

**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



**CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE  
LA DANZA JOSÉ LIMÓN**

**Tesis para obtener el grado de:**

**Maestro en Investigación de la Danza**

**“Música aplicada a la danza: método y didáctica.  
Una propuesta de trabajo en el aula”**

**PRESENTA:**

**Enrique Cruz Facundo**

**Director de Tesis: Mtra. Eurídice Amanda Pacheco Cabello**

**Comité tutor: Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos**

**Mtra. Anadel Lynton Snyder Lynton**

**Ciudad de México, marzo de 2018**

Dedico este trabajo a mi esposa Yadira  
y a mis hijas Bárbara y Frida

Agradecimientos:

Al CENIDID por haberme brindado la oportunidad de cursar la Maestría en Investigación de la Danza, este trabajo es respuesta de la confianza que depositaron en mí.

A los Investigadores del CENIDID, y a los ponentes de los cursos presenciales, a todos ellos mi reconocimiento por su enorme experiencia en el campo de la danza.

A la Doctora Roxana Ramos y la Maestra Anadel Lynton, por el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.

La más sentida gratitud a la Maestra Amanda Pacheco, por todo el apoyo brindado en este recorrido, su calidez me ofreció confianza en todo momento.

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>PRIMERA PARTE: EL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>8</b>
1.1 Problematización.....	9
1.1.1 El currículum pensado.....	9
1.1.2 El currículum en acción.....	13
1.1.3 Los resultados de aprendizaje: la representación de los alumnos.....	18
1.1.4 Una experiencia en el aula.....	25
1.1.5 La práctica de los maestros.....	29
1.1.6 La representación de los maestros.....	32
1.2 Objetivos de investigación.....	37
1.3 Metodología.....	38
1.4 El estado del conocimiento.....	46
1.4.1 Conocimiento existente sobre MAD.....	46
1.4.2 Conocimiento existente sobre sistemas de notación de la danza basados en el lenguaje musical.....	48
<b>SEGUNDA PARTE: LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>58</b>
2.1 La simbiosis músico-dancística.....	59
2.2 Análisis de contenido de sistemas de notación basados en el lenguaje musical.....	60
2.3 Análisis de movimiento de la danza folclórica mexicana.....	62
2.3.1 Delimitación del análisis.....	65
2.3.2 El objetivo analítico.....	67
2.3.3 Análisis de las extremidades inferiores.....	67
- ¿En dónde ubicar simbólicamente a la huella?.....	75
- ¿De qué está integrada una huella?.....	77
2.4 Síntesis representacional entre el lenguaje rítmico y el lenguaje dancístico....	80
2.4.1 Las leyes de la rítmica musical.....	82
2.4.2 La sucesión y la asociación.....	87
2.4.3 La acción de zapatear.....	88
2.4.4 La simbolización de las posiciones de los pies.....	89
- Posición en planta.....	90
- La duración de la huella.....	91
- Posición en tacón.....	93
- El tiempo inactivo.....	94
- Posición en metatarso.....	95
- Posición en puntera.....	96
- Posición en chapa.....	97
- Posición con parte externa del pie.....	98
- Posición con parte interna del pie.....	99
2.4.5 Direcciones de desplazamiento del pie.....	100
2.4.6 La distancia del desplazamiento.....	102
2.4.7 Simbolización de la rotación del pie.....	104
2.4.8 Simbolización de los tipos de gestos del pie.....	105
- La acción de apoyar.....	106
- La acción de deslizar.....	107
- La acción de cepillar.....	111
- La acción de levantar.....	114
- La acción de patear.....	116
- La acción de gatillar.....	116
2.4.9 Desplazamientos en otras direccionalidades.....	119
- Desplazamientos en círculo.....	119

- Desplazamientos en semicírculo.....	121
- El cruce de los pies.....	121
2.4.10 Nivel del desplazamiento.....	122
2.4.11 Intensidad del contacto.....	126
2.4.12 El acento.....	126
2.4.13 El creciendo y el disminuyendo.....	127
2.4.14 La función de las rodillas.....	127
2.4.15 La flexión de la rodilla inactiva.....	129
2.4.16 El cambio de peso.....	130
2.4.17 La armadura morfokinética.....	131
2.4.18 Los desplazamientos espaciales.....	133
- Avanzar.....	133
- Avanzar en círculo.....	135
- Girar en eje.....	138
2.4.19 Las coordenadas de los desplazamientos espaciales.....	139
<b>TERCERA PARTE: LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>142</b>
3.1 El enfoque de la propuesta.....	143
3.2 El manual de MAD como material didáctico.....	148
3.3 El diseño del manual.....	152
3.4 Validación de la propuesta: la experimentación en el aula.....	155
3.4.1 Los objetivos de la experimentación en el aula.....	157
3.4.2 El contenido del manual.....	157
3.4.3 Resultados de la experimentación del laboratorio.....	160
- Sobre la funcionalidad del método de escrituración rítmico-kinético...	160
- Sobre la eficacia del manual.....	164
- Sobre la valorización de la propuesta por parte de los alumnos.....	170
- El diálogo colectivo.....	171
- El cuestionario.....	174
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>178</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>CD</b>

## INTRODUCCIÓN

El título de esta investigación habla sobre el desarrollo de una propuesta de trabajo para la asignatura de música aplicada a la danza, la cual emerge de la observación directa de un conjunto de problemas que se suscitan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta observación parte en primera instancia desde una experiencia personal vivenciada en la práctica, en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, donde como maestros de la asignatura enfrentamos una serie de dificultades para conducir el proceso con nuestros alumnos en el aula, y que luego al extender la observación, estos mismos problemas los encontramos en otras aulas, con otros maestros y con otros alumnos.

La condición de sabernos en el interior de un conflicto, fue la medida para emprender una empresa de investigación-intervención con el fin de modificar las condiciones que hacían de nuestro trabajo una labor fallida, y que luego en función de los resultados que fuimos obteniendo, se fue tornando a la idea de generar una propuesta de trabajo que pudiera extenderse fuera de nosotros, y llegar a otros escenarios donde pudiese ser replicada.

Debemos saber que como propuesta, todo trabajo de investigación enfrenta una serie de requerimientos: problematizarse, justificarse, diseñarse y luego validarse en el aula. Intentamos en todo momento guiarnos por estos principios de rigurosidad científica, de tal forma que este informe aborda estos cuatro aspectos.

En la primera parte se problematiza argumentando desde dos frentes: a) Desde el currículum pensado; y b) Desde el currículum en acción.

a) En este apartado se desarrolla un análisis en el terreno de las ideas, donde se asienta que el programa de estudio propuesto para la asignatura, en las escuelas de Bellas Artes del Estado de México, manifiesta un conflicto de identidad, debido a que los contenidos que propone (solfeo, análisis musical y apreciación musical) por sí mismos no pueden convertirse automáticamente en música aplicada a la danza. Aquí se discute la presencia de una confusión curricular, la cual intentamos aclarar, para con ello ofrecer un primer momento de justificación a la propuesta de trabajo que se ha construido.

b) En este apartado se desarrolla una descripción en el terreno de las prácticas, donde la discusión se dirige con base a las siguientes preguntas: ¿Qué sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura? ¿Qué cosas se enseñan y cómo se realizan esas enseñanzas? ¿Qué resultados se producen? Las respuestas se organizan a partir de un trabajo de campo realizado en varias escuelas, con el cual se genera un diagnóstico de los problemas que enfrentan maestros y alumnos al vivir esta asignatura. Se señala que en la práctica real, el programa de estudio es de poca utilidad para los profesores, porque no logra responder a las preguntas que los maestros se hace sobre la asignatura, de tal forma que los enseñantes se ven en la necesidad de implementar desarrollos curriculares distintos, que se articulan dependiendo de la visión personal que cada maestro tiene en relación a qué enseñar y cómo enseñar música aplicada a la danza. Se identifica que aun cuando esos desarrollos alternativos se construyen con buenas intenciones para mejorar la formación de los alumnos, los resultados finales del proceso no son alentadores ni para maestros ni para alumnos, pues se detectan niveles altos de insatisfacción de las dos partes. En esos resultados diagnosticados en el aula se sustenta una segunda justificación para la propuesta que ofrecemos.

Después de problematizar se describen los objetivos de la investigación, los cuales fueron pensados para diseñar una propuesta de trabajo que conciba un camino posible para enfrentar el problema de qué enseñar y cómo enseñarlo, con

lo cual se ofrezcan alternativas metodológicas y didácticas para que maestros y alumnos puedan transformar los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.

Posteriormente, en la misma primera parte, se describe el proceso metodológico realizado para alcanzar los objetivos. Aquí especificamos que la investigación-acción fue el camino utilizado que nos condujo al diseño de la propuesta de trabajo. Se plantea en este tenor los problemas que vivenciamos en propia persona, desde el origen que nos implicó en este objeto de estudio, hasta los procesos de intervención en el aula que se fueron generando en nuestra práctica docente para resolver esos conflictos.

Se finaliza la primera parte esbozando el estado del arte, donde se podrá identificar que el campo de música aplicada a la danza es un terreno casi inexplorado, ya que es mínima la bibliografía existente al respecto, resultando que el poco conocimiento con el que se cuenta, no se corresponde con la enorme oferta curricular existente en la disciplina (en todas las escuelas profesionales en danza existe la asignatura de música aplicada a la danza o su equivalente en denominación). Desde este recorrido del estado del conocimiento se puede contextualizar entonces las razones de la confusión curricular en los programas de estudio, pues al no existir conocimientos suficientes, poca claridad se presenta para determinar qué es música aplicada a la danza y qué no lo es, de la misma forma se logra entender los enormes problemas que enfrentan los maestros que imparten la asignatura, pues al no contar con materiales bibliográficos para dirigir sus desarrollos curriculares, prácticamente están desprotegidos y pocas posibilidades tienen para obtener resultados satisfactorios. Desde este referente se sustenta una tercera justificante para la propuesta que se ha desarrollado.

La segunda parte describe la propuesta metodológica que se ha elaborado para la asignatura. En síntesis dicha propuesta es un sistema de escrituración del movimiento que fundamenta sus principios en el lenguaje de la rítmica. Dicho

sistema se construyó a partir de tres operaciones fundamentales: 1. Análisis de contenido de sistemas de notación de la danza que se basan en el lenguaje musical, el cual se realizó para identificar los argumentos lógico-estructurales de esos sistemas, información que nos sirvió para dirigir nuestras propias construcciones; 2. Análisis estructural de movimiento, donde guiados por la lógica sugerida por Kaepler (2003) se identifican los principios gramaticales de la danza folclórica mexicana, elementos que utilizamos posteriormente para realizar el vínculo con el lenguaje rítmico; y 3. El proceso de simbolización o simbiosis representacional entre el lenguaje dancístico y el lenguaje musical, donde se genera el diseño de un lenguaje particular con el cual es posible realizar un desarrollo curricular para la asignatura. En estas tres operaciones se encuentra la plataforma que le da funcionamiento estructural al lenguaje músico-dancístico que hemos de sugerir como herramienta metodológica para la asignatura de MAD.

La tercera y última parte del trabajo da cuenta del desarrollo didáctico que se planificó para el trabajo en el aula, donde se explicita el enfoque, el proceso de validación de la propuesta, las herramientas tecnológicas que se utilizaron para su elaboración, y donde se muestra el producto final que se manifiesta como un libro de trabajo en el aula: el manual.

En las conclusiones se revisan los alcances y limitaciones de la propuesta, la contribución que ofrece al mundo de la danza desde el ámbito educativo, y algunas ideas para mejorar la propuesta a futuro, de la misma forma que interrogantes que estimulen nuevas indagaciones.

# **PRIMERA PARTE**

## **EL OBJETO DE ESTUDIO**

## 1.1 PROBLEMATIZACIÓN

Comenzaremos con la descripción del programa de estudio que se lleva en la asignatura de música aplicada a la danza, dentro de la licenciatura en danza folclórica mexicana en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México. La intención es conocer el desarrollo curricular propuesto para la labor de los maestros en el aula, y construir a partir de esa descripción el problema de investigación, del cual brotan distintas necesidades que fungen como la justificación de la propuesta que ofrecemos.

### 1.1.1 El currículum pensado

Música aplicada a la danza -MAD de aquí en adelante-, se cursa durante seis semestres de la carrera (del primero al sexto, de un total de diez semestres) y se clasifica como una asignatura de orden teórico-práctica, con una carga horaria de dos horas a la semana (programa de estudio de música aplicada a la danza, 1996).

Tabla No. 1  
Programa de MAD

**Propósitos: Conocer, analizar y practicar los elementos básicos de la música que permitan al alumno desarrollar su sentido rítmico para que puedan interpretar bailes y danzas de una mejor manera.**

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
1. La música - Sonido, ruido y silencio	I. Grupos musicales de los Estados de: Aguascalientes, distrito Federal, México, Guanajuato, Hidalgo, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala a) Instrumentos musicales - Clasificación y características	I. Grupos musicales de los Estados de: Baja California, Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Tamaulipas, Zacatecas y Son. a) Instrumentos musicales: tambora y conjunto norteño - Clasificación y características	I. Grupos musicales de los Estados de: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán a) Instrumentos musicales: marimba, bandas de viento y conjuntos jaraneros - Clasificación y características	I. Grupos musicales de los Estados de: Colima, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Nayarit a) Instrumentos musicales: conjuntos de tierra caliente y mariachi - Clasificación y características	I. Grupos musicales de los Estados de: Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas y Veracruz a) Instrumentos musicales: grupo huapanguero y conjuntos de cámara - Clasificación y características
2. La música y la danza					
3. Teoría musical - Pentagrama, clave de sol, notas índice 5, valores musicales, compas de 2/4					
4. Percusión y movimiento corporal en ejercicios rítmicos de 2/4					
5. Lectura isocrónica en clave de sol					

6. Métrica en compás de 2/4 - Valores de mitad, cuarto, y octavo	2. Géneros musicales, ritmos autóctonos y mestizos, bailes de época	2. Géneros musicales, ritmos autóctonos y mestizos, bailes de influencia afroantillana, polka chotis, bailes de jalón y de época	2. Géneros musicales: jarabes, sones costeños, jaranas y bailes de influencia española a) diferencias y similitudes	2. Géneros musicales: sones, chilenas, pirecuas y jarabes a) diferencias y similitudes	2. Géneros musicales: sones, huapangos, sones jarochos y bailes de época a) diferencias y similitudes
7. Entonación en clave de sol					
8. Dictado rítmico en compás de 2/4					
9) Ejercicios rítmicos - Percusiones, pasos y movimientos corporales					
10. Elementos de la música - Ritmo, melodía y armonía	3. Apreciación musical a) Piezas musicales b) identificación auditiva de las piezas y sus elementos - Formas, periodos, ideas y motivos. c) Rítmica aplicada a la danza	3. Apreciación musical a) Piezas musicales b) identificación auditiva de las piezas y sus elementos - Formas, periodos, ideas y motivos. c) Rítmica aplicada a la danza	3. Apreciación musical a) Piezas musicales: la Guelagueta, sarao y vaquería b) identificación auditiva de las piezas y sus elementos - Formas, periodos, ideas y motivos. c) Rítmica aplicada a la danza	3. Apreciación musical a) Piezas musicales: sones, chilenas, pirecuas y jarabes de Jalisco, Nayarit y Michoacán b) identificación auditiva de las piezas y sus elementos - Formas, periodos, ideas y motivos. c) Rítmica aplicada a la danza	3. Apreciación musical a) Piezas musicales: huapangos, sones y bailes. b) identificación auditiva de las piezas y sus elementos - Formas, periodos, ideas y motivos. c) Rítmica aplicada a la danza
11. Audición musical  - Percusión y sensación, altura, intensidad y timbre, movimiento y pulso					
12. Sonidos: agudos, medios y graves					
13. Eco melódico					
14. Recitador rítmico coral					
15. Representación corporal del movimiento melódico					
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>					
Balleries, Oscar S. <u>Introducción a la apreciación musical</u> . Ricordi americana. Buenos aires 1960.			Herzfeld, Friedrich. <u>Tú y la música</u> . Labor, Barcelona 1961		
Carrillo Paz, Gustavo y Cataño, Fernando M. <u>Temas de Cultura musical</u> . Trillas. México, 1984			Mayer Serra, Otto. <u>Enciclopedia de Música</u> . Atlalte. México 1944.		
Copland, Aaron. <u>Cómo escuchar la música</u> . Fondo de cultura económica. México, 1982			Moncada García, Francisco. <u>Teoría de la Música</u> . Framong, México 1983		
Esquivel, Cristina M. <u>Introducción a la música</u> . ITESM-CEMPAE. México, 1979			Zaldívar, Gabriel. <u>Historia de la Música</u> . SEP, México, 1981		

Estas son las intenciones curriculares para la asignatura de MAD, donde se señala un propósito general, seguido de una selección de contenidos a desarrollar en cada semestre, y donde al final se ofrecen algunos materiales de apoyo para el trabajo del maestro (libros de solfeo, de análisis musical, de apreciación musical y de historia de la música). Como es de observar el enfoque que domina está centrado en el análisis musical y la apreciación musical, ya que son cinco semestres para desarrollar estos contenidos (del segundo al sexto semestre), y se desarrolla también un semestre de solfeo (el primer semestre).

Ahora bien, el análisis que hemos realizado sobre dicho programa va dirigido en relación a la siguiente pregunta: ¿MAD es equivalente al solfeo, al análisis musical y a la apreciación musical? En esta interrogante comienza el conflicto de la asignatura, debido a que se ha encontrado una confusión de identidad en el

desarrollo curricular, puesto que sabemos que tanto el solfeo como el análisis musical y la apreciación musical son tres disciplinas independientes una de la otra, que se utilizan dentro de los estudios profesionales en música, y donde cada disciplina se desarrolla con sus propios problemas, con su propia bibliografía y con sus propios quehaceres teóricos y metodológicos. De tal suerte que la duda que deviene es la siguiente: ¿En qué momento, o de qué forma esas tres disciplinas musicales se convierten MAD?

Hemos identificado que es a partir de este conflicto de identidad donde emerge un caudal de tensiones que se desatan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, y que generan ciertos resultados poco favorables dentro de la asignatura (asunto que por las necesidades narrativas de este apartado argumentaremos más adelante).

Desde nuestra perspectiva MAD no es sinónimo de solfeo, y tampoco es lo mismo que el análisis musical o la apreciación musical, ni mucho menos es la suma de todas estas disciplinas. MAD es algo diferente, sobre todo porque la asignatura está colocada dentro de una formación dancística que requiere un tratamiento especializado en el movimiento, es decir, aun cuando el contenido a desarrollar en MAD implique el aspecto de los lenguajes musicales, el centro de los aprendizajes siempre será la danza, el cuerpo y el movimiento. Por ello MAD necesariamente es algo distinto al solfeo, al análisis musical y a la apreciación musical, disciplinas que en su esencia no manifiestan una naturaleza implicada al movimiento, porque su función va dirigida al tratamiento del sonido.

Consideramos que la identidad curricular de MAD no se resuelve al trasladar los contenidos de estas disciplinas musicales al ámbito de una asignatura dancística, tal como se hace en el programa de estudio en cuestión. No puede ser de esa manera, porque la naturaleza de MAD implica una relación más compleja: poner en juego de comunicación los lenguajes musicales frente a los lenguajes dancísticos, y en ese juego de comunicación está la separación entre MAD y las

tres disciplinas musicales. Es decir, para que se dé una aplicación de la música a la danza deben existir puentes que entrelacen ambos lenguajes y los resuelvan siempre hacia las experiencias de aprendizaje del movimiento dancístico.

Ahora bien, evidentemente MAD puede tener correlaciones con las tres disciplinas musicales, pero el espíritu de MAD no se reduce a ellas por sí mismas. Cuando por ejemplo en la clase de MAD aprendemos literalmente solfeo, en esa experiencia de aprendizaje sólo se pone en juego el lenguaje musical, quedando el lenguaje de la danza ausente. Tal vez se le pueda relacionar indirectamente, por ejemplo, con el solfeo podemos aprender a leer una partitura de algún son o una danza, y ejecutar esa partitura con un instrumento musical para acompañar una coreografía, pero al final de cuentas, aunque el aprendizaje del solfeo se puede vincular con la danza folclórica, la relación es sólo paralela, no hay un entrecruzamiento directo, es decir, no existe un puente que una al solfeo con el movimiento dancístico-corporal, porque lo que aprendemos es a solfear y eso desde nuestra valoración no es MAD, es simplemente solfeo.

Lo mismo ocurre cuando en la clase de MAD se realiza análisis musical, donde podemos aprender a reconocer el tipo de compás de un son huasteco, de una jarana yucateca, o una polka norteña, e identificar las distintas instrumentaciones de esos géneros. También podemos con el análisis musical trabajar las frases en que se divide la música, los motivos que le dan estructura a las frases, las variaciones, las repeticiones, los contrastes, etc., y todas esas experiencias de aprendizaje podrán servir para conceptualizar y crear posteriormente una coreografía. Pero aun cuando el análisis musical es relacionable a las prácticas dancísticas, esa relación sigue siendo paralela, porque la experiencia de analizar la música solo implica el uso de un solo lenguaje: el análisis musical. Por ejemplo, ¿Qué diferencia existe entre analizar un *minuet* de J. S. Bach y analizar el son huasteco de la petenera? Ninguna diferencia. En los dos casos lo que se está haciendo es análisis musical. La diferencia está en el uso que se le puede dar a esa información. Nos engañaríamos entonces al creer que en el primer caso lo

que se hace es análisis musical, y en segundo caso lo que se hace es MAD. Definitivamente hacer análisis musical del son de la petenera no es hacer MAD, aun cuando ese análisis tenga un uso dancístico colateral.

En este sentido, consideramos que existe una confusión curricular en la asignatura de MAD dentro las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México, malentendido que surge por el uso posible que tienen para la danza los conocimientos del solfeo, del análisis musical y de la apreciación musical, los cuales evidentemente son saberes valiosos y por demás útiles para la formación del alumno que estudia danza folclórica, porque a través de esas experiencias de aprendizaje los estudiantes pueden tener una comprensión más amplia del fenómeno dancístico. Sin embargo, que esos conocimientos tengan un uso en la danza no los convierte automáticamente en MAD. Debemos ser enfáticos: si el solfeo, el análisis musical o la apreciación musical no tienen una aplicación dancística directa que implique un cruce con la acción del cuerpo, entonces esos conocimientos lejos están de ser MAD.

### **1.1.2 El currículum en acción**

Debemos aclarar que el análisis anterior no va dirigido para desacreditar el programa oficial de MAD, porque sabemos que bien conducido puede apoyar la formación musical de los estudiantes de danza, eso es obvio y justo, sólo hemos concluido que el programa desde nuestra perspectiva no logra establecer con claridad su identidad, y eso en la práctica se presta para múltiples confusiones que repercuten el entendimiento y el adecuado desarrollo de la asignatura. Este problema es de suma importancia revisar.

Bien sabemos que no hay programas de estudios buenos o malos en sí mismos, lo que en verdad existe son profesores con experiencias y expectativas que interpretan los programas: que los valoran, los critican, los desarrollan, los modifican, o los complementan. Al final de cuentas quien tiene la última palabra

sobre lo que se enseña en el salón de clases es el maestro.<sup>1</sup> Tal como lo apunta la teoría curricular crítica, que señala la existencia de espacios de deliberación del profesorado frente a los desarrollos curriculares oficiales. Esto significa que si bien el currículum es un territorio acotado de la intención-prescripción de objetivos, ya en la práctica cualquier programa de estudios se estrella en la puerta del aula, y por ello, las intenciones curriculares deliberadas, siempre serán hipotéticas y perfectibles frente a las necesidades que se viven en el salón de clases (Escudero, 2007).

Esta condición deliberativa es precisamente la que escenifican los docentes con el programa de estudio de MAD en las escuelas de Bellas Artes del Estado de México, donde hemos identificado (a través de trabajo de campo)<sup>2</sup> que los profesores enfrentan dificultades para descifrar la identidad del programa, asunto que les acarrea dudas e incertidumbres sobre el camino que deben seguir para desarrollar sus cursos. Luego entonces, estas preguntas no resueltas los transportan a la necesidad de intervenir en la reestructuración del currículum, en la medida de que esa deliberación les ofrece mayor confianza en el terreno que transitan. Para observar algunas evidencias de este trabajo de campo debemos remitirnos al Anexo No. 1.

---

<sup>1</sup> Stenhouse (1991) plantea que es difícil que cualquier propósito educativo se lleve tal cual se piensa a la práctica, porque rara vez los diseños curriculares se ajustan a las realidades del aula y a las verdaderas necesidades de los maestros. No hay un vínculo directo entre las ideas planeadas desde afuera y las aspiraciones de los maestros desde adentro. El currículum es entonces un proceso abierto a la interpretación y deliberación del profesorado, donde el maestro siempre se verá tentado hacia la adecuación del currículum por medio de la investigación y el perfeccionamiento en el aula.

<sup>2</sup> El trabajo de campo se realizó en tres escuelas de Bellas Artes del Estado de México: la de Nezahualcóyotl, la de Chimalhuacán, y la de Amecameca, teniendo a 10 profesores como informantes, los cuales han impartido la asignatura en algún momento. En estos espacios realizamos observación en el aula, pláticas, cuestionarios y entrevistas, para conocer las distintas problemáticas que enfrenta la asignatura. Debemos mencionar al respecto que el grueso de esas pláticas se realizaron en diferentes momentos del 2008 al 2009, tiempo donde desarrollábamos una investigación de carácter no académica (pues lo que buscábamos era resolver problemas de nuestra práctica docente), por lo que no registramos en audio esas pláticas, sólo nos interesaba la información que recibíamos de los informantes. Ya para el periodo del 2013 al 2017 (tiempo en que nos encontrábamos en la investigación para la Maestría en Investigación de la Danza) fuimos sistematizando la recogida de información, sobre todo en la parte final de la investigación, en razón de contar con evidencias del problema que planteamos. La elección de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo estuvo pensada en función de que en esos tres lugares hemos tenido participación en algún tiempo. En la Escuela de Nezahualcóyotl trabajamos del año 2000 al 2008, mientras que en la escuela de Chimalhuacán estudiamos del año 2004 al 2007, y en la escuela de Amecameca estamos trabajando del 2008 a la fecha. De esta manera el medio donde nos incrustamos para obtener información era ampliamente familiar, del mismo modo que nuestros informantes son personas con quien hemos tenido relación o amistad de tiempo. Esto más que afectar la "objetividad" favoreció enormemente la confianza para desarrollar el trabajo, ya que los encuentros con nuestros informantes (sobre todo las charlas) se convertían en verdaderos intercambios cotidianos de información, sin que existiera desconfianza, miedo o mala fe.

De manera general los hallazgos que encontramos de esta relación entre la enseñanza y el currículum son los siguientes:

- Para el grueso de los maestros el programa de estudio no responde a sus expectativas, y las razones son variadas, pero todas se concentran en considerar que los contenidos propuestos no alcanzan para el objetivo de aplicar la música a la danza, y consideran también que tampoco son adecuados para enseñar propiamente música. El profesor Elías<sup>3</sup> comenta: “Es un programa muy básico, al principio nomás te habla de una teoría muy básica que es más para alumnos que van a estudiar música que para los de danza. Lo demás habla de un análisis de los tipos de grupos musicales de regiones. Está muy incompleto y no va al punto del que se tiene que trabajar esta materia”. El profesor Diego señala que en su caso sólo retoma del programa algunos temas, sobre todo las cuestiones rítmicas, pues considera que son necesarias para desarrollar la materia, pero argumenta que le parece que está muy limitado, nos dice: “Sólo al principio se estudia el hecho rítmico, después lo deja de lado cuando debería ser el eje principal de la materia”.<sup>4</sup> Desde la consideración del profesor Diego el programa es poco adecuado para seguirlo, debido a que hace falta una aplicación directa a la danza. Por su parte el profesor Arturo menciona que en su caso no utiliza el programa de estudio, pues considera que no es pertinente para desarrollarlo en el aula, sobre todo porque “Está desfasado de las necesidades actuales, el programa es muy viejo y nunca se ha actualizado”<sup>5</sup> aunque considera que tiene algunas cosas que se pueden recuperar, como los asuntos de la rítmica, pero al igual que el profesor Diego considera que los contenidos de rítmica dentro del programa quedan muy cortos “Sólo propone un semestre para ver teoría rítmica y esto debe ser la base de los demás semestres”. El profesor Arturo nos expone que

---

<sup>3</sup> El nombre de los maestros que nos han dado información se ha omitido y en su lugar se asignan nombres ficticios en razón de que se considera pertinente guardar su anonimato, sobre todo porque sus puntos de vista son muy críticos.

<sup>4</sup> Cuestionario aplicado vía correo electrónico.

<sup>5</sup> Cuestionario aplicado vía correo electrónico.

una de las deficiencias del programa es que no logra manifestar la forma de hacer la aplicación a la danza, "...sólo menciona algunas ideas no muy claras, pero al final de cuentas yo tengo que estar buscando estrategias para que la clase no sea sólo de música y al menos los alumnos puedan vincular la rítmica con la danza" y concluye que a él le interesa sobre todo que los alumnos lean por lo menos la rítmica y puedan relacionarla con la percusión de los pies.

- Prácticamente todos los maestros toman la decisión de hacer a un lado el curriculum oficial para construir su propio programa, donde resulta que cada profesor sigue un camino distinto: unos deciden enseñar solfeo como base de sus cursos, otros optan por enseñar sólo teoría rítmica, otros se abocan a la enseñanza del análisis o apreciación musical, y otros hacen una combinación entre solfeo, análisis y apreciación musical. Donde la mayor de las veces los maestros buscan vincular estos conocimientos musicales con experiencias de aprendizaje dancístico. El profesor Arturo menciona: "Yo he empezado a dar clases con base a lo que yo creo pertinente que necesitan saber para la materia, al principio vemos un poquito sobre definiciones, qué es sonido, ruido, silencio, todo este tipo de conceptos. También llegamos al área de instrumentos: los de cuerdas, los de aliento y los de percusión, y vemos esas dotaciones como enfocadas al tipo de música que se ocupa en la música tradicional, y trato de que detecten auditivamente los instrumentos, obviamente también que los visualicen, cómo es una vihuela, cómo es un guitarrón, cuál es su función dentro de una agrupación de cada instrumento, y mientras está ese proceso vemos diferentes figuras rítmicas: la negra, los octavos, los tresillos, los dieciseisavos, todos ellos, y lo que hago es que traten de llevar el pulso con las manos y zapatear llevando las rítmicas." Por su parte el profesor Elías señala: "Yo me estoy enfocando más a la parte rítmica, que veo yo un problema muy fuerte a nivel dancístico, cuestión académica, de que el desconocimiento de la lectura rítmica es bastante, entonces se les dan

definiciones muy básicas, pero abordo yo mas todo lo rítmico, valores rítmicos con zapateados, cómo se escuchan, cómo se escriben, yo no me enfoco mucho a los grupos musicales o el análisis de la música de región, primero hay que desarrollar una parte musical rítmica en ellos.”

- Cada maestro desde su horizonte de saberes, desde su nivel de motivación, desde su grado de implicación, desde su sentido pedagógico, desde su experiencia y creatividad individual, busca ese vínculo músico-dancístico, pero de forma general se observa que estos intentos se realizan de una manera muy intuitiva, amarrados a un plano muy experiencial, debido a que no cuentan con ningún material de apoyo específico sobre MAD del cual poder hacer uso. Al respecto señala el profesor Elías: “Yo ocupó un material que se utiliza para tarola, el de baqueteo, mano izquierda mano derecha, yo lo traslado a los pies, y es progresivo desde los valores básicos: que son octavos, cuartos, dieciseisavos”. Por su parte el profesor Arturo indica: “Hay un libro que de repente he checado que es el de rítmica aplicada a la danza, no me acuerdo del nombre del autor, que habla del chotis, la polka y todo ese rollo y me ha servido un poquito esa parte, de lo demás a veces saco los ejercicios de un libro de percusión que es para tarola, de ahí vienen algunos ejercicios y trato de que los chicos lo lean a primera vista, que trato de ver si realmente entendieron las diferentes rítmicas. Me enfoco mucho a la rítmica, no veo ni escalas, ni acordes, ni nada por el estilo, o sea me enfoco mucho en la rítmica, en llevar el pulso y el compás.” De tal forma se observa que los profesores guiados básicamente por su experiencia (la mayoría de ellos con formación en estudios de música), su imaginación, y algunos materiales sobre música, con eso construyen sus propios programas, donde los maestros hacen circo maroma y teatro para vincular lo musical y lo dancístico, pero en razón de que la empresa es compleja, sus esfuerzos quedan muy cortos, la mayor de las veces reducidos a aplicar la teoría rítmica con la percusión corporal de las palmas y los pies.

- Se identifica que esta condición experiencial con la que los maestros construyen sus programas, origina que el proceso de enseñanza aprendizaje se traduzca, de una u otra forma, en una pérdida del camino o desorientación progresiva,<sup>6</sup> que repercute desfavorablemente en el logro de los aprendizajes y que genera a su vez una valoración negativa por parte de los alumnos respecto a la asignatura (asunto que abordaremos a continuación)

Esta es la condición problemática observada que enfrentan los maestros entre el currículum pensado y el currículum vivido. Proseguiremos ahora para conocer la visión que tienen los estudiantes sobre las experiencias obtenidas en la asignatura, lo cual nos ofrecerá un panorama más amplio de los problemas que se enfrentan en MAD.

### **1.2.3 Los resultados de aprendizaje: la representación de los alumnos**

Para contextualizar de mejor forma los problemas que enfrenta MAD, nos internamos en la representación que tienen alumnos y exalumnos sobre la asignatura, pues nos interesó conocer su punto de vista respecto a cómo se vive el proceso de aprendizaje. Para ello tuvimos oportunidad de realizar cuestionarios y pláticas, con lo cual se recogió información que nos ha dado un diagnóstico central de los resultados que se producen.<sup>7</sup> Para observar algunas evidencias de este trabajo de campo remitirse al Anexo No. 2.

---

<sup>6</sup> La pérdida de camino es una posibilidad latente siempre que un profesor decide intervenir en la construcción de un programa de estudio alternativo. Al respecto Escudero (2007) señala que la intervención docente en el currículum no es garantía de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la mediación del profesorado en el currículum no asegura su desarrollo óptimo porque se llega a una ambivalencia, puede ser para bien o puede esa mediación obstruir el desarrollo del currículum.

<sup>7</sup> Se aplicaron un total de 28 cuestionarios en tres escuelas. Algunos de estos cuestionarios no eran de pregunta y respuesta, sino que fueron diseñados para construir ideas generales, por ejemplo el cuestionario: "la pirámide del saber" (imagen 1), donde el informante se veía ante el reto de hacer una jerarquía de valores en relación a las asignaturas. Esa jerarquía posteriormente era confrontada con sus puntos de vista, es decir, se platicaba sobre las razones que determinaban esa valoración. De tal forma que entre el cuestionario y el diálogo emergía una representación respecto a MAD. En forma general el trabajo de campo realizado con los alumnos y ex alumnos representa para nosotros un insumo que nos posibilita tener un nivel de entendimiento mayor de los problemas que enfrenta la asignatura.

En esta recogida de información se ha encontrado una representación<sup>8</sup> constante por parte de los alumnos y ex alumnos respecto al valor que adquiere la asignatura de MAD dentro de su proceso de escolarización, detectando como dato más sobresaliente una asignación de poco valor. Estimación que ellos realizan considerando los logros en los aprendizajes, la satisfacción en la enseñanza, la utilidad de los conocimientos adquiridos y en general por lo significativo del proceso.

En esa representación MAD se encuentra como una de las asignaturas de menor valor en comparación a las demás asignaturas. Tal es el caso que se ejemplifica con Silvia (imagen 1), donde para ella la asignatura se constituye como una de las más bajas en valor asignado, debido a que la enseñanza fue muy desordenada, Silvia nos comenta que su generación tuvo tres maestros que impartieron la asignatura, y que cada uno de ellos enseñaba cosas diferentes, no hubo –nos dice- un orden ni una coherencia en todos los aprendizajes de seis semestres.

Imagen 1  
Cuestionario aplicado para conocer el lugar que ocupa la asignatura de MAD dentro del valor comparado con otras asignaturas



<sup>8</sup> Entendemos la representación en los términos de Moscovici (1979) que enuncia que las personas y los grupos tienen representaciones sociales sobre las cosas con las cuales se relacionan, y que esas representaciones son una fuente dinámica de sentido que recubre las prácticas, es decir, las representaciones sociales son una guía para la acción. En su definición Moscovici establece: “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 18). En este sentido las representaciones sociales son elaboraciones de sentido común que las personas y los grupos realizan sobre algo o sobre alguien en particular: un sujeto, una institución, un concepto, o una práctica, y refiere a cómo construyen la realidad, esto es, qué significado adquiere un objeto determinado dentro de un espacio social específico.

Esta cuestión del desorden en los contenidos de enseñanza está muy presente en la representación de los alumnos, por ejemplo Ricardo nos comenta que su maestro en primer año les enseñó a escuchar la música para analizarla y dividirla en frases, pero luego en segundo año otro maestro les enseñaba rítmica y eso se les dificultaba porque en primer año no vieron nada de teoría rítmica. Al parecer desde las imágenes de los alumnos se presenta una dispersión en los contenidos en la enseñanza: unos maestros enseñan unas cosas, otros maestros enseñan cosas diferentes, pero no hay una dirección identificable por parte de los alumnos.

Un caso que nos parece revelador es lo que nos comenta Anabel, quien menciona que en los seis semestres que cursó la asignatura de MAD, fueron cinco maestros diferentes los que impartieron clase, pero que en todo ese tiempo ella no encontró la idea de la enseñanza, -nos dice- porque uno y otro maestro enseñaban cosas diferentes, aprendizajes que no tenían que ver unos con otros.

De forma general MAD se significa como una materia de poco gusto y disfrute, según los alumnos y ex alumnos cuestionados, quienes señalan que ofrece pocos conocimientos, y la mayoría de esos aprendizajes con poca utilidad para la práctica profesional. Por el contrario, la asignatura de repertorio (que es donde aprenden bailes y danzas) se constituye como la asignatura más valorada, siendo una constante en los cuestionarios aplicados.<sup>9</sup>

Los alumnos consideran que dentro de la asignatura los maestros no están manejando bien los programas de estudio, aunado a que hacen falta instrumentos para el aprendizaje y mejores técnicas de enseñanza, como lo señala Guadalupe (imagen 2). En la información recolectada se aprecia una concordancia en las opiniones respecto a que en la asignatura hacen falta materiales para el

---

<sup>9</sup> En todos los cuestionarios aplicados Repertorio está hasta la cima de la pirámide. La razón que nos comentan los alumnos es porque ahí satisfacen su necesidad de bailar, de moverse, de expresarse corporalmente, porque además en esas clases sociabilizan en el espacio con sus demás compañeros, también porque siempre es un reto desafiante lograr el dominio técnico de algún baile o danza. Para los ex alumnos, repertorio además de ser la asignatura que más disfrutaron en su estancia en la escuela, representa también los conocimientos que más utilidad tienen en su práctica profesional, debido a que la mayoría de los egresados se encuentra dando clases de danza y esos conocimientos que aprendieron son los que más utilizan.

aprendizaje, como lo señala Ana Gabriela: “Considero que hacen falta materiales para el aprendizaje y por parte del alumno la falta de interés”. De la misma forma se hace presente la idea de que la asignatura se torna poco dinámica, como lo apunta la misma Ana Gabriela: “...siento que le falta muchas cosas como que siempre veíamos lo mismo, nos quedamos en una sola actividad...”

Imagen 2  
Cuestionario aplicado para conocer los problemas en la asignatura

LOS PROBLEMAS DE LA ASIGNATURA

MÚSICA APLICADA  
A LA DANZA

La música no se castiga de acuerdo al ritmo que se está viendo

falta de instrumentos

No me manejan bien los programas de música

Mas técnicas de enseñanza.

NOMBRE Guadalupe Alcazar Salazar

Haciendo un recuento de las actividades más comunes que se realizan en la asignatura de MAD, según los alumnos y ex alumnos, son las siguientes:

- Escribir ejercicios rítmicos en el pizarrón y apuntarlos en la libreta.
- Revisar teoría rítmica y realizar ejercicios con palmas y pies.
- Realizar birritmias con palmas y pies.
- Realizar dictados rítmicos apuntándolos en el cuaderno.
- Ver películas.
- Realizar lectura en clave de Sol en el pizarrón o con fotocopias.
- Realizar audición musical de bailes y danzas.
- Analizar partituras de danzas y bailes.
- Realizar exposiciones de los Estados de la república: sus géneros musicales e instrumentación.

Respecto de lo que se hace en la clase de MAD está muy presente una representación de los alumnos de que con el transcurrir de las clases la asignatura se va tornando monótona, por ejemplo, los alumnos concuerdan en sus apreciaciones, Blanca Elián comenta: “El principio fue interesante pero al repetir lo mismo todas las clases se fue perdiendo el interés...”. Ana María por su parte piensa de la misma forma: “Al principio era interesante, pero se fue haciendo monótono, así que le perdí por completo el interés y me llegó a aburrir la clase”. El problema que observa Ana María en la asignatura es que: “es muy monótono lo que se hace, nada entretenido, sin interés por parte del maestro y del alumno, y falta preparación por parte del docente”. Josué siente de la misma forma: “al principio fue muy buen trabajo del maestro, pero perdió interés a través de que pasó el tiempo, de más a menos, bajó el rendimiento tanto del grupo, ya no tenían interés en la clase, como del mismo profesor ya no tenía entusiasmo hacia la clase”.

Regresando con Silvia, para ella la experiencia de cursar MAD no fue algo significativo, en tanto los aprendizajes obtenidos no tuvieron nunca una comprensión de qué utilidad tenían para su práctica profesional. Silvia observa que el problema de los maestros es que no tienen estrategias ni materiales para trabajar la asignatura, que sólo trabajan con gis, pizarrón, grabadora y copias. Nos dice que en MAD aprendió muy poco, y que eso de los compases y las notas nunca lo logró entender bien. Lo que piensa Silvia de la asignatura de MAD es que: “esta asignatura es necesaria para la carrera de danza pues es importante relacionar la música con los pasos y considero que es apoyo el entender todo lo relacionado a ritmos y compás, acentos. La verdad en mi profesión (Docente de Artes) me considero con una deficiencia enorme pues trabajo con música y canto con mis alumnos y he tenido que tomar asesorías con profesionales de la materia porque no entendía nada”.

Para Mauricio, ex alumno y actualmente maestro de danza en la licenciatura, MAD es la materia menos significativa dentro de su proceso de escolarización. Para él

la experiencia de MAD resulto algo parecido a Silvia, ya que fue una asignatura donde no aprendió casi nada, y que ahora como maestro le afecta porque carece de muchos conocimientos sobre música. Mauricio comenta que de la misma forma tuvo muchos cambios de maestros en la asignatura, y que ninguno dominaba bien los programas, lo cual lo afectó en sus aprendizajes. Se puede observar que la percepción de los alumnos estima un rezago en los aprendizajes dentro de la asignatura, porque dicen aprenden pocas cosas.<sup>10</sup>

Para Maribel, el lugar que ocupa MAD dentro de la jerarquía de las asignaturas es también hasta debajo de la pirámide, porque nos dice que es una asignatura que no puede agarrársele gusto por ningún lado. Sobre todo porque tenían que estar prácticamente toda la clase sentados, escuchando las exposiciones de la maestra y haciendo ejercicios con las palmas. Nos comenta que no sólo era ella, sino que la mayoría de sus compañeros no le prestaban mucho gusto a la asignatura, porque era pesadísima, -nos dice- se hacía una eternidad la clase. Eso de aprender a leer en el pentagrama era complicadísimo –concluye-. De la misma forma considera Maribel que a la asignatura de MAD le hacen falta estrategias y materiales para trabajar en clase, pero sobre todo que lo que enseñan los maestros tenga relación con la danza, porque eso no lo enseñan nunca. Sobre este mismo punto Ricardo señala: “La materia de música aplicada a la danza, yo considero que nunca llegó a un fin o tuvo un fin en relación directa a la danza”.

Se hace recurrente entonces una imagen entre los alumnos de que MAD no tiene un uso aplicado a lo dancístico, por ejemplo, para Guadalupe MAD no se está desarrollando adecuadamente: “Respecto a la materia de música aplicada a la danza, siento que no se le da el enfoque adecuado, ya que lo que se enseña, no se aplica con los repertorios en turno, porque yo entiendo cómo se aplica un dictado de notas Do, Re, Mi, y qué posición ocupan en el pentagrama, pero y esto cómo se aplica a un baile”.

---

<sup>10</sup> Este rezago se hacía objetivo cuando les solicitábamos a los encuestados que nos explicaran algunas cosas que aprendieron en MAD, dando como resultado una tendencia donde sus explicaciones eran vagas y se encontraban sumamente extraviadas, y esto fue generalizado para todos los alumnos y ex alumnos con los que conversamos.

Aun cuando los alumnos concuerdan en que aprender música es importante, consideran del mismo modo que la asignatura no se desarrolla con un enfoque adecuado, por ejemplo, Maribel piensa que la enseñanza debe tener otra perspectiva: “es sumamente importante pues la música y la danza van de la mano. Sólo que desde mi punto de vista tendría que aplicarse desde otra perspectiva pues los contenidos no nos han servido de mucho en la práctica”. Existe entonces una conciencia dentro de los alumnos, sobre la importancia de los conocimientos musicales dentro de su formación en danza, por ejemplo en el caso de Dulce ella nos dice: “Creo que dicha materia repercute demasiado al estudiar danza folclórica mexicana ya que considero que existe un estrecho entrelazado entre la música y la danza, considero que la materia debiera estar un tanto más enfocada a los repertorios que en su momento se realizan”.

Se manifiesta también una representación donde MAD resulta ser una asignatura difícil de aprender. En el caso de Mariana es una asignatura complicada, nos dice que no le gustó porque tenían que analizar partituras, dividir y estudiar las frases musicales, luego practicar ritmos con las palmas, que era complejo entender eso de las figuras y que siempre se confundía. Y además que la clase era tediosa porque a veces les tocaba exponer los géneros musicales de los Estados de la república y ninguno de sus compañeros de grupo preparaba bien sus exposiciones, esto hacía las clases muy aburridas. Dulce comenta que aprender lo del pentagrama y la lectura de las notas le pareció algo complejo, sobre todo porque el maestro era músico especialista y exigía mucho, -nos dice Dulce- que el maestro las regañaba seguido porque no leían bien los ejercicios. Esas clases - comenta- no tenían nada que ver con la danza, y todo eso: lo complicado, lo tedioso y lo sin sentido hacía de MAD una asignatura de poco interés para ella.

Para Blanca Elián “El principal problema en la enseñanza sería transmitir el gusto por la música, por aprender a decodificarla, porque la música nos gusta a todos,

pero se vuelve tediosa al intentar sacar parte por parte y eso hace que se pierda todo el interés y las ganas de aprender”.

Como se puede observar los alumnos mantienen una representación desfavorable sobre MAD, donde este valor negativo se genera según ellos por las prácticas poco significativas dentro del proceso de enseñanza. Se observa en estas opiniones que los alumnos no encuentran sentido a la asignatura, lo que genera poca implicación en el estudiante, por ejemplo, Edgar comenta: “En realidad me resultaba una materia aburrida, a veces no veía un fin práctico de lo que aprendimos, por lo cual perdí el interés en la materia”. Así mismo señala: “Fue decreciendo mi interés en la asignatura debido a que la clase siempre fue monótona y jamás pasamos de repasar ejercicios con palmas o pegando con los pies al piso”.

En resumen, lo que se ha encontrado en la representación de los alumnos es que los aprendizajes de MAD no están siendo significativos, lo que aprenden no encuentran relación con la danza, ni con su práctica profesional, aunado a que sienten que la asignatura no los motiva a interesarse en ella. Esto sin lugar a dudas es indicador de que algo desfavorable pasa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que consideren que eso que se aprende en MAD sirve de poco, lo que les genera incertidumbre, desconfianza y escasa implicación.

Vamos a describir a continuación un caso observado en el campo, el cual nos parece revelador de la condición problemática que se enfrenta al estar en esta asignatura.

### **1.1.4 Una experiencia en el aula<sup>11</sup>**

---

<sup>11</sup> Observación realizada en una de las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México, en septiembre del 2010. La duración de la clase fue de una hora, debido a que la licenciatura se desarrolla en turno discontinuo.

10:06 am. Entra el maestro al aula, saluda a los alumnos y se sienta en la silla del escritorio. Los alumnos contestan el saludo. Comienza el maestro a organizar sus materiales de trabajo y abre la lista de asistencia. Algunos alumnos están de pie socializando, otros están sentados desarrollando una actividad en individual (bordando unas telas para su materia de vestuario y utilería). El maestro pasa lista y los alumnos se identifican mientras se van acomodando.

El salón de clases no tiene butacas independientes, por lo que los alumnos ocupan sillas con mesas para trabajar en ellas. En cada mesa hay de dos a tres alumnos, y las mesas están llenas de materiales: mochilas, botellas de agua, cuadernos, accesorios de otras materias, comida y otros elementos (imagen 3). La distribución de las mesas de trabajo y las sillas está un poco en desorden, por lo que no hay espacio suficiente para desplazarse o realizar actividades de pie o en conjunto.

Imagen 3  
Aula de trabajo donde se desarrolló la asignatura de MAD

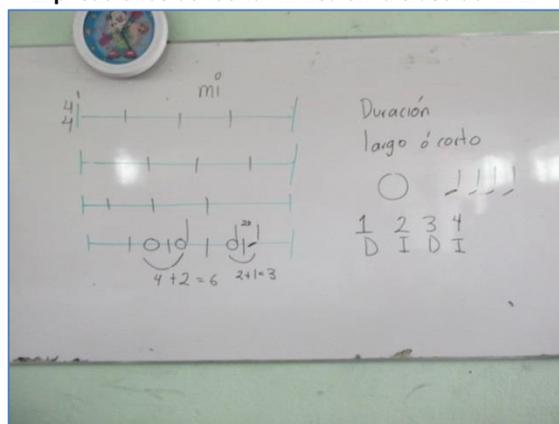


El maestro se levanta y comienza a dar indicaciones de la primera actividad a realizar. Varios alumnos aun no ponen atención porque siguen bordando sus telas (o tal vez estén poniendo atención pero están también concentrados realizando la actividad de bordar). El maestro escribe en el pizarrón y explica algunos conocimientos ya enseñados en clases anteriores, intentando reforzar lo que se va a realizar en la clase (contenidos de rítmica). El maestro a la vez que va escribiendo en el pizarrón está dando indicaciones verbales.

Después de que el maestro ha recordado algunos contenidos, pide a los alumnos que saquen sus materiales para trabajar los ejercicios rítmicos. Algunos alumnos como en tono de sorpresa expresan “se me olvidaron”. Otros buscan en sus mochilas y sacan unas copias sueltas, alrededor de 7 o 10, se observan copias maltratadas porque no están engargoladas, no están en folder o algo que las proteja. Una alumna tiene problemas para ordenar sus copias, otro no las encuentra, alguno sin ningún gesto de preocupación sigue bordando su tela.

Los que traen su material lo ponen sobre la mesa. Es un material fotocopiado del manual de Baqueiro Foster “Curso completo de solfeo”. El maestro pide que localicen el ejercicio 12. Los que estaban bordando suspenden esa actividad y buscan entre sus copias el ejercicio. El maestro pide atención y explica que deben realizar el ejercicio utilizando la sílaba “mi”, y marcar con la mano derecha el compás. El maestro da la indicación de comenzar y va indicando un conteo de tres tiempos con la voz para dirigir a los alumnos. Los alumnos comienzan a realizar el ejercicio, pero en medida que avanza se van perdiendo y generando un descontrol grupal. Ante ello la molestia de algunos alumnos (en son de broma se hace presente) que recriminan a los otros sus fallas. El maestro suspende el ejercicio y pide a los alumnos que se concentren y que lean los valores rítmicos adecuadamente. Se repite la operación pero los resultados son semejantes. Nuevamente aparecen los reproches. El maestro al observar que el contenido no ha sido aprendido por los alumnos, regresa al pizarrón y explica teóricamente el valor de las figuras rítmicas (la negra, la blanca, la redonda y la ligadura) (imagen 4), y él mismo realiza algunos ejemplos para que los alumnos observen. Mientras realiza sus explicaciones en el pizarrón varios alumnos vuelven a tomar sus telas y

Imagen 4  
Explicaciones de teoría rítmica en la clase de MAD



regresan a bordar, al parecer sólo escuchando lo que dice el maestro.

Después de la explicación, se reinicia la práctica del ejercicio 12, y los resultados mejoran, luego se avanza con los ejercicios 13 y 14. Posteriormente el maestro se detiene para explicar un nuevo elemento (el puntillo), al tiempo de su explicación pone unos ejemplos en el pizarrón y los realiza. Luego pide a los alumnos ubicar el ejercicio 15 para poner en práctica el nuevo conocimiento. Comienzan los alumnos a realizar el ejercicio con la voz y marcando el compás con la mano derecha, pero en este último ejercicio se presentan dudas por parte de los alumnos en relación a cómo marcar la figura con el puntillo. El maestro detiene el ejercicio y comienza a explicar nuevamente en el pizarrón, luego pide a los alumnos que repitan el ejercicio, se presentan nuevamente errores por parte de los alumnos. El maestro entonces plantea una nueva actividad que está en refuerzo para comprender la ejecución rítmica del puntillo. Saca una pelota de esponja de su mochila y explica que cada bote es un tiempo y que en cada bote caben ya sea un sonido (la negra) o dos sonidos (las corcheas), o por cada dos botes cabe la figura de blanca, mientras que si la figura blanca tiene el puntillo entonces el sonido durará tres botes. En todo este tiempo de explicación se siguió bordando en clase.

Pide después el maestro a un alumno que realice frente al grupo el ejercicio 15 botando la pelota y produciendo la rítmica con la voz. El alumno logra avanzar un poco pero la dificultad de botar la pelota y poner atención a las copias hace que la actividad falle y genere risas colectivas. Luego pasa otro alumno pero resulta igual. Intenta después el maestro corregir el ejercicio con la pelota y da nuevas explicaciones para una nueva actividad, pero estas indicaciones no son comprendidas suficientemente por los alumnos lo que resulta en que se genera un descontrol de la actividad. Se aprecia una molestia en el maestro (manifiesta con una mueca en el rostro) y también desmotivación de los alumnos al no poder realizar la actividad (observable en caras de desconcierto).

Al presentarse estos inconvenientes, el maestro decide suspender la actividad de la pelota y realizar otra explicación para reforzar la comprensión del puntillo. Explica en el pizarrón la relación que se desprende de unir dos sonidos de diferente duración, y también explica la subdivisión de las figuras, para luego aclarar la función que cumple el puntillo. En este tiempo de explicación algunos alumnos vuelven a tomar sus telas para bordar.

Luego del término de la exposición, el maestro pide que se pongan de pie y solicita que con los pies realicen el ejercicio 15 (aclarando que alternarán los pies por cada sonido que se produzca). Pero la distribución de mesas no permite la observación adecuada de los pies de los alumnos. Se realiza el ejercicio pero no hay certeza de que todos hayan comprendido. Luego pasan al frente tres alumnos en individual a desarrollar el ejercicio, esta tarea resulta mejor. Esta actividad se repite con otros alumnos y con otros ejercicios.

El maestro señala que la hora está por finalizar y pide que se sienten. De tarea solicita que avancen hasta el ejercicio 20 ya que en la clase siguiente se practicarán, sin embargo ya no se sabe si los alumnos pusieron atención porque algunos al sentarse vuelven a tomar su bordado. El maestro se despide y sale del salón de clases. El ambiente se relaja para esperar la siguiente clase. 11:02 am.

Son muchas cosas que se pueden analizar en esta clase, pero no es nuestro interés analizar semejante empresa, más bien lo que queremos hacer notar son las interrogantes siguientes: ¿Por qué los alumnos bordan con tanta naturalidad en la clase de MAD? ¿Por qué no ponen la atención debida a la clase del maestro? Ahora bien, no intentamos dar respuesta a las preguntas, sólo señalar que algo pasa en la asignatura de MAD que hace que los alumnos no estén completamente implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **1.1.5 La práctica de los maestros**

Las clases de MAD en las diferentes escuelas de Bellas Artes del Estado de México son muy distintas unas de las otras. En alguna ocasión observamos a todos los alumnos de un grupo de primer año asistir a su clase y sentarse en la tarima del salón de danza formando un círculo, bien ordenados, y en la mano un juego de copias sueltas del manual de solfeo de Baqueiro Foster. Donde el maestro Genaro daba las indicaciones precisas para que los alumnos desarrollaran los ejercicios rítmicos con la voz y con las palmas. Así entre momentos de ejercicios y momentos de explicaciones el maestro lograba conducir una clase ordenada y con la atención de los alumnos. En otra clase tuvimos la oportunidad de observar que el maestro Eduardo escribía en el pizarrón un ejercicio rítmico a sus alumnas, dando la instrucción para que ellas lo ejecutaran con los pies (imagen 5 y 6).

Imagen 5 y 6  
Observación de la clase de MAD con el profesor Eduardo

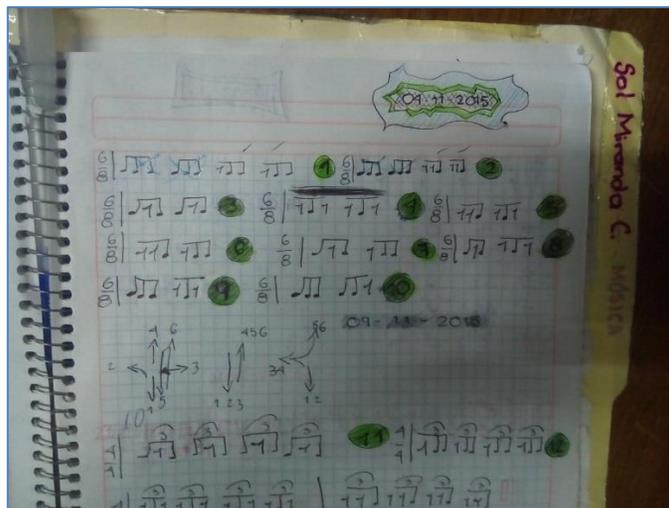


En otra clase observamos por ejemplo a una alumna realizar una exposición a sus compañeros sobre géneros musicales y su instrumentación, donde realizó unas láminas que pegó en el pizarrón, y con base a ese material dirigió su exposición. La maestra Martha nos comentó que así había organizado su curso con los alumnos, para que ellos prepararan las exposiciones sobre algunos contenidos del programa.

En otro lugar observamos a los alumnos con una partitura musical del “son” de la bruja, del Estado de Veracruz, donde el maestro Jorge ponía el audio de dicho

baile para ir junto con los alumnos analizando y explicando por fragmentos dicha partitura. También en alguna clase observamos al maestro Miguel enseñar a sus alumnos a tocar la mandolina, donde explicaba que tipo de rasgueos y pisadas tenían que coordinar, y cuya intención era aprender unos sones de la danza de los concheros. Se observó también una clase donde el maestro Arturo escribió en el pizarrón una serie de 15 ejercicios rítmicos en compás de 6/8 y 4/4, donde solicito a los alumnos que los apuntaran en su cuaderno (imagen 7). Después de ello el maestro comenzó junto con sus alumnos a practicar (con los pies) ejercicio tras ejercicio, primero lo hacían todos juntos, luego pedía que lo realizaran en individual o en pareja, y así se iba avanzando progresivamente.

Imagen 7  
Cuaderno de trabajo de los alumnos del profesor Arturo



En fin, encontramos diferentes contextos y contenidos de aprendizaje distintos en las clases de MAD, donde cada maestro hacia uso de diferentes estrategias para desarrollar la asignatura con sus alumnos.

Lo que si fue una constante dentro de las observaciones realizadas, es que las clases de MAD son llevadas a cabo con pocos materiales didácticos, o en varios casos con ausencia de materiales. Básicamente lo que domina en el escenario de la clase es el pizarrón y el gis o marcador, con estos elementos los maestros realizan las explicaciones teóricas y desarrollan diversos tipos de ejercicios que

los alumnos realizan en la práctica. Otros recursos que son menos dominantes son por ejemplo los manuales de solfeo, equipo de audio, partituras musicales y audios; mientras que los recursos del alumno se reducen al cuaderno de notas y copias sueltas de manuales de solfeo.

### **1.1.6 La representación de los maestros**

Así como en el alumno existe una representación sobre la enseñanza, también se presenta una representación del profesor hacia el desempeño de los alumnos. Los maestros nos hicieron saber su molestia respecto al trabajo de los estudiantes, pues señalan que a los jóvenes tal parece no les interesa mucho la asignatura: no realizan las tareas que se les dejan, no estudian en casa, en clase hacen como que ponen atención pero están en otras cosas, faltan a clase, aplicaban la ley del mínimo esfuerzo en las actividades en el aula, no traen los materiales de trabajo, sólo les interesa acreditar la asignatura pero no aprender. El profesor Arturo comenta: “Realmente como los chavos pues no estudian en casa los ejercicios, pues no hay un desarrollo, no hay una evolución, por tanto en un año pues no alcanzas a ver mucho, yo nada más doy clases un año (de los tres años), y en un año no alcanzo a desarrollar todo lo necesario, lo que creo necesario, entonces pues se queda como a medias, y como no se practica se queda como ahí como a la mitad, como que no se concluye”.

Los maestros identifican que en el alumno no existe pasión por la asignatura, como lo indica el profesor Arturo quien apunta que en lo general el grueso de los alumnos no tienen interés en la materia: “hay chavos, uno o dos chavos en los salones, que dices ¡wow! éste sí le echa ganas y por eso se prepara uno la clase, pero la mayoría de los chavos terminan como dándote el avión, o como haciendo las cosas sin ganas, sin un fin de peso, que realmente se vea pasión por la información que están recibiendo y termina así como siendo tedioso a veces, como que, pues eso, falta pasión de un lado y por tanto no sé si llegue a afectar a que del otro tampoco haya esa misma pasión por enseñar, si no hay la pasión por aprender” Al mismo respecto el Profesor Elías manifiesta que los alumnos de

danza: “son muy flojos”, no quieren aprender música, lo único que les interesa es bailar “Mira, ellos piensan que la música no es parte de ellos, obviamente porque como en sus clases de repertorio, en sus clases de sus otras materias no ven un vínculo, creen que no es necesaria la música, por eso la respuesta es cero interés”.

Una información nos pareció muy ilustrativa, la cual enfatiza la condición desfavorable con la que los maestros viven los resultados de aprendizaje. Refiere a lo que nos comentó el profesor Arturo, que desde hace años estaba interesado en dar clase en la asignatura de MAD, pero que por distintas razones no le habían dado a impartir la asignatura. Resultó que para el primer semestre del ciclo escolar 2015 le asignan la materia de MAD. En ese periodo lo visitamos en dos ocasiones y observamos sus clases, donde desarrolló aprendizajes de rítmica con aplicaciones a la percusión de pies. Al finalizar ese semestre le hicimos una visita para conocer sus impresiones de la experiencia en la asignatura, a lo cual nos comentó que se encontraba sumamente desilusionado por la respuesta de los alumnos, porque encontró mucha resistencia por parte de ellos en lo que respecta a su aprovechamiento. No les interesa la asignatura -nos dijo-, no avanzan, no estudian, no responden, no comprenden la importancia que tiene la música en su carrera de danza. Esta misma información nos la ratificó en la entrevista que le realizamos en marzo del 2017.

Al mismo tiempo nos hizo saber que ante la experiencia vivida en ese semestre no deseaba continuar en la asignatura porque no veía la forma de obtener resultados satisfactorios. “Yo de hecho ya pedí el cambio, yo hable con la directora, le dije que mejor me deje dar otra materia, porque de verdad que es hasta como tedioso en lo personal. Yo de hecho pedí mucho tiempo esa materia, ya cuando termine la licenciatura en danza pues dije la voy a dar, y te imaginas así como ¡wow!, de repente ya que estás ahí dices ¡Uf!, porque estás acostumbrado a ver resultados, cuando no los ves al cien como tú quieres, pues sientes que uno no está dando el cien o no te están dando el cien”. Como puede observarse existe una

insatisfacción por parte de los maestros respecto a los resultados que se obtienen en la asignatura. El profesor Elías lo reafirma: “Pues mira satisfechos no estamos, porque como ellos no sienten que les sirva esta materia para algo, hay poca respuesta, no se comprometen, existe una flojera mental hacia esta materia, ósea no ven un vínculo con otras, y por eso la respuesta es casi nula. Por grupo yo desde el 98, por grupo uno o dos personas se interesan, pero saliendo del aula de la materia de música aplicada a la danza se les olvida, y dos horas a la semana es muy poco para que se quede impregnado este conocimiento”.

El profesor Arturo percibe que mucho de este poco interés de los alumnos hacia la asignatura se debe a que el alumno de danza está acostumbrado a una enseñanza de tipo memorística: “los chavos están muy acostumbrados a que en danza el profesor llega y de forma imitativa expone los diferentes zapateados, por tanto los diferentes ritmos o rítmicas, y cuando los chicos se les da una tarea pues no están acostumbrados a hacer tareas en casa, no están acostumbrados a practicar en casa, sino que están acostumbrados a llegar e imitar lo que hace el profesor, entonces aunque ellos vean los símbolos, siempre quieren escucharlo primero antes de sonarlo, y de alguna forma están fusilándose u orejeándose, ese es otro error”.

De la misma forma se identifica por parte de los maestros que una dificultad que enfrenta la asignatura es que no tiene ligazón con lo que enseñan en otras materias, y por ello los alumnos no encuentran utilidad: “Los chicos para empezar pues siento que no le ven utilidad a la materia, porque no hay una concordancia, porque no hay un seguimiento con las demás materias de lo que aprenden en la materia de música aplicada a la danza, es decir, si ellos tienen dudas y van y le preguntan al maestro de repertorio, no les puede reafirmar si lo que están haciendo son octavos, o tresillos, o dieciseisavos, no hay un seguimiento por así decirlo de esa información, por eso no se reafirma y por tanto no le ven como mucha utilidad... y no necesariamente es problema de los alumnos, también es un problema del sistema” (Profesor Arturo).

También se identifica que otro problema del poco interés del alumno radica en que no existe continuidad entre lo que enseña un maestro y lo que enseña otro maestro (tal como lo señalan los mismos alumnos) “no hay continuidad, es decir, que hay un profesor en primero que le da más importancia a una cosa, hay otro profesor en segundo que da importancia a otra, y entonces eso hace que el alumno no encuentre a veces coherencia en la materia. Eso se debe mucho a que los profesores de música sabemos de música pero no sabemos de danza y no sabemos las necesidades de un bailarín, y por tanto a veces terminamos atiborrándolos de información que para ellos es innecesaria, que no es práctica pues, y los chavos de danza son muy prácticos, son gente que está acostumbrada a practicar.”(Profesor Arturo)

Desde otras representaciones, varios maestros nos hicieron notar que el conocimiento musical se les dificulta demasiado a los alumnos de danza, como si la música fuese un conocimiento complejo para ellos. El maestro Genaro señaló que él les explica la teoría musical a sus alumnos de danza igual que a sus alumnos de música, pero por más que explica y vuelve a explicar los chicos de danza no logran entender adecuadamente, y si lo entienden no tarda mucho para que se les olvide. La maestra Ximena nos platicó que ella se ha dado cuenta que los muchachos de danza necesitan más tiempo para aprender el solfeo, que no son iguales a los alumnos de música, los cuales si van rápido.

Tal parece que el problema de la asignatura, desde la perspectiva de los maestros está (en parte) en los alumnos, y desde la perspectiva de los alumnos el responsable es el maestro. Como podemos observar dentro de MAD se gesta un conflicto de representaciones, las cuales están en tensión, y en la práctica se producen resultados de aprendizaje nada favorables.

En razón de los datos obtenidos en el campo hemos llegado a la siguiente conclusión: existe una disfunción en el proceso de enseñanza aprendizaje en la

asignatura de MAD, dentro de las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México, que origina altos grados de insatisfacción sobre los resultados de aprendizaje, tanto por parte de los alumnos como también de los maestros. Este juicio plantea que en la asignatura de MAD existen necesidades evidentes: tanto en el ámbito de la enseñanza como en el ámbito del aprendizaje. Enunciamos en este sentido que la propuesta que hemos diseñado intenta intervenir en estas necesidades.

## OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En razón de los problemas diagnosticados se elaboró el siguiente objetivo de investigación:

- Diseñar una propuesta de trabajo para la asignatura de MAD que sirva de apoyo en el desarrollo curricular de los maestros, para ofrecer con ello una alternativa de trabajo en el aula, que le dé camino y orientación al proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el logro de este objetivo general se tienen dos tareas esenciales, que funcionan como los objetivos específicos:

- Construir primeramente un sistema de notación de la danza basado en el lenguaje musical, con el cual poder ofrecer una metodología de trabajo para la asignatura de MAD.
- Diseñar una propuesta didáctica (un manual) a partir del sistema de notación construido, que planifique un conjunto de estrategias y dispositivos de trabajo para dar organización al proceso de enseñanza aprendizaje, y posibilitar mejoras en los resultados de la asignatura.

## METODOLOGÍA

La propuesta que habremos de presentar más adelante ha sido resultado de un proceso de indagación extendido durante varios años, donde la metodología utilizada ha sido la investigación-acción, puesto que el problema emergió dentro de nuestra propia práctica docente, y fue en la misma aula donde se abrió el espacio para reflexionar las posibilidades para intervenir.

Antonio Latorre (2013) plantea que la investigación-acción se desarrolla cuando los profesores reflexionan sus problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de generar transformación, poniendo en juego sus saberes, interpretando su realidad, y tomando decisiones para superar esos problemas. El aula se convierte, dentro de la investigación-acción –según Latorre-, en un espacio de construcción de conocimiento y desarrollo profesional. En nuestro caso, precisamente eso nos ocurrió en la asignatura de MAD, donde a partir de un problema de enseñanza nos dirigimos hacia la transformación de nuestros saberes y nuestras formas de hacer, que sin lugar a dudas nos provocó un autodesarrollo.

Vamos a describir a continuación ese proceso de intervención vivido en el aula para poder contextualizar el camino de investigación-acción que fuimos siguiendo, donde los problemas guiaron siempre las acciones, y donde la exploración reflexiva de lo que hacíamos nos dirigió a la transformación de nuestras condiciones de enseñanza.

Todo inicia en el año 2008 cuando comenzamos a impartir por primera vez la asignatura de MAD en la escuela de Bellas Artes de Amecameca. El reto para nosotros era significativo en razón de que teníamos una formación en danza

folclórica y también en música, sin embargo la experiencia vivida desde un inicio nos produjo un desequilibrio, ya que al revisar el programa de estudios lo que encontramos fue que la asignatura era básicamente un curso de música, nada o poco logramos descifrar en relación a su aplicación con la danza, cuestión que nos acarreó muchas dudas. Para sanar ese desequilibrio buscamos en ese tiempo bibliografía referente a MAD pero no encontramos nada, y esta condición de desamparo nos colocó frente a una enorme desorientación en relación a nuestra labor docente en el aula.

A pesar de ello comenzamos a dar clase, siguiendo el programa oficial, más por falta de herramientas que por convencimiento, lo único que teníamos eran nuestros conocimientos disciplinares y el deseo de construir aprendizajes para cumplir las expectativas de los alumnos. Pero lo cierto es que empezamos a enseñar en la obscuridad.

Iniciamos enseñándoles a los alumnos lo que proponían los contenidos: el sonido, el ruido, el silencio; luego teoría musical: valores rítmicos y lectura en clave, y relacionábamos esos conocimientos para producir percusiones con las palmas, las palmas en las piernas, chasquidos, y percusiones con los pies, porque así lo entendía nuestro sentido común. En fin fuimos desarrollando un curso básicamente de música con pequeñas incrustaciones al movimiento corporal, pero nada que ver con la danza, y hasta ahí llegaba nuestra experiencia, no había más allá.

Al poco tiempo los resultados se notaban poco favorables, porque observamos que los alumnos no se implicaban en el proceso, y percibíamos que no le encontraban significado a la asignatura. En ese sentido comprendimos que nuestra enseñanza estaba resultando fallida y nos pareció entonces que lo que estábamos haciendo no tenía ninguna proyección relevante en la formación músico-dancística de los estudiantes.

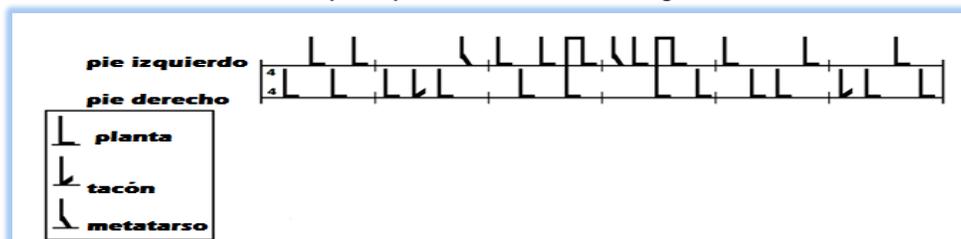


podíamos resolver. Sin embargo para nosotros el ejercicio de construcción significaba un reto y una actividad de descubrimiento.

Frente a nuestras necesidades crecientes por intervenir nos dimos a la tarea entonces de conocer cómo desarrollaban la asignatura otros maestros, para obtener experiencias las cuales poder utilizar en nuestro salón de clases. Primeramente platicamos con el profesor Joaquín de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca que había tenido la oportunidad de impartir esta asignatura en ciclos pasados. Visitamos luego la Escuelas de Bellas Artes de Nezahualcóyotl y la Escuela de Bellas Artes de Chimalhuacán. Platicamos con varios profesores, y tuvimos la oportunidad de observar sus clases, ellos nos hicieron saber sus puntos de vista sobre el programa y sobre la práctica del currículum, y descubrimos que prácticamente también enfrentaban los mismos problemas que nosotros: la dificultad para relacionar el lenguaje musical con el lenguaje dancístico.

En esas pláticas conocimos algunas de las estrategias de trabajo de los maestros, y en todos los casos descubrimos que cada maestro hacía cosas diferentes. En esta labor de indagación pudimos recoger una idea que había desarrollado el profesor Eduardo Velásquez Nicolás (de la escuela de Nezahualcóyotl), que consistía en representar ciertos gestos de la danza folclórica a partir de la simbolización de tres posiciones de los pies: planta, tacón y metatarso. Simbolización que se realizaba ocupando el lenguaje de la rítmica, incrustando esos símbolos dentro de un biagrama rítmico que separaba al pie derecho y al pie izquierdo (imagen 9). Retomamos esa idea tan curiosa y la comenzamos a utilizar en nuestro salón de clases, pues la consideramos revolucionaria en comparación a lo que nosotros habíamos implementado.

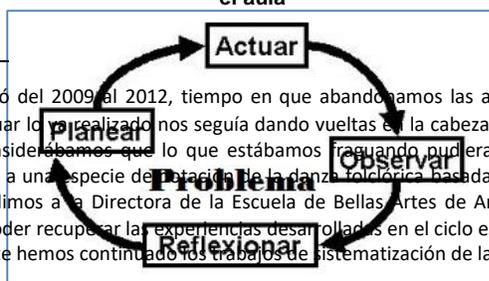
Imagen 9  
Sistema utilizado por el profesor Eduardo en la asignatura de MAD



Sin embargo la cosa no quedó ahí, ya que en el proceso de analizar esta idea y experimentarla en el aula, se fue develando un misterio: ese sistema contenía una compleja estructura interna, que en apariencia se observaba muy simple, pero que descubrimos contenía un trasfondo con mucho contenido: montar un lenguaje dancístico encima del lenguaje musical, fórmula que entendimos era potencialmente útil para intervenir en los problemas que enfrentábamos en la asignatura de MAD. En este hecho, al haber descubierto que la asignatura tenía una posibilidad para ser abordada con base a un sistema rítmico de escrituración del movimiento, empezamos a utilizar este modelo, que al trabajarlo se fue transformando y enriqueciendo considerablemente. Con ello nos fuimos dirigiendo hacia la re-invencción de un sistema más elaborado y con una estructura más densa. Así transcurrieron dos semestres, todo un ciclo escolar, que se fue entre topes de cabeza y momentos de heurística.

En fin, el resultado de esta intervención en el aula se resume en que se fue cocinando de poco en poco una metodología escritural para conducir la asignatura de MAD, que al mismo tiempo de irse construyendo se iba experimentando y validando en el aula, poniendo a prueba ideas dentro de clase para verificar su funcionalidad. En este proceso indagatorio, el problema de qué y cómo enseñar MAD era el centro, generándose espacios para la reflexión, la planeación, la actuación, y la evaluación de resultados, para luego volver a comenzar el ciclo, toda una labor de investigar en la acción.<sup>12</sup>

Imagen 10  
Proceso de investigación acción implementado en el aula



<sup>12</sup> Esta labor de intervención se suspendió del 2009 al 2012, tiempo en que abandonamos las actividades docentes para cubrir un puesto directivo. Aun así la idea de continuar lo ya realizado nos seguía dando vueltas en la cabeza, manteniendo un interés particular en nuestros momentos de ocio, pues considerábamos que lo que estábamos haciendo cuando pudiera en cierta forma tener un alcance mayor, al considerar que nos acercábamos a una especie de hibridación de la danza folclórica basada en el lenguaje musical. En el 2013, ya de regreso a las labores docentes, pedimos a la Directora de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca nos permitiera conducir nuevamente la asignatura de MAD, para poder recuperar las experiencias desarrolladas en el ciclo escolar 2008-2009, y poderlas aplicar con los nuevos alumnos y de ahí en adelante hemos continuado los trabajos de sistematización de la propuesta.

Habremos de mencionar que todo este primer esfuerzo de intervenir en el aula lo realizamos desde un plano netamente empírico, haciendo uso del poder la experiencia, la intuición, y la creatividad. Básicamente el trabajo fue muy artesanal, muy de sentido común, pero aun así lleno de buenas intenciones por mejorar nuestra enseñanza e impactar en los resultados de aprendizaje de los alumnos.<sup>13</sup>

En este referente, el potencial de la experiencia (la acción de investigar desde lo que sabíamos), funcionó como el motor que movilizó la voluntad por transformarnos, porque lo que vivimos dentro del aula, lo que pensamos sobre los problemas, y lo que imaginamos sobre las alternativas, en todo ello se encontraba amalgamada una serie de pulsiones afectadas de afecto: miedos al enfrentar la clase por no saber qué hacer, malestar en el curriculum oficial, sensaciones de descubrimiento, alegría por avanzar, compromiso con nuestros alumnos, emoción por enseñar cosas nuevas, y sorpresa al observar los avances de los alumnos.

De todo este proceso de intervención en el aula recorrimos un camino que fue de investigar lo que enseñábamos hacia otro de enseñar lo que investigábamos, proceso de ida y vuelta que nos ofreció alternativas para innovar dentro la asignatura de MAD.

---

<sup>13</sup> Identificamos que nuestras acciones de intervención se generaron desde nuestros saberes inmediatos y desde nuestras necesidades didácticas y pedagógicas concretas, es decir fue un desarrollo desde la práctica, donde la experiencia fue el corazón del proceso indagatorio. En este sentido la experiencia fue para nosotros origen y camino, porque se constituyó en el soporte para pararnos en la realidad dentro del aula, y fue del mismo modo la herramienta para movernos dentro de los problemas que enfrentamos. No existió de inicio en esta intervención ningún interés académico, ni ninguna iluminación teórica que nos influyera para actuar, fueron los imperantes de resolver una práctica docente fallida lo que nos hizo emerger. La experiencia fue nuestro poder, tal como entiende Contreras y Pérez (2010) el factor de la experiencia dentro de la investigación.

El asunto es que identificando la importancia de lo vivenciado de todo este proceso, que desde nuestro punto de vista ofrecía mejoras en el aprendizaje, y en general pertinencia frente a la formación de los alumnos, todo ello en conjunto nos reclamó un sentimiento por llevar estas experiencias al terreno de la investigación académica.<sup>14</sup>

Bajo este referente entendemos que el problema que enfrentamos nos orilló a desarrollarnos, a mejorar nuestra enseñanza, porque reconocemos, como lo señala la investigación-acción, que la labor del maestro está ahí como una posibilidad de analizar las experiencias que surgen del acto de educar, donde la práctica se centra en la reflexión en la acción. Trabajo intelectual que favorece la comprensión del profesor sobre sus problemas y posibilita espacios para la mejora, ya que el simple hecho de que el profesor se comprenda a sí mismo, cambia en cierto sentido la forma de cómo entiende la labor educativa (Bausela s/a).

Si como nos dice Bausela, la investigación-acción es una forma de entender la docencia como actividad de investigación, entonces lo que hemos llegado a comprender precisamente es eso, reconocer que la docencia no se determina por lo que sabemos y las formas de transmitir ese saber, sino que el sentido de la enseñanza es la capacidad que se tiene para investigar los problemas que se enfrenta en el acto de transmitir ese saber.

En ello se sustenta la utilización de la investigación-acción como forma metodológica con la cual accedimos a la propuesta que se ofrece, en tanto se ha experimentado un proceso continuo de búsqueda por encontrar sentido a nuestra enseñanza, que nos ha permitido obtener una mejor comprensión de nuestro hacer en la asignatura.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Fue esta razón la que nos motivó a proponer la investigación para ingresar a la maestría en investigación de la danza en el año del 2013.

<sup>15</sup> Frente a este proceso de investigación-intervención que hemos enfrentado, cobran sentido las enseñanzas de Paulo Freire (2006) cuando nos dice que la naturaleza de la docencia está en la actividad de interrogación. Comprendemos ante ello que el saber del maestro nunca es una respuesta acabada, sino una pregunta a resolver frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando dentro de la enseñanza la investigación está ausente, lo que resulta es una actividad mecánica y fría, puramente técnica. La práctica docente cobra sentido en la actividad de cuestionamiento, y por ello la docencia es algo más complejo que el puro acto de transmitir, es un acto

Finalmente, hemos cobrado sentido de que el problema de MAD que enfrentamos nos arrojó al aprendizaje, como lo plantea Stenhouse cuando apunta: “el currículo es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica” (Cit. por Latorre, 2013, pág. 10). En este sentido entendemos la participación de la investigación-acción dentro de nuestro proceso de investigación, como un devenir de nuestra enseñanza hacia la autorreflexión, hacia la creación, hacia la mejora, es decir, nuestros problemas en el aula se convirtieron en un espacio para intervenir, para meter las manos en el estado de cosas que nos fue dado previamente, pero que en definitiva pudo ser diferente en la medida en que reflexionamos sobre esa posibilidad.

---

de creación constante por medio de la exploración reflexiva. Creemos que eso nos ocurrió específicamente en la asignatura de MAD, porque nuestras interrogaciones nos llevaron a reconstruir nuestro conocimiento profesional.

## EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Al ser nuestro objeto de estudio la asignatura de MAD, decidimos realizar una búsqueda bibliográfica sobre este campo de conocimientos, con la idea de tener un horizonte amplio respecto a que estábamos enfrentando. Realizamos para ello búsquedas en la red y en bibliotecas de la Ciudad de México, donde la idea fue localizar investigaciones vinculadas con nuestro objeto de estudio. Estas búsquedas se realizaron con base a dos temáticas: textos sobre el tópico de MAD, y textos sobre sistemas de notación de la danza basados en el lenguaje musical. Fue de esta manera como llegamos a visualizar lo que se ha investigado al respecto.

### **1.4.1 Conocimiento existente sobre música aplicada a la danza**

Lo que se ha encontrado respecto al primer criterio es mínimo, tan solo dos trabajos publicados con el título explícito de: “Música aplicada a la danza”. Un libro denominado “Música en Danza. Manual de Música Aplicada a la Danza” de Carmelo Pueyo Benedicto (2011), editorial Prames. El libro no se encuentra en México, por lo que este material no lo tenemos, las referencias encontradas están en internet. De esas referencias sólo se puede apreciar que está enfocado a la danza clásica, pues se observa en algunas imágenes posiciones de esta técnica dancística, desafortunadamente no tenemos certezas de su contenido.

Textualmente en la red se encuentra la siguiente referencia de este libro:<sup>16</sup>

Esta obra dibuja una cartografía musical de la danza, recapitulando y categorizando aquellos elementos que intervienen en el espacio coreográfico, regulando las interacciones que ambas disciplinas ejercen entre sí, tanto en su componente creativo como educativo. Da a conocer algunas nociones básicas del mundo de la danza y del ballet, su historia, terminología, y dinámica interna. En el prólogo intervienen Antón Castro, Álvaro Zaldívar y Enrique Gastón. El ilustrador Álvaro Ortiz elabora bellas ilustraciones, y Ramón Taulé ha realizado precisos dibujos de danza académica. Veintiún capítulos ordenados en tres apartados: Notas para una clase de danza; Teoría y práctica; y Apuntes históricos. Contiene un CD de clase de danza y sus correspondientes partituras.

El manual ordena cada uno de los veintiún capítulos en tres apartados:

1. Notas para una clase de danza informa sobre algunos de los pasos, movimientos y ejercicios más frecuentes en el aula y sobre las músicas más idóneas para su acompañamiento.
2. Teoría y práctica examina los mecanismos que determinan la aplicación de la música a la danza. Se divide a su vez en Análisis musical, Acompañamiento pianístico y juego de musicalidad.
3. Apuntes históricos describe sucintamente el origen y evolución de la danza y el ballet en el contexto de la música, el arte y la historia. Consta de dos sub-apartados: La danza y su tiempo y, en segundo término, personajes y obras.

El manual contiene partituras para una clase de danza y su correspondiente grabación. Se completa con cinco anexos: índice onomástico, glosario, mapa cronológico, clasificación de las artes y bibliografía.

El prólogo tripartito recoge la opinión experta de Enrique Gastón, Antón Castro y Álvaro Zaldívar, que desde sus tres posiciones en torno a la danza -sociología, literatura y musicología, respectivamente- permite contrastar el sugerente panorama de relaciones dadas entre los mundos balletístico y musical. El ilustrador Álvaro Ortiz, por su parte, plasma, desde su inconfundible universo estético, el tenue tejido que une las diferentes disciplinas del arte. Ramón Taulé ha realizado los dibujos de danza académica. El diseño gráfico, maquetación y cubiertas son obra de Víctor Montalbán.

El otro libro se titula “Música aplicada a la danza vol. 1” (al parecer existen otros volúmenes), autoría de Aguera Ortega María Esther y Esteban Arredondo José María, editorial Diego Marín-Librero Editor (2013). No tenemos ninguna otra referencia de este material. Pero al igual que el primer texto está editado en el extranjero. Como podemos observar Tanto el texto de Carmelo Pueyo Benedicto, como el de Aguera Ortega María Esther y Esteban Arredondo José María, son

---

<sup>16</sup> Referencia retomada en siguiente dirección:<http://www.elargonauta.com/libros/musica-en-danza-manual-de-musica-aplicada-a-la-danza-academica/978-84-8321-945-4/>

bibliografías recientes: 2011 y 2013, que nos da una idea de que el campo de MAD está en proceso de construcción.

En el contexto de nuestro país se ha ubicado un documento que tiene un título muy cercano a MAD, publicado en el año 2001, también es un manual: “Rítmica Aplicada a la danza folclórica. Método de entrenamiento rítmico para bailarines” Texto de Félix Rodríguez León. Este trabajo reúne una serie de estrategias para desarrollar la conciencia rítmica en los alumnos de danza folclórica. Presenta varios apartados o lecciones como un vocabulario de pisadas y le anexa a ese vocabulario unos ejemplos explicativos en kinetografía Laban. Explica cuestiones de teoría musical enfocadas al ritmo: el ritmo en la melodía, el pulso, el compás, la sesquiáltera, figuras irregulares, contratiempo, sincopa, birritmia y polirritmia, temas que desarrolla con algunos ejercicios que acompaña con un CD de audios.

Aunque el trabajo de Félix Rodríguez León resulta muy interesante por su carácter didáctico, y sus temáticas abordadas, desafortunadamente se aleja de la perspectiva que hemos seguido en la construcción de nuestra propuesta. Sin embargo, con este texto logramos obtener algunas ideas que nos fueron de utilidad.<sup>17</sup>

De ahí en fuera no se tiene detectado algún otro material sobre MAD, lo que nos indica que el campo de conocimientos de la disciplina es muy débil, y que se encuentra actualmente en etapa de construcción.

#### **1.4.2 Conocimiento existente sobre sistemas de notación de la danza basados en el lenguaje musical**

Respecto a este campo de búsqueda tenemos mejores resultados. Se han encontrado varios conocimientos que han tratado de unificar en un solo lenguaje la

---

<sup>17</sup> Al señalar que el trabajo de Félix Rodríguez León se aleja de nuestra perspectiva, lo que queremos puntualizar es que nuestra propuesta de MAD tiene un enfoque notatorial, que implica la simbiosis músico-dancística, es decir, construir un lenguaje escritural nuevo, mientras que Félix Rodríguez León utiliza el lenguaje rítmico para vincularlo a lo dancístico, de tal forma que las dos propuestas, aunque tienen los mismos intereses, se desarrollan por caminos distintos.

música y la danza, materiales que nos han servido para conocer los avances que se han investigado al respecto y que claramente se emparentan con nuestro objeto de estudio.

Se tienen tres documentos mexicanos y tres referencias de España. En el caso de los textos mexicanos tenemos el trabajo de Yolanda Fuentes, el de Zacarías Segura y el de Josefina Lavalle. Mientras que de España hemos localizado referencias de los textos de Rosa de las Heras, Bettina Castaño y Pedro Alarcón.

En el texto “El imperecedero arte de la danza en México” trabajo de Yolanda Fuentes,<sup>18</sup> se describe una propuesta de notación para la danza folclórica mexicana con algunos elementos del lenguaje musical. Según algunas referencias encontradas sobre este trabajo este esfuerzo de la maestra Yolanda Fuentes inicia desde 1957 cuando comienza a reunir un conjunto de signos que posibilitan la escritura de la danza tradicional, trabajo continuado durante varios años donde a partir de su análisis de movimiento logra organizar un modelo gráfico de notación, el cual pone en práctica con varias generaciones de alumnos dentro de los cursos de verano en la Academia de la Danza Mexicana (ADM) del año de 1962 hasta el año de 1972.

En el texto referido Yolanda Fuentes plantea que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la danza tradicional existe una prioridad fundamental y un reto por superar, que corresponde a la notación, asunto que implica a todos los agentes que practican la danza folclórica, sobre todo para aquellos que se dedican a su enseñanza, ya que –según la autora- la escritura del movimiento satisface potencialmente una doble necesidad: a) Difundir, y b) Conservar.

En el primer aspecto –nos dice-, la notación permite facilitar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (entre expositor y receptor), es decir, posibilita la transmisión de conocimientos dentro de un contexto educativo. Y segundo, la

---

<sup>18</sup> Texto consultado en la siguiente dirección <https://www.yumpu.com/es/document/view/14397891/el-imperecedero-arte-de-la-danza-en-mexico/3>

notación dancística se torna herramienta de trabajo para poner a salvo a ese conjunto de conocimientos dancísticos, ya que al tener la facultad de materializar el movimiento en formas escriturales se abre la posibilidad de hacer perdurar en el tiempo la tradición dancística, frente a las distorsiones a las que se ve sujeta la danza dentro de las formas de transmisión oral.

Sobre la transmisión oral de la danza Yolanda Fuentes argumenta que esta forma de enseñanza genera la mistificación y promiscuidad del género de la danza folclórica, debido a que la simple memoria está imposibilitada para transmitir objetivamente los contenidos dancísticos, y sumerge el proceso de enseñanza al poderío de la imaginación de los coreógrafos y maestros de danza. La notación entonces tiende, desde la mirada de la maestra, un puente que evitaría la incursión de elementos extraños o ajenos a los contenidos dancísticos que se enseñan.

Yolanda Fuentes señala además un problema crucial relacionado con esa intención de difundir y preservar los contenidos dancísticos tradicionales: la falta de una forma práctica y generalizada para transcribir al papel la descripción de los pasos de danza y sus evoluciones espaciales, problema que está subsumido a la complejidad que representa describir el movimiento en su amplitud de dimensiones. Construir un sistema de notación que permita superar las dificultades técnicas de representación del movimiento ha sido la cuestión a atender, según la autora.

Ante esta ausencia de un método de notación específico Yolanda Fuentes reconoce la necesidad de emprender esfuerzos para hacer posible la construcción de formas para alfabetizar la enseñanza y promover el uso de dispositivos escriturales. En ese contexto de necesidades, sus trabajos se consideran como pioneros de un esfuerzo que posteriormente continuaron maestros y coreógrafos de la danza folclórica académica.

Yolanda Fuentes reconoce que aun y cuando su experiencia educativa con su sistema de notación tuvo resultados satisfactorios, ya que sirvió para resolver problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza, también existieron inconvenientes y problemas estructurales del mismo sistema que no fueron superados, por tal tuvo conciencia de que su propuesta tendría que ser mejorada en el futuro.

Otro texto encontrado es el libro “Danzas Folclóricas de México” libro editado por la SEP en 1976, trabajo elaborado por un equipo de profesores: Zacarías Segura Salinas (realizador), Luis Soto Granados (dibujos a colores), Cristóbal Rivera Villanueva (copias musicales), Miguel Ambriz Gallardo, Raúl Mejía Sánchez y Antonio Oziel Hernández Gómez (dibujos coreográficos), Hilda Rodríguez Peña (datos sobre signos coreográficos). Hablaremos de aquí en adelante de Zacarías Segura como el generador de la propuesta, en función de los créditos del libro.

Este texto representa un esfuerzo destacable que avanza un paso adelante en el conocimiento sobre la notación dancística de la danza folclórica desde el lenguaje musical. En el trabajo se registran notatorialmente más de treinta danzas tradicionales de México. Se plantea en el libro, como justificación de la propuesta, que la condición de un mundo más comunicado y masivo ha afectado el devenir de las tradiciones dancísticas, y tal condición repercute en el deterioro de dichas manifestaciones, en tanto las formas culturales ajenas al estar presentes por muchas vías (televisión y radio principalmente) se infiltran en los procesos de transmisión de la danza generando modificación.

Ante este problema y como necesidad de preservar esas tradiciones urge –según Zacarías Segura-, incrementar y refinar instrumentos de registro de lo dancístico que aseguren su permanencia y lo blinden contra los elementos extraños. Existen, -nos dice- muchas tradiciones coreográficas en México susceptibles de rescatar antes de que se pierdan para siempre o se modifiquen por las influencias. En ello Zacarías Segura plantea la importancia de contar con una metodología que

posibilite y fortalezca el conocimiento e investigación de la danza tradicional de una manera escrita, puesto que una metodología para registrar la danza posibilita mejorar el conocimiento y resguardo del gesto autentico, el cual corre el riesgo de contaminarse.

Para justificar la pertinencia de su propuesta Zacarías Segura argumenta que ha existido un problema permanente en el campo de la danza folclórica, que refiere a que no se han unificado criterios respecto a las terminologías de los pasos y movimientos de la danza tradicional, lo que en el ámbito de su enseñanza académica genera dispersión de esfuerzos y resultados poco favorables. En esta condición se instala su sistema de escrituración, que se basa en crear una simbología para representar las actitudes de la danza y los bailes, sistema que se inspira en la escritura rítmica.

Este interés de ofrecer un sistema de escrituración -nos dice Zacarías Segura-, fue diseñado para posibilitar un manejo accesible para los interesados en la documentación de la danza folclórica, con el objetivo de contribuir a facilitar la comprensión y su escritura. Es muy fácil registrar bailes y danzas con esta propuesta -comenta-, porque tan solo es necesario entender cuestiones de rítmica musical.

El texto de Zacarías Segura es verdaderamente un esfuerzo valioso que desde nuestro contexto se ha realizado para crear un sistema de escrituración de la danza folclórica mexicana inspirado en una plataforma del lenguaje de la música, y que representa el conocimiento más próximo a nuestro objeto de investigación, en tanto hemos encontrado una simetría en la idea de Zacarías segura y nuestra propuesta de investigación. Desafortunadamente el texto de Zacarías Segura no tiene bibliografía, lo cual impide la posibilidad de buscar antecedentes a sus trabajos.

El interés manifiesto en la propuesta de Zacarías Segura que se narra en la introducción del libro, es contar con una metodología para preservar a ese conjunto diversificado de danzas y bailes de nuestro país. El problema de la conservación lo entiende en un doble sentido: a) La necesidad de documentar esas tradiciones (las cuales se anclan en una preservación del tipo oral) que están en peligro inmanente de desaparecer o deteriorarse por la embestida de las culturas ajenas, lo cual significa abrir la posibilidad de formas de preservación en el tiempo materializadas en documentos escritos, y b) La posibilidad frente a la documentación de generar nuevas formas de interpretación, basadas en un proceso escriturado, es decir, facilitar la comprensión, lectura y desarrollo de la danza regional a partir de la notación.

En ese referente, de permanencia e interpretación escriturada, radica la labor de Zacarías Segura al crear un “Alfabeto de Pasos”, edificando con ello un esfuerzo por ofrecer una simbología particular para representar los movimientos que se correspondiera a la notación convencional de la música, de tal forma que los símbolos creados fueran para la danza, lo que las notas representan para la música.

De la misma forma que Yolanda Fuentes, la propuesta de Zacarías Segura se proyecta como una herramienta al servicio de la conservación (preservación contra el tiempo del patrimonio dancístico) y la comunicación (que se manifiesta en los procesos de enseñanza aprendizaje), pues manifiesta su deseo de que su trabajo sirva a la comunidad de maestros, bailarines e investigadores, y del mismo modo sea un avance en el conocimiento. Al igual que Yolanda Fuentes, Zacarías Segura identifica que su “Alfabeto de pasos” necesita ser mejorado en el futuro. Nos dice:

Estos son algunos problemas resueltos favorablemente para el empleo de este sistema, sin embargo, creemos sinceramente no haber solucionado todas las dificultades que en lo futuro se presenten en el uso del ABECEDARIO DE PASOS esperando que los amantes de la danza contribuyan a mejorarlo. (Segura, 1976. Pág. 18).

Otra metodología de notación de la danza que utiliza el lenguaje de la música, es la propuesta de Josefina Lavalle que encontramos en el libro “El jarabe ranchero o jarabe de Jalisco” (1988), donde se expone un sistema de notación de la danza folclórica integrado por cinco líneas que indican diferentes dinámicas del movimiento: dirección espacial, dirección del movimiento del pie, el ritmo, la dirección del pie y el tipo de movimiento. Se plantea en este sistema una terminología para referir los distintos tipos de movimiento del pie y simbologías para la direccionalidad.

Josefina Lavalle desarrolló una trayectoria sobresaliente en el terreno de la enseñanza de la danza en México, además sus aportes en el plano de la promoción e investigación han sido reconocidos por su riqueza de ideas y experiencias. A pesar de que su desarrollo profesional se gestó dentro de la danza contemporánea, incursionó favorablemente en muchos espacios y prácticas de la danza folclórica. Participó y colaboró en el FONADAN y el colegio de Bachilleres impulsando los procesos de notación de la danza tradicional.

Es en el texto referido donde Josefina Lavalle concentra su propuesta de notación de la danza folclórica, que en forma general refiere a un sistema muy interesante para la representación de la danza desde un referente rítmico.

Desde otros contextos, en específico en España, se han rastreado tres trabajos que están edificados desde un lenguaje músico-dancístico. El primero es la tesis Doctoral de la bailarina y maestra de flamenco Rosa de las Heras: “Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado Flamenco” (2011).

Dentro de los propósitos de este trabajo -señala la autora- está el crear una metodología para la enseñanza y la pedagogía del zapateado flamenco. Considera que en aspectos de la docencia se requiere de un sistema de notación y transcripción gráfica del zapateado que se emparente con el sistema de notación

musical, esto al considerar que el zapateado flamenco contiene un rasgo distintivo y determinante: la ritmicidad del zapateado. Nos dice: “el bailarín es un percusionista de pies”, que al igual que cualquier músico percusionista produce con su instrumento un ritmo susceptible de ser escriturado en una partitura, en tal sentido que la codificación del zapateado se puede realizar con un sistema específico (líneas, espacios, símbolos), de la misma forma que el sistema de notación de la música occidental.

La tesis de Rosa de la Heras es una propuesta música-danza, que trabaja la relación del ritmo musical con la parte percutida del flamenco, a través de una metodología escritural específica creada por la autora. El interés del trabajo surge desde varias necesidades que ha identificado en la formación del bailarín de flamenco. Una de estas necesidades es que dentro de la formación del bailarín no se ha dado importancia a la enseñanza de la rítmica, por ejemplo, en esa formación hay espacios para el estudio del lenguaje musical, sin embargo este conocimiento no se vincula con la práctica de la danza, es decir, se estudia el ritmo pero de manera independiente y nunca vinculado con la práctica del flamenco, de tal forma que: “los bailarines son incapaces de reconocer y leer musicalmente las células rítmicas básicas que se ejecutan al bailar” (pág. 19).

En este sentido –nos dice - la educación musical que se lleva en la formación del bailarín de flamenco no está acorde a sus necesidades. Identifica dos rasgos en las carencias de la formación rítmica: 1. Falta de educación rítmica aplicada de manera práctica, y 2. Ausencia de una notación específica para el zapateado que represente la acción de percutir y el carácter rítmico de los pies.

Ante estas carencias detectadas a partir de una observación prolongada, Rosa de la Heras conceptualiza un espacio para la docencia donde exista un vínculo entre danza-música, entre danza y ciencia, entre conocimiento y codificación del movimiento, espacio de aprendizaje que ayude al bailarín en su educación rítmica,

posibilitando de esta manera pasar de un conocimiento sensorial a un conocimiento codificado.

La tesis a pesar de ser muy extensa (cerca de mil páginas) no profundiza en la construcción metodológica del sistema de notación así como tampoco en los aspectos de la propuesta didáctica. La mayor parte del trabajo aborda cuestiones del baile y la música flamenca, y sobre todo su historia, sin embargo logra exponer en la parte final de la tesis el proceso que enfrentó desde las nuevas tecnologías para poder ofrecer la propuesta de una manera tecnologizada. Así mismo, explica cómo fue el proceso de experimentación de la propuesta con un grupo de trabajo, donde se realiza una indagación para conocer que piensa el grupo respecto de los procesos y resultados que ofrece la propuesta.

En otras búsquedas en internet hemos encontrado con una segunda metodología muy parecida a la de Rosa de las Heras, es igualmente de zapateado flamenco, y su estructura se basa de igual forma en la rítmica musical. Esta propuesta está desarrollada por la bailarina y maestra Bettina Castaño, el método al parecer se llama "Bach's", desarrollado desde el año de 1982. Desafortunadamente no he encontrado referencias escritas, básicamente el material que se puede consultar es a base de videos didácticos que se pueden consultar en la red, donde se explica y se practican los conceptos del método. El método de Bettina Castaño utiliza un pentagrama, y cada espacio o línea representa una posición diferente del pie, o algún tipo de movimiento particular.

Según las referencias a este método, la notación del zapateado tiene muchas ventajas, la primera de ella es que permite anotar todo tipo de zapateado para su preservación como registro histórico. Además también sirve como sistema pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del baile flamenco, es decir, para estudiar, aprender o enseñar a leer y escribir la danza. Desde esta perspectiva el método propuesto constituye una herramienta para hacer del proceso de aprendizaje una forma más eficiente y precisa, que reduce el tiempo necesario

para aprender y posibilita una ejecución más consiente. De esta manera la utilización de un sistema de notación como el sistema “Bach’s” permite a los alumnos estudiar zapateados sin maestro o sin necesidad de tener una clase formal, ya que con el simple hecho de tener una partitura se puede practicar la danza.

La tercera propuesta que hemos ubicado está desarrollada por Pedro Alarcón Aljaro en su libro: “Sistema pedagógico de interacción música danza. Adaptación del lenguaje musical a la técnica de pies en el flamenco y en el clásico español”, (Las referencias de este libro se han consultado en internet). El sistema de notación que nos propone atiende fundamentalmente al proceso de transmisión profesor/alumno y se resume sencillamente en la lectura rítmica de una partitura musical fundada en la percusión de los pies.

De este sistema no se tiene muchas referencias sólo se menciona que se estructura con base a un doble triagrama rítmico, donde cada línea representa tres posturas básicas del pie o mecanismos del pie. Las intenciones del trabajo de Alarcón están pensadas para cimentar los pilares básicos de la pedagogía del flamenco y el clásico español. Intenta de la misma forma ser un avance en la didáctica del baile, ya que con esta herramienta los bailarines y coreógrafos podrán escribir partituras de sus obras como si se tratase de un músico. En el prólogo se menciona sobre las necesidades de los nuevos estudiantes en danza, donde se reafirma la necesidad de que posean un profundo conocimiento musical. En forma general la propuesta de Alarcón resulta un avance para el estudio de estas dos disciplinas: música-danza, de tal forma que su estudio y dominio garantiza la perpetuidad de aquello que está condenado al olvido o la modificación, por tratarse de conocimiento de tradición oral.

Como conclusión, habremos de decir que el componente estructural que une a todas las propuestas comentadas se desprende de una imagen parental: utilizar la dinámica y lenguaje de la rítmica para adherirle un lenguaje incorporado de danza,

con diferentes matices cada propuesta, pero que en resumen testifican que en esencia todas las propuestas confluyen a sintetizar una dinámica representacional dual, unido lo musical y lo dancístico.

# **SEGUNDA PARTE**

## **LA PROPUESTA METODOLÓGICA**

## 2.1 La simbiosis músico-dancística

Uno de los objetivos específicos señalados en esta investigación fue construir un sistema escritural de la danza folclórica basado en el lenguaje musical, el cual sirviera de plataforma para poder elaborar una propuesta de trabajo dentro la asignatura de MAD.

Para construir ese sistema debimos realizar una operación simbiótica: juntar dos lenguajes diferentes -el musical y el dancístico- e interaccionarlos en forma de asociación. Esto fue posible a través de tomar un ámbito en común: el ritmo, debido a que tanto la música como la danza son dos fenómenos de naturaleza rítmica.<sup>19</sup>

Siendo el ritmo el puente o punto de unión entre ambos lenguajes, la simbiosis se realizó por medio de una transformación de los caracteres del lenguaje musical, los cuales fueron modificados en su forma para designarles un significado asociado al movimiento, es decir, utilizamos el lenguaje de la rítmica musical y montamos encima de él diferentes signos que le dieron un nuevo sentido, lo que hizo posible una metamorfosis de los sonidos en movimientos.

---

<sup>19</sup> El cuerpo cuando danza manifiesta una ritmicidad semejante al hecho musical. La danza es una especie de “musicalidad del cuerpo”, en razón de que el cuerpo emite con sus movimientos un ritmo, (sean estos percutidos o no) lo cual hace referencia a que el cuerpo tiene una sonoridad, a veces imperceptible, pero presente en todo momento, por lo que esa sonoridad puede ser correspondida con el lenguaje rítmico de la música. El ritmo del corazón por ejemplo, es un indicio de esta ritmicidad del cuerpo, pues sería este pulso cardíaco el promotor del ritmo en el movimiento del cuerpo. Recordemos que el pulso en el corazón es la primera evidencia de vida, ya que antes de que se formen los órganos del cuerpo, el ritmo cardíaco ya está presente. Por ello el pulso rítmico del corazón antecede al órgano, es decir, anterior de un cuerpo, en el ser hay un ritmo, o dicho de otra manera, antes de que el cuerpo sea cuerpo es ritmo.

Para llegar a esa transformación de los caracteres del lenguaje musical, tuvimos que realizar tres operaciones metodológicas: a) Análisis de contenido de sistemas de notación basados en el lenguaje musical; b) Análisis de movimiento de la danza folclórica mexicana; y c) Síntesis representacional entre el lenguaje rítmico y el lenguaje dancístico. Vamos a describir a continuación estas tres operaciones.

## **2.2 Análisis de contenido de sistemas de notación basados en el lenguaje musical**

El trabajo analítico se enfocó básicamente con las propuestas de la vertiente mexicana: la de Yolanda Fuentes, la de Zacarías Segura y la de Josefina Lavalle, en tanto esos documentos estaban a nuestra disposición. En el caso de la vertiente española (De las Heras, Castaño y Alarcón), no fue posible su análisis debido a que no hemos tenido acceso a esos trabajos.

El interés por hacer análisis de contenido de los sistemas de notación músico-dancísticos fue en razón de poder identificar la lógica estructural de esos sistemas, y tener con ello un esquema general que nos orientara en el camino a seguir. Realizamos entonces análisis de esos sistemas de notación, donde la tarea fue conocer su gramática representacional y realizar puentes de ideas, para fortalecer nuestro propio sistema de escrituración. Cabe hacer mención que dentro de este análisis nos interesó también encontrar las debilidades estructurales, pues consideramos importante identificar sus grietas para tenerlas presentes a la hora de proyectar nuestras elaboraciones.

De forma general este trabajo analítico nos ofreció mucha información valiosa, que sin lugar a dudas nos abrió el panorama para dirigir nuestras propias construcciones, pues con base al conocimiento del contenido de los sistemas analizados y su comparativa se desprendieron muchas ideas que nutrieron en gran medida los trabajos que fuimos realizando. Enviaremos el análisis de contenido a un Anexo, debido a que es muy extenso y no deseamos distraer el

interés nuestro que se dirige a describir la propuesta metodológica que hemos de ocupar para la asignatura de MAD. Se puede consultar este análisis en el Anexo 3. Lo que si debemos describir en estos momentos son las conclusiones generales que se desprenden del análisis de contenido:

- Las tres propuestas se concentran en la simbolización exclusiva de las extremidades inferiores.
- Las tres propuestas realizan una separación simbólica del pie derecho y del pie izquierdo.
- Los tres sistemas cuentan con una estructura representacional compleja que se resuelve en la clasificación y simbolización de distintas cualidades del movimiento: posiciones del pie, tiempos, direcciones, acciones, intensidades del sonido, y otras.
- Aunque existen paralelismos en el uso del lenguaje rítmico como plataforma de unión con lo dancístico, no hay consensos en la estructura representacional de las tres propuestas, cada una de ellas adquiere una forma particular y también no hay consensos en el uso de las simbologías las cuales discrepan en gran medida.
- Existen variaciones en las terminologías utilizadas en las propuestas.
- Las tres propuestas aunque logran en varios momentos ilustrarnos, son ilegibles en muchos aspectos, es decir, les hace falta potencia descriptiva, y consistencia lógico estructural,
- Se presenta un exceso de simbologías que en muchos casos dificultan la comprensión.
- Las simbologías y relaciones representacionales en varios casos se contraponen, ya que hay contradicciones o rupturas de entendimiento, lo que dificulta la descripción del movimiento.
- Se observa que las propuestas no llevaron hasta sus últimas consecuencias el análisis del movimiento, para con ello poder construir su estructura representacional.

Básicamente estas son las conclusiones generales a las que llegamos, sin embargo en el Anexo 3, se detalla cuestiones particulares que se encontraron en cada sistema analizado, información que repetimos nos fue de mucha utilidad para abrir camino en el trabajo que nosotros emprendimos.

### **2.3 Análisis de movimiento de la danza folclórica mexicana**

Debemos saber, como lo apunta Kaeppler (citada por Navarrete, 2003) que la danza no es un lenguaje universal, cada género dancístico tiene su propio sistema lingüístico que le hace particular. A pesar de que todas las danzas se expresan por medio del cuerpo, el espacio y el movimiento, cada tipo de danza lo hace con una lengua particular. No por nada son tan distantes en el estilo la danza hindú a la danza hawaiana, y estas dos tan alejadas a las formas y diseños corporales de la danza académica (el Ballet y la danza contemporánea). Las danzas del mundo definitivamente no hablan el mismo lenguaje, aunque se crea que el lenguaje de la danza es universal.

La danza folclórica mexicana es precisamente un tipo de danza específica con su propia lengua, es decir, con su propio sistema de concebir el movimiento, sistema altamente especializado y complejo, observable en un amplio repertorio de formas y estilos de ejecutar la técnica del cuerpo, que en esencia la diferencian de otros tipos de danza. Desde aquí la pregunta fue: ¿Cómo representar simbólicamente el modelo lingüístico de la danza folclórica mexicana?

Todos los trabajos importantes que se han realizado en materia de escritura de la danza han pasado por un proceso metodológico de análisis de movimiento, porque esa es la vía de acceso para identificar las reglas de los sistemas lingüísticos dancísticos, debido a que ese análisis posibilita penetrar la naturaleza mecánica del movimiento y luego encontrar su lógica gramatical. De esta manera al conocer esos principios se tiene entonces la posibilidad para su representación escritural. Por esa razón decidimos realizar análisis de movimiento de la danza

folclórica mexicana, para identificar las reglas del lenguaje que le caracteriza, lo cual fue la clave para descifrar su gramática, y armar posteriormente su sistema representacional.

Seguimos para ello la ruta metodológica trazada por Kaepler (2003), y desarrollamos análisis estructural del movimiento.<sup>20</sup> Sobre todo por considerar, como lo plantea Bonfiglioli (2003) que la danza técnicamente se ofrece como un conjunto recurrente y variable de determinados patrones rítmico-cinéticos en continuidad, donde las acciones corporales (pasos, pisadas, los estilos corporales, las secuencias de movimientos, las posiciones corporales, etc.), dialogan con las dimensiones espaciales y las dimensiones temporales, en una alternancia de puntos y contrapuntos, progresiones, clímax, y pausas. Relaciones que manifiestan la presencia de una estructura organizada dentro del movimiento dancístico.

En su trabajo “La danza y el concepto estilo” Kaepler (2003) señala que el movimiento dancístico además de poseer un contenido (la parte espiritual y su derrame de significados), también tiene una forma (la parte material y su caudal de técnicas o estilos corporales) y esa forma tiene a su vez una estructura interna.

La forma -según Kaepler- son los modos en que el movimiento es ejecutado, los estilos de presentar el cuerpo en movimiento, es decir, es la acción misma del cuerpo, las maneras de concebir y llevar a la práctica el movimiento corporal. La forma dancística entonces puede definirse como el perfil constante de las acciones corporales, los elementos persistentes, las cualidades y expresiones recurrentes

---

<sup>20</sup> La perspectiva estructuralista en el análisis del movimiento dancístico según Carlo Bonfiglioli (2003), parte en la década de los 60 y 70 del siglo XX, cuando húngaros y rumanos construyen una tradición analítica-metodológica, conformando la escuela europea oriental, tendencia que mostró cómo se puede descomponer el continuum la danza en unidades jerarquizadas de menor a mayor tamaño. Estos estudios europeos de fragmentación han sido clasificados como un enfoque rigurosamente formal exclusivamente basado en el análisis del código rítmico-cinético.

que se manifiestan en los cuerpos cuando danzan (Meyer Shapiro, citado por Kaeppler, 2003).<sup>21</sup>

La estructura por su parte es entendida por Kaeppler como un conjunto de elementos organizados que se combinan permanentemente para darle conformidad corporal a los movimientos dancísticos. De tal situación que la estructura es como un sistema de relaciones del movimiento, que tienen un funcionamiento regulado por normas de hacer del cuerpo. La estructura determina entonces cómo se construye una pieza dancística y cómo las piezas dancísticas difieren estilísticamente en el tiempo y en el espacio. Así de esta manera, la estructura y estilo establecen juntos el concepto de forma dancística (Kaeppler, 2003).

Para definir los elementos estructurales de la danza Kaeppler acude a la lingüística estructural, desde donde construye una relación jerárquica del movimiento y establece que la subdivisión del *continuum* dancístico es la base para el estudio de la estructura y las formas dancísticas (Bonfiglioli, 2003).

De esta manera la estructura de la danza tiene, según Kaeppler, un sistema organizado donde existen unidades cinéticas de distinta amplitud: células de movimiento mínimas (kinemas), que se combinan entre sí para formar unidades mayores de movimiento (morfokinemas), los cuales a la vez se combinan para formar unidades más grandes (motivos), que al combinarse forman unidades coreográficas o (coremas), los cuales al unificarse forman una danza o baile.

El kinema es la unidad rítmico-cinética mínima, el acto de movimiento más pequeño, el elemento constitutivo mínimo de la danza. Por ello los kinemas son las células básicas para construir movimientos más complejos, porque su naturaleza reducida permite combinarse de múltiples formas para conformar

---

<sup>21</sup> La forma menciona Kaeppler tiene elementos estructurales prescritos (modelos culturalmente a seguir) vinculados con una tradición dancística o género, que no pueden intercambiarse de una tradición a otra, aunque puedan tener lugar en más de un género. De esta manera, podemos identificar que los estilos dancísticos son distintos en función de cada contexto cultural.

elementos más grandes. Ahora bien, un kinema por ser tan pequeño, carece de significado dancístico por sí mismo, se necesita la unión de varios kinemas para construir un movimiento complejo capaz de transmitir un significado dancístico, es decir, si pudiéramos aislar un kinema, y reproducirlo frente a un público, difícilmente alguien identificaría que se trata de un movimiento de danza, porque lo pequeño del movimiento no alcanza para asignarle un significado asociado al fenómeno coreográfico.

Los morfokinemas por su parte, son resultado de la unión de varios kinemas, que en conjunto estructuran en segmento dancístico identificable estilísticamente, es decir, los morfokinemas son unidades de movimiento más grandes que adquieren un significado dancístico propio, porque se convierten en movimiento expresivo y complejo.

### **2.3.1 Delimitación del análisis**

Nos dice Bonfiglioli (2003) que dentro de las relaciones estructurales del movimiento dancístico, las unidades kinémicas de movimiento se combinan permanentemente en dos órdenes:

1. El eje de la asociación (o cadena paradigmática), que dicta el movimiento paralelo o conjunción simultánea de unidades kinémicas de distintos segmentos corporales. Es decir, la acción de diferentes partes del cuerpo (pies, piernas, muslos, cadera, tórax, manos, brazos, cabeza) que se realizan al mismo tiempo. Lo simultáneo se plantea como aquel instante denso de acontecimientos varios en sincronía global, es decir, lo paradigmático como referente horizontal donde intervienen todas las partes de cuerpo en un solo instante.
2. El eje de la sucesión (o cadena sintagmática), que dicta el movimiento continuo de unidades kinémicas de un solo segmento corporal. Es decir, la

acción de una sola parte del cuerpo (por ejemplo el pie derecho) que realiza diferentes unidades kinémicas de forma cronológica, donde la sucesión habla de la progresión en sentido vertical de gestos de movimiento, el uno tras el otro.

En este referente la complejidad para representar el movimiento dancístico estriba en que la danza no es una simple secuencia de posturas o gestos corporales, sino una compleja variación sistémica de movimientos donde se produce un cruce permanente entre la sucesividad y la simultaneidad, que se insertan al interior de un proceso de cambio espacio-temporal.

Bajo este referente, la primera decisión que tuvimos que enfrentar fue delimitar cuáles segmentos corporales estarían comprendidos dentro del análisis a realizar, en razón de identificar que un trabajo analítico de la totalidad del movimiento corporal implica una complejidad muy severa. Al respecto Maira Ramírez (2003) nos dice que para el caso de la danza folclórica mexicana, sigue siendo todo un reto la tarea de analizar la totalidad de los movimientos corporales y llevar ese análisis al terreno de la representación escritural. Tanto antropólogos, como escritores costumbristas y maestros de danza académica, que se han aventurado al análisis del movimiento dancístico-folclórico, han conocido el rigor de una tarea tan complicada.

En ello se entiende que la mayoría de los trabajos analíticos del movimiento realizados en la danza folclórica mexicana y sus respectivas propuestas escriturales se han enfocado exclusivamente al movimiento de los pies. Por esta razón fundamental (la complejidad de analizar todo el cuerpo) hemos decidido, enfocar el análisis de movimiento sobre las extremidades inferiores (pies, piernas, muslos). Pues consideramos que un análisis de la totalidad del cuerpo, aun cuando es posible hacerlo, rebasa las posibilidades temporales de esta investigación.



### 2.3.3 El análisis de las extremidades inferiores

El análisis estructural se centró en provocar una ruptura del *continuum* dancístico, para poder con ello identificar las características del movimiento segmentado en sus componentes funcionales mínimos. De tal forma que la tarea se forjó con base a una descomposición meticulosa de los movimientos de las extremidades inferiores, donde la observación detallada y el registro sistemático dieron la posibilidad de generar las categorías analíticas (para nombrar y designar los rasgos de las unidades mínimas), que nos posibilitaron la identificación y clasificación de los rasgos lingüísticos del movimiento folclórico.

Primeramente, para aislar la estructura de los movimientos hasta llegar a la unidad significativa mínima, partimos de ubicar que dentro del vocabulario de la danza folclórica mexicana existe un término denominado “paso”, concepto genérico que en la usanza de la tradición folclórica académica sirve para designar un conjunto de movimientos complejos, pero no tan amplios, con una forma establecida, recurrente y con cualidades expresivas manifiestas. “Vamos a hacer este paso”, “¿Cómo es el paso?”, “Unan estos dos pasos”, “No me sale el paso”, “Repitan el paso”, “Explícame el paso”.

Existen por ejemplo muchos pasos de danza con nombres establecidos, denominaciones que son muy socorridas para la enseñanza del movimiento dancístico: carretilla, huachapeo, lazada, respunteo, valseado, paso polka, borracho, zapateado de tres, zapateado de tres con tacón, zapateado de tres con metatarso, tijera, jarana, redoble, zapateado de cinco, gatillo, remate, paso cambiado, palomo, maquinita, cepilleo, paso huasteco, cerillo, paso seguido, café con pan, y otros muchos términos que por demás simpáticos, hacen más fácil la comunicación del movimiento dancístico. “Realicen ocho zapateados de tres, luego cuatro carretillas, unan con cuatro huachapeados y rematen con un zapateado de cinco”.

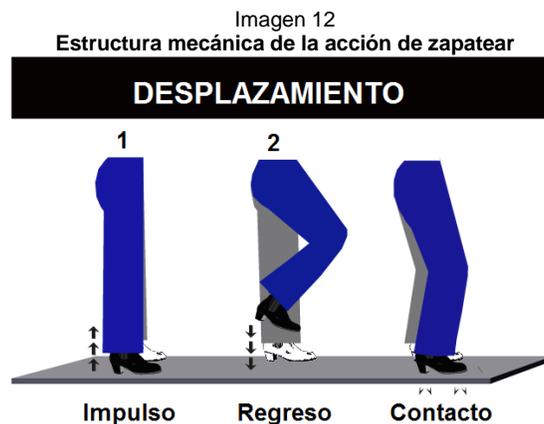
Con base al análisis de la estructura de los pasos se determinó que estos corresponden al nivel morfokinético, porque todos los pasos se arman de variadas trayectorias, de distintos contactos del pie sobre el suelo, de alternación de pies, y sobre todo de una amplitud rítmico-temporal que les convierte en movimientos complejos con un significado establecido. Por ejemplo, el caso del paso nombrado: “zapateado de tres”, el cual en su misma denominación manifiesta la presencia de tres unidades de movimiento más pequeñas (o tres acciones con los pies sobre el suelo). Ubiquemos que la presencia de esas tres unidades de movimiento conjuntadas adquiere un sentido dancístico, es decir, la suma de tres acciones pequeñas arman un gesto que propiamente es ya dancístico en su naturaleza. Por ello el “paso” adquiere el carácter morfokinético. Un “huachapeo” o una “carretilla” por ejemplo son morfokinemas, porque esos pasos se conforman a partir de la unión de varios movimientos menores.

De esta manera, para llegar a las unidades significativas mínimas procedimos a descomponer la estructura de los pasos. Al respecto debemos apuntar que en la enseñanza de la danza folclórica académica ocurre muy frecuentemente que cuando un paso no es comprendido por los alumnos, el maestro recurre a una explicación a nivel kinético, donde la comunicación del movimiento se realiza fragmentando el movimiento por secciones: “A ver chicos, el paso se los voy a desglosar para que lo comprendan”.

Desglosar es el término que se utiliza en la enseñanza de la danza folclórica para desarticular un paso y producirlo por unidades segmentadas menores. “Voy a desglosarles el paso: primero: pie derecho zapatea en su lugar; luego: pie izquierdo zapatea con tacón hacia el frente; después: pie derecho zapatea nuevamente en su lugar”.

Observemos, en el ejemplo hipotético anterior, que en el desglose del paso se aíslan tres segmentos de movimiento: “pie derecho zapatea en su lugar”, “tacón izquierdo zapatea hacia el frente”, “pie derecho zapatea en su lugar”.

Ahora bien, la cuestión analítica que fuimos siguiendo para la desarticulación de los pasos nos obligó a preguntarnos si cada uno de los segmentos resultantes (de un determinado desglose), constituían por sí mismos kinemas, o si por el contrario cada segmento era la unión de varios movimientos significativos más pequeños. Esta duda resultaba porque identificamos que en cada segmento aislado del paso se presentan diferentes trayectorias del movimiento. Por ejemplo, en el segmento: “pie derecho zapatea en su lugar”, existe un desplazamiento en dos direcciones: 1. Un impulso (elevación del pie hacia el aire), y luego, 2. Un regreso (cambio de dirección del pie) para producir un contacto en el suelo (imagen 12).



Entonces, ¿El movimiento “pie derecho zapatea en su lugar” es un kinema por sí mismo? O por el contrario ¿Cada uno de esos dos desplazamientos direccionales que se realizan al zapatear son kinemas independientes?

Para salvar este problema analítico tuvimos que recurrir a una analogía. Cuando un músico, por ejemplo, realiza la lectura de algún ritmo con un tambor, lo que se produce, aparte de un fenómeno sonoro, es la mecánica de un movimiento de la mano, la cual se impulsa en el aire y luego retorna en dirección hacia el tambor para percudirlo, provocando el efecto de sonido que se desea producir. De todo

este movimiento mecánico, en dos direcciones, debemos ubicar que la significación está en el contacto de la mano con el tambor, porque en ese contacto comienza el sonido (representado por una figura rítmica que el músico lee en la partitura). Todo el movimiento previo de la mano (antes de golpear el tambor) solo fue la vía para llegar a la significación (el contacto mano-tambor).

En este mismo sentido, cuando alguien nos dice por ejemplo: “Realiza un zapateado hacia adelante”, lo que debemos hacer es impulsar el pie hacia el aire, desplazar el pie hacia adelante y luego descender para contactar con fuerza el suelo. Pero, ¿Qué pasaría si después de impulsar el pie y desplazarlo hacia adelante no hiciéramos contacto con el suelo? Evidentemente se nos diría: “No zapateaste, te faltó hacer contacto con el suelo”. En tal sentido, la significación de zapatear está concentrada en el contacto del pie sobre el suelo, y todo el desplazamiento previo del pie funge tan solo como el contenido dinámico para llegar a la significación.

De la misma manera si el músico realiza todo el desplazamiento de la mano hacia el tambor pero si no realiza el contacto, entonces no logra llegar a la significación de la figura rítmica que está leyendo en la partitura, porque la significación está en la percusión de la mano en el tambor, que da como resultado el sonido.

Bajo este referente, hemos encontrado que existe en todo movimiento significativo mínimo tanto un contenido dinámico (el desplazamiento previo del pie de un punto de inicio a un punto de llegada), como también una significación: el contacto que realiza el pie en un punto específico del espacio (imagen 13).

Imagen 13  
**Movimiento significativo mínimo**



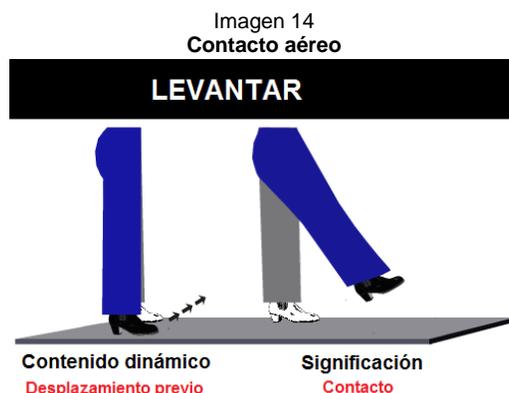
De esta manera “pie derecho zapatea hacia adelante” es un movimiento significativo mínimo (un kinema), aun cuando en ese movimiento existan dos desplazamientos contrarios, los cuales en contenido son distintos, pero en funcionamiento no son independientes, sino complementarios, porque ambos desplazamientos están direccionados para producir una significación kinemática: zapatear, porque no podemos zapatear nunca si no impulsamos el pie hacia el aire y luego descendemos hacia el suelo para hacer contacto con él.

Ese tipo de problemas analíticos los tuvimos que sortear para caracterizar a las unidades de movimiento mínimas de las extremidades inferiores. Tarea que desarrollamos realizando múltiples desgloses en los pasos de danza, que comprendieron un proceso de exploración vivenciada del movimiento, donde segmentábamos el movimiento, observábamos, registrábamos, y analizábamos comparativamente con otros datos. Para luego llegar a conclusiones. Debemos mencionar que esta tarea implicó un extenso análisis de movimiento para comparar información, clasificarla, y nombrarla.

Encontramos de esta manera la lógica constitutiva de las unidades dancísticas mínimas dentro de los movimientos realizados por las extremidades inferiores. Desafortunadamente, para el nivel kinético no existe un término idóneo, dentro del vocabulario de la danza folclórica académica, que caracterice a esta unidad significativa menor. En dicho vocabulario existen por ejemplo tres conceptos que pudieran ser útiles: “pisada”, “zapateado” y “golpe”, pero ninguno de los tres logra concentrar por sí mismo una descripción precisa e incluyente de los rasgos de la

unidad mínima del movimiento, debido a que esos términos tienen una relación encaminada hacia el contacto que hacen los pies en el suelo. Por ejemplo la expresión zapatear, hace referencia a levantar el pie del suelo para depositarlo nuevamente sobre el piso (contacto: pie-piso), de la misma manera deviene el sentido de pisar, pisada o golpe.

El problema con esos tres términos está en que existen movimientos mínimos en la danza folclórica mexicana que tienen su significación no en un contacto terrestre sino en un contacto aéreo, porque esos contactos se intersectan con el pulso de la música. Por ejemplo levantar el pie (a cualquier altura y en cualquier dirección), donde el pie realiza un recorrido que se concluye en el aire, en tanto en ese punto de llegada está su vínculo con la dimensión rítmica de la música, y por tanto ahí se encuentra su significación (imagen 14). De tal forma que “zapateado”, “pisada” y “golpe”, no son incluyentes para denominar a las unidades significativas mínimas.



Por necesidad de nombrar, y para tener un concepto descriptivo y hacerlo inteligible en términos de contenido decidimos designar a las unidades significativas mínimas con el término: “huella”, sobre todo porque este concepto tiene una plasticidad inherente que le hace comprensible ante variadas condiciones. Huella es significada como marca, rastro o señal, y se acomoda perfectamente a la idea de rasgo constitutivo mínimo, porque una huella a la vez que manifiesta la marca de un contacto en el suelo, también declara los rastros de un movimiento que se produjo en el espacio aéreo. Caminar por ejemplo, es una

acción de movimiento donde los pies van dejando huellas no sólo en la arena, sino también van produciendo rastros en el aire.

La huella podemos definirla entonces como: un patrón rítmico-cinético breve y sencillo, con una estructura relativamente cerrada y recurrente, que presenta un contenido dinámico (un desplazamiento del pie: de un punto de inicio a un punto de llegada), y que contiene además una significación, manifiesta en un contacto que se produce en algún lugar del espacio kinesférico”.<sup>22</sup>

La huella es de esta manera el kinema en la danza folclórica mexicana, el rasgo constitutivo mínimo del movimiento de las extremidades inferiores, la célula con la cual se construyen pasos (morfokinemas), secuencias de pasos (motivos), y lo demás que deviene en coremas y piezas de danza. Hemos encontrado, con base al análisis de movimiento, dos clases de huellas, que se diferencian por el tipo de desplazamiento previo que realizan:

1. Las huellas simples: aquellas unidades de movimiento donde se implica un solo desplazamiento previo que no cambia de dirección, desplazamiento desde un punto de partida hacia un punto de llegada, y donde el punto de llegada representa el contacto o significación. Por ejemplo levantar el pie derecho hacia adelante es una huella simple porque sólo implica una sola direccionalidad.

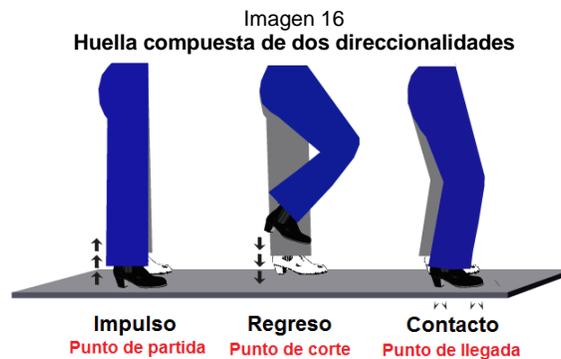
Imagen 15  
**Huella simple**

---

<sup>22</sup> La kinesfera es definida por Laban (citado por Naranjo, 2004) como el espacio constituido por todos los puntos que abarca el cuerpo humano en su máxima extensión. La kinesfera es entonces un volumen que rodea al cuerpo humano en su longitud, anchura y profundidad, convirtiéndose en el espacio que habita, una especie de casa antropomórfica que se mueve al mismo tiempo que el hombre se desplaza nómada.



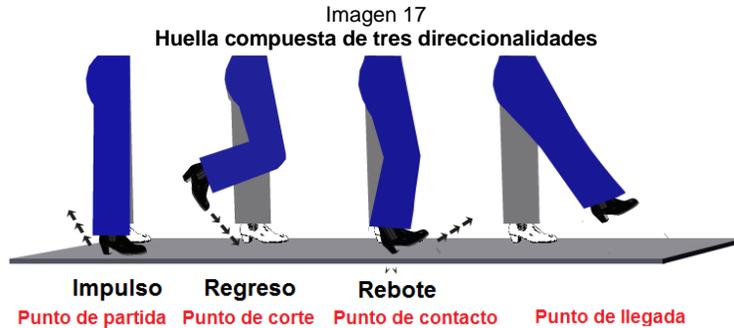
2. Las huellas compuestas: son aquellas unidades de movimiento donde existen dos o tres direccionalidades contrarias que participan en la producción del movimiento. Las huellas de dos direccionalidades contienen: a) El impulso, que comienza de un punto de partida hacia un punto de corte; y b) El regreso, que parte del punto de corte hacia un punto de llegada (que es el contacto o significación).



Un zapateo como hemos visto ya, es una huella compuesta de dos direccionalidades porque implica levantar el pie hacia el aire (el impulso) para luego cambiar de dirección y bajar nuevamente (regreso) para hacer contacto con el suelo.

Las huellas de tres direccionalidades contienen: a) El impulso, que comienza de un punto de partida hacia un punto de corte; b) El regreso, que parte del punto de corte hacia el punto de contacto; y c) El rebote, que parte del punto de contacto hacia un punto de llegada. Un “cepilleo” por ejemplo es una huella compuesta de tres direccionalidades, porque implica levantar el pie hacia el aire (el impulso) para luego cambiar de dirección y bajar nuevamente el pie (regreso), para rozar

brevemente el suelo (aquí está el contacto y la significación: cepillar) y después de ese rozón elevarse nuevamente, para terminar el pie en el aire, punto de llegada que ya no funge como significación.



### ¿En dónde ubicar simbólicamente a la huella?

Una huella, como hemos visto, es un movimiento significativo mínimo que se desarrolla desde un desplazamiento hacia una significación (manifiesta en un contacto). Desde aquí la pregunta que se vino fue: ¿En dónde ubicar simbólicamente a la huella?

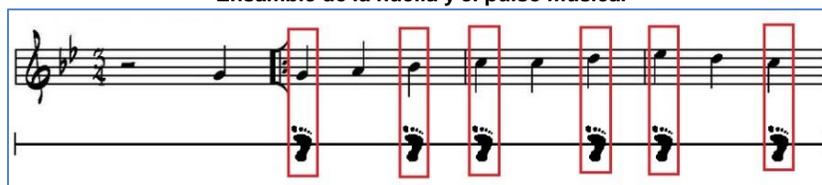
Hemos determinado, en función del análisis del movimiento, que la huella estará simbolizada en el lugar del contacto, porque como hemos visto ahí es donde se encuentra concentrada la significación del movimiento (imagen 18). Por esta razón lo que vamos a simbolizar será el contacto, mientras que el desplazamiento previo no se simbolizará.

Imagen 18  
Lugar de simbolización de la huella



La razón de tal determinación está en que son los contactos del pie la zona donde se ensamblan las huellas dancísticas con las unidades mínimas de la música. Todos los contactos en la danza folclórica mexicana tienen una alineación constante con el pulso musical (imagen 19), es decir, la significación de las huellas está en estrecha correspondencia temporal con la significación de la música (la nota o figura rítmica).<sup>23</sup>

Imagen 19  
Ensamble de la huella y el pulso musical



En este sentido, todo el desplazamiento previo no es susceptible de ser simbolizado, debido a que esos desplazamientos están fuera de la alineación con el pulso musical, es decir, un desplazamiento previo ocurre justamente en medio entre un pulso y otro, por lo cual su ubicación resulta indeterminada. Sin embargo, hemos considerado que al simbolizar el contacto, automáticamente se está

<sup>23</sup> Tanto la música como la danza están construidas con base al ritmo. Las huellas contienen entonces una ritmicidad inherente que se regula por las leyes de la rítmica igual que la música. Por esta razón natural la huella y la nota pueden ensamblarse, porque los contactos siempre se intersectan paralelamente con las células musicales. En este sentido la analogía de la música con la danza no es solamente metafórica, sino que la música proporciona una base rítmica concreta donde los movimientos kinéticos se acomodan como una especie de simetría. Es así como se entiende desde el ámbito de la vida cotidiana cuando alguien dice: "Está bailando fuera de ritmo" refiriéndose a que el que baila no va ensamblado al pulso de la música.

manifestando su relación con el desplazamiento previo. Por ejemplo, si simbolizamos el contacto de un zapateado inherentemente queda implicado en esa representación un contenido dinámico, donde para llegar a ese zapateado es necesario accionar un impulso hacia el aire y un regreso hacia el piso. No es necesario entonces simbolizar el desplazamiento previo, tan solo es importante conocer las relaciones que guardan esos desplazamientos con sus correspondientes significaciones.

### **¿De qué está integrada una huella?**

La labor analítica de la huella nos dirigió hacia un terreno donde encontramos distintos componentes kinéticos en el interior de esas células de movimiento. Esos elementos fueron identificados con base a una clasificación de su naturaleza, de tal forma que diferenciamos rasgos y características del movimiento, información que fue acomodada en tipologías.

Encontramos de esta manera que una huella es una especie de sistema u organismo integrado por diferentes elementos, los cuales cumplen diferentes funciones dentro del proceso mecánico del movimiento. Tal como en biología una célula contiene un núcleo, mitocondrias, vacuola, citoplasma y otros muchos elementos, la huella de la misma forma contiene distintos componentes que en conjunto le dan funcionamiento: posición del pie, dirección del desplazamiento, acción del pie, duración del contacto, intensidad del contacto, altura del desplazamiento, etc. Todos los componentes kinéticos se organizan estructuralmente para darle vitalidad y conformidad al movimiento, es decir, dentro de la misma huella se presentan relaciones cinéticas (interacciones dinámicas entre componentes kinéticos). Tal como se ejemplifica en la siguiente analogía.

Imagen 20  
**Analogía entre célula y huella**



Dentro de esta estructura orgánica el ritmo es el núcleo que cumple la función de ordenar a la huella dentro de la dimensión temporal. Aseguramos de esta manera que todo movimiento mínimo de la danza tiene un ritmo que le es inseparable, un núcleo que le da temporalidad al movimiento. Cuando bailamos (con música o sin ella) lo que hacemos es producir ritmos corporales que pueden ser correspondidos con un tiempo medible.

A su vez cada componente kinético almacena en su interior un tipo específico de rasgo genético (información para el movimiento), digamos un ADN particular. Por ejemplo, una huella puede tener (en su componente de posición del pie) un gen de “planta”, o un gen de “tacón” (entre otras posibilidades); esa misma huella puede tener (en su componente de dirección de desplazamiento) un gen “hacia adelante”, o un gen “hacia atrás” (entre otras posibilidades); esa misma huella puede tener (en su componente de gesto del pie) un gen de “zapatear” o un gen de “cepillar” (entre otras posibilidades); y así cada componente kinético le da a la huella cierta información, y la suma de todas esas informaciones genéticas hace que una huella tenga una conformidad temporal y espacial específica, y que a resumidas cuentas esa información hace posible que una huella sea distinta de otra.

Cuadro No. 2  
Componentes kinéticos y gestos genéticos

**Componentes kinéticos**

Posición o colocación del pie		Gesto del pie	Dirección de desplazamiento del pie		Distancia del desplazamiento	Rotación del pie		Nivel o altura del desplazamiento	Intensidad del contacto	Ritmo o duración del contacto	
			En línea recta	En otras direcciones		Por derecha	Por izquierda			En compases simples	En compases compuestos
Planta	Izquierda	Zapatea	Hacia adelante	En círculo	Un pie de distancia	Sin rotación		Normal	Suave	En tiempo de redonda	En tiempo de redonda con puntillo
	Derecha										
Tacón	Izquierda	Apoya	Hacia atrás	En semicírculo	Dos pies de distancia	Rotando 45° el pie	Por derecha	Bajo	Normal	En tiempo de blanca	En tiempo de blanca con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
Metatarso	Izquierda	Desliza	Hacia la derecha	Cruzando delante del otro pie	Tres pies de distancia	Rotando 90° el pie	Por derecha	Medio	Fuerte Acento	En tiempo de negra	En tiempo de negra con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
Chapa	Izquierda	Cepilla	Hacia la izquierda	Cruzando detrás del otro pie	Cuatro pies de distancia	Rotando 135° el pie	Por derecha	Alto	Muy fuerte	En tiempo de corchea	En tiempo de corchea con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
Puntera	Izquierda	Levanta	Hacia la diagonal derecha arriba	..	Cinco pies de distancia	Rotando 180° el pie	Por derecha	Muy alto	Creciendo	En tiempo de semicorchea	En tiempo de semicorchea con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
Parte interna	Izquierda	Patea	Hacia la diagonal izquierda arriba	..	Cinco pies de distancia	Rotando 225° el pie	Por derecha	Decreciendo	Decreciendo	En tiempo de fusa	En tiempo de fusa con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
Parte externa	Izquierda	Gatillea	Hacia la diagonal derecha abajo	..	Cinco pies de distancia	Rotando 225° el pie	Por derecha	Decreciendo	Decreciendo	En tiempo de semifusa	En tiempo de semifusa con puntillo
	Derecha						Por izquierda				
			Hacia la diagonal izquierda abajo	..	Cinco pies de distancia	Rotando 225° el pie	Por derecha	Decreciendo	Decreciendo	En tiempo de semifusa	En tiempo de semifusa con puntillo
			Sin desplazamiento								
			En su lugar (centro-eje)								

De esta manera una huella se construye necesariamente con ocho rasgos componenciales, y cada componente le da a la huella su propia información genética. Por ejemplo, en un movimiento tan simple mecánicamente como realizar un zapateo con el pie derecho hacia adelante existen ocho cualidades motoras:

- Una posición del pie que contacta (planta).
- Una acción (zapatear).
- Una dirección (hacia adelante).
- Una distancia de desplazamiento (quizá un pie de distancia).
- Una colocación del pie (quizá apuntando hacia el frente)
- Una altura del desplazamiento previo (quizá al nivel de los tobillos).
- Una intensidad del contacto (quizá fuerte)
- Un ritmo o duración del contacto (quizá un cuarto de tiempo o negra).

La información genética de una determinada huella nos dice entonces: ¿Cómo colocar el pie?, ¿Qué tipo de gesto accionar?, ¿En qué tiempo?, ¿En qué

dirección?, ¿Con qué fuerza? etc., Informaciones que se relacionan entre si y convierten esas instrucciones en acciones corporales, imprimiéndole de esta manera a la huella una esencia que da como resultado una distinción estilística.

## **2.4 Síntesis representacional entre el lenguaje rítmico y el lenguaje dancístico**

Después del análisis de movimiento, y teniendo identificado la estructura gramatical de la danza folclórica en sus unidades significativas mínimas, se vino el proceso de simbolización. Nuestro interés era construir un sistema de escrituración de la danza folclórica legible, que tuviera por un lado consistencia en su lógica estructural, y que al mismo tiempo fuera de fácil acceso para su uso. Por ello, en todo momento siempre se buscó que la simbolización no se convirtiera en un aparato ininteligible (inundado de simbologías extrañas y relaciones subjetivas) que se alejaran de las posibilidades de entendimiento de maestros y alumnos, porque siempre hemos considerado que la saturación simbólica en los sistemas de notación de la danza es la causa que origina que la comprensión se dificulte y con ello el potencial de los aprendizajes se diluya.

Por esta razón intentamos, en la medida de lo posible, retomar símbolos simples y relaciones simbólicas no densas para estructurar la gramática representacional, pero sin perder el camino de una lógica rigurosa, que le diera al lenguaje objetividad y posibilidades descriptivas. En este sentido primeramente se buscó pregnancia en los símbolos, pues buscamos sobre todo su sencillez visual para construir el modelo representacional.<sup>24</sup> La pregnancia es una cualidad que poseen los objetos (en su forma, color, tamaño y otras características) que les hace puedan ser captados de una manera más rápida. Un símbolo entre más sencillo tiene más posibilidades de ser captado eficientemente, es decir, una forma puede

---

<sup>24</sup> Leone (sin año), señala que la pregnancia refiere a una de las leyes de la Gestalt "la ley de la buena forma", que se basa en considerar que el cerebro organiza los elementos percibidos de la forma más sencilla posible, porque prefiere las formas integradas, simétricas, cerradas, continuas, coherentes, estables y completas, de tal forma que cuando percibe cosas que no tienen cualidades sencillas, el cerebro tiende a reconstruirlas "de buena forma".

adherirse más fácilmente cuando tiene pregnancia, cuando sus cualidades son más simples para el sentido de la vista.

Imagen 21  
Pregnancia en las formas

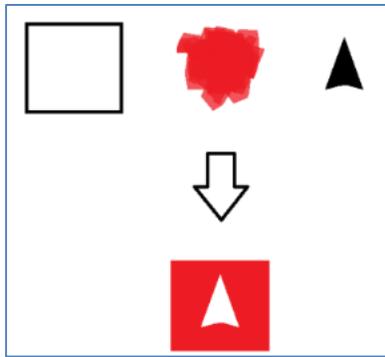


Un círculo por ejemplo cuenta con mayor pregnancia que otros símbolos más complejos, y es que la simplicidad de un círculo le hace ser más “atractivos” o “llamativos” para el cerebro que otro tipo de figuras complicadas (figura 21). Más aún, un círculo de color azul cuenta con mayor pregnancia que un círculo blanco. A mayor pregnancia mayor eficacia para que el cerebro organice la información que recibe.

Además de buscar pregnancia en los símbolos, se examinaron las posibilidades de síntesis, porque la tarea de simbolizar una huella era compleja, debemos recordar que un movimiento significativo mínimo contiene ocho componentes kinémicos (además de otras relaciones dinámicas), de tal situación que para simbolizar un solo kinema no era pertinente utilizar ocho signos distintos y acomodarlos gráficamente para que representaran un movimiento mínimo, porque eso haría un modelo sumamente saturado y poco accesible para el entendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los recursos que utilizamos para sintetizar fue fusionar varios caracteres simbólicos para que visualmente la representación del movimiento fuera expresada de manera concentrada (imagen 22). Por ejemplo, mezclamos formas, colores y signos de tal manera que en un solo símbolo se enunciaran varias cualidades del movimiento.

Imagen 22  
Fusión de símbolos



Como podemos observar en la imagen anterior, tres caracteres independientes (que significan algo dentro del movimiento) se unifican sin perder sus propiedades particulares, y que visualmente en conjunción se prestan para un entendimiento sintético, que le da mayores posibilidades de eficacia.

De esta manera a través de la pregnancia y la síntesis, se han integrado un conjunto de simbologías y relaciones simbólicas que representan o corresponden al lenguaje de la danza folclórica, y que posibilitan describir el *continuum* del movimiento desde sus extremidades inferiores.

Describiremos de aquí en adelante el proceso de simbolización que hemos realizado. Pero antes de eso es necesario conocer el funcionamiento de la teoría rítmica, pues fue con base a ella como se logró realizar la simbiosis.

#### 2.4.1 Las leyes de la rítmica musical

Dentro del terreno de la teoría musical, para conceptualizar el ritmo es necesario conocer los símbolos que se emplean en su escritura, y también las leyes que los coordinan.

Los símbolos son diversos, que en conjunto se denominan figuras rítmicas (las cuales representan gráficamente la duración de los sonidos), dichas figuras se componen de uno o

Imagen 23  
Elementos de las figuras rítmicas



varios elementos que pueden ser hasta tres: la cabeza, la plica y el corchete (o corchetes).

Las figuras principales son siete, y dependiendo de los elementos que contiene adquieren un nombre específico: redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, fusa y semifusa, y todas estas figuras tienen su equivalente en silencios (los cuales son símbolos que teniendo duración no tienen sonido). Tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla No. 3  
**Las figuras y subdivisiones**

Redonda Unidad 1	Blanca Medio 1/2	Negra Cuarto 1/4	Corchea Octavo 1/8	Semicorchea Dieciseisavo 1/16	Fusa Treintaidosavo 1/32	Semifusa Sesentaicuatroavo 1/64
Silencio de Unidad	Silencio de Medio	Silencio de Cuarto	Silencio de Octavo	Silencio de Dieciseisavo	Silencio de Treintaidosavo	Silencio de Sesentaicuatroavo

Bajo este referente gráfico debemos conceptualizar a las figuras rítmicas en términos de fracciones, es decir, como si fuesen porciones de pastel que pueden dividirse continuamente en mitades. La redonda representa la unidad: un entero, digamos un pastel completo, y a partir de esta figura todas las demás representarán porciones de pastel más pequeños.

Por ejemplo si partimos la redonda a la mitad resultan dos blancas, si partimos una blanca a la mitad salen dos negras, si partimos una negra a la mitad salen dos corcheas, y así sucesivamente con las demás figuras. Lo mismo opera para las figuras de silencio. De esta forma una redonda es equivalente a 2 blancas, a 4 negras, a 8 corcheas, a 16 semicorcheas, a 32 fusas, a 64 semifusas. Esta relación por mitades se puede observar en el siguiente cuadro, donde se ilustra gráficamente las porciones que guardan unas figuras con otras.

Tabla No. 4  
**Comparativa de la subdivisión de las figuras**

1 redonda equivale a:

2 blancas

4 negras

8 corcheas

16 semicorcheas

32 fusas

64 semifusas

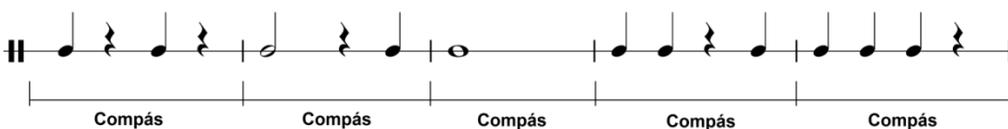
La escritura de las figuras rítmicas necesita de un soporte visual para manifestarse adecuadamente, por eso se apoya en una línea horizontal donde se colocan los sonidos y los silencios. Esa línea se denomina sistema, y su función es marcar el continuum del ritmo, o su progresión temporal (la sucesión en el tiempo de las figuras).

Imagen 24  
Sistema



Los compases por su parte dividen al sistema en porciones de tiempo iguales, que hace que el ritmo tenga un pulso y acentuación regular. Sin la división por compases no es posible darle regularidad al ritmo.

Imagen 25  
Compás



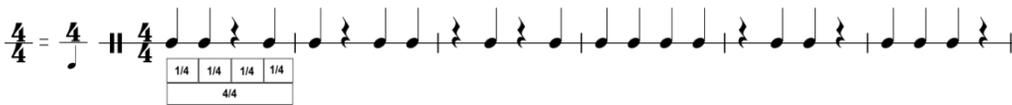
En cada compás caben un número específico de figuras rítmicas, ese número se determina por la **fórmula de compás**, que es una indicación en fracción (numerador y denominador) que se ubica al inicio del sistema.

Imagen 26  
Fórmula de compás



Bajo esta fórmula, el numerador determina los tiempos en que se divide un compás, mientras que el denominador señala qué tipo figura tiene el valor de un tiempo (unidad de tiempo).<sup>25</sup> O dicho de otra forma, el numerador dice cuántas figuras caben en un compás, y el denominador dice de cuáles figuras. De esta manera por ejemplo, la fórmula 4/4 indica que en cada compás existen 4 tiempos, y la figura que vale un tiempo es la negra (♩).

Imagen 27  
Compás de 4/4



En el caso de la fórmula de 3/4, esta indica que en el compás existen 3 tiempos, y la figura que vale un tiempo es igualmente la negra (♩).

Imagen 28  
Compás de 3/4



Mientras que en la fórmula de 2/4, esta indica que en el compás existen 2 tiempos, y la figura que vale un tiempo es también la negra (♩).

<sup>25</sup> Esta regla solo aplica para los compases simples. En el caso de los compases compuestos serán otros principios para determinar los tiempos del compás y la figura que adquiere el valor de un tiempo.



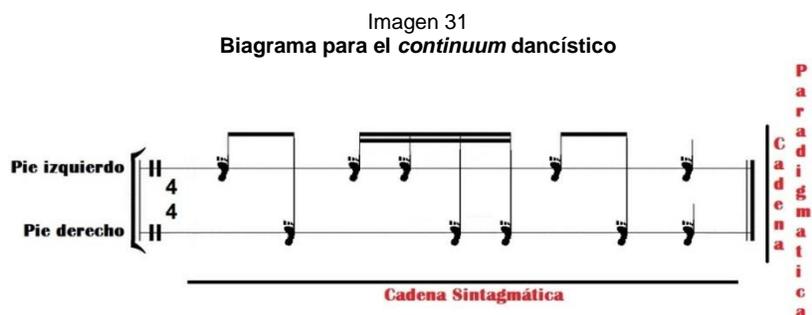
percusiones con los pies (zapateados). De tal forma que sin realizar ninguna modificación a los símbolos rítmicos, esas figuras por si mismas nos hacen generar un movimiento: levantar los pies y retornarlos al suelo para provocar contactos con toda la base del zapato, lo que produce los sonidos que las figuras representan.

Hasta aquí hemos descrito la teoría rítmica básica, la cual nos ayudará a comprender el funcionamiento del modelo de escrituración de la danza que hemos elaborado.

## 2.4.2 La sucesión y la asociación

Al tener en disposición tanto la unidad significativa mínima de la música (la nota), como la unidad significativa mínima de la danza (la huella), tocó el turno de unir las escrituralmente. Para ello debimos establecer primeramente una plataforma gráfica que nos posibilitara interrelacionar los ejes paradigmático y sintagmático.

El recurso que utilizamos fue dividir representacionalmente a las extremidades inferiores en dos registros, de tal forma que utilizamos un biagrama con dos líneas paralelas, donde la línea superior indica los movimientos que realiza el pie izquierdo y la línea inferior que indicará los movimientos del pie derecho.



En la imagen 31 se observa el eje horizontal (las relaciones de sucesión entre las huella del mismo pie), y el eje vertical (las relaciones posibles de asociación entre

las huellas de ambos pies). Tanto el eje paradigmático como el eje sintagmático funcionan como el *continuum* dancístico.

### 2.4.3 La acción de zapatear

Por necesidades narrativas tenemos que explicar primeramente el funcionamiento de la acción de zapatear, para de ahí comenzar a construir la descripción del proceso de simbolización. No perdamos de vista que zapatear es un tipo de acción que entra dentro del componente de las acciones del pie (donde existen otras acciones, las cuales posteriormente las describiremos). De momento nos concentraremos en la acción de “zapatear”.

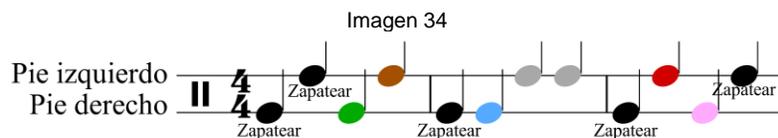
Zapatear como ya lo hemos adelantado, es una acción que consiste en golpear el piso con el pie, imprimiendo fuerza en ese contacto (percutir), cuyo resultado produce un sonido intenso y consistente (imagen 32). Hemos dicho también que zapatear es una huella compuesta de dos direccionalidades de desplazamiento: un impulso hacia el aire y un regreso al suelo, donde su significación está en el contacto con el piso. Ubiquemos además, que después de ese contacto el pie se queda inmóvil en el suelo, porque esa inmovilidad es su duración temporal. Por ser la acción de zapatear el gesto más recurrente en la danza folclórica mexicana, para simbolizarle ocuparemos el color negro.



El color negro de esta manera estará colocado en el interior o en el contorno de las figuras rítmicas, tal como se ilustra en la imagen 33.



Como podemos observar en la imagen 33, en el caso de las figuras rítmicas de valor de un cuarto (la negra) y menores, el color negro estará en todo el interior de la figura, pero en el caso de las figuras rítmicas de mitad (la blanca) y superiores el color negro sólo estará en el contorno de la figura (el interior seguirá estando vacío), esto para no quitarle su valor temporal a la huella. El color negro entonces representará la acción de zapatear. Anunciando de esta manera que otros colores significarán otro tipo de acciones diferentes, que posteriormente se irán tratando.



#### 2.4.4 La simbolización de las posiciones de los pies

En la danza folclórica mexicana existen distintas maneras de posicionar el pie para producir los contactos. Por ejemplo se pueden hacer contactos con la base completa del zapato, o contactar tan sólo con el tacón del zapato, o bien con la puntera del zapato. Estas formas específicas de colocar el pie en su conjunto las llamaremos posiciones del pie, las cuales fueron clasificadas y nombradas en función del vocabulario que se utiliza dentro de la danza folclórica académica, donde dicha nomenclatura está en relación a las partes del zapato de danza o las

partes del pie (imagen 35). Dentro de las posibilidades para posicionar el pie tenemos las siguientes:

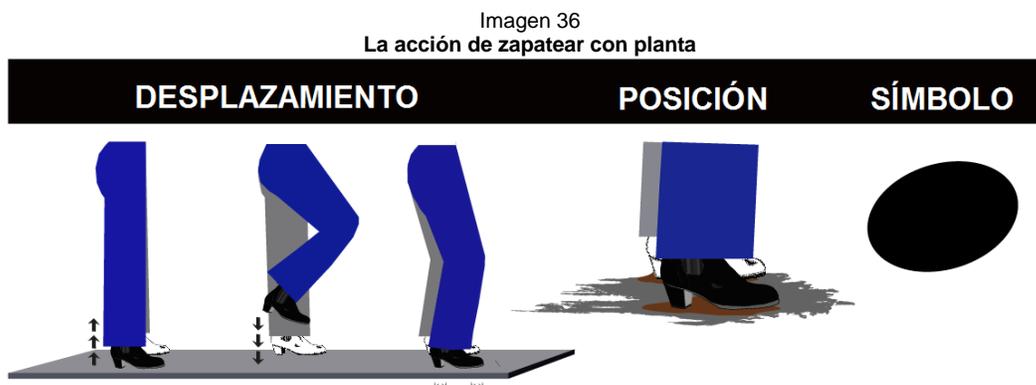
- Planta.
- Tacón.
- Metatarso.
- Puntera.
- Chapa.
- Parte interna de pie.
- Parte externa del pie.



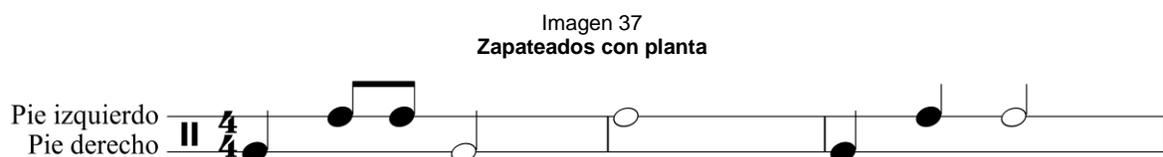
A nivel kinético todas las huellas sin excepción alguna hacen uso de alguno de estos posicionamientos del pie, y a nivel morfokinético todos los pasos combinan alternadamente uno o más posicionamientos.

### Posición en planta

La “planta” es un tipo de posición donde el pie hace contacto con toda la base del zapato sobre el suelo. Para representar el gesto de planta decidimos utilizar la forma natural de las “notas” (el ovalo) y asignarle el significado de “contacto con planta” (imagen 36). De esta manera el ovalo deja de ser un sonido para convertirse en una posición específica del pie.



Pongamos atención que en la imagen anterior el ovalo se presenta en color negro, lo que significa que el contacto de “planta” se produce con la acción de “zapatear”. Sin perder de vista que también habrá óvalos vacíos (pero negros en su contorno como ya hemos explicado), que del mismo modo representan la acción de zapatear, como se ilustra en la imagen 37.

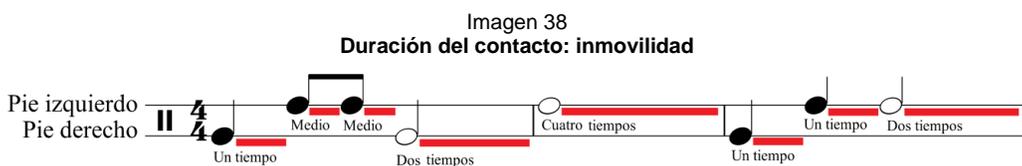


En el ejemplo anterior entonces lo que tenemos es una composición rítmica de distintas huellas que nos indican que los pies deben zapatear (el color negro), contactando en todos los casos con posición de “planta” (el ovalo). De esta manera cada huella en la imagen 37 indica lo siguiente: primera huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie izquierdo zapatea con posición de planta con duración del contacto de medio tiempo; tercera huella: pie izquierdo zapatea con posición de planta con duración del contacto de medio tiempo; cuarta huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de dos tiempos; quinta huella: pie izquierdo zapatea con posición de planta con duración del contacto de cuatro tiempos; sexta huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; séptima huella: pie izquierdo zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; octava huella: pie izquierdo zapatea con posición de planta con duración del contacto de dos tiempos.

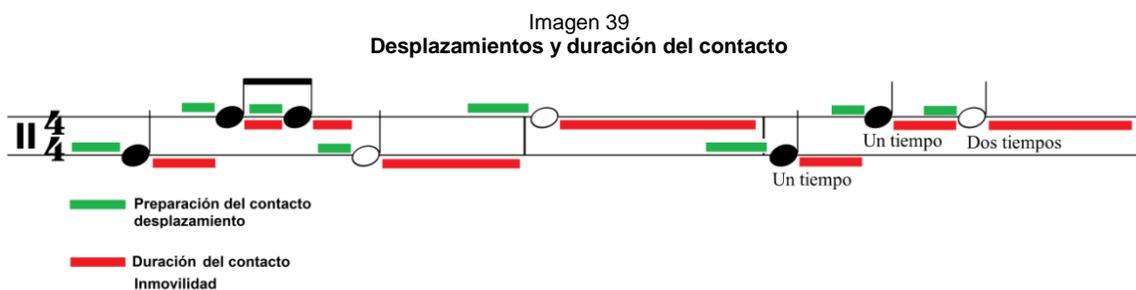
### La duración de la huella

Antes de continuar es necesario reafirmar lo siguiente (con la intención de que no se pierda de vista este dato): la duración de la huella no se refiere al desplazamiento previo, sino a la duración del contacto (porque lo que estamos

simbolizando es el contacto), es decir, la duración describe el tiempo que transcurre posterior a que el pie contacta el suelo (o el aire según sea el caso). Tiempo que se marca permaneciendo el pie inmóvil en el lugar del contacto y con la posición que se indica (imagen 38). Aquí no debe haber confusión, porque las leyes de la rítmica son precisas. Si una huella indica una duración de un tiempo, entonces el pie después del contacto debe permanecer inmóvil un tiempo, si la huella indica una duración de dos tiempos, entonces el pie tiene que estar inmóvil dos tiempos después del contacto, porque esa inmovilidad es su duración.



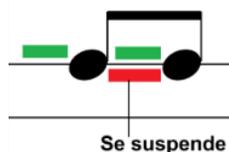
Recordemos ahora que toda huella tiene un desplazamiento previo que le antecede (el cual no se simboliza, solo se ejecuta) y una duración del contacto (imagen 39). Un antes y un después siempre en relación al pulso donde cae el contacto.



Como podemos observar en la imagen 39, la duración de un contacto tiene un tiempo preciso, medible, sin embargo, el desplazamiento previo es indeterminado, no podemos establecer en que momento exacto inicia, sólo podemos saber que tiene que realizarse antes de que la huella se manifieste simbólicamente. Por esta razón regularmente el desplazamiento previo de un pie siempre corre paralelo a la duración del contacto del pie contrario, para que pueda existir continuidad en la progresión de las huellas.

Ahora bien, debemos señalar que esa duración-inmovilidad del pie se suspende o se omite en los casos cuando la siguiente huella se realiza con el mismo pie, porque el tiempo que estaba destinado para la duración del contacto (su inmovilidad) tiene que ser usado para preparar el desplazamiento de la siguiente huella, tal como se ilustra en la imagen 40.

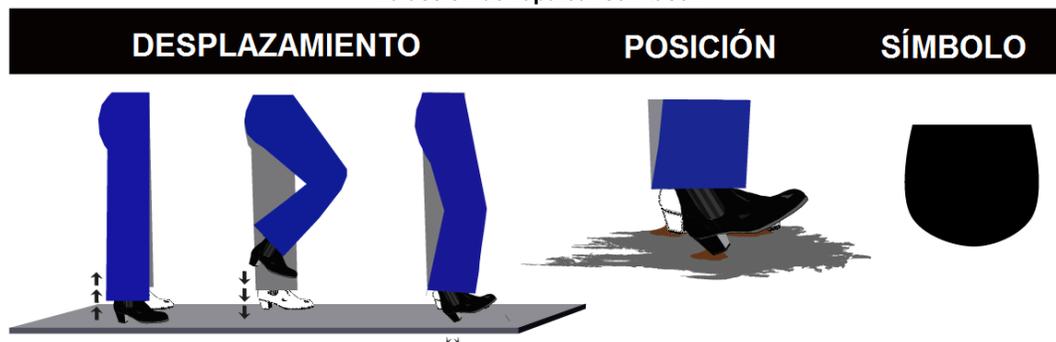
Imagen 40  
Suspensión de la duración del contacto



En la imagen 40 se observa que después del primer contacto, el pie izquierdo suspende su duración (su inmovilidad), porque la siguiente huella exige que el mismo pie se tenga que poner inmediatamente en movimiento (prácticamente después del contacto) para realizar el desplazamiento previo del segundo contacto.

## Posición en tacón

Imagen 41  
La acción de zapatear con tacón



Al igual que la planta, el tacón es una posición donde después del desplazamiento preparatorio el pie hace contacto pero tan solo con la esquina trasera de la tapa del tacón, dejando levantado el resto del zapato (imagen 41). Tacón y planta entonces son dos posiciones de contacto distintas, por tal razón utilizamos un símbolo distinto al ovalo para representar la posición de tacón. El símbolo que

representará esa posición será la figura de una “tapa de tacón”. En el siguiente ejemplo se observa escrituralmente la huella de tacón, combinada con plantas, todas realizadas con la acción de zapatear (imagen 42).



Démonos cuenta que al transformar la forma de óvalo en una figura diferente se modifica la información genética del movimiento celular, en tal sentido, en la imagen 42 la información genética de cada huella comunica lo siguiente: primera huella: pie derecho zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie izquierdo zapatea con posición de tacón con duración del contacto de dos tiempos; tercera huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; y así sucesivamente cada huella informa un contenido distinto dependiendo de su forma.

### El tiempo inactivo

Ahora bien, es importante señalar lo siguiente: una determinada posición del pie se queda en esa posición hasta que se presente una nueva huella que la modifique (independientemente del tiempo que dure el contacto de esa posición), observemos el siguiente ejemplo en la imagen 43.



Este continuum de huellas debe ser entendido de la siguiente manera: primera huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie izquierdo zapatea con posición de tacón con duración de ese contacto de un tiempo. Aquí pongamos atención: el tacón



En el ejemplo de la imagen 45 se observa escrituralmente la huella de metatarso, combinada con plantas y tacones, todas realizadas con la acción de zapatear. Observemos que la información genética de cada huella comunica lo siguiente: primera huella: pie derecho zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie izquierdo zapatea en posición de metatarso con duración del contacto de un tiempo; tercera huella: pie derecho zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; cuarta huella: pie izquierdo zapatea en posición de tacón con duración del contacto de un tiempo; y así sucesivamente. Como hemos podido apreciar, los símbolos utilizados hasta este momento tienen un nivel de simpleza que hace que su aprensión sea relativamente muy fácil.

### Posición en puntera

La puntera es una posición con la misma mecánica que las anteriores pero que se distingue por hacer contacto en el piso con la punta del zapato. El símbolo que utilizaremos para distinguir este gesto será un rombo.

Imagen 46  
La acción de zapatear con puntera



En la imagen 46 se ilustra un contacto del pie derecho con posición de puntera, pero a diferencia de los ejemplos anteriores, este contacto se observa que se produjo atrás de la posición inicial del pie, es decir el contacto de la puntera no se produjo en el centro-eje del cuerpo, sino que tuvo una direccionalidad manifiesta: atrás. De momento no pongamos atención en la dirección, sólo identifiquemos la

posición del contacto. La simbolización de las direcciones de los desplazamientos se explicará más adelante. En la imagen 47 se observa escrituralmente la huella de puntera, combinada con otras posiciones, todas realizadas con la acción de zapatear.

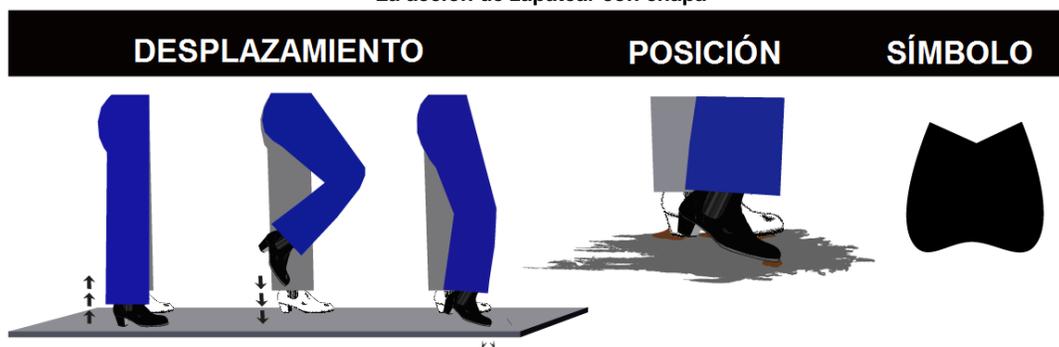
Imagen 47  
Zapatear con puntera



Observemos en la imagen 47 que la información genética de cada huella comunica lo siguiente: primera huella: pie derecho zapatea con posición de planta con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie izquierdo zapatea con posición de puntera con duración del contacto de un tiempo; tercera huella: pie izquierdo zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; cuarta huella: pie derecho zapatea en posición de tacón con duración del contacto de un tiempo y así sucesivamente.

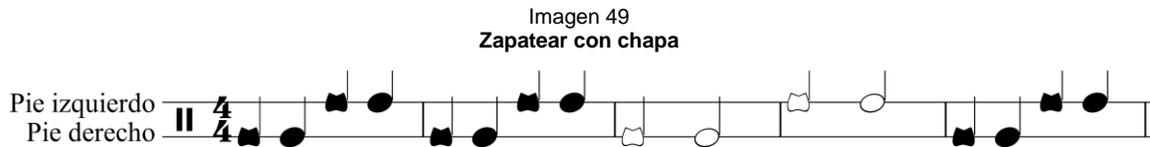
### Posición en chapa

Imagen 48  
La acción de zapatear con chapa



La chapa es una posición del pie con la misma mecánica que las anteriores pero que se distingue por hacer contacto en el piso tan solo con la parte del zapato que se denomina precisamente “chapa”, que está ubicada entre el extremo delantero de la suela, en su límite con la puntera del zapato. El símbolo que utilizaremos

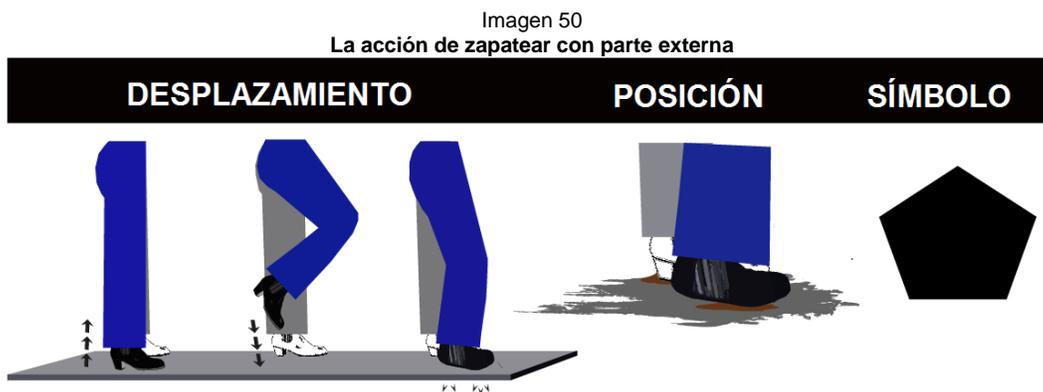
para distinguir la acción de “chapa” se identifica visualmente en la imagen 48. En la imagen 49 se observa escrituralmente el gesto de chapa, combinada con plantas, todas realizadas con la acción de zapatear.



Observemos en la imagen 49 que la información genética de cada huella comunica lo siguiente: primera huella: pie derecho zapatea con posición de chapa con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: pie derecho zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; tercera huella: pie izquierdo zapatea en posición de chapa con duración del contacto de un tiempo; cuarta huella: pie izquierdo zapatea en posición de planta con duración del contacto de un tiempo; y así sucesivamente.

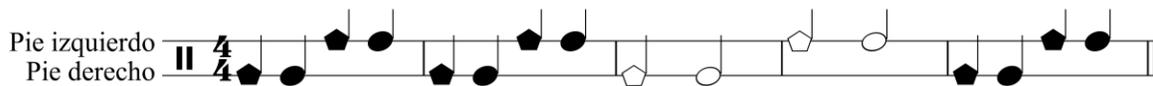
### Posición con parte externa del pie

Esta posición se distingue por hacer contacto con en el piso con el lado exterior del pie, y se representará con la figura de un pentágono.



En la imagen 51 se observa escrituralmente el gesto de parte externa, combinada plantas.

Imagen 51  
Zapatear con parte externa

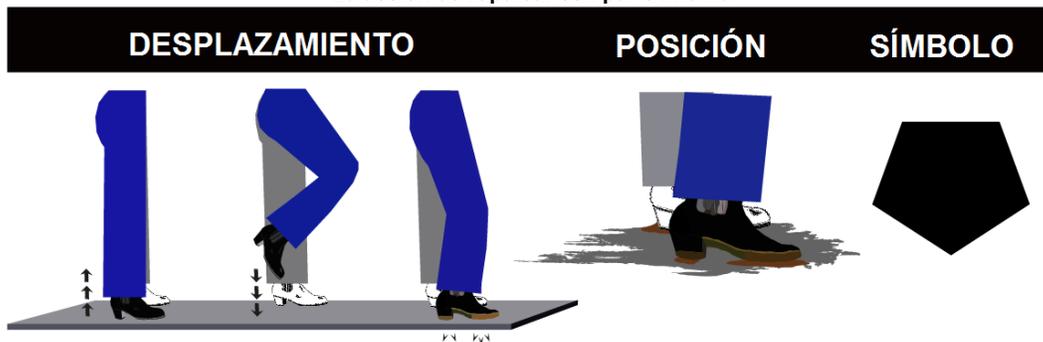


Consideramos que ya no es necesario ejemplificar el contenido verbal de las huellas en tanto es relativamente sencillo identificar la forma de las figuras y corresponderlas con una posición específica del pie.

### Posición con parte interna del pie

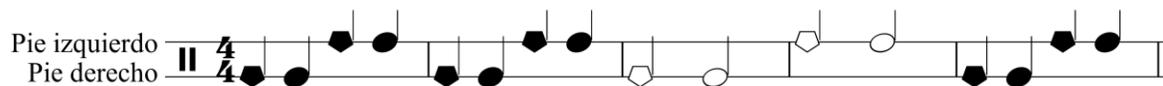
Este gesto se distingue por hacer contacto con en el piso con el lado interior del pie, y se representará con la figura de un pentágono invertido.

Imagen 52  
La acción de zapatear con parte interna



En la imagen 53 se observa escrituralmente la posición de parte interna, combinada plantas.

Imagen 53



Hasta aquí hemos caracterizado simbólicamente a los gestos del grupo de las posiciones del pie. Proseguiremos ahora con los demás componentes kinéticos.

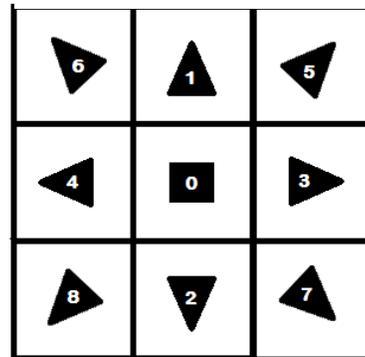
## 2.4.5 Direcciones de desplazamiento del pie

Existen en este componente kinético ciertas informaciones direccionales, que le dan a las huellas su carácter espacial en relación a un punto de partida y al punto de llegada de los desplazamientos. Las direcciones las hay de dos tipos: en línea recta y circulares.

Para caracterizar las direcciones en línea recta utilizaremos puntas de flechas, las cuales por sí mismas en su colocación expresan la trayectoria del desplazamiento (imagen 54). Al respecto se tiene identificada una posibilidad de desplazamiento direccional en línea recta acotado a las siguientes posibilidades:

1. Adelante.
2. Atrás.
3. Derecha.
4. Izquierda.
5. Diagonal derecha adelante.
6. Diagonal izquierda adelante.
7. Diagonal derecha atrás.
8. Diagonal izquierda atrás.
0. Centro-eje (que funciona como “pie regresa al centro eje).

Imagen 54  
Direccionalidades del pie en línea recta



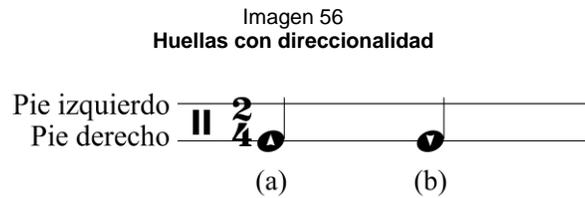
De esta manera, si una huella no tiene ninguna indicación direccional significa que el contacto se realiza en el mismo lugar en donde se encuentra el pie, como se muestra en la imagen 55 donde todas las huellas se realizan en su sitio.

Imagen 55  
Huellas sin direccionalidad

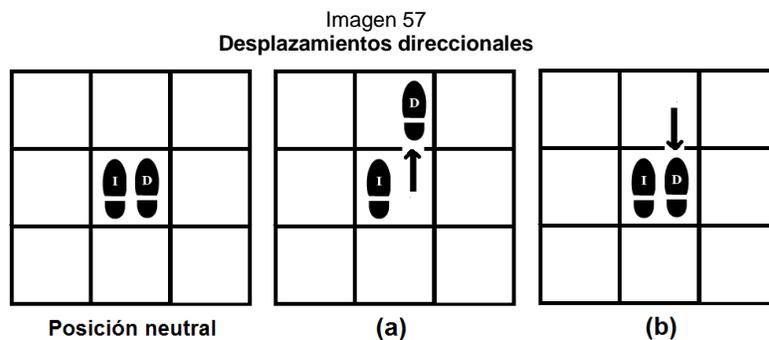


Ahora bien, pongamos atención: toda dirección se determina en relación al lugar donde se encuentra el pie, y todas las puntas de flecha indican un desplazamiento

de un pie de distancia. Las puntas de flecha estarán colocadas en el interior de la huella, como se observa en la imagen 56:



En la imagen 56 la información que contienen las dos huellas indica lo siguiente: a) planta derecha zapatea hacia adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo, y b) planta derecha zapatea hacia atrás también un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo. Lo anterior se ilustra gráficamente en los cuadros de la imagen 57.



En la imagen 57 se observa que partiendo de la posición neutral, en el primer contacto (a), el pie se separa del eje; para luego, en el segundo movimiento (b), el pie regresa al centro eje, tal como lo pide la información genética de las huellas.

De esta manera se puede caracterizar la dirección de los contactos en sus distintas posibilidades.



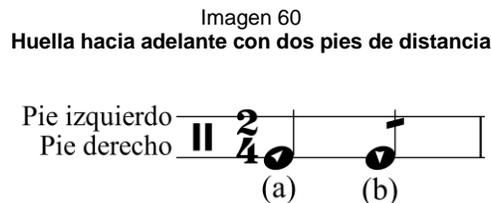
En la imagen 58 la información contenida en las huellas es la siguiente: planta derecha zapatea hacia adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo; planta izquierda zapatea hacia adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo, y así sucesivamente.

#### 2.4.6 La distancia del desplazamiento

Para representar movimientos direccionales en línea recta mayores a un pie de distancia se utilizarán pequeñas líneas inclinadas que cruzan la plica de la huella, tal como se muestra en la imagen 59.

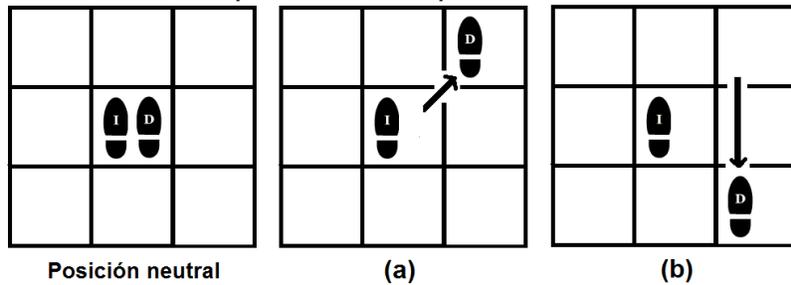


De esta manera, si la plica de la huella tiene una línea que la cruza indica que el desplazamiento se realiza con dos pies de distancia; si tiene dos líneas entonces son tres pies de distancia, y así sucesivamente. En la imagen 60 se observa el uso del símbolo de dos pies de distancia.



En la imagen 60 la información que contienen las dos huellas indica lo siguiente: a) planta derecha zapatea hacia diagonal-derecha-adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo, y b) planta derecha zapatea hacia atrás dos pies de distancia con duración del contacto de un tiempo. Lo anterior se ilustra en los recuadros de la imagen 61.

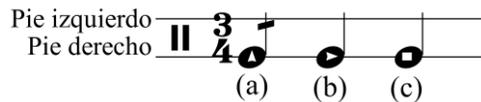
Imagen 61  
Desplazamiento de dos pies de distancia



Aquí lo que se observa es que partiendo de la posición neutral, en el primer contacto (a), el pie se separa del eje; mientras que en el segundo movimiento (b), el pie queda también fuera del eje, tal como lo pide la información genética de las huellas.

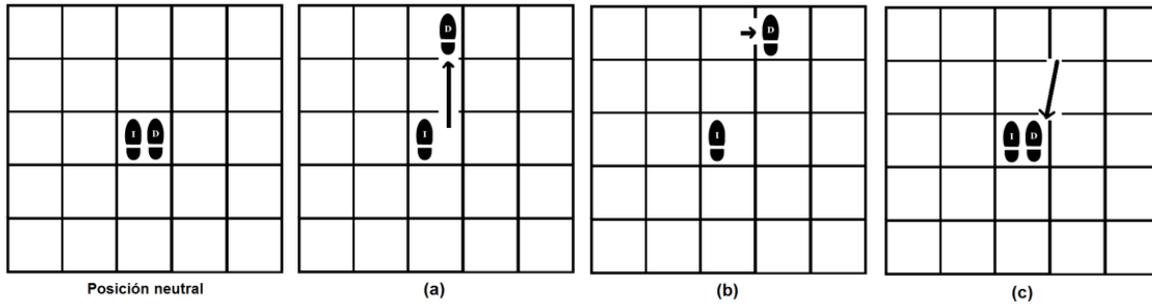
Ahora bien, debemos saber que las huellas a la vez que se desplazan en distintas direcciones, también regresan frecuentemente al centro eje, por tal razón utilizaremos un símbolo específico: un pequeño cuadro (el que representa “centro-eje”, ver imagen 54) el cual será de mucha utilidad para simplificar algunos desplazamientos específicos. Ese cuadro direccional indicará que el pie de donde se encuentre realiza un movimiento de retorno a la posición neutral o eje del cuerpo, es decir retorna y se coloca paralelamente en relación al otro pie (imagen 62).

Imagen 62  
Retornar al centro eje



En la imagen 62 las huellas informan lo siguiente: a) planta derecha zapatea hacia adelante dos pies de distancia con duración del contacto de un tiempo, b) planta derecha zapatea hacia la derecha un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo, y c) planta derecha zapatea hacia el centro-eje (regresa a la posición neutral o se empareja con el otro pie) con duración del contacto de un tiempo. Lo anterior se ilustra en los recuadros de la imagen 63.

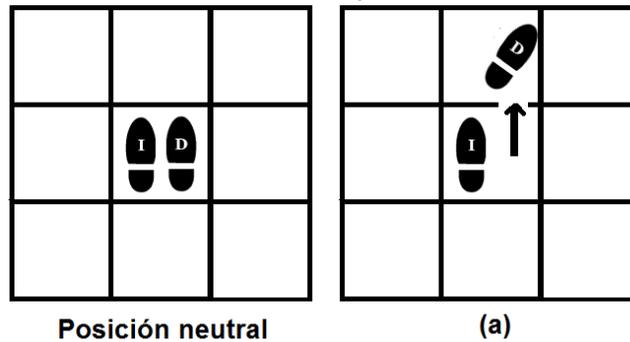
Imagen 63  
Retornar al centro eje



### 2.4.7 Simbolización de la rotación del pie

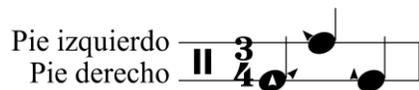
No todos los contactos se realizan colocando el pie en dirección paralela con el otro pie, existen contactos donde el pie rota en un ángulo específico, como en el siguiente ejemplo (imagen 64).

Imagen 64  
Rotar el pie



Como es de observarse el pie derecho se desplazó hacia adelante, pero el contacto de la planta del pie se realiza con una angulación en forma diagonal respecto del otro pie (ángulo de 45°). Para representar entonces las rotaciones del pie se utilizará una segunda punta de flecha, colocada a los lados de la huella (a la izquierda o a la derecha), como se observa en la imagen 65:

Imagen 65  
Rotación del pie



Ahora bien, esa indicación de rotación colocada por fuera de la huella manifiesta dos cosas: 1. Señala la dirección hacia donde rota el pie antes de hacer el contacto, por ejemplo si la flecha está colocada a la derecha de la huella entonces se indica que la rotación del pie es a su derecha, y por lógica si la flecha está a la izquierda indica que la rotación del pie es a la izquierda; y 2. Señala la colocación en la que queda apuntando el pie al momento del contacto producto de la rotación.

De esta manera la información genética que transmiten las huellas de la imagen 65 son las siguientes: primer huella: planta derecha zapatea hacia adelante un pie de distancia, rotando el pie a la derecha y quedando apuntando el pie hacia la diagonal derecha-arriba, con duración del contacto de un tiempo; segunda huella: planta izquierda zapatea en su lugar rotando el pie a la izquierda y quedando el pie apuntando hacia la diagonal izquierda-arriba, con duración del contacto de un tiempo; tercera huella: planta derecha zapatea en su lugar rotando el pie a su izquierda y quedando apuntando el pie hacia adelante, con duración del contacto de un tiempo.

Pudiéramos pensar que la función de colocar la flecha de rotación a la izquierda o a la derecha de la huella no tiene sentido, sin embargo cumple una función para los casos donde el pie rota  $180^\circ$  o más, porque ahí se presentaría la duda de si el pie rotó a la derecha o rotó a la izquierda, por eso es necesario indicar hacia qué dirección se realiza la rotación.

#### **2.4.8 Simbolización de los tipos de gestos del pie**

No todo en la danza folclórica mexicana se reduce a la acción de “zapatear”, existe una variedad de acciones o gestos distintos que puede realizar el pie para producir los contactos, acciones que se diferencian sustancialmente en su estructura mecánica. De entre las acciones identificadas están las siguientes:

- Zapatear (ya abordada)

- Apoyar
- Deslizar
- Cepillar
- Levantar
- Patear
- Gatillar

## La acción de apoyar

Apoyar es un tipo de “huella compuesta”, que básicamente se realiza con la misma mecánica que un zapateado, con la única diferencia que el contacto del pie sobre el suelo se realiza sin sonido, es decir, sin imprimirle fuerza al contacto, lo cual hace del apoyo una acción dancística particular. Para simbolizar el apoyo utilizaremos el color gris (imagen 66).



De esta forma los apoyos los encontraremos de la siguiente manera.





En la imagen 69 se observa como el pie derecho se desliza hacia adelante por el suelo en posición de planta, de un punto de inicio a un punto de llegada, donde el punto de llegada representa el contacto o la significación. Se puede deslizar con cualquier posición del pie como se ilustra en la imagen 70.



En la imagen 70 la información genética que transmiten las huellas es la siguiente: planta derecha desliza hacia adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo; tacón derecho desliza hacia el centro-eje con duración del contacto de un tiempo, planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo, y así sucesivamente.

Pongamos atención ahora. En las huellas anteriores encontramos que todos los deslizados fueron realizados completamente terrestres (de un punto de inicio en el piso, a otro punto de llegada también en el suelo). Sin embargo, existen otros tres tipos de deslizados que funcionan con una mecánica diferente:

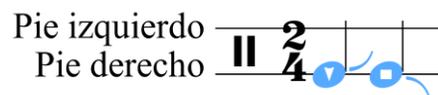
1. Cerillar es un tipo de deslizado que su punto de partida es el suelo pero su punto de llegada es un contacto aéreo (en ese contacto esta su significación), es decir, el pie se desplaza deslizando primero sobre el suelo, y después se eleva al aire. Este gesto de “cerillar” puede ser realizado en cualquier direccionalidad y con cualquier tipo de posición del pie. La acción de “cerillar” se le simbolizará agregándole a la huella de color azul una señal ascendente (vista de izquierda a derecha), tal como se observa en la imagen 71.



En la imagen 71 pongamos atención de que el pie, en la primera huella (que fue una acción de “cerillar”), terminó en el aire, de tal forma que la siguiente huella (un zapateado con el mismo pie hacia el centro eje), ya no necesita realizar su impulso hacia arriba (porque ya el pie está arriba), sólo se requiere accionar el regreso hacia el suelo para producir el zapateado.

2. Pespuntear es un tipo de deslizado que su punto de partida es el aire y su punto de llegada es el piso, es decir, comienza su desplazamiento en caída, del aire hacia el piso para deslizarse después sobre el suelo. Este gesto puede ser realizado en cualquier direccionalidad y con cualquier tipo de posición del pie. La acción de “pespuntear” se le simbolizará agregándole a la huella de color azul una señal descendente (vista de izquierda a derecha).

Imagen 72  
La acción de pespuntear

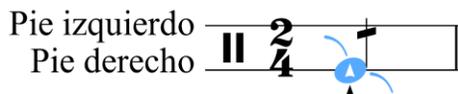


En el ejemplo de la imagen 72 se observa que después de la primera huella, el pie terminó en una posición aérea, porque fue un “cerilleo”, de tal forma que la segunda huella inicia en esa posición aérea y procede a “pespuntear”: descender al piso y deslizarse hacia el centro eje, como lo marca la información genética de la huella.

3. Escobillar es un tipo de deslizado pero con un desplazamiento aéreo (de un punto de inicio en el suelo a un punto de llegada también en el suelo). La mecánica del escobilleo consiste en dos desplazamientos contrarios: un impulso del pie hacia el aire (regularmente hacia afuera del eje), para luego regresar en dirección apuesta rumbo al piso (regularmente hacia el centro eje), produciendo un deslizado a la hora del contacto. La acción de “escobillar” se le simbolizará

agregándole a la huella de color azul una doble señal: ascendente y descendente, tal como se ilustra en la imagen 73.<sup>26</sup>

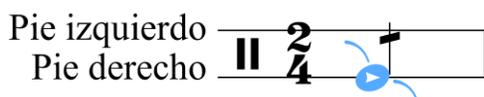
Imagen 73  
Acción de escobillar



Es importante señalar que la acción de “escobillar” requiere necesariamente de una doble indicación direccional, por ello debe contener dos flechas, la flecha que esté en el interior de la huella manifestará la dirección del desplazamiento de impulso, mientras la flecha que esté por debajo de la huella indicará el punto o lugar del contacto (cuando regresa el pie y desliza). Tal como en el ejemplo de la imagen 73, que nos dice lo siguiente: planta derecha escobillea impulsándose en el aire hacia adelante (flecha de adentro de la huella) dos pies de distancia y regresando para contactar (deslizándose) adelante del eje (flecha de afuera de la huella), con duración del contacto de un tiempo.

Si es el caso de que el punto del contacto es en el centro-eje, entonces no será necesario poner la flecha por debajo de la huella, la cual se omitirá (en razón de que la mayoría de los contactos de “escobilleo” son regularmente en el centro eje) como se ilustra en la imagen 74.

Imagen 74

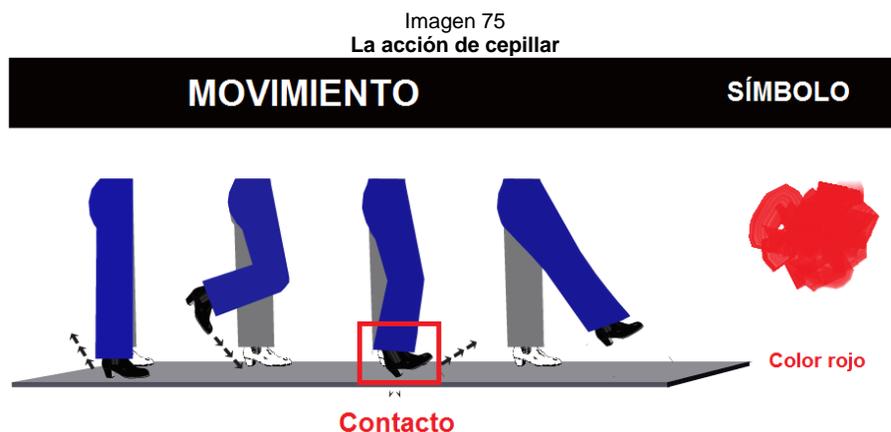


Como se observa, la información de la huella de la imagen 74 nos comunica lo siguiente: planta derecha escobillea impulsándose al aire hacia la derecha (flecha de adentro de la huella) dos pies de distancia, regresando el pie para contactar deslizándose hacia el centro-eje (indicación que se omite).

<sup>26</sup> “Cerillar”, “pespuntear”, y “escobillar” son tres terminologías que se usan en el vocabulario de la danza folclórica académica pero que no tienen un significado estable, pues su uso varía en significado de un lugar a otro. Aquí nosotros queremos determinar un significado para esos tres términos, lo cual servirá para cuestiones de entendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## La acción de cepillar

Esta acción se diferencia de las demás acciones en razón de que es un gesto compuesto con tres direccionalidades: 1. El impulso, 2. El regreso, y 3. El rebote. Cepillar entonces es un gesto que consiste en realizar un movimiento preparatorio (impulso o elevación del pie hacia cualquier dirección), para luego tirar en dirección contraria de forma descendente para realizar un contacto breve sobre el suelo. Ese contacto se puede definir como un ligero rozón percusivo (con cualquier posición del pie), para después continuar otra trayectoria ascendente, terminando el pie en una posición aérea. Para simbolizar el cepilleo ocuparemos el color rojo, como se ilustra en la siguiente imagen 75.



Como podemos observar en el caso del cepilleo el contacto no está en el punto de llegada, sino en el punto donde el pie roza el suelo brevemente. Debemos poner atención en que la acción de cepillar implica necesariamente dos indicaciones direccionales: 1. La dirección de la trayectoria del desplazamiento del pie (que comprende el impulso el regreso y el rebote), y 2. La dirección del lugar del contacto. Dos direcciones que no son las mismas. Por ejemplo, podemos cepillar con tacón hacia adelante con el contacto en el centro-eje, o por el contrario podemos cepillar con tacón hacia adelante con el contacto adelante del eje centro, entre otras muchas posibilidades. De tal manera entonces, en los cepilleos deberán existir dos indicaciones de direccionalidad. La dirección del

desplazamiento se pone (como en todos los casos) en interior de la huella, mientras que la indicación del lugar del contacto se coloca por debajo de la huella. Como se observa en la imagen 76, la cual nos comunica que el tacón derecho cepilla hacia adelante con el contacto en el centro-eje.



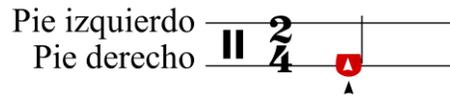
Aquí es importante no perder de vista el siguiente dato. Si la dirección del desplazamiento indica que es adelante (como el ejemplo de la imagen 76), ello implica que el impulso se tiene que preparar hacia atrás (porque esa preparación es el apoyo para poder tirar en dirección contraria), si fuese el caso que la dirección de desplazamiento es hacia atrás, entonces ello implica que el impulso se debe preparar hacia adelante. Todo guarda una relación contraria en los desplazamientos que exige una determinada información genética de la huella.

Ahora bien, como la mayoría de los contactos del cepilleo regularmente se producen en el centro eje, entonces (por cuestiones de economía de símbolos) en esos casos también omitiremos la indicación del lugar del contacto, de tal forma que gráficamente no será necesario poner esa indicación para marcar que el contacto es en el centro, como se ejemplifica en la imagen 77, que nos dice: tacón derecho cepilla hacia adelante con contacto en el centro-eje.



Para todos los demás casos donde el cepilleo es fuera del centro, necesariamente deberán aparecer dos direccionalidades, como en la imagen 78, la cual nos dice: tacón derecho cepilla hacia adelante con el contacto adelante.

Imagen 78  
Acción de cepillar



Es importante recalcar que en el caso del cepilleo, siempre la posición final del pie será aérea, de tal forma que un movimiento posterior comienza en esa posición en el aire, es decir, la posición aérea final siempre fungirá como el movimiento preparatorio para el siguiente contacto (sea cual fuere). En tal sentido si después de un cepilleo viene un segundo cepilleo, ese segundo cepilleo solo contiene dos direccionalidades: el impulso ya no se hace (porque el pie ya está arriba preparado), solo se procede a regresar hacia el lugar del contacto y luego el rebote (imagen 79).

Imagen 79  
Dos cepilleos continuos

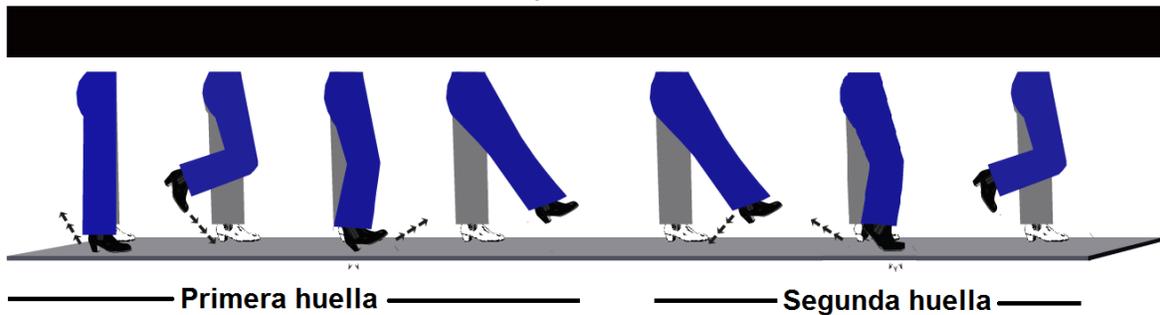
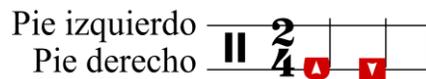


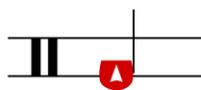
Imagen 80  
Dos cepilleos continuos



En el ejemplo de la imagen 80 la información que nos comunican las huellas es la siguiente: tacón derecho cepilla hacia adelante con el contacto en el centro-eje (el pie termina en el aire); después (iniciando en el aire) el metatarso derecho se desplaza hacia el suelo cepillando hacia atrás con el contacto también en el centro-eje, terminando el pie en posición aérea hacia atrás.

Habr  casos en diferentes zapateados de danza, donde el cepilleo no realiza formalmente el impulso del pie hacia atrás (sino que tan solo eleva ligeramente el pie para luego realizar el contacto en el suelo), en esos casos se adicionará a la huella un símbolo (un pequeño guion) que se colocará por debajo de la huella, como se ejemplifica en la imagen 81.

Imagen 81  
Cepilleo sin impulso



Aquí lo que se indica es que el tacón derecho cepilla hacia adelante, pero donde el impulso sólo requiere una ligera elevación hacia arriba (no impulsar hacia atrás), para inmediatamente después de esa corta elevación realizar el regreso (el roz n sobre el suelo), y luego elevar el pie hacia adelante.

### La acción de levantar

Es un gesto de pie que implica una sola direccionalidad (huella simple), que consiste en levantar-elevar el pie del suelo hacia el aire en cualquier dirección. La acción de levantar se simbolizará con color verde (imagen 82).

Imagen 82  
La acción de levantar



Cabe hacer mención que la acción de levantar hacia el aire, implica también un tipo de posición de pie. Podemos por ejemplo levantar hacia adelante el pie en posición de planta (en tal caso el pie levanta, y la planta del pie queda en posición paralela horizontal en relación al suelo); o quizá levantar el pie hacia adelante en posición de tacón (en tal caso el pie levanta, y queda en posición diagonal apuntando el pie hacia arriba), como si en el aire existiera una línea paralela horizontal en relación al piso donde el pie se coloca contactando esa línea imaginaria con el tacón.

Representacionalmente la acción de levantar se ejemplifica en la imagen 83.



En la imagen 83 la información que nos transmiten las huellas son las siguientes: planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; planta izquierda levanta hacia adelante un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo; planta izquierda desliza del aire al suelo (pespuntea) hacia el centro eje con duración del contacto de un tiempo; planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; metatarso izquierdo levanta en su mismo lugar con duración del contacto de un tiempo; tacón izquierdo zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo (en este caso el tacón solo desciende del aire al piso, porque la huella anterior termino en el aire); planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; puntera izquierda levanta hacia atrás un pie de distancia con duración del contacto de un tiempo; y planta izquierda zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo. Démonos cuenta del cúmulo de información verbal que contiene este *continuum* de huellas, información genética que ya representada simbólicamente se sintetiza en tan solo nueve huellas de los pies.

## La acción de patear

Es un tipo de “huella compuesta” de tres direccionalidades: un impulso hacia el aire (por ejemplo hacia atrás), un regreso en dirección contraria para hacer contacto en el aire, y un rebote en dirección contraria al desplazamiento del contacto. La acción de patear se representará con el color rosa (imagen 84).

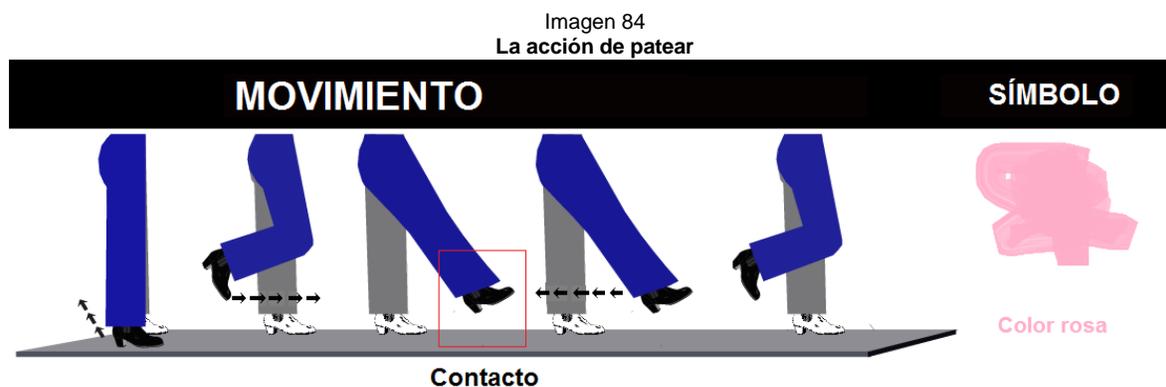
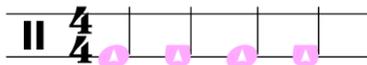


Imagen 85  
Acción de patear



En la imagen 85 la información que nos transmiten las huellas son la siguientes: pie derecho patea hacia adelante con posición de planta en un tiempo; pie derecho patea hacia adelante en posición de tacón en un tiempo; y se repiten las mismas dos huellas anteriores. Debemos hacer notar que el impulso hacia el aire siempre está en relación contraria a la indicación direccional, por ejemplo si el contacto es hacia adelante entonces eso implica que el impulso es hacia atrás, o de otra forma, si el contacto es hacia atrás entonces el impulso es hacia adelante. Todo guarda una correspondencia contraria.

## La acción de gatillar

Es un tipo de acción percusiva que se diferencia del zapateo porque en el desplazamiento previo no se levanta la totalidad del pie hacia el aire, sino sólo se

eleva un determinado segmento del pie, quedando alguna porción del pie fijada al piso, para luego regresar el segmento levantado hacia el suelo y hacer un contacto intenso y consistente. Para representar el gesto de gatillar ocuparemos el color café. Básicamente hay tan solo dos acciones en la danza folclórica donde se ejerce esta acción: gatillar con tacón y gatillar con metatarso.

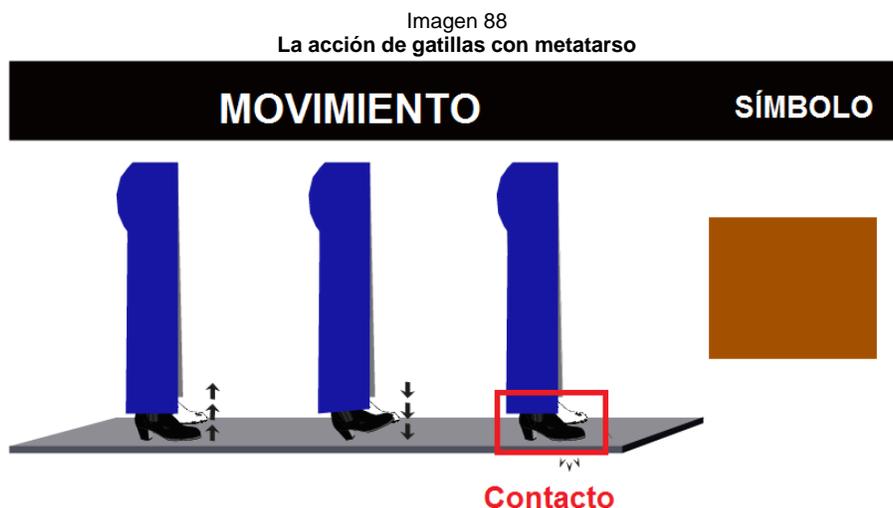


Gatillar con tacón: acción donde se percute con la base completa del tacón, como se ilustra en la imagen 86, donde el movimiento preparatorio sólo levanta la parte del zapato que comprende el tacón, mientras que la suela se queda fijada en el suelo, al regresar lo que se produce es un contacto con toda la base de la tapa del tacón sobre el suelo. En el ejemplo de la imagen 87 se observa escrituralmente el gesto de gatillar con tacón, combinada con zapateos de plantas.



Pongamos atención, no debemos confundir la posición del pie a la hora del contacto, porque gatillar con tacón se realiza con la base completa del tacón sobre el suelo. Diferente a zapatear con tacón, la cual es un contacto que se produce con la esquina trasera del tacón.

Gatillar con metatarso: acción donde se percute con la suela del zapato (que comprende la porción del metatarso), donde el movimiento preparatorio levanta casi la totalidad del pie, mientras que queda fijada al suelo la esquina trasera del tacón, al regresar lo que se produce es un contacto con toda la base de la suela sobre el suelo, tal como se ilustra en la imagen 88.

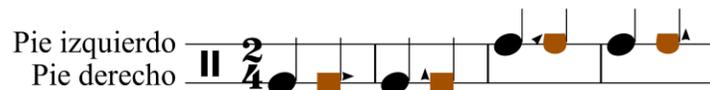


En la imagen 89 se observa escrituralmente el gesto gatillar con metatarso combinada zapateos de plantas.



Identifiquemos que la acción de gatillar con tacón o con metatarso, es un gesto estacionario, es decir, se realiza en el mismo lugar, no tienen direccionalidad de desplazamiento, debido a que siempre una porción del pie queda fijada al suelo. Sin embargo, pueden existir gatilleos con rotación del pie. En esos casos se ocuparan las puntas de flechas colocadas a los lados de las huellas (recordemos que rotar se simboliza con flechas colocadas a la derecha o a la izquierda de la huella) (imagen 90).

Imagen 90  
Gatillar rotando



En la imagen 90 la información genética que nos transmiten las huellas son las siguientes: planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; metatarso derecho gatillea rotando hacia la derecha (donde el eje de rotación está en el segmento del pie que se queda fijado al piso) quedando apuntando el pie hacia la derecha, con duración del contacto de un tiempo; planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; metatarso derecho gatillea rotando hacia la izquierda y quedando apuntando el pie hacia el frente, con duración del contacto de un tiempo; planta izquierda zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; tacón izquierdo gatillea rotando hacia la izquierda y quedando apuntando el pie hacia la diagonal derecha arriba, con duración del contacto de un tiempo; planta izquierda zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo; tacón izquierdo gatillea rotando hacia la derecha quedando apuntando el pie hacia el frente, con duración del contacto un tiempo.

#### 2.4.9 Desplazamientos en otras direccionalidades

No solamente existen direcciones de desplazamiento del pie en línea recta, el desplazamiento del pie es tan diverso que existe una variedad de posibilidades, por ejemplo desplazar el pie en círculo, o en semicírculo. Para representar ese tipo de desplazamientos ocuparemos algunos signos que nos ayudan a entender esa dinámica de movimiento.

#### Desplazamientos en círculo

Para representar un desplazamiento del pie en círculo ocuparemos precisamente un pequeño círculo ubicado en cualquier lugar fuera de la huella (arriba, abajo, a la

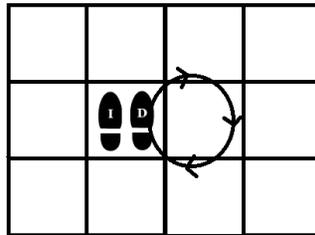
derecha o a la izquierda), de tal forma que el lugar donde esté ubicado el círculo indicará la dirección hacia donde comienza el desplazamiento circular. Como se ilustra en la imagen 91.

Imagen 91  
Desplazamiento en círculo



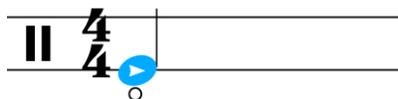
La información que se nos presenta en la imagen 90 es la siguiente: planta derecha desliza hacia la derecha (indicada por la flecha que está en el interior de la huella) un pie de distancia en trayectoria de círculo, comenzando esa trayectoria hacia arriba (obsérvese que el círculo está colocado arriba de la huella) con una duración del contacto de un tiempo. Gráficamente el movimiento se ilustra en la imagen 92.

Imagen 92  
Desplazamiento en círculo



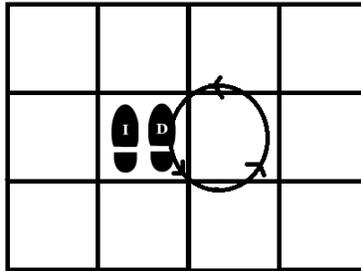
El ejemplo contrario sería el siguiente:

Imagen 93



En la imagen 93 la información que se nos presenta es la siguiente: planta derecha desliza hacia la derecha, un pie de distancia, en trayectoria de círculo, comenzando esa trayectoria hacia abajo, con duración del contacto de un tiempo. Gráficamente el movimiento se ilustra en la imagen 94.

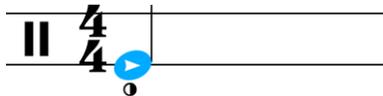
Imagen 94  
Desplazamiento en círculo



### Desplazamiento en semicírculo

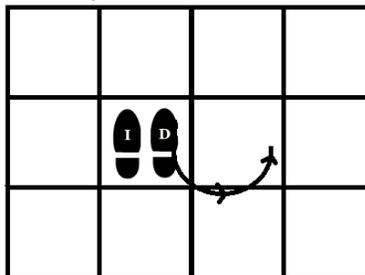
Al igual que el círculo representaremos los desplazamientos en semicírculo colocando por fuera de la huella un signo semicircular (imagen 95).

Imagen 95



En la imagen 96 lo que se nos indica es lo siguiente: planta derecha desliza hacia la derecha, un pie de distancia en trayectoria de semicírculo, comenzando esa trayectoria hacia abajo con duración del contacto de un tiempo.

Imagen 96  
Trayectoria en semicírculo



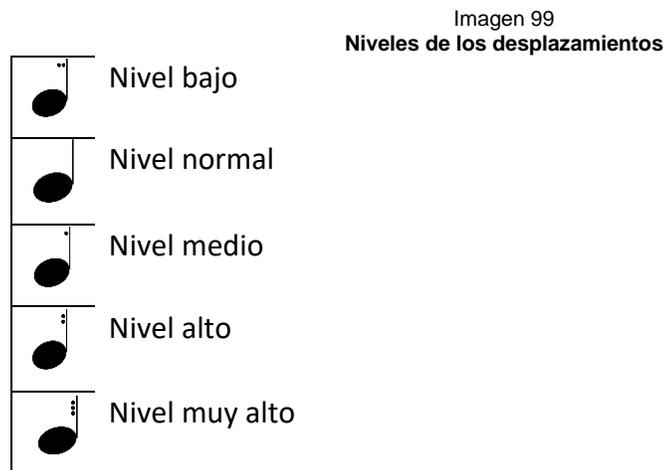
### El cruce de los pies

Es muy frecuente dentro de los movimientos de la danza folclórica que un pie cruce al otro pie ya sea por delante o por detrás. Para representar la acción de cruzar ocuparemos los signos siguientes (imagen 97):

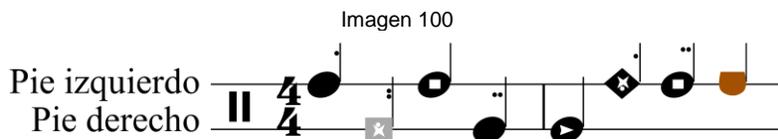


nivel existe el “nivel bajo”, casi al ras del suelo, también existe el “nivel medio” ubicado a la mitad de las piernas, el “nivel alto” situado a la altura de las rodillas, y un “nivel muy alto” que comprendería la altura de la cadera.

Para simbolizar los distintos niveles ocuparemos unos puntos colocados en la parte izquierda de las plicas de las notas (imagen 99)



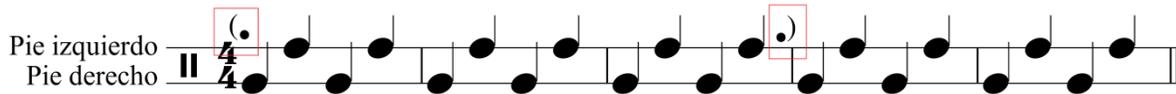
Como se observa, el nivel bajo se representa con dos puntos colocados de manera horizontal, mientras que el nivel normal se representa sin puntos (por ser el nivel más común). El nivel medio tiene un punto, el nivel alto dos puntos colocados de manera vertical, y el nivel muy alto tres puntos verticales. De esta manera se puede simbolizar la altura de las huellas en un *continuum* de movimientos (imagen 100).



En la imagen 100 la información que contienen las huellas es la siguiente: planta izquierda zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo (elevando el pie en el desplazamiento a la mitad de la pierna); tacón derecho apoya cruzando el pie contrario por el frente con duración del contacto de un tiempo (elevando el

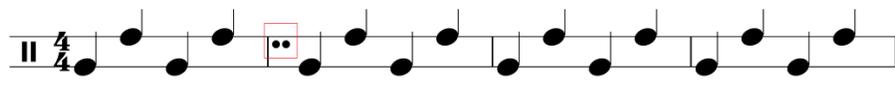


Imagen 102  
Abreviación del nivel de desplazamiento



Si por el contrario los puntos se encuentran ubicados en el interior de un compás entonces indica que el nivel que marca sólo afecta a las huellas de ese compás (imagen 103).

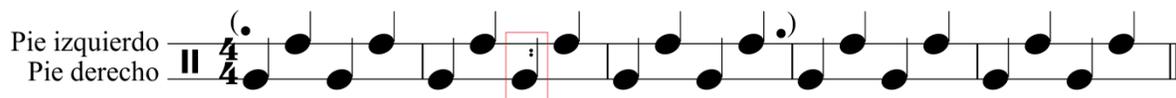
Imagen 103  
Abreviación del nivel de desplazamiento



Aquí no es necesario indicar de donde a donde porque se entiende que es solo implica para las huellas de ese compás.

Sin embargo, puede suceder que cuando se simplifica la indicación direccional (por fuera del biagrama o dentro del compás) existan algunas huellas particulares que se hagan con otro nivel diferente, en esos casos simplemente esa huella contendrá en su plica su propia indicación de altura, marcando de esta manera que solamente esa huella no se rige con las indicaciones que estén por fuera del biagrama o dentro del compás, como se muestra en la imagen 104.

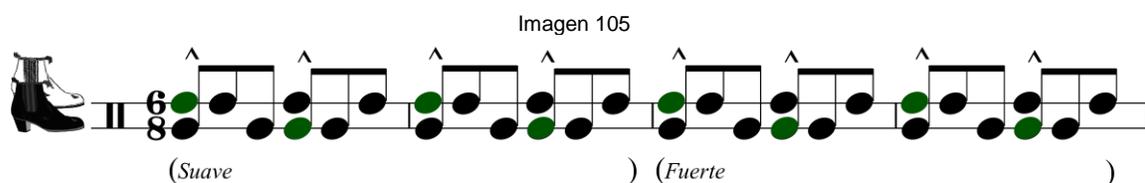
Imagen 104



Como podemos observar el tamaño de los puntos es más pequeño cuando van junto a la plica de la huella, y es más grande cuando van por fuera del biagrama o dentro del compás, esto es solo para economizar espacio en la huella, y para que su representación no esté saturada.

### 2.4.11 Intensidad del contacto

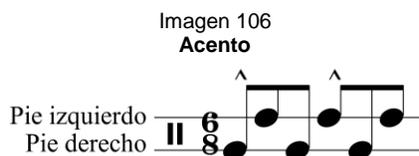
En la dinámica de la continuidad de los movimientos los contactos pueden producirse con diferentes intensidades que varían de un nivel normal (un contacto ni suave ni fuerte: término medio), a un nivel suave o *piano* como se le conoce en música, o un nivel fuerte o *forte*, y también un nivel muy fuerte o *fortísimo*. Existen otras intensidades intermedias pero nos parece que considerar a todas las posibilidades tendría dificultades de entendimiento, y seguramente caeríamos en subjetividades. Por ello sólo consideraremos cuatro posibilidades. Para simbolizar esas intensidades ocuparemos la palabra, colocada por debajo de los sistemas, ayudándonos con paréntesis, para delimitar de donde a donde se aplica esa intensidad (imagen 105).



### 2.4.12 El acento

Lo que sí es muy usado en la danza folclórica es el “acento”, que se utiliza para darle matiz a una determinada huella, y con ello diferenciarla de las otras, de tal forma que en un determinado paso existe siempre una huella o dos que se acentúan con mayor fuerza, lo que le da al paso una consistencia expresiva.

Para simbolizar el acento ocuparemos el mismo símbolo que se utiliza en el lenguaje de la música para indicar la acentuación de una nota, símbolo que estará colocado arriba de la plica de la huella, como se observa en la imagen 106.



En la imagen 106 se observa la presencia de seis huellas, todas son zapateados con planta, donde la primera y la cuarta huella están matizadas con un acento (se percuten con mayor fuerza que las demás), las otras huellas se percuten a una intensidad normal.

### 2.4.13 El creciendo y el disminuyendo

Existen otras dos formas de manifestar la intensidad: el creciendo (donde la intensidad de los diferentes contactos de las huellas va aumentando de suave a fuerte) y el disminuyendo (donde la intensidad del contacto de las diferentes huellas decrece de fuerte a suave. Esas dos formas se representarán con los símbolos de “mayor que” y “menor que”. Que justamente en el lenguaje musical cumplen la misma función. Esos símbolos, dependiendo de su amplitud determinan de donde a donde se realiza el creciendo o el decreciendo, como se observa en la imagen 107.



### 2.4.14 La función de las rodillas

Es indispensable ahora conocer la función que juegan las rodillas en los movimientos de la danza folclórica. Al respecto debemos identificar que todo movimiento dancístico implica necesariamente la participación de las rodillas: flexionar y extender, porque son esas dos operaciones las que facilitan el movimiento de las extremidades inferiores en su conjunto.

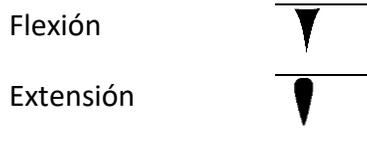
En el simple acto de caminar por ejemplo, existe una alternancia entre flexiones y extensiones que hace posible que ese caminar sea mecánicamente funcional.

Aunque podamos caminar sin flexionar las rodillas (que es posible), esa situación genera dificultades en la eficiencia del movimiento.

Se ha identificado que en los movimientos de la danza folclórica existe una constante de flexión y extensión de las rodillas, porque sin esos procedimientos sería complicado intentar danzar o bailar, al mismo tiempo que corremos el riesgo de lastimarnos si no procedemos a realizar flexiones y sus correspondientes extensiones. Siempre en un movimiento dancístico existe una determinada flexión y extensión de rodillas, que comúnmente en el vocabulario de la danza folclórica se denomina “muelleo” (acción de flexionar y extender), que mecánicamente sirve para asentar y producir eficientemente un contacto (la flexión) y para preparar la llegada de un nuevo contacto (la extensión). Por esa razón en la enseñanza de la danza folclórica siempre los maestros ponen atención en observar que los alumnos realicen el muelleo adecuado en los movimientos que ejecutan.

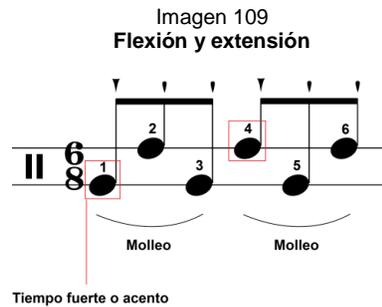
Hemos identificado con base en el análisis del movimiento que la dinámica del “muelleo” se corresponde con el pulso y los acentos de la música, donde regularmente la flexión cae en el tiempo fuerte (acento), mientras que la extensión se manifiesta en los tiempos débiles (aunque no es una regla general, pero si constante). En este sentido consideramos pertinente simbolizar el “muelleo” en sus dos dinámicas: la flexión y la extensión. Los símbolos que se utilizaran serán los siguientes (imagen 108).

Imagen 108  
Flexión y extensión



Esos dos símbolos los encontraremos en la parte superior de las plicas, como se observa en la imagen 109. Obsérvese en esa imagen un *continuum* de huellas, agrupadas en dos unidades morfokinéticas, donde cada morfokinema contiene tres kinemas o huellas. Dentro del primer morfokinema la flexión recae en la

primera huella (que está ubicada en el tiempo fuerte), mientras que la extensión se deposita en las dos siguientes huellas (los tiempos débiles), es decir, la primera huella sirve para acentuar el contacto, mientras que las dos siguientes huellas funcionan extendiendo para preparar el cuerpo para una nueva flexión o asentamiento. En el segundo morfokinema se repite la dinámica del muelleo.



#### 2.4.15 La flexión en la rodilla inactiva

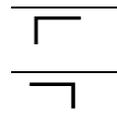
Es natural que cuando se produce el contacto con un pie (por ejemplo zapatear con el pie derecho), el otro pie, que se encuentra inactivo, por inercia se vea sometido a un instinto por flexionar también, en función de que si no se produce esa respuesta del pie inactivo se puede llegar a lastimar la rodilla. En este sentido, debemos identificar que ante toda flexión de un determinado pie, se produce automáticamente una flexión del pie inactivo. Por tal razón, consideramos que no es necesario simbolizar la flexión del pie inactivo (aunque es posible simbolizarla), pero no lo haremos, por la razón expuesta, además porque no deseamos saturar de símbolos la representación de los kinemas.

Ahora bien, existen algunos casos específicos (de contactos o desplazamientos) donde la rodilla (sea la activa o la inactiva) no flexiona, porque la mecánica de esos movimientos necesita de una no flexión para manifestarse. Por esta razón hemos decidido considerar dos símbolos que se utilizarán en esos casos para comunicarnos que no debemos flexionar (el pie activo o el inactivo), ya sea en el desplazamiento o en el contacto (imagen 110).

Imagen 110  
No flexión del pie

Sin flexión en el desplazamiento

Sin flexión en el contacto



Esos dos símbolos se colocarán por debajo de la huella. En el caso de la no flexión en el desplazamiento del lado izquierdo, y en el caso de la no flexión en el contacto del lado derecho, como se muestra en la imagen 111.

Imagen 111



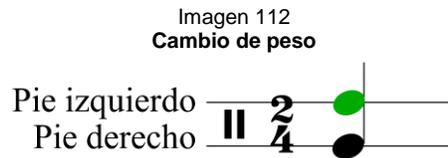
La información genética de la huella anterior nos informa lo siguiente: tacón derecho zapatea hacia el frente sin flexionar rodilla en el desplazamiento previo y sin flexionar rodilla al momento del contacto.

#### 2.4.16 El cambio de peso

Existe una dinámica de movimiento conocida en el ambiente de la danza folclórica mexicana como cambio de peso, la cual es una acción que implica dos contactos que se producen al mismo tiempo con ambos pies: un contacto terrestre y un contacto aéreo. La dinámica de ese movimiento implica primeramente que un determinado pie se desplaza hacia el aire (impulso), para luego descender hacia el suelo, pero antes de hacer contacto con el piso, el pie contrario se activa para levantarse hacia el aire, de tal forma que existe un instante (sumamente pequeño temporalmente) donde ambos pies están suspendidos en el aire, y al momento de que entra el pulso, un pie contacta el suelo y el otro contacta el aire, ambos contactos en el mismo tiempo.

Para simbolizar el cambio de peso no es necesario ningún símbolo específico, debido a que un contacto terrestre y un contacto aéreo se les están simbolizando

con colores. En tal sentido, un cambio de peso lo encontraremos manifestado simbólicamente de la imagen 112.

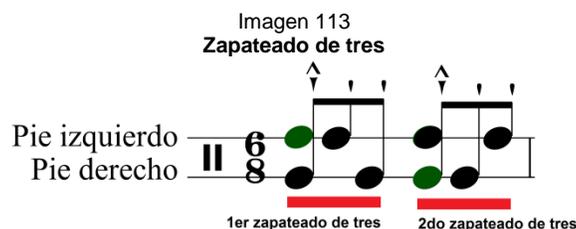


La información que transmite esta doble huella es la siguiente: planta derecha zapatea en su lugar con duración del contacto de un tiempo, donde el pie izquierdo levanta en su lugar antes de que el pie derecho contacte el suelo, de tal forma que ambos contactos (el terrestre y el aéreo) se produzcan al mismo tiempo.

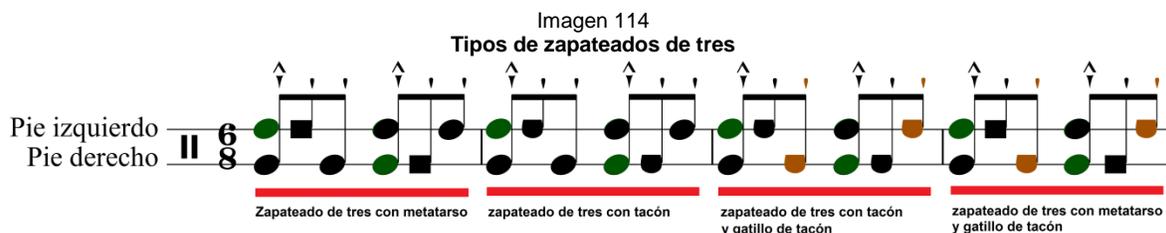
#### 2.4.17 La armadura morfokinética

De esta manera, teniendo a la mano un conjunto de componentes kinéticos simbolizados, se puede representar escrituralmente el armazón de los movimientos morfokinéticos que dan vida a los denominados “pasos” de la danza folclórica mexicana.

Por ejemplo, un “zapateado de tres” es la unión de tres huellas: la primera es un cambio de peso que une temporalmente a dos contactos (uno terrestre y uno aéreo) donde recae un acento y una flexión, mientras que la segunda y la tercera huella (zapateados con planta) se significan como el regreso o recuperación de la flexión, que funciona para preparar la llegada de los siguientes movimientos. En la imagen 113 se simbolizan dos “zapateados de tres”

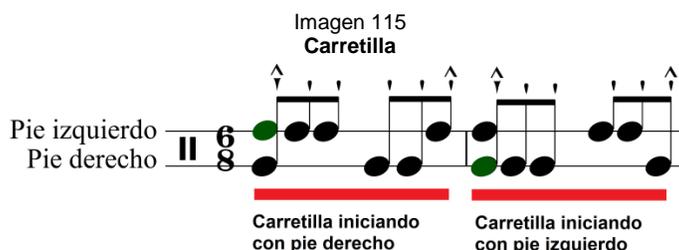


En el ejemplo de la imagen 113 todas las huellas se producen con posición de planta para producir los movimientos, pero existen otros tipos de “zapateado de tres” con diferentes características (imagen 114).



Como podemos observar, los distintos “zapateados de tres” tienen diferentes rasgos estilísticos, pero mantienen la misma estructura que le hace ser precisamente “zapateados de tres”.

Una “carretilla” por su parte está integrada de seis huellas, agrupadas de tres en tres, donde se observa la presencia de un muelleo (en la primera huella) y dos acentos (uno en la huella uno y otro en la huella seis), mientras que la extensión se manifiesta de la huella dos a la cinco (imagen 115).



Ahora bien, un mismo paso puede ser medido en compases diferentes, por ejemplo la “carretilla”, que en ejemplo de la imagen 115 está simbolizada en un compás de 6/8, (donde existen dos tiempos fuertes y kinemas agrupados en tres), sin embargo, también puede armarse ese “paso” en un compás de 3/4, lo cual cambiaría la organización de los kinemas, donde habría tres tiempos fuertes y kinemas agrupados en dos (pero no cambiaría su dinámica ni su acentuación) (imagen 116).



### 2.4.18 Los desplazamientos espaciales

Hasta ahora nos hemos referido al desplazamiento kinético, que refiere al movimiento de los pies dentro de su espacio kinesférico. Sin embargo la danza es un fenómeno que relaciona el movimiento del cuerpo con el espacio general. Por lo cual es necesario simbolizar los desplazamientos que se realizan a lo largo y ancho del espacio donde se produce el fenómeno dancístico. Observemos la siguiente composición de “pasos” de danza (imagen 117).

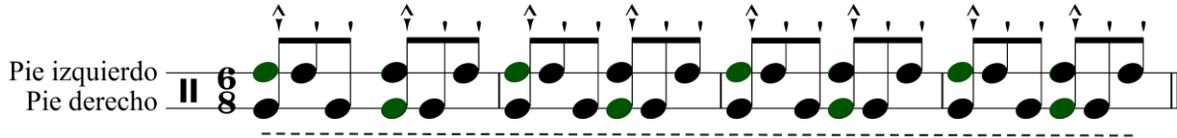


Identifiquemos que todas las huellas no tienen ninguna indicación direccional, por lo cual se realizan en el centro-eje. Vamos a determinar ahora varios símbolos que servirán para indicar que esos mismos pasos se pueden realizar desplazándose en el espacio general.

#### Avanzar

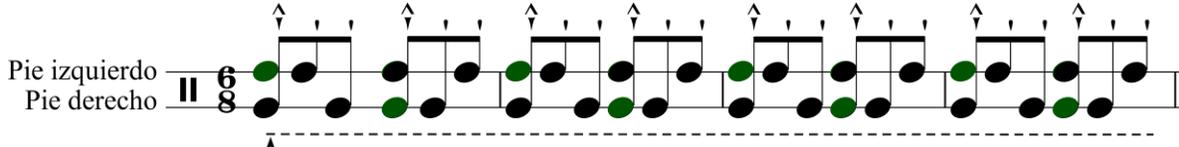
Para indicar que un desplazamiento espacial se debe realizar avanzando ocuparemos una secuencia de guiones colocados en la parte de debajo de las huellas (imagen 118).

Imagen 118  
Avanzar



Ahora bien, las posibilidades de avanzar son de dos tipos: en línea recta y en círculo o semicírculo. Para avanzar en línea recta se tienen las mismas posibilidades que se han ocupado para los desplazamientos kinéticos: adelante, atrás, derecha, izquierda, etc. Por lo que para simbolizar el desplazamiento en el espacio en línea recta ocuparemos nuevamente cabezas de flecha colocadas por debajo y al inicio de la secuencia de guiones, como se observa en la imagen 119.

Imagen 119  
Avanzar en línea recta

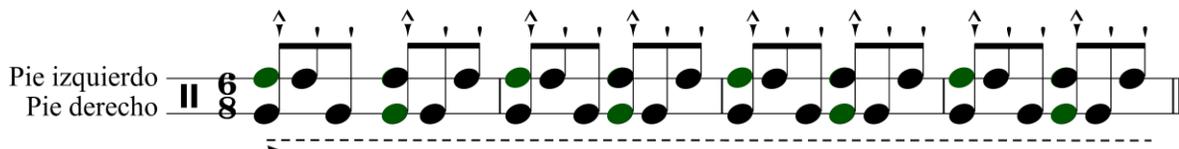


De esta manera se indica que todos los “pasos” (que son ocho zapateados de tres) se realizan desplazándose en el espacio general en línea recta hacia adelante. Observemos que en este caso el perfil no cambia, porque desde nuestro frente solo avanzamos hacia adelante.



Observemos otro ejemplo.

Imagen 120  
Avanzar hacia la derecha

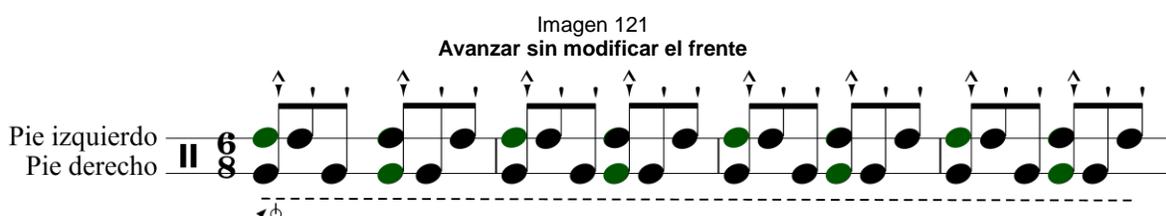


Démonos cuenta en la imagen 120 que ahora la flecha señala avanzar hacia la derecha, por lo que el desplazamiento se debe realizar en línea recta hacia esa dirección. Aquí pongamos atención, tenemos un frente y se nos indica que

debemos desplazarnos hacia la derecha, de tal forma que tenemos que girar nuestro frente hacia nuestra derecha para avanzar hacia esa dirección.



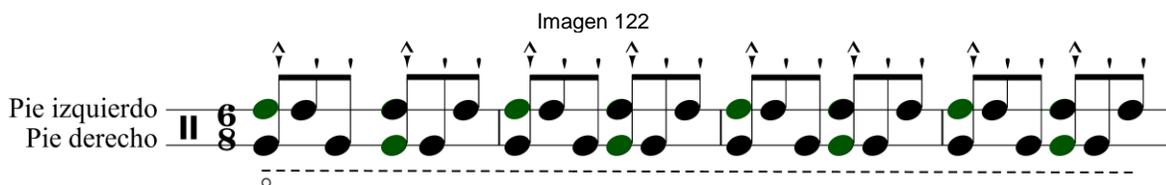
Para los casos en que se tenga que avanzar en cierta dirección pero sin cambiar el frente solo se les anexará al lado derecho de la flecha direccional un pequeño símbolo (un círculo con una pequeña línea), que nos indicará que el desplazamiento se realiza sin modificar el frente, como se muestra en la imagen 121.



En el ejemplo de la imagen 121 se nos indica que todos los pasos deben realizarse avanzando en diagonal derecha arriba, pero sin modificar nuestro frente.

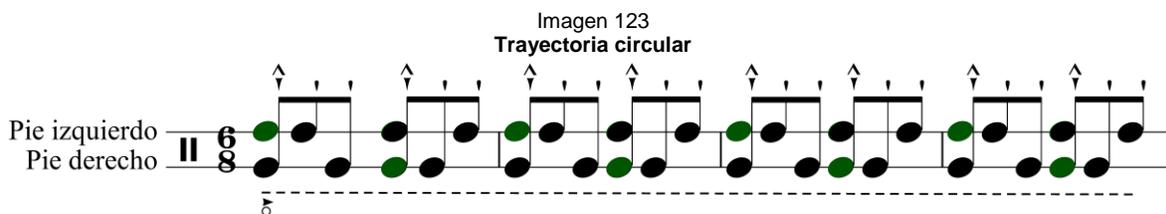
### Avanzar en círculo

Para avanzar en trayectoria de círculo se colocará por debajo de los guiones un pequeño círculo, que nos indicará avanzar en trayectoria circular (imagen 122).

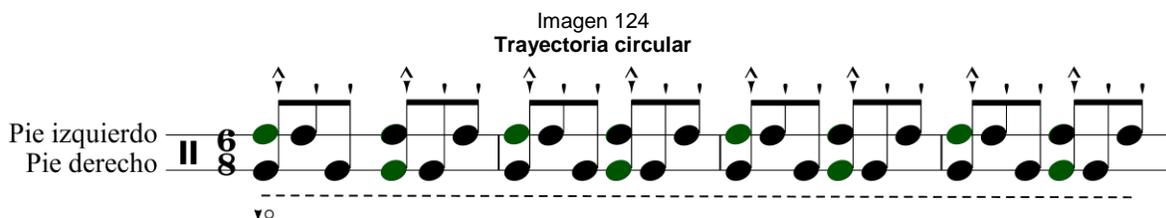


En estos casos de las trayectorias circulares, se colocará a los lados del círculo una cabeza de flecha (arriba, abajo, a la derecha o a la izquierda). Esa flecha nos indicará dos cosas: 1. Indica el frente hacia donde se realiza la trayectoria circular,

y 2. Indica la dirección hacia donde comienza esa trayectoria. Por ejemplo en la imagen 123.

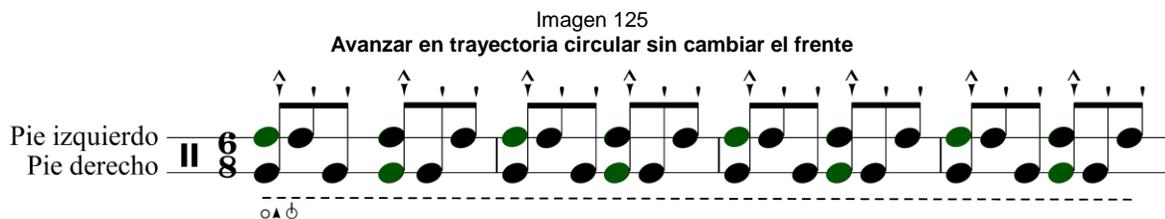


En la imagen 123 lo que se indica es lo siguiente: todos los “pasos” se realizan avanzando en trayectoria circular. Donde esa trayectoria es hacia adelante (indicada por la flecha que está adelante del círculo), y donde la trayectoria comienza a la derecha (indicada por la dirección de la flecha que apunta hacia la derecha). El avance recordemos debe ser siguiendo el frente del círculo. Otro caso sería el siguiente (imagen 124).

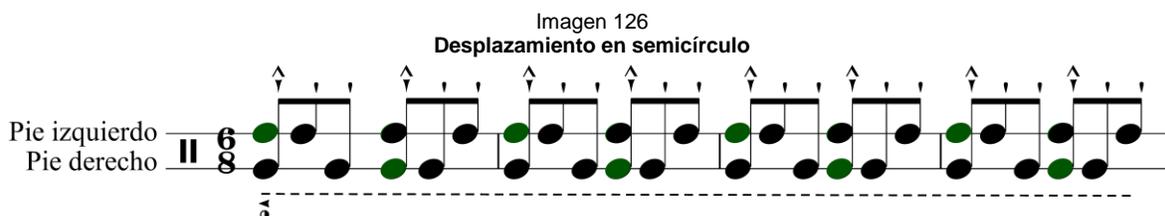


En la imagen 124 lo que se indica es que todos los “pasos” se realizan avanzando en trayectoria circular, donde la trayectoria es hacia la izquierda (indicada por la flecha que está colocada a la izquierda del círculo), y donde la trayectoria comienza hacia abajo (indicada por la dirección de la flecha que está apuntando hacia abajo). De la misma forma el avance debe ser con el perfil siguiendo al círculo.

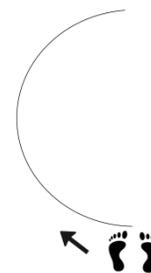
En los casos que se tenga que avanzar una trayectoria circular sin cambiar de frente utilizará el símbolo de un círculo con una línea (imagen 125).



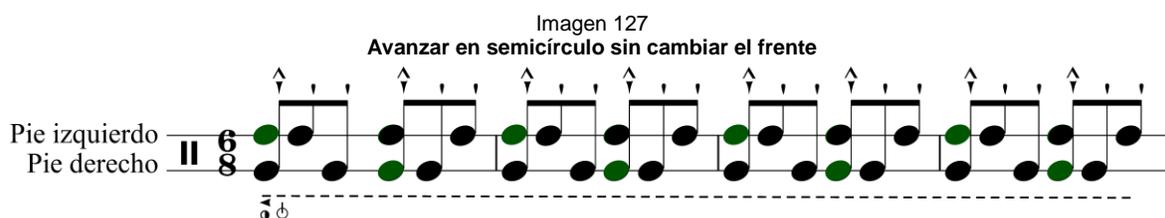
Aquí lo que se indica es que los pasos lo tenemos que realizar avanzando en trayectoria circular, donde la trayectoria es a la derecha, y donde la dirección del desplazamiento comienza hacia arriba, pero ese desplazamiento debe ser sin cambiar nuestro frente. Así de esta manera se puede representar todo tipo de desplazamiento circular hacia cualquier frente y hacia cualquier dirección. De la misma forma, si se trata de un desplazamiento en semicírculo, se simbolizará con el símbolo que representa un semicírculo, como se ejemplifica en la imagen 126.



En la imagen 126 lo que se indica es que todos los “pasos” se realizan en trayectoria de semicírculo, donde la trayectoria es hacia adelante, y donde la trayectoria comienza hacia la izquierda. En este caso el avance es siguiendo el frente del semicírculo.

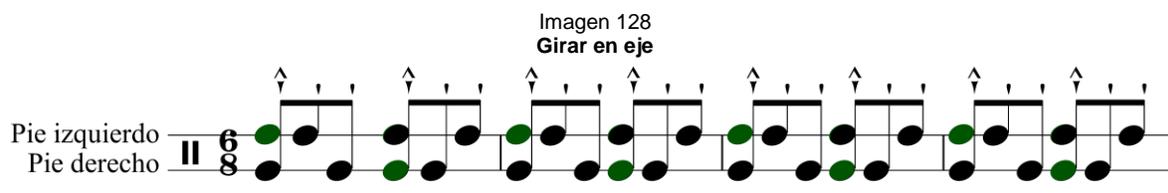


Del mismo modo el avance puede ser sin cambiar el frente, como se ilustra en la siguiente imagen 127.

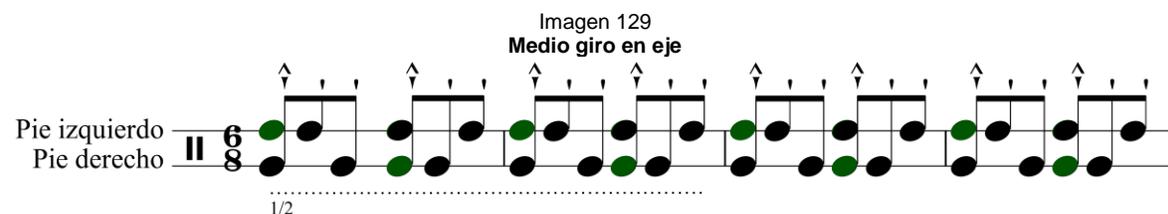


## Girar en eje

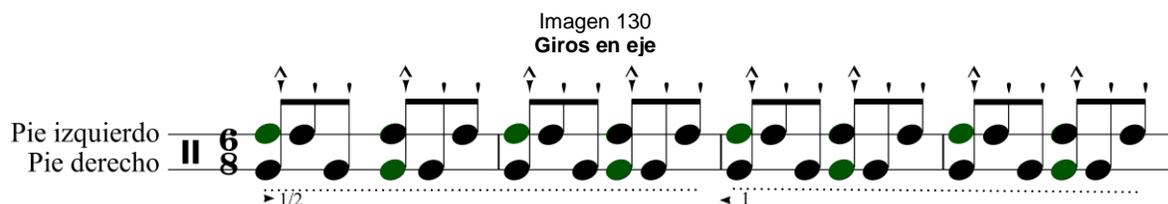
También podemos realizar los “pasos” girando sobre nuestro propio eje. En este caso para simbolizar el giro en eje ocuparemos una secuencia de puntos colocados también por debajo de las huellas (imagen 128).



Para indicar cuanto se gira se ocuparan fracciones colocadas por debajo de la secuencia de puntos: (1) representa un giro completo; (1/2) representa medio giro; (1/4) representa un cuarto de giro; y así cualquier tipo de fracción que se nos indique, que puede ser mayor a un giro: (1-1/2) giro y medio, (2) dos giros, etc.



Ahora, para indicar la dirección del giro solo hay dos posibilidades: a la derecha o a la izquierda, por lo que antes de la fracción aparecerá una línea direccional. En el ejemplo de la imagen 130 se nos indica que debemos realizar los primeros cuatro “zapateados de tres” girando a la derecha (medio giro), y los otros zapateados girando a la izquierda (un giro completo.)



### 2.4.19 Las coordenadas de los desplazamientos espaciales

Para determinar el punto de inicio y el punto de llegada de un determinado desplazamiento espacial, ubicaremos unas coordenadas dentro del espacio. De tal forma que un punto preciso en el espacio se puede representar en una coordenada, por ejemplo: B20, el cual se ubica en el cuadrante “B” y el cuadrante “2”, y dentro de ese cuadrante el lugar que ocupa en número “0”, como se muestra en la imagen 131.

Imagen 131  
Coordenadas del espacio

	1	2	3	4
A				
B		7 6 5 8 0 4 1 2 3		
C				
D				

De esta manera el espacio preciso de la siguiente coordenada (C44) se ubica como se ilustra en la imagen 132.

Imagen 132  
Coordenadas del espacio

	1	2	3	4
A				
B				
C				●
D				

Con esta demarcación del espacio en coordenadas se puede determinar un desplazamiento de un punto de inicio a un punto de llegada, tal como se ejemplifica en la imagen 133.



hemos identificado aun. Pero de la misma forma señalamos que lo hasta hoy construido tiene una consistencia pertinente para llevarse al aula y obtener resultados productivos en la asignatura de MAD.

# **TERCERA PARTE**

## **LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

### 31. El enfoque de la propuesta

Debemos ratificar que la propuesta que se presenta no es un desarrollo sobre notación de la danza, sino una construcción para MAD desde un enfoque notatorial, porque el interés está depositado en generar conocimientos musicales aplicados al fenómeno de la danza, en el mismo sentido que lo plantea Rosa de Las Heras (2011) cuando habla de la necesidad de que los alumnos de danza tengan las herramientas teóricas y prácticas para identificar las células rítmicas que ejecutan al bailar.

En este referente, la propuesta implica el tratamiento de experiencias de aprendizaje de lectura y escritura del movimiento dancístico, donde el lenguaje a utilizar es una construcción simbólica entre el tiempo-ritmo y el espacio-movimiento, relación que posibilita codificar y decodificar el movimiento dancístico.

La propuesta puede entenderse en esencia como un tratado de “solfeo dancístico”, término que hemos acuñado para identificar ciertos conocimientos rítmico-kinéticos que pueden ser medidos y representados en sus relaciones espacio-temporales. En música por ejemplo, el solfeo es la técnica de leer y escribir los signos musicales, dando el valor adecuado a los sonidos y silencios: midiéndolos, nombrándolos y entonándolos. Tradicionalmente para facilitar el aprendizaje del solfeo, se le separa en: 1. Estudio de rítmica, y 2. Estudio de entonación. En este mismo sentido, semejante a la música, denominaremos “solfeo dancístico” a la técnica de leer y escribir los signos de danza, dando el valor adecuado a los movimientos y pausas: midiéndolos, nombrándolos y “entonándolos” (entendiendo por entonación a las cualidades espaciales y corporales de los movimientos). De tal forma que para facilitar el aprendizaje del solfeo dancístico, se le ha de separar en: 1. Estudio de rítmica de zapateado y 2. Estudio de entonación del movimiento.

Como podemos darnos cuenta, los conocimientos apuntalados en esta propuesta tienen una relación directa con el campo de la notación de la danza, y posibilita, a los que pudieran estar interesados, el hacer uso del método de escrituración y realizar con él desarrollos curriculares específicos para ese campo.

En este referente, debemos saber que las experiencias de aprendizaje propuestas para MAD no están aisladas del mapa curricular de la licenciatura en danza folclórica en las escuelas de Bellas Artes del Estado de México, debido a que al finalizar los seis semestres de MAD (sexto semestre), los conocimientos obtenidos pueden ligarse con la asignatura de notación coreográfica que se cursa del séptimo al décimo semestre.

Desde esta panorámica se puede visualizar que la propuesta apoya en primer plano la formación musical del estudiante de danza: en específico la formación rítmica, la cual –siguiendo a Rosa de las Heras (2011)- ha estado descuidada en la educación dancística, sobre todo la enseñanza de la rítmica aplicada al movimiento dancístico. Mientras que por otro lado el enfoque interviene en el asunto de la alfabetización dancística, problema que convoca un conflicto pronunciado y aun no resuelto entre la enseñanza de tradición oral y la enseñanza de tradición escrita.

Consideramos que la propuesta que ofrecemos interviene en estas dos esferas, debido a su naturaleza de ser un lenguaje escritural rítmico-kinético, el cual se inserta necesariamente dentro de dos órdenes de experiencias: el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales se entrelazan con la aplicación de conocimientos prácticos, es decir, se penetra la dimensión de la abstracción por medio de la representación simbólica, y se promueve con ello la adquisición de habilidades técnico-corporales, que se incuban en entramados patrones de aprendizaje de la conciencia corporal.

Infinidad de estudios experimentales podemos encontrar en relación a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura musical: Pugh 1980, Sloboda 2005, Gardner 1973, Davidson y Welsh 1989, Kinsler, Carpenter 1999, Schon, Anton, Roth y Besson 2002, Schon y Mireille 2003 (Cit. en Galera y Tejada 2012), donde se menciona que las representaciones de la notación musical movilizan el desarrollo de amplias habilidades cognitivas y motoras, en razón de que dicha notación contiene diferentes niveles de información manifiestos en complejos esquemas visuales que deben ser procesados en el mismo tiempo, lo que obliga a la percepción, la cognición y la sensibilidad a desarrollarse necesariamente. Sólo basta ver a los alumnos de cualquier conservatorio decodificar partituras y ejecutarlas a golpe de vista en su instrumento para comprobar las ventajas de poder leer y escribir música dentro de los procesos educativos.

En el caso del sistema de escrituración del movimiento que se ha generado para la asignatura de MAD, éste mantiene una correspondencia natural con el lenguaje musical, pues se estructura como un sistema que agrupa distintos tipos de información: ritmo, dirección del movimiento, posición del pie, acciones del pie, intensidades, etc., tal como las dimensiones funcionan el lenguaje de la música: ritmo, altura del sonido, intensidad del sonido, etc.

De esta manera por ejemplo, aprender a leer el movimiento desde el enfoque propuesto supone dirigir el aprendizaje partiendo de la conceptualización de un sistema de símbolos (estímulos visuales) que se decodifican en información y se transfieren en acciones o respuestas corporales que pasan previamente por la conciencia.

La cuestión que planteamos es hacer surgir el movimiento desde nuestro interior cognitivo, generando estados de movimiento-representación. Este vivir la experiencia corporal desde dentro es una fuente para liberar al movimiento dancístico de las ataduras de la imitación, en tanto sólo la experiencia interna

racionalizada puede ofrecer una mejor orientación a la expresión dinámica del cuerpo, al flujo de la fuerza del cuerpo, a la potencia del cuerpo.

Proyectar una relación entre la cognición y los mecanismos motores del cuerpo sin lugar a dudas permite despertar en el alumno curiosidad por descubrir y experimentar el movimiento, obteniéndose experiencias de aprensión del movimiento con un equilibrio entre la racionalidad y la corporalidad, o dicho de otra manera, permite estimular la conexión entre mente y cuerpo, lo que posibilita apreciar, comprender e interpretar la danza folclórica más allá de una actividad imitativa-memorística. ¿Qué podemos imaginar que suceda en el interior del alumno de danza cuando lo confrontamos progresivamente con un caudal de estímulos cognitivos que van dirigidos a su aparato motor?



Gardner (citado por Galera y Tejada, 2012) refiere que la representación es uno de los procesos más relevantes y decisivos en el desarrollo artístico, por esta razón las investigaciones que se han realizado respecto a la notación musical y el aprendizaje, concuerdan en que la representación produce operaciones cognitivas productivas que no sólo se depositan en los esquemas de adquisición de conocimiento (la experiencia), sino que motivan el crecimiento de la creatividad, el juicio crítico, y el pensamiento reflexivo, elementos que favorecidos coordinan las respuestas motoras y articulan de una manera significativa las vivencias de aprendizaje.

Siendo así, lo que se intenta con la propuesta es desarrollar una formación integral: mente-cuerpo, tal como lo sugieren las tendencias de avanzada que hablan de una educación dancística significativa. Bannon y Sanderson (2000) describen asuntos para pensar alternativas curriculares que hagan frente a las

necesidades que tiene la educación dancística profesional. Su idea de una formación estéticamente significativa habla de la urgencia de redescubrir la naturaleza de las experiencias estéticas en relación a la enseñanza de la danza, para desarrollar constructos curriculares que estén orientados hacia un camino diferente al que predomina (la enseñanza de la danza centrada en la técnica corporal). Esta propuesta se postula en ese mismo sentido: la promoción de oportunidades para la mejora las capacidades cognitivas de los estudiantes a la hora del aprendizaje del movimiento.

En este referente debe situarse la propuesta que queremos promover, en tanto el acto de aprender danza de una manera significativa lo entendemos como un fenómeno cognitivo-corporal, es decir, no puede reducirse sólo a la dimensión corporal (el desarrollo del componente físico-técnico), si no que más allá de lo físico existen componentes cognitivos que es necesario trabajar a la par de la perfección del cuerpo. Consideramos que el cuerpo que se prepara físicamente con técnicas corporales debe del mismo modo acondicionarse con andamiajes cognitivos que les ayuden a los alumnos a tener un dominio más extenso de su disciplina. En ello encontramos la importancia de implementar esta propuesta metodológica-didáctica en la asignatura de MAD, porque en ella se enfatiza un dominio de experiencias teórico-prácticas que pueden ofrecer momentos de complementariedad entre cuerpo y mente dentro del proceso de formación de los estudiantes.

Lynton (2006, 2007, 2013) plantea su visión sobre la educación dancística profesional, y se pronuncia en no aislar lo cognitivo-conceptual de lo corporal-sensorial, y piensa una educación que trabaje cuerpo y mente, pues señala que predomina un modelo hegemónico centrado en la formación corporal. Lynton se pregunta: ¿Cómo enseñar danza para desarrollar la creatividad y el espíritu de indagación creativa? Esta pregunta va enmarcada en la idea de que la danza, independientemente de su género, ha caído en formas y modelos prefigurados, donde la tarea es repetir y repetir memorísticamente las técnicas del cuerpo.

Desde esta mirada Lynton vislumbra posibilidades de transformación de los modelos formativos del tipo de conservatorio que reproducen patrones de repetición rigurosos. De entre las posibilidades –menciona- está la conformación de currículos en la enseñanza de la danza profesional que sean holísticos, es decir, que estén pensados desde una filosofía del desarrollo integral, no se trata entonces de formar el cuerpo única y exclusivamente, sino recuperar en la formación del cuerpo su componente cognitivo.

### **3.2 El manual de MAD como material didáctico**

Nos dice Area (2007) que sin materiales y recursos didácticos no es posible llevar a escena en el aula un determinado programa, proyecto o propuesta de innovación educativa. El material –señala- tiene una relevancia de primer orden en la puesta en práctica de cualquier intención curricular. Sin materiales es poco probable que los maestros desarrollen prácticas pedagógicas eficientes y coherentes con la misma propuesta que se intenta llevar al aula, porque en definitiva lo que aprende el alumno siempre está condicionado en buena medida por el conjunto de medios y materiales disponibles.

Todo material ejerce una influencia fundamental en la configuración de ambientes de aprendizaje productivos. No pueden ser iguales por ejemplo las experiencias que se gestan en un aula dominada por el gis y el pizarrón, a otra donde existe libro de texto, guía didáctica, software educativo, diapositivas, retroproyector, videos, audios etc., por supuesto que serán dos experiencias de enseñanza distintas y los resultados de aprendizaje del mismo modo serán totalmente diferentes.

La importancia del material –siguiendo a Area- radica en que estos se usan con intenciones evidentemente prácticas (apoyar el curriculum en acción), porque el material didáctico está diseñado para facilitar el desarrollo de los procesos de

enseñanza aprendizaje. El fin primero y último del material es ser un medio para lograr que el alumno desarrolle los aprendizajes, en este sentido Area nos habla del carácter indispensable del material como artefacto para obtener experiencias de aprendizaje valiosas y potentes.

El material didáctico al ser portador de información, trasmite un determinado contenido, por ello, a la vez que sirve al profesor para la planeación de su enseñanza, para la aplicación de lo programado y para la evaluación de los resultados, también funge como herramienta de trabajo del alumno, porque el material en su calidad de soporte físico, almacena mediante determinadas formas y códigos de representación (imágenes, colores, textos) el conocimiento que está en juego (Area 2007).

Sin negar la complejidad que el aprendizaje representa, la intervención del material con sus atributos internos ofrece una mejora a los ambientes en el aula, brinda mejoras en las interrelaciones entre maestros-contenidos-alumnos, incita mejoras en las actitudes con las que se enfrenta un reto de aprendizaje, porque en definitiva el material es una tecnología al servicio de los objetivos educativos, un recurso que permite articular y desarrollar las tareas y actividades de aprendizaje en clase.

Desde este referente, el diseño de la propuesta didáctica para MAD se pensó desde la construcción de un libro de trabajo para maestros y alumnos, el cual concentrara un conjunto de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura del movimiento rítmico-kinético. Esto definitivamente inspirado en la experiencia de la enseñanza de la música (la tradición de los conservatorios), donde para el estudio del solfeo existen distintos manuales o libros que son de mucha utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: el “Método completo de solfeo” de Hilarión Eslava, el “Manual práctico para el estudio de la clave de Sol, Fa y Do” de Georges Dandelot, el “Curso completo de solfeo” de Gerónimo Baqueiro Foster, o el “Solfeo

de los solfeos”, de Lemoine y Carulli. Con estos manuales los maestros de música desarrollan sus cursos con eficacia y eficiencia, sin tener que quebrarse la cabeza para hacer que los alumnos aprendan, pues en estos materiales se encuentra concentrado un cúmulo de experiencias comprobadas que se manifiestan en una estructura organizada de contenidos, actividades y ejercicios que el maestro dirige para que sus alumnos desarrollen habilidades de lectura y escritura de la música.

Imaginemos tan solo una escena donde el maestro de solfeo no cuenta con ningún material de apoyo ¿Cuánto tiempo debe dedicar en casa para diseñar un conjunto de ejercicios de lectura en clave de Sol para que sus alumnos aprendan? Y no sólo eso ¿Cuánto tiempo invierte en escribir y borrar en el pizarrón ese conjunto de ejercicios? Pensemos ahora cuantas dificultades se libran los maestros de música al tener a la mano los textos de Hilarión Eslava, Georges Dandelot, Gerónimo Baqueiro Foster, Lemoine y Carulli, o cualquier otro libro de trabajo.

En el caso de los manuales para la enseñanza de la danza estos tienen una historia muy añeja,<sup>27</sup> y es claro que los maestros no han perdido el interés en el libro como vía para transmitir el movimiento. Por ejemplo en el caso del campo de la técnica de la danza folclórica hay varios materiales: el “Manual básico para la enseñanza de la técnica de danza tradicional mexicana” de Antonio Miranda Hita y José Joel Lara González (2002), o uno más reciente, la “Terminología y técnica básica para el aprendizaje de la danza folclórica mexicana” de Francisco Bravo

---

<sup>27</sup> Ya desde el siglo XVI en Europa existían diversos tratados sobre el arte coreográfico, libros que en su contenido describían las costumbres dancísticas de la aristocracia, y que explicaban las reglas, formas y estilos correctos de bailar determinado género de danza. Esos tratados fueron creados y utilizados por maestros para enseñar a los jóvenes cortesanos, quienes se esmeraban en aprender y practicar las danzas de moda, porque saber bailar formaba parte de los códigos de “las buenas maneras” y de los prestigios sociales de la época, por lo que la danza daba forma al status quo distintivo de la cultura aristocracia (Mendoza, 2006). Hoy en día, los asuntos de la enseñanza de la danza siguen aún vigentes, pero en contextos y finalidades totalmente diferentes, ahora se aprende y se enseña en escuelas profesionales, con instalaciones diseñadas para el aprendizaje del movimiento dancístico, con maestros especialistas de muy distinta formación, con planes y programas establecidos previamente por expertos, con materiales y equipo tecnológico a la mano, y sobre todo con alumnos que por vocación han decidido escoger la disciplina dancística como proyecto para su vida profesional. Como es de suponer, las cosas sobre la enseñanza de la danza han cambiado respecto del pasado, sin embargo, lo que continúa vigente es el interés depositado en el libro como dispositivo para enseñar la danza, el libro se sigue significando como herramienta para comunicar el movimiento. Por esa razón en todas las asignaturas siempre el maestro procura hacerse acompañar de un libro para apoyar su labor en el aula. Los que hemos tenido la oportunidad de estudiar la danza a nivel profesional no dejaremos de acordarnos de aquellos libros que en nuestras diferentes asignaturas nos acompañaron en el proceso de aprendizaje.

(2015). Desafortunadamente no todas las asignaturas cuentan con libros especializados para enseñar y aprender, y quizá una de las asignaturas menos favorecidas en cuestión de bibliografía es MAD.

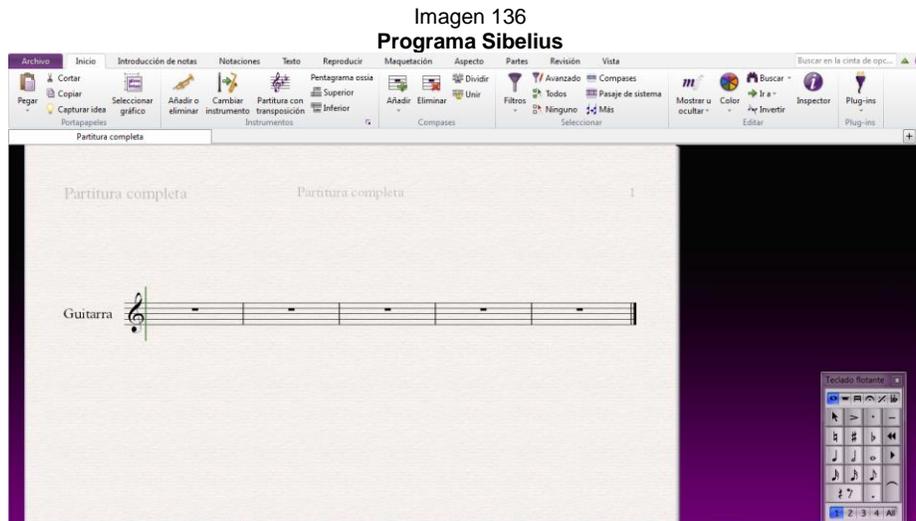
En este contexto se ha pensado la propuesta didáctica para MAD, de tal forma que la intención fue construir un manual que diseñara un camino de aprendizaje planificado, integrando bloques de contenidos, lecciones programadas y ejercicios a desarrollar. Todo ello sumado a un conjunto de dispositivos de trabajo: texto, imágenes, audio, video, y apoyándose también con el uso del proyector como recurso tecnológico al servicio de las actividades. Con esta base de diseño se realizó una secuencia progresiva de aprendizajes, de tal forma que el conocimiento estuviera administrado y ordenado de lo simple a lo complejo, partiendo del principio de ir integrando conocimiento conceptual y ponerlo en práctica en ejercicios rítmico-dancísticos. Por medio de esta estructura organizada y secuenciada el alumno a la vez que puede conceptualizar el movimiento, va al mismo tiempo practicando y generando experiencias de aprendizaje corporal, pensando siempre que la graduación del aprendizaje se dirija para que los alumnos puedan leer y escribir las huellas rítmicas que ejecutan al bailar.

Lo que se pretende con la propuesta es sugerir y facilitar el desarrollo de experiencias significativas para que el alumno descubra desde su interior el movimiento. Consideramos que la planificación que se ofrece potencializa la transmisión de los contenidos y genera un ambiente de enseñanza aprendizaje productivo, haciendo más eficiente la intención de diseminar la propuesta curricular en el aula.

Si regresamos al problema que se gesta en la asignatura de MAD: los altos niveles de insatisfacción tanto en la labor de la enseñanza como en los resultados del aprendizaje, entonces lo que se ha construido es una posibilidad para apoyar la labor de los maestros en relación al qué enseñar y cómo enseñarlo, que consideramos puede brindar una dirección en el proceso educativo.

### 3.3 El diseño del manual

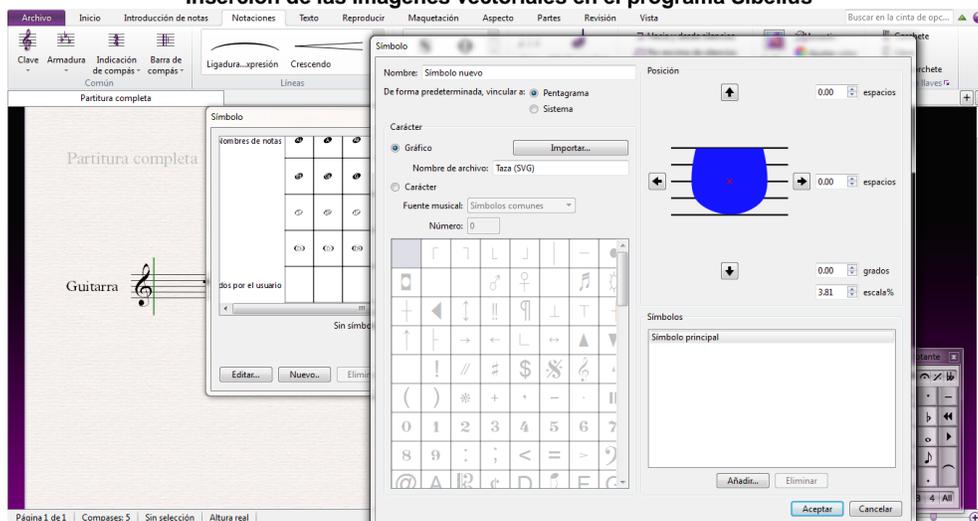
Para el diseño del manual de MAD se ha utilizado un software de edición de partituras musicales: Sibelius, el cual fue adaptado y modificado en algunas de sus simbologías para que sirviera de plataforma para construir el conjunto de ejercicios que se proponen en el manual (imagen 136).



Para el diseño de esas simbologías dancísticas se utilizó el programa Adobe Illustrator, herramienta con la cual se crearon diversas imágenes vectoriales necesarias para insertarlas posteriormente en el programa Sibelius (imagen 137 y 138).

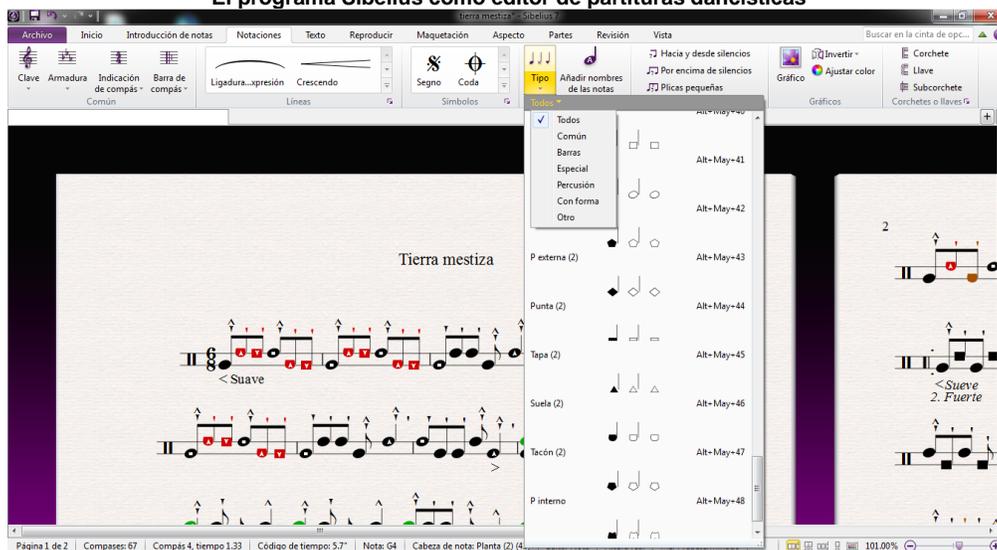


Imagen 138  
**Inserción de las imágenes vectoriales en el programa Sibelius**



Esta adaptación ha servido como medio para convertir el programa Sibelius en un software de edición de partituras dancísticas, y con el cual se pudo trabajar el diseño de los ejercicios del manual, teniendo con ello la posibilidad de formatear la propuesta didáctica de una manera profesional (imagen 139).

Imagen 139  
**El programa Sibelius como editor de partituras dancísticas**



De esta manera el uso de la tecnología nos ha permitido insertar en el aula el software como herramienta de aprendizaje, porque se tiene la posibilidad de que los ejercicios pueden ser proyectados en una pantalla para que los alumnos las

ejecuten siguiendo la línea de tiempo que avanza. Del mismo modo que el software se utiliza para que los alumnos aprendan a manejar sus herramientas con el fin de que puedan escribir el movimiento utilizando la computadora. Otros dispositivos tecnológicos utilizados para el diseño del manual fueron programas de audio y video, con los cuales se diseñaron recursos complementarios como pistas de audio para apoyar los ejercicios de zapateado. En el caso de los audios se ocuparon programas de edición como el Sound Forge y el iZotope, con los cuales se armaron los track que acompañan a los ejercicios (imagen 140 y 141).

Imagen 140  
Programa Sound Forge

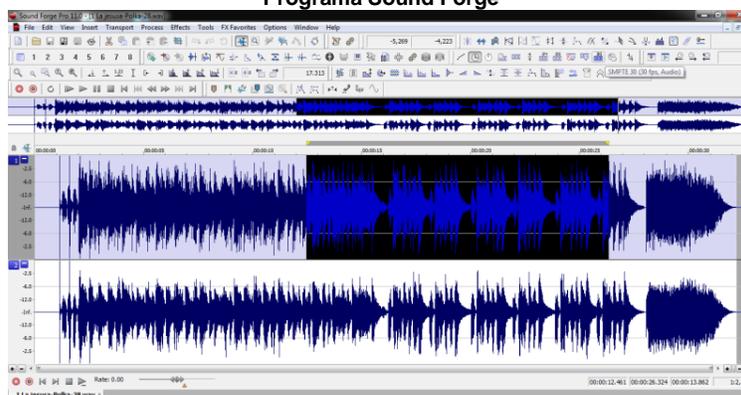


Imagen 141  
Programa iZotope



En el caso de los videos se hizo uso del programa Sony Vegas, con el cual se editaron los materiales que han de ilustrar los temas que trata el manual (imagen 142).

Imagen 142  
Programa Sony Vegas

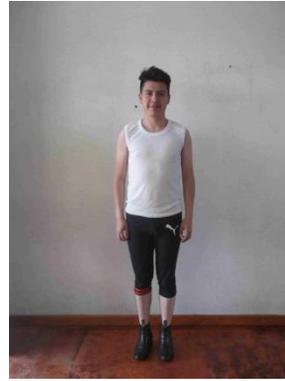


### 3.4 Validación de la propuesta: la experimentación en el aula

Como es de suponer, todo trabajo que pretende ofrecer una innovación curricular en el aula, necesita de una etapa de validación. En nuestro caso, se decidió realizar la experimentación en el aula con un grupo de alumnos de recién ingreso en la licenciatura en danza folclórica mexicana en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, durante el primer semestre del ciclo escolar 2016-2017 (del 29 de agosto del 2016 al 30 de enero del 2017). Este grupo se integró por 10 alumnos (7 mujeres y 3 hombres) entre 18 y 21 años, todos vecindados en municipios de la región: Amecameca, Tlalmanalco, Ozumba, Chalco y Valle de Chalco. Presentamos a continuación a los alumnos con los que nos tocó trabajar el laboratorio en el aula:



Norma  
Morales Romero



Andrés  
Reyes Aburto



Mariana  
Ramírez Aguirre



Zacil  
Soto Olvera



Lucero  
Miranda Rivera



Alexandra  
Ortiz Ortiz



Karla  
Galicia Zuñiga



Jonathan  
Barranco Martínez



Liliana  
Castellanos Padilla



Arturo  
Pérez Velázquez

### 3.4.1 Los objetivos de la experimentación en el aula

Hemos de sostener (desde un referente hipotético) que la propuesta que ofrecemos posibilita mejorar los resultados en la asignatura, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el aprendizaje, en razón de que dicha propuesta contiene un vínculo curricular que une lo musical y lo dancístico de una manera directa. Más aun, las posibilidades de mejorar los resultados de aprendizaje radican en que se ofrece un material didáctico en apoyo al proceso, el cual actúa como dispositivo de trabajo que ordena y orienta el camino a seguir. De tal forma que los objetivos de la experimentación en el aula fueron los siguientes:

- Verificar la funcionalidad del método de escrituración rítmico-kinético propuesto, para determinar qué tan descriptivo resulta para transmitir o comunicar el movimiento, donde describiremos sus niveles de objetividad y comprensibilidad.
- Verificar la eficacia del manual, para establecer el nivel de logro de objetivos de aprendizaje.
- Obtener la valorización de los alumnos hacia la propuesta de trabajo, para identificar los grados de satisfacción que se obtienen del desarrollo curricular.

Con estos tres objetivos se podrá determinar qué nivel de mejora se logra en los resultados de la asignatura de MAD.

### 3.4.2 El contenido del manual

El manual impreso junto con los materiales de audio y video se entregó a los alumnos la primera sesión de trabajo, el día 29 de agosto, y se comenzó a operar la segunda sesión el 5 de septiembre. El manual contiene de inicio una introducción y unas recomendaciones para su uso en el aula. Estos dos apartados fueron redactados pensando en los maestros y alumnos que en un futuro puedan estar utilizando este material, por ello las explicaciones están dirigidas directamente a ellos.

Se comienza el curso con una actividad de apertura que se trabaja por medio de una lectura para reflexionar y sociabilizar. Posteriormente se propone la simbología de las actividades y a partir de ahí en adelante se programaron cuatro bloques de contenidos a desarrollar. Cada bloque se integra por distintos objetivos (aprendizajes esperados), enumerados progresivamente: 1.1, 1.2, 1.3, etc. A su vez cada aprendizaje se trabaja primeramente de manera teórica: el saber-conceptual, para luego entrelazarlo de manera práctica: saber hacer-procedimental. Los contenidos de aprendizaje fueron los siguientes:

<b>BLOQUE I</b>	
El primer bloque está integrado básicamente por contenidos de teoría rítmica, y práctica de la rítmica con percusiones. Se apoya este apartado con ejercicios rítmicos de disociación entre partes del cuerpo. Donde se revisan tres figuras básicas: la negra, la blanca y la redonda.	1.1 DE LA DEFINICIÓN DE MÚSICA 1.2 DE LOS ELEMENTOS DE LA MÚSICA 1.3 DEL RITMO 1.4 DE LAS FIGURAS RÍTMICAS 1.5 DEL SISTEMA Y LOS COMPASES 1.6 DE LA FÓRMULA DE COMPÁS 1.7 DE LA DURACIÓN DE LAS FIGURAS 1.8 DE LA NEGRA Y SU SILENCIO 1.9 DE LOS PUNTOS DE REPETICIÓN 1.10 DE LAS CASILLAS DE SALTO EN LA REPETICIÓN 1.11 DE LA BLANCA, LA REDONDA Y SUS SILENCIOS
	EVALUACIÓN
<b>BLOQUE II</b>	

<p>El segundo bloque da inicio a la teoría del solfeo dancístico, primero con la rítmica aplicada al zapateado, y luego a la práctica de la entonación del movimiento, basándonos en las mismas figuras rítmicas: negra, blanca y redonda. Se apoyan los contenidos con prácticas de birritmias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 DE LA DEFINICIÓN DE DANZA</li> <li>2.2 DE LA DANZA FOLCLÓRICA</li> <li>2.3 DE LAS PARTES DEL ZAPATO DE DANZA</li> <li>2.4 DE LA ACCIÓN DE ZAPATEAR</li> <li>2.5 DEL BIAGRAMA PARA ZAPATEAR</li> <li>2.6 DE LA PRIMERA POSICIÓN: PLANTA</li> <li>2.7 DE LA DURACIÓN DEL ZAPATEADO</li> <li>2.8 DEL ORDEN DE LA LECTURA</li> <li>2.9 DE LA POSICIÓN NEUTRAL</li> <li>2.10 DE LA SEGUNDA POSICIÓN: TACÓN</li> <li>2.11 DEL TIEMPO INACTIVO</li> <li>2.12 DE LA TERCERA POSICIÓN: METATARZO</li> <li>2.13 DE LA INDICACIÓN DE REPETIR DESDE EL INICIO</li> </ul>
EVALUACIÓN	
<b>BLOQUE III</b>	
<p>El tercer bloque avanza con nuevos conocimientos de la entonación del movimiento, y también introduciendo una nueva figura rítmica: la corchea. Se inicia también con la utilización del software para aprender a escribir el movimiento en computadora. Se cierra el bloque con dos partituras dancísticas que se codificaron (el son de la bruja, y la polka de la Evangelina) para que los alumnos, con los conocimientos obtenidos, las decodifiquen y las demuestren como experiencia de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 DE LAS DIRECCIONES DEL PIE EN LÍNEA RECTA</li> <li>3.2 DE LAS DISTANCIAS DEL DESPLAZAMIENTO DEL PIE</li> <li>3.3 DE LA ACCIÓN DE APOYAR</li> <li>3.4 DE LA ACCIÓN DE GATILLAR</li> <li>3.5 DE LA ACCIÓN DE CEPILLAR</li> <li>3.6 DEL DESPLAZAMIENTO ESPACIAL EN LÍNEA RECTA</li> <li>3.7 DEL GIRO EN EJE</li> <li>3.8 DE LA CORCHEA</li> <li>3.9 DE LAS BARRAS DE UNIÓN DE LAS CORCHEAS</li> <li>3.10 DE LA ROTACIÓN DEL PIE</li> <li>3.11 DEL CRUCE DEL PIE</li> <li>3.12 DE LA CUARTA POSICIÓN: PUNTERA</li> <li>3.13 DEL SOFTWARE PARA ESCRIBIR LOS ZAPATEADOS</li> </ul>
EVALUACIÓN	
<b>BLOQUE IV</b>	
<p>En el cuarto bloque se abordan nuevos contenidos de la teoría rítmica: los dieciseisavos, el puntillo, el compás de 6/8, el acento. Se avanza con nuevos conocimientos de la entonación del movimiento, y nos introducimos a prácticas coreo-instrumentales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 LOS DIECISEISAVOS</li> <li>4.2 DEL PUNTILLO</li> <li>4.3 DEL COMPÁS DE 6/8</li> <li>4.4 PARA FACILITAR LA LECTURA EN 6/8</li> <li>4.5 DE LOS DIECISEISAVOS EN COMPÁS DE 6/8</li> <li>4.6 DEL CEPILLEO CON IMPULSO HACIA ARRIBA</li> <li>4.7 PRÁCTICA COREO-INSTRUMENTAL</li> <li>4.8 DEL ACENTO</li> <li>4.9 DE LA ACCIÓN DE LEVANTAR EL PIE</li> <li>4.10 DEL CAMBIO DE PESO</li> <li>4.11 DE LA ACCIÓN DE DESLIZAR</li> <li>4.12 DE LAS INTENSIDADES DE LOS MOVIMIENTOS</li> </ul>
EVALUACIÓN	

Al tener como tiempo real cinco meses para experimentar la propuesta (septiembre, octubre, noviembre, diciembre y enero,) con 21 clases de 2 horas (una clase por semana), la programación se pensó para desarrollar y concluir los tres primeros bloques, quedando el cuarto bloque como colchón en dado caso de que el avance así nos lo permitiera. Se pensó el mes de enero como conclusión de la etapa experimental para dedicar el mes de febrero a la redacción del último apartado de la investigación.

Señalamos que el bloque III se concluyó totalmente en el mes de diciembre, y en enero se logró avanzar hasta el objetivo 4.4. En el segundo semestre (febrero) se continuó con el desarrollo de los demás contenidos del bloque IV, el cual se concluyó a finales del mes de marzo. Ahora bien, en función de que las correcciones sugeridas por nuestra asesora se prolongaron hasta inicios de abril, se decidió integrar al informe de investigación las evidencias que se recolectaron de esos últimos contenidos desarrollados del bloque IV.

### **3.4.3 Resultados de la experiencia del laboratorio**

#### **Sobre la funcionalidad del método de escrituración rítmico-kinético.**

Para medir la funcionalidad del método de escrituración nos hemos basado en la prueba de decodificación, que resulta de la demostración que hicieron los alumnos de las dos partituras dancísticas codificadas para el tercer bloque en su apartado de evaluación: la bruja y la Evangelina. La pregunta fue: ¿Qué grado de semejanza existe entre el movimiento que se codificó (en las partituras) y la decodificación del movimiento que realizan los alumnos? Consideramos que al medir el grado de semejanza entre codificación y decodificación se puede determinar los niveles de objetividad del lenguaje y sus niveles de comprensibilidad.

La instrucción, al inicio del semestre, para los alumnos fue precisa: en clase desarrollaríamos juntos los ejercicios y actividades programadas en los tres bloques, avanzando de la teoría a la práctica. Mientras que ellos en individual y en su casa tendrían la labor de ir decodificando las dos partituras programadas para la evaluación de los aprendizajes del tercer bloque. De tal forma que por medio de las experiencias obtenidas en el aula ellos enfrentarían la tarea y el reto de reproducir con su cuerpo el movimiento plasmado en lenguaje escritural de las partituras. En el transcurso del curso se les explicó a los alumnos el compás en

que están tanto el baile de la bruja, como la polka Evangelina, instruyéndolos para medir y contar los pulsos de esos géneros musicales.

La evaluación se realizó en la última sesión del mes de noviembre y en la primera sesión del mes de diciembre. Esta examinación se realizó de manera individual y sin la presencia del colectivo de alumnos. Los estudiantes uno por uno, utilizando la partitura en mano realizaron su demostración en dos momentos: primero sin música (apoyándolos nosotros llevando el pulso con la voz) y posteriormente con el audio.<sup>28</sup> De la experiencia se observó lo siguiente:

Dos alumnos reprodujeron el movimiento codificado de manera exacta y de forma continua sin interrupción, tanto en el momento de hacerlo sin música como con la música. Cinco alumnos realizaron la decodificación adecuada de los movimientos codificados pero con dos o tres interrupciones, es decir, terminaron la partitura pero los tuvimos que parar en algunos momentos cuando percibíamos que estaban fuera de tiempo o cuando estaban haciendo la lectura incorrecta de la partitura. En estos casos, los deteníamos y los ubicábamos en el compás donde se había identificado la falla en la lectura. Procedíamos a solicitarles que rectificaran el movimiento y cuando tomaban conciencia del kinema a reproducir se continuaba el ejercicio. Dos alumnos también lograron reproducir los movimientos adecuadamente, pero con más de tres interrupciones de la misma índole (fallas en la precisión en el tiempo y lectura incorrecta de los kinemas). Sólo un alumno presentó muchas dificultades para terminar las partituras, pues se le tuvo que detener cerca diez veces. El problema detectado con este alumno es un asunto de coordinación motriz, no tanto la decodificación, ya que en todo el proceso de esos tres bloques se identificó que podía decodificar adecuadamente

---

<sup>28</sup> Obviamente estábamos contextualizados del avance individual de cada uno de nuestros alumnos, pero para verificar que los alumnos no hicieran trampa (por ejemplo, que talvez se aprendieran de memoria los movimientos dancísticos por medio de otro alumno, o cosas por el estilo), solicitamos a cada alumno antes de iniciar su evaluación que se ubicara en algún compas de la partitura (determinado por nosotros) y comenzaran desde ahí la lectura, si lo hacían correctamente se les detenía y se comenzaba su examinación formal. Todos pasaron esta prueba.

los kinemas, pero la dificultad se manifestaba a la hora de coordinar kinema tras kinema en continuo.

Lo que se puede analizar de la prueba de decodificación es que los alumnos lograron interpretar en lenguaje sin la presencia de variaciones, lo cual manifiesta que el sistema de escrituración propuesto tiene una lógica y estructura rigurosa que le hace ser descriptivo, comprensible y accesible.

Aunado a ello debemos comentar que el proceso de aprendizaje del método, clase tras clase, se desarrolló sin menores contratiempos, en tanto las explicaciones vertidas en clase, los ejemplos plasmados en el manual y las ilustraciones ofrecían claridad para el entendimiento del alumno. Básicamente las anotaciones que fuimos apuntando en la bitácora del laboratorio se referían a algunos errores de dedo encontrados en el manual, los cuales fueron identificados y corregidos en su momento, pero grietas en el sistema no se identificaron en los tres primeros bloques.

De la misma forma, para reforzar la medición de la funcionalidad del método de escrituración nos hemos basado en la prueba de codificación, que resulta de un producto escritural producido por los alumnos, a partir de un conjunto de movimientos rítmico-kinéticos que se les ofreció a su observación como actividad de dictado. Esta actividad se realizó en el mes de diciembre.

El ejercicio consistió en armar una serie de movimientos en un compás de 3/4, los cuales se dictaron corporalmente a los alumnos para su codificación. Aquí la interrogante era: ¿Qué grado de semejanza existe entre las distintas codificaciones de los alumnos respecto a un mensaje de movimiento codificado previamente? Consideramos de la misma forma que al medir el grado de semejanza entre codificaciones se puede determinar los niveles de objetividad del lenguaje escritural.

De esta experiencia se observó que los alumnos lograron codificar la misma estructura morfoquinética, todos llegaron a los mismos resultados, con diferencias en la caligrafía individual, y con algunos errores de medición del tiempo (que no afectan la dimensión de la funcionalidad del sistema). De tal forma que se puede corroborar que no se presentó subjetividad a la hora de observar el movimiento, porque todos escribieron la misma fórmula de movimientos. Dicha semejanza se observan en sus productos entregados en borrador (imágenes 143, 144, 145, 146, 147).

Imagen 143 (texto de Liliana)

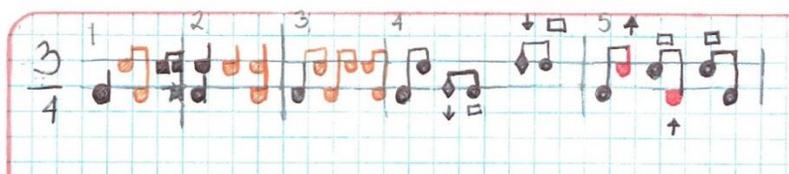


Imagen 144

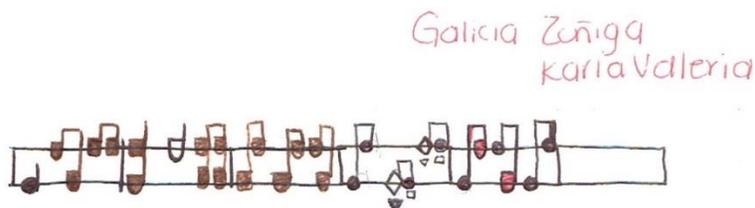


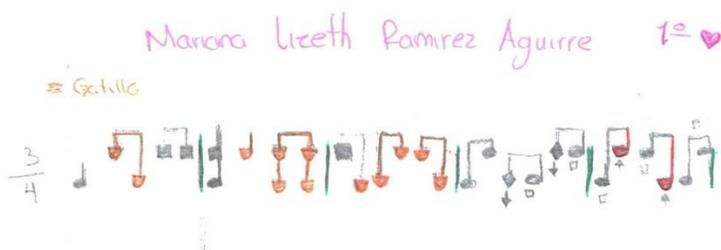
Imagen 145



Imagen 146



Imagen 147



De esta manera, las evidencias empíricas que nos arrojan las pruebas de decodificación y codificación nos posibilitan para significar que el método de escrituración de la propuesta se manifiesta con un potencial descriptivo alto: es legible, puesto que se logró transmitir y comunicar a los alumnos el movimiento, es decir, todos los estudiantes llegaron a los mismos resultados de escritura y de lectura. Se observa entonces que existe una estabilización en el entendimiento del lenguaje porque las correspondencias entre codificar y decodificar muestran semejanzas objetivas.

Podemos concluir de esta manera que el método de escrituración rítmico-kinético propuesto para la asignatura de MAD funciona en la práctica, en tanto manifiesta fuerza en su objetividad y su grado de comprensibilidad es satisfactorio, pues no solo en estas dos pruebas se ha verificado su funcionalidad, esto se observó en todo el proceso del laboratorio, donde vivenciamos que la comprensión del lenguaje escritural por parte de los alumnos es sumamente fácil, y aseguramos que tal facilidad está en la simpleza de su gramática.

## Sobre la eficacia del manual

Sobre este aspecto se ha verificado que los alumnos en el transcurso del proceso adquirieron un conjunto amplio de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que versan sobre rítmica musical, rítmica de zapateado, y solfeo dancístico, además de complementar esos conocimientos con prácticas coreo-instrumentales y aprendizajes sobre el uso del software para diseñar partituras dancísticas en la computadora. En el mes de marzo por ejemplo, los alumnos, en equipo, realizaron un ejercicio colectivo de escritura en la computadora, donde codificaron una serie de pasos del son del toro, coreografía que se les enseñó en el mes de febrero (secuencias de pasos de danza que previamente habían decodificado en borrador), imagen 148 y 149. El producto de esta escritura realizada por los alumnos se observa en la imagen 150.

Imagen 148 y 149  
Alumna escribiendo pasos de danza en la computadora, donde otra alumna le va apoyando



Imagen 150  
Texto realizado por los alumnos de manera colectiva

El son del toro

Página 1 de 1 | Compases: 30 | Sin selección | Ahora real

En las imágenes 151 y 152 se puede observar las actividades desarrolladas en las prácticas coreo-instrumentales, donde los alumnos se encuentran practicando acordes y rasgueos en el instrumento, junto con los pasos de danza aprendidos en el son del toro, a manera de ensamble músico-dancístico.

Imagen 151 y 152  
**Prácticas coreo-instrumentales**



Esta actividad coreo-instrumental pudo realizarse de manera muy rápida debido a que el alumno Arturo ya tenía dominio del instrumento, por lo cual el ejercicio músico-dancístico se coordinó en el mismo mes de febrero.

Imagen 153  
**Arturo ayudando a Jonathan en el instrumento**



Todo este desarrollo de aprendizajes fueron construidos en el proceso, donde el manual se significó como la herramienta fundamental para el logro de las experiencias, en tanto la planificación didáctica desarrollada junto con los recursos

del propio manual permitieron en gran medida el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Imaginemos nuevamente por ejemplo no haber contado con el manual de trabajo, y pensemos en función de ello cuántas dificultades hubiéramos enfrentado para diseñar y organizar las actividades, para dirigir las tareas en casa, para mantener una lógica en la progresión de los aprendizajes, para optimizar los tiempos, cuánto tiempo nos llevaríamos en escribir en el pizarrón los ejercicios, con buena caligrafía, con sus colores y demás simbologías. No es difícil el ejercicio de imaginación para tener la seguridad de que el manual fungió como el eje y la plataforma fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje.

En relación a la dimensión conceptual por ejemplo los alumnos son capaces de identificar teóricamente cuestiones rítmicas en tiempo de 4/4, 3/4 y 2/4, y 6/8, y pueden relacionar también conceptualmente esas temporalidades con cuestiones kinéticas espaciales y corporales. Al respecto las evidencias las podemos encontrar en los productos realizados dentro del manual (imagen 154).

Imagen 154

**Ejercicio de verbalización del contenido de las huellas**

*Realiza la lectura de las siguientes huellas y escribe el contenido verbal en los cuadros*

	Tacón derecho zapatea en su lugar a un pie de distancia con duración de 1/4
	Metatarso izquierdo zapatea en su lugar con duración de contacto de 2 tiempos
	Planta derecha zapatea a un pie de distancia hacia enfrente con duración de contacto de un tiempo
	Metatarso derecho apoyado hacia atrás a un pie de distancia con duración de contacto de un tiempo
	Tacón izquierdo gatillea en su lugar con duración de contacto de un tiempo
	Tacón izquierdo cepilla hacia enfrente con contacto adelante con a un pie de distancia con duración de contacto de 1 tiempo
	Metatarso izquierdo zapatea en su lugar con rotación de 45° con duración de contacto de un tiempo

Mariana 1<sup>a</sup>  
Danza folclórica Mexicana.

En la imagen 154 se observa que los alumnos ante las representaciones kinémicas tienen un dominio conceptual que se verifica en la capacidad de transformar dichas representaciones simbólicas en lenguaje hablado o escrito. Esto es indicio de una facultad cognitiva que se ha desarrollado, y que funciona para articular y organizar mentalmente los distintos mensajes provenientes de los estímulos visuales.

Sobre la dimensión procedimental los alumnos han desarrollado las habilidades básicas para leer (transformar un símbolo en movimiento) y escribir (transformar el movimiento en representación).

Imagen 155  
Ejercicios de lectura



En la imagen 155 se encuentra una escena donde se está produciendo una transformación cognitiva de las representaciones kinémicas hacia una respuesta del aparato motor, donde dicha acción corporal se deposita en una habilidad ya sedimentada en la experiencia: captar un conjunto de información, procesarla cognitivamente y materializarla corporalmente en el tiempo y el espacio.

Ya para finales del mes de marzo del 2017 los alumnos adquirieron las habilidades necesarias para decodificar pasos de danza folclórica en compás de 6/8. Por ejemplo la partitura “tierra mestiza”, que se escribió para la evaluación del bloque

IV fue trabajada de manera colectiva, de tal forma que en las clases a cada alumno se le fueron asignando diferentes fragmentos de dicha partitura, para que las decodificaran. Los resultados fueron muy significativos ya que se observó en el caso de Arturo, Liliana y Mariana que su lectura fue muy fluida, mientras que los demás alumnos, aunque tardaban más tiempo en decodificar también lograban realizar la tarea.

Imagen 156  
Arturo decodificando la partitura “tierra mestiza”



En relación a la dimensión de las actitudes, lo que se logró observar en todo el proceso de experimentación fue una respuesta positiva por parte de los alumnos, los cuales mostraron comportamientos que reforzaron siempre el trabajo colectivo y nos dieron pauta para llevar una línea ascendente. Con cada ejercicio desarrollado, con cada objetivo de aprendizaje cumplido, con cada bloque terminado se sentía el ánimo de llevar un rumbo y dirección. No se percibieron conflictos, malestares o inconformidades con la propuesta desarrollada. De forma general, todo se desarrolló de manera estable en el ánimo y actitudes de todos los participantes, de tal suerte que la valoración desde nuestra parte sobre la implicación de los estudiantes nos deja muy satisfechos.



Consideramos que la respuesta positiva de los alumnos se debe sobre todo a que el manual se relaciona con los estudiantes de una manera muy amable, no es complicado, puede llevarse de manera autodidáctica, tiene variedad de actividades, y sobre todo manifiesta una dirección que los alumnos van intuyendo progresivamente, de tal forma que su estructura permite generar un ambiente de construcción de aprendizajes ameno y significativo en función de que el conocimiento musical que se va desarrollando siempre está en contacto directo con la aplicación de acciones dancísticas.

Las evidencias que fuimos recolectando en todo este proceso de experimentación nos ilustran para manifestar que la propuesta didáctica (el manual) es eficaz para el logro de los aprendizajes programados y para el desarrollo curricular de la asignatura de MAD.

### **Sobre la valorización de la propuesta por parte de los alumnos.**

Decidimos obtener esta valoración a partir de dos instrumentos de información: el cuestionario y el diálogo colectivo. El cuestionario lo dirigimos para obtener la opinión individual de cada uno de los alumnos, pues nos interesó conocer la forma

particular como cada alumno valoró la propuesta. Del dialogo colectivo nos interesó recuperar la representación grupal, por considerar que la palabra hablada, y sobre todo la palabra hablada colectiva, ofrece información relevante sobre la percepción global sobre la asignatura.

Cada instrumento se aplicó en diferentes tiempos, el dialogo colectivo al finalizar el Bloque III, y el cuestionario que se les aplico al finalizar el primer semestre.

### **El diálogo colectivo**

Las preguntas de arranque fueron: ¿Qué les ha parecido el curso? ¿Cómo lo están sintiendo? ¿Están satisfechos con los resultados obtenidos? A partir de estas preguntas se abrió el diálogo, tíbiamente al inicio, pero comenzó poco a poco a agarrar calor, en la medida de que los alumnos perdían el miedo a expresar sus ideas. “Estuvo bien” se escuchó como respuesta al parecer consensada, entre movimientos de cabeza y miradas afirmativas. Se les reafirmo a los alumnos que expresaran libremente sus puntos de vista, y de que esta actividad era para evaluar el avance y encontrar información para mejorar el curso, de tal forma que se les pidió que no tuvieran reserva de expresar algún punto de vista crítico o problema que hayan identificado.

Norma tomó la palabra para decir que ella se sintió a gusto, que le pareció agradable la forma de trabajar en clase, porque se hacían muchas cosas, los ejercicios, los dictados, las partituras, el proyector y los audios, que todo eso hacia las clases entretenidas. Liliana posteriormente se animó a comentar,<sup>29</sup> en su opinión el curso le pareció interesante, nos hizo saber que toca el piano y que lee música. Para ella poder leer un movimiento le hace tener sensaciones parecidas a

---

<sup>29</sup> Esta alumna debemos mencionar, en todo el proceso se significó como el objeto de una observación especial desde nuestra parte, en razón de que fue la que manifestó un desarrollo “ideal” en los aprendizajes, en sus tres dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal). Liliana captaba al instante cualquier contenido teórico y rápido lograba materializar con su cuerpo las representaciones kinémicas. De la misma forma sus productos de lectura y escritura eran los más sobresalientes. Sumado todo esto a que siempre llegaba puntual a las clases, ponía adecuada atención a las indicaciones y su optimismo para enfrentar las actividades se desbordaba para ayudar constantemente a sus demás compañeros.

las que enfrenta cuando toca el piano con una partitura, y por ello se sintió muy segura y con mucha confianza en las actividades, porque es igual que aprender a leer música –comentó-. Liliana manifestó finalmente que la materia le deja satisfecha porque aprendió muchas cosas. Le preguntamos directamente a Liliana sobre ¿Qué hizo falta en el curso, o que cosas se pueden mejorar? Después de unos segundos de reflexionar nos dice: quizá en el caso del libro habría que poner más partituras de bailes para leer, y quitar algunos ejercicios que ya no tiene caso ponerlos, porque en varias partes son repetitivos, pero de ahí en fuera le parece que está bien.

¿Es difícil aprender a escribir y leer el movimiento? Se les preguntó a todos después de que Liliana nos cedió la palabra. Y las respuestas generalizadas fueron un no. ¿Por qué es fácil? Se volvió a preguntar. Las respuestas colectivas fueron las siguientes: “Porque el libro tiene ejemplos”, “Porque en el libro se explica con ilustraciones”, “Porque los colores te ayudan a diferenciar los movimientos”, “Porque es solo cuestión de practicar y practicar”. Arturo nos comentó que en su caso no le fue difícil leer las partituras de la bruja y la Evangelina, pues nos dice que él ha estado en varios grupos de danza y ha visto como son esos bailes, de tal forma que cuando se encontraba leyendo los movimientos intuía cuales “pasos” eran, por ejemplo nos dijo (poniéndose de pie y explicando con su cuerpo): cuando vi que los símbolos tenía un tacón hacia la derecha y una punta cruzando con el otro pie por atrás, rápido supe que era el “paso punteado” y lo que seguía entonces eran dos desplazamientos hacia la derecha, porque ese “paso” lo he practicado cuando bailamos polkas; y luego me daba cuenta –prosiguió- que las siguientes figuras eran las mismas pero al revés, entonces era el mismo paso pero con el otro pie.

Le preguntamos directamente a Andrés sobre cómo se sintió en el desarrollo de las clases. Su respuesta fue dirigida para hacernos saber que al principio se le dificultó mucho leer las simbologías y poderlas hacer con el cuerpo, pero con el transcurrir de las clases y estudiando en casa poco a poco fue agarrando práctica,

ahora -nos dijo- ya tiene una mejor concentración cuando lee y eso le ayuda a hacer los ejercicios mejor.

Con la participación de los alumnos fueron surgiendo otras muchas informaciones, por ejemplo sobre lo que más les gustó, algunos mencionaron que les gustaba hacer los ejercicios con música, otros les parecía muy divertido ir siguiendo los ejercicios con el proyector. Lo más complicado para todos eran los dictados, “Se me hace más fácil leer que escribir” comentó Zacil. “Es más interesante hacer los ritmos con los pies que con las palmas” comentó Lucero, quien también mencionó que para ella le ha sido interesante el curso porque los ejercicios le ayudan mucho para la coordinación de los pasos.

La pregunta final fue: ¿Les gustaría continuar trabajando con el manual, y por qué? Las respuestas fueron afirmativas y las razones de los alumnos van desde considerar que con el libro se hace dinámica la clase, con él pueden estudiar en casa, de que las actividades que contiene los obliga a pensar, y de que es un reto aprender a leer los símbolos.

De las actividades realizadas, lo más significativo para los alumnos, desde nuestra percepción era leer las partituras y ejecutarlas con música, ahí encontrábamos más escenas de risa, desconcierto, apoyo, y muestras de satisfacción cuando lograban terminar con éxito la lectura. En esta actividad era interesante observarla porque contemplábamos no solo la suma y puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos, sino también porque en esa tarea colectiva o individual se desataba una lucha lúdica entre la cognición y los cuerpos de los alumnos implicados en este proceso.

En forma general en el diálogo colectivo se ha encontrado que los alumnos obtuvieron experiencias de aprendizaje significativas, ya que sus opiniones manifestaban una aceptación positiva a la propuesta.

## El cuestionario

El cuestionario se armó de cuatro preguntas (para observar algunas evidencias remitirse al anexo 4).

¿Qué te pareció el curso?

¿Cómo valoras el sistema de notación?

¿Qué opinión te merece el manual de trabajo?

¿Qué tan satisfecho quedas del curso?

El curso para los alumnos en general les pareció bueno, pues se rescatan opiniones como las siguientes: “Considero que fue muy interesante este curso por la manera en cómo puedes escribir una coreografía con símbolos, para poderla leer e interpretarse las veces que quieran, además es muy basto en toda su extensión” (Arturo); De este dato se puede resaltar la utilidad que Arturo encuentra en los aprendizajes, pues describe la importancia de la escritura del movimiento dentro de la ejecución de la danza, al tener una herramienta (la notación) para poder reproducir los movimientos siempre que se requiera.

“Pue la verdad me pareció muy bien el curso” (Jonathan); “fue bueno e interesante porque no había trabajado música de esa forma con notas” (Lucero); “Me pareció al principio un poco complicado porque me costaba entender los símbolos y hacer las acciones con los pies pero a pesar de eso me pareció muy bueno el curso” (Karla); En el caso de Mariana para ella la asignatura no fue complicada “me pareció una materia sin dificultad y muy atractiva”.

Para Liliana la propuesta le resulta dinámica “Me pareció muy bien y también dinámico por las actividades que se presentaron en el transcurso, así como, un repaso rápido a los temas y a la aplicación de estos”. Andrés contrario a Liliana piensa que hizo falta un poco más de dinamismo “Este curso me pareció muy bueno pude desarrollar habilidades que jamás había hecho antes, pero me

hubiera gustado ser más dinámica”. Lo ilustrativo en el caso de Andrés es quizá su conciencia de que la propuesta le ayudó a desarrollar sus habilidades corporales.

Alexandra señala sobre el curso: “creo que fue muy bien desarrollado”. Zacil por su parte señala que el curso le pareció “Interesante ya que pude lograr concentrarme más, fue a la vez demasiado divertido por las cosas que aprendí a pesar de lo difícil que al realizarlo fue”. De este dato se puede resaltar la parte lúdica que encuentra Zacil de la propuesta, sin dejar de lado que a la vez que es divertido también aprendió.

En forma general la valoración que los alumnos realizan del sistema de escrituración del movimiento rítmico-kinético es sumamente positivo: “A mi punto de vista es un sistema bastante bien diseñado y didácticamente interesante” (Mariana); “Creo que está bastante entendible, y muy explícito, bastante organizado, creo que sólo es cuestión de no perder la atención del sistema” (Norma); “Para mí se me hizo algo complicado ya que en algunos momentos me enredaban los colores o me cuesta trabajo identificar los silencios” (Zacil); “Creo que el sistema fue muy claro para tener un conocimiento suficiente” (Alexandra); “Me pareció bueno, aunque me hubiera gustado ser más por computadora” (Andrés). “Es un sistema que ayuda mucho al ejecutante a representar los pasos de un baile, y a mí en lo particular me agrado mucho porque es más fácil que de otras notaciones” (Liliana), “Pues el sistema de notación que usamos es bueno porque así podemos entender más fácilmente” (Karla); “Tiene un gran valor ya que nos ayuda bastante para la coordinación, atención y con el ritmo entre otras” (Lucero); “Pues creo que el sistema bien muy bien elaborado” (Jonathan); “lo considero importante por la licenciatura que estamos cursando de tal manera es eficiente para nuestro uso” (Arturo).

Sobre el manual de trabajo las opiniones refuerzan que es pertinente para el proceso de enseñanza aprendizaje. Arturo comenta “Esta completo desde su explicación hasta los ejercicios”; “Pues en mi opinión me parece que está bien

hecho, está muy claro como debes de ejecutar los pasos” (Jonathan); “Que es muy dinámico y fácil de entender, aunque en mi opinión los temas fáciles deberían ser menos extensos” (Liliana). “Es muy bueno, así pude desarrollar más fácilmente la estructura de los pasos” (Andrés). De forma general las demás opiniones versan sobre que el manual es ilustrativo en sus explicaciones, y de que es una herramienta útil para el aprendizaje.

Finalmente ¿Qué tan satisfechos quedan del curso los alumnos? Las opiniones varían entre “Muy satisfecho”, “Bastante satisfecho”, “Totalmente satisfecho” “Satisfecho” “Bien satisfecho”.

Esta ha sido la argumentación que se ha podido ofrecer dentro de la validación de la propuesta que desarrollamos en el aula con 10 jóvenes estudiantes de licenciatura en danza folclórica mexicana en la escuela de Bellas Artes de Amecameca.

Ahora bien, para determinar que la propuesta ofrece mejoras en los resultados de la asignatura de MAD, esto estaría en función de un hecho comparativo con las representaciones que los alumnos y ex alumnos tienen sobre la asignatura (descritas en el apartado de la problematización).

En esta comparativa se podrá observar un cambio sustancial en la valorización sobre MAD, donde se ha pasado de considerarla como una asignatura sin relación a la danza, sin interés, sin utilidad para la práctica profesional, tediosa, aburrida, sin sentido, complicada, monótona, desorganizada y otras valorizaciones negativas; para adquirir una representación (en los alumnos de la experimentación) como una asignatura interesante, dinámica, agradable y útil, donde hay variedad de actividades, se presenta entretenida, donde aprenden muchas cosas, que no representa mucha dificultad, además de que les ayuda a la concentración, la atención y la coordinación, también la materia les obliga a

pensar, que es un reto las actividades, que ayuda a desarrollar habilidades corporales, y que la asignatura tiene una organización.

Este hecho de observar una transformación positiva sobre el valor de la asignatura de MAD es el argumento central que hemos podido ofrecer para asegurar que la propuesta que se ha construido tiene posibilidades amplias para introducirse en los contextos de la educación dancística profesional dentro de las escuelas que ofrecen los estudios en danza folclórica mexicana.

No queremos finalizar sin antes señalar sobre los factores de motivación y entusiasmo de parte nuestra, los cuales contribuyeron en gran medida al éxito de la propuesta en el aula, en tanto hemos experimentado disfrute y gozo extremo al llevar nuestras ideas a la práctica. Sin duda el hacer algo que nos apasiona sin lugar a dudas logra salpicar interés en los demás.

De momento damos corte a esta etapa de investigación, sabiendo que el proceso de mejora de la propuesta debe continuar, ahí donde comenzó, en el salón de clases.

## CONCLUSIONES

### **Alcances de la propuesta**

El primer alcance identificado, es sin lugar a dudas, que la propuesta ofrece mejoras sustanciales en los resultados de la asignatura: tanto mejoras en los aprendizajes como certeza en la labor de la enseñanza. Sobre la base de las evidencias podemos asegurar que los ambientes de aprendizaje en el aula se fortalecen y el proceso en general se torna significativo: el desempeño, las actitudes y valorizaciones de los alumnos frente a la asignatura se estimulan; las interrelaciones entre maestros-contenidos-alumnos se potencializan; y sin lugar a dudas la propuesta ofrece a los enseñantes un camino y dirección estable, en tanto existe una idea curricular, una metodología para vincular lo musical y lo dancístico, y materiales didácticos para trabajar en el aula que apoyan considerablemente la labor de los enseñantes.

Aunado a ello se debe considerar que la propuesta no se aísla del proyecto curricular de la licenciatura en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México, debido a que los conocimientos que se construyen se pueden ligar directamente con la asignatura de notación de la danza que se continúa en los posteriores semestres, pero no solo con notación, sino que el desarrollo curricular de MAD tiene puntos de contacto con otras asignaturas como técnica de la danza, y repertorio. En este mismo camino identificamos que los conocimientos que se obtienen de esta propuesta tienen un amarre innegable con la asignatura de seminario de titulación, en razón de que los alumnos tienen la posibilidad de transcribir coreográficamente las danzas o bailes que ellos decidan investigar en su proceso de titulación. Aquí es donde deviene una de varias utilidades que tienen los aprendizajes que se generan con la propuesta.

Debe sumársele también la cualidad comunicativa de la propuesta, porque puede desarrollarse de manera autodidacta, es decir, aquellos interesados, que no llevan

un proceso de escolarización, pueden encontrar una herramienta para aprender, con los intereses que ellos definan. Queda abierta entonces la posibilidad de hacer llegar esta propuesta a maestros y alumnos, porque estas experiencias desarrolladas en el aula, puede ser replicada en otros contextos y en otros espacios.

### **Limitaciones de la propuesta**

Aun cuando sabemos que la propuesta se encuentra en un estado pertinente para su introducción en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues consideramos ofrece oportunidades amplias para construir aprendizajes significativos, sin embargo existen algunas limitaciones que hemos identificado. La primera de ellas refiere sobre el sistema de escrituración, el cual aún no ha llevado el análisis del movimiento hasta sus últimas consecuencias, existen aún varios problemas analíticos que no hemos podido resolver. Estos problemas están agendados como tareas pendientes por atender.

En el caso del diseño del manual su limitación está en que de momento sólo se ha desarrollado para cubrir a lo mucho dos semestres, haciendo falta los restantes cuatro semestres para completar el ciclo de la asignatura. Esto implica un problema temporal porque para terminar el ciclo se necesitarán a lo menos dos años de trabajo.

Reconocemos que dentro de la planificación didáctica, desarrollada hasta el momento, hace falta darle una mayor organización, sobre todo al orden de los contenidos y su administración progresiva. Falta también explotar con mayor fuerza los recursos de los audios y los videos. El propio diseño de los ejercicios se necesita trabajar con mayor conciencia.

Hace falta explorar e integrar al proyecto didáctico otro tipo de contenidos de aprendizaje complementarios que estén en refuerzo del aprendizaje del solfeo

dancístico: lectura en clave, estudio de las formas y géneros dancísticos, análisis musical, y otros que puedan aportar a una formación más amplia. Integración que debe ser pensada en función de los tiempos y las necesidades del trabajo en el aula. Identificamos que entre más hemos avanzado van surgiendo nuevas ideas para implementarlas, lo que nos hace observar que esto puede y debe fortalecerse de aquí en adelante.

La adaptación que hicimos del programa Sibelius para utilizarlo como herramienta para escribir los ejercicios y partituras, no se llevó hasta sus últimas consecuencias, todavía falta una adaptación más potente, de tal forma que existen variados inconvenientes en su uso, los cuales se necesitan superar para mejorar los resultados de esa herramienta.

Una limitación que implica la introducción exitosa de la propuesta en las aulas refiere a los saberes del docente, en tanto que es necesario que los enseñantes tengan el dominio al menos del lenguaje musical. Un maestro sin conocimientos de música difícilmente podrá llevar a desarrollo exitoso la propuesta, y aun un maestro con la especialidad en música enfrentará algunos problemas si no tiene además experiencias en danza folclórica. Aunque ello es una limitante externa a la propuesta, esta exigencia en los saberes docentes implica necesariamente en el éxito o fracaso que se pueda correr en la implementación en la práctica.

### **Contribución que ofrece la propuesta al mundo de la danza desde el ámbito educativo**

La contribución más visible de la propuesta es que se suma a los esfuerzos por edificar el campo de conocimientos de MAD, el cual como hemos dicho se encuentra en estado de déficit, y en ello la propuesta contiene uno de sus alcances más sobresalientes.

Otro aporte al mundo de la educación dancística está en la recuperación que se ha hecho de los trabajos emprendidos en México sobre notación de la danza. Ya en su momento Yolanda Fuentes, Zacarías Segura y Josefina Lavallo se pronunciaron por la necesidad de que sus trabajos fueran retomados y complementados, para fortalecer con ello los procesos de formación y alfabetización de los alumnos de danza folclórica, desafortunadamente después de la década de los noventa del siglo pasado el interés en esos sistemas de notación disminuyó para los investigadores de nuestro país. Ha sido la vertiente española la que ha construido una nueva perspectiva sobre los sistemas de notación músico-dancísticos, trabajos que están teniendo un eco interesante dentro de la educación dancística profesional de ese país. En este referente nuestra contribución está precisamente es reavivar la vertiente de investigaciones mexicanas, pues parte de lo que hemos hecho ha sido tan solo complementar las ideas que dejaron inconclusas Yolanda Fuentes, Zacarías Segura y Josefina Lavallo.

Consideramos que la propuesta que acabamos de presentar no se reduce tan solo al contexto del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de MAD, sino que debe colocarse en una trama más amplia, situada dentro de un conjunto de problemas que se suceden en la educación dancística profesional. Uno de esos problemas es el que existe entre la oralidad y la escrituralidad de la enseñanza de la danza, asunto que se ha significado históricamente como un tópico de gran interés dentro de los debates pedagógicos en la educación dancística. Es en ese debate donde se inserta y cobra vida más vida la propuesta de trabajo.

Sobre este último punto queremos profundizar. Debemos saber que la forma dominante para transmitir el movimiento dentro de la enseñanza profesional de la danza folclórica es la oralidad, proceso que consiste en trasladar el conocimiento por medio de un mecanismo de imitación, donde el maestro comunica la danza por medio de su cuerpo (demostración o ejemplo), mientras que los alumnos emulan esos movimientos a través de observar y escuchar el cuerpo de sus

maestros (réplica o copia). De esta manera, a través de percepciones sensoriales, se transmite la danza folclórica.

Demostración y réplica se constituyen como las formas convencionales de enseñanza y aprendizaje en el aula, donde la demostración sirve a los alumnos como contenido y guía para su aprendizaje, y la réplica es la evidencia para los maestros de que sus alumnos han aprendido, por ello los esfuerzos de la enseñanza van dirigidos siempre para que los productos replicantes sean lo más parecido a la demostración.

La oralidad ha mantenido su predominio por su capacidad transmisora de información, pues no existe otra forma más rápida y contundente para informar el movimiento que el uso del cuerpo y los sentidos, lo cual ha hecho posible que el conocimiento de las danzas y los bailes tradicionales pasen de maestros a alumnos generación tras generación. Desafortunadamente este procedimiento pedagógico ha engendrado dos problemas principales:

1. La oralidad por su naturaleza corporizada, queda reducida a ser una pedagogía cerrada –como lo menciona Anadel Lynton (2006)-, debido a que produce un tipo de conocimiento imitativo y memorístico basado en la mecanización de hábitos de movimientos. Esta mecanización se comporta como una especie de “habitus dancístico”, en los términos en que Bourdieu describe el *habitus* en tanto el cuerpo del alumno se va conformando hacia los procesos rutinarios de la demostración y la réplica, que sedimenta en su experiencia el magma de la repetición del movimiento, y que activa un impulso del cuerpo hacia la acción instintiva-prerracional, proceso educativo que podríamos denominarlo “fordismo en danza folclórica”<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Kunst (2013) en su texto: “Danza y trabajo” habla sobre la danza académica como una forma de organización racionalizada del trabajo, donde las formas de producción del movimiento se corresponden a las formas de producción del “fordismo”, donde existe un sometimiento a la rutina repetitiva, al hacer irreflexivo, a la instrumentalización de sus procesos buscando la eficiencia corporal, gestándose un uso mecánico del cuerpo.

Enseñar por imitación, aunque eficaz a la hora de reproducir el movimiento y sedimentarlo en los hábitos del alumno, incita un efecto contraproducente en la formación de los alumnos, los cuales son disciplinados hacia la ejecución correcta del ejemplo del maestro, pero con poco espacio para generar reflexión sobre el cuerpo, la técnica y el contenido de la danza.

El resultado de esta forma corporizada de transmisión es que se ha alimentado una condición donde a los alumnos se les mina su potencial para pensar sobre su práctica, ya que en el proceso ellos escuchan, observan y reproducen, son hasta cierto punto dóciles en su relación con el conocimiento, porque están conformados para recibir estímulos corporizados del maestro y con ello provocar el movimiento de su propio cuerpo, por eso son pasivos en el trato con el aprendizaje, y sumamente dependientes de la demostración, pero con un desenfreno que los hace volcarse hacia la duplicación irreflexiva del movimiento, en tanto la mecánica del aprendizaje oral se produce de manera habitual y no conforme al control analítico de la reflexión.

2. La tradición oral al sustentarse en la memoria ofrece puertas abiertas hacia la modificación inconsciente, y en muchos casos modificación también consciente, de las danzas y bailes tradicionales. Al respecto debemos identificar que la memoria está parada en una cuerda floja, porque su debilidad está en los fantasmas del olvido, es decir, la memoria siempre es falible porque es imposible que retenga con exactitud las imágenes que procesa en el tiempo, a veces es hasta inventiva, crear cosas de la nada, o modifica las cosas sin darse cuenta. De tal forma que resulta complejo, que al paso del tiempo nuestra memoria conserve con precisión los recuerdos de las danzas y bailes que alguna vez aprendimos de nuestros maestros, y que posteriormente este olvido interfiere cuando nos corresponde reproducir los conocimientos con nuestros alumnos. Siempre existirán vacíos en el recuerdo que nos impedirán comunicar el movimiento tal

como lo aprendimos y en ese fallo de la memoria están incubados los gérmenes de la modificación en los contenidos de la danza tradicional.<sup>31</sup>

En este sentido, la oralidad ha creado una cadena de transmisión modificada: nuestros maestros nos enseñan bailes y danzas que alguna vez aprendieron de otros maestros, pero eso que aprendieron lo enseñaron con algunas modificaciones, nosotros también enseñamos a nuestros alumnos variando lo que aprendimos, y nuestros alumnos lo enseñarán a otros más, igualmente incrustándole transformaciones.

De esta manera, la oralidad genera que la transmisión del conocimiento en la danza folclórica se genere a manera de fotocopiado, donde un contenido que se reproduce de las copias sucesivas adquiere una imagen borrosa que le cambia el sentido, y que mientras más se reproduce de las copias va acercándose a una pérdida de significado.

**danza danza danza danza danza danza danza danza danza danza**

Ciertamente cuando de un texto se reproducen copias de copias y así sucesivamente, llega un momento en que la última copia se presentará sumamente desvanecida, con un contenido poco comprensible, que hará parecer, por ejemplo, semejante una letra “d” de una “l”. En ese proceso de fotocopiado los caracteres del texto se vuelven difusos, imprimiéndole sentidos contrarios al texto original, porque no es lo mismo “danza” que “lanza”. Luego entonces ante tantos fotocopiados llega un momento en que el texto se vacía de significado, y esta transformación de los caracteres interpela al conocimiento que se está transmitiendo en la danza folclórica escolarizada, en tanto está el riesgo que se

---

<sup>31</sup> Al respecto varios investigadores (Pérez 2007, Parga 2004, Pinkus 2005, Manzanos 1996) han señalado el papel desafortunado que juega la danza folclórica académica, que promueven, con sus prácticas de enseñanza oral, alteraciones en los contenidos de las danzas y bailes folclóricos. Lo que se está enseñando –nos dicen estos investigadores- son conocimientos que no pertenecen a los contenidos dancísticos de la tradición, de tal forma que el traslado de la danza al espacio académico se ha producido de manera adulterada, que suscita distorsiones, o falsificaciones del folclor dancístico, y donde además se ha señalado que básicamente lo que la danza académica produce son estereotipos muy limitados.

llegue a la condición de que los contenidos que se transmiten no tengan significado alguno en el futuro.

En este contexto problemático entre la oralidad y la escrituralidad es donde está el aporte de la propuesta, en tanto contribuye en apoyo de la alfabetización dancística.

Habremos de señalar entonces que el conocimiento que ofrece la propuesta es potencialmente útil para otros campos, porque tiene una íntima relación con la notación, con la enseñanza de la técnica, con el análisis del movimiento, con la coreografía, con la investigación o documentación de la danza, con la reconstrucción, con la preservación y registro, con la creación misma, con el análisis coreológico, en fin tiene posibilidades diversas.

### **Ideas para mejorar la propuesta a futuro.**

Quienes estén en interés de transitar esta ruta que hemos explorado, tienen una amplitud de posibilidades para investigar. De inicio la tarea está en encontrar las rupturas de la propuesta, que para el observador atento seguramente aparecerán. Con base a esos trabajos la propuesta podrá enriquecerse. En un segundo momento los interesados podrán avanzar en la tarea de ampliar los registros representacionales de la propuesta, en tanto solamente nos hemos enfocado en las extremidades inferiores de los pies, aquí esta una nueva ruta por emprender.

En el caso del software, este sería un camino de investigación muy interesante, en razón de que el programa que hemos utilizado (Sibelius) es un software especializado en notación musical, de tal forma que su adaptación para la notación dancística siempre resultara incompleta, aunque resulta útil, en muchos casos presenta inconvenientes que hacen la labor sea lenta. En este sentido se necesita la creación de un software especializado en el lenguaje que proponemos, pues al tenerlo resultaría muy productivo en el proceso de enseñanza aprendizaje

de la asignatura, además de que se le puede dar otros usos dentro de las prácticas educativas y dancísticas.

### **Otras rutas de exploración**

Nos parece importante mencionar que el campo disciplinar de MAD necesita ampliar sus horizontes, lo cual debe realizarse en función de la diversidad de estudios que comiencen a emerger. En tanto no exista la producción de conocimientos suficientes, el campo mismo seguirá en un estado de indeterminación. Es necesario entonces revisar el problema de la identidad curricular de MAD, y emprender con ello investigaciones que aborden este conflicto, en tanto está abierta la discusión respecto a qué tipo de conocimientos le corresponden y cómo ha de realizarse el vínculo con los lenguajes musicales, para determinar con mayor precisión de qué estamos hablando cuando hablamos de MAD.

La imperante para ampliar los conocimientos sobre MAD está en función de que las necesidades que tiene la asignatura son muchas y de diversa índole, y mentiríamos al asegurar que lo que nosotros proponemos sana esas necesidades en su totalidad, eso no es posible, porque cada contexto es diferente y debe ser entendido en su particularidad. En este sentido consideramos que la propuesta que ofrecemos tan solo es un puente posible entre otras muchas posibilidades que se puedan construir. Los maestros y alumnos requieren de una oferta bibliográfica más amplia respecto al campo de MAD.

A manera de cierre queremos decir que en el tiempo que tenemos dentro de la enseñanza de la danza en el ámbito profesional (desde el año 2000), hemos obtenido muchas experiencias sumamente gratificantes, una de las más importantes es quizá observar que han sido varias generaciones de estudiantes que se han formado en nuestras manos, y en ello está la satisfacción de saber que nuestra labor se ha desbordado hacia los jóvenes que ahora se desempeñan

profesionalmente. Sin embargo, en este mismo recorrido ha crecido un conflicto respecto a los contenidos con los que hemos formado a esos estudiantes y también sobre las formas que hemos utilizado para formarlos. Este conflicto ha generado en nosotros un sentir de que dentro de la enseñanza de la danza folclórica a nivel superior existen muchas prácticas que es necesario revisar, en función de que la educación dancística profesional reclama una condición irrenunciable: la búsqueda de alternativas pedagógicas que hagan frente a eso que denomina Anadel Lynton como el “modelo de educación del tipo conservatorio”, donde predomina una educación centrada en el cuerpo y la técnica, y que poco espacio deja para el desarrollo cognitivo.

Esta propuesta ha sido quizá una respuesta a ese conflicto, porque el proceso de intervención que se ha vivido nos ha conducido a encontrar una alternativa desde donde responder a los problemas. Nos ha permitido distanciarnos de aquel maestro que fuimos la primera vez que se nos dio a impartir la asignatura de MAD, y nos ha llevado a encontrar el sentido del porqué fuimos colocados ahí.

## BIBLIOGRAFÍA

- Area** Moreira, M. (2007). *Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum*. En Escudero, J. M. (ed.). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (pp. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Bannon** Fiona y Patricia Sanderson (2000). "Experience Every Moment: aesthetically significant dance education". En: *Research in Dance Education*, Vol. 1, No. 1, 2000.
- Bausela** Herreras, Esperanza, (s/a). "La docencia a través de la investigación acción". Revista Iberoamericana de educación. Consultada en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Blanco** García, N. (2010). *La investigación en el ámbito del currículum como método para su desarrollo*. En: Gimeno Sacristán, J. (comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum.(pp. 569- 587). Madrid: Morata.
- Bonfiglioli**, Carlo (2003). "La perspectiva sistémica en la antropología de la danza. Notas teórico-metodológicas". Gaceta Antropológica. No. 19, artículo 30. Consultado en: <http://hdl.handle.net/10481/7345>.
- Borgdorf**, Henk (2004). "El debate sobre la investigación en las artes". Consultado en: <http://es.scribd.com/doc/163408462/Borgdorf-2004-El-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes#scribd>
- Bravo**, Francisco (2015). Terminología y técnica básica para el aprendizaje de la danza folclórica mexicana. México: Los Reyes.
- Capdevielle**, Julieta (2011). "El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu". Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba, Argentina. Consultado en: [http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art\\_3.pdf](http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf)
- Clemente**, M. (2010). *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. En: Gimeno Sacristán, J. (comp.) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Clifford** Geertz (2003). La interpretación de las culturas. Décima reimpresión España: Gedisa
- Contreras**, José y Nuria Pérez De Lara Ferré (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- De las Heras**, Rosa (2011). Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado Flamenco (tesis Doctoral)
- Díaz** Barriga, A. (1997). *Elaboración de programas de estudio: bases para una propuesta de acuerdo con su estructura*. En: Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio. (pp. 37-83). México: Paidós.
- Eisner**, E. (2000) *Construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras*. En: Educación la visión artística. (139-161). Barcelona: Paidós.
- Espinoza** Berber, José Javier (mimeo) "Apuntes sobre lo imaginario. Triangulo, guerra y estadio". (sin más datos).

**Escudero, J. M.** (2007). *Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: profesores y reformas*. En: Escudero, J. M. (ed.). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (pp. 267- 289). Madrid: Síntesis.

**Escudero, J. M.** (2007). *Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas*. En: Escudero, J. M. (ed.). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (pp. 341- 364). Madrid: Síntesis.

**Freire, Paulo** (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Undécima edición. México: Siglo XXI

**Fuentes Yolanda** (sin más datos). El imperecedero arte de la danza en México. Consultado en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14397891/el-imperecedero-arte-de-la-danza-en-mexico/3>

**Galera Núñez, Ma. Del Mar y Jesús Tejada Giménez** (2012). "Lectura musical y procesos cognitivos implicados". Revista electrónica de LEEME, Número 29, Junio. Consultado en: <http://musica.rediris.es/leeme>

**Gimeno Sacristán, J.** (1989). *El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica*. En: El currículum: una reflexión sobre la práctica. (Segunda edición). (pp. 240-338). Madrid: Morata.

**Gómez, Marcela** (2004). *Imaginario sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela*. En: Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coordinadoras). Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal. México: Plaza y Valdez.

**Güemes, Carmela y Juan Manuel Piña** (2003). *Imaginario*. En: *Acciones, actores y prácticas educativas*. Capítulo 5. La investigación educativa en México (1992-2002) (Área II). COMIE: México.

**Herzlich, Claudine** (1975). *La representación social*. En: Serge Moscovici. Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.

**Huberman Muñiz Miriam**. "El puente coreológico entre la teoría y la práctica en la danza escénica". Revista virtual de artes escénicas. El sótano, No. 8 Abril del 2013  
Consultado en: <http://www.revistaelsotano.com/dossier-84.html>

**Kaeppler, Adrienne** (2003). "La danza y el concepto estilo". Desacatos, número 12, otoño 2003, pp. 93-104.

**Kunst, Bojana** (2013) *Danza y trabajo: el potencial político y estético de la danza*. En: Lecturas sobre danza y coreografía. Isabel de Naverán y Amparo Écija (Editoras). Madrid: Editorial Artea.

**Latorre, Antonio** (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó-Colofón.

**Lavalle Josefina** (1988). El jarabe: el jarabe ranchero o jarabe de Jalisco: (versión recopilada por Francisco Sánchez Flores). Con Francisco Sánchez Flores. Editor Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón," INBA, 219 pp.

**Leone, Guillermo** (sin año). "Leyes de la Gestalt". Consultado en: [www.gestalt-blog.blogspot.com](http://www.gestalt-blog.blogspot.com)

**Lynton Snyder, Anadel** (2006). "Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación". Reencuentro. Análisis de problemas universitarios (No. 46 agosto). DCSH-UAM-X, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Programa de Superación Académica

Consultado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103515/crear.pdf>  
URL

**Lynton, A.** (2007). *La danza: enseñanza, repetición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la danza como arte de investigación creativa?* En: Cámara, E. e Islas, H. La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva. (pp. 251-319). México: UACM/INBA/CENIDI-Danza.

**Lynton Anadel** (2013). *Investigación basada en el análisis de Movimiento Laban como guía de nuevas percepciones sobre danza mexicana.* En: Anadel Lynton. Análisis de Movimiento Laban. Antología. Compilación y estudio introductorio de Conaculta/INBA/Cenidi Danza/Cenart. Biblioteca Digital Cenidi Danza. ISBN 970-802-002-8. México, D. F... 13 x 13 cm

**Manzanos, Rosario** (1996). "La danza en el México Actual". Cuadernos hispanoamericanos, N° 549-550, 1996 (Ejemplar dedicado a: La cultura mexicana actual), págs. 225-236

**Marcová, Ivana** (2003). *La presentación de las Representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici.* En: José Antonio Castorina (compilador). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. España: Gedisa.

**Martín Rodríguez, E.** (2010). *Mejorar el currículum por medio de su evaluación.* En: Gimeno Sacristán, J. (comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. (pp. 620-636). Madrid: Morata.

**Mendoza Cristina** (2006). "Entre maestros y Manuales: la tradición de la enseñanza de la danza" Revista Casa del tiempo, Volumen VIII, Época III, Números 90-91, Julio Agosto de 2006.

**Mireles, Olivia y Yazmín Cuevas** (2003). *Representaciones.* En: *Acciones, actores y prácticas educativas.* Capítulo 4. La investigación educativa en México (1992-2002) (Área II). COMIE: México.

**Miranda Hita, Antonio y José Joel Lara González** (2002). Manual básico para la enseñanza de la técnica de danza tradicional mexicana. México: CONACULTA-FONCA

**Moscovici, Serge** (1979). El psicoanálisis: su imagen y su público. Traducción: Nilda María Finetti. Buenos Aires: Huemul.

**Ramírez, Maira** (2003). Estudio etnocoreográfico de la Danza de Conquista de Tlacoachistlahuaca, Guerrero. México: INAH. Colección Etnográfica de los pueblos indígenas de México. Serie Estudios Monográficos

**Naranjo Rico, María del Pilar** (2004). "La cinetografía Laban". Artes la revista, Universidad de Antioquía, Facultad de Artes, No. 7, Volumen 4, enero-junio. Consultado en: <http://www.contemporary-dance.org/support-files/labannotation-article-in-spanish-la-cinetografia-laban.pdf>

**Navarrete Pellicer, Sergio** (2003). "Invitación al estudio social e histórico de la música y la danza". Desacatos, número 12, otoño 2003, pp. 105-112.

**Parga, Pablo** (2004). Cuerpo vestido de Nación. Danza folclórica y nacionalismo mexicano. Consejo Nacional para la cultura y las artes-Fondo nacional para la cultura y las artes, México.

**Pérez Montfort, Ricardo** (2007) Expresiones populares y estereotipos culturales en México. Siglos XIX y XX. Diez ensayos. México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.

**Pinkus Rendon, Manuel Jesús** (2005). De la herencia a la enajenación. Danzas y bailes "tradicionales" de Yucatán. Universidad Nacional Autónoma de México.

**Pinski**, Cynthia (2010). "Aportes Teórico-Methodológicos a la Antropología de la Danza: Una Propuesta desde la Perspectiva de la *Performance*". II Congreso Internacional Artes en Cruce: bicentenarios latinoamericanos y globalización, 5 y 6 de octubre. Consultado en: <http://artesencruce.filo.uba.ar/sites/artesencruce.filo.uba.ar/files/6-ArtedelMovimientoelInterculturalidad-Pinski.pdf>

**Piña**, Juan Manuel e Ileana Seda (2003). *Perspectiva de análisis*. En: *Acciones, actores y prácticas educativas*. Capítulo 1. La investigación educativa en México (1992-2002) (Área II). COMIE: México.

**Piña**, Juan Manuel y Yazmín Cuevas (2003). *Cotidianidad*. En: *Acciones, actores y prácticas educativas*. Capítulo 3. La investigación educativa en México (1992-2002) (Área II). COMIE: México.

**Rodríguez** León, Félix (2001). Rítmica aplicada a la danza folclórica mexicana. Método de entrenamiento rítmico para bailarines. México: sin editorial. Trabajo apoyado por el programa FONCA

**Rodríguez** Gómez, David y Jordi Valdeoriola Roquet. "Metodología de la investigación". Universidad Oberta de Catalunya. Sin año. Consultado en: [http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat\\_cast-nodef/PID\\_00148556-1.pdf](http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf)

**Romo**, Mariana y Gloria Luz Racón (2004). *Imaginario instituyente y autonomía en estudiantes universitarios del siglo XX*. En Juan Manuel Piña Osorio (coordinador) La subjetividad de los actores de la educación. México: UNAM, CESU.

**Rodríguez**, Hilda (1989). Índice Bibliohemerográfico de la Danza Tradicional Mexicana. México: CONACULTA-Dirección General de culturas Populares.

**Segura** Salinas, Zacarías (1976). Danzas Folklóricas de México. SEP, sin más datos.

**Solari**, María Luisa. "Notación de la danza" Sin año. Consultado en: <http://www.revistaurbanismo.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/702/596>

**Stenhouse**, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Tercera Edición. España: Morata.

**Programa de estudio Música aplicada a la danza** (1996). PLANES Y PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA.

**Taba**, H. (1974). Selección y organización de las experiencias de aprendizaje. En: Elaboración del currículo. Teoría y práctica. (pp. 475-492). Buenos Aires: Troquel.

**Vicente-Nicolás**, G. y Alonso-Sanz, A. (2013). "El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical". En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, N. Pellín (Coords.), XI Jornadas de Redes... (1720-1733). Alicante: Universidad de Alicante. Consultado en: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicacions-orals/335232.pdf>