

Miriam Huberman Muñiz

Tradición e innovación: la transformación de la educación en danza a partir de la investigación-acción

En esta ponencia pretendo ubicar a la educación dancística en México en uno de los tres enfoques que Ángel I. Pérez Gómez utiliza para clasificar la manera en que los profesionales de la educación adquirieron y desarrollaron los conocimientos pedagógicos que manejan.

Considero que hacer este ejercicio analítico es importante por varios motivos. En primer lugar, debido a que actualmente se está dando un cuestionamiento a todos los niveles acerca de los objetivos, los métodos y los resultados de la educación en México; pienso que es fundamental que la educación dancística se incluya en este proceso para comprender las características de sus prácticas docentes y poder producir mejores resultados. En segundo lugar, sin pretender haber hecho una revisión bibliográfica exhaustiva, puedo afirmar que en ninguno de los textos consultados aparece la danza en cualquiera de sus versiones técnicas, y, por lo tanto, creo que ya es hora de profundizar metódicamente en la pregunta: ¿qué hacemos cuando enseñamos danza?

Y, finalmente, digo que esto me parece importante a partir de haber vivido el proceso de recuperación e intervención de mi práctica como docente en danza. Es decir, no estoy tomando el camino fácil de recomendar algo que está de moda, sino que me atrevo a hablar del tema porque, al haber pasado por el proceso de recuperación e intervención de mi propia práctica, puedo comparar los resultados que obtenía antes y después de incursionar en la corriente de la investigación-acción.¹

¹ Kurt Lewin, quien acuñó el término *investigación-acción* en 1946, dice que este método “es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella”, y lo particular del método es que se trata de un proceso de investigación que se modifica continuamente en espirales de reflexión y acción. Cada espiral incluye: 1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto. 2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema. 3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia. 4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones

Tuve la oportunidad de conocer esta corriente al cursar el Diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas en el Instituto Cultural Tampico (ICT), diplomado que está basado precisamente en la investigación-acción. Oficialmente, lo que recuperé en el diplomado fue mi gestión, ya que en ese momento era la coordinadora del Área Académica de Ciencias Sociales de la sección de Bachillerato del ICT. Sin embargo, debido a que al mismo tiempo estaba impartiendo clases de kinesiología y prevención de lesiones para maestros de danza y deportes del ICT, a quienes iba a observar cuando impartían clases, y estaba participando con el Taller de Danza Contemporánea del Espacio Cultural Metropolitano de Tampico dando asesorías kinesiológicas y coreológicas, e impartiendo un Taller de Improvisación para la Composición Coreográfica, aproveché para aplicar a la danza lo que se estaba viendo en el diplomado.

Mi interés por relacionar el contenido del diplomado con la danza surgió cuando nos dieron a leer un texto de Pérez Gómez sobre el desarrollo profesional de los docentes. El autor se propone localizar qué es lo que “orienta realmente la práctica de los docentes”,² y su respuesta es una descripción de las tres maneras en que los docentes adquirieron y desarrollaron los conocimientos pedagógicos que manejan. A continuación haré una síntesis de los enfoques, que son: el práctico-artesanal, el técnico-academicista y el reflexivo-hermenéutico; la investigación-acción se inserta en el último enfoque.

1) En el enfoque práctico-artesanal, Pérez Gómez dice que el conocimiento experto

se ha ido acumulando lentamente a lo largo de siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta de maestros

de problemas o de áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción). Vid John Elliott, *La investigación-acción en educación*, 4ª ed., Madrid, Morata, 2000, págs. 95, 316-317.

² Ángel I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 4ª ed., Barcelona, Morata, 2004, pág. 184.

experimentados y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendizaje.³

Este enfoque niega la importancia que el conocimiento teórico pueda tener para mejorar la enseñanza. El único conocimiento válido es aquel que fue acumulado gracias a la experiencia del docente: “no existe conocimiento teórico profesional ni merece la pena crearlo”.⁴

Dicho enfoque tiene una orientación conservadora ya que “supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la formación peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante”.⁵ Por lo mismo, en este enfoque no hay lugar para cambios, innovaciones o transformaciones. “El conocimiento, así concebido, pierde en definitiva su valor de búsqueda, creación y contraste crítico”.⁶

Pérez Gómez termina diciendo que, en este enfoque, debido a que un alumno llega a pasar alrededor de 15 años estudiando, su formación “no supone una oportunidad para cuestionar críticamente la validez educativa de tales rutinas, intuiciones, estructuras organizadas y comportamientos”.⁷ Entonces, cuando se convierta a su vez en docente, lo que hará será simplemente reproducir estas actividades y actitudes en su propia práctica.

2) El enfoque técnico-academicista subordina el conocimiento práctico al conocimiento teórico y crea una disociación entre ambos. Su principal preocupación es la selección apropiada de medios para alcanzar objetivos que fueron determinados desde afuera del aula.⁸

³ *Ibíd.*, pág. 185.

⁴ *Ibíd.*

⁵ *Ibíd.*

⁶ *Ibíd.*

⁷ *Ibíd.*, pág. 186.

⁸ *Ibíd.*

Aquí, el conocimiento experto no surge de la práctica sino del exterior: por un lado, lejos del aula, se encuentran los expertos teóricos, quienes producen teorías, elaboran objetivos, diseñan programas; y por el otro lado se encuentran los profesores, de quienes sólo se espera que seleccionen los medios más apropiados para aplicar las teorías en el aula, alcanzar los objetivos y cumplir los programas de la manera más exacta y mecánica posible. En este caso, el docente no requiere el conocimiento experto, es suficiente con que sepa de estrategias para aplicar el conocimiento teórico elaborado por otros.⁹

3) En el enfoque reflexivo-hermenéutico, teoría y práctica se conjugan: el docente construye y reconstruye su propio conocimiento al reflexionar sobre su práctica, intervenirla y volver a reflexionar sobre los efectos de la intervención, en una espiral que constituye “un proceso dialéctico de acomodo y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio”.¹⁰

En este enfoque no se busca ni aplicar fórmulas que fueron establecidas desde afuera del aula ni repetir la inercia de patrones heredados por la tradición porque se reconoce que el medio educativo es complejo, cambiante, multifactorial, con “problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisibles, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnico procedimental ni mediante recetas preestablecidas”.¹¹

Aquí el conocimiento experto surge de la comprensión situacional, es decir, al combinar la experiencia directa con la reflexión y la indagación teórica. Por lo tanto, lo que se obtiene es un conocimiento “útil y relevante”, que viene a ser “el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta”.¹²

Entonces, tan pronto como terminé de leer el texto ubiqué lo que ocurría en la educación dancística en general dentro del primer enfoque, el práctico-artesanal. Decidí examinar mi

⁹ *Ibíd.*, pág. 187.

¹⁰ *Ibíd.*, pág. 188.

¹¹ *Ibíd.*, pág. 189.

¹² *Ibíd.*

propia práctica y, como estaba observando a otros maestros, aproveché para comparar sus prácticas con la mía y así tener más elementos para confirmar o rechazar el planteamiento inicial.

A continuación expondré algunos de los descubrimientos y observaciones que confirman el planteamiento original. Por cuestiones de espacio elegí cantidad sobre profundidad, es decir, preferí describir brevemente tres ejemplos que muestran el problema desde diferente ángulo, que analizar a detalle alguno de ellos. El orden en que aparecen los ejemplos es cronológico.

- Lo que primero descubrí fue que llevo literalmente toda mi vida inmersa en la institución escolar –soy hija de profesores universitarios, tengo estudios de posgrado, llevo 23 años ininterrumpidos de dar clases, he asesorado la planeación curricular de dos licenciaturas en danza– y casi todo lo he resuelto de manera intuitiva y empírica, basándome en el “sentido común”, confiando en mis “buenas intenciones” y sin cuestionar “las creencias, supuestos, nociones e ideas”¹³ que moldean mi práctica. Hasta el diplomado, nunca había leído un libro sobre educación, nunca me había preguntado para qué daba clases, ni mucho menos me había puesto a pensar si los resultados que estaba obteniendo tenían algo que ver lo que yo quería que ocurriera. Sólo por esto, según Pérez Gómez, mi práctica quedaría ubicada dentro del enfoque práctico-artesanal.¹⁴
- Volví a confirmar que “existe una predisposición generalizada entre los profesores de deportes y danza en contra de la teoría”.¹⁵ En esta ocasión, la predisposición se manifestó en el hecho de que ninguno de los maestros de danza o de deportes del ICT se inscribió en el siguiente diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas; en su poca o nula participación en otros cursos sobre temas como

¹³ Luciano González, “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”. En Ruth C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pág. 148.

¹⁴ Pérez Gómez, *op. cit.*, págs. 185-6.

¹⁵ Miriam Huberman, “Kinesiología aplicada a la transformación de la práctica docente en deportes y danza”. En *Mar Adentro*, Tampico, 13, febrero de 2007, pág. 43.

métodos de evaluación, diseño de unidades didácticas o formación en competencias; y en comentarios acerca de la poca utilidad “práctica” de este tipo de actividades.

“Esto se debe a que, dado que en estas disciplinas el énfasis está en lograr una ejecución que sea la mejor posible, es común escuchar que los profesores consideran que la teoría no tiene gran influencia sobre los resultados prácticos”.¹⁶

- Al caracterizar mi práctica llegué a la conclusión de que, como dice Pérez Gómez, estaba reproduciendo “rutinas, intuiciones, estructuras organizadas y comportamientos”¹⁷ debido a que mis sesiones no tenían un objetivo educativo sino que eran sólo una serie de ejercicios a realizar; por supuesto que cada ejercicio tenía una finalidad específica, pero faltaba un propósito común que fuera explícito y educativo. Al comparar esto con lo que hacían otros maestros, resultó que, de manera similar, planeaban sus clases a partir de lineamientos fijados externamente: se basaban en un método tradicional, en lo que recordaban de clases que habían tomado, o como respondió una maestra cuando se le preguntó cuál era el objetivo de un ejercicio que demostró: “Es que en danza así se hace, las clases tienen una estructura fija. El objetivo es, no sé, ubicar espacialmente”.¹⁸ En mi caso, al reflexionar acerca de por qué estaba actuando de esta manera, me di cuenta de que lo que quería era dar una clase tan “buena” como las de mis maestros favoritos, sin cuestionar siquiera si lo que ellos hicieron podría aplicarse al contexto de mis estudiantes.

Estos tres ejemplos confirman que, en efecto, la educación dancística se ubica en el enfoque práctico-artesanal. Las implicaciones de esto son serias. Una es que, en un proceso de enseñanza-aprendizaje así, se tiende a dar prioridad al pasado más que al presente: el peligro está en que por cuidar la tradición no se atiendan las necesidades del presente, ya que, por un lado, hay un mayor respeto por la tradición que por el contexto actual de los

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 186.

¹⁸ Extracto de una conversación entre el responsable de un curso de actualización para maestros del ICT y una maestra de danza que participaba.

estudiantes, y por el otro, este enfoque hace que el protagonista del proceso sea el maestro, depositario, heredero y transmisor de la tradición, en lugar de que lo sea el estudiante, mero receptor pasivo.

Otro problema en el enfoque práctico-artesanal es que como no se busca ni se fomenta realmente el análisis crítico, la investigación o la innovación en el salón de clases, debido a que el énfasis está en preservar el conocimiento acumulado por siglos –o por décadas, dependiendo de la técnica–, se corre el riesgo de repetir rutinas, estructuras y comportamientos simplemente porque pertenecen a la tradición, aun cuando no produzcan resultados que sean congruentes con lo deseado.

Una implicación más sería el énfasis que se pone sobre el área técnica a expensas de las demás áreas del conocimiento dancístico. A este respecto Pérez Gómez pregunta: “¿Alguien entendería que los médicos se formaran sin ningún tipo de preparación teórica universitaria, solamente en el contacto con las prácticas en consultorios u hospitales urbanos o rurales?”.¹⁹ Considero que ser educado en danza implica mucho más que adquirir, desarrollar y perfeccionar destrezas técnicas específicas. Es decir, para ser educado en danza, pienso que todas las áreas del conocimiento dancístico (que son el área técnica, coreológica, coreográfica, teórica e interdisciplinaria²⁰) deberán ser abordadas, y lo que varía es la cantidad de horas que se le dedica a cada una, de acuerdo con lo que se pretenda formar: ejecutantes, coreógrafos, historiadores de danza, maestros de técnica, etcétera. Pienso que es fundamental cubrir todas las áreas del conocimiento dancístico porque, “si algún área o subárea no queda cubierta por el programa curricular, se estará privando a los alumnos de conocer un aspecto del quehacer dancístico”.²¹

¹⁹ Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 182.

²⁰ En 1994 llamé a esta área “complementaria”. Sin embargo ahora, tomando en cuenta los cambios que se están dando al incorporar las nuevas tecnologías en los campos de educación y creación artística, considero que debo modificar el nombre del área para reconocer la relación de interdependencia que existe entre la danza, las materias que incluí, y otras materias que habrá que añadir. *Vid* Miriam Huberman, “Áreas del conocimiento dancístico”. En *Educación Artística*, México D. F., I, 5, mayo-junio 1994, págs. 72-75.

²¹ *Ibid.*, pág. 72.

Una posible manera de resolver esta situación es incursionando en el campo de la investigación-acción. Al hacerlo se estaría profesionalizando a los maestros de danza, no en el sentido de su especialización técnica sino como docentes. Esto no significa tener que romper con la tradición, o eliminar los contenidos tradicionales, sino identificar qué funciona y qué no funciona de la forma en que éstos son transmitidos y, en el caso de lo que no funciona, buscar alternativas que sean tanto efectivas como congruentes con los propósitos que se pretenden alcanzar.

La investigación-acción es un método de investigación objetivo y confiable, que permite a cada profesor tener acceso directo a sus propias acciones para que, una vez que un maestro ha analizado, caracterizado y problematizado su práctica, pueda diseñar un proyecto de intervención que lo conduzca a transformarla,²² haciendo que se vuelva más educativa en lugar de simplemente parcharla o remendarla con cambios rápidos, superficiales, “cosméticos”. Transformar una práctica implica innovarla y mejorarla, significa que hay que ir más allá de las “buenas intenciones”: “una transformación tiene una dirección determinada: ser cualitativamente más educativo”.²³

En mi caso, mi proyecto de intervención fue el Taller de Improvisación para la Composición Coreográfica. Establecí un objetivo claramente educativo, elegí estrategias que llevaran hacia el cumplimiento del objetivo –poniendo atención en fomentar la participación activa de todos los estudiantes, así como el análisis, la reflexión y la autoevaluación–, y me aseguré de que el producto del taller diera cuenta tanto del propósito como del proceso. Los resultados fueron que los estudiantes pudieron improvisar sobre los cinco motivos coreológicos que se manejaron en el taller, explicar verbalmente lo que hacían físicamente, dar instrucciones precisas y ejecutarlas, y escoger entre las posibles improvisaciones aquellos diseños que les sirvieran para componer frases hasta elaborar el

²² Vid Adriana Piedad García Herrera, “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En Juan Campechano *et al.* *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, UNED, 1997, *pass.*; González, *op. cit.*, *pass.*; Cecilia Fierro, *et al.* *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, 1ª reimp., México, Paidós, 2003, *pass.*

²³ Lya Sañudo, “El proceso de significación de la práctica”. En Ruth C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pág. 31.

estudio final. Puedo decir que, por primera vez en mi vida como docente en danza, produje intencionalmente resultados que fueron congruentes con mi propósito.

Así, por todo lo anterior, considero que incursionar en el modelo de investigación-acción ofrece importantes ventajas para la profesionalización de la educación dancística en México. El rigor metodológico de este modelo probablemente haría que la educación dancística fuera más eficiente, centrándose más en los estudiantes y menos en el aspecto conservador de la tradición y el criterio de autoridad. La sistematización en la recabación y el análisis de los datos²⁴ nos permitiría ir más allá de nuestras limitaciones y, en cambio, nos acercaría más a nuestros objetivos.

Tal vez haya sorprendido el hecho de que hablara sobre educación dancística en general en lugar de hablar específicamente sobre la impartición de clases de una técnica o una materia en particular. No hice esto porque la problemática a la cual me estoy refiriendo no tiene que ver con contenidos específicos, con métodos y técnicas, o con actividades y estrategias, sino con aquellos procesos educativos generales a los que nos enfrentamos todos los maestros. Para afirmar esto me basé en mi propia experiencia al impartir diferentes materias, como lo indiqué al inicio de esta ponencia, y al observar clases de otros maestros que imparten diferentes técnicas dancísticas (en este caso, se trató de maestros de ballet y de danza contemporánea). Esta aclaración responde a mi interés por que todas las áreas del conocimiento dancístico se transformen al mismo paso.

Finalmente, termino con la definición de Lya Sañudo de la educación como “el sistema de acciones reflexivas, intencionadas y sistemáticas (auto)transformadoras del ser humano, en un contexto histórico determinado”.²⁵ Y la combino con lo que dice Luciano González: de todas las acciones realizadas, sólo aquellas acciones que logran auxiliar a otra persona en su proceso de formación pueden ser consideradas como acciones educativas.²⁶

²⁴ González, *op. cit.*, pág. 141.

²⁵ Sañudo, *op. cit.*, pág. 23.

²⁶ González, *op. cit.*, pág. 155.

Bibliografía

- Bazdresch Parada, Miguel. “Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos”. En Bazdresch Parada, Miguel. *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Textos Educar/SEJ, 2000, págs. 25-33.
- Elliott, John. *La investigación-acción en educación*. 4ª ed., Madrid, Morata, 2000.
- Fierro, Cecilia, et al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. 1ª reimp., México, Paidós, 2003.
- García Herrera, Adriana Piedad. “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En Campechano, Juan, et al. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México, UNED, 1997, págs. 33-76.
- García Herrera, Adriana Piedad y José Luis Dueñas García. “Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica.” En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 99-140.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª ed., Madrid, Morata, 2002.
- González, Luciano. “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”. En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 141-167.
- Huberman, Miriam. “Áreas del conocimiento dancístico”. En *Educación Artística*, México D. F., I, 5, mayo-junio de 1994, págs. 72-75.
- . “Kinesiología aplicada a la transformación de la práctica docente en deportes y danza”. En *Mar Adentro*, Tampico, 13, febrero de 2007, págs. 37-56.
- Kemmis, Stephen. “La teoría de la práctica educativa”. En Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996, págs. 17-38.
- Pérez Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4ª ed., Barcelona, Morata, 2004.

- Sañudo, Lya. “El proceso de significación de la práctica”. En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 19-53.
- Schön, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.