

# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DANCÍSTICA PROFESIONAL EN MÉXICO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19

## Resumen

En este trabajo reflexiono sobre los modos en que tres profesoras de danza de dos escuelas profesionales de danza de la Ciudad de México y una de la Ciudad de Mérida, enfrentaron la continuidad pedagógica y generaron nuevas prácticas de enseñanza ante la emergencia sanitaria y el confinamiento que exigió la pandemia por COVID 19. Utilizo la entrevista para recoger las narraciones sobre sus experiencias durante este periodo. Inquiero sobre algunas transformaciones en las prácticas de enseñanza de la danza, en torno a tres ejes: el primero vinculado a las modificaciones y afectaciones en los tiempos y los espacios educativos; el segundo, a los contenidos, a la selección y énfasis que permitieron la continuidad pedagógica; y el tercero, a las tecnologías, a los modos en que se relacionaron los profesores y estudiantes con estas, a las posibilidades y limitaciones, pero también a los beneficios e innovaciones en las metodologías de enseñanza y en las interacciones educativas. La pandemia trastocó las prácticas de enseñanza, pero también posibilitó la emergencia de una pedagogía de la excepción (RIVAS, 2020), a partir de la cual las profesoras construyeron propuestas educativas que permitieron a los estudiantes aprender y seguir bailando.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza; formación dancística; pandemia; educación remota de emergencia.

## Alejandra Ferreiro Pérez

Investigadora a tiempo completo del Cenidi-Danza José Limón del INBAL, profesora de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en convenio con el Cenart y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Ciencias Sociales UAM-X. Correo-e: cenidid.aferreiro@inba.edu.mx

# EMERGING TEACHING PRACTICES IN PROFESSIONAL DANCE TRAINING IN MEXICO DURING THE COVID 19 PANDEMIC

## Abstract

In this work I reflect on the ways in which three dance teachers from two professional dance schools in Mexico City and one in the City of Mérida, faced pedagogical continuity and generated new teaching practices in the face of the health emergency and confinement that demanded the pandemic by COVID 19. I use the interview to collect the narratives about their experiences during this period. I inquire about the transformations

in dance teaching practices and their consequences on training, around three axes: the first one linked to the modifications and affectations in the educational times and spaces; the second one, to the contents, the selection and emphasis that allowed pedagogical continuity; and the third one, to the technologies, to the ways in which teachers and students related to them, to the possibilities and limitations they have generated, but also the benefits and innovations in teaching methodologies and educational interactions. The pandemic disrupted teaching practices, but also made possible the emergence of a pedagogy of exception (RIVAS, 2020), from which teachers built educational proposals that allowed students to learn and continue dancing.

**Keywords:** teaching practices; dance training; pandemic; emergency remote education

## Introducción

En este trabajo reflexiono acerca de los modos en que tres profesoras de danza de dos escuelas profesionales de danza de la Ciudad de México y una de la Ciudad de Mérida, enfrentaron la continuidad pedagógica y desarrollaron nuevas prácticas de enseñanza ante la emergencia sanitaria y el confinamiento forzoso resultado de la pandemia por COVID 19.

Esta situación inédita no sólo implicó una migración del espacio escolar y de la vida laboral al espacio doméstico, una domesticación (DUSSEL, 2020),<sup>1</sup> sino el enfrentamiento a problemas de comunicación y de relación en un contexto educativo desconocido, el cual impuso a los profesores desafíos, aprendizajes vertiginosos y adaptaciones de distinta índole a contenidos, técnicas y metodologías de enseñanza, recursos educativos y modos de relación. Al ser lanzados abruptamente a una virtualidad forzosa –lo que entraña una cierta violencia–, los profesores fuimos obligados a crear un nuevo contexto de aprendizaje con una materialidad radicalmente diferente a la de la escuela (TERIGI, 2020). La virtualidad reemplazó la presencia cuerpo a cuerpo, por una presencia virtual, una e-presencia<sup>2</sup>, a decir de Tortajada (2022), que implicó otro modo de construir de la relación educativa.

La enseñanza remota de emergencia<sup>3</sup> (HODGES *et al.*, 2020) trastocó las formas de concebir la enseñanza, incluso la de actividades como la danza, la cual antes de la pandemia era impensable sin una relación cuerpo a cuerpo, por supuesto, presencial, en la que los estudiantes se reconocen, perciben, sienten su energía, sudor, aliento, todos juntos, en un mismo tiempo y espacio; lo anterior considerando que la formación dancística no

1 Dussel emplea el neologismo domesticar, porque privilegia el cambio al ámbito doméstico, en el cual hay un sometimiento a reglas, pero sin el amansamiento que implica la domesticación de las mascotas.

2 La e-presencia “implica estar y no estar simultáneamente, una especie de desdoblamiento y capacidad para abarcar múltiples espacios sin necesidad de trasladarse” (TORTAJADA, 2022, p. 54). Permite el anclaje digital y la conexión con los otros, pesar de la distancia. Supone nuevas normas de relación, pero garantiza la continuidad del contacto.

3 Se ha denominado así a la respuesta educativa alternativa por la crisis provocada por el COVID 19. Una adaptación de los métodos de enseñanza en un corto tiempo para continuar impartiendo clases a los estudiantes. No se pretende “recrear un ecosistema educativo, sino más bien dar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (HODGES *et al.*, 2020, p. 17), a través de un aula remota, virtual, a distancia o en línea.

se circunscribe al proceso individual de modelación corporal, sino que contempla un necesario diálogo entre los cuerpos del cual surge la sincronía rítmica y espacial característica de la danza.

Esta migración forzosa que instaló la formación en el espacio doméstico y sobre todo en las pantallas, exigió a los profesores explorar otros modos de presencia, que no implicaran la materialidad del cuerpo (TORTAJADA, 2022), pero que sí propiciaran una relación con el cuerpo propio y con el de los otros, lo cual sin duda generó desafíos singulares ante los cuales se dieron respuestas inéditas de creación pedagógica y metodológica.

Pese a la drástica transformación en las condiciones de enseñanza a que obligó el encierro, en México existen pocos estudios que nos informen sobre las situaciones vividas por los profesores de danza en todos los ámbitos y niveles educativos, y menos aún sobre las instituciones de educación superior en danza. Encontré sólo ocho textos que documentan la situación de la educación dancística durante la pandemia en diferentes ámbitos y niveles educativos.

Cinco de esos trabajos se refieren a experiencias de docencia. Relacionados con la temática de este trabajo interesan tres de ellos: dos, en que las profesoras relatan sus experiencias en un taller con adolescentes y las herramientas empleadas, entre otros, para “humanizar” la relación mediada por las pantallas y atender las necesidades afectivas y de salud de los estudiantes (ÁLVAREZ, 2023 y RUIZ, 2022); y uno, en que se expone el uso de las TIC de una profesora de danza flamenca y advierte sobre la necesidad de sopesar las diferencias entre un curso de danza *on-line* en tiempos regulares y uno durante la pandemia (CASTRO, 2020).

De los otros tres trabajos hallados, uno indaga sobre las prácticas de enseñanza de profesores en el ámbito no formal de enseñanza de la danza, en el que sobresalen las transformaciones a dichas prácticas, debido a las posibilidades de espacio y las limitaciones en la enseñanza, al recorte de los ángulos de visión de las pantallas, así como por las interferencias tanto de la familia como por los problemas de conectividad (GÓMEZ, 2023). Uno más que ofrece un amplio panorama de lo sucedido durante la pandemia y los esfuerzos del gremio dancístico por continuar bailando y enseñando danza, al tiempo que investiga sobre las estrategias para formar comunidad en tiempos de crisis (TORTAJADA, 2022). Y el último que analiza procesos de cambio y adaptación de profesores y estudiantes de la Licenciatura en danza de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en los primeros meses de la contingencia; también se subrayan los posibles efectos económicos, laborales, de salud, y personales en la comunidad docente

y estudiantil universitaria de esa licenciatura (GALINDO, RAMÍREZ, y TREJO, 2020).

La escasez de investigaciones y el ambiente de incertidumbre y el desconcierto en que vivíamos los profesores, me estimularon a indagar sobre lo que sucedía en la formación dancística, en especial, las posibles transformaciones en las prácticas de enseñanza de la danza y la emergencia de nuevas prácticas.

## Metodología

Es un estudio cualitativo en el que empleé fundamentalmente la entrevista semiestructurada, a fin de recoger las narraciones de tres profesoras de escuelas profesionales de danza de la Ciudad de México y de la Ciudad de Mérida –una de cada género dancístico: clásico, contemporáneo y folclórico– sobre sus experiencias durante la pandemia. Utilicé la videollamada como herramienta, a través de la cuenta institucional de que dispongo.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre septiembre y octubre de 2021, a pocos meses de iniciado el ciclo escolar 2021-2022, cuando ya se había regresado a las clases, pero las actividades no se habían normalizado por completo y aún se daban clases en línea. Las profesoras en ese momento tenían más de 15 años impartiendo clases de manera presencial, y su relación previa con la tecnología había sido la cotidiana de estos tiempos: el uso de correos electrónicos, redes sociales, mensajería instantánea y el uso de procesadores de texto. Ninguna había incursionado en la educación a distancia.

## Las primeras respuestas

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, luego de siete meses de confinamiento, entrevisté a algunos coordinadores y responsables de diferentes carreras en cuatro escuelas profesionales de danza del INBAL, a fin de conocer cómo habían enfrentado la emergencia, así como las respuestas institucionales para dar continuidad pedagógica a la formación. Identifiqué dos momentos: el primero de reconocimiento de la emergencia y la necesidad de concluir el ciclo escolar 2019-2020. Aquí los esfuerzos institucionales, de profesores y padres de familia se enfocaron en que los estudiantes mantuvieran un cuerpo sano, fuerte y flexible, para lo cual se instrumentaron clases en línea de acondicionamiento físico, pilates y barra al piso, y se brindó apoyo psicológico y soporte emocional para atenuar las

consecuencias del encierro, el miedo y la incertidumbre, en particular en los casos de enfermedad por el virus.

En las semanas posteriores a las vacaciones de primavera, que en México coinciden con la semana santa y la semana de pascua, ante la incertidumbre del regreso, se continuaron las actividades a través del correo electrónico y la mensajería instantánea (WhatsApp); además se impartieron las clases de técnica en línea de manera sincrónica en diferentes plataformas. Para evaluar y concluir el ciclo escolar los profesores solicitaron trabajos, y las prácticas escénicas y los cierres de ciclo escolar se realizaron mediante plataformas de comunicación como Zoom, Meet, Skype y Facebook. Este momento se caracterizó por la incredulidad, la incertidumbre y la esperanza de regresar a la escuela. Ante la emergencia, la respuesta institucional fue lenta, por lo que la mayoría de los profesores respondió con sus propios recursos.

El segundo momento correspondió con el inicio del ciclo escolar 2020-2021, en el cual se hizo una mejor planeación y la instrumentación de estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes. Entre estas acciones destacan: las clases de danza sincrónicas y asincrónicas en línea, usando el video para la atención personalizada de los estudiantes, monitores en las clases que mostraran las correcciones, uso preciso de la terminología dancística y anatómica para dar explicaciones detalladas de las sensaciones y de los movimientos. Impartición de las materias teóricas con la mitad de la carga horaria, combinando educación virtual y a distancia para actividades en casa y encuentros grupales sincrónicos en línea (al modo del aula invertida), además del uso de Classroom y otras aplicaciones para dinamizar las clases: Kahoot, Padlet, Prezi, YouTube, Facebook, entre otros.

A lo largo del ciclo escolar 2020-2021 observé con curiosidad una explosión de actividades en línea que publicitaban la multiplicidad de talleres, clases, coloquios, conversatorios, en que se mostraban y dialogaban sobre los modos en que las instituciones, los profesores y estudiantes habíamos afrontado la emergencia sanitaria y continuado las actividades. Durante este periodo mantuve charlas informales con varios maestros sobre sus experiencias, que me indicaban la emergencia de prácticas de enseñanza con las cuales atendieron las necesidades formativas de sus estudiantes, lo que avivó mi interés por continuar indagando sobre lo sucedido en las aulas. Además, al concluir el ciclo escolar, una profesora de una escuela profesional de danza de la Ciudad de Mérida me invitó a presenciar dos exámenes finales de sus estudiantes, en los que pude observar algunas

prácticas de enseñanza emergentes, lo que me animó a indagar aún más. Decidí, entonces, entrevistar a 3 profesoras de danza, una de cada género de danza: clásica, contemporánea y folclórica.

Organicé y analicé la información obtenida, considerando los tres ejes, propuestos por Inés Dussel (2020): (1) las modificaciones y afectaciones en los tiempos y los espacios educativos a que obligó la mediación digital; (2) los contenidos, en especial la selección, recorte y énfasis que permitieron la continuidad pedagógica, así como las necesidades formativas que han provocado; y (3), las tecnologías, los modos en que se han relacionado los profesores y estudiantes con ellas, las posibilidades y limitaciones que han generado, pero también los beneficios e innovaciones que produjeron en las metodologías de enseñanza y en los modos de relación entre profesores y estudiantes.

## Tiempos y espacios alterados

Las aulas de danza tienen una arquitectura propia, con tecnologías específicas y modos de regulación de los cuerpos que sugieren ciertas maneras de proceder pedagógicas e interacciones educativas singulares, las cuales fueron alteradas significativamente. De modo que, si bien gracias a la virtualidad se sostuvo la relación y comunicación educativa, fue necesario repensar estos aspectos, enfrentando varias tensiones. El primero de ellos, señalado reiteradamente por diversos actores políticos, sociales y educativos, apunta a que la pandemia y la migración forzada exhibieron en toda su crudeza las grandes desigualdades existentes en México.<sup>4</sup> La mayoría de los estudiantes afrontaron dificultades de orden económico, familiar, de salud, de conectividad, entre otros, para continuar con sus estudios. De acuerdo con los datos proporcionados por la maestra Claudia del Pilar Ortega González<sup>5</sup> en un conversatorio sobre los problemas de la formación artística ante la virtualidad necesaria, la deserción en las Escuelas Profesionales del INBAL fue baja; no obstante, para algunos estudiantes la adquisición de una computadora o algún dispositivo móvil, y el acondicionamiento de los espacios, supuso un gran esfuerzo económico, que para muchas familias significó un deterioro aún mayor de su economía. También los profesores hicieron gastos en equipo (computadoras más grandes, tabletas para tener varios ángulos de visión, móviles inteligentes y con mayor capacidad de almacenamiento) y en el pago de suscripciones a servicios de videoconferencias, como Zoom y algunas otras plataformas, porque la respuesta

4 Entre otras desigualdades, en relación con la disponibilidad y uso de tecnologías de información, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI) reportó en 2019 – unos meses antes de la pandemia – que el 76.6% de la población urbana usa internet, pero en las zonas rurales solo tiene acceso el 47.7%. Por otro lado, en los hogares del país solo el 44.3%. Estas cifras indican la grave problemática de conectividad que hubo.

5 Fue la subdirectora General de Educación e Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura durante el periodo de la pandemia. Me refiero a la mesa 1 del conversatorio denominado *Formación Artística. Experiencias y reflexiones ante la virtualidad necesaria*, promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Secretaría de Cultura y Turismo del Estado de México, la Universidad de las Artes Instituto Cultural de Aguascalientes y Manglar Ecosistemas Culturales. Consultado en: <https://www.facebook.com/watch/live/?ref=search&v=850567505684193>

institucional fue lenta. Pero incluso cuando obtuvieron la suite de Google, muchos profesores prefirieron seguir pagando Zoom.

Las tres profesoras entrevistadas subrayaron la importancia de adaptar los espacios para el desarrollo adecuado de las clases, por lo que requirieron a los estudiantes: en el caso de la danza folclórica, una tarima que amortiguara el zapateado; en danza clásica, una barra, un *linóleum* o tabla para el trabajo de puntas, y un fomi para los saltos; y en el caso de la danza contemporánea un *linóleum* o un tapete para recostarse en el piso.

No obstante que todos los estudiantes de estas profesoras hicieron las adaptaciones, enfrentaron las dificultades a que conlleva, como señala Dussel (2020), el borramiento de las fronteras entre la escuela y la casa, puesto que la domesticación sufrida, implicó una invasión a los espacios y tiempos íntimos y familiares. La cámara se convirtió en una especie de panóptico que visibilizó gustos, preferencias, quizá hasta secretos cuando sin precaución se movía la cámara y se desvelaba algún objeto o lugar privado. Esta circunstancia afectó de diversas maneras el aprendizaje, pero los profesores no podrían ponderarlo sino hasta el regreso presencial a las clases.

En el caso de la danza, muchos de los estudiantes convirtieron los espacios familiares en salas de clase, por lo cual también la familia, las visitas, las mascotas, con frecuencia irrumpían en la clase, a veces obstaculizándolas. Esto implicó algunas modificaciones en las prácticas de los docentes, por ejemplo, la profesora de danza clásica relató:

*La misma clase se impartía por dos semanas, en lo que ellos podían aprenderse. [...] les distraía mucho, estar en su casa con los padres, madres, hermanos, que pululaban por la casa, como que se iban (hace un gesto de la cabeza y los ojos mirando hacia todo el espacio, mostrando esa sensación de "irse" de los estudiantes). Nos costó trabajo cambiar la clase cada semana. Al final del último semestre, ya podíamos hacerlo. Algo que cambió fue que las y los estudiantes pudieran concentrarse, asumir mejor las indicaciones, las secuencias, la música, que pudimos ensamblarla con el pianista (M.R. González, comunicación personal, 9 de octubre de 2021).*

Otro aspecto que afectó el tiempo de la clase fue la necesidad de dar prioridad a la participación de los acompañantes de música, dado que las plataformas utilizadas sólo pueden transmitir con claridad un sonido a la vez. Por ello, las profesoras debían esperar a que los ejercicios concluyeran para dar correcciones generales al grupo que con frecuencia hacían de modo simultáneo la ejecución de los ejercicios.

De igual manera, los tiempos de las actividades fueron afectados por problemas emocionales y psicológicos ante el encierro, y en ciertos sectores por el estigma a los enfermos de COVID. Ante estas circunstancias, la mayoría de los profesores fueron sensibles y se preocuparon por canalizar, dar acompañamiento y abrir espacios en la clase para abordar estos problemas:

*Para bailar necesitan estar sanos; [...] me fui mucho hacia la empatía, de qué estaban sintiendo, qué estaban viviendo en ese momento. Afortunadamente teníamos relación por WhatsApp, porque ellos me decían, maestra estoy así, así, así; estaban muy desesperados de [estar] mucho tiempo en pantalla, eso es terrible; [otros] decían, ya no quiero seguir en esto, estoy ahogado. [...] Era una lucha constante por atraer su atención a sí mismos, y eso requería mucha comunicación, [...] por eso enfatice los aspectos creativos de la técnica (E. Villalón, comunicación personal, 17 de octubre, 2021).*

Estas respuestas solidarias, pese a la individualización a que obliga la virtualidad, mantuvieron unida a la comunidad escolar y la sensación de pertenencia. En particular, la profesora de danza folclórica mencionó como una de sus prácticas la selección minuciosa de música con letras que subrayan la posibilidad de establecer una relación amorosa consigo mismos, también la inclusión de espacios de intercambio y diálogo para que los estudiantes expresaran sus dificultades.

No obstante, estas inclusiones, aunadas a los problemas cotidianos de conectividad y dificultades técnicas, el tiempo efectivo de clase se disminuyó, lo cual incidió en la posibilidad de cumplir con el programa.

## **Recorte de los contenidos y nuevos modos de abordar los contenidos**

Con respecto a los contenidos, las profesoras indicaron que los programas fueron recortados, dejando solamente aquellos contenidos que pudieran ejecutarse en los espacios y condiciones disponibles, lo cual implicó un retraso respecto a los programas de formación planteados. No obstante, también fue una oportunidad para proponer formas de usar eficazmente el tiempo y plantear metodologías que interrelacionaran varias asignaturas.

Este fue el caso de la profesora de danza folclórica, quien además de impartir técnica y repertorio, enseña notación dancística y tiene a su cargo las prácticas de observación y de campo, por lo que a fin de optimizar el tiempo de las asignaturas las articuló, reconfiguró los contenidos y se

enfocó en el estudio de los sones huastecos, mediante una metodología de enseñanza, que ella denominó comparativa. Utilizó esta metodología para enseñar las diferencias de estilo de interpretación de los huapangos de los estados de Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz y Tamaulipas, para lo cual organizó una práctica de observación y de campo virtual con informantes de la región, quienes compartieron con las estudiantes algunos aspectos de su cultura y tradiciones, vestuario, fiestas, música y la enseñanza de pisadas básicas.

En la materia de notación, además de la descripción de pasos con los símbolos y el registro de las coreografías en planos de piso, analizaron la música huasteca e improvisaron versos, coplas y controversias huapangueras relacionadas con el tema de la despedida de las estudiantes próximas a graduarse. Estas actividades motivaron a los estudiantes y minimizaron el impacto emocional de no tener una graduación en el teatro, como todas las generaciones precedentes (G.E. Martínez-Zupo, Comunicación personal, 24 de septiembre de 2021).

## Usos y apropiación de la tecnología

En relación con la tecnología, las profesoras mencionaron diversos usos y apropiación diversa de la tecnología, lo cual en ocasiones tensionó la continuidad escolar; como ya se sabe, el desconocimiento de los profesores sobre las posibilidades y limitaciones de las diferentes plataformas dificultó, a veces, la transmisión de ciertos contenidos y la creación de ambientes colaborativos, prevaleciendo en muchos casos el formato de conferencia o, en el caso de la danza, el dictado de la clase; asimismo se evidenció la brecha generacional en cuanto al uso de la tecnología. No obstante, en lugar de convertirse en un problema fue una ocasión para horizontalizar la relación educativa, puesto que, con frecuencia, los jóvenes fueron quienes con mucha mayor rapidez resolvían los problemas técnicos que enfrentamos algunos docentes.

El principal problema de los profesores, ante el cual respondieron de modo diverso, fue la imposibilidad de una observación a detalle de los cuerpos, dado que la pantalla, como sugiere Proaño (2020), recorta el cuerpo y sus sentidos, el espacio, la mirada, el tiempo, la memoria y el movimiento. Además de limitar la perspectiva y encajonar nuestra mirada poniendo límites a su movilidad con márgenes fijos, la cámara se convierte en el ojo y la mirada se encuentra presa en ese espacio restringido (PROAÑO, 2020).

La pantalla limitó la posibilidad de los maestros de observar, de escudriñar el cuerpo de los estudiantes, por lo que tuvieron que usar varios dispositivos para ampliar y mejorar los ángulos de visión, a la vez que precisar su lenguaje y terminología para dar instrucciones detalladas a fin de que los estudiantes hicieran un reconocimiento de su cuerpo y se autocorrigieran:

*Me he dedicado a dar explicaciones aún más específicas de movimientos y mostrar su ejecución desde diferentes ángulos de la pantalla, según el grado de complejidad a trabajar (M.R. González, comunicación personal, 9 de octubre de 2021).*

También recurrieron a los videos, no sólo los que ellos compartían desmenuzando los movimientos, sino que también solicitaban videos de los estudiantes, con los cuales intentaban comprobar que la instrucción o la corrección había sido incorporada. No obstante, este trabajo fue limitándose debido al tiempo que les demandaba la retroalimentación, pero también para disminuir la carga de trabajo que implicaba a los estudiantes su elaboración. Porque tanto profesores como estudiantes fueron sometidos a jornadas extenuantes frente a la pantalla, así como de preparación de los materiales o al aprendizaje de las herramientas digitales. Las tres profesoras reportaron que en los primeros meses del ciclo escolar 2020-2021 la carga laboral las obligó a disminuir el tiempo destinado al descanso y al sueño.

Por otro lado, Tortajada (2022) destacó que la relación de los jóvenes con la pantalla y los tutoriales favoreció el aprendizaje autodidacta y la autodisciplina, puesto que estaban acostumbrados a observar cuerpos mediados por la pantalla, además de que podían reproducir el video cuantas veces fuera necesario; y con conciencia de ello o no, los profesores y estudiantes generaron una gran cantidad de productos artísticos y educativos disponibles para todo el público, lo que colaboró en la autoformación y la diversificación de los entrenamientos.

Aquí me gustaría subrayar el uso que una de las profesoras hizo de un editor de música y video, que convirtió en un aliado de su trabajo educativo:

*A pesar de todos mis esfuerzos por sustituir mi presencia y compañía, porque [las estudiantes] estaban acostumbradas a que trabajara con ellas muy de cerca, podía observar[las] con falta de seguridad al momento de la ejecución, sobre todo en la velocidad que implicaban las pisadas. Al percatarme de ello, decidí tener a la mano el editor de música sony vegas, herramienta con la cual trabajaba bajando la velocidad las veces que lo requirieran hasta ir visualizando los resultados esperados. De las pocas veces que les realicé*

*grabaciones (por el grado de dificultad de las pisadas sincopas o a contra-tiempo) se las hacía llegar a 2 diferentes velocidades, lenta y normal (G.E. Martínez-Zupo, Comunicación personal, 24 de septiembre de 2021).*

Con esta herramienta respondió tanto a una necesidad técnica como afectiva de las estudiantes. Al no poder expresar su interés mediante los procedimientos habituales, todos presenciales, fue un modo de dar andamiaje al aprendizaje a la vez que de brindarles mayor claridad y precisión a su proceso.

Pese a las dificultades, ciertamente la educación remota de emergencia permitió que se cumpliera la demanda de la continuidad pedagógica, aunque desafortunadamente hubo importantes rezagos en la formación, así como consecuencias aún incalculables en la salud psicológica y emocional de todos.

## **Reflexiones finales**

Las profesoras participantes, y muchos otros más, enfrentaron los problemas de la educación remota de emergencia con verdadera entrega, compromiso y pasión por la enseñanza; estuvieron dispuestos a aprender y a desarrollar habilidades tecnológicas antes innecesarias para el desempeño de su actividad profesional e invirtieron en equipos y asumieron gastos extras para resolver los problemas que enfrentaban.

La estructura y los tiempos de la clase se alteraron, los programas se recortaron y adaptaron a las posibilidades de espacio de los estudiantes y los espacios domésticos se acondicionaron, a fin de entrenarse con cierta seguridad. El ritmo de la clase fue más lento y se destinó tiempo a atender otros asuntos derivados del encierro y las circunstancias vividas.

Si bien la pandemia trastocó las prácticas de enseñanza y dejó huecos formativos en los estudiantes, también posibilitó la emergencia de una pedagogía de la excepción (RIVAS, 2020), que impulsó a las profesoras a construir propuestas educativas que hicieran sentir a los estudiantes que valía la pena seguir bailando.

Esta pedagogía asumió como principios la empatía, la resiliencia, la paciencia y la adaptabilidad a un mundo que cambia continuamente y nos obliga a responder creativa y solidariamente ante las emergencias y a dejar a un lado la eficiencia técnica. Además, desafió las prácticas de aquellos profesores de danza que, con su exigencia, provocan dolor y tristeza, y

los sensibilizó sobre la importancia del placer, el disfrute y la alegría en el aprendizaje de la danza.

## Referencias

- ÁLVAREZ, A. (2023). *Habitar el cuerpo desde el buentrato. Una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia*. [Tesis de maestría inédita]. UPN.
- CASTRO, I. (2020). El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de contingencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, RLEE*, vol. L, n.m. especial, 303-312, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237012/27063237012.pdf>
- DUSSEL, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Buenos Aires: Unipe. Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- GALINDO, B. J., RAMÍREZ, C y TREJO, R. M. (2020). La formación dancística profesional a distancia: una indagación sobre el impacto, las perspectivas y los retos frente a la emergencia sanitaria. En López Pontigo, L., Vila, O, y Villegas, G. I. (Coords.) *La Universidad ante su compromiso educativo social: sus experiencias, retos y perspectivas frente a la pandemia generada por el covid-19* (pp. 192-204). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/convocatorias/ebook-2020/docs/UniversidadCompromisoEducativoSocial.pdf>
- GÓMEZ, P. (2023). *De la barra al respaldo de la silla. Análisis de las prácticas de enseñanza remota de emergencia de la danza en contextos no formales durante el confinamiento*. [Tesis de maestría inédita]. UPN.
- HODGES, C., et al. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al (Eds.). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <https://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%8in.pdf>
- TORTAJADA, M. (2022). Hacer comunidad en la pandemia. En Fediuk, E. y Molina A. (coords). *Artes en emergencia. Creación, formación y supervivencia*. Ediciones Del Lirio/ Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/FC319>
- PROAÑO, L. (2020) Teatralidad social/ teatralidad pandémica: una continuidad. En L. Proaño y L. Verzero. (comps. y eds.) y L. Conde (ed.). *Mutis por el foro. Artes escénicas y política en tiempos de pandemia* (p. 29-45). Ed. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)/ REAL. <https://docer.com.ar/doc/nxcxsn>.
- RIVAS, A. (2020) Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés. Documento de trabajo. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogia-de-la-excepcion-Como-educar-en-la-pandemia-Axel-Rivas.pdf>

RUIZ, A. (2022). *Experiencias corporales de adolescentes en un taller de movimiento y danza en el contexto de educación remota de emergencia. Una aproximación hacia el reconocimiento de sí*. [Tesis de maestría inédita]. UPN.

TERIGI, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 243-250). Buenos Aires: Unipe. Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>