

Casa de locos, Las interacciones en la docencia de la danza

Crazy house, interactions in dance teaching

Teresa Sánchez Cruz ^a

Abstract:

Reflections on teaching practice in the field of dance in a case study in which the interactions between teachers and educational actors were reviewed. It is argued that the teaching identity emerges from such interactions, so it is approached in a dynamic and historicized way. The art teacher conducts himself in different facets in each interaction, of which we distinguish three: the first is characterized by pursuing investigative objectives about the students, the context and the learning; the second focuses on achieving artistic goals and the third on educational aspects, properly. Analyzing teaching in this way allows us to understand the particular ways of being a teacher of dance and artistic disciplines to lay down lines of reflection that allow us to define identities consciously in relation to interactions and thereby improve educational practice in art and dance.

Keywords:

teaching experience, artistic education, dance teaching, interactionism

Resumen:

Reflexiones sobre la práctica docente en el ámbito de la danza en un estudio de caso en el que se revisaron las interacciones entre docente y actores educativos. Se plantea que la identidad docente emerge de tales interacciones y desde su trayectoria, por lo que se aborda de forma dinámica e historizada. El docente de arte se conduce en facetas diferenciadas en constante diálogo; distinguimos tres: la primera se caracteriza por perseguir objetivos indagatorios sobre los alumnos, el contexto y el aprendizaje; la segunda se enfoca en lograr objetivos artísticos y la tercera en aspectos educativos, propiamente. Analizar la docencia de este modo permite comprender las formas particulares de ser docente de disciplinas dancísticas y artísticas para tender líneas de reflexión que permitan definir identidades de forma consciente en relación a las interacciones y con ello mejorar la práctica educativa en arte y danza.

Palabras Clave:

Experiencia docente, educación artística, docencia de la danza, interaccionismo

Las facetas del docente de arte

La intención de este texto es exponer una de las líneas de análisis que desarrollé en mi tesis de maestría, titulada *Alas de Fénix, El taller de arte en la Primaria Cristóbal Colón*. En ella abordé lo que llamé *Phrene* o las facetas de la cara que se refiere a las interacciones diferenciadas del docente de arte ante los alumnos y demás actores educativos.

Phrene alude a las diferentes motivaciones del hacer docente, ya sean lógicas, emotivas o corporales, que se expresa en las modificaciones de la corporalidad, la voz, la respiración y demás gestos que se observamos en los encuentros con los otros.

Empleo una palabra de origen griego que se relaciona con el alma, la mente o la entraña –en español dio origen a palabras como frenesí, esquizofrenia o nervio frénico-; en la antigüedad el alma se conceptualizaba con un sustento físico, como un órgano más del cuerpo

^a Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-1440-3156> Email: tsanchez@uaeh.edu.mx

con funciones semejantes a lo que hoy entendemos como alma o mente.

Esta idea me permite pensar a la docencia como práctica integral que involucra todo el ser docente lo que me permite analizar la identidad y sentidos que subyacen a las interacciones.

La propuesta surge a partir de un estudio de caso donde analisé un taller que impartí en la CDMX y cobró importancia por la población atendida –alumnos de primaria de un barrio popular con bajo desarrollo económico y académico–, el contexto –un programa de asistencia social que proponía talleres de arte extracurriculares– y los resultados – los alumnos lograron acercamientos a elementos del arte, alfabetización, producción y experiencia artística de calidad –.

Revisé los registros en imagen y video del taller, así como bitácoras, planeaciones y entrevistas con los alumnos que me arrojaron evidencia de interacciones diferenciadas que el docente de arte actúa.

El ejercicio reflexivo permitió reconocer la identidad dinámica e historizada que se pone en juego en los registros de mi propia práctica, dicha cualidad es extensiva a cada docente. Encontré que la identidad se nutre de la experiencia, trayectoria, referentes y significados de la formación profesional, práctica artística y demás experiencias de la trayectoria de un docente.

El trabajo subraya la importancia de la práctica reflexiva que permite llevar a la consciencia tales características de la identidad en beneficio de los estudiantes y el desarrollo profesional, puesto que permite develar el efecto de las facetas en la experiencia educativa de nuestros estudiantes; así como sus dinámicas y transformaciones.

Phrene, las facetas de la cara

Mientras revisaba los videos y las entrevistas donde se registró mi taller observé conductas y actitudes diferenciadas en momentos diversos, por ejemplo: el tono de voz, la elección de las palabras, la emoción, el vigor con que me dirigía a los niños.

El hallazgo de tales matices me invitaron a reflexionar sobre las motivaciones, particularidades y demás aspectos que pueden influir en la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje en arte y particularmente en danza.

La percepción de mi práctica registrada en los videos me parecía francamente esquizofrénica, como si fueran varias personas o personalidades las que se mostraban. Mi actitud ante los alumnos cambiaba según el objetivo de la interacción; de igual forma, los alumnos se conducían diferente en respuesta a mi proceder.

En los registros de ensayos la actuación es más directiva y autoritaria. Por otro lado, cuando deseo que los niños desarrollen juegos creativos mi actitud los incita al descubrimiento. Tales diferencias permiten anotar que vivimos en un mundo de encuentros sociales comprometidos en contactos cara a cara (Goffman, 1970), en cada contacto representamos una línea –un esquema de actos verbales y no verbales – por la que expresamos la visión sobre la situación, de los participantes y de uno mismo (Sanchez, 2020, p104).

El término cara a cara destaca el valor social que una persona reclama para sí mismo, puesto que la cara se construye a partir de atributos sociales aprobados. Las caras son construcciones determinadas por las reglas del grupo y la situación. (Goffman, 1970, pp.13-14), es decir interacciones rituales como encuentros sociales en contextos particulares con representación dinámica del yo en la vida cotidiana. Cualquier docente, por tanto, se ajusta a los contextos de acuerdo con su identidad y saberes.

Según Bárcena (2005) la docencia reflexiva es un enfoque sobre la educación que destaca aspectos políticos, supone que el docente es consciente de su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Muestra al individuo en relación con sus acciones, por ello, la acción docente se puede pensar como una forma de narración.

Siguiendo este enfoque podemos afirmar que al reflexionar sobre las diversas actuaciones, hacemos narraciones. Es decir, recordamos con memoria reflexiva, historizamos y nos convertimos en los personajes del nuevo relato narrado (Barcenás, 2005), En este caso las narraciones se tejen a partir de los materiales empíricos -fotos, videos, documentos- cuya revisión detona la memoria de mi taller.

Realice un relato autobiográfico para organizar los fragmentos de realidad que quedaron en los registros; a partir de él analisé mi práctica en dos momentos: al escribirlo y al reflexionar sobre el texto.

La reconstrucción de la realidad a partir de la experiencia otorga significados que surgen de la reflexión que devela la identidad contada, recordada y compartida con la que se representa la propia experiencia vivida. (Bolívar, 2002, p. 55).

Así identifique los orígenes y las creencias que sustentan cada uno de los modos de interacción por los que se ha construido el sentido de la docencia y del arte que subyacen a mi actuar.

Tal ejercicio implicó asumirme como investigadora de mi propia práctica para comprender el complejo entramado que me mantiene ubicada en el campo de la docencia (Andrade, 2017, p.22).

Las ideas anteriores me permitieron contruir la categoría de *Phrene* como una metáfora del alma docente; el lugar

de la identidad, donde las prácticas se nutren de la experiencia y se gesta la expresión de los saberes adquiridos en la trayectoria de vida que delinea la cara que el docente muestra en cada ocasión.

En mi práctica identifique tres facetas o posibles caras del alma docente, que corresponden con el objetivo particular de cada interacción y determinan las acciones docentes.

El relato me permite identificar las tres caras diferentes que abrevan de mi experiencia como maestra y alumna de arte. Estas tres facetas o caras del alma docente llaman la atención sobre las muchas habilidades que implica el quehacer en la enseñanza de las artes y cómo se adquieren en la trayectoria profesional de enseñar y aprender arte y danza.

A continuación caracterizo las facetas de **Phrene** identificadas en mi práctica:

De cara al camino:

La maestra de arte es investigadora que escucha y observa; se centra en indagar sobre los alumnos y su relación con el taller y el arte, se encuentra abierta a las respuestas de los niños para decidir a cada paso la interacción que incite que los niños se expresen.

Esta actitud predomina cuando la maestra hace preguntas detonadoras en las que promueve un ambiente confortable, usa lenguaje coloquial, ofrece consejos y palabras de aliento sobre problemáticas que le comunican los niños.

También alienta respuestas reflexivas. Indaga sobre la clase y el arte, abunda sobre el sentido que tienen los niños. Trata de profundizar en las respuestas. Ajusta sutilmente el tipo de interacción de acuerdo a la personalidad de los alumnos para generar respuestas particulares. Se deja tocar por el entorno, se posiciona y a veces muestra conmoción en su tono de voz.

El docente que investiga sobre sus alumnos y contextos se caracteriza por una actitud indagatoria, interesada, familiar y cariñosa, personaliza la interacción y pone en juego su propia emotividad, expectativas y valores. Trata de mantener un tono tranquilo, amable y familiar, aconseja, acota y comenta; suspende el juicio en una indagación sobre la experiencia de los niños

La actitud se centra en el otro: cada alumno como individuo integral en su contexto social y familiar, con pensamientos, anhelos, emociones, preocupaciones e historias particulares. Tales elementos dialogan con el saber docente y resignifica los propios sentido del arte y la docencia.

En el contexto en que se realizó la investigación los alumnos hablan del entorno hostil que los circunda, la actitud del docente que investiga permite que los niños reconozcan el espacio de aprendizaje como un lugar seguro donde son escuchados y se favorece su expresión.

Phrene de cara al camino, es la faceta que indaga sobre el otro para comprenderlo, esta profundamente implicada en su propio sentir, que guía la interacción por la senda que propone el otro.

La trayectoria dibuja un camino por el que se moviliza la identidad docente que confronta el significado propio de la docencia y al arte con el sentido que los niños le otorgan

Cara al sol:

La maestra también es directora artística, encauza la creatividad y toma decisiones, tiene toda la atención puesta en el producto artístico con expectativas a un logro de calidad, según la perspectiva del artista escénico.

El objetivo al que intenta llevar a los alumnos es claro y radiante, el docente puede deslumbrarse por el brillo de la escena y mirar poco a los niños.

En esta faceta la maestra coordina a los otros miembros de la comunidad escolar para alcanzar un objetivo creativo previamente especificado. Pone en juego saberes sobre gestión y producción artística, para atender diversos factores del entorno educativo y sumarlos al objetivo artístico.

También se aplican estrategias de perfeccionamiento: como la repetición, selección de materiales, cambios coreográficos, etcétera. El nivel de la exigencia en la calidad del producto artístico de la maestra no siempre es el mismo que el de los alumnos. La expectativa de un trabajo profesional es evaluada y determinada a partir de saberes adquiridos en la trayectoria artística profesional.

La maestra se centra en dirigir con una expectativa precisa, la actitud se matiza en función de que tanto acercan los alumnos a la meta. Hay exigencia en cuanto a la calidad del producto deseado, las observaciones y correcciones se hacen con voz firme, contundente; autoritaria. Las palabras son directas y enérgicas, hay menos explicaciones y muchas indicaciones. Los espacios para la discusión o desacuerdo son escasos.

La maestra toma la batuta, determina soluciones y toma decisiones, usa verbos imperativos, en ocasiones se eleva el tono de voz, a veces sin observar que los alumnos no se encuentran cómodos, o quizá molestos e intimidados.

Son comunes las acciones coercitivas: amenazas, intimidación, captación de aliados o asignación de otras labores a los alumnos que no se suman al objetivo.

En danza, las interacciones en donde se pone en juego las relaciones de poder son particulares puesto que muchas de ellas suceden en el ámbito del lenguaje corporal.

Es frecuente que la maestra recurra a la imposición por medio del cuerpo de forma sutil pero contundente; por ejemplo, el cuerpo tenso que se acerca de forma directa al alumno, una mirada fija o un gesto de la mano con proyección a la distancia son acciones suficientes para que el alumno entienda que no hay espacio de diálogo.

Esta característica de la interacción maestro alumno fácilmente pueden devenir en interacciones violentas que sin embargo son tan sutiles y comunes en el campode la danza que se naturalizan y poco se discuten.

En el campo de la danza profesional el director artístico o coreógrafo suele tener actitudes impositivas, autoritarias y en algunos casos francamente violentas, ante el elenco o técnicos, para lograr una función conforme al ideal artístico.

Es común que griten, exijan e incluso ofendan, dado que se consideran la máxima autoridad en una producción escénica; aunque no se puede generalizar y son actitudes cada vez más cuestionadas, también es cierto que es una situación común para el gremio y que se traslada a las aulas de todos los niveles.

El docente de arte debe ser capaz de llevar a sus alumnos a través de experiencias creativas y escénicas de corte educativo con toda exigencia profesional sin desvirtuar la práctica hacia la reproducción de patrones violentos. En este punto cobra especial importancia la práctica reflexiva consuetudinaria en la docencia para identificar y modificar tales actuaciones.

La maestra que dirige centra su mirada en el objetivo más que en los alumnos, es un momento interesante en la práctica docente en que la experiencia profesional de las artes escénicas enriquece mucho la práctica de la enseñanza para favorecer experiencias educativas.

Sin embargo esta faceta debe ubicarse adecuadamente en el proceso pedagógico de los alumnos sin perder de vista que se trata de un momento más educativo que artístico para no incurrir en la reproducción de patrones negativos de la práctica profesional que corre el riesgo de tergiversar la interacción hacia una experiencia antieducativa.

La Cara al sol de *Phrene* se antepone para dirigir a los alumnos hacia un objetivo artístico, brillante y elevado como el astro, tal y como supone que debe ser un producto en términos profesionales, al que los alumnos deben acceder como parte de su formación, puesto que

ello genera satisfacción por el alcance de logro deseado.

Cara de frente:

La maestra en labores propiamente docentes enseña, explica, aclara. Antepone una cara para desarrollar acciones que suponen procesos de enseñanza aprendizaje; pero también de las que suponen requerimientos institucionales o técnicos de la actividad como documentación, registro, evaluación, etcétera.

En esta faceta la maestra se encuentra en labores con objetivos educativos frente a los interlocutores de la actividad docente: institución, alumnos, padres, coordinadores

La actividad docente no solo implica acciones encaminadas al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, también requiere atender aspectos burocráticos, de coordinación y planeación. *Phrene* se pone cara a cara con los actores escolares y conforme a ello define su interacción.

Esta faceta se matiza de acuerdo con el momento de la secuencia didáctica que esté desarrollando, ya sea centrada en el requerimiento institucional y como mediadora entre los actores escolares (padres, coordinadores, alumnos, comunidad, etcétera).

La actitud se enfoca en la selección, dosificación y movilización de contenidos y para tender condiciones que permitan la experiencia educativa en las que se desarrollen las competencias esperadas. Aunque conforme avanza el dominio de los contenidos puede dirigirse un poco más a la calidad del trabajo y cada vez menos a la movilización

La experiencia escénica en el ámbito escolar es una experiencia educativa. La claridad permite vislumbrar a los procesos creativos como proceso de aprendizaje y adquisición de herramientas, en el que los alumnos exploran con los recursos del arte escénico y dancístico.

La relación maestro – alumnos horizontal y participativa favorece entornos seguros y de confianza en los que el alumno puede moverse con fluidez de modo que todos sus aportes e inquietudes sean atendidos incluso los equivocados, puesto que el error particular de cada alumno permite tender vías para mejorar sus desempeños. El error puede ser una estrategia pedagógica (De la Torre, 2000).

Es conveniente asignar actividad diferenciada entre los alumnos con miras a alcanzar algún objetivo pedagógico particular al que cada uno puede acceder por su propio camino, pero con foco en el mismo contenido para alcanzar el desarrollo de habilidades y la adquisición de nociones y códigos propios de la disciplina

En esta faceta la maestra interactúa, cara a cara, frente a la comunidad, los contenidos y pone atención al

contexto. Dirige su interacción de acuerdo con lo previsto en su plan de clase.

Las caras, el cuerpo y el alma docente

La metáfora del alma docente, *phrene*, permite entender la complejidad de la labor del enseñante o facilitador de aprendizajes de arte puesto que entretiene acciones intrincadas en el entorno escolar.

Con este enfoque podemos destacar algunas nociones interesantes que destacan de la práctica docente y que expongo a continuación:

El aprendizaje con interés en el producto artístico permite que los alumnos vivan la experiencia del proceso creativo como un proceso educativo. Incluso la experiencia escénica es un proceso educativo.

Los contenidos que se relacionen con el entorno e interés de los alumnos favorece la implicación en el propio aprendizaje y la suma de otros actores.

Esta postura no está exenta de conflictos con las instituciones y las propias posturas personales de los docentes y demás actores, por lo que es importante la disponibilidad al diálogo y la investigación que es propia de la faceta de la maestra investigadora de cara al camino.

También es importante la investigación para conocer formas de generación de ambientes confortables que favorezcan el interés en los contenidos sin oponerse a los saberes previos y contextos de alumnos, docentes y demás actores.

En la faceta cara a cara, la experiencia artística favorece condiciones para desarrollar una experiencia educativa: la experiencia escénica es artística y educativa porque es producto de un proceso creativo en el que se movilizan los contenidos de la clase, sin embargo para lograr estas experiencias entra en juego las acciones de la faceta cara al sol que caracteriza al docente – artista.

El cuerpo del docente es fundamental en su labor, sobre todo si nos referimos a las artes del cuerpo. Desde ahí sugiere, propone, hace preguntas, detona reflexiones, señala, acota, impone, etcétera.

A veces más imperativo, a veces indagatorio, a veces sugestivo, la acción corporal está dirigida al aprendizaje, en todas las facetas. A veces, escucha intereses o promueve habilidades de los alumnos, asigna tareas o incita intervenciones.

El docente de arte que demuestra sensibilidad se conduce con tacto pedagógico (Van Manen, 1998), al interpretar al otro, al otorgar importancia a la vida interior del alumno, identificar los límites y niveles de acercamiento y exigencia aptos para cada alumno; se conduce con intuición moral (Day, 1997, p.100), se

mueve con simpatía sincera y comprensión pedagógica, para decidir en que momento es adecuada cada cara.

La elección de las facetas en cada interacción es una habilidad docente fundamental que se adquiere a través de la experiencia en la trayectoria vivida y que entra en juego de forma espontánea, sin embargo es importante reflexionar y dialogar al respecto para promover prácticas saludables en la docencia.

La salud pedagógica es la habilidad mental y corporal del tacto, es acción consciente y lenguaje práctico del cuerpo, es conciencia sensible de sí. La acción que requiere el tacto es siempre inmediata, situacional, contingente e improvisada, es la comprensión pedagógica necesaria para atender a los alumnos: sentido del humor, naturalidad, amor, responsabilidad, compromiso, esperanza, simpatía y confianza en sí mismo y en los estudiantes. (Van Manen, 1998, p. 135)

El docente ante los otros interactúa con sus características particulares con su identidad, dinámica e historizada, con la que se enfrenta a los entornos para lograr objetivos educativos.

La interacción también se matiza según el objetivo pedagógico, a veces desea introducir el contenido, a veces que lo pongan en movimiento, pero también busca cumplir con la institución como un otro o generar productos creativos, entre otros posibles objetivos.

Tales acciones diversas contemplan múltiples interacciones que afectan directamente los procesos de enseñanza aprendizaje que el docente coordina.

Reflexión docente: interacciones consigo mismo

Ante tal complejidad de la labor de quienes enseñan arte, quiero insistir en la importancia de la reflexión para la práctica docente, como una faceta más del alma docente que debe anteponerse a las interacciones consigo mismo: sugiero poner cara de duda ante la propia práctica.

La cara del que investiga, inquisitiva e indagadora, se caracteriza por mantener una actitud que cuestiona y toma distancia ante la propia experiencia, lo que permite reconocer los mecanismos que dinamizan la identidad.

Los profesionales del arte de la danza que somos docentes implicamos toda nuestra trayectoria, lo que caracteriza nuestra labor y permite a los estudiantes relacionarse con el contenido de la disciplina de forma experiencial.

Phrene, el alma docente, es una metáfora que expresa que la labor se mueve entre el flujo de “lo intelectual, el sentimiento y la práctica a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias” (Irwin, 2004 en Hernández, 2008, p. 104).

La reflexión sobre mi práctica docente, para este trabajo se ha centrado en el Taller de Danza del ciclo escolar 2016-2017, sin embargo tiene antecedentes años antes, cuando inicié mi formación y práctica dancística. Continúa hasta el momento en que escribo y se proyecta hacia el futuro como un proceso continuo de conocer, hacer y producir.

La metáfora del rizoma, que empleada la corriente de la investigación basada en las artes es útil para expresar la multilinealidad de posibilidades en la investigación de este tipo. Se refiere a la semejanza de este tipo de procesos al modo en que crecen los tubérculos que se caracteriza porque en cualquier punto pueden concebir un brote que tenga la función de raíz, tallo o rama.

De igual modo se configura la identidad docente que subyace a la práctica y que se desarrolla de modo en que en cualquier punto puede dar origen a una nueva ramificación reflexiva, recursiva, introspectiva y receptiva siempre relacional, como en el trabajo a/r/tográfico de la metodología de la investigación basada en las artes (Irwin, 2013, p. 109), en el que la investigación es una práctica de vida de saber y hacer, en el que mis prácticas de educadora se convierten en lugares de investigación y yo en investigadora de mi propia práctica, en donde la investigación y la enseñanza se atraviesan a su vez por la creación.

Las voces de *phrene* se confunden, sus objetivos y motivaciones artísticas, educativas o investigativas aparecen articulados y solo se desenmaraña a partir de la reflexión.

La trayectoria profesional del docente impactan en su práctica, al igual que la historia académica desde los inicios de su formación. Toda la experiencia confluye en cada encuentro y es solo gracias a la práctica reflexiva cotidiana que podremos reconocer las mejores actuaciones para cada momento de la docencia.

Phrene, el alma docente, es una sola que se expresa en diferentes facetas; cara al camino, cara al sol, cara a cara, cara de duda. El sentido de identidad personal y profesional "puede conceptualizarse como el resultado de la acción entre experiencias personales de los docentes en el entorno social, cultural e institucional" (Sleengers y Kelchtermans, 1999, p.579, en Day, 2006, pp.69), es "el proceso por el que una persona trata de integrar diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo" (Epstein, 1978, p.101, en Day, 2006, pp.69). *Phrene* es un yo docente coherente e integrado en el cuerpo inscrito de saberes y experiencias

He identificado las facetas o caras del alma docente, *Phrene*, gracias a un ejercicio reflexivo de investigación que, justamente, se nutrió de las cavilaciones de otros y pretende incitar más introversiones. El docente debe ser un profesional que consuetudinariamente profundice sus pensamientos sobre el quehacer y sentir: "para afirmar

su identidad profesional como agente de cambio, es esencial el autoconocimiento" (Day, 2006, p.125).

Podemos distinguir variedades y niveles de reflexividad: puede ser en, sobre, acerca de, durante la práctica. La reflexión implica crítica de la práctica para mejorarla, la enseñanza críticamente reflexiva está informada por la reflexión crítica que requiere un compromiso permanente con la investigación que pueda compartirse y nutrir a los docentes de otras experiencias.

La identidad dinámica requiere de la reflexividad como un compromiso de la docencia, aunque como bien sabemos, la rutina del entorno escolar no deja tiempo para tomar respiros en los que la práctica reflexiva tenga su lugar.

El llamado a la reflexión como práctica habitual invita a reconocer que las habilidades de creación e investigación en la docencia de la danza y el arte son inherentes a la práctica docente tanto como las demás que se consideran características de esta profesión.

El profesional de la docencia debe saberse un ser inacabado y en constante construcción que hace dialogar formas diferenciadas del hacer entre enseñar, crear e investigar

Las facetas que distingo, tres almas, tres mentes, tres cuerpos que se expresan en la cara, responden al entorno y motivaciones diversas con distintas voces, argumentos, objetivos, métodos, expresiones de sí, que quizá se articulan por el sentido de arte y docencia, en construcción, inacabado, dinámico e historizado.

Todo ello articulado en la complejidad del hacer docente que no debe nunca permitir que una faceta domine a las demás, por ejemplo la cara ante la institucionalidad; para no perder la pasión de enseñar el arte que amamos es deseable la interacción de nuestras facetas en diálogo.

Referencias

- [1] Andrade, Romero, Rocha, Monroy (2017). *Docencia reflexiva como proceso de comunicación y construcción identitaria de sujetos de la educación*. México: COMIES Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposio_s/1937.pdf
- [2] Bárcena, F. (2005). El sentido de una práctica educativa. En *La experiencia reflexiva en educación* (pp. 87-142). Barcelona, España: Paidós.
- [3] Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- [4] Connelly, F. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes,
- [5] Contreras, J. D. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa (21-86). En Contreras, J. D. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

- [6] Day, C. (2007) *Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea
- [7] De la Torre, S. (2000). El error como estrategia didáctica. En S. De la Torre y O. Barrios (Eds.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 211-228). Barcelona: Octaedro
- [9] Elliot, J. (1998). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- [10] Ferreiro, A. (2013). Una mirada a la investigación cualitativa desde las artes. Algunos aportes metodológicos y conceptuales de las artes escénicas. *Societarts. Revista de artes, ciencias sociales y humanidades*, II (4). Recuperado de <http://societarts.com/numeros/vol2no4/una-mirada-a-la-investigacion-cualitativa-desde-las-artes/>
- [11] Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- [12] Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- [13] Goffman, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Argentina: Tiempo Contemporáneo
- [14] Hernández. F. (2008) *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. España: Siglo XXI
- [15] Irwin, R. (2013) La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*. 25 (pp. 65-66) (pp. 106-113) Medellín: Universidad de Antioquia
- [16] Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- [17] Rockwell, E. () *Relatos y presencias* (pp.489-520). Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- [18] Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.). *Rockwell, Elsie. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp.489-520). Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- [19] Sánchez, T. (2014). *La formación de coreógrafos, La enseñanza de la creatividad en una escuela superior del INBA*. (Tesis de Licenciatura en Psicología) México: Facultad de Psicología UNAM.
- [20] Sanchez, T. (2020) *Alas de Fénix, El taller de arte en la Primaria Cristóbal Colón*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo) México: UPN-CENART
- [21] Torres, E. I. (2017) *Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema* (Tesis de Maestría) México: CENIDID
- [22] Van Manen, M. (1998). La práctica de la pedagogía. En *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. (pp. 97-135). Barcelona, España: Paidós.
- [23] Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- [24] Woods, P. (1998). Las herramientas del oficio: extensiones del propio yo del etnógrafo. En Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. (pp. 159-176). Barcelona: Paidós