

Linderos entre la fiesta y la academia. Acercamiento etnográfico a la meseta educativa del baile flamenco en Sevilla, España y Mérida, Yucatán

*Boundaries between parties and the academy. Ethnographic approach
to the educational plateau of Flamenco dance in Seville, Spain and Merida, Yucatan*

Cynthia Jeannette Pérez Antúnez

RESUMEN

El baile flamenco es una manifestación cultural asociada directamente con Andalucía, España. Sin embargo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, se ha practicado en diferentes lugares del mundo, de tal manera que incluso la UNESCO en el 2010 lo declaró Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. En mi investigación doctoral antropológica abordé al baile flamenco desde una metodología performativa para el trabajo de campo y desde la perspectiva teórica del rizoma para el análisis. Me situé en dos lugares principalmente: Sevilla, España y Mérida, Yucatán. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco resultaron ser tan distintos como dichas ciudades entre sí. En este artículo presento un diálogo etnográfico con las disímiles experiencias educativas a las que tuve acceso en ambos contextos explorados. Hablo de la transmisión de conocimientos del baile flamenco mediante escuelas en diferentes modalidades, partiendo de un eje con dos polos opuestos entre la fiesta y la academia.

Palabras clave: baile flamenco, etnografía, educación, meseta, rizoma.

ABSTRACT

Flamenco dance is a cultural manifestation directly associated with Andalusia, Spain. However, especially since the second half of the 20th century, it has been practiced in different parts of the world, in such a way that even UNESCO declared it an Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2010. In my anthropological doctoral research, I approached Flamenco dance from a performative methodology for field work and from the theoretical perspective of rhizome for analysis. I settled in two places mainly: Seville, Spain, and Merida, Yucatan. The teaching-learning processes of Flamenco dance turned out to be as different as these cities each other. In this article I present an ethnographic dialogue with the different educational experiences I had access to in both contexts explored. I speak of the transmission of Flamenco dance knowledge through schools in different modalities, starting from an axis with two opposite poles between the party and the academy.

Keywords: Flamenco dance, ethnography, education, plateau, rhizome.

INTRODUCCIÓN

La técnica no hizo jamás una bailaora. No hay escuelas para formar bailaoras como no las hay para formar poetas...

La técnica, invisible para el espectador, olvidada en esos momentos por la misma artista, corre por debajo de su arte como una veta de agua que hace jugosa y tierna la expresión, la geometría del baile.

Antonia Mercé, *La Argentina*¹

Estas frases de la mítica bailaora de principios del siglo XX Antonia Mercé y Luque hacen referencia a las escuelas de baile flamenco. Por un lado desestima la técnica que se aprende en ellas porque dominarla no es suficiente para hacer de alguien una bailaora en toda la extensión de la palabra, pero por otro lado la considera como la geometría del baile. Es decir, la técnica no es lo que vemos o bailamos en un escenario o en una fiesta, pero sí es en gran parte lo que proporciona los fundamentos necesarios para una ejecución y disfrute plenos.

Con lo anterior podemos entrever ya algo de la heterogeneidad del baile flamenco y sus maneras de sistematizarse para la transmisión de conocimientos. En este artículo me propongo ahondar al respecto al hablar de dos escuelas a las que tuve acceso en mi investigación performativa dentro de lo que he denominado *meseta educativa*.

La metodología que construí para el trabajo de campo consistió en trascender la observación participante y la entrevista, tan tradicionales en la investigación antropológica, para encarnar una performatividad que me permitiera abordar y conocer el baile flamenco desde mi propio cuerpo.² Una metodología performativa requiere establecer roles de una intensidad significativamente mayor a la de la observación, pues no se desenvuelve *in situ* sino *in praxis* (Vargas, 2014). Los dos roles principales que desempeñé fueron los de alumna y compañera en clases de baile flamenco, así como aprendiz de aficionada. La acción performativa, no solamente en la ejecución artística o en la creación, sino también en la investigación, toma distancia de la visión contemplativa y propicia las condiciones para la transformación, por ello un

¹ Frases exhibidas en las paredes del Museo del Flamenco de Sevilla.

² En un artículo ya en prensa próximo a publicarse, explico amplia y exclusivamente la metodología performativa que construí para mi investigación doctoral sobre el baile flamenco.

Cynthia Jeannette Pérez Antúnez. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Área Académica de Danza del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Doctora en Ciencias Antropológicas por la UADY (2019) con dos estancias de investigación en la Universidad de Sevilla, España (2016 y 2018-2019); maestra en Investigación de la Danza con mención honorífica por el CENIDI Danza José Limón del INBA (2014), y licenciada en Antropología Social por la UAEMor (2005). Forma parte del Grupo de Investigación “Danza, Sociedad e Inclusión” de la UAEH. Correo electrónico: cynthia_perez@uaeh.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1969-9424>.

acercamiento establecido así no puede ser neutral (para ahondar más en las teorías y abordajes de lo performativo, revisar al menos a Butler, 1991; Gallo, 2017; Johnson, 2014; Kosofsky, 1999; López, 2012; Rodríguez, 2008; Taylor, 2016, y Vargas y Ayora, 2015). Desde esta metodología, ¿qué se transformó con mi investigación? Sin duda, la posibilidad de un acercamiento directo y cercano al baile flamenco fuera de las genealogías flamencológicas, y, por supuesto, con la intensidad de las implicaciones afectivas en campo, así como con la encarnación de las técnicas y discursos de movimiento corporal, me transformé yo.

Por su parte, la perspectiva teórica del rizoma es una propuesta filosófica de Deleuze y Guattari (2004) retomada por la antropología postestructural que me permitió establecer un acercamiento horizontal al baile flamenco, algo completamente opuesto a la tradición de su estudio desde la flamencología que recorre verticalmente sus genealogías (ver Álvarez, 1981, 1992, 1993, 1994, 1999, 2003; Blas y Ríos, 1988; Castro, 2014; Falla, 1972; García, 1993; Gelardo y Belade, 1985; Infante, 1980). De esta propuesta rizomática para la investigación, retomé cinco de sus seis principios: conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura y cartografía (quedó fuera el de calcomanía). Para el análisis del trabajo de campo fue fundamental el concepto de *meseta*, el cual entiendo como un entramado de procesos que, a través de líneas de conexión y líneas de fuga, entreteje urdimbres que conforman y modifican constantemente a un rizoma. Este se construye y deconstruye mediante diversas mesetas que interactúan entre sí. En mi investigación, el rizoma funge como la imagen de pensamiento desde la cual recorrí trazos cartográficos a través del baile flamenco que me permitieron identificar tres mesetas que se modifican y se influyen horizontalmente debido a sus constantes interacciones: la escénica, la educativa y la festiva. No ahondaré aquí mucho más en la propuesta teórica del rizoma que los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari legaron y que la antropología posestructural ha retomado; sin embargo, partiendo de las bases ya brevemente descritas, ilustraré etnográficamente una de las mesetas identificadas en el flamenco rizomático: la educativa. Esto debido a que el objetivo principal de este artículo es compartir las riquezas etnográficas resultantes de una metodología performativa en diálogo con la perspectiva teórica del rizoma. Hablo de la transmisión de conocimientos del baile flamenco mediante escuelas en diferentes modalidades, partiendo de un eje con dos polos opuestos entre la fiesta y la academia.

Si bien la meseta educativa no es la única que proporciona conocimientos relacionados con el baile flamenco, como bien demuestra De las Heras (2018) a través de su recorrido histórico por la educación informal, no-formal y formal del mismo, para muchas personas, sobre todo fuera de Andalucía, la escuela representa su única fuente de aprendizaje. En mi experiencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje en Sevilla, España, y Mérida, Yucatán, resultaron ser tan distintos como dichas ciudades

entre sí. Aquí hago dialogar desde la etnografía (Apud, 2013) las disímiles experiencias educativas que obtuve en ambos contextos explorados.

Como parte del trabajo de campo que realicé formalmente en Sevilla durante el 2016 y en Mérida en el 2017, así como el cotejo del mismo entre el 2018 y el 2019, tuve que construirme un rol de alumna en diferentes escuelas para buscar y recibir formación en baile flamenco. Desde dicho rol se sitúa esta parte de mi investigación. Me enfocaré aquí en las clases de la Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega” de Sevilla, España, y de la Academia “Gloria Arte Flamenco” de Mérida, Yucatán, por delimitar ambas los polos opuestos y complementarios de mi mapeo rizomático. El contexto andaluz de Sevilla, aunado a las características propias de las clases impartidas por una maestra gitana, conformaron un aprendizaje integral dentro de la cultura y la comunidad flamencas. Por aprendizaje integral me refiero tanto a los movimientos corporales aprendidos como al entendimiento musical, la festividad sugerida y propiciada, así como una intensa convivencia. En cambio los procesos de enseñanza empleados en Mérida propiciaron un aprendizaje desglosado que a detalle me abrieron la puerta al baile flamenco académico. Esta segunda escuela y sus protagonistas provocaron nuevos brotes en mi cuerpo en tanto que locus de un archivo rizomático de movimientos, así como ampliaron el recorrido epistemológico por el que transité durante mi investigación.

ETNOGRAFÍA DE LA MESETA EDUCATIVA DEL BAILE FLAMENCO

La etnografía en la antropología social representa uno de los niveles de construcción de conocimiento resultantes del trabajo de campo. Su especificidad cualitativa es la descripción, la cual está intrínsecamente relacionada con la perspectiva teórica y la metodología previamente elegidas y diseñadas para la investigación. Para el caso que nos ocupa, la perspectiva teórica del rizoma y la metodología performativa son las influencias directas para esta etnografía sobre la meseta educativa del baile flamenco. Debido a que buena parte de los aportes expuestos en este texto es etnográfica, me interesa esclarecer la importancia que la etnografía tiene para la antropología social.

Según Apud (2013), la etnografía se empezó a concebir como paradigma de los métodos cualitativos en la década de los años 60 del siglo XX a la par de la popularización de la fenomenología, el construccionismo, la etno-metodología, el interpretacionismo, la antropología simbólica y la teoría crítica; diferentes corrientes cualitativas que comparten su oposición a los criterios de cientificidad tradicionales como la objetividad y la neutralidad (también ver Clifford, 2001; Giglia, 2003; Apud, 2013; Dietz, 2011; Guber, 2011; Sisto, 2008).

Resulta indispensable entender y presentar la etnografía ya como un producto de primordial importancia dentro de los procesos de investigación antropológica,

pues constituye la base de las aportaciones del trabajo de campo, es decir, el pilar por excelencia de la antropología.

De tal manera que este texto apuesta por una valoración de la etnografía en sí misma, cuya función descriptiva, lejos de lo anecdótico, nos sitúa en el origen mismo del aporte epistemológico.

Por más que resulte tentador, no puedo decir que este trabajo se adscriba a la investigación en educación comparada (Acosta, 2011; Caballero, Manzo, Matarranz y López, 2016), la cual aborda diferentes maneras de entender y hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje y establece nexos entre regiones considerando núcleos de origen con un enfoque comparativo. En el entendido de que esta investigación se sitúa en dos escuelas y metodologías de enseñanza del baile flamenco, una en Sevilla, España (origen), y otra en Mérida, Yucatán, México, este enfoque podría resultar útil para quien plantee una metodología comparativa desde un principio; sin embargo, no es el caso, pues fue la metodología performativa la elegida y diseñada para esta investigación en particular.

Por otro lado, la narrativa a continuación presentada se deriva más de la reflexividad que propicia la metodología performativa en diálogo con la aproximación horizontal rizomática que de una investigación (auto) biográfica en educación (Bolívar y Domingo, 2019), con la cual, si bien encuentro puntos en común, también hay grandes diferencias. Estas estriban en que mi propuesta la hago desde el punto de vista de alumna, no de profesora; además de que el enfoque no reside en mi biografía en sí, sino en la cartografía de mis recorridos por el flamenco rizomático.

Tomando todo esto en consideración, enseguida presento los aportes etnográficos que tejieron la urdimbre de la meseta educativa del baile flamenco en un acercamiento horizontal, rizomático y performativo.

Cabe mencionar que ambas maestras mencionadas a continuación durante todo el texto, Salomé Pavón Ortega y Gloria Martínez Zupo, autorizaron la referencia de sus nombres reales tanto para la tesis en su momento como para la publicación de este artículo.

Clases gitanas

En el 2016 la maestra Salomé Pavón, de Sevilla, España, ofertaba clases de bulerías³ en su Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega”, ubicada en ese entonces en el Barrio de Triana, por la demanda que estas han tenido en años recientes, pero también sabía perfectamente que, debido a su dificultad, no a todo el mundo se le facilitaba aprenderlas. De ahí que con su plan de enseñanza ubicaba a las alumnas por grupos de acuerdo a niveles y, en relación con ellos, impartía secuencias con diferentes

³ Palo o ritmo flamenco muy popular desde hace ya varios años.

grados de dificultad. Según lo que comentó en repetidas ocasiones durante las clases, las secuencias eran un conjunto de herramientas didácticas para aprender posibilidades de movimientos. Pero, si bien había que aprenderlas en términos coreográficos, lo que más importaba era entender el compás por bulerías desde la musicalidad. Así, las secuencias aprendidas funcionarían como ejercicios a practicar desde la memoria y el cuerpo, pero se desplazarían en el compás musical hasta que este se conociera tan bien que se encarnara, propiciando la inclusión de las secuencias aprendidas pero con miras hacia la improvisación desde el dominio y entendimiento musical en un contexto festivo.

Eran clases de una maestra gitana cuyo objetivo primordial era la transmisión del conocimiento y el sentir de su comunidad en el baile festivo, por lo cual no hubo requerimientos de vestuario ni elementos a utilizar más que el cuerpo. El único requisito prácticamente era la regular asistencia y atenta práctica de la secuencia del nivel correspondiente a cada grupo de alumnas para que pudieran ponerla en práctica en sus propias reuniones sociales.

La dinámica de esta clase sevillana solía ser la siguiente: sin un calentamiento corporal previo, la maestra se ubicaba al frente del salón, dando la cara al espejo y de espalda a las alumnas, quienes podíamos verla de frente mediante su reflejo en el espejo y seguir sus movimientos desde la imagen de su espalda. Ella explicaba cada uno de los movimientos deteniéndose en mayor medida en los que se daba cuenta que había dudas o se estaban dificultando más. En las primeras clases enseñó movimientos de pies, caminatas, marcajes, llamadas, golpes, desplazamientos y posturas para que quedaran montados en tiempo y forma y fueran la base de la secuencia. Cuando ya no había dudas al respecto, con el paso de las clases, montó los movimientos de brazos y manos, que contenían mayor grado de dificultad en cuanto a técnica, sutilezas e intenciones. Los movimientos del torso, la cabeza y demás detalles los fue aclarando poco a poco, cuando consideró que ya era el momento de entrar en detalles de interpretación. Durante las últimas clases hizo énfasis en los movimientos de cadera, que, si bien podrían parecer derivados de las caminatas y desplazamientos, eran en sí mismos un elemento importante dentro de la interpretación. Estos cadenciosos movimientos daban a la secuencia un toque de sensualidad y fuerza femenina que ayudaba a reducir la tensión debido a la coordinación de todos los demás movimientos, conectándose con ellos cual herramienta de balance, equilibrio y seguridad.

Una vez que la maestra consideraba que todo estaba al menos medianamente claro, lideraba una serie de repeticiones de la secuencia, ya fuera dentro de una misma canción o haciendo cambios para que no nos acostumbáramos demasiado a una sola opción. Nos repetía con regularidad que no tomáramos al pie de la letra la secuencia cual coreografía y que no intentáramos bailarla siempre en el mismo momento de

la canción, pues así no funcionaban las bulerías. Había que conocer y entender el compás para poder entrar y salir en cualquier momento que se requiriera, no tanto en relación con las estrofas de la canción sino con sus ondulantes ritmos.

Hizo énfasis también en que conocer y entender el compás por bulerías no significaba “contarlo”. Decía que en los estilos académicos escénicos se desmenuzaban los compases musicales de tal manera que la gente los contaba o numeraba para identificarlos y diferenciarlos, pero esto no siempre garantizaba su entendimiento. Todo lo cual se demostraba en la manera de bailar, muchas veces con pasos muy impresionantes pero fuera de tiempo en relación con la música, sin respetar el compás. Decía que la mayoría de los gitanos no tienen la necesidad de contar la música porque, al estar toda su vida en constante contacto con ella, suelen ser conocedores de los diferentes estilos. De tal manera que la maestra Salomé recomienda no contar la música, y de hecho si sospechaba que alguna de las alumnas lo estaba intentando le llamaba la atención. Consideraba mejor exponerse persistentemente a su contacto, pues, desde su experiencia, solo así el flamenco llega a manifestarse en el cuerpo.

En algunos momentos de la clase nos dividía en grupos de tres o cuatro y nos hacía pasar a bailar ante las miradas de las demás. Esto provocaba que nuestros cuerpos contaran con mayor espacio y así podíamos tener mayor desenvolvimiento, además de que esto evidenciaba tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades, por lo cual la maestra tenía más oportunidad de señalar lo que hacíamos bien, así como de corregir lo que no estaba quedando claro. Los señalamientos recibidos, así como los observados en las otras compañeras, fungían como guías para ir perfeccionando no solo los movimientos de la secuencia en sí, sino la identificación de los momentos en los que se podía entrar, salir, enfatizar, así como los diferentes tipos de intención posibles.

Una vez que más o menos dominamos las dos dinámicas grupales anteriormente descritas (las de grupo entero y las de pequeños grupos), la maestra nos comenzó a animar a hacer lo mismo pero de manera individual. Algunas de las clases nos daban la oportunidad de pasar una o dos veces a practicar la secuencia por persona, siempre con énfasis en no hacer los movimientos por hacerlos, sino bailar en compás con el palo flamenco de la bulería. Al principio todas nos poníamos muy nerviosas, pues ahora sentíamos la mirada de toda la clase en nuestra sola persona y ese nerviosismo provocó más errores que antes en casi todas. No obstante, con el tiempo, la mayoría de las alumnas lo logramos; practicar la secuencia tantas veces estaba rindiendo frutos desde la memoria.

La maestra hacía correcciones no tanto de la secuencia como del ritmo, velocidad e intención de los movimientos en relación con el compás. Lo más grave era perderse en el compás. Ella decía constantemente que no importaba si hacíamos más o menos

pataítas o pasos, pero que lo que nunca deberíamos perder era el compás. Así que, si alguien se perdía en la secuencia pero se recuperaba en el momento en que tenía que recuperarse para hacer la “llamada” o algún otro movimiento específico dentro de la dinámica del compás, era motivo de felicitación. Ese “recuperarse” equivalía a estar empezando a comprender el compás por bulerías, así como a sentirse cómoda en él.

Tanto las correcciones como las felicitaciones se daban prácticamente en el mismo tono, eran más que nada señalamientos a modo de consejo para el posible desempeño festivo fuera de la clase. La maestra hacía la mayoría de las correcciones en tono lúdico, de manera simpática nos señalaba los modos deseables para interpretar los movimientos. Un ejemplo para ilustrar esto puede ser la corrección de brazos que me hizo a mí en repetidas ocasiones. Me decía que se notaba que yo había bailado otros tipos de danza con anterioridad, pero que para esta clase tenía que olvidar las posturas de ballet, que necesitaba darme una vuelta por el Barrio de las 3000 Viviendas, eminentemente gitano, para darme algo así como lo que en México conocemos como “baños de pueblo”. Esto nos hacía reír a todas, particularmente a mí me hacía mucha gracia porque nunca he tomado clases de ballet. No tengo nada en contra de este, pero nunca lo he explorado tampoco. Algo en mi movimiento corporal le hacía considerar a la maestra que mis movimientos de brazos eran más sutiles de lo que requieren las bulerías, así que intentó todo el tiempo corregírmelos hacia la soltura y la fuerza.

Casi todas las clases se desarrollaron del modo descrito, solamente hubo un par en las que se hizo énfasis en los floreos de manos y su relación con los movimientos de brazos para la secuencia. Estas clases fueron un poco más técnicas que la mayoría, pues la maestra nos explicó con detenimiento lo que era necesario mover, parte por parte de los dedos, las palmas, las muñecas y los antebrazos para lograr floreos efectivos hacia dentro o hacia fuera. Fueron estas tal vez las explicaciones más detalladas que recibimos, practicamos con tal detalle los floreos de manos que los brazos enteros e incluso parte del torso nos terminaban agotados.

Cuando alguna de las alumnas interpretaba la secuencia en tiempo y forma, y además le impregnaba un poco de su estilo particular, los aplausos y jaleos no se dejaban esperar. Así, espontáneamente, se felicitaba a la ejecutante por parte de todas las participantes, no solamente desde la opinión experta de la maestra.

Y, en general, así fueron las clases por bulerías en la Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega” de Sevilla, España, en el 2016, conformando uno de los polos del rizoma del baile flamenco perteneciente a la meseta educativa que pude abordar con mi metodología performativa. Y digo “polo” porque demarca una manera de transmitir el conocimiento muy específica y abismalmente distinta a la que encontré después al otro lado del mar.

Clases académicas

En Mérida, Yucatán, la clase de baile flamenco en la Academia Gloria Arte Flamenco (GAF) impartida por la maestra Gloria Martínez Zupo comenzaba sin falta con un calentamiento y estiramiento de quince minutos aproximadamente. Este preparaba al cuerpo lo suficientemente bien para el trabajo dancístico posterior. Incluía círculos en cuello, hombros, muñecas, rodillas y tobillos; también concienzudos estiramientos de brazos, espalda y piernas. Primero suavizaba el cuello con lentos movimientos de cabeza, luego estiraba las extremidades, reconocía la postura de la columna con movimientos curvos y elongaciones y, entre otras cosas más, se movían los tobillos y se hacía el reconocimiento de los metatarsos para los posteriores zapateados.

Los requerimientos para esta clase desde un principio incluyeron elementos como falda para acostumbrarse a su manejo, zapatos especializados por seguridad propia y para trabajar la sonoridad de los zapateados en tanto movimiento corporal e instrumento musical y, poco después, castañuelas; además de la sugerencia de mantener el cabello recogido para un mejor desempeño de los movimientos y pulcritud en el salón.

Luego de haber calentado, se hacían series de zapateados de corte técnico para conocer y dominar el compás en turno así como su ritmo y velocidad. Cuando las alumnas no alcanzábamos la velocidad requerida, la maestra indicaba que lo hiciéramos a medio tiempo, pero nos aclaró que una vez que entendiéramos el compás lo intentaríamos a su velocidad. Una dinámica muy parecida se hizo para todos los palos flamencos trabajados en clase durante el 2017, es decir, rumba, tangos, sevillanas y fandangos.

Después de la sección de zapateados venía la de las secuencias, es decir, la maestra montaba algunas opciones para acompañar el compás en series de tres o cuatro movimientos, las cuales practicábamos en repetidas ocasiones con el objetivo de dominarlas. Primero lo hacíamos todas las alumnas siguiendo a la maestra, luego solo las alumnas siendo observadas y corregidas por ella, y después una por una siendo observada por todas. Si bien en cada una de las etapas de estas repeticiones las alumnas nos atorábamos en algún momento, ya fuera por no dominar los movimientos en sí o por haber sucumbido ante los nervios propios de sabernos observadas, después de pasar por todas esas pruebas lo hacíamos cada vez mejor. En la última parte de algunas clases formábamos una especie de círculo al centro del salón, la maestra dejaba correr dos pistas de audio en el reproductor de música para que todas bailáramos juntas viendo al centro sin perder el compás para, eventualmente, pasar por turnos al centro del círculo y hacer una o más de las secuencias aprendidas en la clase de manera individual, mientras las compañeras hacían jaleos y animaban a la valiente bailaora en turno. La maestra aprovechaba ese espacio para ver las habilidades de cada quien por separado y al final hacía comentarios y daba correcciones.

En algunas clases había sección de técnica de zapateado y en algunas otras no, dependiendo del tipo de secuencia dancística que fuéramos a trabajar. El zapateado lo realizábamos cada quien en su lugar, intentando seguir al pie de la letra todas las indicaciones de la maestra, quien al principio nos mostraba cómo hacerlo al tiempo que lo explicaba a detalle para después, una vez que las alumnas ya habíamos entendido los movimientos, dejarnos hacerlo solas durante varias repeticiones bajo su atenta y analítica mirada. Una vez que notaba que algo fallaba en alguna o en todas las alumnas, la maestra Gloria hacía las observaciones, correcciones y consejos correspondientes para hacer más eficiente, seguro y estético el desempeño. Esto en cada una de las cosas que nos enseñaba, pero aún más en los zapateados debido al factor de riesgo en el impacto corporal para posibles lesiones. Como dije, los zapateados los hacía cada quien en su punto elegido del salón, intentando no moverse de ahí para no cambiar o ensuciar la intención acústica y de movimiento. Regularmente primero los hacíamos comenzando del lado derecho durante varias repeticiones para después pasar al lado izquierdo. Esta transición solía ser difícil al principio, pues al ser todas diestras y al habernos ya habituado a la secuencia de zapateo de nuestro lado dominante, comenzar del lado izquierdo casi siempre nos rompía la coordinación, nuestro cuerpo no respondía a lo que nuestra mente le demandaba y la confusión reinaba. Después de varios intentos esto solía solucionarse, pero muy pocas veces fueron transiciones exitosas inmediatas de un lado al otro. Una vez que habíamos trascendido dichas dificultades, las repeticiones se iban acortando hasta que se hacía una vez la secuencia de un lado para inmediatamente hacerla también una sola vez del otro, intentando que no hubiera pausas en las transiciones durante todo el tiempo requerido hasta que los cambios de lado y las repeticiones de todo esto nos dieran la seguridad necesaria a compás y a velocidad hacia la posterior combinación de estas secuencias de zapateado con otras de posterior montaje.

A veces en lugar de zapateado se trabajaban desplazamientos. Para este fin, se ocupaba todo el largo del salón con el objetivo de que el cuerpo se apropiara del espacio con movimientos regularmente grandes que incluían, entre otras cosas, caminatas, vueltas y remates. Dependiendo del número de alumnas asistentes, nos poníamos en filas de dos personas o cada una ocupando un espacio para avanzar. Hacíamos repeticiones de la secuencia del desplazamiento en cuestión, a veces al mismo tiempo todas y a veces en intervalos. Al principio, aún más incluso que en los zapateados, intentar repetir las secuencias sin la guía de la maestra era un poco perturbador, pues debido a las características propias de los desplazamientos no teníamos mucha oportunidad de aprehenderlos en un punto fijo para ir poco a poco complejizándolos. Por el contrario, las secuencias de desplazamiento solían ser complejas desde un principio. De igual manera, al cambiar el lado derecho por el izquierdo solíamos confundirnos, pero eventualmente esto era superado y propiciaba el terreno para las consecuentes

variaciones que no se dejaban esperar. El largo del salón solía alcanzar para hacer dos repeticiones de la secuencia en turno, hacíamos una pausa en ese otro polo del espacio para esperar que la maestra nos indicara la salida en el momento correcto del compás, el cual, dependiendo de la complejidad del palo flamenco que estuviésemos trabajando, no siempre era obvio para nosotras las alumnas.

Otro tipo de desplazamientos los realizábamos sin parar alrededor de todo el salón a manera de circunferencia, regularmente era a propósito de caminatas amplias y estilizadas para aprehender cierto compás al tiempo que se hacían movimientos de brazos cada vez más complejos. Como esto no planeaba sujetarse a secuencias con principio y fin, nos desplazábamos en trayectoria circular sin parar recibiendo correcciones y comentarios de la maestra, quien nos observaba ya fuera desde el centro del salón, en medio del círculo, o desde una de las esquinas.

Cuando la clase llegaba a su término la sensación general era de satisfacción por haber alcanzado logros, cada quien en su nivel. Inmediatamente después del círculo de jaleos, la música del reproductor cambiaba a una canción melódicamente tranquila, era la señal para comenzar a hacer los estiramientos correspondientes al final de la clase durante los cuales todas seguíamos a la maestra Gloria. Estos estiramientos finales también se hacían sin falta en cada clase, al igual que el calentamiento previo, no importando si esta se había alargado un poco más, pues la maestra los consideraba fundamentales para evitar lesiones. Básicamente volvíamos a estirar cuello, brazos, columna y piernas pero con énfasis en movimientos lentos, suaves y redondos que, a partir del estiramiento, relajaran al cuerpo del esfuerzo hecho.

La clase siempre cerraba con una cortesana reverencia que con el brazo derecho arriba en quinta y el izquierdo en primera de las posturas de ballet, además del pie derecho estirado atrás y el izquierdo con el peso del cuerpo hacia adelante, se flexionaba la rodilla izquierda para despedir la clase. Ese era el cierre habitual, seguido de algunos aplausos.

Básicamente así estuvieron conformadas las clases prácticas en la Academia GAF de la maestra Gloria Martínez Zupo durante el tiempo que tuve la oportunidad de explorar, en Mérida, Yucatán, la meseta educativa del baile flamenco rizomático, en el 2017.

SISTEMATIZACIÓN

Como hemos visto, la sistematización del baile flamenco para la enseñanza en la Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega” se basó en una secuencia en específico para entender el compás por bulerías. Esta era la estrategia de la maestra para cada uno de los grupos de diferentes niveles, haciendo secuencias de mayor complejidad conforme se avanzaba de nivel. Las secuencias fungieron como herramientas básicas de abordaje del palo flamenco por bulerías a manera de apoyo para,

en su momento, a partir de ellas hacer variaciones en la improvisación con músicos en vivo en contextos festivos, como veremos más adelante.

El caso de Mérida en la Academia GAF fue muy distinto, pues el aspecto teórico cultural en las clases de baile flamenco siempre tuvo un peso fundamental en los intereses y objetivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no por nada se ofertaba una clase semanal específicamente dedicada a ello. Estas clases teóricas se desarrollaban de la siguiente manera: para empezar era una clase abierta para todo el alumnado de la Academia GAF, incluidas las integrantes de la compañía escénica de la misma. Se impartía los miércoles en el horario matutino de las 9:00 horas porque era el espacio que la academia tenía libre, y se invitaba a todas las alumnas que pudieran asistir sin costo extra en la mensualidad. La maestra Gloria brindaba esta oportunidad dentro de la formación de su escuela porque siempre ha considerado de vital importancia el conocimiento y el aprendizaje desglosados de la musicalidad, así como la consideración del contexto histórico social andaluz del que viene el baile flamenco.

Básicamente en estas clases teóricas se abordaba la musicalidad debido a que la maestra, como todos los profesionales del flamenco, no considera que el baile y la música sean cosas separadas, sino parte de una misma acción, un solo verbo que se manifiesta de diferentes maneras (Washabaugh, 1998, 2005). Una bailaora no puede estar ajena a la voz de la cantaora; un guitarrista imbrica todas sus cuerdas con el cuerpo de quien tenga enfrente al baile; cajoneros y palmeros son uno mismo con los tres anteriores. En clase nos dedicábamos a desglosar los palos flamencos que estuviéramos estudiando en las clases prácticas, se hacía la representación de los mismos por escrito en un sistema de notación, se contaban sin cesar los tiempos, ya fuera leyéndolos, cantándolos o palmeándolos, así como se escuchaban diferentes canciones representativas que pudieran ilustrarlos. Se practicaban algunas posibilidades de las castañuelas con cada palo al tiempo que se hacían correcciones y ejercicios para mejorar el desempeño en las mismas, cosa que no siempre daba tiempo de hacer a profundidad en las clases prácticas.

También se aprovechaba ese espacio para conocer materiales didácticos que la maestra Gloria podía compartir, como videos explicativos, documentales, el sistema de notación, bibliografía y música poco conocida.

Además de ser ya muy ricas en sí mismas estas clases teóricas, se enriquecían sobremanera con la participación de las alumnas y las diferentes vivencias o conocimientos que compartían para ilustrar algo de lo que se hablaba en la clase; de tal manera que las clases teóricas comenzaban siendo de tipo magistral pero terminaban casi siempre como debate o conversatorio. Se hablaba de las estrellas del flamenco de ayer y hoy, sobre diferentes eventos a los que algunas habían tenido la oportunidad de asistir, se compartían experiencias estéticas, trabajos o participaciones que algunas habían hecho; en fin, se aportaba un poco de todas para la construcción del conocimiento.

Lo compartido en esas clases teóricas aparecía como oro molido y desglosado con la información recibida, claro, pero también por todo lo que ayudaba a hacer sentido y a entender de las clases prácticas mediante líneas de conexión.

Entonces, el acercamiento académico desglosado al baile flamenco en Mérida, Yucatán, consta de cierto nivel avanzado en la sistematización de los conocimientos para su entendimiento, encarnación, ejecución y enseñanza. Este tipo de sistematización es lo que valida el academicismo del baile flamenco meridano, pues no basta con saber, sino que es necesario desglosar para entender y para transmitir el conocimiento. Las habilidades, conocimientos, técnicas, proyectos, normas de comportamiento y organización se desarrollan como parte de un todo mediante su práctica constante. Así, el baile flamenco académico meridano en la meseta educativa pone énfasis en el desglose de la adquisición e impartición del conocimiento, pues, ajeno y lejano a un contexto andaluz, esta sistematización es su aportación al baile flamenco en México.

APRENDIZAJE FESTIVO

En la Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega” hubo algunas clases en las que la fiesta flamenca no solo fue simulada, imaginada o proyectada. Dichas reuniones a veces se realizaban en el horario regular de la clase, pero en algunas ocasiones la maestra Salomé Pavón organizó estos encuentros como clases especiales para todas las interesadas de los diferentes grupos y niveles de su academia, a manera de clases adicionales y gratuitas. Para tal efecto invitaba a músicos que contribuían en gran medida a conformar el ambiente de fiesta deseado. También nos incitó a llevar comida y bebida para compartir, lo cual terminaba por completar los elementos propiciadores de la convivencia. Lo compartido se compuso básicamente de botanas sencillas o elaboradas, que en su mayoría se compraron en establecimientos cercanos a las instalaciones de la academia, así como de bebidas alcohólicas refrescantes (cerveza en su mayoría, pero también vinos fríos espumosos o champagne) así como vino tinto, blanco y de jerez.

Las clases especiales festivas justo eran eso, una extraña combinación entre clase y fiesta. Cuando las asistentes llegábamos, inmediatamente acomodábamos todas las viandas a compartir en una mesa, pero la clase comenzaba como eso, como una clase regular. Es decir, repasábamos la secuencia y se resolvían dudas. Entretanto los músicos llegaban, a veces directamente de sus otros trabajos musicales o de otro tipo, para acompañarnos. Saludaban y se acomodaban a un lado de la mesa botanera para, a su vez, prepararse también. O sea, afinaban sus instrumentos, entraban en calor después de haberse trasladado en el cada vez más fuerte frío del exterior y resolvían sus propias dudas de algunos detalles musicales entre ellos. Regularmente, una vez que hacíamos un repaso general ya con los músicos, comenzaba la convivencia sin dejar de platicar, bailar, cantar, comer, reír y beber a partir de ese momento. Cier-

tamente, dado nuestro nivel dancístico en las bulerías, nunca llegamos a hacer una fiesta en toda la extensión de la palabra, ya que incluso algunas veces se nos pedía bajar el volumen para no molestar a los vecinos, sobre todo cuando rebasábamos las 21:30 horas. Es decir, dancísticamente hablando todavía no contábamos con los elementos suficientes para salir de nuestra herramienta de aprendizaje: la secuencia. No obstante, la manera en que nos apropiábamos de la misma era muy distinta en una clase regular que en alguna de las festivas. Tanto el ambiente propiciado por la convivencia, la música en vivo, así como los efectos del consumo de comida y bebida, conformaron una disposición al disfrute y la desinhibición, gracias a lo cual se dio lugar a una evidente mejora en la ejecución dancística de todas las alumnas. Esto se lograba a veces hasta tal grado que los mismos músicos nos felicitaban, y, en general, entre todas nos sentíamos más desenvueltas tanto bailando como jaleando con las típicas expresiones como “¡Ole!”, “¡Toma ya!” o “¡Guapa!”, al tiempo que incluso intentábamos palmear mientras otras compañeras bailaban.

LINDEROS ENTRE LA FIESTA Y LA ACADEMIA

Todo lo anterior da cuenta de mis incursiones en la meseta educativa del baile flamenco. Por un lado este aprendizaje estuvo enfocado hacia lo comunitario y lo festivo. Lo observado, vivido y bailado en la Asociación Cultural Flamenca “Salomé Pavón Ortega” fue coherente con el contexto al que pertenece, la Sevilla flamenca, que rebasa por mucho el ámbito de los escenarios y de las mismas escuelas. Haber encontrado un lugar con el tipo de formación y ambiente que Salomé Pavón, sus alumnas y sus colaboradores construyen fue, sin lugar a dudas, una afortunada e invaluable coincidencia. Pude ser testigo a la vez que parte de una de las maneras de vivir el flamenco en Sevilla, fuera de formatos comerciales de capacitación y certificación. Salomé en su escuela abre una ventana al mundo gitano y sus maneras de transmisión de conocimiento. Sin dejar de ser sistemáticos, la enseñanza y el aprendizaje tenían como principal objetivo el entendimiento del compás por bulerías para posibilitar el disfrute, la participación y la convivencia de manera informada, afectuosa y respetuosa.

Justo del otro lado de la meseta educativa del baile flamenco me encontré con un aprendizaje académico desglosado. La Academia Gloria Arte Flamenco de la maestra Gloria Martínez Zupo en Mérida, Yucatán, se fundamenta en la investigación y ardua sistematización del conocimiento que metodológicamente brinda las herramientas necesarias para acceder al diverso baile de una cultura y un contexto ajenos y lejanos al propio. El enfoque académico fundamentado es su gran aportación a la meseta educativa del baile flamenco meridano con indiscutibles miras hacia la meseta escénica.

Sevilla y Mérida aparecieron como polos opuestos complementarios dentro de toda una gama de posibilidades en la enseñanza y en el aprendizaje del baile flamenco en mi investigación performativa. Es importante aclarar que ambas escuelas son

muy particulares aún dentro de su propio contexto, ni todas las academias de baile flamenco de Sevilla son tan gitanas y festivas como la de Salomé Pavón Ortega, ni todas las de Mérida o México son tan académicas ni con información tan fundamentada, diversa, generosa y sistematizada como la de Gloria Martínez Zupo. El hecho de que ambas formaciones hayan sido tan dispares demarcó los amplios linderos de posibilidades que la meseta educativa del baile flamenco puede llegar a albergar, los cuales invito a seguir mapeando con otras investigaciones dentro y fuera de Andalucía para continuar conociendo este rizoma.

Además de la formación que recibí en las dos escuelas referidas, tuve oportunidad de tomar más clases de baile entre el 2018 y el 2019 en diferentes escuelas de flamenco de Cádiz y Sevilla. En todas se trabajaron los palos de tangos y bulerías, y en una de ellas dedicada al flamenco inclusivo (con el maestro José Galán) además sevillanas, tanguillos y un par de coreografías. También estuve muy en contacto con alumnos y exalumnos de escuelas de nivel superior y profesional.⁴ Cada una de estas escuelas se podría ubicar en algún punto dentro del mapa que los polos conformados en la meseta educativa de Sevilla y Mérida han demarcado en esta investigación. Es decir, ninguna de ellas fue por completo festiva y gitana o por completo académica. Si hubiera tenido oportunidad de participar en otras clases en México habría pasado lo mismo. Así que esta meseta claramente queda abierta para seguirse mapeando cual rizoma en constante reconfiguración.

Al respecto es importante tomar en cuenta que la pandemia mundial originada por la COVID-19 ha trastocado de manera emergente y a todas luces permanente los procesos de enseñanza-aprendizaje del 2020 a la fecha. Si bien antes de la actual contingencia sanitaria las clases en línea ya existían, no eran algo común ni deseado en danza. No obstante, pasaron de ser un último o aislado recurso a, por largos periodos de tiempo, la única manera de seguir en formación. Esto ha tenido ventajas y desventajas por igual, dependiendo de la situación de cada persona. Por un lado, sea cual sea el rol desempeñado (estudiante, maestra o maestro, dirigente de escuela), se ha hecho necesario el desarrollo y perfeccionamiento de diferentes habilidades técnicas y performativas: uso indispensable del internet; manejo de diferentes tecnologías y plataformas; adecuación de espacios domésticos para proporcionar o recibir clase; conseguir tarima o modificar la intensidad de los zapateados y movimientos en general para evitar lesiones o conflictos vecinales; negociación de las perspectivas para entender los movimientos desde una limitada pantalla sin interacción corporal tridimensional, por mencionar algunos ejemplos. Todo esto ha requerido de inver-

⁴ Fundación Cristina Heeren, Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla “Antonio Ruiz Soler”, Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco de la Universidad de Cádiz, y la Escuela de Danza de la Universidad de Cádiz.

siones varias y de la creatividad de toda persona que quiera seguir siendo parte activa de la meseta educativa del baile flamenco. Al mismo tiempo tal cúmulo de procesos y acontecimientos ha propiciado la apertura de fronteras, la constante posibilidad de tomar clases con cualquier persona en cualquier parte del mundo, ya sea en tiempo real o con acceso ilimitado a videos grabados y demás recursos, entretejiendo así redes que anteriormente tal vez se pensaban imposibles o al menos de difícil acceso. Por otro lado, en los periodos medianamente permisivos de la contingencia, algunas escuelas han podido regresar a sus instalaciones para la impartición de clases de baile flamenco de manera presencial, claro está, con las medidas sanitarias correspondientes. En esta llamada “nueva normalidad” se ha limitado el aforo de asistencia a clases con el requerimiento indispensable del uso de cubrebocas o mascarillas, lo cual ha afectado el rendimiento físico así como la interacción de todos los involucrados, y cuyas consecuencias todavía están por verse.

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí mi incursión performativa en la meseta educativa del baile flamenco rizomático. En este mapeo (ver figura 1) se evidenciaron las redes de escuelas y maestras en la búsqueda de formación en baile flamenco, los distintos requerimientos para

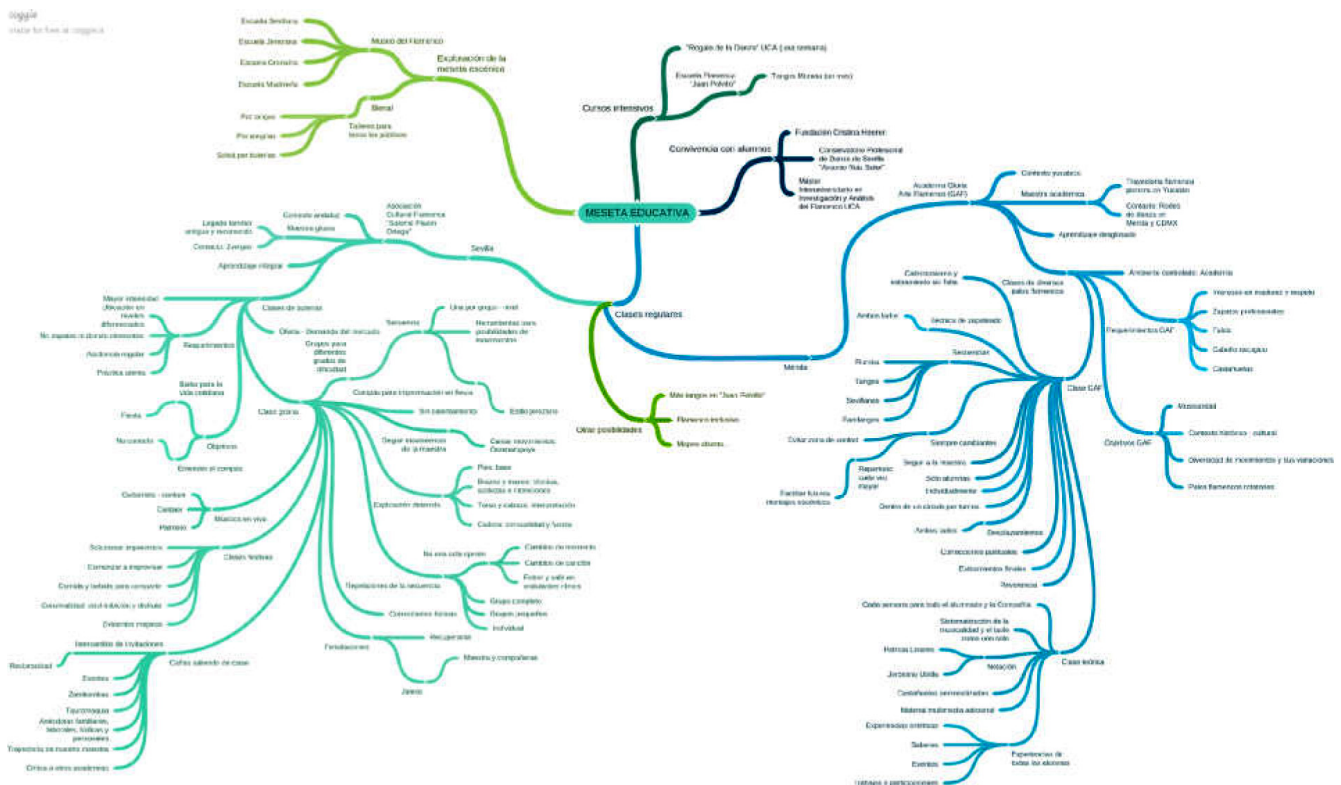


Figura 1. Mapa de mis recorridos por la meseta educativa del baile flamenco rizomático.

Fuente. Construcción personal.

las clases, las disímiles clases en sí con sus correspondientes secuencias a manera de herramientas didácticas, los tipos de sistematización del conocimiento, así como el desempeño dancístico con músicos en vivo y las particulares clases festivas que propiciaron una intensa convivencia. A partir de estas experiencias, en conjunto con las reflexiones todavía en construcción sobre los procesos asociados a la pandemia coronavírica, puedo afirmar que la multiplicidad y la heterogeneidad brotantes en la meseta educativa del baile flamenco nos ubican en posibilidades diversas a mapear con líneas de conexión y líneas de fuga que hacen perpetuar tradiciones, así como crean reinterpretaciones y desterritorializaciones (Herner, 2009) por todo el flamenco rizomático.

En fin, sean como sean los heterogéneos caminos por los que transitemos la meseta educativa de este baile, podríamos considerar la frase al respecto atribuida al gran cantaor José Monge Cruz (*Camarón de la Isla*): “El flamenco no tiene más que una escuela, transmitir o no transmitir”.

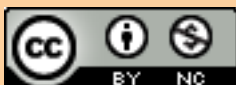
REFERENCIAS

- Acosta, F. M. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (2).
- Álvarez Caballero, Á. (1981). *Historia del cante flamenco*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Caballero, Á. (1992). Del nacionalflamenquismo al renacimiento. En J. Malpartida (ed.), *Los intelectuales ante el flamenco* (pp. 109-120). Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Álvarez Caballero, Á. (1993). *Arte flamenco*. Madrid: Orbis-Fabbri.
- Álvarez Caballero, Á. (1994). *El cante flamenco*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Caballero, Á. (1999). *El baile flamenco*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Caballero, Á. (2003). *El toque flamenco*. Madrid: Alianza.
- Apud Peláez, I. E. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.*, (16), 213-235.
- Blas Vega, J., y Ríos Ruiz, M. (1988). *Diccionario enciclopédico ilustrado del flamenco*. Madrid: Cinterco.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Editorial Octaedro, S. L.
- Butler, J. (1991). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- Caballero, Á. C., Manso, J., Matarranz, M., y López, J. M. V. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Castro Buendía, G. (2014). *Génesis musical del cante flamenco. De lo remoto a lo tangible en la música flamenca hasta la muerte de Silverio Franconetti*. Sevilla: Libros con Duende.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- De las Heras Monastero, B. (2018). La construcción histórica del baile flamenco como disciplina formativa: Andalucía en los siglos XVI-XXI. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 145-164. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.146
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Falla, M. (1972). *Escritos sobre música y músicos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 39(2), 199-205.
- García Gómez, G. (1993). *Cante flamenco, cante minero*. Barcelona-Murcia: Antrophos-Editora Regional de Murcia.

- Gelardo, J., y Belade, F. (1985). *Sociedad y cante flamenco. El cante de las minas*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Giglia, A. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. *Desacatos*, (11), 149-160.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171.
- Infante, B. (1980). *Orígenes de lo flamenco y secreto del cante jondo*. Sevilla: Consejería de Cultura/Junta de Andalucía.
- Johnson, A. W. (2014). ¿Qué hay en un nombre? Una apología del performance. *Alteridades*, 24(48), 9-21.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1999). Performatividad queer *The art of the novel* de Henry James. *Nómadas*, (10), 198-214.
- Rodríguez Cuberos, E. G. (2008). Ciencia social performativa: alcances de una alternativa metodológica. *Nómadas*, (29), 142-154.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>.
- Taylor, D. (2016). *Performance*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Vargas Cetina, G. (2014). Interpretación, presentación y representación: modos performativos en la trova yucateca. *Alteridades*, 24(48).
- Vargas Cetina, G., y Ayora Díaz, S. I. (2015). La investigación performativa en el trabajo de campo antropológico. *Revista Diario de Campo*, 2(3a. época, 6-7), 50-54.
- Washabaugh, W. (1998). *The passion of music and dance: body, gender and sexuality*. Nueva York: Berg.
- Washabaugh, W. (2005). *Flamenco: pasión, política y cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.

Cómo citar este artículo:

Pérez Antúnez, C. J. (2021). Linderos entre la fiesta y la academia. Acercamiento etnográfico a la meseta educativa del baile flamenco en Sevilla, España y Mérida, Yucatán. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1238. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1238.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.