



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

 **INBAL**

Repositorio de investigación y educación artísticas
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e
Información de la Danza José Limón**

**Los usos de la notación dancística en las escuelas del
Instituto Nacional de Bellas Artes con formación
profesional de danza folclórica, en la Ciudad de México**

Maestro en Investigación de la Danza

P R E S E N T A

Raymundo Ruiz González

Asesores:

Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

Dra. Andrea Margarita Tortajada Quiroz

Dra. Maira Isela Ramírez Reynoso

Ciudad de México, octubre de 2022

 **CENIDID**

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Ruiz González, Raymundo. (2022). *Los usos de la notación dancística en las escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes con formación profesional de danza folclórica, en la Ciudad de México*. CDMX.: INBA/ Cenidi Danza, 2024. Descriptores temáticos (palabras clave): Danza Folklórica, Notación dancística, Fonadan, currículo, educación artística.



CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José
Limón**

**“Los usos de la notación dancística en las escuelas del Instituto Nacional de
Bellas Artes con formación profesional de danza folclórica, en la Ciudad de
México”**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Investigación de la Danza

Presenta:

Raymundo Ruiz González

Directora de Tesis:

Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

Comité tutor:

Dra. Andrea Margarita Tortajada Quiroz

Dra. Maira Isela Ramírez Reynoso

Ciudad de México, octubre 2022



Índice

Lista de Tablas	ii
Agradecimientos	iii
Introducción	1
Capítulo 1. <i>La profesionalización de la danza folklórica en las escuelas del INBA, en la Ciudad de México</i>	5
1.1. Escuela de Plástica Dinámica (EPD)	5
1.2. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC)	8
1.3. Academia de la Danza Mexicana (ADM)	13
1.4. Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)	23
Capítulo 2. <i>Escribir la danza. Un recuento de las posibilidades en la notación dancística</i>	30
2.1. Panorama Internacional de la Notación Dancística	30
2.2. La notación de la danza folclórica en México	41
Capítulo 3. <i>El lugar de la notación en el currículo de las escuelas profesionales de danza folklórica</i>	53
3.1. La propuesta del Bailarín Integral y la creación del SNEPD	54
3.2. La restitución de la ADM y los primeros egresados del SNEPD	62
3.3. La Reordenación Académica de las Escuelas del INBA y la creación del CNA	77
3.4. El nivel Licenciatura en las escuelas profesionales de Danza del INBA	94
Capítulo 4. <i>Perspectiva teórica-metodológica</i>	106
4.1. Investigar las prácticas y experiencias educativas. Una comprensión del uso en torno a su significado	106
4.2. La investigación biográfico-narrativa	114
Capítulo 5. <i>Trayectorias de la notación dancística</i>	121
5.1. La notación en la formación de bailarines de danza folklórica	121
5.2. Trayectorias de las docentes de notación	137
5.2.1. Patricia Salas. La notación tiene que ver con todo. Antropología y archivo	138
5.2.2. Itzel Valle. Tres décadas de experiencia en la Notación Laban. Transmisión y escritura	146
5.2.3. Jessica Lezama. El puente entre dos escuelas... aún queda mucho por hacer	156
Conclusiones. <i>Los usos de la notación: Un caleidoscopio de posibilidades</i>	164
Atrapar la danza. La notación como un medio para la preservación	164
Aprender y enseñar la danza. La notación como recurso didáctico y su potencial en la investigación educativa	170
Desmenuzar la danza. La notación como catalizador de la observación y análisis estructural	174
Transmitir la danza. La notación como medio de difusión y el establecimiento de terminologías	178
Comprender la Danza. La notación como una herramienta Antropológica	182
Revivir la danza. La notación como acercamiento a la reescenificación y conexión con la experiencia del pasado	188
Crear la danza. La notación para el desarrollo creativo y la creación coreográfica	192
Anexos	199
Referencias	212

Lista de Tablas

Tabla 1. Contenidos de la asignatura <i>Elementos de Notación</i> (ADM, 1982)	66
Tabla 2. Contenidos de la asignatura <i>Notación de Danza</i> (ADM, 1982)	69
Tabla 3. Contenidos de la asignatura <i>Notación de Danza</i> (ADM, 1982)	70
Tabla 4. Contenidos de la asignatura <i>Elementos de Notación</i> (ADM, 1987)	76
Tabla 5. Asignaturas del Área Artística. (ENDF, 1994)	81
Tabla 6. Contenidos de <i>Kinetografía Aplicada I</i> (ENDF, 1994)	82
Tabla 7. Contenidos de <i>Kinetografía Aplicada I</i> segunda versión (ENDF, 1994)	82
Tabla 8. Contenidos de <i>Kinetografía Aplicada II</i> (ENDF, 1996)	83
Tabla 9. Contenidos de <i>Kinetografía Aplicada II</i> segunda versión (ENDF, 1997)	83
Tabla 10. Contenidos de <i>Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I</i> (ENDF, 1994)	83
Tabla 11. Contenidos de <i>Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I</i> segunda versión (ENDF, 1994)	84
Tabla 12. Contenidos de <i>Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico II</i> (ENDF 1994)	84
Tabla 13. Contenidos de <i>Coreografía III</i> (ADM, 1994)	88
Tabla 14. Contenidos de <i>Notación Laban I</i> (ENDNyGC, 1995)	90
Tabla 15. Contenidos de <i>Notación Laban I</i> segunda versión (ENDNyGC, 1995 [1998])	91
Tabla 16. Contenidos de <i>Notación Laban II</i> (ENDNyGC, 1995)	92
Tabla 17. Contenidos de <i>Notación Laban II</i> segunda versión (ENDNyGC, 1995 [1998])	92
Tabla 18. Asignaturas de la línea coreológica (ENDF, 2006)	95
Tabla 19. Contenidos de <i>Notación de Motivos</i> (ENDF, 2006)	96
Tabla 20. Contenidos de <i>Notación Estructural</i> (ENDF, 2006)	97
Tabla 21. Contenidos de <i>Análisis del Movimiento I</i> (ENDF, 2006)	98
Tabla 22. Contenidos de <i>Análisis del Movimiento II</i> (ENDF, 2006)	98
Tabla 23. Asignaturas del área artística (ENDNyGC, 2006)	101
Tabla 24. Contenido de <i>Notación Laban I</i> (ENDNyGC, 2006)	102
Tabla 25. Contenido de <i>Notación Laban II</i> (ENDNyGC, 2006)	103
Tabla 26. Contenido de <i>Análisis de Movimiento</i> (ENDNyGC, 2006)	104

Agradecimientos

Comencé esta travesía con miras a consolidar mi formación profesional en la investigación de la danza; sin embargo, no me esperaba que el camino fuese a veces tan sinuoso y accidentado, otras veces llano y agradable, con un gran suspenso en solitario para meditar, con paradas forzadas en momentos en que los accidentes de la vida suceden, pero al final con una pendiente que me ha permitido disfrutar de mi proceso investigativo, de la vida y sobre todo de la comprensión de las trayectorias de otras personas que, como yo, han hecho de la notación dancística su vida profesional.

En primera instancia quisiera agradecer a mi familia: a mis abuelos paternos, Lucía y Raymundo, y a mi tía, “Juanita”, por acompañarme en el inicio de esta aventura. Les agradezco darme un ejemplo de superación personal y profesional, por inculcarme la importancia de la educación, y por demostrarme que con esfuerzo, dedicación y constancia se pueden lograr muchas cosas. La partida de mi abuelo y mi tía, en un período menor a seis meses, me permitió tomarme deliberadamente una pausa que me ayudó a recordar el porqué de mi gran interés por este tema.

Les agradezco a mis compañeros de la segunda generación de la Maestría en Investigación de la Danza por inspirarme. Porque con sus diversos abordajes y experiencias me permitieron vislumbrar la danza desde múltiples puntos de vista y ver más allá de la burbuja en que me había formado. De igual manera, agradezco al personal administrativo y docentes que participaron en mi formación. A Arturo Amador y Nelly Oropeza, personal de la Biblioteca Marcelo Torreblanca de la ENDF, y a Dafne Domínguez, responsable de la Biblioteca Enrique Vela Quintero de la ENDNGC, les agradezco por su ayuda en la búsqueda de los planes de estudio de ambas escuelas, así como su amistad, apoyo y palabras de aliento durante este proceso. A mi amigo Ismael Contreras Villanueva, a quién le estaré eternamente agradecido por ayudarme a consultar y revisar algún documento o libro localizado en la CDMX.

Por último, quisiera agradecerle a mi asesora, Alejandra Ferreiro, quien me guió y acompañó con paciencia durante esta aventura. Su participación fue fundamental al brindarme textos clave, materiales y contactos que hicieron posible esta investigación. Porque precisamente con su trayectoria, inspiró esta investigación.

Introducción

*La hoja de papel, restablecida,
continuó su camino para vivir insospechadas
hazañas acompañada de sus nuevos amigos.*

(Josefina Lavalle)

La historia de la notación dancística, o la escritura de la danza por medio de símbolos, tiene más de medio milenio de vida. Desde los manuscritos de Cervera España (ca. 1496) hasta los diversos borradores/notas que coreógrafos, docentes, bailarines e investigadores elaboran en el presente, la notación dancística constituye una fuente de conocimiento acerca de la danza, el movimiento y la humanidad. Particularmente, la notadora, Ann Hutchinson Guest (1984; 1989) ha dedicado una vida de investigación para comprender un gran número de estos sistemas de notación y hacer accesible su conocimiento mediante análisis y traducciones a Notación Laban.

En el ámbito educativo, en algunos países europeos (Francia, Hungría y Alemania, entre otros), en China, y especialmente en Estados Unidos, la notación de la danza ha jugado un papel importante en la formación de bailarines, docentes de danza y otros estudiosos de la danza. Este desarrollo ha propiciado la creación de programas formativos, incluso a nivel maestría, para docentes de notación, re-escenificadores y notadores. Asimismo, la práctica avanzada de la notación dancística ha influenciado la creación de publicaciones enfocadas en el tema, así como abordajes críticos, por ejemplo, Farnell (1994), Gore (1995) y Louppe (2013), por mencionar algunos.

En México, se ha escrito poco acerca de la notación dancística; inclusive, el impacto en los campos mexicanos de la danza clásica y contemporánea ha sido escaso. En cambio, en el campo de la danza folclórica¹ mexicana se han elaborado distintos sistemas que han servido principalmente a investigadores y maestros para registrar repertorios (Campobello y

¹ En esta investigación utilizo la versión castellanizada de la palabra folclórica para referirme de manera general a este campo dancístico, y la versión anglosajona, folklórica, para referirme a nombres propios como la Sociedad Folklórica de México y Escuela Nacional de Danza Folklórica y a sus planes de estudio, así como citas textuales que utilizan esta versión.

Campobello, 1940; Fuentes, 1970; Fonadan, 1975; 1983; Colegio de Bachilleres, 1980) pero poco se ha reflexionado acerca de estos y de su puesta en práctica.

Esta investigación nace de mi interés por comprender los sistemas de notación dancística en el contexto específico de las escuelas profesionales de danza folclórica del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en la ciudad de México (CDMX).² Particularmente, la motivación principal de este proceso surge de la necesidad por indagar entre los puentes que conectan la historia de la notación dancística en México, las trayectorias de los docentes que han impartido la materia, así como los planes de estudio de las escuelas en que se ha puesto en práctica.

Inicié esta búsqueda tras una serie de cuestionamientos que, como egresado de una de dichas escuelas, me intrigaron acerca de lo que conforma mi trayectoria: ¿qué usos y prácticas en la enseñanza de la notación se han implementado en la formación del profesional en danza folclórica?, ¿desde cuándo y por qué se incluyó la notación en el currículo de la danza folclórica en las escuelas profesionales del INBA de la CDMX?, ¿qué maestros y qué métodos son representativos de las escuelas, planes y períodos? y ¿cuál es el lugar actual de la notación en las escuelas profesionales de danza folclórica?

Lo que aquí presento es el resultado de una aventura que, si bien implicó mi desarrollo profesional, mi inicio como investigador de danza y mi decisión por hacer de la notación dancística mi proyecto de vida, especialmente impactó en mi crecimiento personal y en mi noción de la co-construcción del conocimiento como un intercambio humano. Encontré que esas distintas maneras de concebir el uso de la notación están íntimamente relacionadas con la historia en el contexto educativo y social, pero también con las historias de vida de los docentes claves. Precisamente, allí es donde radica la importancia de esta investigación, no solo porque presenta un estudio especializado de un campo poco indagado, sino porque le da valor a la dimensión humana dentro de las escuelas profesionales de danza, y en contextualizar esas interacciones, también plasmadas en los planes de estudio, y

² Las escuelas profesionales de danza del INBA en la CDMX, que han formado especialistas en danza folclórica son: la Academia de la Danza Mexicana (ADM), la Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF) y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC).

comprenderlas en su devenir histórico.

En el primer capítulo presento una reseña histórica concisa de las escuelas profesionales que incluyen la carrera de danza folclórica del INBA en la CDMX. Concretamente, aquí apunto aquellos cambios que generaron los planes de estudio en los que se integraron asignaturas de notación dancística.

En el segundo, realizo un estado del arte acerca de la notación dancística, donde me enfoco en la Notación Laban ya que ha sido la mayormente utilizada en México. En este apartado esbozo diversas posibilidades de la puesta en práctica de la notación dancística a nivel internacional y nacional.

En el tercero, analizo —a partir de las nociones de continuidad y secuencia de Eisner (1995)— los planes de estudio de las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA en la CDMX que incluyen asignaturas relacionadas con la notación dancística. Aquí, presento dichos planes agrupados de acuerdo con esos momentos importantes que detonaron fuertes cambios institucionales.

En el cuarto, desarrollo la perspectiva teórica-metodológica bajo la cual se llevó a cabo esta investigación. Es decir, presento la tesis de esta investigación basada en las nociones de uso, significado, práctica y experiencia.

En el quinto, presento la trayectoria como una herramienta para indagar la experiencia y la práctica. En una primera sección de este apartado, construyo “una” trayectoria de la notación en las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA en la CDMX, y en una segunda, presento las trayectorias de los docentes que se han dedicado a esta práctica en la ENDF y la ENDNGC.

Por último, en el apartado de las conclusiones, analizo los usos de la notación en dichas escuelas auxiliado por el trabajo de los planes de estudio, los relatos de los docentes, y otros textos internacionales que permiten vislumbrar dichas categorías.

Cabe señalar que este proceso de indagación me permitió observar y reflexionar acerca de la trayectoria que me ha formado como especialista en la Notación Laban, así como su uso en el presente. También, me permitió vislumbrar nuevas posibilidades en mi futuro profesional que podrían impactar en la formación del profesional en danza folclórica. Espero que al lector lo lleve por un camino que le permita abrir su perspectiva respecto al tema y que lo apasione tanto como a mí.

Capítulo 1. La profesionalización de la danza folclórica en las escuelas del INBA en la CDMX

Las escuelas profesionales de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) han atravesado por cambios de distinta índole. Por un lado, de ubicación, al ser trasladadas — algunas de manera arbitraria— de un espacio a otro prestado, donado, e incluso a instalaciones que ya pertenecían a otras escuelas. Por otro, sus estructuras internas han sido modificadas con cambios de directores, docentes, políticas culturales, reformas educativas, nuevos enfoques en lo referente a la definición de danza, géneros dancísticos, la escenificación de la danza, etcétera.

Particularmente, algunos de estos cambios han propiciado el desarrollo de las escuelas, de docentes y de los mismos alumnos, pero también han detonado rupturas dentro de las instituciones y la creación de nuevos organismos educativos. En esta investigación me enfoco en las escuelas de danza del INBA, en la CDMX, que en algún momento contaron o cuentan con una carrera profesional relacionada con la danza folclórica.³

En este capítulo, presento un breve recuento histórico de cuatro escuelas profesionales de danza, su relación con la danza folclórica y las carreras implicadas con este género; algunas de manera directa y en otras de forma parcial. También, indico en cuál plan de estudios se insertó por primera vez la notación como una asignatura en cada una de las escuelas. Precisamente, esta información dará paso en los siguientes capítulos a profundizar en los planes de estudio.

1.1. Escuela de Plástica Dinámica (EPD)

En México, la vía oficial y profesional de la educación dancística surgió en gran medida del proyecto presentado en 1930 por Hipólito Zybin. Según el periodista e investigador de danza César Delgado (1985a), este bailarín y maestro de danza clásica llegó a México a finales de

³ Las carreras profesionales de este género dancístico han recibido varios nombres: regional, mexicana, popular, folclórica o folclórica, etc. Aquí, utilizo folclórica para facilitar su identificación.

la década de los años veinte como miembro de un grupo de artistas rusos que se desintegró en tierras mexicanas. Según los documentos presentados por Delgado (1985a), el 10 de abril de 1930, Zybin se dirigió, mediante una carta, al jefe del Departamento de Cultura Física, Franklin O. Westrup. Por escrito, Zybin presentó a Westrup su proyecto para la creación de una escuela de danza. Fue hasta 1931 que el recién creado Departamento de Bellas Artes (DBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dirigido por Alfonso Pruneda, dio marcha al proyecto que Zybin tanto anhelaba, la creación de la Escuela de Plástica Dinámica.

Desde su inicio, dicha escuela, “estuvo bajo la dirección de Carlos González. Zybin fungía como director técnico [...] Nellie y Gloria Campobello eran las responsables de los bailes mexicanos” (Delgado, 1985a, p. 2). De acuerdo con Roxana Ramos (2009a), investigadora de danza especialista en educación, dicha institución contó con dos propuestas de programas educativos: uno primero elaborado, por el propio Zybin, y un segundo, a manera de reajuste, después que Pruneda aplicó un cuestionario a los docentes.

El proyecto propuesto por Zybin incluía asignaturas encaminadas a la danza, a otras disciplinas artísticas, así como materias estéticas y científicas. De modo que como oferta educativa planteaba cierta integración en la formación de sus alumnos. En palabras de Zybin era “un programa de estudios ‘integral’” (Zybin en Delgado, 1985a, p. 9). La propuesta no se limitó únicamente al estudio de la danza o de un género dancístico, más bien se perfiló por ser una propuesta visionaria y amplia.

Según la investigadora de arte y educación, Irma Fuentes Mata (1995), esta institución:

Buscaba formar actores completos, no solo bailarines especializados en una u otra área, sino artistas que meditaran las ideas y las formas de actuar, que realizaran la creación: coreografía, composición y escenografía, todas podían conjuntarse en una sola persona para realizar la ejecución (p. 23).

Independientemente de lo visionario, en aquel momento, de la propuesta educativa o de la carrera internacional como bailarín de su director técnico y creador, el proyecto de la escuela de Zybin no se concretó de manera completa, ni llegó a cumplir un año escolar en funcionamiento. Según Margarita Tortajada (2005), investigadora de danza especialista en historia, esto sucedió debido a “lo ambicioso del proyecto y por las luchas internas de los

maestros” (p. 57), pero según Ramos (2009b), su clausura se debió a que el proyecto “no resultó acorde con la tendencia educativa del momento” (p. 24), la cual, desde una perspectiva nacionalista buscaba constituir la danza mexicana.

El 15 de enero de 1932, se creó el Consejo de Bellas Artes “como un organismo rector para dirigir, vigilar y dar una orientación definida a las actividades artísticas de la SEP” (Fuentes Mata, 1995, p. 28), pero tan solo “pocos días después, en febrero, la Escuela de Plástica Dinámica cerraba sus puertas definitivamente” (Ramos, 2009a, p. 87), para dar paso a la Escuela de Danza de la SEP.

Esta serie de sucesos acontecieron en el contexto posterior a la culminación de la revolución mexicana, cuando se buscaba exaltar lo “mexicano” y se rechazaba lo “extranjero”. Cuando en nuestro país los grandes muralistas y músicos de la época se interesaban por temáticas nacionalistas y populistas. De modo que un ruso con una propuesta principalmente basada en una danza con orígenes europeos se encontraba en desventaja.

Cabe señalar que, esta institución fue un parteaguas en la creación de las posteriores escuelas profesionales de danza del INBA y es un punto de partida para su comprensión. Tanto así que, aún con el paso del tiempo y nuevas propuestas, las escuelas profesionales de danza del INBA conservan elementos que se asentaron en este precedente.⁴ Según Ramos (2009b), “no obstante la declinación de dichas propuestas, algunos de sus elementos se retomaron para elaborar las siguientes, ya que sus conceptos eran avanzados para su tiempo” (p. 26).

Peculiarmente, en lo concerniente a la notación dancística, es importante mencionar que no existen documentos de esta escuela en que conste su enseñanza. Sin embargo, podrían esbozarse algunas relaciones con la notación como: Dibujo, pintura y escultura, facilidad para dibujar al hombre en movimiento (Zybin en Delgado, 1985a). Asimismo, habría que considerar que la educación de los bailarines rusos contaba con un sistema de notación, el

⁴ Según Ramos (2009a; 2009b), los elementos propuestos por la Escuela de Plástica y Dinámica, y que posteriormente se retomaron por las escuelas profesionales de danza del INBA, se clasifican en cinco categorías: a) formación integral, b) edad de ingreso, c) examen de selección, d) número de años de estudio, y e) algunos de los conocimientos.

sistema Stepanov, y que las hermanas Campobello publicarían el libro *Ritmos Indígenas de México* (1940), donde presentaron una serie de dibujos que, debido a su orden sucesivo y explicativo, al análisis que las autoras presentan, podrían considerarse como *stick figures* o sistemas visuales dentro de la tipología de notación dancística de Hutchinson Guest (1989).

La Escuela de Plástica Dinámica, en la práctica, no contó con una carrera profesional en danza folclórica, pero sí incluyó, en su segunda propuesta —la elaborada el 25 de febrero de 1931— con la asignatura denominada *Bailes mexicanos*, de la cual “Nellie y Gloria Campobello eran las responsables” (Delgado, 1985a, p. 2). Al respecto, Fuentes Mata (1995) afirma que “se daba una importante carga de horas a la materia de baile mexicano impartida por Gloria Campobello, quien rescató muchas de las experiencias de las misiones culturales para esta actividad” (p. 13). Dicha experiencia es un antecedente de la posterior especialización en la materia en otras instituciones.

1.2. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC)

Tras la clausura de la Escuela de Plástica Dinámica surgió la oportunidad de crear una nueva escuela de danza. Ramos (2009a) señala: “cuando Nellie Campobello y Carlos Chávez supieron [...], enviaron al Consejo, cada uno por su parte, una propuesta de trabajo en la que manifestaban su interés en dirigir la institución” (p. 87). Ante ambas propuestas, el DBA nombró director de dicha escuela a Carlos Mérida, con Nellie Campobello como su ayudante. Por otro lado, Zybin, el anterior Director Técnico de la Escuela de Plástica Dinámica, pasó a formar parte de la planta docente, y posteriormente dejó la escuela.

En palabras de Tortajada (2005), la “primer escuela oficial de danza de México” (p. 57) surgió en 1932 con el nombre Escuela de Danza. En su origen dependió del DBA y de la SEP. Fuentes Mata (1994) argumenta que dicha escuela estuvo ligada al proyecto predominante de la época: la educación socialista. Cabe señalar, que la Escuela de Danza, se constituyó en parte por el alumnado y profesorado de su predecesora, la Escuela de Plástica Dinámica, pero con el objetivo específico de formar bailarines profesionales orientados hacia la creación mexicana (Tortajada, 2005; Ramos, 2009a).

Debido a que Carlos Mérida pertenecía al selecto grupo de artistas influyentes en el país, en la escuela se siguió la corriente nacionalista que estaba en boga, y que el gobierno postrevolucionario impulsó. Según Tortajada (2005) con el establecimiento de la Escuela de Danza, en México “se sentaron las bases de la danza nacional, pero sin retomar los intereses de los bailarines: por sobre éstos se impusieron las concepciones y experiencias de artistas de otras áreas, intelectuales y miembros de la burocracia cultural” (p. 58). Por otro lado, según Ramos (2009b), durante esta época, la propuesta de la Escuela de Danza se perfiló por “ser creativa, centrada en el aspecto artístico de la danza, por su interés en lo mexicano y lo nacional, por recuperar el trabajo dancístico y musical de los indígenas para trabajarlo plástica y técnicamente a fin de llevarlo al escenario” (p. 38).

En 1935, Mérida dejó la dirección. De acuerdo con Tortajada (2006a), Mérida fue orillado a abandonarla por su posición “artepurista”. Fue su colaborador el músico misionero, y docente de la escuela, Francisco Domínguez quien lo sucedió a la cabeza de la escuela y permaneció en la dirección hasta 1937. Particularmente durante la gestión de Domínguez se aumentó la duración de los estudios de tres a cinco años (Ramos, 2009a). En esta época, según el análisis de Ramos (2009a), la entonces Escuela de Danza se inclinó “por los bailes mexicanos como materia eje” (p. 101) continuando con el legado del gobierno nacionalista.

En 1937, la Escuela de Danza tomó el estatus de nacional con el cambio de nombre a Escuela Nacional de Danza (END). Ese mismo año, Nellie Campobello fue nombrada directora, y se graduó del plantel la primera generación de profesores de danza (Aulestia, 1987; Ramos 2009a; 2009b).

Con énfasis en la formación de docentes, Fuentes Mata (1995) argumenta que en la END “se definió la tendencia [...] señalando una orientación docente, pero dejando la parte técnica y metodología de la danza descuidada” (p. 28). Durante un largo período, la escuela mantuvo constante su propuesta formativa, así como su visión estética y artística (Ramos, 2009b); sin embargo, en 1946 la END, que se encontraba ubicada dentro de las instalaciones

del Palacio de Bellas Artes (PBA), fue trasladada por decreto presidencial al antiguo Club Hípico Alemán.

De acuerdo con Ramos (2009a; 2009b), este hecho coincide con la autorización y elaboración de la Ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes, pero también con la creación de la Academia de la Danza Mexicana (ADM). Aún con los cambios de domicilio,⁵ la escuela continuó a cargo de Nellie Campobello hasta 1984, dos años antes de su muerte.

A partir de la entrada de Nellie Campobello a la dirección de esta escuela en 1937, se consideró a la técnica de danza clásica como el entrenamiento primordial. Precisamente, dicha técnica también fungió como materia rectora dentro de los planes de estudio.

Otro aspecto distintivo de este período fueron los conflictos suscitados entre la dirección y alumnos, padres de familia, docentes e incluso con las autoridades del DBA. Particularmente, el carácter fuerte de Nellie Campobello influyó un ambiente combativo entre la comunidad escolar.⁶ Entre estos conflictos, quizás uno de los que más marcaron la vida dancística de México, el que propició la salida de algunas alumnas debido a su participación en actividades relacionadas con Waldeen von Falkenstein, coreógrafa y bailarina estadounidense recién llegada a México.

Dichas alumnas —entre las que se encontraban Guillermina Bravo y Josefina Lavalle— optaron por solicitar al DBA exámenes que validaran su proceso formativo. A partir de dichos exámenes y experiencia, e impulsadas por el director del DBA Celestino Gorostiza, las alumnas se entregaron a los proyectos de las pioneras de la danza moderna mexicana, Anna Sokolow y Waldeen. Empezaron a entrenarse en esta nueva técnica e ideología de la danza (Tortajada, 2005; Ferreiro, 2009). Cabe señalar que este conflicto fue

⁵ En 1974, por segunda vez la escuela fue trasladada a un nuevo domicilio, donde actualmente se encuentra, que en su momento no estaba acondicionado para la ocupación de una escuela de danza. En 1994 nuevamente hubo un intento de cambiarla de local a las instalaciones que ocupaba la ENDF, en el Centro Cultural del Bosque; empero, gracias a luchas de la comunidad escolar, dicho acto no prosperó.

⁶ Para profundizar en el tema véase Roxana Ramos (2009a).

el catalizador para la creación de otra de las escuelas profesionales de danza —aunque primero a manera de compañía— la Academia de la Danza Mexicana (ADM).

Según Ramos (2009b), fue hasta la década de los ochenta cuando en la END se vislumbró la necesidad de trabajar a partir de especialidades. Esto quizá porque Nellie Campobello una vez fuera de la dirección de la escuela no tuvo la posibilidad imponer su visión artística, pero de acuerdo con Tortajada (2022) particularmente porque la comunidad de la END pretendió renovar, justificar y fortalecer el trabajo y permanencia de la institución.

Tras la publicación de la reforma educativa el día 23 de marzo de 1984 en el *Diario Oficial de la Federación*, que establecía que la educación normal y sus variantes tendrían el nivel licenciatura, se elaboraron nuevos planes. En 1992 a la Escuela Nacional de Danza se le cambió el nombre a Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC). Entonces, se optó por una formación por especialidades.

Con el Plan 1993 (Licenciatura en Enseñanza de la Danza), la propuesta formativa se constituyó por “biáreas”, donde el alumno elegía una de las especialidades (español, folclor, contemporáneo) aunada a la danza clásica. Para dicho plan sólo fueron autorizadas cinco generaciones dado que, con la creación del Centro Nacional de las Artes (CNA), se limitó a la ENDNGC al grado de no permitirle abrir inscripciones.

Asimismo, al concluir Nieves Gurría su período como directora (1985-1992), la escuela quedó sin director por nueve meses, hasta que debido a la presión que ejercieron los maestros, alumnos y sociedad de padres de familia, se designó en septiembre de 1993 a Roxana Ramos como directora del plantel, básicamente para que graduara a los alumnos que aún continuaban.

Ante la tentativa de las autoridades del INBA de trasladar nuevamente la escuela —esta vez a las instalaciones de la ENDF—, en 1994 se solicitó el permiso para que la ENDNGC siguiera en pie con el anterior plan de Licenciatura en enseñanza de la danza, pero de acuerdo

con Ramos (2008b), “se negaron rotundamente debido a que, según las políticas, la única instancia que impartiría estudios de nivel superior sería el CNA” (p. 61).

A principios de los noventa, tras la culminación de sus planes de estudio, por segunda ocasión, la escuela estuvo a punto de cerrar,⁷ y después de un arduo trabajo colectivo, a la ENDNGC se le autorizaron dos nuevos planes de estudio.

Por un lado, se autorizó el plan de estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos, y por el otro, el de Profesional en Educación Dancística (nivel medio superior) con tres especialidades en danza: española, contemporánea y folclórica. Así, en la ENDNGC “se dio un cambio importante, ya que la institución se definió por estudiar una sola especialidad” (Ramos, 2009b, p. 31).

Con el plan de Profesional en Educación Dancística (1995), de nuevo se perfiló el estudio por especialidades, aunque ya de manera independiente y sin el enfoque en la danza clásica como en el plan anterior. Ramos (2009b) indica que una de las principales oposiciones giró en torno a este tema, ya que había maestros que no estuvieron del todo de acuerdo con esta decisión, pues en el pasado la escuela tenía un trabajo orientado a la danza clásica.

Es importante señalar que en la propuesta de 1995 —perfilada como una carrera con orientación en danza folclórica— fue la primera ocasión en que en la ENDNGC se incluyó la notación dancística como una asignatura. Y esto fue en gran medida debido al ingreso de Clarisa Falcón, especialista en Notación Laban, egresada del Dance Notation Bureau (DNB).⁸ Falcón elaboró las propuestas iniciales de los programas para dichas materias; así como de Itzel Valle, que se especializó en cursos con Bodil Genkel, con quien publicó el *Manual Básico de Cinetografía Laban* en la década de los noventa.

⁷ La primera vez, según Ramos (2009a), sucedió en 1983, pero gracias a Nieves Gurría pudo continuar laborando.

⁸ El Dance Notation Bureau (DNB) de Nueva York es una institución fundada por Ann Hutchinson Guest, Helen Priest Rogers, Eve Gentry y Janey Price en 1940 con el objetivo de desarrollar la danza a partir de difundir y enseñar la Notación Laban, así como preservarla mediante las partituras dancísticas.

De manera apresurada, bajo la coordinación de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) del INBA, los planes de estudios de las escuelas profesionales de danza de esta institución fueron modificados a nivel licenciatura en el 2006.

Con su segundo plan nivel superior, Licenciatura en Educación Dancística (2006), en la ENDNGC se le denominó “orientación” a la especialización de un género dancístico: danza contemporánea, folclórica y española. En este plan de estudios se continuó con el trabajo de algunas materias que se venían gestando en la licenciatura anterior, entre ellas la notación Laban. Cabe señalar que solo en la orientación de danza Folclórica, se conservó la Notación Estructural Laban.

1.3. Academia de la Danza Mexicana (ADM)

A finales de la década de los treinta las coreógrafas Waldeen y Anna Sokolow llegaron a un México posrevolucionario con un intenso nacionalismo que buscaba la representación de lo mexicano.⁹ En dicho contexto, su llegada también trajo una nueva perspectiva dancística, la danza moderna, que dio paso a una revolución dancística y con ella a la creación del Ballet de Bellas Artes.

Al mismo tiempo, en Estados Unidos y Europa se vivía una corriente que impulsó este nuevo género dancístico. Así, tras la necesidad de experimentar otro tipo de movimiento al de la danza clásica, las autoridades culturales mexicanas del momento aprovecharon esta nueva corriente para sostener y revitalizar el movimiento nacionalista.

⁹ En el ámbito de la danza este nacionalismo se vio influenciado por los estudios del folclor representados en México a través de la Sociedad Folklórica de México (SFM). Esta sociedad fue fundada a finales de los treinta por Vicente T. Mendoza (1894-1964) y su esposa Virginia Rodríguez Rivera (1894-1968), inspirados por el trabajo del doctor Ralph Steele Boggs (1901-1994) (Meierovich, 1989). Este movimiento se caracterizó por una labor de recolección y documentación intensa donde el evolucionismo y el difusionismo eran las corrientes ideológicas que marcaron el nacionalismo. Uno de sus miembros más destacados fue el etnólogo Gabriel Moedano. De acuerdo con la Dra. Maira Ramírez, el trabajo llevado a cabo en la SFM también influyó al maestro Marcelo Torreblanca y posteriormente al Fondo Nacional para la Danza Popular Mexicana (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022). Cabe señalar que la SFM además de dedicarse al estudio del patrimonio cultural tangible enfatiza el estudio del ahora denominado patrimonio cultural intangible.

La llegada de estas dos personalidades de la danza también propició la creación de dos bandos en la danza moderna mexicana: las *Waldeenas* y las *Sokolowas*. Evelia Beristain, quien formara parte de las *Waldeenas*, recuerda:

La época con Waldeen fue muy bonita, pues ella fue mi maestra de danza contemporánea. Ella sí me ayudó. Yo empecé a bailar profesionalmente con Waldeen en 1945. Luego trabajé también con Anna Sokolow, pero Anna Sokolow y Waldeen eran canijas, se peleaban a muerte. No se podían ver (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

Así, un grupo de bailarinas, impulsadas por este nuevo modo de vislumbrar la danza y apoyadas por el creador del INBA, Carlos Chávez, fundaron la Academia de la Danza Mexicana (ADM); con Guillermina Bravo fungiendo como directora y Ana Mérida como subdirectora. Al respecto, Beristain comenta “éramos un grupo muy pequeño de seis o siete bailarinas [...] ahí nos dieron el primer pago por cheque, como maestras” (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

La ADM se creó en febrero de 1947 —poco tiempo después de la formalización del INBA— como una de compañía profesional de danza cuyos objetivos eran experimentar, crear, investigar y difundir la danza moderna mexicana (Tortajada, 2005; Ferreiro, 2009). Sin embargo, al principio de sus actividades se presentaron conflictos internos en la dirección que tenían que ver con la concepción de danza de sus dirigentes, y que después provocaron la salida de Guillermina Bravo.

Tortajada (2005) argumenta:

Las diferencias que se habían dado desde la fundación de la ADM se hicieron irreconciliables: Bravo quien estaba a favor de una danza con compromiso social se retiró luego de enfrentarse con Ana Mérida, quien postulaba una danza más formalista y no reconocía ese compromiso. Además, Bravo estaba en desacuerdo con la imposición de criterios artísticos (p. 59).

Independientemente de los conflictos, las actividades de la ADM continuaron como compañía de danza hasta la primera mitad de la década de los cincuenta. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 1955-1956, la ADM se inclinó por una labor educativa mientras que Margarita Mendoza López fungió como directora. Como respuesta a esta línea de trabajo se crearon dos propuestas educativas: 1) bailarín de danza moderna, con una duración de cinco años, y 2) bailarín de danza regional, con una duración de tres años (Ferreiro, 2009). Cabe señalar

que, en la década de los cincuenta como carrera de danza folclórica, llamada en ese entonces regional, dicha carrera fue la primera en su tipo entre las escuelas del INBA de la CDMX.

De acuerdo con Ferreiro (2009), ya en el primer plan de la ADM se vislumbraba la propuesta del bailarín integral al compaginar materias teóricas con las técnico-artísticas. Asimismo, según Tortajada (2005), los cambios que siguió esta escuela partían de un “planteamiento de formación por especialidades (danza clásica, contemporánea y folclórica; bailarín, maestro y coreógrafo) a uno de bailarín integral” (p. 59).

Con Josefina Lavalle como directora en 1959, vino la primera reestructuración del plan de estudios de la ADM. Y particularmente tras la solicitud del gremio de la danza clásica, se optó por elaborar tres carreras profesionales. Ferreiro (2009) escribe: “por primera vez se crearon tres carreras con un criterio de especialización: bailarín de danza clásica, bailarín de danza moderna y bailarín de danza regional, cada una con duración de nueve años, cuatro de ellos en un tronco común” (p. 17).

Quizás a esa formación por especialidades (primero las dos carreras: de danza moderna y regional; y posteriormente las tres, sumándole danza clásica) es a lo que hace alusión Tortajada (2005), pero cabe señalar que el tronco común en el Plan 1959, del que Ferreiro (2009) habla, se basaba en la danza clásica; por lo tanto en la formación de los bailarines se vislumbraba ya la integralidad, aunque no solo por el hecho de proporcionar una formación en dos géneros dancísticos, sino por la manera en que se relacionaron las materias artísticas con las teóricas. Esta concepción de “bailarín integral” fue impulsada particularmente por Josefina Lavalle como directora en la década de los setenta.

Con las carreras de danza moderna, regional y clásica, la ADM ofrecía una variada oferta educativa. No obstante, el criterio de selección para cada carrera era impuesto por los docentes de manera arbitraria y basada en estereotipos físicos que aún en la actualidad tienen cierto impacto en la danza escénica. Antonio Miranda, estudiante de la ADM a finales de la década de los sesenta, recuerda:

Cuando ingresé como alumno a la Academia de la Danza Mexicana, hacían el examen estas maestras que no veían realmente las habilidades que tenías, sino que se iban más por el físico: ‘éste que es flaquito, alto, güerito y demás, clásico; éste medio prietito, alto, pero con buena figura, contemporáneo; prieto, chaparro y panzón, folclor’. Esa era la selección (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Así, si el alumno no cumplía no solo con las aptitudes físicas sino con los estereotipos corporales establecidos para el género dancístico, se le asignaba arbitrariamente la carrera a estudiar sin tomar en cuenta la opinión de los estudiantes.

En ocasiones excepcionales, una lógica similar funcionaba para casos opuestos. Es decir, aunque un alumno anhelaba escoger una carrera de danza considerada como de menor categoría, pero sus características corporales se ajustaban más a las condiciones de la de mayor categoría, sus intereses no eran considerados y no eran enviados a la disciplina deseada. Sin embargo, tras la insistencia de los alumnos era posible cambiarlos de carrera, aunque con ciertas represalias. Miranda relata:

Cuando hice mi examen me mandaron a clásico. Yo no quería clásico, quería folclor. Llegó el momento en que subí con la maestra Lavalle y le dije: ‘maestra, quiero cambiarme a folclor, yo no quiero clásico’, pero era tanta la presión que me dijo: ‘una de dos, o te quedas o te vas de la escuela’. Y yo dije: ‘bueno, pues es que yo no me quiero ir de la escuela, yo lo que quiero es cambiar de carrera’, me tuve que aguantar cuatro años tomando clásico.

Entonces, cuando me cambié a folclor me quitaron un año. Por eso hice diez años, no nueve. Y ahí fue donde me desfasé con Francisco Bravo y Edmundo Juárez. Éramos del mismo grupo, me bajaron un año y ellos salieron antes (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

En 1962, otra oferta formativa se introdujo en la ADM, por medio de los Cursos de verano. Estos cursos tuvieron gran auge al contar con la asistencia de maestros e interesados provenientes de la mayor parte de la República mexicana, e incluso del extranjero. Dicha audiencia propició la difusión de la danza folclórica en el interior de la república y en el extranjero. La maestra a cargo de la organización dichos cursos fue Yolanda Fuentes. En la danza folclórica mexicana, Fuentes fue la primera en introducir un sistema de notación dancística creado por ella tomando en consideración las necesidades de este género.

Los Cursos de verano contaban con dos niveles: intermedios y avanzados, y se podía tomar el programa completo o seleccionar asignaturas sueltas. Fuentes Mata (1995), señala: “las materias eran las siguientes: técnica de danza regional, técnica de danza clásica,

repertorio de danza regional, folclor teórico y confección del vestuario regional, notación de danza y coreografía regional, música y motivación dramática” (p. 63).

Dentro de la propuesta educativa de los Cursos de verano de la ADM se promovió por primera vez en México la notación como un recurso para el estudio de la danza folclórica. Miranda rememora:

Justo en los Cursos de verano había una materia que era *Notación coreográfica*, con la maestra Yolanda Fuentes. Ella creó unas bolitas, crucecitas, palitos y cosas, que en ese momento funcionaban, ya que estaba en la búsqueda de cómo registrar la danza, escribirla, obtener un antecedente que funcionara para acordarte de la danza, puesto que en determinado momento no te acuerdas de todas las danzas que has trabajado y visto. Así, ella empezó a inventar un sistema de notación coreográfica (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

A la par de esta corriente de notación dancística, la maestra y coreógrafa danesa Bodil Genkel impartió cursos de coreografía. También introdujo la Notación Laban en la materia de coreografía en la ADM. Josefina Lavalle da cuenta:

La obra más importante de Bodil la ha realizado como maestra. Su trabajo dentro de la [ADM], fue fundamental para el desarrollo de la escuela. A partir de 1965 y por espacio de 14 años, Bodil se dedicó día a día, con responsabilidad ejemplar, con su profesionalismo de artista que la caracteriza, a organizar, desarrollar, sistematizar y mejorar continuamente, su trabajo como maestra [...] En aquel momento, Bodil señaló las necesidades y aportó el programa: Introducción a la coreografía en el quinto año, Formas pre-clásicas para el sexto, Formas modernas y Taller de coreografías para los séptimo y octavo años (Lavalle, 1989, ps. 52-53).

Al respecto, en entrevista con Felipe Segura, Genkel afirma: “Yo daba Danzas Preclásicas, que fueron las primeras que se impartieron en México. Más tarde di Notación de Danza” (Genkel citada en Tortajada, 1998, p. 188).

Evelia Beristain, que posteriormente también se convertiría en una figura en la notación dancística, relata su experiencia con Genkel: “Ella nos enseñó Laban [...] Yo me enteré de que así se escribía la danza cuando Bodil empezó a dar clases [...] en la [ADM]. En ese entonces ni nos pasaba por la cabeza la Notación Laban” (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

Así, después de un poco más de dos décadas de trabajo, y un cambio de la mirada — de una compañía profesional donde se entrenaban bailarines, a una institución educativa para formar bailarines profesionales— en 1972 los miembros de la Comisión Técnico-Pedagógica

de la ADM, plantearon una nueva visión del bailarín integral, con dos carreras: Bailarín de Danza de Concierto con duración de ocho años y Bailarín de Danza Mexicana con duración de seis años. Ferreiro (2009) señala:

El plan de estudios en el que se planteó la tesis educativa del bailarín integral (1972) fue un proyecto único, innovador y de gran importancia en la formación de intérpretes profesionales de danza en México. En su propuesta recuperaba un concepto amplio de la danza, que mostraba las posibilidades de enriquecimiento del lenguaje danzario que podían derivarse del cruce disciplinar (p. 11).

Al respecto, Margarita Tortajada (2005) comenta “esta ambiciosa propuesta implicaba la integración de técnicas, habilidades y conocimientos con el fin de formar un profesional más completo que dominara los diversos géneros dancísticos” (p. 59).

En perspectiva, el Plan 1972 era complejo, no sólo la variedad de géneros dancísticos, sino por el sustento teórico que recibían los alumnos. Justo en el Plan 1972, la notación se incluye de manera formal por primera vez en México como una asignatura con tres horas a la semana, en una carrera profesional de danza. Así, se incluyó la asignatura *Coreografía y notación*¹⁰ “para la comprensión, la interpretación y el registro de las formas dancísticas de la especialidad” (Fuentes Mata, 1995, p. 79).

Aunado a la modificación curricular, en la década de los setenta, se instituyó el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan) como apoyo para la Carrera en Danza Mexicana.¹¹ En un principio implementaron un método de notación coreográfica basado en los sistemas “Labannotation y Dalton (sic)”¹² (Fonadan, 1975, p. 26), que posteriormente derivó en la propuesta de *notación de pasos* diseñada por Josefina Lavalle. Ambos sistemas se utilizaron en una serie de folletos editados por el Fonadan, la SEP y la Dirección General de Culturas Populares, con un fin didáctico y de difusión para los

¹⁰ En Irma Fuentes Mata (1995) se menciona como “notación de danza” (p. 78), pero en Alejandra Ferreiro (2009) se nombra “Coreografía y notación” (p. 241).

¹¹ La Dra. Maira Ramírez, sugiere que el modelo etnográfico llevado a cabo por el Fonadan se inspiró por un lado en la Sociedad Folklórica de México, y por otro en la etnografía clásica de la ENAH representada por la antropóloga Mercedes Olivera quien publicó *Danzas y fiestas del estado de Chiapas. Catálogo Nacional de Danzas* (1974) (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022). Queda para futuras investigaciones indagar sobre la relación entre el gremio de la danza folclórica y su interacción con los gremios de las ciencias sociales.

¹² El nombre correcto en inglés es *Labanotation*, pero aquí se cita tal cual el texto.

profesores que se dedicaban al quehacer danzario. Antonio Miranda, quien laboró por corto tiempo en el Fonadan, recuerda:

El Fonadan estaba ubicado donde ahorita está la dirección de la Escuela Nacional de Danza Folklórica. [...] Utilizaban los signos de Laban, pero no los metían a una partitura, no hacían un trabajo así. Y yo creo que la gente no estaba preparada para hacer ese tipo de trabajo, no tenían la formación. Tenían el inicio, pero nada más era lo elemental: delante, atrás, derecha, izquierda, giro, vuelta y cosas así, pero realmente hacer un trabajo de investigación de Laban, de Notación Laban, de escritura de la danza en sistema Laban, no.

Las encargadas de la notación eran Josefina Lavalle y la maestra Evelia Beristain. Eran nada más ellas dos, porque no había información de nada. A nadie le podían pedir: ‘oye te invitamos a que colabores con el trabajo’, porque no había conocimiento. No había, no existía gente preparada para eso (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

A pesar de lo novedoso del planteamiento de esta formación, la idea de “bailarín integral” causó serios conflictos entre la planta docente de la ADM. Según Ferreiro, no todos estaban de acuerdo con dicha idea. “Los maestros de danza clásica [alentados] por miembros de la Compañía Nacional de Danza [...] exigían una escuela pública ligada a su proyecto coreográfico y artístico” (2009, p. 11).

En 1975 por medio de la Dirección de Danza del INBA, México firmó un convenio con Cuba para capacitar a los docentes de danza clásica. Ramos (2009b), sostiene que inicialmente este beneficio estaba destinado a favorecer a la END, “idea que Nellie Campobello no aceptó porque a ella se le dejaría únicamente como asesora. [De modo que] dicha capacitación la recibieron la Academia de la Danza Mexicana y la Compañía Nacional de Danza Clásica” (p. 88).

Cabe señalar que, según lo publicado en el Plan 1982 de la ADM, durante la capacitación dancística entre México-Cuba, la Dirección de Danza del INBA autorizó

a los profesores cubanos para impartir en la Academia a maestros que, sin pertenecer a ella, estaban tomando con éxito el Curso de Metodología, pero que no conocían en lo absoluto, o no suscribían, como era el caso también de algunos de los docentes del área de Danza Clásica, ni el proyecto educativo ni el proyecto coreográfico de la institución (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 27).

Durante la capacitación dancística entre México-Cuba, se suscitaron diferentes problemas. En la ADM se hicieron evidentes viejos conflictos que se venían gestando en relación con la

formación integral del bailarín, por lo que se agravó el conflicto entre los maestros de clásico y la planta docente se dividió en dos bandos: los que estaban a favor de la noción de “bailarín integral” y los que pugnaban por la creación de escuelas especializadas.

Tortajada (2005), comenta que el problema residía en la noción de bailarín que tenían los diferentes bandos en la ADM. Uno encabezado por Josefina Lavalle y el otro por la mayor parte de los docentes del área de danza clásica. Dice: “unos sostenían que era posible formar un bailarín integral que tuviera las mismas capacidades técnicas y expresivas para el ballet y la danza contemporánea; los maestros de danza clásica afirmaban que se requería de una carrera específica de danza clásica” (pp. 59-60).

En *Danza y Poder II. Las transformaciones del campo dancístico mexicano: profesionalización, apertura y diversificación (1963-1980)*, Tortajada (2006b) documenta los matices de este conflicto. De acuerdo con la investigadora, ante la manifestación pública de estudiantes de la ADM en contra de Vázquez Araujo el 9 de agosto de 1977, la planta docente de danza clásica incitó la publicación de una nota con el título “Violento, yo acuso” en el periódico *Cine Mundial* el 11 de agosto de 1977. Con esta acción, el Colegio de Clásico de la ADM afirmaba de manera contundente su postura contra la formación del bailarín integral y criticaba la dirección de Lavalle.

Así, impulsado por la Dirección de Danza del INBA, “a partir del ciclo escolar 1978-1979 se estableció el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), que tuvo como antecedente la creación en 1977 de la Escuela Nacional de Danza Clásica” (Ramos, 2009b, p. 88). Con el establecimiento del Sistema, se dio pie a la consolidación de tres escuelas: Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI), Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF).

Años más tarde, en el Plan 1982, los maestros de la ADM escribieron: “Esta propuesta [la creación del SNEPD] no es ni una modificación, ni una reestructuración. Es un rompimiento radical. Para llevarlo a cabo, no se efectuó ni revisión de los planes y programas existentes, ni consulta alguna con todo el cuerpo de docentes y el Consejo Técnico

Pedagógico de la Academia” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 29). Como aluden los docentes, el rompimiento fue abrupto.

Con la creación del SNEPD, desafortunadamente para el personal docente y administrativo, así como para sus alumnos, la ADM fue despojada del inmueble en el cual se encontraban laborando y en cambio fue otorgado al SNEPD con sus tres escuelas. A esa querrela entre los docentes de la ADM se le denominó “el exilio”. Antonio Miranda, docente de la ADM en aquel momento, relata:

Estábamos afiliados políticamente como docentes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, nuestro sindicato. Entonces, cuando tratan de desaparecer a la Academia de la Danza Mexicana —porque el objetivo era ¡desaparecerla!, no era cambiarla de edificio, era desaparecer a la Academia; borrón y cuenta nueva—, los que éramos de la Academia formamos un grupo de maestros y dijimos: ‘No, la Academia no puede desaparecer’. Y todos vamos, nos agrupamos al sindicato; y el sindicato empezó a defender a los maestros de la Academia (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

En medio de ese entramado de conflictos, después de 30 años laborando, la ADM se vio orillada a “luchar contra la disolución, pues en sentido estricto desapareció en 1978 y fue hasta el cambio de gobierno en 1982 que logró ser reconocida e instalada” (Tortajada, 2005, p. 59). Ese período de exilio fue arduo para la ADM. Al respecto Antonio Miranda, quién se quedó laborando en el SNEPD, comenta:

Nos quedamos en la escuela de folclor [ENDF] del Sistema. A Josefina Lavallo la corren como directora de la Academia. Empiezan a moverle el tapete, y [...] la empiezan a hacer a un lado, al grado de que corren Fonadan del edificio del Centro Cultural del Bosque, y lo mandan a la calle de Morena 215 (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Por otro lado, Ferreiro (2009) escribe:

Luego de una intensa lucha y de resistir presiones durante cuatro años, en 1982 cuarenta y tres maestros lograron que le fuera restituida a la ADM su dignidad como escuela profesional de danza y que se reconociera su capacidad para definir su vida académica. En esos cuatro años, los maestros que vivieron el ‘exilio’ valoraron lo ocurrido en el primer periodo de instrumentación del proyecto y lo vincularon a un intenso proceso formativo que derivó en una reestructuración que fortalecía el proyecto educativo con una visión —pedagógica y artística— más sólida (pp. 11-12).

Así, se instrumentó un nuevo plan que, aunque no se autorizó en su versión completa,¹³ pugnaba por la formación de un "intérprete". Esta noción dio un nuevo giro a la concepción del sujeto implicado en la ejecución dancística, el cual no se limitaba a la repetición de lo que el coreógrafo le pidiera, sino que refería a un: "artista creativo cuya participación activa en el proceso de creación lo convertiría en un colaborador" (Ferreiro, 2009, p. 25).

La nueva propuesta educativa contó con dos carreras. Ambas, fueron nombradas de manera similar a las propuestas en el Plan 1972, pero la noción de intérprete les dio una nueva identidad: Intérprete en Danza de Concierto (IDC - danza clásica y contemporánea, además de dos años de danza folclórica) con duración de ocho años, e Intérprete de Danza Mexicana (IDM - danza contemporánea y danza folclórica) con duración de seis años.

Según Ferreiro (2009), en 1992, el Consejo Técnico Pedagógico de la ADM revisó y reestructuró los planes de esta institución. En esta reestructuración se vio reflejado el trabajo que se venía gestando desde hacía veinte años y por el cual habían perdido su espacio; la formación de un bailarín integral.

Este nuevo planteamiento fusionó las dos carreras anteriores en una sola que abordó el estudio de los tres géneros dancísticos principales en nuestro país (clásico, contemporáneo y popular). Dicho plan fue autorizado en 1994. También, en este plan, se consideró a la notación como parte de la formación profesional en danza, aunque únicamente como un contenido dentro de la materia de *Coreografía*.

El Plan 1994 continuó vigente hasta que la SGEIA del INBA impulsó la asignación del nivel licenciatura a los estudios dancísticos en sus escuelas profesionales. Así, en 2006, se realizaron nuevas propuestas a nivel superior en la ADM con la Licenciatura en Danza Popular Mexicana con una duración de cuatro años.

¹³ En el Plan 1982, además de las IDC e IDM, se incluían tres especializaciones: investigación, docencia (de danza profesional) y coreografía, así como una carrera de profesor de danza para el nivel medio superior y un curso propedéutico para egresados del Centro de Educación Artística (CEDART). Dado que el Plan 1982 no se autorizó en su versión completa, en 1987 se elaboró una propuesta reducida de dicho plan de estudios.

Cabe señalar que, igual que el Plan 1994, el Plan 2006 no contó con alguna asignatura bajo el nombre de “notación”. Sin embargo, en este se agregaron las asignaturas de *Análisis de Movimiento I y II* que de manera parcial están relacionadas con la notación y el marco teórico labaniano.

1.4. Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)

En septiembre de 1977, impulsada por los maestros de clásico de la ADM, se inauguró la Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI). De acuerdo con Tortajada (2005), esta escuela recibió apoyo de “un sector de padres [de la ADM], de las asesoras cubanas, del director de Danza del INBA, Salvador Vázquez Araujo [...] además del subdirector y director del INBA Fernando Lozano y Juan José Bremer” (p. 60). De este modo, las entonces instalaciones de la ADM ubicadas en el Centro Cultural del Bosque fueron cedidas a una nueva institución destinada a la formación profesional de bailarines, el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD).

La visión de un sistema nacional que se dedicara a la enseñanza de la danza profesional estaba encaminada a la especialización de bailarines en cada uno de los tres géneros de danza que predominaban en México: la danza clásica, contemporánea y folclórica. De tal manera que el establecimiento de dicho sistema dio paso a la creación de dos nuevas escuelas profesionales: la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF) y la integración de la ya existente Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI). Este contaba también con tres departamentos: Administración, Servicios Biopsicosociales y Servicios Escolares, “con el fin de que cada una de las tres escuelas nacionales de danza del SNEPD se concentraran en sus labores” (Tortajada, 2006b, p. 1451).

A partir del ciclo escolar 1978-79, las tres instituciones escolares empezaron a laborar bajo una sola dirección, la del Sistema a cargo de la Subdirección de Danza para Asuntos de Enseñanza del INBA (Tortajada, 2006b). Cabe señalar que este trabajo se desarrolló con los docentes que no habían tomado partido por la ADM, o que lo habían tomado y luego de

visualizar el panorama desfavorable, optaron por apoyar al Sistema. Uno de estos docentes, Antonio Miranda, comenta:

Rosalinda Ortegón nos mandó traer, nos llamó a Francisco [Bravo], Cora [Corazón Sánchez], Edmundo [Juárez] y a mí, y nos dijo: ‘A ver, se quieren ir a la Academia de huevones, a luchar. No les van a dar nada. O ¿se quedan aquí en el Sistema? Yo me voy a quedar como Coordinadora’ [...] Y nos puso entre la espada y la pared: ‘O se van o se quedan’, y le dijimos: ‘chin’, y nos quedamos. Así, desapareció la Academia y pasó a ser el Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza con tres áreas, con tres escuelas: Clásico, Contemporáneo y Folclor.

Nos separamos del grupo de maestros que lucharon por la Academia de la Danza. Nada más éramos los cuatro. Había otros compañeros de Toño [Antonio] Pérez, que ya estaban como maestros de la Academia de la Danza y ellos dijeron: ‘nos vamos’. Entonces, se juntaron los maestros de folclor que quedaron, los de clásico, contemporáneo, música, artes plásticas, secundaria y bachillerato, y empezaron a luchar por su secundaria. Por cuatro o cinco años estuvieron sin trabajar, ganando y luchando por su escuela, hasta que les construyeron su escuela (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

En lo que respecta a la danza folclórica dentro del SNPFD (llamada popular en la ADM), se retomaron parte de los contenidos y programas de la carrera de Danza Mexicana de la ADM, y adecuaron para formar los planes de: Ejecutante en Danza Folklórica (EDF) con duración de seis años, y de Profesor, con un año más a la formación de ejecutante.

En el Plan 1978 de la ENDF, autorizado en 1979, la notación tuvo un lugar como asignatura bajo el nombre de *Coreografía y Notación*.¹⁴ Dicha clase era impartida por Antonio Miranda quien, por sus antecedentes como trabajador del Fonadan, tenía conocimiento en la notación. Miranda recuerda:

A mí, el Fonadan me ayudó muchísimo porque aprendí a observar las danzas, a convivir con los danzantes, a tratar a los danzantes, a ir a las comunidades con los danzantes. Yo aprendí más, en cuatro años que estuve en Fonadan, que en los 10 años que estuve en la escuela [...] Ya como docente en la ENDF, y haciendo memoria, creo que fui el primero que trabajó el sistema Laban [...] llegaron a mis manos unos libros que se editaron en Estados Unidos sobre el sistema Laban [...] a partir de ahí empecé a trabajar el sistema Laban en la Escuela Nacional de Danza Folklórica en la materia de *Coreografía y Notación* (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

¹⁴ Cabe mencionar que la Academia de la Danza Mexicana con el Plan 1972 propuso una asignatura con el mismo nombre que perduró hasta el Plan 1982, cuando se le cambió de nombre por *Elementos de notación*.

Este plan continuó vigente por tres años, pero en 1982 se presentó la primera modificación para ambas carreras, las de ejecutante y profesor. Según Fuentes Mata (1995), una de las modificaciones constaba en “ofrecer un curso anual de coreografía y notación” (p. 101).

Durante los primeros tres años de funcionamiento de la ENDF, la asignatura de notación fue impartida por Miranda; sin embargo, en los subsecuentes la asignatura estuvo a cargo de Patricia Salas Chavira por invitación del mismo profesor. Salas relata:

En el 82, cuando estaba terminado el sexto año de carrera, Toño [Antonio Miranda] me propuso y me invitó a dar notación coreográfica en el curso de verano [...] Yo creo que Toño siguió impartiendo [en la carrera] uno o dos años más, y después me dijo que si no me interesaba impartir notación. Yo creo que para el 84-85 [...] estuve dando notación coreográfica en la carrera de la Escuela Nacional de Danza Folklórica (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014).

El trabajo del Fonadan impactó de manera sustancial en los docentes de la ENDF. De modo que prácticas como el registro y trabajo de campo en la ENDF siguió la metodología que estableció el Fonadan. Incluso, tras la liquidación del Fonadan en la década de los ochenta, los docentes de la ENDF intentaron albergar el archivo que este había producido. Antonio Miranda relata:

Cuando desapareció Fonadan, fuimos un grupo de maestros: Francisco [Bravo], Toño [Antonio Pérez], Nazul [Valle], Itzel [Valle] a una junta a Fonadan cuando estaban todos los ejecutivos en trono. Supimos que había junta y ‘zuaa’, nos lanzamos a [la calle de] Morena [donde estaba instalado el Fonadan], y pedimos hablar con todos. Estaban todos en junta y ¡entramos! ‘Y estos a qué vienen’. Y entonces hablamos, entregamos nuestra petición de que todo el material del Fonadan pasara a la Escuela Nacional de Danza Folklórica... y nos pintaron un violín, porque se fue a Culturas Populares y desapareció.

Nosotros pedimos en esa reunión, fuimos a Morena, hablamos con las autoridades, con toda la gente y justificamos: la escuela de folclor [ENDF] es esto, hace esto, se ha nutrido con el Fonadan. Sigue los trabajos que Fonadan a hecho, se siguen trayendo informantes, y estamos haciendo labor por medio de la Escuela de lo que hace el Fonadan. Sólo que no teníamos la publicación de materiales, no teníamos todo el registro de las danzas. Lo que el Fonadan tenía no lo teníamos, éramos caseritos. Pero nos pintaron un violín: ‘Sí, lo vamos a revisar y espérense’, ‘pues siéntense, a ver si no se cansan’... no pasó nada (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Posteriormente, tras la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en 1992 y tras la reforma educativa de 1994, se vislumbró la creación del Centro Nacional de las Artes (CNA). El CNA, según Ramos (2009b), se pensaba como una universidad de las artes. Particularmente, de acuerdo con Ramos, en el área de danza,

la instancia seleccionada para formar parte del CNA fue el SNEPD, integrado por tres escuelas, pero sólo dos fueron trasladadas al CNA, la ENDCI y la ENDC, que al unirse constituyeron una nueva, a la que se denominó Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDClyC); la ENDF se quedó en sus antiguas instalaciones (p. 60).

Esta propuesta trajo una serie de conflictos que ya se habían gestado en el Proceso de Reordenación Académica de las Escuelas del INBA convocado por el Conaculta. De acuerdo con la pedagoga María del Carmen Saldaña (2012), este proceso tuvo como objetivo: “lograr una reestructuración curricular de todos los planes de estudio [... donde] todas [las escuelas] entrarían en ese proceso, pero eran de particular interés para las autoridades del [Conaculta] las que se trasladarían al [CNA]” (p. 59).

Según Saldaña (2010), el Proceso de reordenación y asesoría pedagógica los coordinó la Dirección de Asuntos Académicos de la SGEIA del INBA. En cada una de las escuelas se organizaron grupos para elaborar propuestas concernientes a la reestructuración de los planes de estudio. De manera que, en los meses de abril y mayo de 1993, se realizó el *Foro de Análisis y Propuestas para la Reordenación Académica de las Escuelas del INBA*, cuyo principal propósito fue el de “motivar a las distintas comunidades académicas para que vertieran argumentos y propuestas sobre el sentido actual de su trabajo y las posibles rectificaciones al futuro próximo” (Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica del Instituto Nacional de Bellas Artes, p. 4). En la ENDF, la entonces directora, Maira Ramírez dirigió el grupo.

Mediante el Proceso de Reordenación Académica, la ENDF propuso la carrera a nivel medio-superior de Bailarín en Danza Folklórica con duración de tres años. La intención de este planteamiento era complementarse con una Licenciatura en Etnocoreología de cuatro años. Sin embargo, únicamente se autorizó la carrera de tres años. Maira Ramírez recuerda:

Hice un símil del Taller de Estudios Etnológicos de Danza, y junté las palabras etnología y coreología para decir Etnocoreología; que no es la coreología de Laban ni es la antropología de la danza. Este discurso se lo vendo a quien estaba organizando la Universidad de las Artes [en el CNA] y me dijo: ‘va’ [...] En una de las plenarias presento el proyecto de Etnocoreología Estudios etnológicos de la danza a nivel Universidad de las Artes. Y les gusta el proyecto, tanto así que Patricia Belmar y Serafín Aponte se pelean conmigo, y dicen: ‘Maira ya no va’, porque yo ya les había quitado el proyecto. Justo en ese momento matan a Luis Donaldo Colosio, cómo

me acuerdo de esa sesión. Entra la persona que estaba organizando todo el asunto y dice: ‘Mataron a Colosio’, como si hubiesen matado el proyecto. Cambió todo el proyecto (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022).

Ante la exclusión de la ENDF del proyecto del CNA y la negativa a autorizar su propuesta de licenciatura, la comunidad de dicha escuela lo percibió como una merma comparada con la propuesta anterior que tenía una duración de seis años. Incluso, algunos alumnos que venían cursando el plan de seis años (de ejecutante) terminaron a la par de otros que entraron a la carrera de tres años (de bailarín). Itzel Valle, profesora de dicha institución, comenta:

Se vivió como una pérdida, en el sentido que nada más nos quedábamos con tres años en lugar de con seis, y que no habíamos tenido la oportunidad de comenzar con los cuatro años de licenciatura. Por otro lado, como se estaba empezando con un nuevo plan, uno se tenía que poner a hacer los nuevos programas y aterrizarlos por escrito. Así, de alguna manera, aunque no cayó muy bien, empezó el Diplomado [en Etnocoreología] y nos fuimos por ahí.

Hubo tensión y también mucha frustración y tristeza de que no se hubiera podido lograr [...] Fue de alguna manera muy frustrante que Clásico y Contemporáneo sí tuvieran su licenciatura y nosotros no.

Lo único que veíamos era que en ese momento folclor no era considerado como arte, de alguna manera se le dio menos, se quedó nada más con tres años, en estas instalaciones y sin la posibilidad del crecimiento de la licenciatura (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).¹⁵

Por su parte, Francisco Bravo, entonces profesor de la ENDF, dice:

Cuando se hace de tres años, nosotros nunca perdimos la esperanza de que se implementara la licenciatura nuestro ideal era que estuviera el ciclo inicial con la secundaria, el ciclo medio con la carrera de bailarín y el ciclo profesional en la docencia y en la investigación con la licenciatura (F. Bravo, en Saldaña, 2010, p. 62).

Una de las ventajas de esta reforma fue prestarle mayor atención al desarrollo de algunas asignaturas. Particularmente, en el caso de la asignatura de *Notación y Coreografía*, se dividió en dos nuevas materias relacionadas con la notación dancística: *Análisis Corporal Etnodancístico I y II*, y *Kinetografía Aplicada I y II*.

Frente a la nula posibilidad de crear una licenciatura, la ENDF propuso el Diplomado en Etnocoreología. Ramírez, narra:

¹⁵ Cabe señalar que tras la reforma de 1994 las licenciaturas aprobadas para la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) fueron la Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica y la Licenciatura en Coreografía y no licenciaturas que validaran la formación de bailarín. No fue sino hasta 2006 que la formación en danza clásica y contemporánea se propuso a nivel licenciatura.

Para convencer a los docentes de este discurso, creo el Diplomado en Etnocoreología. Ese diplomado lo construyo a partir del proyecto que propuse en la Universidad de las Artes. Yo trataba de armar un discurso y un argumento que me permitiera validar el nivel licenciatura. Cuando se muere Colosio y también Martín Díaz de la SGEIA, otra persona que trabajaba en Asuntos Académicos me dijo: ‘no te conviene que metas la licenciatura en la escuela [ENDF] porque de todas las materias que estás diciendo que debe tener ese diplomado no tienes ningún maestro que las dé’. Dije: ‘voy a hacer un diplomado’, y por eso fue solo una versión, para que les diera crédito a los docentes que después se convertirían en los maestros de la licenciatura (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022).

En dicho Diplomado, con duración de dos años, también se insertaron dos asignaturas relacionadas con la notación dancística: *Análisis del Movimiento Laban* y *Notación Laban*. Esta formación fue una oportunidad para la especialización de los docentes de notación mediante las clases de Clarisa Falcón.

Miranda, quien vivió dicho diplomado, comenta:

Con la maestra Clarisa tuvimos varios cursos y clases. Le llevábamos ejercicios y [...] ella los escribía [en el pizarrón] y entonces yo decía: ‘híjole pero de dónde sale’ [...] tengo que entender perfectamente bien la música, conocerla, medirla, en qué tiempo o en qué momento de un compás estás haciendo qué movimiento; a mí eso se me hace muy complicado (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Después de un poco más de una década, en el año 2006, nuevos cambios se vislumbraron para la ENDF. Al igual que todas las escuelas profesionales del INBA, sus planes se modificaron a nivel licenciatura. Y pese a que en la administración de Itzel Valle como directora se había propuesto un proyecto de licenciatura que no fue autorizado por la SGEIA, en esta ocasión sí se logró concretar el proyecto que la ENDF ambicionaba desde sus inicios: la Licenciatura en Danza Folklórica.

De acuerdo con Saldaña (2010), pese a la oportunidad que representaba este cambio, hubo confusión por parte de los docentes respecto al diseño curricular por competencias y se vivía entre los maestros una actitud de descontento y de tensión. Además, la apresurada solicitud del plan por parte de las autoridades provocó la necesidad de elaborar el plan durante el período vacacional, por lo que no toda la planta docente participó en la elaboración del Plan 2006.

Con la consolidación del plan de Licenciatura se decidió profundizar en el marco teórico labaniano con las asignaturas: *Elementos del Lenguaje Coreográfico I y II*, *Notación de Motivos*, *Notación Estructural*, *Análisis de Movimiento I y II*, y *Etnocoreología*. Este planteamiento posibilitó el acercamiento a las diferentes corrientes, estudios, métodos y teorías que componen este marco. Esta formación fue única en su tipo en México mientras el plan se implementó.

Este conciso recuento histórico me permite reconocer que las escuelas profesionales de danza del INBA en la CDMX, han vivido una serie de cambios; algunos incluso con tal impacto que han ocasionado rupturas irreconciliables y, a la vez, la creación de nuevas propuestas e instituciones.

Particularmente, algunos de los cambios en las propuestas educativas se documentaron de manera oficial en los planes de estudio y en los planes de trabajo; pero también viven, en los relatos de los docentes que experimentaron dichos éxodos. Así, considerar tanto la investigación historiográfica y documental, como estos relatos, me permitió acercarme a una comprensión de esta complejidad social en la que existen varias versiones de los sucesos.

En lo concerniente a la notación dancística, como trataré en los siguientes capítulos, la propuesta se fue multiplicando y profundizando en unas instancias, pero en otras, aislando y disminuyendo. Entre los distintos sistemas de notación dancística, la Notación Laban se popularizó a finales de la década de los setenta, dando como resultado una diversidad de propuestas en las tres escuelas profesionales que se fue engrosando con la capacitación de docentes especializados en dicho sistema.

Capítulo 2. Escribir la danza. Un recuento de las posibilidades de la notación dancística

A nivel internacional, la notación de la danza ha jugado un lugar significativo dentro de la formación de bailarines profesionales; sin embargo, también se ha posicionado en ámbitos distintos a la formación dancística. En la primera parte de este capítulo, realizo un bosquejo de cómo la notación dancística se ha utilizado en Estados Unidos; y en la segunda, expongo un panorama de lo que se ha escrito en México. Así, en este capítulo presento un estado del arte de la notación dancística, que, aunque un tanto extenso encuentra sus límites en los repositorios, buscadores académicos y páginas web accesibles y encontrados al momento de la realización de esta investigación.

2.1. Panorama Internacional de la Notación Dancística

Como expuse en el capítulo anterior, la Notación Laban ha sido utilizada particularmente en las escuelas profesionales de danza en nuestro país. Por tal motivo, este estado del arte se centra en la Notación Laban. Cabe señalar que, si bien existen otros sistemas de notación dancística no han tenido gran impacto en la formación de profesionales en la danza folclórica en nuestro país. Por esta razón otros sistemas quedan fuera de los límites de esta investigación.

De acuerdo con la entrada “Teaching Notation”, publicada en el 2006, en el blog *DNB Theory Bulletin Board*,¹⁶ basada en una encuesta realizada entre los contactos de LabanTalk,¹⁷ CMAList¹⁸ y otros correos, la Notación Laban (Notación Estructural Laban y Notación de Motivos) se enseña y practica en el ámbito de la educación dancística profesional

¹⁶ El *DNB Theory Bulletin Board* es un foro para el intercambio de ideas sobre la Notación Estructural Laban (Labanotation), la Notación de Motivos y otros temas afines a los estudios desarrollados por Laban. La dirección electrónica es: <http://dnbtheorybb.blogspot.com>

¹⁷ Laban Talk es un grupo de discusión acerca de la Notación Estructural Laban y la Notación de Motivos. Dicho grupo pertenece a la Extensión del DNB en el Departamento de Danza de Ohio State University.

¹⁸ Certified Movement Analyst List o CMAList, es un servidor creado por el Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies para las personas interesadas en las teorías de Rudolf Laban, y desarrolladas por Irmgard Bartenieff.

en las siguientes instituciones: Western Michigan University, Ohio State University, San José Collage, University of Idaho, University of Minnesota, University of Iowa, University of Hawaii at Manoa, Emory University, University of Maryland, Institute for Musicology (Hungarian Academy of Sciences), Integrated Movement Studies Laban/Bartenieff Certificate Program in Utah, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, Ballet Hispanico School, Nightingale-Bamford School, Arts IMPACT Middle School in Columbus Ohio y en University of Rio Grande Columbus Campus (Wile, 2010). Sin embargo, algunas otras instituciones en las que también se enseña, como: la Folkwang Universität der Künste en Alemania, el Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance en Inglaterra, el Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris en Francia y las escuelas profesionales de danza del INBA, no participaron en dicha encuesta.

Aunque las respuestas de esta encuesta se relacionan principalmente con la Notación Laban¹⁹ (Notación Estructural y Notación de Motivos), en contadas ocasiones también mencionan a la Notación Benesh.²⁰ En general, las respuestas vertidas retratan a la Notación Estructural o Labanotation (LN) como un sistema cerrado, complejo y con el fin de preservar; mientras que a la Notación de Motivos como un sistema más amplio que el primero, y que potencia el desarrollo creativo.

La entrada “Teaching Notation”, publicada por la notadora y analista de movimiento certificada Charlotte Wile, se originó de una encuesta realizada por Wile y Linda Nutter en la que fueron tres las preguntas rectoras:

¿Se enseña Notación Estructural, Notación de Motivos u otra notación basada en Laban en tu escuela o institución? si es así ¿cuál(es) escritura(s) se enseña(n)? ¿por qué piensas que esa escritura en particular (y no otra) se enseña allí? ¿cuál crees que es la diferencia entre Notación Estructural (Labanotation) y Notación de Motivos? (Wile, 2010).

¹⁹ Notación Laban está conformada por dos sistemas principalmente, la Notación Estructural (Labanotation) y la Notación de Motivos (Motif Writing). Sin embargo, también se considera como un tercer sistema a la notación utilizada en el Análisis de Movimiento Laban.

²⁰ Sistema de notación creado por Rudolf y Joahn Benesh a finales de la década de los 40’s. Su mayor impacto se ha generado en el registro y reposición del repertorio de la danza clásica.

El interés principal de Wile y Nutter fue investigar la práctica actual de la notación en la comunidad de estudios Laban y resolver el interés acerca de cómo las diferentes percepciones entre Notación Estructural y de Motivos podría influenciar cuál sistema se enseña.

En respuesta a la segunda pregunta, del porqué se enseña un sistema particular en dichas instituciones, los docentes mencionaron lo siguiente:

[En Wester Michigan University] tratamos de proveer a nuestros estudiantes de una herramienta útil y un lenguaje, que puedan ser aplicados en diferentes contextos dentro de nuestro currículum y sus vidas artísticas [Nina Nelson].

Ohio University ofrece Notación de Motivos [...] se enseña para su uso como herramienta creativa y pedagógica [Madeleine Schoot].

[En la Universidad de Idaho se enseñan estos sistemas por dos razones] La primera es porque la Notación Estructural y la de Motivos son universalmente adaptables a todas las formas de movimiento. La segunda, es porque [...el docente encargado...] dirige trabajos [dancísticos] por medio de la Notación Estructural. Los estudiantes pueden entender el proceso de dirección a través de la clase y luego participar en una reescenificación. La Notación Estructural también enseña un entendimiento de los movimientos principales, motivaciones, acciones, etc. Ayuda a los estudiantes en sus estudios de técnica [Greg Halloran].

[En University of Maryland] ahora [...] se enseña un poco de Notación de Motivos... [porque] es sencilla y se basa en capturar la esencia, por lo tanto, entrena el ojo de los jóvenes bailarines y su toma de decisiones [Karen Bradley].

En nuestro programa de Certificación de Estudios Integrados de Movimiento Laban/Bartenieff en Utah, Berkeley [...] enseñamos Notación de Motivos [...] pues] es una manera de confirmar la intención en movimiento. [...] Invita a la creatividad y a los principios de habilidades de interpretación (pues lo que se elige para representar es ya una elección significativa) [...]. Una partitura en Notación Laban es invaluable en el registro de las obras maestras del campo de la danza que podrían ser preservadas para la historia. También, proporciona a los estudiantes la experiencia de ser capaces de bailar en una estupenda pieza coreográfica. Además, tiene mucho valor en la investigación, especialmente cuando se combina con aspectos del movimiento cubiertos por el LMA [Peggy Hackney].

[En Arts IMPACT Middle School, Columbus, Ohio; y en la University of Rio Grande, campus Columbus], la Notación de Motivos sirvió como una herramienta para desarrollar las habilidades de percepción, de análisis, de improvisación, coreográficas y de ejecución, tanto propias como de mis estudiantes [Loren E. Bucek].

También el papel invaluable de la Notación Estructural debe ser mencionado en la educación [...] sólo la Notación Estructural hace posible crear ciertos currículos de danza donde el material de danza puede exactamente identificarse para presentarse y también para hacer un llamado a los maestros a dar cuenta de lo que se enseñaba en las clases [János Fügedi] (en Wile, 2010).

Las respuestas arriba citadas sirven para vislumbrar de manera general cómo se ha utilizado la notación a nivel internacional en las instituciones educativas. Sin embargo, para ahondar en este aspecto habría que indagar acerca las metodologías que se aplican, los objetivos que esperan alcanzar, las tradiciones genealógicas respecto a la notación, las prácticas y las experiencias tanto de los docentes como de los alumnos.

Diversas perspectivas se han puesto de manifiesto en algunos espacios internacionales dedicados a la notación. Particularmente, tanto simposios o congresos, así como publicaciones periódicas creadas por instituciones como el DNB, han sido los espacios oportunos para ver de manera crítica y vislumbrar nuevas posibilidades acerca de la notación. De este corpus de literatura, refiero algunos artículos que me permiten reflexionar acerca de la notación dancística y bosquejar un panorama internacional.

En el artículo “Laban-Based Notation Systems as Language. Notation, Language and Meaning-making in Dance” [Sistemas de notación basados en Laban como lenguaje. Notación, lenguaje y producción de significado en danza], el investigador en danza especializado en cognición, Edward Warburton (2002), analiza la relación entre los temas: danza, lenguaje y notación.

A partir de las ideas del filósofo Nelson Goodman, Warburton (2002) argumenta que los sistemas de símbolos se pueden dividir en dos grupos: por un lado, aquellos lenguajes notacionales, como la danza y la música; y por el otro aquellos que son no-notacionales, como los discursos verbales. Los primeros, están definidos por una partitura. En este tipo de lenguajes, la función de las partituras es hacer específicas las propiedades esenciales que una ejecución debe tener para pertenecer al trabajo notado, pero no necesariamente captura toda la sutileza y complejidad de una ejecución (Warburton, 2002).

Con base en estas características, Warburton (2002) concluye que los sistemas de notación basados en Laban representan:

exactamente la danza y, por lo tanto, funcionan como un lenguaje notacional cuando se usan correctamente; por lo que tienen todo el potencial para producir cambios cualitativos bien

documentados en el pensamiento que resultan del uso de un dispositivo visual para organizar un dominio del conocimiento, adquiriendo una alfabetización del movimiento (p. 39).

A partir de la relación entre la noción de lenguaje notacional y los sistemas basados en Laban, Warburton (2002) sostiene la hipótesis de que la notación Laban podría apoyar a que los niños pequeños aprendan a reconocer y entender la danza. En otras palabras, contribuir a la alfabetización de la danza.

A través de su investigación, encuentra que la mayoría de sus interlocutores aprendieron a observar el movimiento de manera más acertada cuando se les daba instrucciones de danza que enfatizaban la exploración del movimiento y la composición. Warburton (2002) argumenta:

En general, los niños pequeños que fueron expuestos a la notación del movimiento mejoraron [...] Este resultado me dice que los estudiantes que utilizaron notaciones fueron más capaces de observar y entender la danza que aquellos estudiantes que aprendieron danza mediante repetición automatizada y castigo [*drill and skill*] o únicamente por la práctica deliberada.

El enfoque del uso de la notación parece haber introducido una manera de conocer la danza que es cualitativamente diferente a aquella que se accede mediante descripción verbal (p. 42).

Para finalizar su argumento, Warburton (2002) sugiere que un sistema de escritura como la Notación Laban puede enriquecer la experiencia de incorporar el lenguaje de la danza de una manera en que la descripción verbal no puede. Así, dicho autor fundamenta la importancia de incluirla en los procesos formativos de danza no solo a nivel profesional.

Un artículo que retrata la complejidad que conlleva el proceso de registro de una obra coreográfica en Notación Laban, es “What it Takes to Produce a Score” [Qué es lo que conlleva producir una partitura] por la reconstructora,²¹ maestra certificada de Notación Laban y Directora de Servicios Bibliotecarios del DNB, Mei-Chen Lu (2018).

En este artículo, Lu describe el proceso de creación de una partitura²² de Notación Laban. Lu (2008), señala que la partitura no contiene únicamente los movimientos de la

²¹ Reconstructor es el término acuñado en Estados Unidos para nombrar a los especialistas certificados en la reposición de obras coreográficas a partir de la Notación Estructural Laban. En Estados Unidos la especialidad se ofrecía en el Dance Notation Bureau de Nueva York y en la Universidad Estatal de Ohio.

²² La partitura, es aquel documento resultante de un registro sistemático mediante una notación.

danza por sí solos, la relación de éstos con el acompañamiento de los bailarines y los planos de piso relacionados con el uso del espacio, sino también información relacionada con la obra; es decir: su descripción, historia, coreógrafo, estilo, escenificación, reparto, música, vestuario y utilería, iluminación, programa de créditos, material suplementario en archivo, grabaciones electrónicas, bibliografía, etc.

Acerca de la duración del proceso de creación de una partitura, Lu (2008) menciona que puede variar de entre tres meses hasta varios años, dependiendo de la cantidad de bailarines, el largo de la obra, la complejidad del movimiento y cualquier otro trabajo en el que el notador se involucre. Particularmente enuncia tres momentos generales de dicho proceso de notación: antes de los ensayos, durante los ensayos y después de los ensayos.

El primer momento, se refiere a la investigación que el notador debe realizar antes de asistir a los ensayos. Se trata de estudiar el estilo del coreógrafo, su vocabulario de movimiento, pasado e historia en la danza, así como la danza misma (por medio de videos, búsquedas en internet y bibliotecas especializadas). Además, en esta primera etapa, el notador debe buscar familiarizarse con la música mediante la búsqueda de partituras y grabaciones.

En la siguiente fase, de ensayos, el notador observa el movimiento y escribe sus *notas rápidas*.²³ Algunas veces, el notador graba los ensayos, lo cual es útil cuando los bailarines se mueven rápido durante el ensayo, y por ende el notador necesita una referencia para trabajar la partitura en casa. De acuerdo con Lu (2008), lo ideal es que el repertorio sea enseñado por completo a un nuevo reparto para que el notador capture la esencia de los movimientos. Dice: “notar una coreografía nueva plantea más retos que notar un trabajo existente ya que la coreografía puede cambiar frecuentemente. El notador puede terminar registrando muchas páginas de movimiento que no sean usadas” (p. 1).

La tercera y última etapa, después de los ensayos, es descrita por Lu (2008) como el momento en que se consume mayor tiempo para preparar la partitura. En esta parte el notador

²³ Se le denomina “notas rápidas” a una notación simplificada en la que se escribe lo esencial del movimiento sin poner mucha atención en la exacta grafía de los símbolos o a las reglas ortográficas del sistema. Estas notas sirven para elaborar las partituras posteriores.

decide qué información agregar a la partitura. “Lo más importante es que la partitura finalizada debe ser correcta, clara y completamente escrita en orden para que al lector le sea dada información precisa de una manera fácilmente legible” (Lu, 2008, p. 2).

En esta fase se deben volver a copiar aquellas notas hechas a mano. Durante este momento, las reglas gramaticales del sistema son importantes para mejorar la claridad y legibilidad de la partitura. Para finalizar dicho proceso, idealmente la partitura debe ir a manos de un examinador certificado, quien hace sus comentarios sobre la partitura para que ésta sea lo más clara y precisa posible.

En este caso, la claridad en el contenido de movimiento que transmite la partitura es sumamente importante puesto que permite al lector interpretar lo que se ha notado de la manera más cercana a la interpretación del notador de la puesta en escena original.

Particularmente, un artículo que indaga acerca del proceso de escenificar la danza desde una partitura es “Lynchtown, Presenting Humanity Through Labanotation” [Lynchtown, presentando la humanidad a través de la Notación Laban] de la profesora de danza Bridget Roosa (2009), quien ha escenificado obras de danza a partir de partituras de Notación Laban. Según la autora, “mediante la escenificación basada en la partitura, los bailarines consiguen viajar al pasado en el cuerpo y la mente del coreógrafo y participar en piezas de danza que han dado forma al arte de la danza” (Roosa, 2009, p. 1).

Durante el proceso de la escenificación basada en la partitura, la lectura del movimiento a través de los símbolos permite crear un vínculo entre el movimiento y el coreógrafo, su lenguaje coreográfico y un particular momento en la historia de la danza. Así, el intérprete concibe e incorpora una idea de la experiencia que vivieron aquellos que ejecutaron el movimiento en el pasado.

Acerca de este acercamiento, durante la reconstrucción de la pieza maestra de la danza moderna estadounidense *How Long, Brethren?* de Helen Tamiris, Roosa (2009) relata:

Este proceso probó que la reconstrucción es algo más que sólo ejecutar correcta y técnicamente el movimiento. Se transformó en una danza acerca de personas con emociones, que, como bailarines, estábamos retratando. Este enfoque, el cual combina repertorio con historia, influyó inmensamente en mí. Esta experiencia dio forma a la manera en que procedo a la escenificación de trabajos desde la partitura (p. 1).

Como nota final a su reflexión Roosa (2009) habla de lo personal que puede llegar a ser la escenificación basada en una partitura al involucrar el lado sensible de los intérpretes y tratar de conseguir un proceso reflexivo, deteniéndose a pensar y a cuestionar acerca de lo que se vivía al momento del montaje original.

En el artículo: “The Karsavina Syllabus: A Personal Journey” [El programa Karsavina: un viaje personal], la especialista en Notación Laban, Shelly Saint-Smith (2013) presenta un acercamiento a la notación que crea un puente entre lo histórico y lo pedagógico. Saint-Smith (2013) plasmada su experiencia en la investigación del Programa Karsavina en la Royal Academy of Dance (RAD).

Tras establecerse en 1920 en Inglaterra, la *prima ballerina* del Ballet Imperial Ruso y del Ballet Ruso de Diaghilev, Tamara Karsavina (1885-1978), influyó en la creación de The Association of Operatic Dancing of Great Britain, ahora conocida como Royal Academy of Dance (RAD). En dicha institución, RAD, Karsavina elaboró un plan de trabajo particularmente dirigido a la preparación docente. Este plan fue llamado posteriormente el Programa Karsavina y fue registrado en Notación Laban por Ann Hutchinson Guest en 1976.

Saint-Smith relata que la particularidad del Programa Karsavina reside en su diseño como parte del entrenamiento de futuros docentes para mejorar su estudio práctico. Este, “enriquece la comprensión de las habilidades técnicas esenciales, desarrolla conciencia en los diferentes estilos de ballet, y enfatiza la musicalidad y la cualidad del movimiento” (Saint-Smith, 2013, p. 4). Así, debido a las características de este programa, en el 2010 la RAD instauró un proyecto para preservar el Programa Karsavina. Saint-Smith (2012), relata:

En mi investigación inicial, se hizo evidente que el valor histórico y educativo del Programa Karsavina no sólo recaía en el contenido del programa, sino también en el enfoque pedagógico que informaba la enseñanza de este. Mi investigación, entonces, la condujo un deseo de

comprensión de las formas en las que historia y patrimonio, preservación, y educación pueden y se interrelacionan a través del Programa de Karsavina (p. 5).

Tras esta experiencia, Saint-Smith (2013) encontró una relación significativa entre la notación realizada por Ann Hutchinson Guest y el Programa de Karsavina. Particularmente, observó cómo se ven reflejadas en la partitura de Notación Laban: el peculiar enfoque pedagógico del programa, las características de la visión de Karsavina con respecto al uso del pie, la resistencia que el pie debe ejercer contra el piso, y la musicalidad que debe tener quien se dedique a la docencia de la danza y a su ejecución. Así, gracias al impecable ojo que caracteriza a la notadora, plasmó en la partitura algo más que sólo la ejecución repetitiva de movimientos propuestos para un programa, pero los aspectos clave de este.

Saint-Smith (2013) da cuenta de su experiencia al encontrarse con la partitura en Notación Laban del Programa Karsavina mientras ayudaba a Ann Hutchinson Guest en la revisión del libro *Labanotation*. Esa experiencia le causó gran curiosidad y fue trascendental en su investigación. Acerca de su implicación en el Proyecto Karsavina, afirma: “La experiencia fue fundamental en cambiar mi percepción de la técnica del ballet clásico y quizá más profundamente, mi actitud en relación con mi habilidad para bailarlo” (Saint-Smith, 2013, p. 5).

En cuanto a la relación entre la historia y la educación, habría que señalar que Saint-Smith tuvo la oportunidad de leer el material de Hutchinson Guest —quien lo aprendió de Keith Lester en los primeros años de la década de los setenta—. A su vez, Saint-Smith también aprendió el programa con dos maestras: Rachel Cameron y Joahne O’Hara. A partir de esta experiencia, Saint-Smith identificó en las tres versiones los cambios que se habían realizado en la musicalidad, los movimientos de brazos y otros detalles. Así, independientemente de las modificaciones que se pueden encontrar en las versiones, una notación de este tipo y, sobre todo, verla con los lentes reflexivos que usó Saint-Smith, revelan una manera de estudiar algunas prácticas docentes, así como su desarrollo histórico.

Frecuentemente se relaciona a la notación dancística con el registro de la danza escénica. No obstante, no sólo se ha utilizado en este ámbito. Algunos sistemas de notación

se han desarrollado suficientemente como para escribir un amplio espectro de movimientos, no limitándose a la actividad dancística. Concretamente, ese tipo de sistemas han sido aprovechados en las ciencias sociales, como la antropología y etnocoología. Una reseña que describe este tipo de posturas es: “Brenda Farnell and the Laban Script in Anthropology Studies” [Brenda Farnell y la escritura Laban en los estudios de antropología] por Lu (2007).

En dicha reseña se retrata cómo la antropóloga Brenda Farnell se vale de la Notación Laban para escribir movimientos rituales, acciones ceremoniales y lenguajes de señas que no encajan precisamente en las nociones occidentales de danza. En específico, la autora aborda cómo Farnell “ha adaptado el sistema [Laban] para notar signos no-verbales (acciones) en las representaciones narrativas de los Nakota” (Lu, 2007, p. 1).

De acuerdo con Lu (2007), la postura de Farnell al respecto del uso recurrente de imágenes, videos, películas y palabras para describir y registrar el movimiento en la antropología, es negativo ya que las considera como herramientas inadecuadas. Parafraseando a Farnell, Lu (2007) comenta:

Las imágenes presentan solamente vistas congeladas de un movimiento en un punto en el tiempo. Las grabaciones de video y las películas son bidimensionales, de modo que es difícil representar todas las características espaciales de un signo de acción. Las descripciones verbales han predominado en los intentos antropológicos de documentar danzas y otros eventos de movimiento, pero si el lector no comprende completamente el contexto cultural y no tiene un conocimiento detallado del sistema de movimiento en cuestión, las palabras no pueden proveer suficiente información para documentar o reconstruir los signos de acción. Así, una comprensión de la alfabetización del movimiento es crucial para observar y comprender los signos de acción en diferentes contextos culturales (p. 1)

Así, Lu (2007) describe la labor de Farnell como una en la que “el lector/académico puede decodificar el signo de acción mientras que también puede leer las palabras habladas que la acompañan en el lenguaje Nakota y en la traducción al inglés” (p. 2). En contraste con la manera convencional y occidental de documentar las formas dancísticas, Lu (2007) indica que Farnell

emplea mayor libertad en el uso de los símbolos en el *staff*²⁴ [...] a menudo quita las líneas exteriores del *staff* dejando sólo la línea del centro, porque el símbolo de acción sólo involucra ciertas partes del cuerpo [...] Las palabras [en la lengua nativa] son enlistadas al lado derecho del *staff* y la traducción directa [...] al inglés es proporcionada al lado derecho. Dado que la velocidad/tiempo no está relacionada con influencias externas como la música, la elongación de los símbolos de espacio es estándar. Las marcas de compás/métrica no tienen ningún peso en el ritmo, pero reflejan el inicio y el final de la ejecución de frases habladas/gestuales. En vez de notar los movimientos exactos de cualquier ejecución particular de una historia, Farnell usa los símbolos para ‘deletrear’ los componentes esenciales de un signo de acción. Ella emplea la flexibilidad de descripción posible con la Notación Laban para escribir el movimiento usando conceptos indígenas de partes del cuerpo, espacio y tiempo en vez que conceptos occidentales o en inglés. Es esta flexibilidad, ella sostiene, la que hace de la Notación Laban el sistema de notación del movimiento más útil para propósitos antropológicos (p. 2).

Otra antropóloga de la danza, Georgina Gore (2004), escribe:

[una] herramienta utilizada en el campo y con ciertas fuentes visuales [...es] la notación del movimiento. Aunque es etnocéntrica y puede producir representaciones de las danzas poco fieles a las concepciones locales, puede servir como *aide mémoire* [ayuda a la memoria] con las notas de campo de los movimientos de danza. Lo efímero de la ejecución dificulta tomar notas largas; la notación, con la fotografía y el video, suele ser un medio más eficiente para documentar la ejecución presenciada. La notación también puede servir como un medio sintético de comunicar hallazgos de investigación relacionados con el movimiento y como base de análisis estructurales (p. 89).²⁵

Gore (2004) califica la notación dancística de etnocéntrica ya que parten del punto de vista del notador/antropólogo y su contexto, que generalmente es etnocéntrico, y porque establece una terminología para analizar el movimiento que no siempre concuerda con las descripciones desde la visión de la comunidad con la que se trabaja. También, describe los sistemas de notación de la danza como “representaciones poco fieles” a las lecturas que se pueden hacer a partir de la partitura. Cabe señalar que, en relación con ambas concepciones, arriba se presentan experiencias que refutan las ideas de Gore; sin embargo, la autora también destaca la posibilidad de pensar la notación como una ayuda a la memoria en un proceso de

²⁴ *Staff*, en Notación Laban se refiere al esquema sobre el cual se escriben los símbolos para registrar el movimiento. En México se ha utilizado el nombre trigrama como un parangón con el término pentagrama, utilizado en música.

²⁵ En la traducción de Dolores Ponce (2004), arriba citada, dice: “puede servir como *aide mémoire* con las notas de campo de los movimientos de danza” (Gore, 2004, p. 89). En la versión original en inglés dice: “it can be useful as an *aide-mémoire* in producing field notes of the dance movements” (Gore, 1994, p. 75). Mi traducción es: “puede servir como *aide mémoire* en la producción de notas de campo de los movimientos de danza”. Considero que en el texto original de la antropóloga Georgiana Gore, la frase alude a la notación como una herramienta de memoria en la producción de las notas de campo y el diario de campo, parte importante en el proceso etnográfico; mas no como un objeto separado de las notas de campo que posteriormente podría servir para recordar.

trabajo de campo y en la producción de sus materiales. Por otro lado, vislumbra en la notación un medio para evidenciar lo obtenido en la investigación, en específico del análisis estructural. Así, aunque en el pequeño párrafo Gore contradice sus ideas iniciales, también observa otras aplicaciones de la notación.

Este breve recorrido por algunas de las maneras en que se ha utilizado la notación me permite concebir un panorama de lo que se hace fuera de México, sobre todo en Estados Unidos, pero también me permite contextualizar y contrastar lo que se ha producido en el campo mexicano de la danza.

2.2. La notación de la danza folclórica en México

En el ámbito de la danza folclórica mexicana las nociones de lo “original” e inamovible de los repertorios ha sido un asunto que ha suscitado continuos debates. Así, la notación de la danza folclórica mexicana inicialmente surgió como una respuesta a este debate, el de registrar y preservar. Particularmente, su utilización se popularizó en una época en que los medios tecnológicos no estaban al alcance de todos. No obstante, la implementación de la notación también posibilitó otras perspectivas de trabajo, aunque con un rango de acción limitado en comparación con Estados Unidos y Europa.

Precisamente para cumplir con el anhelo de mantener los repertorios de la misma manera en que se aprendieron, en México, bailarines, coreógrafos, docentes e investigadores crearon numerosos sistemas de notación para “salvaguardar” la danza. Sin embargo, aunque existen abundantes documentos en los que se plasmó parcialmente un registro dancístico por medio de un sistema de notación²⁶, son pocas las investigaciones que abordan y profundizan cómo y por qué se utiliza la notación. En esta segunda parte de este capítulo, presento algunos trabajos acerca de la notación en México y otros países de habla hispana.

En la década de los sesenta, Yolanda Fuentes introdujo la asignatura de notación en los

²⁶ Para un informe más detallado al respecto, ver los trabajos de Rodríguez (1975; 1988; 1989) que aquí se describirán brevemente.

Cursos de verano de la Academia de la Danza Mexicana (ADM). A partir de dicha experiencia, Fuentes publicó el libro *El imperecedero arte de la danza en México* (1970) donde presentó su sistema para registrar la danza folclórica mexicana. Fuentes (1970) argumenta:

al no encontrar una forma práctica y generalizada para transcribir al papel la descripción de los pasos y evoluciones ejecutados en la práctica de las danzas y los bailes regionales mexicanos y viendo la necesidad que ello representaba para quienes como yo, nos dedicamos a la práctica de su ejecución y a la enseñanza, reuní varios signos convencionales que puse en práctica con los grupos interesados en aprender esta forma de notación, siendo el resultado satisfactorio por su sencillez [...] con el deseo de facilitar la comunicación entre el expositor y el receptor y así hacer posible la difusión y conservación a salvo de distorsiones del material que se logre recopilar (p. 111).

Este sistema de notación, según Fuentes (1970), podría posibilitar la transmisión y el resguardo de los repertorios de danza folclórica de lo que ella llama “distorsiones”. Así, con la intención de preservar, Fuentes escribe un apartado para registrar los repertorios de la danza folclórica mexicana mediante partituras dancísticas y, por lo tanto, adoptó la postura de que su sistema de notación salvaría a los repertorios de aquellas manos que podrían corromperlos/malversarlos.²⁷

Concretamente, durante las décadas de los sesenta y setenta, la ADM represento un lugar privilegiado en el que confluían maestros y bailarines de danza folclórica de la mayor parte de la República mexicana, e incluso del extranjero. De modo que el sistema de Fuentes se divulgó mediante los Cursos de verano y sirvió como base o modelo de algunos trabajos de danza folclórica. La investigadora de danza folclórica, Hilda Rodríguez (1988), comenta:

su método lo difunde [...] y consiste en una serie de símbolos indicadores de pasos, faldeos y movimientos coreográficos [...]. Este sistema fue utilizado por [...] maestros en varios estados de la República y tomado como base para la creación de nuevas técnicas de notación (p. 573).

²⁷ En México, la postura de preservar los repertorios, aunque no relacionada únicamente a la notación se intensificó especialmente debido a dos motivos: el primero, la propuesta elaborada por Amalia Hernández donde mezclaba distintos géneros de danza para crear el espectáculo “ballet folclórico”, mismo que adquirió el apoyo del gobierno en contraste con otras propuestas como la de Marcelo Torreblanca y su Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales; y el segundo, debido a los conflictos en relación con las nociones del cuerpo ideal para estudiar cada uno de los géneros, donde a la danza folclórica se le asignaban los cuerpos no aptos para estudiar danza clásica y contemporánea, lo que provocó una especie de resentimiento en algunos docentes de danza folclórica con respecto a los otros géneros dancísticos. Véase Alejandra Ferreiro (2009).

Pese a que el libro de Fuentes (1970) no está enfocado en la notación, sí toca problemas relacionados con la escritura de la danza y su importancia. Presenta, explica y desarrolla su sistema, pero no profundiza en el porqué de su utilización. Cabe señalar que Fuentes, toma una postura crítica ante su sistema y visualiza la posible mejora de éste. Escribe: “Es indudable que este sistema de notación será mejorado en épocas futuras, pero también es indudable que su práctica ha empezado a resolver los problemas de comunicación entre el informador y el informado” (1970, p. 112). Aunque no ahonda, Fuentes advierte que la aplicación de la notación propicia un análisis de la danza folclórica; precisamente, este análisis podría considerarse como el punto de partida para el establecimiento de una terminología común de la danza folclórica mexicana.

Como refiere Rodríguez (1988), varios maestros utilizaron este método de escritura. Particularmente una de estas propuestas nació de la hibridación de algunos símbolos de la Notación Laban y de la Notación de Fuentes hecha por un grupo de alumnas de la ADM. En los años ochenta, esta iniciativa desembocó en una serie de trabajos, “a raíz de la necesidad de elaborar los programas de danza de los Talleres [del Colegio de Bachilleres]” (Lavalle, 1987, p. 12). Estos trabajos fueron publicados en *Notaciones de danza. Apuntes sobre coreografías y pasos de repertorio de danzas y bailes populares mexicanos* (1980), por el equipo de docentes: Elizabeth Cámara, Eloína Cruz, Alejandra Ferreiro, Ana María Jiménez, Guadalupe Portillo, Luzella Rodríguez y Luz María Salgado. De acuerdo con Ferreiro, la utilización de la notación fue una solución a la unificación de repertorios en el Colegio de Bachilleres (A. Ferreiro, comunicación personal, 24 de agosto, 2013).

Este libro, impreso como parte del material de apoyo didáctico de los Cursos de Unificación del Repertorio de las Danzas y Bailes Populares Mexicanos, tenían como propósito “analizar y registrar en forma escrita, parte del contenido coreográfico y de pasos del repertorio que se menciona en los Programas de Talleres de Danza” (Colegio de Bachilleres, 1980, p. II).

Mediante la notación como material de apoyo se mejoró el desempeño de los maestros de danza en el Colegio de Bachilleres. Dicha práctica, facilitó el uso de una terminología y

se convirtió en herramienta para la unificación de repertorios; principalmente, para aquellos maestros que no conocían el repertorio generalizado y aprendido en la ADM. Además, economizó el tiempo de este proceso de unificación (A. Ferreiro, comunicación personal, 24 de agosto, 2013).

Dicha publicación consiste en una serie de partituras ordenadas por estado, así como el nombre del baile o danza. Al inicio de cada partitura se incluye un análisis de las frases musicales y se anexa un glosario de los símbolos utilizados con su terminología. Cabe señalar que, aunque los egresados de la ADM tenían un entendimiento más o menos unificado de la terminología de danza folclórica, no aprendían el mismo repertorio. Así, el grupo de recién egresados de la ADM y, en ese entonces, nuevos docentes de los talleres de danza del Colegio de Ballicheres, recurrió a una unificación por medio de la notación.

A pesar del propósito del documento, el análisis de los contenidos coreográficos queda al margen del procedimiento. Es decir, en el documento no se hacen evidentes los resultados de dicho análisis, y se limita a una compilación de partituras dancísticas. Así, se podría asumir que se trata de un texto con notación y no sobre la notación.²⁸

En 1972 el gobierno mexicano instituyó el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan) con el fin de “estudiar y registrar de forma sistemática las danzas tradicionales de nuestro país, para conservarlas, revisarlas, difundirlas y poner a disposición de maestros, estudiantes, bailarines, coreógrafos e investigadores de las ciencias sociales” (Rodríguez, 1988, p. 576). En un principio, en el Fonadan se implementó un método de notación coreográfica basado en las notaciones “Labannotation y Dalton [sic]” (Fonadan, 1975, p. 26), que posteriormente derivó en la propuesta de notación de pasos diseñada por Josefina Lavalle.²⁹

²⁸ Llego a esta conclusión ya que este es uno de los documentos en los que se plasmó un registro dancístico por medio de un sistema de notación, pero no se profundiza sobre el cómo y por qué se utiliza la notación.

²⁹ Dicha propuesta fue registrada ante la Dirección de Derechos de Autor por Josefina Lavalle el 6 de julio de 1987 con el número 12747-87 y presentada como ponencia en el Encuentro Nacional de Investigación del Cenidi Danza, en julio de 1987.

Ambos sistemas, el de la Notación Laban y Dalton, así como la notación de pasos de Lavalle, se utilizaron en una serie de folletos editados por el Fonadan, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Culturas Populares, con un fin didáctico y de difusión para los maestros que se dedicaban al quehacer danzario. Así, además de presentar los datos etnográficos de las danzas, las fiestas en que se realizaban, información relacionada con la indumentaria, parafernalia y música, también se incluía una partitura denominada notación de pasos, así como un registro de los trazos coreográficos o planos de piso con los símbolos de los desplazamientos a un lado, denominada notación coreográfica.

Por medio de la notación, el Fonadan buscó la divulgación de las danzas tradicionales que habían sido estudiadas. Una práctica recurrente en las publicaciones del Fonadan fue hacer explícitos los motivos de difusión en la sección de “presentación”. De acuerdo con el músico Carlos Emilio Sosa (2015), el Fonadan produjo: 74 libros, 118 ejemplares de volantes, 28 evidencias de cursos dancísticos, 58 monografías de danza y 15 proyectos de estudio de danza. Sin embargo, en 1986 el Fonadan cesó sus actividades y con él quedaron en desuso sus sistemas en las escuelas profesionales de danza del INBA.

Desde un enfoque histórico, la investigadora de danza folclórica, Hilda Rodríguez realizó tres trabajos que son fundamentales para entender e indagar la notación de la danza folclórica en México. Primero, “La danza tradicional en México: Un análisis bibliográfico” (1975); segundo, el capítulo “La notación dancística” (1988), publicado en *La antropología en México. Panorama histórico*, por el Instituto Nacional de Antropología e Historia; y tercero, el libro *Índice bibliohemerográfico de la danza tradicional mexicana* (1989).

Estos tres escritos de Rodríguez fueron en gran medida influenciados por su trabajo al lado del etnólogo Gabriel Moedano. Inicialmente Moedano elaboró una serie de tarjetas bibliográficas de la investigación de la danza tradicional en México y luego le encomendó a Rodríguez continuar con la labor. En dicho proceso, la investigadora se encontró con la notación y fue así como elaboró los estos tres trabajos.

En su primer artículo —“La danza tradicional en México: Un análisis bibliográfico”—

Rodríguez (1975) realiza un recorrido por las investigaciones de la danza tradicional, distinguiendo cinco etapas: 1), 1889-1910; 2), 1910-1931; 3), 1930-1940; 4), 1940-1960 y, 5), 1960-1973. Aunque el objetivo principal del texto no es indagar en la notación de la danza, sí se destaca dos conclusiones al respecto del tema.

Primero, que predominantemente personas no especializadas en danza han hecho aportaciones descriptivas que algunas veces se olvidan de la danza misma. Es decir, en la mayor parte de las investigaciones de danza se termina obviando la descripción de esta; y en aquellas que sí lo hacen la explicación verbal no logra capturar las acciones e incluso se presta a confusiones.

Segundo, que “las técnicas de registro coreográfico son valiosas para el estudio sistemático e integral que requiere la danza” (Rodríguez, 1975, p. 150). Así, Rodríguez expresa la necesidad de un método de registro que exprese de manera clara el movimiento.

Entre el material analizado por Rodríguez (1975) se encuentran algunas publicaciones de danza tradicional en las que se aplicaron diferentes sistemas de notación coreográfica.³⁰ Aunque en este primer análisis no aborda detalladamente la notación en las escuelas profesionales de danza del INBA, sí señala que en la investigación antropológica se debería contar con la participación de técnicos de danza para el registro del movimiento, y sugiere que la Notación Laban es el método idóneo.

En el capítulo, “La notación dancística”, Rodríguez (1988) hace un recuento histórico de la notación de la danza folclórica en México. La investigadora aborda desde la época prehispánica pasando por los códices, hasta el momento de la publicación. Al final de su artículo elabora un apartado en el que trata los sistemas utilizados por maestros de danza, entre los que destaca el de Fuentes, el del Colegio de Bachilleres, el del Fonadan, el de Elsie Cota y el de Zacarías Segura. Aunque señala que los sistemas de notación se utilizan como material didáctico, no profundiza en el cómo. Rodríguez (1988), concluye:

³⁰ Para Hilda Rodríguez (1975) la notación coreográfica constituye lo que en la Notación Laban se denomina como planos de piso.

Es urgente una reflexión y un análisis de los sistemas de notación creados por los maestros mexicanos y una unificación de criterios no solamente en lo que concierne a estos sistemas, sino a la terminología utilizada para la descripción de pasos o movimientos coreográficos y a la clasificación de la danza en cuanto a su forma, estilo, movimiento, tema y adscripción.

Los sistemas de notación (Labannotation, Benesh, Dalton y otros) [sic] creados y utilizados en otros países, han sido conocidos sólo superficialmente por los especialistas mexicanos (p. 585).

Por otro lado, en el libro *Índice bibliohemerográfico de la danza tradicional mexicana*, la tercera obra de la investigadora respecto al tema, Rodríguez (1989) enlista los documentos que utilizó, así como de las bibliotecas en que los encontró. Este texto representa la culminación de la investigación que inició a principios de los setenta. Concluye:

Existe un gran desconcierto al observar los numerosos sistemas de notación y la falta de unidad en la terminología usada para la descripción de la danza. Tenemos casi un sistema por cada investigador y buen número de ellos son ilegibles aun para los especialistas o técnicos de la danza. El estudio de la danza a nivel coreográfico se ha quedado también en la primera etapa, la que corresponde a la descripción de las formas y las evoluciones, no ha habido un análisis de los estilos ni de la estructura y las técnicas corporales, y mucho menos se ha hecho la síntesis de los patrones dancísticos en nuestro país. Es necesario la realización de seminarios para la unificación de la terminología, simbología y sistemas de notación empleados, con la participación de técnicos o maestros de danza (Rodríguez, 1989, p. 43).

A lo largo de estas tres obras, Rodríguez aborda la historia de la notación dancística en México, privilegiando su concepción como herramienta antropológica. La mirada crítica de la investigadora le permitió dilucidar la relación entre la notación dancística y el establecimiento de una terminología entre los miembros del campo de la danza folclórica. Durante su investigación, Rodríguez observó y analizó un gran número de sistemas. Al finalizar su investigación, aunque esboza el análisis que la notación posibilita, su trabajo se queda en un margen histórico y enunciativo.

Con una mirada que permite potenciar el desarrollo de la creatividad, las investigadoras Josefina Lavalle y Alejandra Ferreiro³¹ desarrollaron un enfoque singular en México acerca de la notación. Ambas fueron precursoras en México del Lenguaje de la Danza (LOD, por sus

³¹ Tanto Josefina Lavalle como Alejandra Ferreiro han sido destacadas personalidades en el campo de la danza en México, ambas ex-directoras de la Academia de la Danza Mexicana e investigadoras del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidid); la primera, bailarina, coreógrafa, maestra, pionera de la danza moderna mexicana y fundadora del Fonadan, ADM y otras instituciones relacionadas con la educación artística; y la segunda, pedagoga, maestra e investigadora con una labor intensa en la difusión y enseñanza de la Notación de Motivos a través del Lenguaje de la Danza en México.

siglas en inglés). Acerca del LOD, Ferreiro (2015) escribe:

Este sistema propone un camino original para percibir y entender los elementos que conforman la danza, a través de la exploración creativa del movimiento, así como su análisis y registro en el lenguaje de símbolos de la Notación Laban, conocido como notación de motivos (*motif writing*); también, establece un marco innovador para la exploración del movimiento, desde los componentes básicos hasta sus más sutiles y complejas diferencias, sustentando el estudio en una perspectiva musical [...]

Favorece el procesamiento intelectual de la danza, el desarrollo de la conciencia kinética y de su potencial expresivo, el impulso a la creación de ideas de movimiento que encauzan la composición dancística, la interpretación de los movimientos creados y la adquisición de un vocabulario verbal y simbólico para observar, identificar, apreciar, discutir y registrar el trabajo explorado y creado. De este modo se estimula el potencial dancístico de cada individuo, en un proceso en que despliegan simultáneamente sus habilidades corporales, intelectuales, creativas, interpretativas y sociales (pp. 121-122).

El arduo trabajo de ambas maestras se consumó en la elaboración del *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos* (2006) con base en la propuesta de Ann Hutchinson Guest del LOD. Por medio del financiamiento otorgado por convocatoria INBA Educación por el Arte 2002 y 2003 produjeron la primera versión de los paquetes didácticos en forma de un disco interactivo, el cual fue publicado en el 2006 en su primera edición, así como una segunda en el 2010 (Ferreiro y Lavalle, 2014).

En dicho programa dosifican y organizan los símbolos del Alfabeto de movimiento® y plantean sugerencias didácticas y coreográficas para explorar los conceptos de movimiento, como un modo de iniciar a los niños y jóvenes a la danza, considerando las necesidades de la enseñanza de la danza en la escuela básica.

Las autoras perciben en la metodología de Hutchinson Guest su potencial psicopedagógico, dancístico y educativo, por lo que la consideraron “una excelente herramienta para promover el desarrollo de los niños” (Ferreiro, 2014, p. 11). Así, sustentaron su propuesta en teóricos como Rudolf Laban, John Dewey y Lev Vigotsky, entre otros. Así, proponen una serie de exploraciones creativas en las que el niño a partir de historias, ideas, temas y conceptos de movimiento se sumerge en el mundo de la danza.

Por medio de este proyecto tuvieron también dos incursiones con su propuesta en la

televisión; primero, con el Canal 23 del Centro Nacional de las Artes en el programa Kaleidoscopio que constó de tres sesiones en el 2004, y posteriormente, en el 2007 en Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Ferreiro (2014) relata que a partir de estas experiencias:

surgió la idea de elaborar el material didáctico *Historias en movimiento. Juguemos a crear danzas*, en el cual, gracias al apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), se ilustraron las seis historias que la maestra Lavalle había creado para facilitar el montaje de las danzas con los niños (p. 15).

Así, con su propuesta dotan una visión de la notación dirigida al desarrollo de la creatividad, e independientemente de que la Notación de Motivos es un sistema más abierto que la Notación Estructural, es precisamente el marco teórico que construyen lo propicia un desarrollo gradual y lúdico en pos de la creatividad del niño.

Actualmente el programa se imparte en las Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (EIAA) del INBA —donde también se publicó una versión sintetizada del programa—; en la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), en línea de educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en las guías de educación artística para los alumnos de Telesecundaria 2008, donde se utilizan los conceptos del Alfabeto de movimiento® para interpretar didácticamente el programa oficial.³² La estructura metodológica del Programa, sintetizado y publicado en el 2014 por la EIAA, se organiza en los siguientes capítulos:

en el primero, se reflexiona sobre los procesos de construcción metodológica del maestro y se propone a la tarea como la unidad didáctica organizadora del proceso de enseñanza; el segundo, se destina a la metodología didáctica, en la que se despliegan las fases de la clase; en el tercero, se explican los tres momentos sugeridos para la enseñanza de los símbolos y la elaboración de partituras; y por último, en el cuarto, se detalla la metodología coreográfica elaborada por la maestra Lavalle (Ferreiro, 2014, p. 16).

Cabe señalar que este libro cuenta con un cuadernillo dirigido a los niños donde pueden aprender de manera lúdica los símbolos, y reafirmar los conocimientos adquiridos a lo largo del programa.

³² Este material elaborado para Telesecundaria en 2008, dada su facilidad para descargar de internet, es uno de los materiales bastante usados para impartir danza no sólo en Telesecundaria, su utilidad ha trascendido e incluso a los maestros de otros niveles les sirve de apoyo.

A partir de la introducción del *Programa* en la MDE, Ferreiro (2015) escribe el artículo “El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria”. En este texto la autora explora el potencial pedagógico y didáctico del programa, pero en esta ocasión para detonar procesos interdisciplinarios de las artes. Dicha reflexión fue resultado:

de una intervención realizada en una telesecundaria ubicada en Tequexquinahuac, en el municipio de Texcoco, Estado de México, en la que un grupo de especialistas y estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, línea de educación artística, acompañamos a los profesores de la escuela a fin de que instrumentaran la línea de arte y cultura en el espacio destinado al Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) (Ferreiro, 2015, p. 116).

Ferreiro, por medio de la noción de *performance*, y su carácter polisémico, sustenta el uso del Alfabeto de movimiento® como una estrategia metodológica innovadora para enseñar danza en la educación básica, así como la alfabetización dancística. Sostiene que la formación en la danza no debe limitarse únicamente a un entrenamiento corporal, enseñanza de una técnica o de movimientos preestablecidos, dice: “es necesario que los estudiantes vivan dos experiencias estéticas fundamentales: la alegría y el encanto del movimiento” (Ferreiro, 2015, p. 120). Así, mediante el *Programa*, Ferreiro busca aproximar al alumno a las experiencias estéticas que propone, a partir del marco teórico de Rudolf Laban,³³ por medio de los símbolos del Alfabeto de movimiento® como nodo para la interdisciplinariedad.

En un escrito casi etnográfico, Ferreiro (2015) relata su experiencia de acompañamiento con los docentes de telesecundaria y las tres rutas que siguió para propiciar la alfabetización dancística con los alumnos: 1) El alfabeto de movimiento explorado mediante situaciones imaginarias como detonador de la creación de frases de movimiento, 2) Dos modalidades de enseñanza del Alfabeto, a partir de la apreciación dancística o mediante el uso de los símbolos del Alfabeto, y 3) Articulaciones del Alfabeto de movimiento® con la creación musical y de personajes.

Al finalizar, Ferreiro (2015) analiza la manera en que uno de los docentes “se apropió de la vivencia y la reelaboró e incorporó sus saberes y experiencias” (p. 116). La autora relata

³³ La primera, la alegría del movimiento, se refiere al placer de bailar en grupo en una danza coral; y la segunda (el encanto del movimiento), al dominio de las cualidades del movimiento, sobre todo de aquellas a las que no se es afín (Gleisner citado en Ferreiro, 2015).

cómo el profesor poco a poco fue introduciendo en su práctica el uso del Alfabeto de movimiento®, que, si bien al inicio fue un poco temeroso, posteriormente “dirigió las actividades de danza con gran seguridad, tanto las exploraciones como las improvisaciones con partituras” (p. 119).

El panorama que aquí presento me invita a considerar que, en otros países, la notación ha trascendido a la noción de un registro fotográfico, pero que también en México la notación se ha expandido a prácticas como la educación y la antropología.

En el ámbito educativo, el estudio de Warbuton (2002) sostiene que la notación puede acompañar un proceso de enseñanza y potenciar el aprendizaje significativo, habilidades de observación y entendimiento de la danza, así como propiciar la discusión acerca del lenguaje de la danza. Por otro lado, algunos antropólogos han utilizado la notación para analizar, además de danza: movimientos cotidianos, rituales, acciones ceremoniales y signos lingüísticos. Este es el caso de la adaptación de Farnell (1994) que abre el sistema para registrar el movimiento al mismo tiempo que lo acompaña con los relatos que cuentan la historia de los Nakota.

Desde el terreno de la escenificación de la danza, ya sea mediante reconstrucciones o registros de obras coreográficas, según los relatos en este apartado, podemos apreciar que se trata de procesos complejos. Aunque son procesos más laboriosos que la videograbación, pues implican recabar información adicional de la obra y registrar el movimiento en un intercambio interpersonal, también conllevan una dimensión reflexiva y de toma de decisión sobre qué anotar. Algunas veces, a estos registros se le puede concebir lo suficientemente abiertos como para admitir cambios en el transcurso del tiempo, o para dar pautas al lector más que indicaciones unívocas.

Particularmente, las reconstrucciones de las piezas maestras de la danza tienen un valor histórico en la educación de los profesionales de la danza. Propician experiencias que permiten construir puentes entre el hoy y el ayer, y con el trabajo de coreógrafos importantes,

como lo sostiene Roosa (2009). Incluso, posibilitan la emancipación mediante la creación de nuevas versiones propias, pero en un camino cercano al de la original.

Por otro lado, el registro de programas educativos mediante Notación Laban permite el estudio de las prácticas docentes desde una postura novedosa, como lo muestra el estudio de Saint-Smith (2013). La investigadora, indaga aspectos históricos del programa Karsavina, como los cambios que uno y otro profesor hicieron, así como aspectos pedagógicos basados en el tipo de movimientos que se anotaron.

En México, gran parte de la actividad de la notación se ha enfocado en la conservación y preservación de los repertorios en la danza folclórica y otra parte como una herramienta de la investigación antropológica. Sin embargo, la variedad de estos sistemas y su uso no generalizado propició un ambiente fructífero para la reflexión, postura crítica y trascendental de la práctica de notación dancística.

Desde otro punto de vista, en México también se ha explorado la notación dancística en la educación. Ferreiro y Lavallo (2014) ofrecen, por medio de la notación, una vía para el desarrollo de la creatividad y Ferreiro (2015) ve en la notación un nodo para la detonación de procesos interdisciplinarios.

Las escuelas profesionales de danza del INBA han llevado a cabo un papel fundamental en la transmisión y aplicación de la notación. Estas instituciones—como abordaré en el siguiente capítulo— propusieron la notación como asignatura en el currículo durante la década de los setenta. Así, este estado del arte, o este breve recuento de las posibilidades de la notación dancística, por un lado, me permite vislumbrar conexiones entre diferentes maneras de concebir la notación a nivel internacional, pero particularmente me permite ser consciente y comprender las trayectorias de la notación y sus entrecruces en el currículo de las escuelas profesionales.

Capítulo 3. El lugar de la notación en el currículo de las escuelas profesionales de danza folclórica

En el presente capítulo analizo el currículo desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (2010) quien lo define como aquello que construye “la carrera del estudiante y, más concretamente, [...] los contenidos de ese recorrido, sobre todo [...] su organización, [...] lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo” (p. 21). En este sentido, las asignaturas son organizadas a manera de secuencia, y presentan contenidos con un orden establecido en que el alumno los aprenderá.

El currículo, se diseña de esta manera para proveer al estudiante una mejor comprensión del tema. Las asignaturas y sus objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales y el perfil de egreso del plan de estudios. Así, los objetivos son parte fundamental del currículo, pues permiten planificarlo al conceder una guía que esboza aquello que se pretende alcanzar.

Para este análisis retomo dos conceptos que Eisner (1995) considera importantes: continuidad y secuencia. Eisner, para estudiar los programas, argumenta que es importante no concebir el aprendizaje “como una mera colección de eventos independientes” (p. 145). De manera que las asignaturas y sus contenidos por lo general están encadenados unos a otros con una intención que se evidencia en los objetivos generales de las ofertas educativas, y no colocados de manera caprichosa.

Por un lado, el concepto de continuidad alude a la “selección y organización de las actividades del currículum que hacen posible que los estudiantes utilicen en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas” (Eisner, 1995, p. 146). Por el otro, la secuencia se refiere a la “organización de actividades del currículum que deviene progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan” (Eisner, 1995, p. 146).

En este apartado utilizo los conceptos de continuidad y secuencia para analizar el lugar de las asignaturas de notación con respecto a las demás asignaturas, y a la propia estructura

curricular. Y, sobre todo, observo la relación que existe en el currículum, entre los objetivos de las asignaturas y los objetivos generales, así como su perfil de egreso de la propuesta educativa.

Concretamente considero que los planes de estudio no son objetos descontextualizados, por el contrario (tras el recuento histórico del primer y segundo capítulos) me parece que los planes surgen en momentos específicos a partir de situaciones que detonan cambios dentro de las escuelas e incluso con las modificaciones en las políticas culturales y educativas. Por la razón anterior, en este apartado estructuro el orden de los planes de estudio de las escuelas profesionales de danza de acuerdo con esos momentos coyunturales en la historia dancística, y no cronológicamente por escuela, a manera tradicional.

De este modo, identifiqué cuatro sucesos importantes que detonaron cambios en los planes de estudio. El primer momento lo denominé “La propuesta del bailarín integral y la creación del SNEPD”, cuando dicha propuesta suscitó opiniones contrarias con respecto a cómo debería ser la formación del bailarín. El segundo, “La restitución de la ADM y los primeros egresados del SNEPD”, momento en que se elaboraron nuevos planes en la ADM, se revisó el de la ENDF, y egresó la primera generación de esta. El tercero, “La Reordenación Académica de las Escuelas del INBA y la creación del CNA” que en la primera mitad de los noventa detonó la desintegración del SNEPD, así como la elaboración de nuevos planes de estudio en las escuelas de danza. Y el cuarto, “El nivel Licenciatura llega a las escuelas profesionales de Danza”, reforma que se promovió en el 2006 y que implicó la modificación en los planes de las tres escuelas.

3.1. La propuesta del bailarín integral y la creación del SNEPD

La década de los setenta conllevó grandes e importantes cambios en la formación profesional de la danza en México. Por un lado, la ADM, que tenía más de dos décadas a la cabeza de la educación dancística, tras la Reforma Educativa Nacional de los setenta propuso la formación de un bailarín integral. Dicho proyecto ocasionó un resquebrajamiento en la planta docente.

Por otro, esa propuesta y conflictos desembocaron en la creación del SNEPD, y con ella la ENDF, que se especializó en la enseñanza de la danza folclórica.

Plan 1972: Bailarín de Danza Mexicana (ADM)

En 1971, diversos profesionales de la danza, alentados por la SEP, el INBA, el Departamento de Danza del INBA, y la Reforma Educativa Nacional de los setenta, participaron en un proceso de retroalimentación a la propuesta educativa profesional en danza impartida en la ADM. Mediante este proceso, se formó la comisión para la Reforma Educativa de la Danza.

A partir de ese proceso, en 1972, la ADM, liderada por Josefina Lavalle, concretó y oficializó una nueva propuesta, la del “Bailarín Integral”. Con esta propuesta, además de integrar los tres géneros dancísticos más practicados en México (Clásico, Contemporáneo y Folclor) en dos carreras profesionales, también la ADM formalizó la inclusión de la asignatura *Coreografía y Notación* en la tira de materias. Esta asignatura fue el producto del trabajo que varios maestros habían puesto en práctica.

En este plan de estudios, se diseñaron dos carreras: La Carrera de Bailarín de Danza de Concierto (Clásico y Contemporáneo) y la Carrera de Bailarín de Danza Mexicana (Folclor y Moderno). La segunda, una de las propuestas formativas profesionales de danza folclórica, tenía una duración de seis años (ver Anexo 1.1). De acuerdo con el Plan 1982, en 1972 con esta carrera se pretendía:

[...] una mejor aproximación a la autenticidad de las formas populares a través de:

-El trabajo constante con informantes de Danza [...]

-La asesoría permanente de Fonadan [...] en cuanto a material de investigación documental, audiovisuales, y aspectos prácticos y teóricos de las danzas.

Y una formación más completa a través de:

-La materia de Danza Contemporánea, como parte esencial de la formación técnica y creativa del educando.

-La materia de Notación y Formas Coreográficas, indispensable para la correcta comprensión, interpretación y registro de las formas dancísticas de la especialidad (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 13).

Así, en esta propuesta formativa, por primera vez se insertó una asignatura encaminada a la enseñanza de la notación. La asignatura llevó el nombre de *Coreografía y Notación*, aunque

como arriba se citó, el Plan 1982 sugiere que el nombre de la materia en 1972 era *Notación y Formas Coreográficas*.

Coreografía y Notación

La materia se impartía por tres horas a la semana durante el quinto año. De acuerdo con la información vertida en el Plan 1982 y con Irma Fuentes Mata (1995), la asignatura tenía como objetivo propiciar la comprensión, interpretación y registro de la danza folclórica.

En el Plan 1972 por primera vez se proyectó la creación de tres especialidades: Docente, Investigador y Coreógrafo (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 17). Estas especialidades se verían instrumentadas al finalizar la primera generación del Plan 1972, sin embargo, esto no se llevó a cabo dada la suspensión de las actividades de la ADM en 1978. Cabe señalar que en 1975 se obtuvo presupuesto para que los docentes tomaran algunos cursos; entre ellos uno de *Notación de Danza*. Lo no queda claro es qué tipo de notación, quién la impartió y qué tipo de curso (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 22).

A partir de 1972 se esperaba instrumentar dicho plan e introducirlo de manera gradual a las generaciones que ya cursaban el anterior. En 1977, después de cinco años de aplicarlo, “el Consejo Nacional Técnico de la Educación aprobó definitivamente, en forma global, las carreras” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 18). Dado que esta propuesta desató una serie de conflictos entre los maestros, la Dirección de Danza del INBA cesó las actividades de la ADM y con ella el Plan 1972. De modo que el debate de la propuesta de Bailarín Integral fue el detonante para la creación del SNEPD y sus planes de estudio.

No existe registro de lo que sucedió con el archivo que la ADM había acumulado durante sus años de trabajo, pero en la práctica existieron algunas irregularidades con los alumnos de la ADM que estuvieron a punto de titularse. Particularmente, hasta el momento de esta investigación, tanto en la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) como en la ADM, no existe en forma física el Plan 1972; no obstante, el testimonio de los docentes y alumnos, las investigaciones de Ferreiro (2009) y Fuentes Mata

(1995), así como el panorama histórico presentado en el Plan 1982 permiten dilucidar algunos aspectos del Plan 1972 aquí mencionados.

Plan 1979: Ejecutante en Danza Folklórica (ENDF)

Tras la apresurada creación del SNEPD, en 1978, se estableció la ENDF. Con su instauración, surgió la necesidad de elaborar de manera rápida un plan de estudios. El antecedente inmediato era el plan elaborado en 1972 para la carrera de Bailarín de Danza Mexicana de la ADM. Así, en la ENDF, en 1978 prácticamente se elaboró y aplicó un plan de estudios similar al Plan 1972, pero a la vez mezclado con el trabajo por especialidades que la ADM había propuesto antes de la década de los setenta. Este plan fue elaborado en 1979 y autorizado experimentalmente en 1980 mediante el *Proyecto para la Reestructuración de la Danza a Nivel Nacional*³⁴ donde se anexaba el Plan 1979.

El primer plan de estudios de la ENDF se aplicó bajo la dirección de Nieves Paniagua, con Rosalinda Ortegón como jefa de material. La carrera llevó como título Ejecutante en Danza Folklórica. Aunque en el nombre marcaba una diferencia con el plan anterior de Bailarín, dicha diferencia no implicó un cambio abrupto con lo que había trabajado la ADM antes de 1972.

La carrera de Ejecutante tenía una duración de seis años, y existía la opción de cursar un año más para recibir el título de Profesor en Danza Folklórica Mexicana.³⁵ Esta especialidad contaba con una serie de asignaturas que ofrecían un acercamiento a la pedagogía, a las ciencias de la educación y a otras ciencias sociales.

De manera similar a la de Profesor, también se esbozó una extensión para Investigador de Danza Folklórica, compuesta por tres grados. A pesar de ello, esta segunda no se puso en

³⁴ El documento se encontró en la Biblioteca de las Artes en el Centro Nacional de las Artes en la CDMX. Dentro de él se encuentra el Plan de Estudios de la ENDF de 1979. Además, en la portada se menciona la Comisión Mixta Pedagógica de la Dirección de Danza del INBA y del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

³⁵ En el índice, la carrera se titula Carrera de Profesor de Enseñanza de Danza Folklórica Mexicana, pero en el texto lleva el nombre de Profesor de Danza Folklórica Mexicana (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979).

práctica. Acerca de esta especialización, el Plan 1979 presenta una tira de materias propuestas, aunque sin objetivos, contenidos, horas, ni créditos. Cabe agregar que la opción de Investigación era una propuesta ya planteada en la ADM algunos años atrás que tampoco se había concretado.

Específicamente en el capítulo II, “Fundamentación del Proyecto Modelo del ‘Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza’”, del *Proyecto para la Reestructuración de la Danza a Nivel Nacional*, se resaltó la función de la danza folclórica como un medio para “conservar y desarrollar el sentido de identidad nacional” (Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, 1979, p. 16). Además, se aseveró la postura de la escuela por apoyar “los intentos de autoafirmación étnica de las comunidades” (p. 16). De tal manera que, en el documento donde también se encuentran los planes de estudio, se estableció la línea que sería la base de la formación en esta disciplina hasta nuestros días en la ENDF, y que de algún modo ya venía trabajando el Fonadan.

El Plan 1979, también puso de manifiesto una de las diferencias de la ENDF con la ADM, que hasta entonces ofrecía “sólo una carrera dentro de la [ADM]” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979, p. 17)³⁶ no precisamente especializada en la danza folclórica, mientras que el SNEPD creó una escuela enfocada en “formar no solamente ejecutantes y maestros de esta disciplina, sino convertirlos en investigadores dentro de este importante terreno de la cultura” (p. 17). Si bien, la carrera en investigador no se llevó a la práctica, con las carreras de ejecutante y profesor, la ENDF estableció una distinción con la ADM, formación profesional especializada en danza folclórica.

Dentro de los objetivos generales de la creación de la ENDF, se enlista:

Desarrollar en el alumno la capacidad y habilidad necesarias para la interpretación fidedigna de la danza popular mexicana.

Capacitarlo para la docencia.

Preparar recursos humanos para la investigación, el estudio, la conservación y la difusión de las manifestaciones dancísticas tradicionales de nuestro país.

³⁶ Cabe señalar que, antes de 1972, la ADM ofrecía una carrera para la danza folclórica; sin embargo, de 1972 a 1978 contó con la carrera de Bailarín de Danza Mexicana que pretendía formar bailarines en danza folclórica y contemporánea al mismo tiempo.

Proporcionar los medios para la superación y actualización técnico-pedagógica del personal docente (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979, p. 17).

Los perfiles de Ejecutante, Profesor e Investigador de danza Folklórica se sintetizan en el Plan 1979 como un sujeto “profesionalista [sic] que investiga el sentido y la significación de la danza folklórica como manifestación cultural natural del hombre, al mismo tiempo que es capaz de registrarla y ejecutarla para su estudio, rescate, difusión y promoción (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979, p. 17).

Quizá, debido a la premura en la creación del SNEPD o a la poca sistematización en la planeación, el Plan 1979 carece de algunos elementos como: objetivos generales de las carreras, objetivos específicos para cada asignatura, contenidos mínimos e incluso del total de créditos. Tampoco cuenta con un mapa curricular para ubicar las asignaturas de manera vertical u horizontal, y explicitar su relación con las otras en el transcurso de la carrera. Sin embargo, sí cuenta con una tira de materias a las que se les da un número ascendente, así como la cantidad de cursos anuales, semestrales, grado de la carrera, horas semanales, y un apartado titulado: “Especificaciones de las materias de la carrera”, donde se explica brevemente cada asignatura.

Cabe señalar que, con el Plan 1979 se insertó por primera vez una materia relacionada a la notación dancística con el nombre *Coreografía y Notación* en la ENDF. Por un lado, se puede decir que es la única escuela profesional de danza folclórica que desde su inicio contó con una tradición en la notación de la danza; pero el otro, se debe tomar en cuenta que, en gran medida, esto fue influenciado por la tradición que ya se había gestado en la ADM desde 1962 con Cursos de verano de Yolanda Fuentes y, posteriormente, con el fuerte trabajo de Josefina Lavalle, Bodil Genkel y Evelia Beristain.

Coreografía y Notación

Se impartió en los años quinto y sexto de la carrera de Ejecutante en Danza Folklórica. Esta asignatura, numerada con el once en la tira de materias, se describe de la siguiente manera:

La coreografía y notación son dos elementos de apoyo básico en la Carrera de Ejecutante, ya que a través de la coreografía (Diseño en movimiento), realizan la presentación objetiva, apoyada en la Notación, que permite dejar la constancia gráfica de la obra dancística.

De esta manera se está capacitando al alumno para conservar los movimientos de las danzas tradicionales, así como para registrar los movimientos de danzas o bailes de nueva creación. (2 cursos anuales) (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979, p. 13).

En el Plan 1979, el objetivo principal de la enseñanza de la notación era proporcionar al alumno una herramienta para el registro y preservación de las danzas y bailes tradicionales y los de nueva creación; dirección que dicho plan formula acerca del estudio de la danza folclórica. Por otra parte, hay que recordar que en la década de los setenta el Fonadan encabezaba una fuerte labor de registro de la danza tradicional mexicana por medio de folletos que contaban con partituras de notación dancística. Este trabajo se vio reflejado de manera importante en esta asignatura y su descripción, como aquello que posibilita “dejar la constancia gráfica” de la danza mexicana. Cabe indicar que gran parte de los maestros que laboraron en esta escuela, habían tenido experiencias cercanas con el Fonadan tanto como alumnos, como maestros de la ADM e incluso como trabajadores de dicho fondo.

Debido a la elaboración simple y apresurada³⁷ del plan no hay una relación evidente con las demás asignaturas que permita trazar la noción de continuidad, ni se presentan los contenidos mínimos dentro del plan de estudios como para analizar la secuencia dentro de la asignatura. A pesar de esto, en el mapa curricular (ver Anexo 1.2) que elaboré para esta investigación, se puede observar que la asignatura se impartía después cursar cuatro años de *Música Aplicada a la Danza*. Así, al momento de cursar la asignatura, los estudiantes tenían conocimientos sobre la música que permitirían la mejor comprensión de la asignatura de notación. Además, los alumnos tenían un año previo de la asignatura de Etnografía, por lo que se podría trazar una relación entre el objetivo con el que se planteaba la materia de notación como herramienta de registro etnográfico y la elaboración de las notas de campo.

Ambas relaciones arriba descritas, las planteo con base en el mapa curricular y lo que en el siguiente capítulo relatarán los docentes y alumnos de esa época. Mediante esa posible

³⁷ Considero apresurada su elaboración ya que se creó entre agosto de 1978 y febrero de 1979 mientras la ENDF ya se encontraba laborando con los alumnos que anteriormente se encontraban estudiando en la ADM.

relación entre la música, etnografía y notación, se podría concebir el concepto de continuidad, pues los alumnos utilizaban los conocimientos adquiridos en la carrera antes de llegar a la asignatura de notación.

Por otro lado, la asignatura *Coreografía y Notación* tenía dos módulos en el quinto y sexto años de la carrera, que se enumeraban *I* y *II* respectivamente. Aunque no se presentaron los contenidos de la asignatura, se podría decir que esta sucesión entre los módulos I y II suponen una secuencia en los contenidos que se complejizaban a lo largo de ambos.

Por medio de una observación atenta de los programas de la ADM y de la ENDF de los setenta, encuentro que la planeación y sistematización de los programas de estudio era sencilla en comparación con los actuales, sobre todo en la segunda institución. No obstante, se debe considerar que estos eran los inicios de la planeación sistemática en las escuelas profesionales de danza del INBA.

A través de este análisis, puedo conjeturar que la ENDF continuó con el trabajo de la ADM. Un ejemplo es que la propuesta por especialidades del SNEPD se había trabajado en la ADM con los planes anteriores a 1972. También, en la elaboración del Plan 1979, se retomaron algunas asignaturas como: *Notación y Coreografía, Teatro, Música Aplicada, Etnografía* y los talleres de *Motivación Dramática*.

En ambos planes, 1972 y 1979, se concibe la materia de notación con un enfoque de preservar la autenticidad de la danza folclórica. En otras palabras, con el mismo sentido nacionalista con el que se consideraba la especialidad. Así, en ambos planes se ve a la notación como un sistema de registro, por un lado, en la ADM “indispensable para la correcta comprensión, interpretación y registro de las formas dancísticas de la especialidad” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 13) mientras que en la ENDF “para conservar los movimientos de las danzas tradicionales, así como para registrar los movimientos de danzas o bailes de nueva creación” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1979, p. 13). Esto me permite considerar que, pese a la ruptura y el gran conflicto que se ocasionó en 1978, la notación en la ENDF es una herencia y extensión del trabajo realizado en la ADM.

La información que proporcionan ambos planes de la década de los setenta no es suficiente para analizar a fondo la asignatura objeto de este trabajo, debido a la falta de los contenidos, objetivos y otra información complementaria. A pesar de ello, el apartado de “Antecedentes” de los planes de estudio posteriores, me permitió plantear algunas similitudes y relaciones que, en el siguiente capítulo, se confirmarán con el relato de los profesores y algunos alumnos de la época.

3.2. La restitución de la ADM y los primeros egresados del SNEPD

En la década de los ochenta se reestructuraron los programas de la ADM y de la ENDF. Debido a esto la ADM se restituyó y empezó a laborar nuevamente mientras que defendía su concepción de intérprete integral. Además, la carrera de danza folclórica del SNEPD egresó su primera generación de los cuales algunos, tras cursar el año de extensión para profesor, se unieron a las filas de la ENDF como docentes.

Plan 1982: Ejecutante de Danza Folklórica (ENDF)

En 1982, cuatro años después de la creación del SNEPD, y tras dos años de autorización experimental del Plan 1979, egresó la primera generación del Plan de Ejecutante de Danza Folklórica con alumnos que habían iniciado originalmente en las carreras que la ADM ofrecía.

Así, en 1982 se realizaron modificaciones al plan de Ejecutante de Danza Folklórica. A grandes rasgos, la asignatura de notación continuó de la misma manera en que se venía impartiendo desde el Plan 1972. Hasta el momento de esta investigación no se encontró ni en la ENDF ni en la SGEIA algún documento oficial de dicha reestructuración más que la mención en el libro de Irma Fuentes Mata (1995) acerca de estos ajustes en el Plan 1972. En capítulos posteriores, los relatos de los docentes de esa época, Antonio Miranda y Patricia Salas, me permitirán acercarme a la comprensión de la modificación de contenidos.

Plan 1982: Intérprete de Danza Mexicana (ADM)

Tras el inicio del llamado “exilio” en 1978, con apoyo de su sindicato, los docentes de la ADM se reunieron para elaborar un nuevo plan de estudios. Esta vez con la fundamentación necesaria para restablecer las labores de la ADM. Así, mediante trabajo colegiado, elaboraron el Plan 1982 de Intérprete de Danza, que se basó en el trabajo propuesto en 1972, del Bailarín Integral, aunque con una nueva visión, la del Intérprete.

La noción de intérprete, diferente a la de Bailarín y Ejecutante, planteaba la participación activa, reflexiva y crítica del estudiante en su ejercicio profesional. Esta noción desafiaba la idea del sujeto repetidor o del alumno considerado como una mera masa moldeable. La noción de intérprete se observa en el primero de los objetivos generales de la institución en 1982:

Formar profesionales de la danza en posesión de una sólida preparación artístico-científica que propicie:

- Su creatividad e iniciativa en el ejercicio de su profesión.
- Una conducta autocrítica y una actitud crítica frente a los problemas que ésta le plantee.
- La responsabilidad ante sí mismo y el compromiso con la Sociedad, en el sentido de rescatar, conservar, recrear, crear, promover y difundir la danza, como vehículo de sensibilización y educación de la mayor parte posible de la población (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 36).

Esta noción de intérprete y los objetivos de dicha institución se pretendían lograr bajo una perspectiva pedagógica que combinaba tres corrientes afines: la reformista de la escuela nueva, la escuela antiautoritaria y la marxista. Así, la ADM se disponía a formar al Intérprete de danza con los objetivos de:

Propiciar, planear, organizar y sistematizar el desarrollo integrado de las disposiciones naturales del alumno, hasta lograr hacer de él un individuo capacitado para iniciarse en una vida profesional permanentemente creativa.

Propiciar la práctica constante de una conducta crítica y analítica del contexto histórico en que vive y de la relación integrada de ésta con su responsabilidad ante la sociedad y ante sí mismo.

Establecer el desarrollo sistematizado del cuerpo por medio de las técnicas vigentes en la formación y desarrollo óseo muscular.

Plantear actividades que motiven una conducta autodisciplinada mediante la cual el alumno adquiera la capacidad de trabajo individual y colectivo.

Establecer actividades que proporcionen el conocimiento artístico-científico de nuestros valores culturales, en el terreno de la danza, canalizándolos hacia su rescate, conservación, recreación y creación.

Propiciar el desarrollo integral del alumno, planteando los conocimientos de danza, música, arte teatral y artes plásticas con un todo interactuante con sus conocimientos académicos. Actualizar los procedimientos prácticos de la enseñanza mediante el empleo de los métodos y técnicas didácticos.

Propiciar en el alumno la capacidad de planear, organizar y realizar eventos que respondan a su realidad e interés afirmando con ello su iniciativa y proyección creativa.

Establecer un ambiente democrático que propicie la participación responsable, abierta y crítica del alumno en la organización y funcionamiento de su escuela, de acuerdo a [sic] la estructura y reglamentos de la misma (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 61).

En estos puntos que enmarcan los objetivos del Plan 1982, se muestra un esbozo de la propuesta de Intérprete de danza, como un sujeto capaz, creativo, crítico, analítico, responsable, con las habilidades físicas y los conocimientos artístico-científico necesarios en el mundo dancístico, autodisciplinado y, además, interdisciplinario.

Mediante el Plan 1982, se ofrecían dos carreras: Intérprete de Danza de Concierto (IDC) (con duración de ocho años, donde combinaban la formación en la danza clásica y contemporánea), la de Intérprete de Danza Mexicana (IDM) (con duración de seis años, y la formación simultánea de danza contemporánea y danza folclórica). Además, se planeó ofrecer tres especialidades: Docencia de Danza Profesional, Coreografía e Investigación de Danza, y se creó un plan especial de Docencia en Danza para el Nivel Medio Superior, para aquellos alumnos egresados del CEDART.

La carrera de IDM se cursaba en dos niveles que eran paralelos a los ciclos del Sistema Educativo Nacional. En los primeros tres años, se cursaba el primer nivel y se expedía el certificado de secundaria, mientras que en los siguientes tres se cursaba el segundo nivel y se expedía el certificado de bachillerato. Al final, tras la aprobación del examen profesional, se expedía el título de Intérprete de Danza Mexicana.

El perfil de egreso de la carrera de IDM, era el siguiente:

En el campo de la Danza Popular, cuyo propósito es la escenificación de las expresiones dancísticas del pueblo con la mayor fidelidad posible, propósito que descansa en un trabajo previo de manejo de recursos técnico teatrales, investigación del contexto socio-económico del momento a plasmar, rescate, entrenamiento corporal cuidadoso, interpretación, promoción y difusión, la oportunidad de interesar al espectador en la importancia que encierra la conservación de nuestras tradiciones, evitando su menosprecio, deformación y desaparición, peligro cada vez mayor a medida que crece la penetración cultural.

Al mismo profesional capacitado igualmente para la interpretación de obras dancísticas contemporáneas, lo faculta para asumir roles pertenecientes a coreografías de este género, especialmente de aquellas que orientan la sensibilidad de conjunto de la población hacia los valores nacionales fundamentales que representan un aporte a la cultura universal (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 42).

Cabe señalar que tanto en los objetivos generales de la institución y de la carrera de IDM, como en su perfil de egreso, se indica una postura de preservación con respecto a la danza folclórica. Por otro lado, en el perfil de egreso se presenta como propósito la escenificación con mayor fidelidad posible. El Plan 1982 señala:

[...] el estudio de la Danza Popular debe sustentarse en la investigación sistematizada, no solo del fenómeno de la danza en sí, sino del contexto en todos sus aspectos (histórico, socioeconómico, geográfico, religioso, étnico, etc.) que la escenificación de ella debe contener estos aspectos, originando las formas coreográficas necesarias al género, y basarse en un conocimiento serio y completo de las artes y técnicas escénicas; que la escenificación así implementada tiene una clara función social, es decir, se plantea como labor de rescate, conservación y difusión de los valores culturales reales del país, y que vista así puede ser, además, pilar para la búsqueda de nuevas manifestaciones dancísticas y para el desarrollo de las existentes (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 124).

Con esta postura, la ADM marcó de manera clara los parámetros con los que se consideraba la investigación y la escenificación de la danza folclórica, así como la relación que debería de existir entre ambos campos. En el Plan 1982 se afirma que:

La cultura dancística regional popular no debe ser objeto sólo de investigación y documentación de gabinete, debe también ser escenificada porque en el movimiento y en el ritmo se encuentra formas de vida, actitudes ante el tipo de sociedades en que se vive, relaciones de trabajo, concepción global del sentir ante la naturaleza y el universo (Academia de la Danza Mexicana, 1982, pp. 124-125).

Es decir, en 1982, para la ADM la danza folclórica no sólo se investigaría, sino que se haría de ella una escenificación bien fundamentada. Esta propuesta tenía sus raíces en el trabajo investigativo que había liderado el Fonadan, y por ende la notación como una herramienta de la investigación tenía dicho propósito.

El apartado metodológico del Plan 1982, asume que “las manifestaciones de cultura tradicional denominadas *Folclore* así como el conjunto de fenómenos ubicados en el concepto de cultura popular deben ser rescatados para su estudio, conservación, difusión” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 125). Así, independientemente de que la

escenificación era un aspecto fundamental del estudio de la danza folclórica en el Plan 1982, el objetivo de esta era el rescate y conservación.

Por otro lado, dentro de los objetivos generales para la Carrera de IDM, el Plan 1982 enlista dos relacionados con la asignatura de notación:

Identificará el uso y manejo de los instrumentos de la investigación, con el fin de ubicar y comprender el desarrollo histórico de la danza.

Utilizará adecuadamente los elementos coreográficos y su notación para la interpretación, recreación y creación de la danza (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 131).

Adicionalmente, como parte de los conocimientos enmarcados en el perfil profesional dentro del plan de estudios de la Carrera de IDM, el Plan 1982 concibe que el alumno “conoce y maneja los elementos básicos de registro (Notación de Danza)” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 133).

La asignatura que proporcionaba conocimientos de notación a los alumnos en la Carrera de IDM, llevó por título: *Elementos de Notación*. Es decir, que, en el Plan 1982, se cambió el nombre a la asignatura que en el 1972 se llamó *Notación y Coreografía*.

Elementos de Notación

La asignatura se cursaba en el quinto año de la carrera, con una duración de un año, dos horas por semana. Según el Plan 1982, se cursaban los siguientes contenidos:

Contenidos	
-Tipos de escenario - simbología	-Notación de vueltas en espacio
-Uso del espacio escénico (entradas, salidas, frentes, áreas escénicas).	-Signos de entrelazamientos por parejas y grupal
-Notación de grupos generales (ubicación)	-Signos de camino recto:
Rectas	Adelante
Círculos	Atrás
Combinaciones	Lados
-Notación de grupos generales (dirección)	Diagonal adelante
-Desplazamiento de grupos	Diagonal atrás
-Notación individual	-En sus tres niveles
Alfiler indicador	Bajo
Signos de camino recto	Medio
Signos direccionales	Alto
-Notación de giros y fracciones sobre el eje	-Aplicación práctica a través de ejercicios individuales y grupales de cada uno de los temas.

Tabla 1. Contenidos de la asignatura *Elementos de Notación* (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 160)

En contraste con los planes de la década de los setenta, el Plan 1982 presenta un listado de los contenidos que se enseñarían, pero no queda claro, igual que en los planes anteriores, qué sistema se enseñaba. No obstante, se puede deducir que se trata de la Notación Laban ya que los contenidos corresponden a los conocimientos de este sistema. Tampoco se presentan objetivos generales de la asignatura ni descripción general, menos se presentan líneas, ni ejes formativos, donde se puedan relacionar horizontal o verticalmente las asignaturas.

Con los contenidos de la tabla anterior se puede trazar una secuencia en que los temas se complejizan a lo largo de la asignatura. Al principio, se enseñaban los conocimientos básicos en relación con los tipos de escenario. Después, se introducía lo que el programa denomina notación de grupos generales³⁸ y los símbolos necesarios para utilizar el sistema. Por último, se veía su aplicación a través de ejercicios individuales y grupales. Así, los contenidos se iban especializando de manera que se enseñaba a los alumnos a registrar cada vez de manera más compleja los desplazamientos.

De manera horizontal, en el mapa curricular (ver Anexo 1.3.1) la notación se relaciona con las asignaturas de *Técnicas de Investigación e Introducción a la Etnografía*. Tras un año de cada asignatura en los años tercero y cuarto, durante el quinto se enseñaba la asignatura de *Elementos de Notación de Danza*. Aquí se puede vislumbrar la continuidad, con la relación de estas tres materias. Esto, también permite observar la noción de la notación como una herramienta para el registro etnográfico que se tenía en el Plan 1982 para la carrera de IDM.

Plan 1982: Especialidades de Docencia, Coreografía e Investigación (ADM)

Con el Plan 1982 se propusieron tres especialidades: Docencia, Coreografía e Investigación. Estas se habían gestado desde el Plan 1972. Para ingresar a estas especialidades se requería ser egresado de las carreras de IDC o de IDM, además se consideraba “el requerimiento

³⁸ El sistema con que trabajaban la ADM y el Fonadan está emparentado con la Notación de Motivos desarrollada por Ann Hutchinson Guest y Valerie Preston-Dunlop. En la Notación de Motivos se describen los elementos esenciales del movimiento, entre ellos el desplazamiento. Una característica de la notación del Fonadan es que los “Trazos de piso” o notación coreográfica venían acompañados del tipo de desplazamiento que se realizaba, a manera de motivo.

indispensable de haberse desenvuelto profesionalmente durante, por lo menos, un año” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 66).

En las tres especialidades se consideró a la notación como parte de la formación. Aquí presento los contenidos y los objetivos generales de las especialidades, aunque cabe recordar que, como tal, las especialidades no se pusieron en práctica, ni se autorizaron.

Especialización en Docencia de Danza Profesional

Tras la vasta experiencia que la ADM había acumulado en la formación de bailarines, con la elaboración de planes de estudio, en 1982 se presentó la oportunidad para cubrir la formación de docentes. Si bien, con anterioridad existía la oportunidad de cursar un período extra para la docencia de cada especialidad, consideraron que no era suficiente solo un corto período por lo que en 1982 ofrecieron esta salida con duración de tres años.

Sí bien, no es evidente el lugar de la notación dentro de los objetivos de la Especialización en Docencia, el Plan 1982 sí establece una serie de conocimientos que el Docente de Danza Profesional debería cumplir al finalizar la especialización. Entre ellos se menciona a la notación como parte de la labor pedagógica al “aplica las técnicas de notación de danza que le permiten auxiliarse de ellas en su trabajo pedagógico” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 171).

El conocimiento que el alumno debería adquirir al cursar esta asignatura estuvo relacionado con apoyar su labor pedagógica. Y aunque no es evidente la manera en que esto podría suceder, sí marca una diferencia con la manera en que, hasta entonces, la ADM había concebido la notación como un sistema para el registro y preservación de la danza.

La asignatura relacionada con los sistemas de notación se llamaba *Notación de Danza*. Esta materia se impartiría durante el primer año de la carrera con una carga de dos horas por semana. De acuerdo con el Plan 1982 el contenido de *Notación de Danza* era el siguiente:

Contenidos	
-Breve historia del desarrollo de la notación	-Percepción visual del diseño
-Usos de la notación: registro, análisis de movimiento, investigación	-Relaciones espaciales
-Fundamentos de la notación	-Centro del peso y el equilibrio
-Definición de tipos de movimiento en relación con:	-Patrón rítmico
-El cuerpo	-Sistemas de referencia
-El espacio	-Gramática y sintaxis del movimiento
-El tiempo	-El trigrama
-La dinámica	-Signos direccionales
-Principios de análisis de movimiento:	-Los niveles
-Naturaleza del movimiento - energía - impulso	-Posición y gesto: cabeza, tronco, piernas, brazos, incorporación del tiempo y compás al trigrama, subdivisión del tiempo, legato-stacato, detención, signos modificadores de dirección
-Categoría del movimiento	-Posición y gesto: pies y sus partes, salto y giro
-Destino direccional	
-Transcurso del movimiento	
-Cambio anatómico	

Tabla 2. Contenidos de la asignatura *Notación de Danza* (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 194)

En esta especialidad, en el mapa curricular (ver Anexo 1.3.2), la notación se relaciona horizontalmente con las asignaturas de *Creatividad y Educación Artística* y *Organización Escolar*. Ambas materias se cursaban en los segundo y tercer años respectivamente, después de la notación. De tal manera que se puede esbozar una relación con estas tres materias, que muestran cierta continuidad, y por ende se ve una noción distinta en cuanto a la notación, una ligada a la educación.

Especialización en Coreografía

Esta especialización tendría una duración de tres años y, al igual que en las otras, eran requisitos: egresar de alguna de las dos carreras que ofrecía la ADM y tener por lo menos un año de experiencia profesional. Acerca del término coreografía, el Plan 1982 define:

Durante un largo período de la evolución de la danza el vocablo tuvo significación imprecisa; cuando se usó por primera vez a principios del siglo XVII, designaba un método de escritura de danza; a esta práctica se le llama ahora Notación de Danza y se reserva el término coreografía para el arte de la composición del movimiento, esté o no escrita esta composición (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 213).

No obstante que la formación se enfocaría en la composición, en uno de sus objetivos el Plan 1982 promovía la escritura de danza al indicar que, mediante dicha especialización, el alumno “dominará las técnicas de registro dancístico y musical que le auxilien en la planeación, desarrollo y montaje de la obra coreográfica y le permitan su conservación” (Academia de la

Danza Mexicana, 1982, p. 218). Así, la asignatura de notación se enseñaría para que el coreógrafo se auxiliara de la notación en la planeación, desarrollo y montaje de la obra.

Esta noción de la notación como una herramienta coreográfica representaba un cambio en relación con las presentadas anteriormente en los planes de estudio. Sin embargo, entre la serie de conocimientos que este alumno debería adquirir, el Plan 1982 indica: “domina las técnicas de registro (notación de danza, notación musical), que le permitan la conservación de la obra”, que a la vez coincide con noción de preservación.

De la misma manera que en la especialización en Docencia, la asignatura llevaba el nombre de *Notación de Danza*. A diferencia de la especialización en Docencia, se impartiría por dos años, durante el primero y segundo años de la carrera, con una carga de dos horas semanales. Según el Plan 1982, los contenidos eran los siguientes:

Contenidos		
1er Año		2do Año
-Breve historia del desarrollo de la notación	-Percepción visual del diseño	-Desarrollo del giro en todos sus aspectos
-Usos de la notación: registro, análisis de movimiento, investigación	-Relaciones espaciales	-Posición y gesto
-Fundamentos de la notación	-Centro del peso y el equilibrio	-Mano
-Definición de tipos de movimiento en relación con:	-Patrón rítmico	-Torso: partes específicas
-El cuerpo	-Sistemas de referencia	-Cabeza
-El espacio	-Gramática y sintaxis del movimiento	-Pelvis
-El tiempo	-El trigrama	-Hombro
-La dinámica	-Signos direccionales	-Torsión
-Principios de análisis de movimiento:	-Los niveles	-Transportación del eje
-Naturaleza del movimiento - energía - impulso	-Posición y gesto:	-Contracción
-Categoría del movimiento	-Piernas - Brazos	-Contracción-Expansión
-Destino direccional	-Incorporación del tiempo y compás al trigrama:	
-Tránsito del movimiento	-Subdivisión del tiempo	
-Cambio anatómico	-Legato - stacato	
	-Detención	
	-Signos modificadores de dirección	
	-Posición y gesto: pies y sus partes	
	-Salto	
	-Giro	

Tabla 3. Contenidos de la asignatura *Notación de Danza* (Academia de la Danza Mexicana, 1982, pp. 241-242)

Cabe señalar que, como parte de la culminación de estudios y a manera de tesis profesional, se solicitaría la presentación por escrito del proceso de planeación de una obra coreográfica que, entre otras cosas, incluía el “diseño del movimiento corporal, en notación

de danza [y el] diseño de movimiento escénico, en notación de danza” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 249).

Particularmente en la Especialización en Coreografía, la asignatura de notación tendría un peso importante pues su aplicación se consideraría como un requisito para llegar al fin de la especialización. Según el mapa curricular (ver Anexo 1.3.3), la asignatura *Notación de Danza* se relacionaría horizontalmente en el tercer año con la asignatura *Laboratorio de Coreografía*. De modo que se podría esbozar una relación de continuidad de la asignatura con la labor del coreógrafo, ya planteado en los objetivos generales, como una herramienta en el proceso creativo y para la preservación de la obra coreográfica.

Especialización en Investigación de la Danza

La tercera especialidad propuesta en 1982 fue la de Investigación de la Danza. Particularmente, la fundamentación de esta especialidad se planteó tras considerar una serie de dificultades que la ADM había encontrado en el campo de la investigación dancística, entre las que destaca:

La investigación de la Danza Popular Mexicana, base de la enseñanza dancística de las diferentes escuelas hoy conocidas, a pesar de los esfuerzos meritorios de instituciones y estudiosos, arrastra enormes carencias de veracidad por la falta de preparación metodológica de los profesionales dedicados a ella (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 253).

Además de estas carencias de “veracidad” y de preparación metodológica por parte de los docentes, también encontraron que no existía escuela que ofreciera esta especialidad. Así, por esas razones, la ADM propuso dicha especialización para formar sujetos con preparación metodológica en investigación de la danza.

De acuerdo con el Plan 1982, la ADM fundamentó la especialización bajo:

la necesidad de proveer de especialistas y centros destinados a la producción, creación y recreación de la danza. Especialistas que dotados de un conocimiento científico y de las metodologías de enfoque, sean capaces de recoger, analizar e interpretar objetivamente las expresiones que la danza significa en cada momento, contexto y grupo y capaces además, de contribuir, interdisciplinariamente, a una visión más completa de áreas afines a la danza, o que de algún modo la engloban [...]

Fincar la investigación de la danza en métodos y técnicas científicas, representa llenar el vacío de información que intérpretes, docentes y coreógrafos llevan en torno a su profesión; la revisión en cuanto a la veracidad de muchas manifestaciones dancísticas populares del país, hoy conocidas como auténticas; la recopilación y análisis sistematizados, de conocimiento susceptible de transformarse en punto de partida de nuevas formas de creación o de una mejor sistematización técnica y pedagógica. Representa sobre todo, estar en posibilidad real de cumplir con el objetivo primordial de la ADM; rescatar, conservar, recrear, crear, promover, y difundir la danza de nuestro país, como valor nacional y como legado cultural a las futuras generaciones (Academia de la Danza Mexicana, 1982, pp. 254-255).

Aunque las ideas de rescatar, conservar, recrear, crear, promover y difundir la danza se vieron plasmadas en los objetivos de las diversas carreras de la ADM, en específico trazaban el camino a seguir en la investigación ya trazado en el Fonadan. Con respecto a la notación especialidad, el Plan 1982 presenta dos objetivos:

Poseerá el conocimiento y manejo de las teorías, los métodos y las técnicas de la investigación que le permitan el registro, análisis y jerarquización de: los elementos, significado y función de la expresión dancística.

Dominará las técnicas de notación dancística y musical que le permitan fidelidad en el registro y análisis de la investigación y claridad en sus conclusiones (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 256).

En concordancia con dichos objetivos, según el Plan 1982, uno de los campos profesionales donde el especialista en investigación de la danza podría ejercer era el Fonadan. Cabe recordar que dicho Fondo, en la década de los setenta, se dedicó al registro de la danza tradicional mediante dos sistemas que elaboraron con base en la Notación Laban, uno de los cuales que Josefina Lavalle registraría.

La asignatura en que se enseñaría notación llevaría el nombre de *Notación de Danza*, e igual que en la Especialización de Coreografía, se ofrecería por dos años con una carga horaria de dos horas semanales. Los contenidos que se planearon para la asignatura eran los mismos que en la especialidad de Coreografía, por ello se omiten en este apartado.

A lo largo de la Especialización Investigación se cursarían asignaturas relacionadas a las ciencias sociales (ver Anexo 1.3.4). La notación, que se cursaría durante cuatro semestres, se relacionaba con estas asignaturas de manera transversal para cumplir con el objetivo de

servir como registro, para la “fidelidad”, análisis y desarrollo de conclusiones. De tal manera que con las demás materias se crearía una relación de continuidad.

En las tres especialidades los contenidos indican que las asignaturas se basaban en el Análisis del Movimiento Laban y la Notación Laban, aunque esto no se evidencia en la descripción de las asignaturas. Así, los contenidos se irían complejizando hasta llegar a lo que podría considerarse como el nivel intermedio y, en parte, al nivel avanzado de la Notación Laban, ya que se estudiaba el análisis de la mano, pie, torso, pelvis y cabeza.

Cabe señalar, que en las especialidades tampoco se indican objetivos específicos para cada asignatura, la metodología a utilizar, la forma de evaluación, ni se menciona el sistema que se utilizaría. Sin embargo, algunos contenidos específicos como: trigramas, cuerpo, espacio, tiempo, dinámicas, signos direccionales y niveles, me permiten deducir que se trata del sistema Laban. Además, habría que considerar que en México realmente no se contaba con especialistas certificados en el sistema de Notación Laban a excepción de Bodil Genkel, que para entonces ya no trabajaba en la ADM.

El paso hipotético por la carrera de IDM a cualquiera de las especialidades me permite esbozar las nociones de continuidad y secuencia en la formación que ofrecía la ADM con el Plan 1987. Primero, en la carrera de IDM en la asignatura *Notación de Danza* se ofrecían los contenidos de Notación de Grupos Especiales y se introducía a la Notación Laban, mientras que en las Especializaciones se pretendía profundizar en la Notación Estructural y se abordaba el Análisis de Movimiento Laban.

Aunque con el Plan 1982 la ADM ofrecía una formación novedosa y completa para la época, e incluso para la formación actual, sólo las carreras de danza mexicana y de concierto se instrumentaron mientras que las especialidades no fueron autorizadas. Esto implicó que la enseñanza de la notación quedó limitada a como originalmente fue concebida en el Plan 1982, quedando solo una introducción al sistema Laban.

Plan 1987: Intérprete de Danza Mexicana (ADM)

Durante cinco años de laborar con el Plan 1982 y tras su restablecimiento, no se autorizó por la SEP y la SGEIA de manera completa el Plan 1982. No fue sino hasta 1987 que se realizaron modificaciones al Plan 1982, autorizándose el Plan 1987. Entre dichos cambios, se encontró la desaparición de las especialidades y por ende la reducción de la notación.

La elaboración del Plan 1987 se fundamentó en que una variedad de compañías de danza en México basaba “su entrenamiento y su vocabulario coreográfico en diversas técnicas y corrientes, en muchos casos combinándolas según sus necesidades” (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 5). Según el Plan 1987, la noción de “Integral” no atendía únicamente al proyecto artístico de la ADM, sino que servía al estado de la danza en el país.

Con el Plan 1987, la ADM ofrecieron nuevamente las carreras de IDC e IDM. La segunda carrera, como en planes anteriores, ofrecía el estudio de dos géneros dancísticos de manera paralela, la danza folclórica y la contemporánea. Se planteaba formar al alumno con el mismo alto nivel técnico que en el plan anterior, a la vez que ensanchaba su área de oportunidad en el mundo profesional. Sus seis años de duración se dividían en dos niveles que coincidían con los ciclos medio básico y medio superior de la SEP.

Según el Plan 1987 la carrera de IDM permitía:

En el campo de la danza popular, la oportunidad de interesar al espectador en la importancia que encierra la conservación de nuestras tradiciones, evitando su menosprecio, deformación y desaparición, peligro cada vez mayor a medida que crece la penetración cultural (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 6).

Cabe mencionar que, aunque hasta 1987 no se habían autorizado las especialidades, este plan insistía en la posibilidad de ofrecer a futuro una formación a nivel licenciatura:

Como nivel propedéutico [la formación como intérprete] le permite ingresar a las licenciaturas y especialidades que instrumenta la Academia de la Danza Mexicana y otras escuelas profesionales de arte (teatro, música, artes plásticas, etc), así como a las carreras de humanidades y ciencias sociales.

Estas licenciaturas y especialidades que instrumentará la Academia de la Danza Mexicana se plantean en el ámbito de la docencia, la coreografía y la investigación, como consecuencia lógica del proceso anterior y como necesidad insoslayable en el sentido de subsanar

definitivamente las carencias metodológicas del momento en que se encuentra el desarrollo de la danza en México (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 7).

Consciente de las carencias metodológicas en el campo de la danza profesional en México, la ADM planteó ofrecer una formación a nivel licenciatura. Sin embargo, aunque diseñados, estos planes no se instrumentaron ni se autorizaron por parte del INBA.

Particularmente, con el Plan 1987, la ADM se perfiló por “formar profesionales de la danza con una sólida preparación artístico-científica que [propiciara] la responsabilidad ante sí mismo y el compromiso con la sociedad en el sentido de rescatar, conservar, recrear, crear, promover y difundir la danza” (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 23). Este fin se reafirmaba con el objetivo general de “promover el conocimiento artístico-científico de nuestros valores culturales en el terreno de la danza, canalizándolos hacia su rescate y conservación, recreación y creación” (p. 37). De modo que, las nociones de conservación, recreación y creación formaban parte de la columna vertebral de la carrera de ADM.

En concordancia con esta línea de trabajo, según el Plan 1987, el alumno aplicaría “los elementos de la composición coreográfica y su notación para la interpretación, recreación y creación de la danza” (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 125). Así, mediante este objetivo, el Plan 1987 explicita el lugar de la notación en la formación del IDM. Dicha asignatura continuó con el nombre *Elementos de Notación*, como se había plantado en 1982.

Elementos de Notación

Se impartía durante el quinto año de la carrera con una duración de tres horas semanales. La descripción de la asignatura dice:

Se adquieren los conocimientos teórico-prácticos necesarios en el análisis del movimiento y del espacio escénico.

Inicia con los conceptos básicos de la notación y posteriormente se ve el código de signos específicos, para el registro del movimiento corporal en el espacio escénico.

Con base en el dominio de los conocimientos adquiridos, el alumno elaborará y presentará sus coreografías (Academia de la Danza Mexicana, 1987, p. 185).

Según el Plan 1987, los contenidos de la asignatura eran los siguientes:

Primer Semestre		Segundo Semestre
-Tipos de escenario	-Notación individual	-Trigrama
-Simbología	-Alfiler indicador	-Compás
-Uso del espacio escénico	-Uso del tiempo y compás	-Esquema corporal
-Entradas, salidas, frentes, áreas escénicas	-Signos de camino recto	-Soporte
-Ubicación de la notación de grupos generales	-Adelante, atrás, lados, diagonal adelante, diagonal atrás	-Concepto y aplicación
-Rectas	-En sus tres niveles: Bajo, medio y alto	-Niveles
-Círculos	-Signos direccionales	-Signos modificadores
-Combinaciones	-Notación de giros y fracciones sobre el eje	-De contracción (movimiento)
-Dirección de la notación de grupos generales en el desplazamiento	-Notación de vueltas en espacio	-De alargamiento (movimiento)
-Flechas de desplazamiento	-Signos de entrelazamientos por parejas y grupal	-Detención, acento, continuidad, ligazón
-El uso del tiempo y compás		-Signos de contacto con el piso
		-Gesto de brazo: concepto, aplicación y niveles
		-Registro de movimiento
		-La aplicación de todos los signos

Tabla 4. Contenidos de la asignatura *Elementos de Notación* (Academia de la Danza Mexicana, 1987, pp. 187-188)

En el Plan 1987 se hicieron algunas modificaciones a la asignatura de notación con respecto al plan anterior. Por un lado, se aumentaron los contenidos de la asignatura, y por el otro, se aumentó la carga horaria semanal. Cabe señalar que, tras la revisión de 1987, se agregó una breve introducción a la asignatura, donde se presentaba su objetivo general.

La asignatura estaba seriada durante dos semestres de manera que los contenidos se complejizaban a lo largo de la materia. Por otro lado, en el mapa curricular (ver Anexo 1.4), la asignatura se relacionaba horizontalmente con la de *Introducción a la Etnografía*, mientras que verticalmente se relacionaba con las de *Coreografía I y II*.

En la década de los ochenta se puso mayor atención a la planeación, particularmente en la ADM. A diferencia de los planes de la década anterior, en esta se presentaron una lista general de contenidos y, al final de la década, se agregaron objetivos generales para cada asignatura, así como breves descripciones. Particularmente, en este período, los contenidos de la asignatura de notación se complejizaron en comparación con las descripciones simples de la década anterior. También, en los ochenta se consolidó y generalizó en México la utilización de la Notación Laban gracias a la participación clave de Bodil Genkel, que impartió cursos de este sistema en por medio del CID-Danza. Por último, cabe señalar que, en la educación dancística profesional de los ochenta, se concibieron distintas posibilidades

en torno a la notación, pero estas no se instrumentaron, quedándose al margen de registro para la preservación.

3.3. La Reordenación Académica de las Escuelas del INBA y la creación del CNA

A principios de los noventa, el INBA convocó al Proceso de Reordenación Académica de las Escuelas del INBA. Este implicó grandes cambios para las escuelas de danza. En esta década, se elaboraron nuevos planes de estudio. La ENDNGC introdujo la asignatura de notación. La ENDF, que había sido cobijada por el SNEPD desde 1978, entró en conflicto cuando se creó el CNA y sólo se consideró lugar para las escuelas de Clásico y Contemporáneo. Simultáneamente, en la ADM se afianzó la propuesta de bailarín integral que ahora conjugaba los tres géneros dancísticos en una sola carrera.

Una relatoría de la sesión de Reordenación Académica realizada en la Sala Manuel M. Ponce el día 3 de mayo de 1993 se publicó en el primer número del *Suplemento Especial* de la revista *Educación Artística la Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA*. Dentro de las propuestas planteadas en relación con la estructura de los planes de estudio, se mencionó:

Hay que diseñar estructuras curriculares versátiles y flexibles para permitir sobre una educación programada y común, la elección y formación personalizada según las aptitudes y talento de los alumnos. Se trata de una estructura curricular por asignaturas y ejes temáticos que contemple materias obligatorias y optativas, sin perder de vista la relación entre los diversos contenidos de todas las materias. Por esto el trabajo de planeación de los programas de estudio debe ser multidisciplinario [...]

Todas las escuelas están de acuerdo en que hay que revisar y corregir los perfiles de ingreso y egreso en comisiones de área, que involucren a todas las escuelas del Instituto que imparten danza, a un grupo de especialistas en la materia y a las autoridades de la Subdirección General de Educación Artística. Hubo también acuerdo en la necesidad de formular nuevas maneras de evaluación para la selección y en ser más rigurosas para la misma [...] (Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica, 1993, p. 6).

En relación con la evaluación, aspecto que no se había considerado en la planeación de las décadas de los setenta y ochenta, se decidió definir los parámetros de acuerdo con los siguientes aspectos:

- a) Hay que evaluar en prácticas, audiciones, etc., lo mismo que se establezca en los perfiles de ingreso y egreso;

- b) Que hasta hoy los perfiles consideraban solo los aspectos físicos y se olvidan de definir “el modelo humano” que se requiere;
- c) Que, por lo tanto, se debe de tomar como una actividad de investigación la definición de las cualidades, aptitudes, actitudes, valores e intereses que exijan los perfiles de ingreso y egreso de cada escuela para, con base en las experiencias anteriores, modificar los criterios de evaluación y hacerlos acordes con dichos perfiles, la currícula establecida y las necesidades de la sociedad.

[...] No obstante los acuerdos generales, cada una de las escuelas profesionales tiene su proyecto educativo a partir de lo cual [cada] una de ellas presenta una propuesta curricular específica. [...] (Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica, 1993, pp. 6-7).

El proceso de Reordenación Académica fue una experiencia reflexiva y de enriquecimiento para todas las escuelas profesionales de danza. Los puntos que arriba se señalaron se reflejaron en la elaboración de los planes de estudio de la década de los noventa, como se verá adelante.

Plan 1994: Bailarín en Danza Folklórica (ENDF)

A principios de los noventa, la ENDF entró al proceso de Reordenación Académica de las Escuelas Profesionales del INBA. Tras dicho proceso, dicha institución se propuso:

formar bailarines, docentes e investigadores en este campo. La propuesta considera a la danza tradicional como un sistema kinético para estudiarla como:

- a) Técnico corporal
- b) Código Simbólico,
- c) Como sistema de significación y
- d) Como expresión estética.

Propone dos salidas terminales, ‘el terminal medio superior con tres años de duración donde se forman bailarines y superior con cuatro años, dos para formar docentes, dos más para formar investigadores con especialización en labanotación-coreógrafos [sic]’ (Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica, 1993, p. 7).

A pesar de entrar a dicho proceso de Reordenación, no todas las propuestas de la ENDF fueron autorizadas para su instrumentación por parte de la Dirección de Asuntos Académicos de la SGEIA del INBA. Sólo se aplicó la propuesta de nivel medio superior, mientras que la superior se redujo al Diplomado en Etnocoreología, que se instrumentó en una sola ocasión entre 1994 y 1996.

El interés por formar investigadores, que se hizo presente desde el Plan 1978 y durante el proceso de Reordenación, se confirmó en la fundamentación filosófica del Plan 1994, en el cual se afirmaba que: “Nuestra tarea como educadores de los futuros bailarines, educadores e investigadores se convierte en resignar y conocer los sistemas, de expresión kinéticos culturalmente establecidos, que nos pertenecen” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 26).

La propuesta curricular de la carrera de Bailarín en Danza Folklórica se formuló mientras, la entonces etnóloga, Maira Ramírez fungía como directora del plantel.³⁹ En la ENDF se pretendía elaborar una “propuesta educativa que [diera] respuesta a las necesidades de sujeto y sociedad, y que [respondiera] a las características del objeto que aborda: La Danza Folklórica” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 29). El Plan 1994 se orientaba al trabajo concienzudo a partir de la noción de códigos dancísticos tradicionales.

Cabe señalar que, desde el proceso de Reordenación, la ENDF basó su propuesta en una visión antropológica de la danza como sistema de expresión kinética. De modo que con el Plan 1994 se perfilaría la mirada antropológica como parte importante de la formación. Según el Plan 1994, uno de los objetivos de la institución era: “Conocer y valorar las manifestaciones de creatividad artística tradicional de cada etnia diferenciada que conforman la pluricultura mexicana” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 30), mediante un constante acercamiento a las fuentes y los contextos de la danza tradicional.

En ese contexto, el objetivo general del Plan 1994 era:

Formar bailarines técnica y artísticamente capaces de diferenciar los códigos corporales de los sistemas de expresión kinéticos que componen la pluricultural nacional; replanteando sensitivamente las estructuras de la Danza Tradicional y vinculando esta expresión con la realidad histórico-cultural en la que está inmerso (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 35).

³⁹ Esto sucedió en medio de un momento coyuntural para la ENDF: la permanencia de la escuela en el Centro Cultural del Bosque mientras las otras dos escuelas profesionales de danza (Clásico y Contemporáneo) eran trasladadas al Centro Nacional de las Artes. En consecuencia, la planta docente puso un gran esfuerzo para mantener la escuela en su sitio. Además, durante esta etapa, algunos de sus docentes habían terminado sus carreras profesionales en diversas ciencias sociales, lo que les permitió ampliar la visión de la formación profesional y fundamentar el plan de manera más profunda que en el Plan 1978.

Este objetivo general se presentó de manera desarrollada al definir el perfil de egreso de la siguiente manera:

Conocerá y manejará los elementos estructurales de la coreografía.

Conocerá y manejará la técnica de la danza tradicional de acuerdo con los lineamientos de los diferentes géneros dancísticos mexicanos.

Diferenciará géneros dancísticos mexicanos, los códigos de gestualidad y movimientos de las diversas culturas mexicanas expresándolas corporalmente.

Demostrará un alto nivel de destrezas psicomotrices rítmicas y creativas, un adiestramiento rítmico auditivo básico, que le sirva para relacionar el fenómeno dancístico con la música.

Tendrá conocimientos generales del ámbito escénico para aplicarlos en la práctica escénica.

Conocerá diversas técnicas corporales tales como: danza clásica, danza contemporánea y acondicionamiento físico, que le permitirá un alto nivel técnico y artístico.

Ejecutará con un alto nivel técnico artístico las danzas tradicionales de acuerdo con los géneros dancísticos de las regiones del país.

Será capaz de participar en compañías profesionales interpretando obras dancísticas individual o grupalmente con una conducta autodisciplinada y actitud artística responsable (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, pp. 32-33).

En 1994, el plan de estudios estaba compuesto por dos áreas de formación: 1) área técnica-motriz y 2) área artística. A la segunda área pertenecían las asignaturas relacionadas con un sistema de notación dancística. El objetivo de esta área era: “Integrar los elementos teóricos-prácticos de las diferentes asignaturas [...] orientadas a procesar el conocimiento de tal manera que éste sea ejecutado corporalmente” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, pp. 35-36).

Una de las docentes encargadas de impartir la clase de notación, Itzel Valle, relata los cambios que se elaboraron a dichas asignaturas con respecto al plan anterior:

En el 94, se ideó un cambio en el plan de estudios de la ENDF. Con él empecé a dar las materias de *Códigos Corporales*, de *Kinetografía Laban* y de *Análisis del Movimiento* [...]

La asignatura de *Kinetografía Laban* se separó de la de *Coreografía*. En ese entonces se dio *Improvisación* y se dio *Composición Coreográfica*, ya separados de la materia que yo había tomado como *Coreografía y Notación*. En realidad, fue más notación, coreografía no (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

Así, en el Plan 1994, la asignatura que se había llamado *Notación y Coreografía* se dividió en distintas materias. Además, se definió un área denominada “Artística” que agrupó, entre otras, las asignaturas relacionadas con notación dancística.

Las materias relacionadas con la notación dancística fueron: *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I y II*, y *Kinetografía Aplicada I y II*. Particularmente, en este plan se añadieron las asignaturas *Códigos Corporales Étnicos I y II* que, en la formación, precedían las antes mencionada. En conjunto, estas seis asignaturas proponían una secuencia lógica relacionada con la notación y el marco teórico labaniano, como se muestra en la primera fila de la siguiente tabla.

Semestre I	II	III	IV	V	VI
Códigos Corporales Étnicos I 3	Códigos Corporales Étnicos II 3	Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I 3	Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico II 3	Kinetografía Aplicada I 3	Kinetografía Aplicada II 3
Sensibilización Musical I 3	Sensibilización Musical II 3	Análisis Musical I 3	Análisis Musical II 3	Etno-Música I 3	Etno-Música II 3
Prácticas Escénicas I 2	Prácticas Escénicas II 2	Prácticas Escénicas III 2	Montaje Escénico I 2	Montaje Escénico II 3	Montaje Escénico III 3
Maquillaje 2	Escenografía e Iluminación 2	Diseño de Utilería y Vestuario I 2	Diseño de Utilería y Vestuario II 2	Producción Escénica I 3	Producción Escénica I 3

Tabla 5. Asignaturas del Área Artística. (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994)

Cabe destacar que en el Plan 1994, la materia de *f* era la columna vertebral de la propuesta formativa de la ENDF. Con esta propuesta, la ENDF se caracterizó por enseñar a partir de estos códigos y no por pasos o repertorio. De esta manera, la noción de Códigos Corporales pretendía estudiar las danzas tradicionales a partir de su contexto de origen.

Kinetografía aplicada I

Esta asignatura se impartía durante el tercer semestre con una duración de tres horas por semana, de las cuales una hora era práctica y dos teóricas. Tenía por objetivo “analizar y registrar por medio del Sistema de Notación Laban, gestos y movimientos corporales” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 93).

Según el Plan 1994, los contenidos mínimos eran los siguientes:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Dirección del Movimiento -Soportes de pies y gestos de pierna -Soportes, gestos de piernas y brazos -Anotación de pasos y pisadas de la danza tradicional mexicana	-Anotación de movimientos de la vida cotidiana -Posiciones corporales cotidianas -Anotación de movimientos corporales cotidianos	-Anotación de movimientos en situaciones extracotidianas -Posiciones corporales de actividades extracotidianas -Anotación de movimientos corporales extracotidianos	-Anotación de posiciones corporales utilizadas en danzas tradicionales mexicanas -Anotación de secuencias de movimiento de danzas tradicionales mexicanas -Anotación de gestos y movimientos corporales de la danza tradicional mexicana ubicados en el espacio

Tabla 6. Contenidos de *Kinetografía Aplicada I* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 93)

Sin embargo, según la planeación de Itzel Valle (1996), los contenidos se modificaron en la práctica de la siguiente manera:

Unidad I	Unidad II
-Elementos básicos del sistema -Signos básicos del sistema -Relación del sistema con la música -La dirección del movimiento	-Niveles -Alfileres -Retención -Grapa -Caret

Tabla 7. Contenidos de *Kinetografía Aplicada I segunda versión* (Valle, Planeación de la asignatura Kinetografía Aplicada I, 1996)

Kinetografía aplicada II

La asignatura se impartía durante el cuarto semestre con una duración de tres horas por semana de las cuales dos eran teóricas y una práctica. Tenía por objetivo: “analizar y registrar alguna danza tradicional mexicana, con el sistema de Notación Laban” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 102).

De acuerdo con el Plan 1994, sus contenidos mínimos eran:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Memorización corporal de la danza a analizar -Análisis musical -Análisis de la estructura de pasos -Análisis de los gestos y movimientos corporales -Interrelación de la estructura de pasos, gestos y movimientos corporales	-Análisis de los diseños y movimientos en el espacio -Relación entre desplazamiento y diseño en el espacio con estructura de pasos, gestos y movimientos corporales -Anotación de todos los elementos analizados	-Análisis de factores de movimiento de a danza anotada -Análisis de las acciones básicas de esfuerzo de la danza anotada -Análisis de los elementos de movimiento de la danza anotada	-Anotación y redacción del texto final

Tabla 8. Contenidos de *Kinetografía Aplicada II* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 102)

De manera similar a la asignatura anterior, los contenidos se modificaron en la práctica pese a que la asignatura se presentaba de tal manera en el plan oficial. Con base en la planeación de Itzel Valle (1996) los contenidos eran:

Unidad I		Unidad II	
-Gestos de piernas	-Gestos de brazos	-Frentes	-Áreas del cuerpo
-Signos de pie	-Saltos	-Áreas	-Articulaciones
-Acentos	-Giros	-Trayectorias	-Signos de relación

Tabla 9. Contenidos de *Kinetografía Aplicada II segunda versión* (Valle, Planeación de la asignatura Kinetografía Aplicada II, 1997)

Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I

Se impartía durante el quinto semestre con una duración de tres horas por semana, de las cuales una era práctica y dos teóricas. Tenía por objetivo: “Analizar los diversos códigos de gestualidad y movimiento de diversas manifestaciones dancísticas tradicionales a partir del manejo de las categorías del análisis del movimiento de la danza” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 74). Según el Plan 1994 sus contenidos eran:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Factores de movimiento -Tiempo -Peso -Espacio -Flujo	-Acciones básicas de esfuerzo -Retroceder -Presionar -Deslizar -Flotar, etc.	-Elementos de movimiento -Firme -Ligero -Sostenido -Súbito, etc -Relación de esfuerzos con elementos de movimiento	-Aplicación de las categorías del análisis Laban a actividades cotidianas -Aplicación de las categorías del análisis Laban a actividades extracotidianas -Aplicación de las categorías Laban al análisis de danzas tradicionales de México

Tabla 10. Contenidos de *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 102)

Sin embargo, en la práctica, los contenidos de las unidades III y IV se modificaron de la siguiente manera:

Unidad III		Unidad IV	
-Espacio	-Planos	-Organización corporal	-Conexiones corporales
-Kinesfera	-Diagonales	-Centro de gravedad y	-Formas estáticas
-Trayectorias	-Trazos de piso	levedad	-Forma en movimiento
-Dimensiones		-Iniciación del movimiento	-Moldeo

Tabla 11. Contenidos de *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I* (Ruiz González, 2012, p. 35)

Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico II

La asignatura se impartía en el cuarto semestre con una duración de tres horas por semana, de las cuales una práctica y dos teóricas. Tenía por objetivo: “leer, ejecutar, anotar movimientos corporales y dancísticos, a partir del Sistema de Notación Laban” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 84).

Según el Plan 1994, sus contenidos mínimos eran

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV	Unidad V
-Elementos básicos del sistema	-Niveles	-Gestos de piernas	-Saltos	-Áreas del cuerpo
-Signos básicos del sistema	-Alfileres	-Signos de pie	-Giros	-Articulaciones
-Relación del sistema con la música	-Retención	-Acentos	-Frentes	-Signos de relación
-La dirección del movimiento	-Grapa	-Gestos de brazos	-Áreas	
	-Caret		-Trayectorias	

Tabla 12. Contenidos de *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico II* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 84)

Según el contenido oficial del Plan 1994, tanto el objetivo como los contenidos pertenecían más bien a la asignatura de Kinetografía, pues representaban temas del sistema de Notación Estructural Laban y no al Análisis de Movimiento Laban. Sin embargo, Itzel Valle, quien impartía las materias, recuerda que los contenidos que en el plan de estudios aparecían en la asignatura de *Kinetografía Aplicada II* se impartían aquí (I. Valle, comunicación personal, 2012).

Cabe señalar que en el plan de estudios de la Carrera de Bailarín de Danza Folklórica aparece que las asignaturas de *Análisis del Movimiento Corporal Etnodancístico I y II* se ubicaban en el tercer y cuarto semestres, y *Kinetografía Aplicada I y II*, en el quinto y sexto semestres, respectivamente (ver Anexo 1.5). Sin embargo, internamente, la Academia de Coreología y Coreografía decidió invertir el orden de tal manera que en tercer y cuarto semestres se impartían los contenidos de *Kinetografía Aplicada I y II*, y en el quinto y sexto lo correspondiente al *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I y II* (I. Valle, comunicación personal, 2012).

En ese entonces, la Academia de Coreología y Coreografía estaba integrada por las profesoras Patricia Salas, Jessica Lezama y Itzel Valle, que impartían las materias mencionadas. Así, el cambio efectuado obedeció a la necesidad pedagógica de abordar, en primera instancia, los aspectos cuantitativos del movimiento que proporciona la Notación Estructural Laban y, posteriormente, estudiar los aspectos cualitativos del Análisis del Movimiento Laban. Por otro lado, dichos ajustes respondieron a la intención de que el programa abarcara la investigación de la danza tradicional para que los alumnos contaran con una visión general de la danza desde lo coreológico, lo antropológico y lo histórico (I. Valle, comunicación personal, 2012).

Como se muestra en la Tabla 6, los contenidos de la asignatura *Kinetografía Aplicada I* representaban una concepción distinta de la notación a la que se había trabajado antes tanto en la ENDF, como en la ADM. Estos contenidos, propuestos originalmente en el Plan 1994, no respondían contenidos específicos del sistema, sino ciertas categorías de movimiento como: corporales, cotidiano, extracotidiano y tradicional. Precisamente, estos contenidos sí se relacionaban con la noción de Códigos Corporales, la cual desde el proceso de Reordenación pretendía ser la columna vertebral del Plan 1994.

Por el contrario, en la práctica, los contenidos de las asignaturas de *Kinetografía Aplicada I y II* se modificaron para enseñar elementos y conceptos específicos de la Notación Laban. A lo largo de ambos cursos, los contenidos se complejizaban de tal manera que se esbozaba una secuencia, a la vez que para continuar con la asignatura era necesario poner en

práctica los conocimientos adquiridos previamente, por lo que se planteaba una continuidad dentro de estas dos asignaturas.

Las asignaturas de *Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I y II* también se modificaron en la práctica. Ambas presentaban una secuencia en la que los temas se complejizaban gradualmente hasta llegar a la aplicación del análisis a una danza tradicional y la presentación de un texto. También existía una continuidad entre sí, pues los conocimientos adquiridos a lo largo de la primera se verían plasmados en los trabajos finales de la segunda.

Las docentes encargadas de impartir las asignaturas realizaron las adecuaciones necesarias, pues pedagógicamente las creyeron necesarias para establecer una correcta secuencia (I. Valle, comunicación personal, 2012). Particularmente, la decisión de presentar primero los aspectos cuantitativos y después los cualitativos impactó en las propuestas posteriores de la ENDF (Ruiz González, 2012). El concepto de continuidad también se presenta en la relación con las asignaturas de *Códigos Corporales*, *Kinetografía Aplicada* y *Análisis de Movimiento Corporal*, pues los conocimientos de las asignaturas previas complementaban a las siguientes.

Plan 1994: Carrera de Intérprete de Danza de Concierto (ADM)

En 1993, la ADM también entró al proceso de Reordenación. En dicho proceso, y tras décadas de ejercer la labor docente, reiteraron su propuesta de

formar bailarines integrales incluyendo en su currícula los conocimientos de las materias científicas y humanísticas, de los elementos musicales y dominio de un instrumento. Los elementos plásticos, el conocimiento y manejo de su cuerpo y la formación en diferentes estilos dancísticos. [Afirmaron] que la enseñanza de la Danza Popular Mexicana o Folklor debe trascender la técnica e insertar dentro de ella un contexto cultural y social que le permita una mejor interpretación (Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica, 1993, p. 7).

De manera similar a los planes anteriores, la ADM fundamentó su propuesta en la idea de que numerosas compañías nacionales de danza requerían sujetos con una formación integradora de las diversas técnicas y géneros dancísticos. Esta vez, elaboraron un plan donde se

formalizaba el planteamiento pedagógico y artístico que desde 1972 se impulsaba, una carrera única con las tres especialidades (folclor, contemporáneo y clásico) con el nombre de Intérprete de Danza de Concierto (IDC).

La carrera de IDC se concebía como un nivel propedéutico que le permitía al alumno “ingresar a las licenciaturas y especialidades que instrumente la [ADM]” (Academia de la Danza Mexicana, 1994, p. 5). Dichas licenciaturas, ensoñadas desde 1972, se concebían “como consecuencia lógica del proceso anterior y como necesidad insoslayable de subsanar definitivamente las carencias metodológicas del momento en que se encuentra el desarrollo de la danza en México” (p. 5). Sin embargo, con el Plan 1994, la formación a nivel Licenciatura no se ofrecería.

Cabe señalar que, aunque en el Plan 1994 no se ofreció una carrera específica de danza folclórica, sí se consideraba la formación en este género. Así, por medio de esta propuesta integral, la ADM pretendía dejar atrás las “repeticiones estériles” para propiciar una dinámica de experimentación, libre expresión e independencia del alumno hacia el maestro.

Particularmente, respecto a la notación, en el Plan 1994 la tradición que se venía gestando en la ADM se sintetizó a manera de contenido dentro de la asignatura *Coreografía* (ver Anexo 1.6).

Coreografía

Esta asignatura, tenía tres módulos que se impartían del sexto al octavo años de la carrera de IDC, con dos semestres por año y una carga de tres horas semanales. En el Plan 1994 se describe esta materia de la siguiente manera:

Se estudian los elementos básicos de la composición coreográfica, así como las formas coreográficas tradicionales, para aplicarlos a la composición e interpretación de la obra dancística.

La materia se verá concretada en las prácticas escénicas presentando el producto del trabajo realizado en el laboratorio de creación, en donde los alumnos elaborarán ejercicios

coreográficos aplicando los conocimientos coreográficos y dancísticos adquiridos (Academia de la Danza Mexicana, 1994, p. 103).

La notación se impartía durante el tercer año de la asignatura. Los contenidos de la materia *Coreografía III* se distribuían de la siguiente manera:

Primer Semestre		Segundo Semestre	
1.- Formas preclásicas -Pavana -Gallarda -Allemande -Sarabanda -Courante	2.- Notación Laban -Trigrama -Esquema corporal -Apoyo y gesto de la pierna -Registro de las danzas estudiadas	1.- Formas preclásicas -Minueto -Giga -Gavota -Bourre -Pasapié -Rigodón	2.- Registro de las danzas estudiadas

Tabla 13. Contenidos de *Coreografía III* (Academia de la Danza Mexicana, 1994, pp. 105-106)

En la ADM, en 1994, la notación dejó de tener un peso como asignatura. Tampoco se consideró su presencia en el perfil de egreso, ni en la fundamentación. Sin embargo, como contenido en el tercer año la asignatura, la notación tenía una secuencia donde se enseñaban primero un repertorio preclásico, luego el sistema de notación y por último la aplicación del sistema al repertorio aprendido. De manera similar, en el segundo semestre se enseñaba primero algunas piezas preclásicas y, como en este momento los alumnos ya tenían conocimiento de la Notación Laban, se registraba el repertorio aprendido.

Así, con un abordaje distinto a las demás escuelas y a los planes anteriores, la enseñanza de la notación en la ADM se ligó a un repertorio de Danzas Preclásicas, que Bodil Genkel había traído a México. Primero se introducía al alumno a la experiencia del movimiento, luego a la teoría del sistema, y por último a la aplicación mediante el registro. Particularmente, la noción de continuidad se veía reflejada en esta lógica, donde al final del semestre se ponían en práctica los conocimientos aprendidos mediante el registro del repertorio visto en clase, así como en el segundo semestre, donde se precisaba de los conocimientos teóricos del primer semestre.

Plan 1995: Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Folclórica (ENDNGC)

En 1995, la ENDNGC estuvo a punto de cerrar sus puertas al autorizársele únicamente cinco generaciones del plan de estudios nivel licenciatura de 1993. Sin embargo, bajo la gestión de Roxana Ramos, se logró consolidar el plan de estudios de Profesional en Educación Dancística con las especialidades: danza folclórica, contemporánea y española.

El Plan 1995, al igual que la mayor parte de la oferta educativa dancística del INBA fuera del Centro Nacional de las Artes, contaba con el nivel medio superior. La carrera tenía una duración de cuatro años con los objetivos generales de:

Formar profesionales en educación dancística a nivel medio superior con la posibilidad de elegir una de las siguientes especialidades: Danza Contemporánea, Danza Folclórica o Danza Española.

Proporcionar los conocimientos dancísticos, educativos y artísticos para el desempeño de actividades profesionales de educación dancística en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional en danza.

Ofrecer los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la especialidad dancística que les permita adecuarlos a la práctica escolar (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 21).

Con el objetivo de formar profesionales encaminados a la enseñanza de la danza en la educación básica, no formal y de iniciación, el perfil estuvo dirigido hacia la formación de profesionales de la educación bajo los siguientes puntos:

Desempeñar su actividad profesional en educación dancística en diversas instituciones culturales y educativas en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional de danza.

Desempeñar su actividad como profesional en educación dancística en diversos estilos de danza en la especialidad elegida.

Tener los conocimientos de la técnica dancística según la especialidad elegida.

Aplicar metodologías de enseñanza de la danza propias de la especialidad de acuerdo con el nivel de los alumnos.

Apoyar actividades de promoción, difusión, investigación, preservación y creación de la danza en su especialidad.

Contar con los elementos necesarios para trabajar con profesionales de otras áreas artísticas (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 22).

La propuesta educativa del Profesional en Educación Dancística contaba con un área de formación común, constituida por dos líneas: la educativa y la artística. También, tenía un área de formación para cada especialidad que ponía énfasis en la disciplina dancística. Por otro lado, la formación de la especialidad no se encontraba dividida por líneas formativas,

por lo tanto, sus asignaturas se encontraban distribuidas a lo largo de los ocho semestres, y algunas presentaban un desarrollo secuencial con otras asignaturas.

En el Plan 1995, dos materias estaban relacionadas con la notación: *Notación Laban I y II*; sin embargo, en el mapa curricular no están ligadas de manera evidente con otras materias de manera horizontal (ver Anexo 1.7). Estas asignaturas, se ubicaron en el área de la especialidad, tanto las especialidades de danza folclórica como la de danza española contaban con dos módulos, pero la de danza contemporánea contaba con tres módulos.

Notación Laban I

La asignatura tenía una duración de dos horas semanales, de las cuales se distribuían una para trabajo teórico y otra para trabajo práctico. Se impartía en el tercer semestre y según el Plan 1995, presentaba el siguiente propósito general:

Desarrollará la capacidad de observación y registro de los movimientos corporales con base en los lineamientos generales de la Notación Laban (dirección, nivel, tiempo y segmento corporal) para realizar una partitura coreográfica (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 107).

El Plan 1995 presenta la asignatura de la siguiente manera:

La notación que se imparte es la creada por Rudolf Von Laban, que está basada en fundamentos anatómicos, dinámicos y corporales, que se pueden aplicar a todo tipo de danza. Brinda la posibilidad de registrar los aspectos cuantitativos del movimiento: dirección, nivel, duración y segmentos corporales del movimiento. Entre las aplicaciones del sistema tenemos:

- Que es un equivalente en danza a la notación musical.
- Brinda un lenguaje común.
- Ayuda la preservación de coreografías dando la posibilidad de reinterpretaciones futuras y a la apertura de bibliotecas especializadas (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 107).

Su contenido mínimo era:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Vida y obra de Rudolf Laban -Elementos y signos básicos del sistema de notación: dirección, sostener, área del escenario y frentes	-Gestos de brazos: dirección, niveles, arco de ligadura -Gestos de piernas: dirección, niveles	-Saltos: de un pie a otro, de uno al mismo pie, de un pie a	-Trayectorias rectas: repetición idéntica

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Relación del sistema con la música: valor de tiempo de los símbolos, blancas, negras, corcheas y dieciseisavos. Compases -Niveles en soporte -Alfiler indicador y retención -Signos de amplitud: corto y largo	-Combinaciones de gestos de piernas, soportes y gestos de brazos	dos, de dos pies a dos -Giros: cantidades, ubicación del frente, niveles	-Trayectorias circulares: repetición simétrica

Tabla 14. Contenidos de *Notación Laban I* (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, pp. 107-108)

Cabe señalar que, según la autorización este plan por la Subdirección General de Educación Artística y la Dirección de Asuntos Académicos en 1998, la asignatura presentaba los siguientes contenidos:

Contenidos	
El Cuerpo -La dirección del movimiento -La duración -El nivel -El trigrama -Los soportes Gestos de piernas -Saltos	-Signos del pie -Acentos -Ejemplos de Folklore Gestos de Brazos Movimientos del Tronco Trayectorias Centrales, Periféricas y Transversales -Signos de Relación -Repeticiones

Tabla 15. Contenidos de *Notación Laban I* segunda versión (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995[1998], p. 107)

Notación Laban II

Tenía una duración de dos horas por semana, una para trabajo teórico y otra para trabajo práctico. De acuerdo con el Plan 1995, se encontraba ubicada en el cuarto semestre y presentó el siguiente propósito general:

Con base en los elementos teóricos-prácticos el alumno podrá:

Analizar y registrar los movimientos corporales, además de realizar la lectura, la ejecución de pasos y movimientos corporales de una danza determinada basándose en el Sistema de Notación Laban (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 109)

El Plan 1995, presenta la asignatura de la siguiente manera:

Esta materia apoya la formación dancística del alumno ya que refuerza el análisis de pasos, movimientos corporales y desplazamientos en el espacio.
Amplía el conocimiento del alumno en cuanto a las posibilidades del movimiento corporal.

Por otro lado propicia el registro de las danzas que el alumno aprende en su clase de repertorio (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, p. 109).

Su contenido mínimo era:

Unidad I Los signos del Cuerpo	Unidad II Signos de las Articulaciones	Unidad III Signos del Pie	Unidad IV Signos de Relación
-Cabeza -Tronco -Tórax -Pelvis -Cintura -Hombros -Niveles -Rotaciones -Inclinaciones -[Ilegible]	Extremidades superiores -Ingle -Rodilla -Tobillo -Pie Extremidades inferiores -Codo -Muñeca -Mano	-Dedo -Metatarso -1/8 de la planta -Medio Talón -Talón -Planta -Combinación de pasos	-Dirigirse a -Proximidad -Contacto -Agarrar -Cargar
Unidad V Soporte en Distintas partes del Cuerpo	Unidad VI Acción de Grupos y/o Parejas	Unidad VII Opcional: Elementos de Dinámica (flujo, peso, espacio y tiempo)	
-Sin contenido	-Sin contenido	-Sin Contenido	

Tabla 16. Contenidos de *Notación Laban II* (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995, pp. 109-110)

Mientras que en el compendio autorizado por la Subdirección General de Educación Artística y la Dirección de Asuntos Académicos, la asignatura tenía el propósito de “Analizar el movimiento humano con base en los componentes dinámicos y espaciales, y registrarlos en Notación Laban” (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995[1998], p. 108). Es decir, se consideró introducir al alumno al Análisis de Movimiento Laban, que aborda la parte cualitativa del movimiento.

Su contenido mínimo era:

Contenido	
Espacio	-Flujo
-Trayecto recto y giro	-Espacio
-Trayectorias circulares	-Peso
-Indicación para ejecutantes	-Tiempo
-Signo de frente	-Fuerzas básicas
Armas del escenario	Forma
-Acción de grupo y/o parejas	-Flujo de la forma
-Dimensiones	-Movimientos direccionales: rectilíneas, curvilíneas
-Kinesfera	-Movimientos esculpidos
-Ejemplos de folklore	-Forma en movimiento
Dinámica	

Tabla 17. Contenidos de *Notación Laban II* segunda versión (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1995[1998], p. 108)

Ambas asignaturas estaban seriadas en el tercero y cuarto semestres. Sin embargo, en el mapa curricular del Plan 1995 no se hace evidente la relación horizontal con las materias que le antecedían y precedían. Por otro lado, de manera vertical, se podría relacionar de la siguiente manera: en la especialidad danza folclórica, durante el tercer semestre se cursaba la materia de *Historia de la danza en México*, asignatura con la cual se puede hacer alguna relación con la notación dado su objetivo de registro de la danza. Además, durante el quinto semestre, se cursaba *Etnografía de la danza en México* con la que nuevamente se podrían trazar algunas relaciones tangenciales con la notación como una herramienta etnográfica. Por último, en la formación común en el tercer y cuarto semestres también se cursaban *Anatomía funcional I y II*, que de alguna manera podrían aportar a los contenidos de las asignaturas de notación en el reconocimiento de las partes del cuerpo. Aunque de manera hipotética, se puede trazar tenuemente el concepto de continuidad de acuerdo con su ubicación curricular.

Las dos asignaturas de notación se presentaban en el mismo lugar en las especialidades de danza española y contemporánea, empero en la última se agrega un módulo más en el quinto semestre. En el plan de estudios de la carrera de danza folclórica aparece como responsable de la elaboración del programa de la materia Itzel Valle, quien también laboraba en esa época en la ENDF.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, existía una secuencia en la que se van complejizando conforme avanzan las unidades. Al principio, durante el tercer semestre, se abordaban los aspectos básicos del sistema que comprenderían el nivel elemental de la Notación Laban. Después, en el cuarto semestre, se abordaban los conocimientos que comprenderían el nivel intermedio del sistema, y se pretendía de manera opcional la enseñanza de los aspectos cualitativos del sistema.

Durante la década de los noventa, y tras el proceso de Reordenación Académica, se elaboraron planes de estudio de manera más sistematizada a los que se habían elaborado en las décadas anteriores. En la mayoría, ya se contaba con ejes o áreas que permitían agrupar las asignaturas en una línea formativa y darles continuidad, aunque esto no era evidente para todas las asignaturas. En los planes de los noventa, se agregaron descripciones, objetivos,

horas y créditos. Para algunas asignaturas incluso un apartado de evaluación. Parte de este trabajo continuó en los planes que se elaboraron en el siguiente milenio.

3.4. El nivel Licenciatura en las escuelas profesionales de Danza del INBA

En la primera década del dos mil otro gran cambio se vislumbró en la oferta educativa de las escuelas profesionales de danza del INBA en la CDMX. Se exigió a dichas escuelas que trabajaron a marchas forzadas a principios del 2006 para elaborar los planes y programas para su nueva propuesta formativa, el nivel licenciatura.

En la ENDF, se propuso la Licenciatura en Danza Folklórica que dio oportunidad a la escuela de diversificar las líneas formativas, e introducir y dividir asignaturas. Por otro lado, la ENDNGC continuó con el trabajo por especialidades que ya había propuesto en la década anterior y aumentó la carga horaria a su propuesta formativa de Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Folclórica. Por último, la ADM, que desde 1972 ofrecía formación del bailarín integral, en el 2006 finalmente optó por regresar al trabajo que realizaba en la época de los cincuenta y sesenta con la Licenciatura en Danza Popular Mexicana, aunque continuó ofreciendo la opción de Concierto para varones.

Plan 2006: Licenciatura en Danza Folklórica (ENDF)

Tras varios intentos, la propuesta del estudio de la danza folclórica a nivel superior por parte de la ENDF se vio consolidada hasta el 2006 con la Licenciatura en Danza Folklórica. Según el Plan 2006, su objetivo general fue:

Formar un profesional en la disciplina artística de la danza folklórica que demuestre el dominio de las diferentes tareas que involucra la interpretación, creación, enseñanza y difusión de la danza folklórica en el ámbito profesional a partir del manejo conceptual, coreológico y metodológico de sus diferentes estilos (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 48).

Su perfil de egreso estaba basado en la adquisición de competencias de modo que, al término de sus estudios, los estudiantes serían capaces de:

Instrumentar y elaborar registros de la danza y el contexto cultural en el que se desarrolla, a través de la aplicación de técnicas de investigación coreológica, para la identificación de los sistemas de movimiento estilos y vocabularios, que determinan la especificidad de la danza folklórica. [...]

Aplicar métodos y procedimientos de investigación y la definición de los canales de difusión a partir de los cuales se dan a conocer los resultados, orígenes y tradiciones de las diversas manifestaciones culturales por diversos medios (documentales, didácticos, videográfico y escénicos), especificando la utilidad y aplicación de los mismos en las diversas tareas y ocupaciones del quehacer dancístico. [...]

Dominar conceptual, técnico y metodológicamente los elementos de conocimiento que requiere el ejecutante de danza folklórica y aplica los mismos en el enriquecimiento de las estructuras, sistemas y códigos corporales de movimiento de los diferentes estilos y géneros de la danza folklórica, sin perder la idea original [...] (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 51).

La Licenciatura en Danza Folklórica se conformaba por tres ejes de formación: 1) Interpretación, 2) Coreografía y 3) Docencia; con cinco líneas curriculares: la coreológica, la técnica-motriz, la escénica y difusión, la coreográfica y la pedagógica.

Particularmente, la mayoría de las asignaturas basadas en el marco teórico de Rudolf Laban se encontraban en la línea coreológica. Dicha línea estaba conformada por:

Un cuerpo de conocimientos genéricos, transversales o de base amplia del perfil profesional. Sustenta el análisis del contexto social, cultural, kinético, estético y kinesiológico de la danza e integra los conocimientos y habilidades para la planeación de proyectos de investigación y realización de registros etnográficos de las representaciones dancísticas y el contexto histórico, cultural y social, en el que se desarrollan, a través del manejo y aplicación de técnicas y métodos de investigación documental, de campo y coreológicos para el conocimiento y difusión de los estilos y vocabularios ya establecidos que determinan la especificidad de la danza folklórica (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 55).

Las asignaturas de esta línea se distribuían de la siguiente manera:

Semestre I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Kinesiología I	Kinesiología II	Notación de Motivos	Notación Estructural	Análisis de Movimiento I	Análisis de Movimiento II	Etnoco-reología	Antropología de la Danza
Códigos Corporales I	Códigos Corporales II	Historia Universal de la Danza	Historia de la Danza en México	Estética	Teoría del Arte	Culturas Estéticas	
Métodos y Técnicas de Investigación Documental y de Campo I	Métodos y Técnicas de Investigación Documental y de Campo II						

Tabla 18. Asignaturas de la línea coreológica (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 55)

De la línea coreológica, las asignaturas relacionadas con sistemas de notación dancística eran: *Códigos Corporales I y II*, *Notación de Motivos*, *Notación Estructural*, *Análisis de Movimiento I y II*, *Etnocoreología* y *Antropología de la Danza*. Sin embargo, eran cuatro las que estaban enfocadas a la enseñanza de un sistema de registro: *Notación de Motivos*, *Notación Estructural* y *Análisis de Movimiento I y II*. Cabe señalar que, aunque las últimas estaban enfocadas a las teorías de análisis cualitativo propuesto por Rudolf Laban, es en esta materia se conjuntaban los conocimientos de la línea del marco teórico labaniano.

Notación de Motivos

Esta asignatura, tenía una duración de cuatro horas por semana distribuidas en dos sesiones de dos horas. Estaba ubicada en el tercer semestre y tenía por objetivo ofrecer

un abordaje novedoso para el estudio del movimiento desde el alfabeto básico utilizando los símbolos motif creados por Ann Hutchinson para representar los componentes del mismo.

Plantea oportunidades para adquirir habilidades como la resolución de problemas, la exploración, el pensamiento crítico y el análisis de movimiento a través del trabajo de composición dancística mediante el registro de partituras, asimismo promueve el desarrollo y la capacidad para valorar el proceso del aprendizaje por medio de la observación, interpretación y evaluación del material aprendido (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 107).

Según el Plan 2006, su contenido mínimo era:

Unidad I Generalidades	Unidad II Variaciones en el desplazamiento	Unidad III Gestos	Unidad IV Saltos y Apoyos
-Movimiento -Indicación de una acción -Pausa activa -Timing: movimiento sostenido, movimiento repentino -Alfabeto de movimiento -Desplazamiento -Formas del camino -Planos de piso -Duración del trayecto	-Dirección del camino recto y circular -Cantidades del desplazamiento circular -Giros y grados de giros -Espirales y sus cantidades -Giros incluidos en desplazamiento -Revoluciones continuas durante desplazamientos	-Movimientos direccionales -Gestos -Acciones direccionales -Trayecto del movimiento direccional -27 direcciones -Direcciones diagonales -Flexión y extensión	-5 tipos de saltos -Saltos combinados con desplazamientos -Tamaños del salto -Series de salto -Saltos combinados con flexión y extensión

Tabla 19. Contenidos de *Notación de Motivos* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 107)

Notación Estructural

Tenía una duración de un semestre con cuatro horas por semana. Se impartía en dos sesiones de dos horas durante el cuarto semestre, con el objetivo de brindar al alumno,

un sistema en el cual todos los elementos del movimiento pueden ser desmenuzados y representados en símbolos, se busca proporcionar los conocimientos y la práctica para desarrollar las habilidades de lectura y registro de secuencias de movimiento en partituras dancísticas mediante fundamentos anatómicos, dinámicos y espaciales, tomando en cuenta aspectos del movimiento como la dirección, duración, niveles y acciones de los segmentos corporales (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 122).

Su contenido mínimo era:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV	
-Historia de la notación -Biografía de Laban -Elementos básicos del sistema	-Direcciones -Niveles -Duración -Retención -Alfiler indicador	-Signos de amplitud -Saltos sencillos y con gestos -Giros y signos de frente -Trayectorias y planos de piso	-Gestos de pierna y de brazos -Repeticiones -Signos del cuerpo y movimientos de las articulaciones -Signos de relación	-Signos del pie -Movimientos del pie -Pasos de danza folklórica

Tabla 20. Contenidos de *Notación Estructural* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 122)

Análisis del Movimiento I

Tenía una duración de cuatro horas por semana. Se impartía en dos sesiones de dos horas, durante el quinto semestre con el objetivo de:

Estimular la reflexión sobre el análisis del movimiento y sus posibles usos en la investigación y práctica de la danza. Brinda al estudiante la posibilidad de conocer e identificar los aspectos cualitativos del movimiento, dinámica, uso del cuerpo, de la forma y uso del espacio de cualquier estilo corporal, lo cual le ayudará a tener la mejor apreciación de los elementos del movimiento ejecutados en cualquier tipo de danza (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 129).

Su contenido mínimo era:

Unidad I Cuerpo y forma		Unidad II Espacio	Unidad III Esfuerzo o dinámica
-Cuerpo: -Organización corporal -Iniciación del movimiento -Conexiones corporales -Centro de levedad y gravedad -Soportes con distintas partes del cuerpo -Forma	-Formas estáticas -Comunicación egocéntrica y alocéntrica -Fluir de la forma: alargar-achicar, abombar-ahuecar y abrir-cerrar -Movimientos direcciones rectilíneos, curvilíneos y esculpidos	-Kinesfera -Trayectoria -Dimensiones -8 diagonales -Espacio general -Acciones grupales	-Flujo -Espacio -Peso -Tiempo -Acciones básicas -Estados -Pulsiones

Tabla 21. Contenidos de *Análisis del Movimiento I* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 129)

Análisis del Movimiento II

Tenía una duración de cuatro horas por semana. Se impartía en dos sesiones de dos horas, durante el sexto semestre. Tenía por objetivo:

Realizar el análisis y registro de los aspectos cuantitativos y cualitativos del movimiento de una danza tradicional mexicana. Estudio de los cinco conceptos coreológicos fundamentales: el cuerpo del bailarín, las acciones que el cuerpo ejecuta, los ritmos y dinámicas del movimiento, las formas espaciales y las estructuras de relación que se establecen.

Reflejo de estos cinco aspectos coreológicos en la elaboración de las partituras dancísticas, ya sea con notación de motivos o Notación Laban según las características de la danza (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 144).

Su contenido mínimo era:

Unidad I Historia de la notación en México	Unidad II Aspectos cuantitativos	Unidad III Aspectos cualitativos	Unidad IV Aspecto cualitativos
-Texto dancístico: bloques narrativos, unidades coreográficas, unidades musicales, unidades teatrales, unidades verbales -Revisión de partituras de danza tradicional -Lecturas y ejecución de partituras dancísticas	-Análisis musical: compás y número de compases -Registro de posición inicial, ubicación espacial y frente del ejecutante -Registro de las pisadas con sus respectivos movimientos corporales -Registro de las relaciones con objetos de la utilería o entre los danzantes	-Registro de las trayectorias -Registro de las acciones grupales en planos de piso	-Análisis de: -Uso del cuerpo -Uso del espacio -Uso del esfuerzo

Tabla 22. Contenidos de *Análisis del Movimiento II* (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 129)

Estas cuatro asignaturas, ubicadas en la línea coreológica, estaban relacionadas secuencialmente de manera tal que concretaban una experiencia educativa en relación con la teoría de movimiento creada por Rudolf Laban. Particularmente, esta secuencia, establecida

desde la década de los noventa en la ENDF, favorecía la continuidad y secuencia (desde la perspectiva de Eisner, 1995).

Cabe señalar que la relación de estas cuatro asignaturas con la otras de la misma línea también reforzaban la continuidad y secuencia. Es decir, no sólo existía una lógica interna entre estas cuatro, sino también una relación con las asignaturas que le antecedían y que le seguían. Por ejemplo, *Códigos Corporales I y II*, y *Kinesiología I y II* permitían al alumno desarrollar una serie de conocimientos y habilidades referentes a la observación, al conocimiento del cuerpo y sus posibilidades anatómicas, que eran el preámbulo para las de notación. Por otro lado, *Antropología de la Danza y Etnocoreología*, permitían poner en práctica el conjunto de conocimientos aprendido en el contexto de estas ciencias sociales. De hecho, al finalizar la asignatura de *Análisis de Movimiento II* ya se perfilan las corrientes: antropológica y etnocoreológica. Precisamente, esta labor relacionada a las ciencias sociales caracteriza la ENDF, puesto que algunos de sus estudiantes, al finalizar sus estudios, se especializan en dichas perspectivas. Además, en la línea coreográfica, las asignaturas *Elementos del Lenguaje Coreográfico I y II*, aunque encaminadas a desarrollar habilidades coreográficas en el alumno, también constituían una introducción al Análisis de Movimiento.

Así, mediante la concatenación de las asignaturas de la línea coreológica, el Plan 2006 cumplía con uno de sus objetivos generales de formar a un profesional que domine las diferentes tareas a partir del manejo conceptual coreológico.⁴⁰ De la misma manera, cumplía con lo propuesto en su perfil, donde los alumnos instrumentan y elaboraban registros de danza, aplicaban técnicas de investigación coreológica, identificaban sistemas de movimiento, estilos y vocabularios, aplicaban métodos y procedimientos de investigación, y dominaban los elementos de conocimiento que requiere el especialista en danza folclórica.

⁴⁰ La perspectiva coreológica se esbozó en el Plan 1994 con la introducción de los Códigos Corporales como noción rectora de la formación y en la práctica con la inserción de contenidos teóricos relacionados con la coreología en la asignatura de *Análisis de Movimiento Corporal Etnodancístico II*. En el Plan 2006 la Coreología de Gestruide Kurath (1959) y la perspectiva de los estudios coreológicos de Valerie Preston-Dunlop y Ana Sanches-Colberg (2002) formalizaron la línea coreológica que cruzaría de manera transversal la propuesta formativa de la ENDF. Para profundizar en este tema ver Palma y Lozano (2012) *Consideraciones sobre la aplicación de la Perspectiva Coreológica Inglesa en un Modelo de Análisis/registro dancístico para la ENDF*.

Plan 2006: Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza

Folclórica (ENDNGC)

En el 2006, tras el paso a nivel licenciatura de las escuelas profesionales del INBA, también vino la oportunidad para la ENDNGC de revisar los planes de estudio y realizar cambios a su propuesta formativa. Esta nueva oferta contaba con la misma duración que la del Plan 1995, y tenía los objetivos de

Formar docentes en educación dancística a nivel licenciatura en una de las siguientes orientaciones: Danza Contemporánea, Folclórica o Española.

Proporcionar los conocimientos dancísticos, psicopedagógicos, artísticos y de investigación propios de la orientación dancística para el desempeño de actividades profesionales.

Ofrecer una estructura educativa flexible, innovadora y de calidad que facilite la inserción al campo laboral resolviendo las necesidades de la demanda social (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 28).

Con dicho objetivo la ENDNGC afirmaba su interés por la formación de especialistas en la educación dancística, como lo venía haciendo desde su creación, con especial atención al contexto laboral y social de México. Acorde con dicho objetivo, su perfil de egreso tenía un enfoque docente al considerar que, al egresar, el alumno podría:

Desempeñarse profesionalmente como docente en educación dancística en diversas instituciones culturales y educativas.

Aplicar los principios de la didáctica y los fundamentos de la danza en la conducción de grupos de aprendizaje de acuerdo con las características y requerimientos de estos.

Identificar el modelo educativo al que se enfrenta para proponer, desarrollar y evaluar otro superior.

Ejecutar los diversos estilos de danza de la orientación elegida.

Acceder a otros estudios de posgrado en México y en el extranjero.

Participar en la sociedad realizando actividades de promoción, difusión, investigación, preservación y creación de la danza en su orientación.

Demostrar una visión integradora y respetar la diversidad al interactuar eficientemente con profesionales de distintas áreas.

Tener la capacidad analítico-reflexiva y creativa en el ámbito cognitivo.

Tener la capacidad de desenvolverse creativamente en el ámbito cognitivo (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 31).

El Plan 2006 estaba compuesto por tres áreas: la educativa, la artística y la técnico-metodológica. Además, presenta un área denominada optativa en la cual se incluían cuatro materias optativas. El área artística, donde se localizaban las dos asignaturas de notación dancística, estaba conformada por

[...] asignaturas que proporcionan los conocimientos generales que todo docente debe saber con respecto a otras disciplinas de las bellas artes y que conforman parte del marco ético, estético y creativo. Además, se conjugan para aprender el trabajo multi e interdisciplinario [...] (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 33).

Las asignaturas que conformaban el área artística eran:

Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI
Prácticas escénicas I	Prácticas escénicas II	Prácticas escénicas III	Prácticas escénicas IV	Prácticas escénicas V	Prácticas escénicas VI
Formación musical I	Formación musical II	Música aplicada a la danza folclórica I	Música aplicada a la danza folclórica II	Música aplicada a la danza folclórica III	Música aplicada a la danza folclórica IV
Recursos técnicos de actuación I	Recursos técnicos de actuación I	Producción I	Producción II		
		Etnografía para la investigación	Etnocoreología	Notación Laban I	Notación Laban II

Tabla 23. Asignaturas del área artística (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, pp. 33-34)

En el Plan 2006 la asignatura *Notación Laban* sustituyó por la materia *Descripción de Motivo* en las orientaciones de danza española y contemporánea. Esto, en gran medida, debido a que algunas docentes de la escuela se especializaron en la Notación de Motivos por medio del Language of Dance Centre UK en la primera década del 2000, y por ende propusieron su aplicación en dichas orientaciones. Sin embargo, en la danza folclórica, la asignatura continuó con el nombre de *Notación Laban I y II*, aunque con algunas modificaciones. Otra modificación importante fue que en las tres orientaciones se agregó como asignatura optativa un semestre de *Análisis de Movimiento*.

Notación Laban I

Se cursaba durante el quinto semestre en la orientación de danza folclórica, con un total de dos horas semanales. Tenía los propósitos generales de:

Proporcionar al alumno los elementos teórico-prácticos del Sistema de Notación Laban para que a partir de ellos realice el análisis cuantitativo del movimiento corporal y pueda diseñar,

registrar, leer y ejecutar partituras dancísticas coreográficas mismos que le permitan desarrollar un estudio objetivo del hecho dancístico de su orientación para enriquecer su labor en su práctica profesional como futuro docente en danza folclórica (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 108).

Además de dichos propósitos generales, la asignatura contaba con los siguientes objetivos particulares:

Conocerá y manejará los elementos básicos del sistema de Notación Laban
 Dominará los signos de dirección, de tal manera que será capaz de anotar, leer y ejecutar diversas partituras dancísticas.
 Realizará el análisis y registro de alguna danza tradicional mexicana para aplicar los elementos del sistema (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 108).

Sus contenidos temáticos eran los siguientes:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Vida y obra de Rudolf Laban -Elementos y signos básicos del sistema -Elementos del movimiento -Símbolos de dirección -Niveles en puntos de apoyo -Relación del sistema con la música	-Retención -Alfiler -Movimientos de piernas -Movimientos de brazos -Signos de amplitud -Pasos cortos, pasos largos -Su aplicación en movimientos de piernas y brazos	-Posibilidades de saltos -Giros: -En soportes aéreos -Frentes -Áreas de escenario	-Trayectorias -Rectas, circulares, en espiral -Repeticiones -Idéntica, simétrica -De compás, de secuencia

Tabla 24. Contenido de *Notación Laban I* (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 109)

Notación Laban II

La asignatura se cursa durante el sexto semestre con un total de dos horas semanales. Contaba con los mismos propósitos generales que *Notación Laban I*, pero con los distintos objetivos particulares:

Conocerá y manejará los elementos básicos del sistema de Notación Laban
 Dominará los signos de dirección, de tal manera que sea capaz de anotar, leer y ejecutar diversas partituras dancísticas.
 -Diferenciará los signos para el manejo de los segmentos corporales del espacio
 -Realizará el análisis y registro de alguna danza tradicional para aplicar los elementos del sistema (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 108)

Sus contenidos temáticos eran los siguientes:

Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
-Áreas del cuerpo -Cabeza, tórax, pecho, pelvis -Articulaciones: -Extremidades superiores e inferiores	-Signos de relación -Dirigirse a..., contacto, sujetar, apoyarse, cargar -Acción de grupos -Indicador de ejecutantes -Ejecutantes que intervienen en un grupo -Ubicación en el plano escénico -Ejemplos de folclore	-Signos del pie -En soportes y movimientos de piernas (acción de tocar, resbalar y cepillar) -Anotación de pasos y pisadas	-Anotación de movimientos de danzas -En partitura y plano escénico

Tabla 25. Contenido de *Notación Laban II* (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 109)

Análisis de Movimiento

En el Plan 2006, la ENDNGC insertó la asignatura de *Análisis de Movimiento* como una optativa. La asignatura se impartía en sexto y octavo semestre según la carga de trabajo de los alumnos y de los docentes. Se impartía por dos horas semanales. Según el Plan 2006, dicha asignatura contaba con los siguientes propósitos generales:

El alumno desarrollará y registrará a través de la teoría y los lineamientos del sistema de Rudolf Von Laban (en cuanto a la forma, el espacio, la dinámica y el cuerpo), las estructuras cualitativas del movimiento humano, las cuales le permitirán visualizar de manera consciente, los diversos comportamientos del cuerpo en el ámbito artístico y educativo, para facilitar su práctica como futuro docente (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 233).

Además, contaba con los siguientes objetivos particulares:

El alumno:

Identificará los aspectos de la forma en el movimiento

Estudiará los elementos del movimiento en relación con el espacio

Diferenciará los aspectos de la dinámica en el movimiento

Diferenciará teórica y prácticamente los elementos cualitativos para el estudio cinético-corporal

Reflexionará sobre el análisis de movimiento y sus posibles usos en la práctica de la danza

Desarrollará su capacidad de observación y análisis para poder registrar los diversos movimientos corporales que se presentan en una obra dancística

Realizará el registro completo sobre los diversos movimientos corporales que se desenvuelven del ámbito educativo de la danza (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 233).

Los contenidos mínimos de la asignatura eran los siguientes:

Unidad I Cuerpo y Forma	Unidad II Aplicación de los elementos de Cuerpo y Forma	Unidad III Espacio
<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de cuerpo y forma -Flujo de la forma -Formas básicas -Comunicación aloécéntrica y egocéntrica -Organización corporal -Iniciación y terminación del movimiento -Conexiones corporales 	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de los movimientos de la danza en relación con el cuerpo y la forma -Análisis de los movimientos que intervienen en el proceso educativo -Registro de los aspectos que se analizan 	<ul style="list-style-type: none"> -Kinesfera -Proxémica -Escalas: Dimensiones Planos Diagonales Trayectorias
Unidad IV Aplicación de los elementos del Espacio	Unidad V Elementos de la Eukinética	
<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de los movimientos de la danza en relación con el espacio -Conexión entre los desplazamientos y diseños espaciales con la estructura de los movimientos del cuerpo -Análisis de los movimientos espaciales que intervienen en el proceso educativo -Registro de los aspectos que se analizan 	<ul style="list-style-type: none"> -Esfuerzo-Dinámica -Factores de movimiento: Flujo de la energía Espacio Peso Tiempo Afinidades Acciones básicas Estados 	

Tabla 26. Contenido de *Análisis de Movimiento* (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 2006, p. 234)

Así, a partir de los conocimientos de la notación, que se van complejizando en ambas materias de *Notación Laban I y II*, se puede trazar una secuencia y una continuidad pues los conocimientos de la primera se tendrían que usar en la segunda. En el mapa curricular a las asignaturas de notación se les relaciona con la de *Etnografía para la Investigación y Etnocoreología* en el tercer y cuarto semestres respectivamente. Sin embargo, debido a que la materia de *Análisis de Movimiento* se presenta como materia optativa, no se asegura que haya una continuidad ya que algunos años no se impartía debido a la estructura de los horarios y espacios.

Con el nivel licenciatura, las escuelas profesionales concretaron el trabajo que habían liderado por años. La elaboración de los nuevos planes fueron oportunidades, que, aunque elaboradas de manera rápida, modificaron y mejoraron las propuestas que habían elaborado por años. En los planes de estudio se reafirmaron objetivos y perfiles, así como nociones de danza, se definieron líneas y ejes formativos que daban soporte a dichos perfiles, pero sobre todo se insertaron asignaturas que se habían identificado como necesarias mientras que otras que ya no se consideraron necesarias o acordes con los objetivos desaparecieron como en el

caso de la asignatura de *Elementos de Notación* en la ADM. Por otro lado, las habilidades del alumno con relación a la notación se diversificaron en los objetivos de asignatura de los planes de estudio de la primera década del segundo milenio. Las asignaturas de notación ya no fueron únicamente encausadas a la escritura y registro de una danza, sino que se orientó a la lectura, interpretación y creación a partir de la Notación Laban.

Capítulo 4. Perspectiva teórica-metodológica

4.1. Investigar las prácticas y experiencias educativas. Una comprensión del uso en torno a su significado

Dilucidar los significados que los docentes dan a su práctica, implica tomar en cuenta las experiencias de estos, investigarlas. Así, en vista de que me importan los significados que los docentes pudieran imaginar de su práctica, en esta investigación concibo las experiencias desde la perspectiva de los pedagogos José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) en tanto que experiencias vividas con una apertura a lo desconocido y al aprendizaje; puesto que es a partir de esa apertura que los profesores van construyendo sus propios significados. Aquí, se privilegian las experiencias educativas de los maestros de notación de las escuelas profesionales de danza folclórica del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), en la Ciudad de México.

Según Contreras y Pérez de Lara (2010) La experiencia es:

la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectado por lo que nos pasa (p. 21).

En este sentido, las relaciones sociales de las que se conforma la experiencia son siempre una oportunidad para la alteridad “del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 30).

En palabras del afamado pedagogo John Dewey, “cada experiencia es una fuerza en movimiento” (1967, p. 38). Se podría decir que aquellas acciones en la que el docente se implica, así como aquel mundo en el que está inmerso y en el que participa activamente, los motiva e impulsa, les “da lecciones y permiten pensar sobre lo que significa lo que han hecho” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 26). Debido a ello, la experiencia, en tanto que apertura y alteridad, es el espacio oportuno para la construcción de significados; y su relato, el mapa que nos permite comprenderlas, dado que es una reflexión en retrospectiva.

Cabe señalar que al igual que Contreras y Pérez de Lara, parto del deseo de investigar la experiencia educativa “lo sutil, lo que se te escapa, pero lo que sostiene lo importante, lo que te llega de verdad y te deja sin palabras” (2010, p. 17), un espacio donde incluso hay cabida para lo subjetivo. De hecho, Contreras y Pérez de Lara (2010) consideran necesario tomar en cuenta la posición subjetiva de lo vivido, “la forma en que es experimentado, sentido, [...] lo que hace que sea una experiencia para alguien: lo que le mueve y le conmueve en esa experiencia, lo que da qué pensar o le remueve en su sentido de las cosas” (p. 23). Precisamente esta subjetividad da paso a entender y construir los significados de los docentes, lo que permite al docente vislumbrarse (De la Borbolla, 2006).

Por otro lado, Dewey (1967) argumenta que, aunque toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, “no significa que todas las experiencias son verdaderamente o igualmente educativas” (p. 22). Una experiencia puede no ser “antieducativa” cuando es en detrimento de las experiencias ulteriores y desarrollo del estudiante, pero no por eso deja de producir cierto sentido y significado en la narrativa y en la vida profesional de los docentes.

De esta manera “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (Dewey, 1967, p. 34), de ahí la importancia de investigar la experiencia educativa como algo que modifica las prácticas de los docentes y crea significados a partir de esos cambios. Es decir, se concibe la experiencia como una investigación continua, donde los docentes —bajo esta apertura consciente de lo que sucede— construyen y reconstruyen su enseñanza.

Contreras y Pérez conciben una relación de pasividad y actividad, que sugiere la “idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos transforma), pero también activa, como disposición a que la experiencia pueda darse, a que algo pueda pasarnos (a que no sea un simple transitar pasivo de las cosas)” (2010, p. 28). En este sentido, la experiencia juega un doble rol, activo-pasivo, porque el profesor por un lado se deja tocar por dicha experiencia, se transforma; y por el otro, también está en la búsqueda de ello, no sólo a la expectativa de que le sucedan cosas.

Por su parte Dewey, propone el principio de continuidad de la experiencia para indicar que toda experiencia “recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la que viene después” (1967, p. 35). Esta noción permite identificar (cuando cumplen con dicho principio de manera positiva) aquellas experiencias auténticamente educativas. Dice: “La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella [...] pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito” (Dewey, 1967, p. 40). En la presente investigación considero a las experiencias como aquellos momentos sustanciales que penetran en el docente y en sus prácticas, tanto así que le dan un lugar dentro de la narración de sus biografías, tanto que permiten dilucidar la trama argumental de su relato.

De acuerdo con el profesor en filosofía Herbert Arthur Hodges (1952), la filosofía del hermeneuta alemán, Wilhelm Dilthey, considera que “todas las estructuras de pensamiento surgen de la experiencia y derivan su significado de su relación con la experiencia” (p. XVIII). Esta idea me permite pensar que a través de las narrativas de los docentes —la reactualización de su experiencia— se hace presente la capacidad reflexiva (Ferreiro, 2005) y, por ende, se hacen visibles sus estructuras del pensamiento.

Como Dewey, considero que el deber del educador es disponer las condiciones para que se den este tipo de experiencias, para que estas experiencias fructifiquen la actividad del alumno y que más que agradables inmediatamente, hagan deseables experiencias futuras del mismo tipo. Así, con ese entramado teórico en mente, en los dos apartados siguientes intento identificar, mediante las narrativas de los docentes de notación a manera de sujetos activos, y a partir de sus experiencias, cómo se permiten reconstruir sus prácticas docentes para propiciar experiencias deseables futuras en sus alumnos.

De acuerdo con Ferreiro (2005), considerar la práctica educativa:

implica la cristalización de una tradición cultural y de la experiencia que cada educador ha acumulado a lo largo de su trayecto docente, durante el cual ha creado procedimientos educativos propios y seleccionado de la tradición los que mejor responden a las necesidades siempre cambiantes de los grupos y situaciones vividas (p. 38).

Precisamente, esos procedimientos educativos, propios de cada docente —en este caso de notación— son los que me interesan en esta investigación para dilucidar los significados que dichos maestros conciben de la notación misma.

Si bien coincido con Dewey acerca de la responsabilidad de los docentes en propiciar espacios donde se den experiencias educativas auténticas, es Ferreiro quien me permite hacer explícita esta idea. La autora dice:

el educador es ante todo un creador de ambientes que faciliten la emergencia de experiencias auténticas, a la vez que un observador y orientador de la experiencia hasta que llega a su culminación, y [...] este complejo proceso de promoción de experiencias educativas se cristaliza en métodos, técnicas y procedimientos educativos y es reexperimentado en situaciones educativas concretas (Ferreiro, 2005, p. 37).

Considero que ésta es una de las razones más importantes por las cuales investigar las prácticas docentes ligadas a la experiencia. Puesto que, a manera de métodos, técnicas y procedimientos educativos, en ellas se cristaliza el complejo proceso de las experiencias. Es decir, esos momentos coyunturales de apertura, que representan las experiencias, los visualizamos en el quehacer de los docentes, en sus prácticas. Y precisamente al narrarlas, tanto experiencias como prácticas, se constituyen en un saber que es posible transmitir y analizar, se convierten en memoria. Ferreiro comenta:

En el momento mismo de narrar, la memoria opera e incorpora a su universo las experiencias vividas, que cobran un sentido peculiar al ser narradas. Aunque es posible conocer lo que otros han vivido por su narración, esta no reproduce puntualmente la experiencia, es una interpretación que incorpora el significado que cobró en la vida del sujeto [...] Por el recuerdo, cuando narra una experiencia el sujeto puede mirar el curso vital del pasado y, al hacerlo, captar su significado (2005, p. 382).

Por ende, en esta investigación, privilegio el método biográfico-narrativo que los catedráticos en educación, Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), proponen para investigar la educación; aquí las experiencias y las prácticas de los docentes de notación de las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, en la Ciudad de México. Al respecto, Ferreiro (2005) resalta que para los docentes el mirar en retrospectiva les significa reconocer cuánto han transformado su trabajo educativo y el aprendizaje que han conseguido a través de su trayecto. Según la autora, así es como logran significar su experiencia.

El sociólogo y filósofo francés Émile Durkheim (1997) considera que las prácticas educativas “no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema, cuyas partes concurren a un mismo fin: el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo” (p. 109). En concordancia con esta idea, las prácticas docentes de los maestros de notación atienden a los sistemas educativos de México de las distintas épocas, a las necesidades del campo dancístico, del folclor y a las de cada una de las instituciones en las que se enseñó o se enseña. Bajo esta perspectiva en la enseñanza de la notación se han realizado ciertos cambios en las prácticas docentes, desde 1962, año en que se empezó a dar oficialmente en los Cursos de verano en la ADM, hasta el presente, ahora en las tres escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, en la Ciudad de México: la Academia de la Danza (ADM), la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF) y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC).

Por otro lado, estas prácticas docentes de la notación en las carreras de folclor, bajo la mirada del antropólogo Victor Turner (2002), podrían entenderse como actos que han generado una especie de tradiciones las cuales (entendiendo toda actividad humana como un proceso en continuo cambio y reconfiguración, alentado por actitudes de resistencia) están destinadas finalmente al cambio. En este contexto, Turner (2002) me permite pensar estas prácticas humanas como un proceso en continuo cambio y no como una estructura estática.

Estas situaciones —detonantes de cambios en la enseñanza— según Turner (2002), se podrían ver como “unidades no-armónicas o disonantes” (p.107). Es decir, como un “drama social” (p. 107) dentro de una institución, de la disciplina artística, del género dancístico o en el recorrido histórico de una asignatura, ya que los sujetos participantes (opositores o partidarios) realizan acciones que intentan mostrar e inculcar. Así las acciones adoptan el aspecto de *ejecutar-para-un-público*. Por ejemplo, en la notación, el cómo registrar y el qué registrar se han ido ajustando y transformando con el paso del tiempo de acuerdo con las luchas internas entre los docentes de notación dancística. Respecto a esto último cabe aclarar que han sido aproximadamente más de seis sistemas de notación, algunos híbridos, los que se han enseñado en las escuelas de danza folclórica del INBA, en la Ciudad de México.

Respecto a la noción de práctica, el sociólogo francés Pierre Félix Bourdieu (1993) dice que es necesario volver a ella como “lugar de la dialéctica del *opus operatum* y el *modus operandi*, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus*” (p. 92). En este sentido, para Bourdieu, las prácticas sólo se pueden explicar al relacionar las condiciones sociales en las que el *habitus* se ha constituido, junto con las condiciones sociales en las que se manifiestan (Bourdieu, 1993). Sin embargo, también me interesa la experiencia como aquel momento sustancial por el cual se transforman y reconstruyen las prácticas, como una posibilidad de emancipación.

Considero que en la construcción de las prácticas docentes entra en juego el bagaje histórico del docente y lo que hasta cierto punto la sociedad dicta sobre aquello que es posible, incluso al grado de reprimir posibilidades; pero me parece que no es el único indicador para la construcción de las prácticas, sino también esa actitud crítica y de constante búsqueda que caracteriza al docente, por eso aquí juega un papel principal la noción de experiencia de Contreras y Pérez de Lara (2010), donde el docente está abierto a lo que les sucede activamente. En resumen, si bien las condiciones sociales tienen cierta participación para determinar las prácticas, también la parte subjetiva del ser humano, su apertura, es decir su experiencia, permite significar las prácticas.

Bajo esta perspectiva no considero la práctica como algo totalmente estable —aunque tenga sus momentos de estabilidad— sino como un espacio abierto a la creatividad. La ruptura de estos esquemas y rutinas sólo se puede lograr “si la práctica se asume como una oportunidad para la creatividad y el descubrimiento, lo que apuntaría a una perspectiva abductiva de la misma” (Ferreiro, 2005, p. 388).

Así, el analizar las prácticas docentes de la notación de danza folclórica y el analizar la manera de enseñar notación desde perspectiva de aquellos que están inmersos en la actividad, me permite una lectura de las relaciones multidireccionales que las constituyen; pero sobre todo me permite una lectura de los significados que los docentes conciben acerca de la notación, para así comprender los distintos usos que le han dado.

Por esta razón, entra en juego otra noción que tomo prestada del filósofo y lingüista Ludwig Wittgenstein, la de *uso*. Wittgenstein, considera el lenguaje como una práctica; y se aproxima a los “usos” del lenguaje, los cuales están dados por su práctica. Para Wittgenstein (1988) en *Investigaciones Filosóficas*, las palabras adquieren significado de acuerdo con el uso que ciertos sujetos, personas concretas, hacen de ellas, es decir a las prácticas. En este sentido y extrapolando esta idea,⁴¹ se puede pensar que la notación adquiere un significado de acuerdo con el uso que los docentes le dan; y estos “usos” existen a través de sus prácticas docentes las cuales están relacionadas con su experiencia. En otras palabras, siguiendo a Wittgenstein, a partir del análisis de las prácticas docentes y las experiencias de estos maestros, vislumbro los significados de la notación.

Cabe aclarar que haciendo un parangón de la notación (un sistema de signos convencionales para expresar la danza gráficamente) con el lenguaje, ambos construyen a través de la práctica una serie de reglas que la mayoría de las veces son validadas por las personas conocedoras del tema. Pero el lenguaje y la enseñanza, en tanto que prácticas, tomados de la mano de la experiencia y la imaginación, derriban las barreras que imponen las estructuras estables para proponer nuevos significados y por ende nuevas prácticas.

La enseñanza de la notación fomenta el desarrollo de la observación y análisis del movimiento e implica el aprendizaje de un lenguaje escrito. En esta investigación me interesa cómo, a partir de la experiencia de los docentes, el uso de la notación se significa y se ve afectado desde distintas perspectivas de acuerdo con ese modo de dar forma al profesional en danza folclórica. Me parece que analizar estos dramas —en tanto narrativas— de las prácticas docentes de la notación me podrían ayuda a dilucidar sus usos y sus detonantes.

Bajo esta perspectiva, imagino los “usos de la notación” en constante movimiento, cambio y reconstrucción, compartiendo elementos con otros usos dentro de las instituciones educativas. Una concepción generalizada de la notación es que atrapa el movimiento

⁴¹ Ante mi interés por comprender de mejor manera la notación después de mi tesis de Licenciatura en la Escuela Nacional de Danza Folklórica, mi asesora, la Dra. Alejandra Ferreiro, me sugirió la idea de comprender los significados de las prácticas de la notación a través de los usos que los docentes le dan y me apoyó en la articulación de las nociones de uso, práctica y experiencia.

mediante signos para que éste no cambie, para homogeneizarlo; como si la danza fuera algo inmutable. De acuerdo con la crítica e historiadora francesa de la danza, Laurance Louppe (2013), esta es visión de la notación como una herramienta de archivo.

A este uso de la notación le denomino: con la intención de preservar. Generalmente, este es el primer acercamiento a la notación en el campo de la danza folclórica. En concomitancia con las investigaciones de Saldaña (2012) y en Louppe (2013), concibo otros usos de la notación además de la preservación, como aquellos usos que se inclinan por el desarrollo de la creatividad del estudiante, que sirven como medio de deconstrucción de la danza, o para la reescenificación.

Podría considerarse que, del uso de la preservación se deriva un uso de la notación con un sentido de reposición. Si bien en el primero se opta por una actividad archivística, en el segundo no sólo se piensa guardarla en papel, sino en hacer reposiciones futuras. En este caso utilizo la noción de “reposición” que propone Louppe (2013), quien la distingue de la recreación, dándole un sentido de intentar re-ejecutar el hecho dancístico lo más apegado posible al original, algo que es sumamente difícil mas no por ello menos frecuente.

Entre los usos de la notación encuentro aquellos con tendencia a preservar o como herramienta de archivo; otros, para analizar el movimiento; algunos, con un corte de tipo antropológico donde se privilegia la significación-entendimiento del movimiento; unos cuantos, con fines didácticos para aprender algún repertorio; algunos más, para la reposición de un hecho dancístico, como medio de reposición/re-ejecución de una danza; otros más, con el fin de desarrollar la creatividad en el estudiante; y por último, como medio de comunicación entre profesores. Cabe señalar que concibo estas categorías como espacios con límites borrosos. Soy consiente que se existen usos híbridos, en consecuencia, propongo pensarlos como categorías en constante movimiento.

Observar la notación dentro de las instituciones de formación profesional en danza folclórica del INBA, me permitió considerar esta práctica, en palabras de la antropóloga Mariángela Rodríguez, como aquello que propicia “la reafirmación y la cultura de los

participantes, [como un elemento que] modela identidades y establece diferenciaciones” (Rodríguez, 1992, p. 14). Aunque Rodríguez (1992) se refiere a la fiesta, sus observaciones me permiten considerar la notación como una práctica que se resignifica colectivamente y que posibilita construir y reafirmar esa cohesión e identidad institucional. Es decir, la mirada con que la institución ve tanto la danza folclórica como el quehacer del profesional en la materia y esa manera de contribuir en la formación de sus alumnos. Así, vislumbrar la educación y las prácticas docentes como experiencia hace necesario no reducir el suceso a lo “visible”, sino a observar múltiples aspectos y significados que se anudan, en tanto que usos.

4.2. La investigación biográfico-narrativa

El presente trabajo constituye una investigación de tipo cualitativa, con la intención de entender la naturaleza cambiante de los fenómenos sociales y el carácter creativo y subjetivo de la danza. Es de tipo cualitativa debido a que privilegia los significados que los docentes adquieren a través de su práctica y experiencia educativas por medio del relato, motivo por el cual opté por el enfoque biográfico-narrativo en educación que proponen Bolívar, Domingo y Fernández (2001). En este apartado desarrollaré algunas ideas de dicho enfoque.

Esta pesquisa está ubicada en el campo de la educación dancística, en específico en las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, en la Ciudad de México. Me enfoco en aquellos docentes de la notación de la danza folclórica y los significados que estos conciben a través de sus experiencias y prácticas docentes. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), “las prácticas humanas sociales, como las instituciones, tienen historias, y los significados de estas prácticas solo pueden ser entendidos dentro de la unidad narrativa de la vida” (p. 95). Los autores argumentan: “Una narrativa es un encadenamiento de acontecimientos, cuyo significado viene dado por su lugar en la configuración total de la secuencia” (p. 24).

El modo en que los individuos cuentan sus historias —aquello que recalcan u omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que el relato establece entre el que cuenta y el público—, todo ello moldea lo que los individuos pueden declarar de sus propias vidas. Las historias personales [...] son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas (Rosenwald y Ochberg, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2010, p. 24).

En este sentido, no me interesan únicamente los sucesos como hechos verídicos, exactos y unívocos, sino en aquello que cree la persona que da el relato. O en palabras de Bruner, “por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc.” (Bruner citado en Bolívar et. al., p. 32). Me parece que en este “creer” hay un camino para acercarse a los significados de los docentes. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) argumentan:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción [...] Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (p. 52).

Así, en esta investigación se privilegia la narrativa como un esquema “por el que los humanos le otorgan significado a su experiencia de temporalidad y acciones personales [...], es un esquema primario de significado por el que los humanos vuelven significativa la existencia” (Polkinghorne citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 23). Es decir, durante el proceso de reflexión que implica la narrativa, el docente ve en retrospectiva y vuelve significativas sus experiencias y prácticas docentes. Por eso concibo la narración como un lugar privilegiado para comprender los significados de los docentes y por lo tanto los usos de la notación.

De acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2010) en la experiencia educativa se deben tomar en cuenta: “las intuiciones, la presencia personal, corporal, los sentidos, las sensaciones, la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las contradicciones, las paradojas, la espera, los deseos, el hacer sin saber bien qué” (p. 41). Por lo que en esta investigación es imprescindible traer a la luz la subjetividad que vive cada uno de los docentes en relación con sus prácticas en la enseñanza de la notación.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), proponen la investigación biográfico narrativa como un enfoque, más que una simple metodología de recogida y análisis de datos. Argumentan que es una legítima forma de construcción de conocimientos en la investigación de la educación. Los relatos que aquí presento cuentan de la vida personal de los docentes y

tratan de lo que ellos sienten, hacen; lo que les sucede o sucedió, las consecuencias de sus acciones y de alguna manera esto siempre en contexto con el otro, como seres sociales.

La investigación biográfico-narrativa posibilita entender lo que se suscita en el ámbito educativo por medio de las perspectivas de aquellos implicados, que contribuyen una visión particular e íntima de su práctica educativa mediante sus testimonios. Estos testimonios o narrativas están insertos en la investigación de acuerdo con el giro hermenéutico, donde se entienden los fenómenos sociales como texto “cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 15).

Esta perspectiva concuerda con la visión de investigación educativa de Contreras y Pérez de Lara (2010) pues según ellos, para entender la realidad educativa se debe tomar en cuenta la experiencia “según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, [...] les significa, [...] les da [a] pensar. Investigar la experiencia educativa es [...] pensar sobre lo que da qué pensar la educación a sus protagonistas” (p. 22). Por lo tanto, investigar la experiencia educativa es “acercarse a lo que alguien vive, [...] a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (p. 23).

El enfoque biográfico narrativo me permite ver desde los ojos de los testigos. Dicho enfoque me proporciona herramientas para acceder a la comprensión personal de los implicados. Particularmente, ofrece:

la reconstrucción subjetiva que el profesor hace de lo acontecido, esto es, la interpretación de lo hechos que jalonan su historia mediante la continua atribución de significados a sus experiencias en la enseñanza, con el establecimiento de relaciones de causalidad entre los hechos [...] que explican, desde una perspectiva interna, su situación actual y su proyección en el futuro (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 44).

Para identificar a estos docentes me permití primero realizar una investigación documental. A partir de la identificación de aquellos sujetos destacados en el tema, generalmente por ser creadores de sistemas de notación o por impartir por un largo período la notación dancística, realicé un mapa de personas clave en un recorrido temporal.

En un inicio, para revisar los planes de estudio y algunos docentes, recurrí a los siguientes libros: Para la ENDNGC, Ramos (2009a) *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, y Ramos (2009b) *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)*. Para la ADM, Ferreiro (2009) *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*. Para la ENDF, Fuentes (1995) *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*, y Saldaña (2012) *Danza folclórica. Los entretelones de la enseñanza en la ENDF*.⁴²

Cabe señalar que, sólo en el libro de Saldaña (2012) hay un espacio enfocado a los docentes de la notación. Por lo demás, es a partir de las entrevistas, comunicaciones personales, y de mi interés desde el 2010 en la notación, y mi experiencia como egresado de la ENDF, que logré identificar a los docentes y convivir con algunos de ellos –desde intercambiar algunas palabras hasta tener largas pláticas–. En la mayoría de estos libros también encontré mapas curriculares de los planes de estudio, y así pude identificar en qué año se insertó la notación como asignatura en cada escuela.

Con esta información realicé una guía que me permitió entrevistar a los tres docentes con quienes tenía interacción (Antonio Miranda, Clarisa Falcón y Itzel Valle). Esto me condujo a esbozar las entrevistas posteriores con: Evelia Beristain, Yolanda Fuentes, Alejandra Ferreiro, Patricia Salas y Jessica Lezama. Durante este proceso, siempre estuve abierto a triangular nuevos sujetos inmersos en la notación con la información que se recabó en las entrevistas (Taylor y Bogdan, 1987). De manera tal que puedo decir que esta investigación fue flexible.

Una buena parte de la información que aquí presento la obtuve mediante la aplicación de cuestionarios semi-estructurados, y entrevistas de tipo abiertas y a profundidad que permitieron a mis interlocutores hablar de sus prácticas docentes. En consecuencia, estos relatos biográficos, en tanto que ordenan cronológicamente los acontecimientos, son textos

⁴² Una vez localizados los planes, proseguí a consultarlos directamente.

que permiten leer las circunstancias, causas, motivos, efectos y por lo tanto significados que están relacionados con la notación y sus usos en las prácticas y experiencias de los docentes.

En el relato podemos distinguir tres dimensiones, la individual, colectiva y generacional (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001). Así, la validez de los relatos está dada por una triangulación de datos, en estas dimensiones, por un lado, con los demás docentes de notación de las instituciones, donde algunos concuerdan con otros en la dimensión generacional, pero, por otro lado, en la colectividad.

En el proceso anterior a entrevistar a los docentes me topé con algunos aspectos importantes que enlisto a continuación:

- Decidir a quién se entrevistaría. Como egresado de la ENDF, y como sujeto interesado en la notación dancística, había tenido contacto con algunos docentes que fueron mis maestros: Itzel Valle, Jessica Lezama, y mis asesores en una investigación pasada: Clarisa Falcón e Itzel Valle. A partir de sus comunicaciones personales me enteré de que otras personas habían sido docentes de la materia o habían participado impartiendo en cursos de notación: Bodil Genkel, Evelia Beristain, Antonia Torres, Alejandra Ferreiro, Antonio Miranda y Patricia Salas. También mediante una breve investigación documental supe acerca de: Josefina Lavalle, Evelia Beristain, Yolanda Fuentes y Maira Ramírez. Tras este recorrido decidí seleccionar a los maestros por dos motivos: primero, aquellos que hubieran elaborado o propuesto los planes de notación en algunas de las carreras, y segundo, aquellos que habían sido docentes de la materia por más de 5 años.
- Establecer un primer acercamiento y explicar los propósitos. En mi experiencia formativa previa, había tenido un acercamiento como alumno con algunos docentes como Itzel Valle, Patricia Salas, Jessica Lezama, Antonio Miranda⁴³ y Clarisa Falcón, por lo que este primer acercamiento fue accesible. Desde un principio, al solicitarles la entrevista, les planteé mi interés por sus prácticas y experiencia educativas en relación con la notación. Con Alejandra Ferreiro, como mi asesora, construí los caminos a recorrer durante las narrativas.

⁴³ El profesor Antonio Miranda no fue mi maestro. En agosto de 2008 cuando hice mi examen para ingresar a la ENDF, ya se había jubilado. Sin embargo, como alumno de la ENDF lo encontré algunas veces durante eventos y cursos en dicha institución.

A ella le debo el contacto con las maestras Evelia Beristain y Yolanda Fuentes. Con estas dos últimas, mi primer acercamiento fue por la vía telefónica. Mi impresión fue que inicialmente atendieron con un tanto de desconfianza, pero después de la primera cita y mi insistencia por un tema en el que ambas fueron pioneras, las charlas fluyeron.

- Elaborar una guía de entrevista. Como proponen Taylor y Bogdan (1987), desarrollé un esquema de cuestionario semi-estructurado que fuera flexible y que permitiera las aportaciones de los docentes. En este paso estructuré un cuestionario base del que se derivaron uno distinto para cada sujeto. Las preguntas estuvieron relacionadas con cuatro temas entramados: el primero, relacionado con su acercamiento a la danza; el segundo, con su trayectoria en notación; el tercero, con su incursión en la materia como docente, y el cuarto, a sus experiencias educativas en notación. En la práctica, decidí agregar un colofón acerca de lo que ellos esperaban del futuro de la notación dancística.
- Planificar y crear el contexto adecuado y propiciar el diálogo interactivo. Durante las entrevistas intenté propiciar el diálogo realizando preguntas que permitieran hablar a los entrevistados sobre lo que tenían en mente y lo que les preocupaba a la hora del relato. En general, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), opté por aguardar a que se hablara de alguno de los temas que me interesaban y posteriormente ahondé en el tema. Aunque desde hace varios años estoy interesado en el tema, como investigador, intenté mantenerme alejado de los conflictos que habían ocurrido entre los docentes de las distintas escuelas. Por tal razón, intenté no sacar a la luz algunos temas y versiones hasta que mis interlocutores lo trataran o hasta que se desarrollara la confianza suficiente como para preguntarles, evitando así hacer preguntas que “no deben preguntarse” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 69). También, durante las entrevistas expresé pequeños signos de apoyo ante mis interlocutores para que ellos notaran la empatía que tengo hacia ellos y mi interés por sus propios significados, y no por una verdad única. Esto los alentó a continuar hablando.
- La ética de la entrevista e investigación. Toda investigación cualitativa trae consigo una relación íntima con el tema. En este caso, como se trata de personas y de la vida de personas concretas, deseo que no sea violada la privacidad o confidencialidad de ninguno de los docentes entrevistados. Desde este punto de vista después de la transcripción de la entrevista los docentes tuvieron la oportunidad de leer, revisar y comentar las

transcripciones e incluso de ver un borrador del trabajo final antes de su impresión para dar el visto bueno acerca de lo que aquí comento.

Una vez realizadas las entrevistas, procedí a efectuar un primer análisis y transcripción, un ínter análisis, para identificar los puntos oscuros o en blanco de los relatos. Intenté encontrar aquello que no tenía conexión y los elementos que faltan para poder comprender el relato. Durante la transcripción, la participación de San Juana Ruiz Tapia fue invaluable. Acerca de este proceso, el sociólogo alemán, Fritz Schütze (citado en Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 196), considera que el análisis de la transcripción de las entrevistas es necesario para: delimitar los pasajes narrativos y descriptivos; determinar la cronología de la estructura de contenido del curso de vida; reconstruir abstractamente con una sucesión coherente, a partir de lo narrado, y, analizar las dimensiones descriptivas y argumentativas de la historia de vida.

A partir de estos análisis elaboraré un biograma por cada docente, una “mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 177). Con dichos biogramas traslapé la información obtenida de la saturación de perspectivas (otras investigaciones, documentos oficiales) con lo obtenido durante la entrevista.

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las narraciones de las prácticas y experiencias educativas posibilitan

aprender del pasado (y readaptar lecciones aprendidas), ofrecen canales de transferencia de conocimiento/artes para compartir y aprender con/de otros, ayudan a sistematizar la reflexión sobre la práctica y a construir un cierto cuerpo de conocimiento práctico, crea memoria colectiva, otorgan —a los profesionales que participan— identidad narrativa, etc. (p. 222).

En resumen, el ejercicio de investigación biográfico-narrativa implicó una práctica transformadora mediante una actitud reflexiva que se convirtió en un espacio para vislumbrar las limitaciones plasmadas en la práctica y experiencia educativas, que al final permiten la reconstrucción crítica de la vida en el futuro.

Capítulo 5. Trayectorias de la notación dancística

5.1. La notación en la formación de bailarines de danza folclórica

Los sistemas de notación dancística existen en México desde tiempos remotos. Algunos investigadores como Rodríguez (1988) y Cota (2014) argumentan que desde la época prehispánica se utilizaba el dibujo de la huella del pie para representar desplazamientos que podrían considerarse como danza. Así, aunque se han realizado varios intentos en nuestra historia dancística —principalmente en la danza folclórica—, ningún sistema se concretó ni se difundió de manera generalizada hasta antes de la década de los setenta del siglo XX.

Uno de estos trabajos destacados, pero que no se difundió ni utilizó a nivel nacional, fue el de las hermanas Nellie y Gloria Campobello en *Ritmos indígenas de México* (1940). Sin embargo, en la publicación no quedó clara la metodología del sistema, ni se aplicó en alguna carrera profesional enfocado a la especialidad de danza folclórica; puesto que la entonces Escuela Nacional de Danza no ofrecía tal opción educativa sino hasta en la década de los noventa, cuando el sistema de las Campobello había caído en desuso.

Por esa razón, el sistema de las Campobello quedó fuera de esta investigación. Empero, es un antecedente de los sistemas de notación en las escuelas profesionales de danza. Y en futuras investigaciones será imprescindible indagar a profundidad acerca de éste como pionero de la notación de la danza tradicional mexicana.

Como mostré anteriormente, la primera institución educativa oficial y profesional de danza folclórica donde se impartió de manera formal la asignatura de notación en una carrera profesional de danza folclórica, fue la ADM. Dos corrientes de la notación dancística fueron aplicadas en dicha institución. Por un lado, el sistema de la maestra Yolanda Fuentes, y por otro, Bodil Genkel como pionera en México de la Kinetografía Laban/Notación Laban.

Cabe señalar que los primeros cursos de notación en la ADM no se dieron en la formación profesional regular, sino en los Cursos de verano. Estos cursos se implementaron

a partir de 1962 durante la gestión como directora de Josefina Lavalle, y gracias a la coordinación de Yolanda Fuentes y Mercado quien relata cómo surgieron los cursos: “Cuando llego a la Academia de la Danza y me entero de que hay gente que quiere aprender, saber, bailar y que se le cierran las puertas para los cursos regulares, dije: ‘Y por qué no aparte’” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Fuentes, a partir de esa área de oportunidad que encontró en la ADM, se dio a la tarea de facilitar lo necesario para que docentes de otros estados de la República mexicana asistieran a los cursos que planeaba, gestionando el alojamiento en las instalaciones del Auditorio Nacional. Fuentes recuerda.

Entonces, me entrevisté con la directora de internados y le pedí prestadas las literas de los internados en vacaciones. Me entrevisté con el ejército y les pedí camiones para trasladarlas. Me entrevisté con el arquitecto [Carlos] Perdomo y con otro arquitecto en el auditorio, y les pedí, les rogué, que me prestaran los galerones de atrás del Auditorio. Allí metí las literas, abrí la convocatoria a todos los estados y traje a mil personas mínimo, cada año (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Los Cursos de verano tuvieron gran auge entre los maestros del interior de la república, pues era el lugar donde en esa época confluían para actualizar repertorios, aprender otras asignaturas que contribuían al estudio y escenificación de la danza folclórica, e incluso para adquirir un diploma del INBA con validez oficial.

De acuerdo con Irma Fuentes Mata (1995):

Los cursos se estructuraban en los niveles de [principiantes], intermedios y avanzados, y se clasificaban a los estudiantes según sus aptitudes. Se podía elegir entre diferentes opciones, ya fueran cursos completos o materias sueltas, también llamadas optativas. Con estas últimas el alumno podía hacer combinaciones específicas. Las materias eran las siguientes: técnica de danza regional, técnica de danza clásica, repertorio de danza regional, folclor teórico y confección de vestuario regional, notación de danza y coreografía regional, música y motivación dramática (p. 63).

Durante estos cursos Fuentes, además de desempeñar la coordinación, también impartió algunas asignaturas, entre ellas la relacionada con la notación dancística. Para elaborar su sistema de notación de la danza folclórica utilizó el conocimiento de música adquirido durante su niñez.

El sistema de notación lo hice para ayudar a mis alumnos, que llevaba a la Guelaguetza. Para que ellos pudieran anotar y tuvieran una herramienta con la cual defenderse y sacar el mayor provecho de ese viaje, porque íbamos en plan de aprender algo más de la Guelaguetza. Por eso nació, la hice y [la] di en los Cursos de verano. Más que enseñarles bailes para notar, era aprender del bailaror indígena o mestizo [...] para registrarlo y después llevarlo al salón.

Se llevaban en una libretita toda la Guelaguetza, que fue nuestro primer objetivo. Aquí, aprendían tres regiones cada curso de verano, al final se llevaban nueve más los ejercicios de clase y la Guelaguetza (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

De esta manera, el sistema de Fuentes se impartió en Cursos de verano a un gran número de alumnos. Antonio Miranda, maestro de danza folclórica y docente de notación de la ENDF, fue alumno de la ADM de 1965 a 1975. En esa época Miranda asistió a Cursos de verano en dicha institución. Al respecto, Miranda narra cómo Fuentes creó aquello que él denomina como “bolitas, crucecitas y palitos” que servían como un recurso nemotécnico para registrar la danza en papel (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

La notación de Fuentes se escribía de manera horizontal y utilizaba las barras de la notación musical para iniciar y finalizar la partitura, así como los símbolos de repetición para indicar el número de ejecuciones. Su creadora dice que empezó “con base en el pentagrama, los valores musicales, los espacios, las barras y los silencios, para dar una idea general. Las plicas para los pies; luego para el doble, la unión arriba, y de ahí derivó” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Con la puesta en práctica este sistema se desarrolló y los símbolos aumentaron. La construcción pictórica de sus símbolos, que básicamente dibujan las extremidades y su movimiento, facilita su aprendizaje. Fuentes comenta: “Después aumenté más símbolos, e inventé los otros. Las faldas son curvas, las puntas y los talones son para abajo y para arriba. Todo es lógico. Si estás en el medio, conoces el ejercicio y lo relacionas. Es muy fácil” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014). Así, por medio de la escritura, el sistema de notación de Fuentes estableció una terminología entre los grupos que tomaron la asignatura.

La asignatura de notación, impartida por Fuentes, estaba constituida por una parte teórica y otra práctica dirigida al reconocimiento de los movimientos en relación con los símbolos con los que el sistema contaba. Fuentes explica:

Había que enseñarles primero la simbología completita para que tuvieran un razonamiento lógico. Si decía: ‘talón’, como que no funcionaba; pero si iba escribiendo y diciendo cómo, entonces lo podían anotar y hacer.

Ejecutaban primero sentados y después de pie. Por ejemplo, si marcábamos: apoyo de pie izquierdo, punta derecha, apoyo de pie derecho, lo inicial era definir qué pie entraba primero. Después, si usábamos el mismo pie uníamos por arriba dos *plicas* con una barra horizontal. Si se repetía, ponía una línea y dos puntos, igual que en música. Les enseñaba a medir música, a escuchar música y a bailar música, no números (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Fuentes argumenta que su sistema se desarrolló lo suficiente como para incluir simbología que representa al movimiento de los brazos. De esta manera no se limitó el registro a la escritura de los pasos de danza folclórica. Para esta docente “se baila con todo el cuerpo, por lo que se marca también la falda”. Fuentes continúa: “Si la falda es repetitiva, a un lado y a otro, se marca una sola vez, se pone la repetición y las veces que se alterna todo el tiempo que haya música. Si hay un cambio, entonces a cuántos compases pasan” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

En las palabras de Fuentes, su sistema satisfizo a sus estudiantes y les ayudó a registrar los repertorios para aprenderlos y conservarlos. Fuentes dice: “Para mí eso fue lo más importante, porque cumplí con mi objetivo: ayudar a quien le interesa conservar la autenticidad de los bailes mestizos y la danza” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

En la década de los setenta, tras una lesión mal diagnosticada en el pie, Fuentes dejó la ADM y se trasladó al Departamento de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP, como Coordinadora Nacional de Cursos para maestros. Allí hizo a un lado la notación. Dice: “Ya no podía dar clases por mi pie. Iba a ser una maestra incompetente. No podía enseñar a bailar sin una pierna. Por mucho que me explicara necesitaba en algún momento mostrar el movimiento” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Cabe destacar la facilidad con que se podía aprender sistema, así como la difusión e impacto que tuvo a través de los Cursos de verano. Ambas características influyeron en la aplicación del sistema para el registro de la danza mexicana, como lo indica Rodríguez:

Uno de los sistemas de notación que mayor repercusión ha tenido en el terreno de la danza académica folclórica, es el de Yolanda Fuentes y Mercado, maestra e investigadora de danza, quien imparte las materias de teoría del folclor, danzas y bailes regionales, didáctica,

coreografía y notación en la Academia de la Danza Mexicana del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), de 1957 a 1972.

Su método lo difunde en un libro que escribe y titula *El arte imperecedero de la danza* (1970) y consiste en una serie de símbolos indicadores de pasos, faldeo y movimientos coreográficos [...] Este sistema fue utilizado por numerosos maestros en varios estados de la República y tomado como base para la creación de nuevas técnicas de notación (1988, p. 573).

Como menciona Rodríguez (1988), el sistema de Fuentes se cristalizó en el libro *El arte imperecedero de la danza*, publicado en 1970. Aunque su contenido no aclara a profundidad de dónde y cómo surgió este método, sí explica a *grosso modo* cómo se utiliza, y presenta una lista a manera de glosario con los símbolos existentes, así como sus nombres en la terminología de danza folclórica de la época. Sin embargo, no describe la manera de ejecutar cada uno de los movimientos como tal.

Otra de las experiencias en las que el sistema de Fuentes tuvo impartido estuvo relacionada con la formación de un grupo de alumnos que cursaban los últimos años de la carrera profesional de danza folclórica en la ADM, a cargo de Noemí Marín. Según Alejandra Ferreiro, a partir del octavo año se cursaban dos años de formación para maestros, donde recibían materias psicopedagógicas. Ferreiro, que fue parte de este grupo de alumnos, relata:

En la materia de folclor no había un programa específico de metodología o de didáctica; pero la maestra Mimi [Noemí Marín] que era muy consciente de esto, decía: ‘Para aprender a dar clases lo primero que tienen que hacer es describir los pasos que ejecutamos en las clases’. Era una especie de [descripción] de la técnica; lo que hacíamos en la barra, en el centro y en las diagonales (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Esta tarea de describir y escribir los pasos, que Noemí Marín consideró imprescindible en la formación del profesor de danza folclórica, llevó a estos alumnos a analizar la técnica de danza folclórica, en especial al desglose de los pasos. Para cumplir con esta tarea, Luzella Rodríguez, una de las integrantes de este grupo de alumnos, compartió con sus compañeros la notación de Fuentes que había aprendido en los Cursos de verano. Ferreiro relata:

No teníamos una terminología estable, pero ya hablábamos de guachapeos, cepilleos, escobilleos, golpes, etcétera. [Al momento] de escribir [las clases] más o menos [intentábamos] describir esto que nos están pidiendo. Luego, Luzella —una de mis compañeras— dijo: ‘Fui al curso de verano y me aprendí una notación. La maestra Yolanda Fuentes nos dio clase y nos [la] enseñó, ¿no les parece que nos podría alivianar un poco la tarea?’.

Así, un poco jugando, nos fue enseñando a Maribel [María Isabel Jiménez], Elodia [Straffon], Ana María [Jiménez] y a mí. No estoy muy segura a cuántas más, pero fue a este grupo cercano a Elodia. Y todas empezamos a hacer las tareas de la maestra ‘Mimí’ [Noemí Marín] e hicimos una mescolanza. Cuando la notación no nos funcionaba, eran palabras. Cuando no nos funcionaban las palabras, eran los signos. Y de repente, le fuimos agregando cositas. No estoy muy segura si éramos nosotras o era de la propia notación.

En ese entonces no teníamos una clara conciencia de qué era desglosar los pasos. Al principio era un simple partir los pasos dándole la fórmula rítmica. Por ejemplo, en el zapateado de tres eran los tres movimientos ligados y [el primero] tenía un acento, como un tresillo; pues tiene básicamente esa fórmula rítmica.

Estábamos todo el tiempo leyendo; y claro, esa relación nos hacía ponerle un cierto ritmo a la hora de ejecutar los pasos. Empezamos a usar las ligaduras, los acentos, que no estoy muy clara si era un elemento de la notación de Yolanda o no, porque... la aprendimos de una manera muy informal, pero nosotros nos la fuimos apropiando.

Después, la maestra Mimí nos fue preguntando acerca de la notación. De hecho, esa fue la razón por la cual varios años después me invitó a dar clase en su academia. Porque le pareció muy interesante lo que estaba pasando con nosotros. Nos fuimos apropiando de la simbología, desarrollándola y escribiendo con mayor fluidez sólo con la notación (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Esta experiencia de los alumnos con la notación, donde desarrollaron su capacidad de análisis acerca de lo que aprendían, los llevó incluso a perfeccionar su ejecución y de cierta manera a establecer una terminología que permitía identificar por nombre los movimientos de la danza folclórica, y así facilitar su aprendizaje y enseñanza. Es decir, el uso del sistema les permitió precisar hasta la rítmica del zapateado, como comenta Ferreiro. Incluso, en este proceso de apropiación incluyeron símbolos de otros sistemas y conceptos de movimiento que fueron descubriendo poco a poco.

Esa actitud analítica del grupo de alumnos —entre los que también se encontraba Antonio Miranda— los caracterizó como generación. A tal grado que más de una década después, Josefina Lavalle los describiría como “uno de los grupos más brillantes que dio la Academia de la Danza Mexicana” (1987, p. 11).

Una vez que esta generación egresó en 1975, Josefina Lavalle invitó a cinco de sus integrantes a impartir los talleres de danza en los recién creados Colegios de Bachilleres. Poco tiempo después, con la apertura de nuevos planteles en la Ciudad de México y el auge

de la danza folclórica en estas instituciones, nuevos maestros egresados de la ADM se unieron a las filas como maestros.

El ingreso de nuevos docentes que no eran de la misma generación referida por Lavalle (1987), condujo a los maestros pioneros de danza en el Colegio de Bachilleres a utilizar nuevamente la notación —a la que le agregaron símbolos del sistema Laban y nuevos conceptos— para actualizar y unificar los repertorios que impartirían. Por lo tanto, escribieron en el sistema híbrido que habían creado, los repertorios que se tendrían que enseñar durante las clases de danza en todos los planteles.

Elodia empezó a hacer los cursos de unificación de repertorio. Y en esos cursos yo les empecé a dar técnica [...] Entonces desde eso empezamos hacer, enseñarles... la terminología que utilizábamos. Y entonces para enseñarles la terminología y los bailes dijimos: ‘nos vamos a tardar la vida, escribámoslo’. Y escribimos el repertorio que ya existía, para que todo mundo lo conociera; y así les enseñamos notación (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Así el uso de la notación de Fuentes pasó de ser parte de la formación de maestros en Cursos de verano, a una como herramienta utilizada por alumnos de la ADM, a una estrategia en el Colegio de Bachilleres para acotar los tiempos y esfuerzos. Incluso, por un tiempo, este sistema fue impartido en la Academia de danza Mizoc de la maestra Noemí Marín.

Por otro lado, otro sistema que había tenido gran impacto en Europa, Asia y en Norteamérica ganó terreno también en México, la Notación Laban. Esta arribó a México de manera formal cuando en 1953 Bodil Genkel llegó a nuestro país invitada por Guillermo Keys para integrarse al Ballet Mexicano (Lavalle, 1989; Tortajada, 1998).

En Inglaterra, la joven Bodil había estudiado en Dartington Hall, comunidad donde Kurt Jooss y Sigurd Leeder dirigían el departamento de danza (Kurt Jooss' School of Dance). Tal experiencia marcó tanto a Bodil que decidió dedicarse a la danza moderna, como lo comentó en una entrevista para el periódico *El Despertar de México*:

empecé con clásico y al tomar un curso de verano en Inglaterra en la Escuela de Kurt Jooss, que en aquel entonces representaba la danza contemporánea o moderna; al regresar me querían reincorporar a clásico y yo dije nunca, ya no vuelvo, porque ya sé ahora de qué se trata la danza (Genkel en Villasana, 1990, p. 23).

Según Lavalle (1989, p. 52), Bodil asistió a un curso en Dartington Hall, y precisamente tras esa experiencia innovadora regresó a Dinamarca deseosa de aprender más. Genkel comenta: “me impresioné tanto con esa nueva línea de danza que de regreso a Dinamarca pedí a mi papá volver a estudiar allá. Me mandó después de dos años. La carrera era de tres [...] yo los cumplí en dos” (Bodil Genkel en Lavalle, 1989, p. 52). En otra entrevista Bodil refiere: “Después del curso de verano, volví y pasé dos años allí, donde aprendí muchísimo, pero no bastante” (Genkel en Villasana, 1990, p. 23).

En ese entonces, la profesora alemana de danza, Lisa Ullmann —quien posteriormente se convirtió en una figura importante alrededor de los Estudios Laban y la testamentaria de sus derechos—, y el coreógrafo y pedagogo alemán, Sigurd Leeder, impartían notación en Dartington Hall (Hutchinson Guest, 2006).

Ese fue el acercamiento que tuvo Bodil Genkel a la Notación Laban. Incluso en esa época fue compañera de Ann Hutchinson Guest, la figura líder de la Notación Laban actualmente. Por lo tanto, se puede decir tuvo una formación sólida. Cabe señalar que, en la época en que Bodil estuvo en Dartington, Laban se refugió en Inglaterra. Bodil relata: “Cuando Kurt Jooss no estaba de gira, sus clases fueron [...] conceptos de Rudolf von Laban [...]. Laban en esos días estaba viviendo cerca de la escuela [...]”. (Genkel en Villasana, 1990, p. 23)

Durante la segunda guerra mundial, Bodil fue enviada por sus padres a Estados Unidos donde vivió por un tiempo. Fue hasta 1965, varios años después de su llegada a México, que se unió como docente a las filas de la ADM. En dicha institución impartió clases hasta 1978 y tuvo contacto de manera directa con Josefina Lavalle y Evelia Beristain, a quienes les enseñó la Notación Laban. Beristain recuerda:

La primera persona que tenía la Notación Laban era una bailarina; y la estaba dando en la Academia de la Danza. Ella estuvo enseñando aquí en México también a los alumnos de folclor. Se llamaba Bodil Genkel y estuvimos trabajando mucho con ella. Yo tomé el curso con Bodil, y ‘Chepina’ [Josefina Lavalle] también estuvo (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

Posteriormente, Lavalle continuó con la enseñanza de la notación que Bodil le había legado; e incluso otras maestras de la ADM como Antonia Torres⁴⁴ —quien fue por un tiempo asistente de Genkel— y Evelia Beristain, impartieron clases de notación dentro de la ADM.

La herencia que Bodil había sembrado en la ADM con respecto a la notación se cristalizaría, por un lado, con la introducción de la asignatura *Notación y Coreografía* en el plan de estudios de 1972, donde la materia se incluía “para la comprensión, la interpretación y el registro de las formas dancísticas de la especialidad” (Fuentes, 1995, p. 79). Por otro lado, con la utilización de algunos símbolos de la Notación Laban para el registro de la danza tradicional por parte del Fonadan, fundado en 1972. En dicho fondo, Lavalle fungió como delegada ejecutiva, y tanto ella como Beristain se encargaron de la notación coreográfica.

En Fonadan se usaron dos propuestas distintas de notación. La primera, en *La danza del Tecuán*, donde se utilizaron las notaciones Laban y Dalton (Fonadan, 1975, p. 26). Esta propuesta se constituyó por la representación de los desplazamientos coreográficos de la danza acompañados por símbolos de la Notación Laban. La segunda, presentada años más tarde en folletos de menor tamaño como en *Los Moros* (1983), donde se utilizó el método elaborado por Josefina Lavalle. En esta notación se empleaban algunos símbolos del sistema Laban. En esta segunda propuesta se describían los pasos, y no solo los desplazamientos.

Lavalle, para exponer dicha notación, escribió años después acerca del sistema y la terminología que se había gestado con el grupo de la ADM arriba mencionado. Terminología que incluso había causado impacto en Fonadan, en Colegio de Bachilleres y en CEDART. Lavalle escribe:

He usado y desarrollado hasta cierto punto, una terminología basada en la que iniciaron alumnas egresadas de uno de los grupos más brillantes que dio la Academia de la Danza Mexicana. Me refiero a Alejandra Ferreiro, actual directora de esa escuela, Elodía Traffon, quien dirigió, después de mí, los Talleres del Colegio de Bachilleres; Luzella Rodríguez, quien los dirige actualmente; María Isabel Jiménez y Ana María Jiménez (1987, p. 13).

⁴⁴ A la primera generación del Plan 1972, en la que se encontraba Maira Ramírez, Antonio Pérez, Juan Piedras y Aída Martínez, entre otros, fue Antonia Torres quien les impartió dicha asignatura durante el ciclo escolar 1976-1977 durante el quinto año de la carrera. Particularmente con este grupo Bodil Genkel impartió clases de danza contemporánea y les montó la obra “Fronteras”. Durante estas clases, Maira Ramírez recuerda que Genkel Utilizaba algunos conceptos de la Kinetografía Laban (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022).

De modo que tras notar los avances que dicha generación había tenido, a finales de los setenta, Lavalle pensó en transmitir a otras generaciones jóvenes el conocimiento de la Notación Laban. Entre las alumnas, eligió a Alejandra Ferreiro quien había empleado y enseñado la derivación de la notación de Fuentes.

A la maestra Lavalle le pareció que yo podía tener una habilidad para la notación. No sé por qué. De hecho, en mi opinión la que tenía más era Luzella, no yo. Pero fue a mí a la que invitó.

En el ciclo escolar 1976-1977 me invitó a unas reuniones que tenía con la maestra Evelia y con la maestra Antonia Torres. Y en esas reuniones les estaba enseñando Notación Laban. Bueno, no sé si se las estaba enseñando, pero a mí seguro sí. Aunque a ellas dos no estoy muy segura porque la maestra Evelia ya registraba cosas en Fonadan, y 'Toña' había sido alumna de Bodil, así como su asistente (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

De acuerdo con Ferreiro, en estas reuniones básicamente se discutía el método que Josefina Lavalle había elaborado para impartir la clase tanto para la ADM como para el CEDART. En este último fue donde Ferreiro impartió las clases de notación. La investigadora recuerda:

La maestra Lavalle tenía un programa ya hecho. En la primera parte se daban conocimientos generales del escenario; algunos elementos del libro de Doris Humphrey de coreografía [*El arte de hacer danzas*] para ubicar las áreas del escenario, cómo se aforaba, qué era un escenario, etcétera; y se empezaba a trabajar con lo que la maestra Lavalle llamaba grupos generales. Yo la bauticé como la notación de las flechitas porque eran los planos de piso y algunos elementos de giro. Básicamente ahí terminaba el primer semestre. Y luego, en el segundo semestre les dábamos elementos básicos de la Notación Estructural. Nos enfocábamos en los apoyos, gestos y llegábamos en el mejor de los casos a los brazos, porque como no teníamos una metodología de enseñanza, les costaba mucho trabajo a los alumnos; y entonces nos atorábamos en los gestos y en los pies. Y como procurábamos que registraran [pasos] de danza folclórica nos deteníamos ahí para que hicieran algunos registros.

En ese cursito que me dieron ya estaba lo del Fonadan, lo que pasa es que yo no sabía que era del Fonadan. Eso sí lo utilizábamos mucho y se los enseñé en el Colegio de Bachilleres (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Este Centro de Educación Artística estaba en las instalaciones de la ADM. Ferreiro, quien también impartió la asignatura en el CEDART, relata:

En esa clase, lo que deseaba era que los alumnos de folclor experimentaran con eso que yo había experimentado. Entrábamos a los trazos de piso, pero no pensando en que fuera la forma de hacer coreografía, sino la forma de registrar las danzas. Ahí, creo que sí pensábamos en registrar. Luego, entraba a la parte de Notación Estructural y hacíamos nuestros pequeños 'pininos' para registrar.

Lo que se me ocurrió fue registrar mis ejercicios de danza y de calentamientos, con la Notación Estructural. Evidentemente no teníamos los elementos ni los conocimientos suficientes para registrar una danza, entonces me enfocaba mucho en que registráramos pequeños ejercicios de zapateados y demás.

De hecho, registramos los pasos de polka, el zapateado de tres, algún son; pero algo muy sencillo. En realidad, con la notación del Colegio de Bachilleres lo hacíamos más sencillo para registrar. Pero la notación estructural me atrapaba porque me obligaba a tener claridad del compás, pues es un registro muchísimo más detallado, y eso me gustaba como análisis [...] La notación me parecía simplemente un conocimiento que era muy fácilmente aplicable para enseñar danza (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

En 1978, tras el descontento de algunos maestros de danza clásica de la ADM, y el apoyo oficial a una nueva institución educativa de danza —el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD)—, que provocó la casi desaparición de la Academia; se puso en pausa la tradición de la notación que la ADM venía impulsando.

Tras el período de “exilio” de cuatro años, en 1982 la ADM, fue nuevamente reinstalada y con ella la práctica de la notación. En esta propuesta, además de las carreras de intérprete, elaboraron tres especialidades en las que también se enseñaría notación. Empero, para que se impartiera la asignatura en la carrera de Intérprete de Danza Mexicana (IDM) pasaron cinco años, pues era hasta el quinto año que se cursaba la materia en ese entonces nombrada *Elementos de notación*. Así lo relata Ferreiro:

Después de que se reintegrara la ADM me tuve que esperar cinco años para dar clases de notación, porque la materia se daba en el quinto año. La Academia comenzó de nuevo en el 82, así que yo [volví a dar la materia] hasta el 87 (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Durante ese período, en la segunda mitad de la década de los ochenta, Alejandra Ferreiro fue seleccionada como directora de la ADM (1986-1995), pero siguió impartiendo por algunos años la asignatura de notación.

Por otro lado, el SNEPD ofrecía la carrera de danza folclórica en una de sus tres escuelas, la Escuela Nacional de Dana Folklórica (ENDF). En esta institución algunos egresados de la ADM fungieron como docentes. Entre ellos, Antonio Miranda que, además de impartir clases de danza, fue el primero en esa institución que impartió notación, aunque con el legado de Fuentes, de la ADM y del Fonadan.

Durante los primeros años de funcionamiento, la ENDF laboró con un plan de estudios similares a las propuestas de la ADM, pero fue hasta junio de 1982, cuatro años después de su creación en 1978, que se propuso una reestructuración al plan. En esta reestructuración se proponía “ofrecer un curso anual de coreografía y notación” (Fuentes, 1995, p. 101).

En la ENDF, debido a la falta de tiempo y la gran carga de trabajo, el maestro Miranda decidió pasar la batuta a Patricia Salas, una de sus alumnas destacadas. Aunque primero para los Cursos de verano de 1981 y 1982, y ya de manera oficial en la carrera en 1983.

Para Salas, impartir la notación en Cursos de verano fue una experiencia formativa única. La impulsó a buscar actualización en la Notación Laban. Esta oportunidad la encontró en el Taller de Estudios Etnológicos de Danza⁴⁵ liderado por el antropólogo Jesús Jáuregui en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). A este taller se invitó a Bodil Genkel a impartir el sistema de Notación Laban,⁴⁶ que también implicó la incursión formal en este sistema de los maestros de la ENDF, ya que el anterior docente, Miranda, no contaba con un acercamiento formal a dicha notación.

En 1985 y 1986, por medio del INBA y del entonces Centro de Investigación de la Danza (CID Danza, ahora Cenidi Danza), Bodil Genkel impartió dos cursos de Notación Laban, con el título *Sistema de Notación Laban y Taller de Labanotation II*, como parte del Programa de capacitación permanente de la SGEIA del INBA. A estos cursos asistieron dos exalumnas de las primeras generaciones de la ENDF en que Antonio Miranda impartió notación, y que recién habían ingresado como docentes: Patricia Salas, quien ya impartía clases de notación en la carrera de la ENDF; e Itzel Valle que se empezó a interesarse en el sistema Laban.

⁴⁵ Algunos de los especialistas que conformaban este taller eran Fernando Nava (Etnomusicólogo), Miguel Ángel Rubio (Antropólogo Social), Carlo Bonfiglioli (Etnólogo), Jesús Jáuregui (Antropólogo) y Maira Ramírez (Maestra en Danza Folclórica y Etnóloga) y Patricia Salas (Especialista en Danza Folclórica).

⁴⁶ De acuerdo Maira Ramírez, a partir de su experiencia durante las clases de *Coreografía y Notación* con Antonia Torres y de *Danza Contemporánea* con Bodil Genkel (donde la docente introdujo elementos de Notación Laban), así como su intercambio con Evelia Beristain sobre temas de notación mientras estudiaba en la ADM, la llevó a utilizar los registros de planos de piso en sus reportes etnográficos durante su formación como etnóloga en la ENAH. Ante este material, Jáuregui insistió en la importancia de introducir el Sistema Laban en el Taller de Estudios Etnológicos de Danza, por lo que se invitó a Bodil Genkel ante la sugerencia de Ramírez. (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022).

De manera casi paralela, en los ochenta, por medio de la gestión de la investigadora de danza Patricia Aulestia, el CID Danza en colaboración con el Dance Notation Bureau de Nueva York, trajo a México a Rodolfo Sorbi, Adela Adamowa y a Muriel Topaz (entonces directora del DNB). Los primeros dos impartieron en 1986 un curso de Notación Laban en el Teatro de la Danza, al cual asistieron docentes tanto de la ENDF como de la ADM, así como docentes de otros campos dancísticos. Ferreiro recuerda:

Tomé el curso de Notación Laban cuando vino Rodolfo Sorbi, que era el nivel *Elementary*. Entonces, en las clases de la ADM ya tenía elementos de [ese] nivel e introducía las partituras del elemental; porque las primeras eran bien sencillas. Empecé a enseñar notación estructural considerando los conocimientos que había tomado en ese curso.

Di clases por varios años, pero llegó un punto en el cual ya no pude continuar [por sus compromisos en la dirección de la escuela] y entonces le enseñé para que diera clases a Gustavo Quezada. Él había sido mi alumno en el CEDART, y después de ‘Toña’ [Antonia Torres], y le gustaba mucho la notación. Fue bueno, pero cuando murió, las maestras que deban coreografía, Alma Mino y Evangelina Villalón (que fueron alumnas de Bodil en la ADM), continuaron dando la notación (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Otras profesoras que asistieron al curso fueron Patricia Salas e Itzel Valle. En la ENDF Salas fue quien hizo la adecuación de los contenidos de la asignatura y enseñó como tal la Notación Laban, a partir de las enseñanzas principalmente de Bodil Genkel y del curso con Sorbi y Adamowa; pero también, empezó a dejar paulatinamente de lado los demás sistemas que se venían trabajando desde los sesenta y setenta.

Entre 1988 y 1990, mediante el Programa de regularización profesional para docentes del INBA se impartió la Licenciatura en Educación Artística en su segunda edición. En esta formación convergían docentes de distintas disciplinas artísticas. A esta segunda generación, Bodil Genkel les impartió la asignatura *Cinetografía Laban* como una materia optativa de segundo semestre del área de danza. Entre las alumnas se encontraba Itzel Valle.

En 1994, en la ADM se implementó un plan de estudios que fortaleció la propuesta del bailarín integral como una carrera única donde se integraban los tres géneros dancísticos, clásico, contemporáneo y folclor. Así, en la carrera única surgida del Plan 94 se modificaron los contenidos y la asignatura de notación pasó a ser sólo parte del contenido de la materia

de *Coreografía*. De tal manera que en los noventa al quedar reducida a un contenido se fue diluyendo la tradición de la notación que la ADM había establecido.

En 1995 el periodo de Alejandra Ferreiro como directora de la ADM llegó a su fin. Posteriormente, Ferreiro regresó como docente de notación con los grupos que aún cursaban el plan anterior a 1994. Ella relata: “Les di clase a los de danza mexicana de las generaciones previas al 94 pues en su plan de estudios estaba la materia de notación” (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

También, a principios de los noventa en el SNEPD, las tres escuelas nacionales de danza que se encontraban en el Centro Cultural del Bosque (Clásico, Contemporáneo y Folclor), entraron en un proceso para reestructurar sus planes de estudio. Para este proceso se invitó a Clarisa Falcón que en ese entonces había regresado de Nueva York luego de cumplir el Programa de Certificado de Maestro de Notación Laban del Dance Notation Bureau (la primera institución en Estados Unidos destinada a la Notación Laban). Falcón cuenta:

Maira Ramírez con Serafín Aponte y Cecilia Appleton hacían la reestructuración del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza y me invitaron a que colaborara con los programas de estudio de la notación de las tres especialidades: Clásico, Contemporáneo y Folclor. Pero finalmente a los de clásico no les interesó, así que colaboré en los programas de Contemporáneo y Folclor (C. Falcón, entrevista, 5 de enero de 2014).

En 1994, tras la creación del Centro Nacional de las Artes, a la ENDF no se le consideró dentro del proyecto, por lo que se quedó en las instalaciones ubicadas en el Centro Cultural del Bosque. Tampoco se le validó la propuesta de licenciatura en Etnocoreología, pero sí se le autorizó su implementación a nivel diplomado. Así, dada la experiencia previa en la elaboración de los programas del SNEPD, invitaron a Clarisa Falcón a impartir clases de Notación Laban en dicho diplomado. Falcón recuerda:

Allí, [Maira Ramírez] me invitó a dar clases de notación y tuve muchas maestras de alumnas [...] Nos enfocamos mucho en la danza folclórica. Pero cuando enseñé los soportes, también empecé a enseñar los golpes y los ganchos. Yo no sé danza folclórica pero como utilizan puntas, talones o la planta completa, entonces empecé a enseñar eso. Al mismo tiempo que enseñaba soportes íbamos aprendiendo los golpes y los acentos; suave y fuerte.

También, por ejemplo, cuando llevas falda, sonaja o sombrero; aunque eso está en el *Intermediate*. Esa vez en el diplomado de etnocoreología hice como el de *Elementary*, pero

combinado con cosas que le hacían falta a los de folclor. De hecho, había una alumna, Rosario García, que hasta hizo una notación en un libro (C. Falcón, entrevista, 5 de enero de 2014).

Como comenta Clarisa, varios de los docentes de la ENDF tomaron el curso, incluso aquellos que impartían notación, entre estas alumnas/maestras, nuevamente se encontraron Itzel Valle y Patricia Salas, incluso Antonio Miranda; pero también Jessica Lezama, una ex alumna de la ENDF que después de cubrir unos meses a Patricia Salas (por propuesta de la docente) fue invitada a unirse como profesora de la escuela.

En la década de los noventa, ante la tentativa por parte de la SGEIA de cerrar la ENDNGC, la comunidad docente guiada por Roxana Ramos, buscó fortalecer su propuesta formativa mediante un nuevo plan de estudios. Ramos, la entonces directora de dicha institución, comenta:

Empezamos a trabajar los nuevos planes de estudio entre 1993 y 1995, cuando iba de salida Salinas de Gortari y entraba Ernesto Zedillo. Ese cambio de sexenio fue fundamental, porque los funcionarios del periodo de Salinas eran los que no querían que la ENDNGC continuara laborando y también, quienes deseaban quitarle el predio (Ramos en Tortajada, 2022, p. 117).

Entre los docentes a quienes se les invitó a trabajar en esta etapa, de nuevo se encontró Clarisa Falcón. Ella relata:

Cuando llegué a la escuela, la entonces directora Roxana Ramos me dijo que había tenido buenas recomendaciones de mí y me contrató como maestra de ballet, y contemporáneo para los grupos que ya iban a egresar. Al mismo tiempo, como yo ya había tenido experiencia en la elaboración de planes, desde los del sistema, me explicó que quería elaborar sus planes de estudio para que quedaran muy bien (C. Falcón, entrevista, 5 de enero de 2014).

En la ENDNGC, Clarisa Falcón hizo una propuesta de programa, pero en el plan de estudios oficial, fue Itzel Valle quien firmó el programa. Falcón narra:

Propuse que se impartiera la materia en las tres especialidades. Y sí les pareció bien. Entonces, en esa primera propuesta de Profesional en Educación Dancística se dio a Folclor, a Español y a Contemporáneo, pero Contemporáneo llevaba también tres semestres (C. Falcón, entrevista, 5 de enero de 2014).

Debido a la experiencia obtenida a principios de los noventa por parte de Itzel Valle como coautora del *Manual Básico de Kinetografía Laban*, a partir de 1994 le legaron algunas clases de Notación Laban en la ENDF. Así, la asignatura se repartió entre Patricia Salas e Itzel Valle.

Y en 1995, en la ENDNGC, fue Valle quien desarrolló el programa de la asignatura de Notación Laban.

Las tres docentes (Salas, Valle y Lezama) impartieron notación en la ENDF. Cuando Salas empezó a retirarse de las asignaturas de notación, incursionó en las de *Códigos Corporales y Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico*. En la ENDNGC, Valle y Lezama impartieron las clases de notación. De forma tal que, a partir de los noventa, se enseñó la notación con las modificaciones que Clarisa Falcón trajo a México.

En ese período, también se elaboró el Plan 1994 en la ENDF. A la asignatura de notación se le nombró: *Kinetografía Aplicada*. Por otro lado, en el Plan 1995 de la ENDNGC llevó el nombre de *Notación Laban*. Mientras en la ENDF el programa llevaba el nombre de la tradición europea del sistema Laban (Kinetografía), que Bodil Genkel había traído a México desde los sesenta a la ADM y en los ochenta a la ENDF; en la ENDNGC el nombre atendía a la propuesta que Falcón trajo a México, la corriente estadounidense de la Notación Laban (*Labanotation*). También, durante la administración de Itzel Valle como directora de la ENDF, en el 2001, Falcón impartió los cursos de *Notación Laban Estructural I y II*.

Esta nueva corriente, la estadounidense, tuvo tal fuerza que, en el 2006, se modificó el nombre de la asignatura en la ENDF a *Notación Estructural Laban*, nombre que concuerda más con corriente estadounidense. Con esto, de alguna manera la tradición europea que Genkel había legado, si bien no desapareció, sí se transformó.

En la primera década del 2000, otra corriente de la Notación Laban llegó a las escuelas profesionales de danza. Las docentes, Valle, Lezama y Falcón estudiaron el programa de Language of Dance Center (LODC) promovido por Ferreiro y Lavallo (pioneras del sistema al haberlo cursado en Londres). Al respecto del LOD, Ferreiro expresa:

El Language of Dance se volvió mi vida. Empecé en el 2000 con Ann Hutchinson. Cuando fui, realmente pensé que iba a aprender notación. Ya sabía que iba a estudiar notación de motivos, pero no tenía idea de qué era eso. Habíamos conseguido los libros. Cuando íbamos en el viaje iba estudiando en los trenes, y ahí empecé a darme cuenta que era otra notación, que se hablaba de conceptos, y lo entendía, pero no tenía claro cómo desarrollaba la creatividad. Con esa experiencia, empecé a trabajar con la maestra Lavallo.

Una de las cosas que más me gustó de la notación de motivos fue que coincidía con la idea de la maestra Lavalle cuando hablamos del bailarín integral; de diluir las diferencias entre los folclóricos, los clásicos y los contemporáneos. La maestra Lavalle decía que era hacer danza (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Tanto Valle como Lezama terminaron el programa de certificación e incluyeron la asignatura de *Notación de Motivos* en la recién creada licenciatura de la ENDF en el 2006. Mientras tanto, en la ENDNGC, ante la tentativa de otras docentes por insertar la Notación de Motivos en los planes de estudio del 2006, Jessica Lezama consideró más adecuada la Notación Estructural Laban para la formación de profesores de danza folclórica.

Finalmente, en el 2006, en la ADM nuevamente se reinsertó una asignatura en relación con la notación, aunque con el nombre de Análisis Laban. Sin embargo, fueron varias profesoras las que en momentos distintos la impartieron. De tal manera, que en cuanto a la asignatura no contaron con una planta docente estable que enseñara notación, hasta el 2013 cuando Miriam Huberman Muñiz (egresada del Laban Centre) se designó para la materia y continuó con el trabajo hasta el 2016. A partir del segundo semestre del 2016 hasta el presente, Gabriela Aragón, analista de movimiento certificada por el Laban/Bartenieff Institute for Movement Studies, impartió la asignatura.

Rastrear el desarrollo de la notación en las escuelas profesionales de danza del INBA fue un proceso arduo, pero esta travesía me permitió vislumbrar el panorama de su gestación. En gran medida esta dificultad se debe a las pocas evidencias documentales acerca de su uso. Aún quedan por indagar más detalles, por ejemplo: un análisis detallado de los contenidos enseñados, el tipo de materiales didácticos que se utilizaron en cada una de las escuelas y por cada uno de los maestros, el recibimiento de la asignatura por parte de los alumnos y demás docentes, y el impacto que tuvo la notación en las vidas de los estudiantes. Por el momento, esta investigación, como se mencionó en el apartado teórico-metodológico, se centrará en la trayectoria de tres docentes: Patricia Salas, Itzel Valle y Jessica Lezama, que a la vez fueron alumnas de la ENDF, y que, como veremos adelante, la enseñanza de la notación se convirtió en parte de su vida profesional.

5.2. Trayectorias de las docentes de notación

Por razones metodológicas el presente apartado comprende las trayectorias de docentes que imparten o impartieron la materia de notación en dos escuelas profesionales de danza del INBA: ENDF y ENDNGC. En ambas escuelas, la notación se continúa impartiendo como asignatura en los planes actuales; no así en la ADM. Otro de los motivos de selección por las cuales presento estas trayectorias, es que las tres docentes: Patricia Salas, Itzel Valle y Jessica Lezama, se han influenciado unas a las otras como compañeras de clase, como maestra-alumna y finalmente en una relación de par a par como docentes. Cabe señalar que las tres docentes pertenecen a la misma línea genealógica de profesionalización de la danza al formarse en la ENDF. Por otro lado, me limito a presentar la trayectoria de estas tres docentes porque impartieron clases en dichas escuelas profesionales desde 1982 a 2015, el periodo de mi investigación.

5.2.1. Patricia Salas. La notación tiene que ver con todo. Antropología y archivo⁴⁷

Desde pequeña, Patricia Salas, o Paty Salas como la llaman los alumnos de la ENDF, se interesó en la danza folclórica. Una de las experiencias significativas de su infancia fue estudiar en la Casa de la Asegurada del IMSS en Legaria (1973-1974), donde empezó a tomar clases de danza folclórica y participó en un montaje masivo. Ella relata: “se configuró toda la República Mexicana en el Zócalo [...] me tocó Jalisco [...], era la República Mexicana delineada por la danza”. Otro suceso que dejó huella en Patricia Salas fue durante los VII Juegos Panamericanos de 1975 donde participó con indumentaria cercana a la tradicional mexicana en los eventos culturales realizados en la Villa Panamericana.

A causa de ambas experiencias, al finalizar su educación primaria, decidió estudiar profesionalmente danza. La respuesta lógica en ese entonces era la ADM, donde hizo examen de audición. Patricia recuerda:

⁴⁷ Esta trayectoria fue escrita a partir de la entrevista realizada por Raymundo Ruiz González a Patricia Salas, Ciudad de México, 7 de agosto de 2014. Todas las citas acerca del discurso oral de la docente en esta trayectoria corresponden a dicha entrevista.

Fui a la Academia de la Danza Mexicana. Iba a cumplir doce años. Mi papá me llevó a hacer el trámite. Me acuerdo que no sabía muy bien cuáles eran las fechas y creo que llegué en el último día.

Quien me hizo el examen para entrar a la ADM fue Alma Mino. Estuve muy nerviosa, pero logré hacer todo lo que me pidió: flexibilidad, coordinación y demás. Me dijo: ‘mira Paty, tú podrías entrar a la carrera de concierto o también danza regional. ¿Qué te gusta a ti?’. Ella me planteó qué me gustaba o me inquietaba más. Yo le dije que por supuesto [...] danza regional. Me dijo: ‘no hay problema, te quedas’.

Paty entró a la ADM en 1976. Allí inició sus estudios profesionales en danza mexicana. Entre sus primeros maestros se encontraron Cirilo Fuentes y Esperanza Gutiérrez, en el primer y segundo años respectivamente. Sin embargo, a mediados de 1978, en su tercer año de formación profesional vino la ruptura de la ADM y la creación del SNEPD. Así, sin que le preguntaran, pasó a ser alumna de la ENDF. Acerca de esos momentos, Paty recapitula:

Entonces éramos muy chiquitos y no nos enterábamos de todo. Además, aunque había sociedad de alumnos y nos invitaban a juntas, eran los grandes: María Elena [Martínez], Aida [Martínez] y Juan Piedras. Para mí eran los más grandes y los que bailaban súper bien. Me acuerdo que yo iba a las juntas, pero como que no entendía todo el rollo. Argumentaban muchas cosas: ‘y los consejeros, que no era justo’; pero era muy chica.

En junio de 1978, Salas terminó su ciclo escolar como alumna de la ADM, pero al regreso del receso escolar ya era otra escuela, no había Academia. Dice: “Uno ni se enteró [...] Me di cuenta de que algo había pasado, que muchos ya no estaban, que había otros que sí, que se veía que unos estaban peleados con otros de algún grupo de la Academia, incluyendo Esperanza [Gutiérrez], Frida [Martínez] y Aída [Martínez]”.

Como lo comenta Paty, en ese momento era muy joven para vislumbrar el conflicto que se presentaba. Empero, observó algunas situaciones que le extrañaron. Cuenta: “veíamos que los maestros de la Academia estaban afuera entregando información de lo que había pasado. ¡Por supuesto que estaban pasando cosas!”.

Salas cursó su tercer año de la carrera como alumna en la ENDF. En esta institución tuvo a algunos maestros que inicialmente habían ingresado como docentes a la ADM, entre ellos: Edmundo Juárez, Corazón Sánchez, Francisco Bravo y Toño [Antonio] Miranda. Con esos docentes, Patricia cursó la mayor parte de su formación en danza folclórica. De todas sus experiencias como alumna en la ENDF destaca una con Miranda en su último año. Dice:

“Con [Miranda] vimos varias danzas en séptimo; además, fue la primera vez que se montó *Tocotines* en la escuela, fue extraordinaria. Me seleccionó para ser Moctezuma, y pues muy padre porque para mí fue complejo”.

Otro hecho trascendente para la formación de Salas fue cuando en 1978 nombraron al maestro Marcelo Torreblanca como asesor para la ENDF. El trabajo que Torreblanca hacía en prácticas de campo y con informantes era muy serio, a tal grado que impactó a Patricia, quien formó parte de un grupo de investigación que Torreblanca lideró. Ella rememora:

[Torreblanca] Seleccionó un grupo de alumnos para atender un ciclo festivo. Por supuesto el maestro Toño Miranda, Luis Rey Quebrado, Itzel [Valle], Nazul [Valle], Lourdes [Santiago] y yo, entre otros. Hicimos viajes juntos. Por ejemplo, en la fiesta de la Santa Cruz ya no iba toda la escuela, sólo iba ese grupo. Creo que nos escogieron porque éramos muy comprometidas, de promedio bueno, muy serias en nuestro trabajo. A eso me dedicaba y me gustaba. No me costaba trabajo. Mis clases las gozaba, nunca las sufría.

Y no se diga las experiencias cercanas con el maestro Torreblanca [...] Estaba toda alerta, pero esas experiencias te sensibilizan mucho. Fue muy padre esa serie de experiencias y conocimientos que fueron muy fuertes a lo largo de la carrera.

Durante el sexto año de su formación fue cuando Paty se encontró con la notación por primera vez en la clase de *Coreografía y Notación* que Antonio Miranda impartía. Acerca de sus clases recuerda:

Fueron ajustes o aplicaciones de mucha de la simbología de Laban. Había interés hacia el trazo coreográfico, más que a las pisadas; porque las pisadas ya las tenías aprendidas. Anotábamos danzas que ya sabíamos, pero había un énfasis importante en el trazo coreográfico, en mantener la coreografía como tal.

Era muy minucioso porque se escribía cada avance. Si eran doce parejas, eran doce colorcitos e irlos moviendo. Si era hacia adelante, entonces usabas los signos adelante, y así: ‘atrás, derecha, izquierda y las diagonales’. Sí había todo un conocimiento para entender las áreas del escenario ‘centro-centro, centro-abajo, centro-arriba, centro-derecha’, etc. Mucho de lo que hacíamos se aplicaba a esos símbolos que eran para el trazo coreográfico. Llevábamos una cuenta, pero más que de pasos o pisadas, era de compases. Un registro llevaba un buen tiempo, y era clase por clase, pero me parecía muy interesante. Me gustaba mucho.

Esta experiencia fue importante para Patricia en una época en la que no era común el uso de tecnología para preservar la danza. Ella reflexiona acerca de la notación y su utilidad: “daba la posibilidad de que quedara registrado todo un trazo coreográfico de danzas que podrían

ser muy complejas, o quizá a veces no tanto, pero que con el tiempo se te olvidan”. Salas recuerda el proceso de registro que se llevaba a cabo:

Todos anotábamos, pero algunos alumnos se ponían en dos líneas y hacían la danza para que tuviéramos los trazos muy exactos. Después, la íbamos contando por compases para tener con exactitud cómo se iba dando el desplazamiento: pareja por pareja, línea por línea.

Era una clase que combinaba lo teórico con lo práctico, porque se ponían seis de un lado, seis del otro y decías: ‘a ver tú, se vienen y vamos’. O sea, era hacerla y anotarla. La debíamos de tener perfectamente, la teníamos que haber bailado, ya la conocíamos, sabíamos perfectamente las pisadas y el trazo correcto. Es decir, nos basábamos en los repertorios que nos enseñaban.

Tan rápido como ejecutabas, te sentabas para escribirlo. En clase la recordábamos, se ejecutaba y decía el maestro: ‘a ver, fíjense cuántos son’... ‘dos compases’, ‘y a ver, la pareja’... ‘avanzan, estos dos se abren, estos otros dos y después los otros dos’. Ahí era donde se precisaba en lo práctico y ya después: ‘ah, ya les quedó claro, entonces de dos en dos, cuántos compases van’... ‘2, 4, 6’, y así, íbamos cuadrando todo por lo menos a ese nivel.

Hubo sesiones cuando nos estaba enseñando los signos [de dirección], de trayectoria, de giros y por supuesto lo tenías que hacer forzosamente. Después, toda la ubicación en el espacio y las áreas, porque finalmente en es donde te ibas a mover.

El compromiso de Patricia Salas como alumna fue tal que en 1982 Antonio Miranda la invitó a participar como docente de *Notación Coreográfica* en los Cursos de verano que la ENDF organizaba. Durante ese verano, en que se graduó de la carrera de seis años, fue su primera experiencia docente en la institución. Patricia relata esa vivencia en que fue de la mano de Miranda al dar clases:

Toño me dijo: ‘Paty, vamos a abordar esto [...] yo creo que lo has entendido muy bien, perfectamente’. Iba a darlo todo, tenía los apuntes perfectos, [...] un registro muy minucioso de todo, estudié mucho para mi primera clase [...]

Empezaba con la importancia en las danzas, trataba de sensibilizar por allí. Después, los signos. Luego, el escenario (las áreas del escenario), porque finalmente se trazaba un escenario no un espacio libre, sino en un escenario donde se ubicaban los desplazamientos de las danzas. Después, entraba a la notación, al conocimiento de los signos: ‘una rayita... varón, dos... mujer’ y los colores.

Paty rememora su primera clase como docente:

Me asignaron un horario. Creo que ni dormí de la emoción, estudiando y haciendo todo. Fue en el aula dos o tres. Llegué muy temprano, a las 7:30 ya estaba ahí con todo: mi borrador, mi caja de gises de colores, todo.

En ese entonces yo tenía 17-18 años. Ya estaba en mi salón cuando llegaron mis primeros alumnos y dijeron: ‘Oye, una pregunta: ¿este es el salón tal?’ ‘Sí’, les dije, ‘sí, este es’. Yo

estaba sentada en el escritorio. ‘Oye, y no ha llegado la maestra Patricia Salas, ella no se ve, ahí estaba pegado, nos toca notación, ¿no ha llegado la maestra?’, ‘Sí, soy yo’. Los maestros [que tomaban el Curso de verano] podían tener mi edad, pero no muchos pues había maestros que ejercían en distintos estados de la república, por lo que eran más grandes que yo o al menos hasta me doblaban la edad.

Me fue muy bien, fue una experiencia extraordinaria, con todos los grupos salía agotada, pero era muy chava. Ahí aprendí a ser maestra, fueron seis semanas, pero fue intensivo para mí. Si de plano no aprendía la docencia, no era lo mío.

Esa época fue muy fructífera para la ENDF, ya que en verano se realizaban cursos de ocho de la mañana a ocho de la noche. Había gran confluencia de docentes del interior de la república, y por tal motivo a Patricia se le invitó a dar más clases, de repertorio, de técnica y de notación. Paty dice: “Aprendí mucho, pero además fue muy padre porque mis alumnos valoraron, entendieron y aprendieron”.

El trabajo como docente de notación en Cursos de verano, permitió a Patricia cuestionar la notación que conocía y realizar algunas conclusiones en ese entonces. Ella evoca:

Me di cuenta de que era un registro que requería tiempo, que para la notación del momento en una festividad donde había una o varias danzas no era muy práctico, porque ahí no podías sacar los colores. Es decir, no permitía un registro inmediato de la danza en el momento. Lo que sí, es que era un registro que servía para que quedara allí, pero ya para una danza aprendida, conocida y bailada.

La pisada ya la tenía, ya la bailaba, pero lo que sí veía era que la pisada en ese registro no estaba. El paso, la secuencia, no estaba. Sabía que en tantos compases cruzaban, regresaban, se iban para acá, para allá, todo, pero el paso no lo registrábamos.

En junio de 1983, Patricia Salas terminó el año de formación para prepararse como docente. Ese mismo año, Itzel Valle, Nazul Valle, Lourdes Santiago y Patricia Salas, las cuatro de la misma generación, fueron invitadas a ingresar como docentes a la ENDF. Paty cuenta:

En la siguiente semana [después de egresar] ya teníamos la propuesta para integrarnos inmediatamente como maestras a la ENDF, y empezamos a hacer trámites. Era muy chistoso porque las cuatro andábamos: ‘hay que ir aquí, acá y allá’. Estábamos muy chicas, pero era entrar a trabajar en la carrera. Nazul [Valle] se quedó trabajando con los grupos de maestros que venían en la tarde junto con Mundo [Edmundo Juárez], pero Lourdes [Santiago], Itzel [Valle] y yo dábamos clase en la mañana. Nos asignaron grupos de preparatoria de los primeros años acompañadas por los maestros.

Durante el séptimo año de formación, Patricia asistió a al Taller de Estudios Etnológicos de Danza en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) con antropólogos que

estaban interesados en la danza. Esta experiencia la alentó a ingresar en 1983 a la ENAH. Dice: “para mí era el paso lógico”.

Ambas experiencias, como docente en la ENDF y asistente al Taller de Estudios Etnológicos de Danza en la ENAH del INAH, se dieron de manera paralela, pero no fue sino hasta 1985 que Patricia empezó a impartir en la carrera la asignatura de *Coreografía y Notación* por recomendación de Antonio Miranda. Salas recuerda: “Miranda me dijo: ‘Paty, cómo ves, tú te encargas de la asignatura’, ‘Toño, yo no tengo inconveniente’, ‘entonces, a partir de este ciclo tú te encargas’”.

Durante su experiencia en el Taller de Estudios Etnológicos de Danza del INAH encontró la necesidad de registrar los pasos de la danza, idea que ya se había planteado mientras como estudiante y posteriormente como docente de notación. Relata:

Ya teníamos el movimiento. En el taller estábamos viviendo cosas. Estaban desarrollando habilidades y adentrándose en la danza. Y entonces, surgió la idea de que sería importante estudiar notación coreográfica, porque te da otras herramientas. Solo tenía el conocimiento de Toño, que siempre para mí va a ser muy importante [...] pero empezó la duda: ‘de dónde vino esto, yo quiero conocer de dónde vino’.

Así, en el taller al que Patricia asistía se interesaron por el registro de movimiento. Según Patricia se preguntaban: “debe de haber un sistema para anotar, para entender desde el movimiento”, y consideraban: “no es lo mismo escribirlo con palabras y que te hagan una narración”. La respuesta fue la Notación Laban a la que Salas se había acercado parcialmente en sus clases como alumna en la ENDF.

Durante dicho taller se propuso a la maestra Bodil Genkel, especialista en Cinetografía Laban, para enseñar la notación. Así, se podría decir que Bodil Genkel fue la primera maestra formal en Notación Laban de Salas. Ella narra: “Tomamos el curso en el Museo Nacional de Antropología, en el Auditorio Fray Bernardino de Sahagún [...] Tomábamos clases de 5 a 9 de la noche [...] La gran gestión la hizo Jesús [Jáuregui maestro de la ENAH], [...] pero lo tomamos mínimo 6 meses, sino más”.

A partir del encuentro con Genkel, Patricia Salas conoció la versión europea de la Notación Laban. Este curso de notación fue un espacio prolífico para las discusiones en torno a la danza y el movimiento mismo. En consecuencia, introdujo ese conocimiento a la ENDF como docente de *Coreografía y Notación*. Paty recuerda:

Bodil daba toda la clase y las discusiones eran muy ricas [...] porque todos estábamos metidos en eso [...] Así, cuando asumí la asignatura de *Coreografía y Notación*, quien modificó el contenido de la asignatura fui yo, en el 85. Empecé a introducir todo lo de Kinetografía. Ya lo que se ve para el Plan 1994 es mucho de lo que ya había hecho desde el 85. En el 85, seguí manejando lo de Toño, pero introduje todo lo que aprendí con Bodil.

En 1988 Paty ingresó al Programa de regularización profesional para docentes del INBA tes obtener el título de licenciado en Educación Artística con especialidad en Danza. Durante dichos cursos nuevamente tomó clases de notación con Bodil Genkel.

Debido al nacimiento de su segundo hijo, en 1991, Salas solicitó un permiso por gravidez en la ENDF. Durante ese período, surgió la necesidad de que alguien cubriera sus clases, por lo que recomendó a una de sus exalumnas, Jessica Lezama.

Maira, que era la directora me dice: ‘Paty a quién propones para que te cubra estos tres meses que te vas de incapacidad’, le dije: ‘pues mira, yo tuve a una muy buena alumna [...] Jessy, [...] es una chava muy seria, muy comprometida. Yo confío en Jessy plenamente’. Me dijo: ‘háblalo con ella y a ver qué tal’. Entonces le dije a Jessy: ‘yo me voy tres meses de incapacidad en lo que nace mi bebé [...]’. Trabajábamos primero los pasos y soportes, los gestos de brazos, y todo eso. Yo lo introduje al plan de estudios y se los impartía.

Otra experiencia laboral trascendental para Patricia fue cuando, en 1992, entró al concurso de plazas de investigador del Cenidi Danza José Limón, donde fue seleccionada para ocupar un puesto tras la revisión de Josefina Lavalle y Amparo Sevilla.

En 1994, Salas se involucró en la modificación del plan de estudios de la ENDF. Comenta: “Hicimos un plan de estudios para optimizar [...] pero hubo hasta errores de dedo. Quedó Análisis de Movimiento en los primeros semestres antes que Kinetografía; pero fue un error, algo pasó y lo tuvimos que invertir a la hora de la práctica”.

Una de las modificaciones en las que Patricia Salas participó fue en la de los contenidos de la materia que ahora se llamó *Kinetografía Aplicada*. Salas recuerda: “Los ajustes al plan

de estudios fueron lo que yo introduje para *Coreografía y Notación*. Fue mi contenido temático para la asignatura del 84-85. La asignatura la di casi hasta el 93”.

De la inauguración del Centro Nacional de las Artes en 1994, en el que originalmente se incorporarían todas las escuelas pertenecientes al SNEPD, Patricia evoca: “hubo cambios y, finalmente, por decisiones políticas la Escuela de Folklor [ENDF] se quedó [en el Centro Cultural del Bosque], pero lo que sí se consiguió fue un Diplomado en Etnocoreología”.

Patricia coordinó dicho diplomado en la ENDF durante un año y simultáneamente lo tomó. Durante este diplomado encontró la versión estadounidense de la Notación Laban que impartió Clarisa Falcón, así como el Análisis de Movimiento. Dice: “invitamos en Análisis de Movimiento a Sylvia Fernández e hizo su propuesta muy bien. Puedo decir que fue extraordinaria y me encantó”. Este campo de los estudios labanianos, nuevo para Patricia, le fascinó al grado que buscó tomar más cursos y así se perfiló para impartir la asignatura.

A lo largo de la instrumentación del Plan 1994 Paty Salas impartió las asignaturas de *Códigos Corporales* y *Análisis de Movimiento*. De acuerdo con esta docente, la primera: “Había que construirla. Decíamos es por acá. Sabíamos que era por ahí, pero había que construir todo. Desde los materiales, los textos, la bibliografía, el material visual y audiovisual para apoyar la asignatura”. La segunda, la impartió hasta el 2004, recuerda:

El análisis me comenzó a encantar desde que empecé a tomar con Sylvia Fernández. Por supuesto, está toda la cuestión de las pisadas, de todo lo que te da el análisis de la notación estructural, pero creo que el gran asunto donde veo un gran vacío y trabajo por profundizar y que está realmente descuidado tiene que ver con todos los estilos, y tiene que ver con el Análisis de Movimiento. Porque yo digo que provee una cantidad de elementos para llevarlos y jalarlos hacia los estilos de la danza.

Posterior a 1994, Paty dejó de impartir las asignaturas de notación. Ella argumenta: “no porque no me interesara en la notación, pero yo quería trabajar mucho esta área [de Análisis de Movimiento]”.

En el 2006, en conjunto con algunos maestros de la ENDF, participó en la elaboración del plan de estudios de Licenciatura. Patricia rememora: “Fuimos muy poquitos maestros.

Invitamos a todos, pero no todos participaron. Quienes hicimos el plan de estudios fuimos: Ruth Canseco, Nazul Valle, Cynthia Paris, y un rato, Miguel Ángel Chávez y yo”.

Me expreso en un sentido metafórico cuando digo que la experiencia acuñada por la investigadora del Cenidi Danza José Limón, Patricia Salas, ha causado una moción que alejó su trayectoria de la notación; sin embargo, me parece distinguir que esta moción se transforma simultáneamente a una distinta que se acerca a su uso, aunque con nuevas concepciones. Salas habla de su posible reencuentro con la notación:

En algún momento, por otras razones, voy a retomar lo de notación. Todas estas formas de registro tienen otra perspectiva. En términos de conservación es muy interesante; por ahí lo estoy trabajando. Porque la notación tiene que ver con sistemas de pensamiento. Cualquier lenguaje, y el sistema Laban es un lenguaje, desarrolla habilidades cognitivas, así como la música, el español, las matemáticas. Son habilidades y formas de conocer y aprender el mundo, importantes. La notación se usa para muchas cosas, para el registro, para la memoria, como herramienta para el maestro de danza, pero en la actualidad es otra de las tantas vías que puede tener la cultura para ser, para que quede evidencia y para hacer trabajo de conservación. Ahorita por ahí es por donde espero participar en un congreso de conservación y patrimonio cultural, y voy a abordar la notación, porque ahí me cierra como el círculo, tiene que ver con todo.

5.2.2. Itzel Valle. Tres décadas de experiencia en la Notación Laban. Transmisión y escritura⁴⁸

La primera vez que vi a Itzel Valle fue en el 2008, se encontraba a lado de su hermana, también mi maestra Nazul Valle, mientras transcurría la junta de presentación de la planta docente a los alumnos en la ENDF. En ese instante no puse suficiente atención a sus palabras, ni imaginé que se convertiría en mi primera maestra de Notación Laban y, en parte, el motivo por el que realicé esta investigación.

El día 30 de septiembre de 1964 nacieron dos pequeñas en una familia de artistas. Nazul e Itzel Valle, nombres de un príncipe y una sacerdotisa personajes de una leyenda maya. La historia de una no podría entenderse sin la de la otra, pero por esta ocasión me centro en la

⁴⁸ Esta trayectoria fue escrita a partir de la entrevista realizada por Raymundo Ruiz González a Itzel Valle, Ciudad de México, 29 de junio de 2014. Todas las citas acerca del discurso oral de la docente en esta trayectoria corresponden a dicha entrevista.

mayor. Este relato se centra en su vida relacionada con la notación, que se convirtió en su trabajo y especialidad.

Itzel Valle nació antes que sus cuatro hermanos. Su padre Homero Valle, músico de la Orquesta Sinfónica Nacional, siempre exigente, las acercó al mundo del arte. Desde pequeñas, ambas hermanas tomaron clases de danza clásica. Itzel recuerda:

A mí me gustaba la danza desde la primaria. Mi papá era maestro del Conservatorio Nacional de Música y sabía que existía la escuela de danza. Cuando se enteró de las fechas, mi hermana y yo presentamos examen de admisión [...] Originalmente entramos a la escuela pensando que íbamos a ballet, pero nos quedamos en folclor y nos fue gustando.

En 1976 Itzel Valle fue aceptada en la ADM, en la carrera de danza folclórica. Durante esa época, el Fonadan se encontraba en las instalaciones de la ADM. Itzel rememora: “veíamos a los danzantes y luego se ponían a la venta algunas publicaciones; tuvimos esa cercanía. El Fonadan estaba en el tercer piso”.

Ese podría considerarse su primer acercamiento a la notación ya que el Fonadan publicaba folletos y libros donde registraba las danzas tradicionales con un sistema de notación; aunque debido a la edad que tenía en ese entonces no les prestó demasiada atención. Dos años después de su ingreso como alumna vino un cambio abrupto para la ADM; la creación del SNEPD y con esto la desaparición de la Academia. La mayoría de los alumnos se quedaron en el SNEPD, entre ellos las hermanas Valle que pasaron a tercer año. Relata:

Todo fue muy sorprendente. Me acuerdo de que el primer día de clases de ese tercer año estaba la maestra Josefina Lavalle y nos dijo: ‘La escuela ya no va a seguir como Academia, va a seguir como Escuela Nacional de Danza Folklórica; no se preocupen, todo va a seguir bien’. No hicimos más preguntas, estábamos en tercer año de secundaria y desde un principio estaba todo arreglado, horarios y todo.

Vino a inaugurar el curso, y bueno, más bien a despedirse. Ella [Josefina Lavalle], se vino a despedir y ya, porque no hubo ningún otro acto protocolario para su despedida. Todo fue rápido. Simplemente se asumió el cambio y no hubo ningún comentario.

En esta nueva institución, la ENDF, se invitó al maestro Marcelo Torreblanca como asesor técnico, lo cual fue decisivo para Itzel y Nazul pues la formación en la ADM les había generado dudas al respecto de continuar o no con la educación dancística. Valle argumenta:

Nos quedamos a terminar la carrera en mucho por el maestro Torreblanca. Nos empezamos a apasionar porque coincidió que el maestro Torreblanca entró cuando nosotros estábamos en tercero de secundaria —en el setenta y ocho—, comenzó a dar conferencias y nos empezó a gustar. Tal vez no hubiéramos seguido, teníamos la duda. Digamos que con todas las enseñanzas de él ya no tuvimos ninguna duda de qué es lo que queríamos [...] fue determinante en decidir que íbamos a seguir estudiando la preparatoria en los siguientes años de danza.

Fue en la ENDF donde tuvo realmente su primer contacto con la notación como alumna durante el quinto año. En ese entonces Antonio Miranda era quien impartía la asignatura. En clase, según Itzel: “se manejaban los símbolos de desplazamiento y los símbolos de trayecto de camino”. Es decir, durante las clases registraban el repertorio de danzas tradicionales que habían recibido como alumnas, con un sistema muy similar al del Fonadan: Valle comenta:

Por ejemplo, en cuanto a la *Danza de la Urraca* —como nos la acababan de montar— nos dieron los símbolos generales y la explicación de cómo se utilizaban, y después hacíamos los desplazamientos, la escritura.

Eso fue a partir de algunos sones de la *Danza de la Urraca* que nos montó en clase el maestro Edmundo Juárez, en quinto año. Todos nos sabíamos la danza, entonces de alguna manera era un ejercicio de análisis, de cómo se iba dando. Y bueno, estaba también la cuenta musical que teníamos que ir siguiendo para ver exactamente cuántos compases se tenían para hacer determinado desplazamiento, y luego el siguiente. Nos auxiliábamos con la música.

En dichas clases se ponía especial atención a la parte musical y su relación con la cantidad de compases. Itzel recuerda: “era importante que se llevara la cuenta por compás. Eso fue lo fundamental de las clases; poder anotar el tipo de desplazamiento con la secuencia musical”.

Cabe señalar que, a principios de los ochenta, cuando Itzel Valle tomó clases de notación con Antonio Miranda, era difícil el acceso a la tecnología de videograbación. Por lo tanto, la materia causaba un gran impacto en los alumnos como herramienta y no se apoyaban del video. Itzel comenta acerca del proceso:

En ese entonces no había video, así que de repente era necesario marcarlo y hacer bien la cuenta musical porque no nos auxiliábamos con el video, sino con estarlo haciendo para recordar bien la secuencia. El análisis era entre todos, y entre todos íbamos escribiendo la partitura en clase; usábamos un cuaderno profesional de cuadrícula.

Con la revalidación de los dos años cursados en la ADM, Itzel estudió en total seis años del Plan de Ejecutante de Danza Folklórica y un año de extensión pedagógica para egresar como Profesora de Danza Folklórica. En 1983, la generación de Itzel Valle egresó de la ENDF. Ese mismo año la invitaron a dar Cursos de verano en la ENDF, y formalmente, Rosalinda

Ortegón la invitó junto con Nazul Valle, Patricia Salas y Lourdes Santiago a integrarse a la planta docente con los alumnos de secundaria. Ella dice: “Yo entré con ocho horas, mi hermana con cuatro o seis. La asignatura se llamaba *Repertorio de danza folclórica*”.

Aunque la asignatura con la que inició Itzel Valle estaba relacionada con la ejecución dancística, el interés que le habían causado las clases de notación con Antonio Miranda la motivó a buscar mayor capacitación en la notación. La oportunidad vino cuando en 1985, Bodil Genkel, impartió un curso de Notación Estructural Laban, bajo la tutela del Cenidi Danza José Limón. Valle recuerda:

El curso lo dieron en lo que hoy es la ENDNGC. Ahí estaba el Cenidi-Danza, e iba a tomar ahí los cursos. Allí fue cuando realmente conocí con más amplitud lo que era la Notación Estructural Laban, fue el primer curso que tomé. Bodil explicaba los signos, ponía muchos ejemplos en el pizarrón, nosotros los escribíamos y luego ejecutábamos secuencias muy cortitas. Con Bodil era mucho de escritura y un poco menos de lectura, o lectura de secuencias muy cortas, no tanto de partituras.

A partir de este curso, Itzel Valle inició su especialización en la Notación Estructural Laban que, si bien tuvo un breve acercamiento en sus clases de notación con Antonio Miranda en la ENDF, fue con Bodil Genkel, egresada de la Kurt Jooss' School of Dance en Dartington Hall, donde conoció de manera formal el sistema Laban.

Al siguiente año, Itzel asistió al curso que Bodil Genkel impartió nuevamente en el Cenidi Danza, pero esta vez el segundo nivel. Ese mismo año, el Cenidi Danza, en colaboración con el Dance Notation Bureau de Nueva York, trajo a Rodolfo Sorbi y Adela Adamowa a impartir un curso de Notación Laban en el Teatro de la Danza, que Itzel también tomó. Valle relata esta experiencia:

Ellos [Rodolfo Sorbi y Adela Adamowa] trajeron el cuaderno oficial que se maneja en el DNB, el del primer curso. Las clases eran en el Teatro de la Danza y eran más bien estar ejecutando, que estar escribiendo. Ese curso era de estar leyendo la partitura e incluso había un pianista y teníamos que hacerlo con el pianista. Nos dieron las partituras que maneja el Dance Notation Bureau, en el primer nivel. Eso fue lo que llevábamos como material. Más que de escritura fue de lectura. [...] El curso duró aproximadamente veinte horas, una semana intensiva.

Durante la segunda mitad de los ochenta, el INBA ofreció un programa para elevar el nivel de estudios de los docentes. Así, un año después de terminar los cursos de notación en el

Cenidi Danza, Itzel Valle empezó este Plan de Regularización Profesional para Maestros del INBA, donde nuevamente se encontraría con la Notación Laban. Cuenta:

Del 87 al 89, hice el Plan de Regularización Profesional para maestros del INBA que fueron cuatro semestres. Se tomaban cinco materias, en total fueron 20 para poder titularme de la Licenciatura en Educación Artística en Danza.

Entre esas veinte materias que cursó, se encontraban las de *Kinetografía Laban I y II* impartidas por Bodil Genkel. Aunque fueron muchos maestros de distintos géneros dancísticos los que cursaron esas asignaturas, hubo mayor interés por parte de los docentes de danza folclórica, como Itzel Valle, Maira Ramírez y Anáhuac González.

Por parte de estas docentes surgió la idea de crear un manual para la enseñanza de la notación. Y tras proponérselo a Bodil, ella aceptó. El libro llevó por título *Manual Básico de Cinetografía Laban* (1990) y fue publicado por el Instituto Mexiquense de Cultura. El trabajo fue arduo, Itzel relata:

Íbamos a su departamento, que estaba por el Ángel, a trabajar los ejemplos de cada aspecto del movimiento [...] Se contrató a una persona que hizo los dibujos para toda la notación. Bodil le decía exactamente en qué posición tenía que estar el cuerpo para que lo dibujara. Se fijaba en el orden que tuvo el libro *Labanotation* de Ann Hutchinson. En ese entonces, la edición de los ochenta o de los setenta. De alguna manera era como una versión en español mucho más sencilla y consistía nada más en ir explicando con mucho detalle lo fundamental.

Ella lo traducía y nosotras más bien le íbamos dando forma a la explicación y pensando qué ejemplos poner. Ya luego ella se los pasaba a la dibujante. Nosotros no trabajamos con la dibujante, trabajamos más bien con Bodil y con los correctores de estilo. Trabajamos en total aproximadamente tres años. Me parece que lo más fuerte fue en el 87, 88, y 89.

Ese arduo trabajo que llevaron a cabo se vio culminado con la publicación del *Manual*, pero Bodil Genkel no llegó a verlo finalizado porque murió en abril de 1991. Sin embargo, fue Itzel Valle quien se encargó de afinar los últimos detalles cuando estuvo casi listo. La docente recuerda “a mí me tocó ir al Instituto Mexiquense de Cultura a hacer toda la revisión de la corrección de estilo para que la explicación fuera entendible”.

A principios de los noventa, Itzel Valle se acercó a la otra parte del marco teórico propuesto por Rudolf Laban, al Análisis de Movimiento Laban (LMA por sus siglas en inglés). Dice de su experiencia: “la primera que me dio clases de Análisis de Movimiento fue

Sylvia Fernández, pero lo tomé en la Casa del Lago”. Y con este acercamiento al LMA, la ENDF planteó una modificación en el próximo plan de estudios. Itzel relata:

En el 94 se ideó un cambio en el plan de estudios de la ENDF. Con él, empecé a dar las materias de *Códigos Corporales*, de *Kinetografía Laban* y de *Análisis del Movimiento*. A partir del 94, en la ENDF empecé a dar puras materias teóricas.

En ese tiempo, creo que en la escuela yo era la única que sabía de Análisis de Movimiento. Ya en *Análisis II* introducía temas teóricos como: lo de Kurath de *Qué es la Coreología*, la importancia de la Historia de la Danza y de los registros. De alguna manera planteamientos teóricos que no eran nada más del Análisis del Movimiento Laban.

El acercamiento que Itzel Valle había tenido como co-autora del *Manual Básico de Cinetografía Laban*, su cercanía con Bodil Genkel, los cursos que había tomado de Notación Laban y de Análisis de Movimiento Laban la llevaron, a partir de los noventa, a impartir clases de los estudios labanianos. En la ENDF, paulatinamente dejó de dar las asignaturas de repertorio y se dedicó a dar clases que en esa época se llamaban *Análisis del Movimiento Corporal Etnodancístico* y *Kinetografía Aplicada*. Comenta:

La materia de *Kinetografía* básicamente la aprendimos con Bodil y sus cursos. Así que su publicación era casi como nuestro libro de texto. Y como Bodil venía de Europa, entonces por eso se quedó con ese nombre la materia del plan de estudios del 94.

La asignatura de *Kinetografía Laban* se separó de la de *Coreografía* y se dio *Kinetografía Laban I y II*. En ese entonces se dio *Improvisación* y *Composición Coreográfica* ya separados de la materia que yo había tomado como *Coreografía* y *Notación*, que en realidad fue más notación, coreografía no.

Así, en 1994, la asignatura que Itzel había tomado como alumna en los inicios de la ENDF, se desglosó en diversas materias. Y fue Itzel una de las docentes que impartió la especializada en Notación Laban.

Con el Plan 1994, en la ENDF se intentó proponer una licenciatura en Etnocoreología motivada por el trabajo realizado por Maira Ramírez (entonces directora) e Itzel Valle con los antropólogos Jesús Jáuregui, Carlo Bonfiglioli, Miguel Ángel Rubio, Fernando Nava. Sin embargo, la propuesta sólo se aceptó a nivel diplomado. Itzel relata:

Empezó a funcionar del 94 al 96. Duró 720 horas completo, estuvo muy largo. De esas 720 horas cubrí 480 porque en ese entonces aparte de dar clases en la Escuela de Danza Folklórica también estaba dando clases en la ENDNGC, por lo que materias coincidían cuando yo estaba dando clase.

Se impartieron varias materias —yo tomé casi todas— entre ellas de *Análisis de Movimiento* con Sylvia Fernández y de *Notación Laban*, con Clarisa Falcón. Mi segunda maestra importante en la notación después de Bodil Genkel, fue Clarisa Falcón.

En el Diplomado de Etnocoreología, Itzel, una vez más se encontró con la notación, aunque esta vez impartida por Clarisa Falcón, quien había egresado del DNB. Esto, para Itzel Valle implicó entender la versión estadounidense de la Notación Laban, distinta a la que Bodil había impartido en México. Aunque en 1986 el DNB trajo un curso a México, los conceptos, temas y partituras presentadas por Falcón fueron nuevos para Itzel Valle. Ella comenta:

En las clases de Clarisa Falcón, hubo temas que yo no había visto con Bodil Genkel. Sobre todo, un tipo de partituras que no había visto con Bodil. Esa fue la principal diferencia.

Explicaba primero todos los signos y ponía ejemplos en el pizarrón. O sea, primero explicaba la teoría y ya luego empezábamos con los ejercicios, pero ella nos hacía muchos dictados, cosa que Bodil no había hecho, sino que era entre todos hacer los ejercicios. Clarisa hacía el movimiento y nosotros lo teníamos que escribir, así que la clase era en salón de danza. Más adelante en otras clases posteriores retomábamos algún fragmento de danza tradicional para ver cómo se tenía que escribir.

Cabe señalar que la idea original del diplomado era una propuesta de Licenciatura en Etnocoreología. Valle recuerda el ambiente emocional que vivió la comunidad de escuela al no ser aceptada tal propuesta, mientras que las propuestas educativas de las escuelas nacionales de danza clásica y de danza contemporánea sí eran elevadas a nivel licenciatura.

Lo único que veíamos era que en ese momento folclor no era considerado como arte. De alguna manera se le dio menos, se quedó nada más con tres años en estas instalaciones y sin la posibilidad del crecimiento de la licenciatura.

Hubo tensión y también hubo mucha frustración y tristeza de que no se hubiera podido lograr, pero también teníamos la tarea de estar empezando el nuevo plan de estudios y cursar el Diplomado de Etnocoreología, así que ahí se diluyó.

Con la influencia de los cursos de Análisis de Movimiento Laban y de Notación, Itzel Valle siguió interesada en buscar mayor especialización. Así, el campo del Análisis de Movimiento Laban, poco explorado en México, fue el paso lógico que Itzel dio en esta búsqueda por entender los estudios labanianos.

Seguí atenta a los cursos relacionados con Laban. Como maestra, pedí que trajéramos a Sylvia Fernández para dar cursos de Análisis, fue la primera que dio en la escuela. Después, tomé

cursos con Anadel Lynton. Luego, se invitó a Pilar Urreta a la escuela. Y más tarde vino el diplomado en el 2001-2002 que abrió el Cenidi Danza de Análisis y Notación Laban.

A principios del 2000 se lanzó la convocatoria para la dirección de la ENDF. En esta convocatoria Itzel Valle presentó un proyecto y fue elegida directora de la escuela. Fue en esa administración donde nuevamente se intentó proponer un proyecto de nivel Licenciatura para la danza folclórica. El proyecto lo elaboró Itzel Valle junto con las pedagogas Cecilia Medina y Mónica Lazcano, que impartieron cursos de evaluación curricular y de construcción de planes de estudios a los maestros. Itzel comenta que estos cursos “fueron los detonantes para consolidar un anteproyecto y a lo largo del 2002 —con la coordinación sobre todo de Cecilia Medina— fue que se entregó el anteproyecto para una licenciatura”.

Al respecto de este proyecto, Itzel dice: “Yo entregué un proyecto de licenciatura por ahí de fines de septiembre y principios de octubre del 2002, pero no fue bien visto por las autoridades porque no querían en ese entonces involucrarse en hacer la licenciatura”.

Cabe señalar que, en este proyecto de licenciatura, Itzel Valle, después del bagaje y experiencia que le había dado el acercamiento a la Notación Laban y al Análisis de Movimiento Laban, por primera vez en la ENDF propuso el área coreológica que de alguna manera brindaba herramientas para la investigación de la danza folclórica mediante una tira de materias que tenían una secuencia lógica. Entre ellas se encontraba la Notación Laban. Valle relata:

La notación estaba dentro del área coreológica. Nos habíamos fundamentado mucho en la propuesta que había dado Miriam Huberman de las áreas del conocimiento dancístico que se dividían en el área técnica, el área coreográfica, el área coreológica, etc.

[Huberman] publicó en las revistas de *Educación Artística* de la SGEIA el artículo de áreas de conocimiento dancístico que de alguna manera ya se venía trabajando. Entonces, a partir de allí es que nosotros tomamos esta subdivisión. En donde el área coreológica tendría un espacio muy definido, aunque de alguna manera ya lo tenía en el plan de tres años con: Códigos, Kinetografía y Análisis. En esta propuesta, más bien se ampliaba y es donde se consideraron otras materias como: Antropología de la Danza, Etnocoreología, etcétera.

En el 2003, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas presentó nuevamente el proceso de auscultación para la designación de la dirección. En esta propuesta, nuevamente Itzel Valle presentó proyecto, pero no fue seleccionada.

Pese al embate que sufrió en aquel momento, Itzel Valle tuvo la oportunidad en el 2003 de empezar el programa que el Language of Dance Centre del Reino Unido ofreció en México. Los tres niveles del programa los cursó en el 2003, 2005 y 2006, respectivamente. De manera que, en el 2006, mientras la ENDF se vio orillada a presentar una propuesta de Licenciatura en Danza Folklórica, Valle impulsó la asignatura de *Notación de Motivos* dentro del programa pues consideró: “Se tienen que dar las dos opciones, motivos y estructural”.

Oficialmente, con el cambio a nivel Licenciatura en el 2006, se retomó el trabajo realizado por Itzel durante el 2002; faena que había avivado rencillas y causado su salida. Comenta: “De alguna manera se retomó parte del plan que yo había presentado en el 2002 y que tampoco se aceptó. Así, en la línea coreológica ya estaban esbozadas algunas de las posibles materias; y se retomaron algunas de ahí, aunque no en su totalidad”.

Itzel no colaboró directamente en la propuesta del 2006, debido a que estaba cursando el tercer curso del Language of Dance Centre, empero, lo hizo de manera secundaria debido a la anterior propuesta y defendiendo las nuevas asignaturas.

Actualmente, Itzel Valle imparte las asignaturas de *Notación Laban* y *Análisis de Movimiento*, así como otras asignaturas teóricas de la línea coreológica en la ENDF. De su práctica comenta:

En mis clases de notación, primero expongo el tema, digo cuáles son los símbolos que se van a utilizar y pongo ejemplos en el pizarrón. Además, ahora llevamos cuadernos que hemos conseguido de ejercicios tanto de escritura como de lectura, y se los dejo fotocopiar a los alumnos. Entonces, en la clase siempre es primero la parte teórica, pero después viene esta parte de lectura de partituras o de dictados; o sea, de pequeñas secuencias que los alumnos hagan. Pero es hasta la materia de *Análisis de Movimiento II* que da tiempo de retomar una danza de algún curso de informantes que haya tenido, se anota las pisadas o algún son en específico, y también se hace el Análisis de Movimiento.

Sólo después de cuatro semestres (porque está la de *Notación de Motivos*, *Notación Estructural*, *Análisis de Movimiento Laban I* y hasta *Análisis de Movimiento Laban II*) es que se retoma una danza tradicional para poder escribir un son o algunas pisadas y hacer el Análisis del Movimiento General de uso del Cuerpo, del Espacio y lo del Esfuerzo/Forma.

A partir de su experiencia, impartiendo la asignatura de notación en los planes de 1994 y 2006, Itzel ve la diferencia entre ambos planes y la población estudiantil. En la primera, se tenían dos semestres para el estudio de la Notación Estructural Laban y eran más jóvenes los alumnos; mientras que, en la segunda propuesta, aunque se ven dos sistemas solo se tiene un semestre para abordar los contenidos con alumnos más maduros. Valle dice:

En el plan anterior eran dos semestres de Notación Estructural, entonces de alguna manera el ritmo de la clase, de los temas, los podías llevar un poquito más lentos; aunque también eran chavos más jóvenes. Yo siento que los de Licenciatura son gente con más compromiso y más conocimientos teóricos, o sea que de alguna manera tienen un bagaje teórico que no tenían los de preparatoria; y luego los de antes, no valoraban la importancia que tenían las asignaturas de Análisis de Movimiento ni las de notación.

Acerca de su experiencia en la enseñanza de la notación, Itzel reflexiona:

Ahora tengo más herramientas. Tengo una consolidación teórica más amplia, pero también surgieron y salieron muchos cuadernos de trabajo que antes no existían. En ese sentido, la clase se enriqueció mucho con esos materiales. Digamos que, antes, los ejemplos estaban más limitados y también las partituras. Ahora hay muchos para escoger. Y ahora, por ejemplo, con notaciones que ya son específicas de danza tradicional, todavía se hace más rico. Se están incorporando los materiales a las clases.

Siento que los muchachos están aprendiendo mucho más rápido que como yo aprendí. Claro, porque eran cursos más esporádicos y se daban más lento todos los temas. Ahorita por la velocidad en que se dan los temas, los alumnos están capacitados para entender. Tanto así que, cuando acaba el semestre, leen la partitura que se les ponga [...] Lo que sí es más difícil para ellos, es la escritura. Porque además no hay tanto tiempo para escribir. Hay más tiempo para que se entiendan los temas y se hagan lecturas, pero no tanto en la escritura .

En el presente, Itzel Valle considera que es importante que aumente el número de danzas tradicionales registradas en Notación Laban. Y cree que es fundamental que se den cursos de Notación Laban de los niveles intermedios y avanzados en México. Asegura: “Mientras no se den cursos de esos niveles en México, las notaciones que demos van a estar limitadas [...] porque hay danzas en las que ahorita nos faltarían elementos para escribirlas con toda la dificultad que implican”.

En 2014, Itzel inició la Certificación de Análisis de Movimiento Laban que el Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies ofrece en México en coordinación con el Instituto Nacional de Bellas Artes. Habrá que esperar qué le depara el destino y cuáles son los proyectos en los que Iztel Valle se implique. Son muy pocos los años que le faltan para

cumplir el tiempo estimado para jubilarse; definitivamente será una pérdida para los alumnos de la ENDF, pero quizá, será una ganancia para el campo de la danza folclórica, pues Itzel tendría tiempo de aplicar todo su vasto conocimiento al estudio de la danza.

5.2.3. Jessica Lezama. El puente entre dos escuelas... aún queda mucho por hacer⁴⁹

Ante la pregunta sobre los maestros que más impactaron en mi formación dancística, Jessica Lezama es una de las primeras que viene a mi mente. Siempre pulcra, energética, pero a la vez apacible y sabia a la hora de elegir sus palabras.

Jessica entró a la Escuela Nacional de Danza Folklórica en 1982. En ese entonces se ofrecía una carrera de seis años, más uno de preparación para la docencia. Allí fue donde tuvo su primer acercamiento a la notación dancística que posteriormente se volvería su línea de trabajo. Jessica Lezama recuerda:

En el plan de estudios que cursé en la ENDF, impartían la materia de Notación Coreográfica relacionada con los primeros acercamientos a la Notación Laban. Recuerdo que las maestras Patricia Salas e Itzel Valle decían que tenían como iniciativa el trabajo con [Bodil] Genkel. La tomábamos en el cuarto y quinto años de la carrera.

Los años en que Jessica cursó la asignatura, entre 1985 y 1987, fue una época importante porque en ese entonces, la maestra que impartía la materia, Patricia Salas, introdujo formalmente la Notación Laban por primera vez en la Escuela. Dice: “fuimos de las primeras generaciones que empezamos a utilizar el sistema”.

Lezama, recuerda sus clases de notación de la siguiente manera:

El programa de la maestra Salas, al principio estuvo estructurado por los elementos básicos del sistema. Después, veíamos la parte de los gestos tanto de piernas como de brazos. Luego, las partes del cuerpo, y en algunos momentos se integraban las partes del pie, aunque sólo los básicos, que eran: metatarsos, plantas y los tacones.

La estructura de la clase iniciaba con la explicación que daba la maestra. Posteriormente, la práctica de ejercicios —de manera individual o en conjuntos— y después lecturas muy

⁴⁹ Esta trayectoria fue escrita a partir de la entrevista realizada por Raymundo Ruiz González a Jessica Lezama, Ciudad de México, 4 de agosto de 2014. Todas las citas acerca del discurso oral de la docente en esta trayectoria corresponden a dicha entrevista.

sencillas. Era muy esporádico, tal vez algunas que nos daba la maestra, si no las lecturas de los mismos ejercicios que nosotros elaborábamos, nada más era un intercambio entre uno y otros.

Ahora, Jessica ve esa época en retrospectiva:

Normalmente escribíamos movimientos, no pasos de danza folclórica. Ya como trabajo final del ciclo escolar nos dejaron anotar una danza completa. Me parece que me tocó *la Danza del Chul*, pero creo que el conocimiento todavía estaba muy difuso. No había mucha claridad, por lo menos de mi parte. Incluso era como una copia: ‘qué entendiste, y ahora por dónde’. Elaboramos la partitura de los pasos básicos, los planos y los diseños espaciales.

Después de que Lezama egresó de la ENDF, debido a su desempeño en clase, le mandaron llamar para cubrir a quien había sido su maestra, Patricia Salas. Al impartir la materia de notación, Jessica comenta que seguía prácticamente el mismo patrón que Salas, pues estuvo por un tiempo con ella como adjunta para prepararse.

Creo que ella [Patricia Salas] consideró que yo era de las personas que más estaban interesadas en esta parte de la sistematización de la coreografía. A mí me gustaba mucho, me fascinaba la materia. Tuvo algo diferente, y no sé cuál fue el gusto que en ese momento tuve. La verdad no sé explicar, es algo que me sigo preguntando: ‘por qué hago esto si los demás a lo mejor ni idea tienen’.

En 1990 entró a trabajar en la ENDF de manera oficial. Posteriormente, en 1994 cuando se desintegró el SNEPD, y la ENDF se quedó en las instalaciones del Centro Cultural del Bosque, inició el proceso para reestructurar los programas, donde Jessica fue partícipe. La asignatura de notación tuvo un cambio en esa época, relata:

Junto con la maestra Itzel Valle, estructuramos y armamos la propuesta y los programas de las materias de notación para la carrera. Pero en esa propuesta ya no estuvo colaborando Paty Salas, porque posteriormente —si no mal recuerdo— empezamos a hacer una materia que se llamaba Códigos Corporales, la cual impartía la maestra Paty Salas.

En el plan de estudios el nombre de la asignatura de notación estuvo invertido. Se llamaba *Kinetografía Aplicada y Análisis del Movimiento*, pero por error el nombre salió invertido para ambas materias así que teníamos que hacer la aclaración en cuanto al nombre.

La asignatura de *Códigos Corporales* fue de vital importancia pues era el eje de la formación que proponía la ENDF en 1994. En esta asignatura Jessica también tuvo participación, dice:

La idea de la asignatura nació con el Diplomado de Etnocoreología que organizó la ENDF, y con el cambio que se pensaba hacer. Se ideó esa materia para después insertarla en el plan de estudios. Ya estaba trabajando cuando se visualizaba esa modificación dentro del plan, pero la ENDF tenía que contar con un número de titulados, porque no había titulados en ese período,

entonces por parte de la SGEIA abrieron un plan emergente de titulación para cumplir con la estadística y lo tomé para titularme. Prácticamente hice el trabajo en dos meses.

Esta idea fue parte de una propuesta que me hizo la misma Maira Ramírez que estaba en la dirección. Di la materia los primeros semestres, porque fue el tema de mi titulación, pero después se les dejó directamente a las maestras Patricia e Itzel, y yo ya me dediqué al Análisis del Movimiento, junto con la Notación Estructural (J. Lezama, entrevista, 4 de agosto de 2014).

En ese Diplomado de Etnocoreología, Jessica tuvo mayor acercamiento a otra línea de los estudios labanianos, el Análisis del Movimiento Laban. Sylvia Fernández fue la encargada de impartir ese curso. Lezama ve en retrospectiva esa experiencia de manera crítica:

Me doy cuenta que a esas alturas yo no estaba consciente de lo que implicaba la claridad del movimiento. Sí lo manejaba, pero bajo las circunstancias que nos habían impartido, bajo mi propio entendimiento.

Posteriormente, busqué otros aspectos que complementaran y enriquecieran esa parte de la formación personal. Algunos años después, uno o dos, se involucró a la maestra Pilar Urrueta, que también nos dio un curso en la escuela, y me dio otro punto de vista de cómo aterrizar en el Análisis del Movimiento.

De acuerdo con Jessica Lezama, la experiencia con Sylvia Fernández con el Análisis de Movimiento Laban la plasmaron en el Plan 1994 en la asignatura de *Análisis*. Narra:

Así, bajo la propuesta que hice con Itzel, consideramos trabajar los factores de movimiento, el concepto como tal, el símbolo, algunos ejemplos y hasta ahí se quedaba; era más teórico. En algunos casos buscábamos ejemplos de imágenes, videos, y los alumnos analizaban pequeños fragmentos de lo que se observaba. Utilizábamos material de todo tipo de danzas y finalmente aterrizábamos en una de folclor a manera de cierre para que el alumno pudiera aplicar la parte conceptual, visual y analítica dentro de una danza folclórica, una práctica de campo o de un curso de informantes.

Por otro lado, durante el Diplomado, Clarisa Falcón impartió clases de Notación Laban. La corriente estadounidense que Falcón trajo consigo a la escuela, impactó a Jessica Lezama y provocó un cambio. La docente comenta:

Empecé a retomar con otra formalidad ambas materias [de notación] cuando la maestra Falcón nos impartió Notación Estructural. Fue una actualización de lo que ya teníamos, y con ello dimos una propuesta para los programas.

A partir del curso con Clarisa, tuve mucha claridad en cuestión de la utilización de las bases de los símbolos; porque a lo mejor teníamos la aplicación, pero con ella se me abrieron las puertas en cuestión a la notación y en qué momento se tenía que utilizar cada uno de los símbolos.

En ese entonces Jessica Lezama recuerda que se debatió acerca de un cambio al nombre con que llamaban al sistema de notación en la escuela. Este cambio no se vería reflejado sino hasta el 2006. Sin embargo, considera que ella no participó activamente en dicho cambio debido a su juventud. Recuerda:

Yo siento que en ese entonces no estaba consciente de muchas cosas, y más bien, me regía por las propuestas de Itzel, porque ella tenía más acercamiento con otras personas. Y ya hasta después, uno va tomado más conciencia de lo que se está haciendo, sobre todo en este tipo de materias que son más difíciles de integrar.

Así durante la instrumentación del Plan 1994 Jessica continuó impartiendo las asignaturas de notación en la ENDF. Sin embargo, en 1997, la maestra que impartía en la ENDNGC, Itzel Valle, se retiró y recomendó a Lezama para que laborara en dicha escuela por lo que el mismo año se incorporó como docente. Lezama recuerda:

Daba Notación Laban con el programa que hicieron Clarisa Falcón e Itzel. Empecé a darlo en Danza Folclórica y en la especialidad de español. El programa era muy similar, realmente muy similar al de la ENDF.

En la primera mitad de la primera década del 2000 Jessica se certificó en el sistema de notación de Motivos mediante una serie de cursos del Language of Dance Centre que el Cenidi Danza trajo a México. Estos cursos los impartieron: Ann Hutchinson Guest, Jimmyle Listenbee, Tina Curran y Valerie Farrant.

Posteriormente, en el 2006, se hicieron nuevas modificaciones a los planes de estudios de ambas escuelas. Jessica tomó parte en estos cambios relacionados con la notación. En la ENDF resumieron a un semestre los contenidos que se habían visto anteriormente durante un año, pues se insertaría una nueva asignatura, la de *Notación de Motivos*. Mientras que en la ENDNGC se mantuvo la asignatura de *Notación Laban* debido a que Lezama defendió la postura de continuar enseñándola en la orientación de danza folclórica. Simultáneamente, en contemporáneo y español se modificó a Descripción de Motivos.

En la ENDF, con el conocimiento adquirido en la certificación de LOD, Jessica formó parte de la propuesta de la nueva asignatura que detonó algunos cambios en la enseñanza de la notación, como relata adelante:

La introducción de la asignatura nos dio pie a dar una propuesta de inicio, para entrar a la Notación Estructural. Y como parte de la línea formativa, para que tuviera una lógica y un seguimiento de la Notación de Motivos, la Estructural y luego el Análisis del Movimiento.

A partir del 2006, Jessica se encargó de impartir eventualmente las asignaturas de *Notación de Motivos*, *Notación Estructural* y *Análisis de Movimiento*. Respecto a la puesta en práctica de la materia de Motivos, comenta:

Me parece que las bases de la Notación de Motivos, facilitan la introducción al Sistema Estructural y finalmente, creo que es un repaso para después —en cuestión de registro— únicamente retomar los símbolos de la notación y las columnas. Hasta ahorita es lo que nos ha facilitado, aunque a veces no nos ayuda la cuestión del tiempo. Dependiendo del tiempo de cada semestre y de cada una de las actividades que los alumnos tienen conforme a sus materias de la [línea] técnica-motriz, es cómo vamos avanzando más o menos.

[En el Plan 1994], había dos semestres de notación, y uno dedicaba más tiempo a que el alumno tuviera más especificaciones en la aplicación. Ahora, tal vez lo que falta es práctica. Sí llegan hasta el sexto semestre a elaborar una partitura más compleja, y bueno finalmente tienen todo el panorama cubierto, que, aunque los alumnos de planes anteriores lo tenían, desconocían la parte de la Notación de Motivos.

En la ENDNGC, durante la dirección de Soledad Echegoyen y tras la certificación en México del LOD, se intentó implementar la notación de Motivos en las tres especialidades; sin embargo, Jessica que se encontraba dando clases de *Notación Estructural Laban* consideró importante continuar con la asignatura. Lezama recuerda:

En danza Folclórica yo fui quien propuso dejar la Notación Estructural, porque finalmente es la que se acerca más a la necesidad dentro de nuestra especialidad. En ese entonces, ya habíamos tenido la certificación en Language of Dance (LOD) las maestras Karime Ruiz, Paloma Macías y yo. Ambas son de la especialidad de español, entonces percibieron que era funcional para su especialidad que se insertara la Notación de Motivos [...] pero yo sí estuve firme con que la Notación Estructural era lo que más funcionaba para la danza folclórica [...] pues para folclor [Notación de Motivos] no funciona [...] porque no llegas a una profundidad de análisis, pero sí que tuviera otros elementos para poder registrar.

Esta serie de acuerdos se hicieron en juntas y reuniones donde Jessica Lezama participó con otros docentes de la ENDNGC para decidir el orden y estructura del plan de estudios de Licenciado en Educación Dancística. Durante este período también tuvo la oportunidad de elaborar el programa de la asignatura de Análisis de Movimiento que se propuso como materia optativa.

En el ámbito del Análisis del Movimiento, Jessica continuó tomando cursos y diplomados para profundizar en los conocimientos de la materia que impartía. El Diplomado de Análisis del Movimiento que cursó a cargo de Jorge Gayón fue de vital importancia para ella, pues dice: “ahí fue donde realmente me cayó el veinte de todo”.

Fue como si me brillara la cabeza y otra vez, con todo lo que sabía, con lo que este especialista nos dio. Es que descubrí cosas bien interesantes. La parte que él maneja es cómo vivir la experiencia corporal para no quedarse nada más en el concepto, sino con el cómo te mueves, y hay muchos elementos de ejercicios de movimiento que te acercan precisamente al conocimiento. Entonces, me abrió el panorama.

Cabe señalar que, durante un período en la ENDF, Lezama dejó de impartir la asignatura de Análisis del Movimiento y únicamente impartió las de notación, pero a raíz de este diplomado nuevamente se encargó de la asignatura.

Jessica Lezama relata su práctica en la asignatura de Análisis de Movimiento:

A algunos les resulta difícil porque hay que manejar al cuerpo y porque vienen de materias prácticas. Hay días completos de actividad física, entonces, cuando llegan a mi clase ya no se quieren mover. Comprendo que a algunos se les dificulta la comprensión de qué quiere decir tanto el concepto, como la imagen del espacio. Y hay otros que la agarran rapidísimo, y quieren repetir, repetir y repetir. Sin embargo, creo que he dado facilidad para que la mayoría lo comprenda desde otra perspectiva. A veces, según el tipo de ejercicios, tengo que ver de qué manera hacerlo más dosificado, porque al principio no visualizan, pero poco a poco, ya que estamos a mitad del curso dicen: ‘ah, ya entendí por qué hacemos este ejercicio, ya capté’.

Aunque la maestra Lezama imparte la clase de notación en dos escuelas profesionales del INBA, la ENDF y la ENDNGC, considera que su manera de dar clases de Notación Estructural Laban no cambia de estructura de una escuela a otra. Sin embargo, con respecto a la duración, sí menciona que en la segunda tiene que ir de manera más rápida. Dice:

Muchas veces no termino de dar el programa completo. Pocas veces lo rescato, aunque sin darle la profundidad. Pero hay grupos que avanzan muy rápido, dependiendo de los chicos. Si van muy rápido, puedo avanzar. Luego hay actividades que caen en el día de clase, entonces hay que estar jugando con los tiempos y la forma.

Lezama describe su clase de la siguiente manera:

Generalmente empiezo con ejercicios prácticos. Luego, doy la explicación y algunos ejemplos. Después, alguna actividad donde los muchachos desarrollen el contenido —puede ser de manera individual o en equipo— y finalmente una lectura de partitura. Durante el ejercicio les

solicito que hagan la composición de una secuencia de movimiento muy corta según el tema que se está dando.

Otras veces realizo dictados de movimiento en los que hago una secuencia y ellos van escribiendo. Al final, se hace la revisión de esa partitura. Eso les gusta mucho, aunque a veces no porque al principio hay que repetirlo muchas veces. Conforme participan, sintetizan y son más veloces en la escritura, siempre y cuando sean constantes, porque luego son irregulares y empiezan a tener dificultades. Según la dinámica del grupo voy armando y planificando.

Otro aspecto que Lezama considera de suma importancia en sus clases de notación es la relación con la música y su estructura rítmica. Al respecto comenta:

Selecciono las piezas musicales de acuerdo con el tipo de compás en que están las lecturas o los ejercicios que se van a desarrollar, y eso introduce a la ejecución de la partitura; creo que lo enriquece más que estar marcando únicamente el pulso. Lo van relacionando con la velocidad rítmica y se dan cuenta de la relación que tiene la partitura con la de ejecución.

Durante los primeros ejercicios visualizan la partitura a partir de las figuras musicales, pero después ya lo hacen conforme al tipo de compás. Eso ocasiona que cuando tengan que hacer un ejercicio vean cuál es la aplicación de la simbología en cuestión del tiempo, porque a veces, aunque seleccionan 2/4 y 4/4 —que son las más sencillas para empezar a trabajar—, quieren hacer todo a pulso y resulta que, si no lo tienen bien trabajado, no lo pueden hacer porque no están precisamente deteniéndose a analizar desde qué tipo de música parten.

Una pregunta recurrente a la que se ha enfrentado Jessica Lezama por parte de los alumnos es aquella relacionada con la complejidad del sistema de notación y de análisis del movimiento en oposición a la videograbación. Lezama comenta:

Muchos hacen la pregunta de siempre: ¿Para qué hacer tanta cosa si es más fácil, más práctico, tener un video y revisarlo? Pero el video también se puede dañar, puede desaparecer y el registro, finalmente, continúa hasta donde y mientras uno quiera que persista. Hay algunos alumnos que lo toman con la formalidad que debe tener, se interesan.

Este tipo de preguntas y la experiencia que ha adquirido enseñando las asignaturas de notación y de análisis en ambas escuelas la ha llevado a poner atención en su práctica docente y hacer “ágil y hasta divertida” la clase. En palabras de Jessica “que no sea tan cuadrada, pues si tenemos la misma receta todas las clases es cansado”. Esto, también la ha llevado a buscar distintas dinámicas para motivar a sus alumnos, como lo narra: “con tarjetas, a través de juegos que los retroalimenten: ‘a ver, ahora qué símbolo es éste’ y contestan: ‘ese no, ahora yo’; o con ejercicios rápidos de ‘carrera’, ‘escriban: tal, tal, tal, movimiento, tal puntaje para este’”.

A partir de su experiencia docente, Jessica ha llegado a las siguientes conclusiones de lo que la notación detona en sus alumnos:

Me parece que la notación ha desarrollado en los alumnos habilidades de análisis y, sobre todo, se van dando cuenta qué hacen bien y qué no, en la práctica. Muchas veces tenemos controversia en las pisadas básicas de una técnica general. Al momento de escribirlo hacen cosas imposibles: ‘¿estás seguro de hacer esto?’, en su supuesto análisis lo hacen, pero: ‘a ver, hazlo ahora, constata’, ‘ah no, no lo hago así’ dicen: ‘yo lo hago así, ah no, yo no’.

Muchas veces dicen: ‘no, es que se hace así; no, es que no lo marcaron así; no, es que le llaman así’, y llegan a un consenso de cómo debe ser un paso o una pisada. Esto, también es otra parte de retroalimentación entre ellos; creo, estas son de las cosas que se dan cuenta y que enriquecen la práctica.

Es decir, a partir de que van tomando otras materias —las cuales se enriquecen entre sí— les cambia la visión. Van atando cabos y eso hace que tengan otra percepción de la danza, a partir de estas herramientas; una de ellas, la notación. Aunque algunos se pasan de precisos, luego quieren escribir cada movimiento de cada parte del cuerpo, pero tampoco llegamos a tanto.

Jessica, reflexiona la manera en que la usa la notación y lo que le ha dado en su práctica:

Creo que tomar clases de notación hizo que cambiara mi manera de ver la danza. Para mí, en lo particular, me facilitó la escritura, aunque no puedo escribir en la totalidad en un cierto momento, pero sí me ayuda a sintetizar fragmentos de movimiento, o a evitar escribir palabras, entonces me permite a tenerlo sintético para aplicarlo.

Sobre todo, me gusta. Me ayuda mucho y lo manejo en cuestión del espacio. Como un registro para las clases de técnica tengo un patrón que me ayuda a consultar cuánto tengo que retomar de un repertorio. Me he dado a la tarea de escribir algunas partes coreográficas de las danzas de cursos de informantes, que es donde tengo que echar mano de la notación.

Creo que lo que nos falta es un trabajo en equipo. Sería magnífico que pudiéramos coordinarnos, pero todavía se tiene a la notación como una materia aislada. Incluso, con la parte de la formación coreográfica. Se podría insertar a lo mejor a las asignaturas de danza, con los maestros de los demás colegios, pero no se ha logrado. Hay mucho por hacer.

En el proceso de esta investigación Jessica Lezama se postuló en el proceso de auscultación para la designación de director de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Fue designada como directora de dicha institución el 1 de septiembre de 2016.

Conclusiones. Los usos de la notación: Un caleidoscopio de posibilidades

La trayectoria de la notación en México ha sido considerablemente larga en instituciones oficiales. Sus hacedores han pertenecido predominantemente al campo de la danza folclórica. En síntesis, en esta investigación me enfoqué en los significados de las prácticas docentes de notación dancística a través de las elaboraciones textuales de los relatos de vida de dichos profesores; también, analicé los planes de estudio de las escuelas profesionales de danza folclórica, e hice una investigación histórica e historiográfica acerca de este tema. En este último capítulo pongo de manifiesto mis conclusiones acerca de los usos de la notación.

Si bien parto de una dimensión estereotipada de la notación en la que la danza se fija, exploro el caleidoscopio de posibilidades de los usos de la notación hasta llegar a una dimensión creativa, pasando por aprender y enseñar, desmenuzar, transmitir, comprender y revivir la danza. Cabe señalar que, con esta investigación, no aspiro a establecer patrones cerrados en los que no haya cabida para las excepciones. Más bien, intento construir categorías que convergen y se traslapan reconociendo la dimensión humana en la notación.

Atrapar la danza. La notación como un medio para la preservación

La notación, como todo sistema de escritura, deja intrínsecamente un registro gráfico de lo que describe. Así, aunque esta frase parece tautológica, el énfasis en las funciones de registro y preservación tiene influencia en una primera categoría analítica de los usos de la notación, el atrapar la danza. Al hablar de la notación, la investigadora de danza y traductora, Dolores Ponce (2010) nombra esta práctica como la relación de sujetar la danza.⁵⁰

⁵⁰ Dolores Ponce (2010), discute las formas de relación entre la danza y la escritura a partir del concepto de relación que propone Ann Hutchinson Guest. Aunque Ponce caracteriza, de manera estereotipada, la notación como una relación de sujetar la danza, a través de esta investigación pretendo ampliar la mirada de esa relación de sujeción y analizar el caleidoscopio de posibilidades que los usos que la notación suscita. Es un tanto irónico que, los conceptos básicos de movimiento del Alfabeto de Movimiento®, es decir la notación, son lo que detona análisis de Ponce en dicho ensayo.

De acuerdo con los planes de estudio y con los relatos de los docentes, un primer acercamiento a la notación ha sido el registro como medio para la preservación. Al respecto, los planes de la década de los setenta (ADM-1972 y ENDF-1979) —primeras propuestas curriculares donde se enseñó la notación— conciben la danza folclórica mexicana con un enfoque nacionalista donde el valor recaía en su autenticidad.⁵¹ De manera característica, ambos planes enuncian un uso de la notación para “conservar”, “rescatar” y representar de manera “fidedigna” la danza folclórica mexicana.

En esa misma década, la maestra Yolanda Fuentes (1970) hace explícita su intención de posibilitar “la conservación a salvo de distorsiones del material que se logre recopilar” (p. 111). Así, desde una perspectiva purista de la danza folclórica (Saldaña, 2012), la notación significa esa herramienta que posibilita el registro de un material “original” y, sobre todo, representa la preservación ante aquello que Fuentes denomina “distorsiones”. Fuentes señala que por medio de la notación pretendía ayudar a los interesados a “conservar la autenticidad de los bailes mestizos y la danza” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014). De tal manera que la docente se refiere a la danza folclórica como un repertorio establecido, pues dice: “el que lo quiere sacar como material auténtico [...] pues ahí tiene una herramienta. Sólo eso quise, darles una herramienta para permitirles o auxiliarles, que era lo que ellos necesitaban”.

Antonio Miranda, quien aprendió el sistema de Fuentes durante los Cursos de verano de la ADM, describe esa experiencia como “una búsqueda de cómo escribir la danza, de cómo registrarla” (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013). Indica que la función de la notación es recordar la danza, argumenta: “pues en determinado momento no te puedes acordar de todas las danzas que has trabajado y visto”. Así, Miranda define la notación como “el sistema para registrar el movimiento”.

A finales de los ochenta, Josefina Lavalle (198?) destaca que la importancia de la notación dancística radica “en la necesidad de ‘atrapar’ algo efímero cuya condición es precisamente lo no-permanente” (p. 3). Esa necesidad de “atrapar” que Lavalle refiere, ha

⁵¹ En torno a la discusión de autenticidad e identidad, aunque en el contexto de la danza teatral occidental, la historiadora y crítica de la danza Selma Jeanne Cohen (1982) discute las nociones de gracia, virtuosismo y significado y escénica.

sido una discusión recurrente en el campo de la danza entre coreógrafos, investigadores, docentes y bailarines, como lo refleja Fuentes.

La perspectiva en que la danza es un suceso efímero que —a diferencia de otras artes— no deja huella tangible al momento de su ejecución, que sucede y se esfuma, estimula el uso de la notación como un medio de preservación para hacer de la danza algo tangible. Desde esta posición, dice Lavalle (198?), “con el uso de la notación podemos preservar coreografías, (obras de danza)” (p. 4). Continúa: “es obvio pues la importancia del estudio de la notación ‘Laban’ para la preservación de las danzas étnicas y folklóricas [...] pues permite su conservación por la exactitud de su escritura” (p. 4).

Asimismo, en los ochenta, como consecuencia del trabajo en la década anterior, los planes de estudio de la ADM (1982, 1987) enunciaron la “responsabilidad” y “compromiso” de los especialistas en danza mexicana por “rescatar” y “conservar” con la “mayor fidelidad posible”, evitando así su “menosprecio”, “deformación” y “desaparición”. Específicamente, en el campo de la danza folclórica, este uso de atrapar la danza o de preservación ha suscitado debates en que las nociones de lo original, auténtico y fidedigno catalizaron diversas posiciones en el campo. En otras palabras, originaron debates ontológicos y epistemológicos de la danza folclórica, de aquello que se desea atrapar y salvaguardar.

Bodil Genkel, pionera de la Notación Laban en México, también escribe que la notación puede auxiliar a la preservación de las coreografías. Dice: “El uso de la notación del movimiento resulta obvio en la preservación de la coreografía [...] El notador se preocupa por incluir TODO, para asegurar la recreación propia en el futuro” (Genkel, 1990, pp. 11-12). Aquel todo que Bodil enfatiza con mayúsculas para destacar la complejidad del proceso notacional también lo formula Mei-Chen Lu (2007) cuando refiere que la partitura no sólo registra el movimiento, sino que contiene los diferentes componentes de la obra como la descripción, historia, coreógrafo, estilo, escenificación, reparto, música, vestuario y utilería, iluminación, programa de créditos, material suplementario en archivo, grabaciones electrónicas, bibliografía, etc. Es decir, en el uso de la notación como preservación, no basta

con registrar el movimiento, sino que es necesario un intenso trabajo sistemático, histórico, archivístico y documental que permita precisar el proceso por el cual ha pasado la obra.

En México, la popularidad de este tipo de registros se dio en un momento histórico en el que el acceso a los medios de comunicación masiva y la tecnología no estaban al alcance de todos. Aunque sin la sistematización ni la complejidad de los registros estadounidenses de la danza escénica, en México se llevó a cabo un esfuerzo por registrar las danzas tradicionales en el Fonadan. Allí, el uso de la notación estuvo ligado al propósito mismo de la institución: “la investigación, el estudio y registro de la danza popular mexicana” (Fonadan, 1975, p. 21). Así, mediante la notación, el Fonadan pretendía llevar a cabo las siguientes consideraciones:

ofrecer al público un panorama veráz [sic] y completo de la danza folclórica mexicana [...] preservar nuestras tradiciones originales para las generaciones futuras [...] reintegrar a la danza folclórica mexicana su valor auténtico como parte de la vida comunitaria y cotidiana (Fonadan, 1975, p. 21).

Precisamente, en el Fonadan la notación significaba un medio para la preservación. Evelia Beristain, quien trabajó con Lavalle como encargadas del registro en dicha institución, alude a su trabajo como coreógrafa el interés por acercarse a la notación. Acerca de su trabajo en Fonadan, narra: “a nosotros nos contrataron para anotar todo el trabajo [...], la coreografía, los pasos, el vestuario, la música” (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014). Así, en su relato bosqueja la complejidad del tipo de registros llevados a cabo en México en la coyuntura política, académica y tecnológica de la época, la complejidad de ese todo al que Genkel alude.

Por otro lado, Miranda, a través de su práctica como docente de danzas tradicionales, reflexiona de manera crítica acerca de la Notación Laban. Considera que es un sistema que perfecciona la danza, es decir que fija o unifica lo que registra. Señala: “le vas a dar en la torre, porque si tienes veinte danzantes, son veinte formas diferentes de bailar la danza” (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013). Miranda apunta: “lo que tú vas a hacer es nada más un patrón, vas a hacer un danzante, y dices así se baila la *Danza de Concheros*, y no es cierto”. No obstante, este docente opina que el Fonadan fue determinante como motivación en su práctica profesional. A partir de la aplicación de un trabajo similar al

realizado en el Fonadan, Miranda dice: “yo tengo aquí la *Danza de Jardineros*, lo único que puedo hacer es gozar viéndola y archivándola ahí, que se va a quedar, para guardarla”.

Patricia Salas, quien tomó clases de notación con Antonio Miranda, y posteriormente trabajó como docente de notación, recuerda:

Un registro llevaba un buen de tiempo [...] pero me parecía muy interesante [...] Te daba la posibilidad de que quedara registrado todo, [...] que tú sabes que con el tiempo se te olvida. Uno puede gozar de muy buena memoria; lo tienes aquí los dos primeros años, pero después... (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014).

Acerca de la función de la notación durante sus clases, Salas considera “servía para que quedara allí, pero ya para una danza aprendida, conocida y bailada” (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014). Esta experiencia promovió su interés por profundizar su conocimiento en la Notación Laban, dice: “con Bodil Genkel tuve la inquietud por el registro de las danzas tradicionales”. Desde un punto de vista de la preservación, Salas considera que la notación sirve “para que quede evidencia y para hacer trabajo de conservación”.

Jessica Lezama recuerda de manera reflexiva el proyecto final de la asignatura de notación impartida por Salas, relata: “como trabajo final del ciclo escolar [...] nos dejaban anotar una danza completa [...] me tocó anotar la *Danza del Chul*, pero creo que todavía estaba muy difuso. Como que no había mucha claridad, por lo menos de mi parte” (J. Lezama, entrevista, 4 de agosto de 2014). Sin embargo, su interés, sus habilidades en la notación y posterior especialización en la materia la llevaron a convertirse en docente de esta.

En México, una las habilidades que se enfatizaron por medio de las asignaturas notación fue la escritura. En el ámbito internacional, con referencia a la formación del DNB, Clarisa Falcón narra la distribución y clasificación de los alumnos entre lectores y escritores. Respecto a escritura como habilidad en la notación, Itzel Valle, formada por Genkel y por Falcón, describe: “con Bodil era mucho de escribir [mientras que] Clarisa empezó hacernos dictados, o sea, ella hacia el movimiento y nosotros lo teníamos que escribir” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014). Los dictados, como una práctica introducida por Falcón tuvieron impacto en Valle y Lezama, quienes los introdujeron a su práctica docente. Por

ejemplo, en sus clases de notación Valle propone dictados “de pequeñas secuencias” ejecutadas por ella o en donde los alumnos creaban sus secuencias y después las anotan.

Otra práctica a la que Valle hace referencia es la elaboración de tesis por medio de un registro de danza. Relata: “Allí es cuando [los alumnos] vuelven a retomar todo lo que vieron en notación y análisis para poder hacer el registro de la danza que hayan seleccionado para su titulación. Allí es cuando realmente sienten la necesidad” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014). Esta práctica se insertó de manera oficial en los programas de estudio en la década de los noventa y continuó en los planes de la primera década del siguiente siglo.

Por su parte, Falcón, que se incorporó como docente en los noventa a la ENDNGC, considera que la notación sirve primordialmente para preservar la danza “para que las generaciones futuras vean cómo se bailaba [...] para tener un registro de lo que es la danza, de lo que se está bailando” (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014).

A partir de la década de los noventa, la noción de “preservar” se difuminó de la mayor parte de los planes de estudio, a excepción de la ENDNGC (1995). En los tres planes de esta década se señala la elaboración de registros como parte de la presentación y objetivos de las asignaturas relacionadas con la notación, pero no explícitamente con el enfoque de preservar. En la siguiente década también se habla de la elaboración de registros, aunque de manera menos constante y sin aludir a conservar, rescatar ni a la autenticidad de los repertorios.

Queda claro que gran parte de la labor de notación en nuestro país se ha llevado a cabo en las escuelas profesionales de danza del INBA, donde desde principios de la década de los setenta se integró oficialmente la materia y se plasmó la preservación de la danza como la razón por la cual era importante impartirla. Empero, a lo largo de las siguientes décadas el uso de la preservación, de atrapar la danza, se fue desvaneciendo al mismo tiempo que se comenzaron a difumar los límites entre las diferentes perspectivas de la danza folclórica. Aunque la escritura y el atrapar la danza para su preservación es un primer uso recurrente, la puesta en práctica de la notación posibilitó vislumbrar un caleidoscopio de posibilidades otros usos de la notación.

Aprender y enseñar la danza. La notación como recurso didáctico y su potencial en la investigación educativa

Como lo muestro en el segundo capítulo, en el ámbito internacional, el uso de la notación con fines didácticos ha sido recurrente en la formación dancística profesional. En una crítica al aprendizaje por imitación, Genkel destaca el potencial de la notación en la enseñanza de la danza como recurso visual. Explica: “El método de aprender movimiento-danza por imitar al coreógrafo o instructor no garantiza al bailarín un entendimiento de lo que está ocurriendo. La Labanotación provee un método visual similar al del audiovisual” (1990, p. 11). Así, para esta coreógrafa y maestra de danza, la notación también significa una herramienta visual para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un material didáctico.

La idea anterior conduce a considerar el uso de la partitura dancística como un recurso mnemotécnico para el estudio de la danza. Genkel escribe: “en la práctica, uno puede tener la partitura y así estudiarla cuando se necesite” (1990, p. 11). De esta manera, se establece un vínculo entre la partitura como material didáctico y la danza al asociarla con las secuencias, pasos, niveles, direcciones u otras características del movimiento. Esto hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el alumno puede regresar a la partitura en el momento necesario.

Hilda Rodríguez (1975; 1988; 1989) señala que los sistemas de notación dancística se utilizaron como material didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no ahondó en el tema. Cabe señalar que en la década de los setenta los planes de estudio (ADM-1972 y ENDF-1979) instrumentaron una especialización dedicada a la docencia; sin embargo, Fuentes, Beristain y Miranda hacen referencia a un uso didáctico de la notación en la formación de bailarín y en Cursos de verano. Fuentes dice:

La hice para ayudar a mis alumnos, a los que llevaba a la Guelaguetza [... para] que pudieran anotar [...] Íbamos en plan de aprender algo más de la Guelaguetza. [...] La creé] para que ellos tuvieran una herramienta con la cual defenderse y sacar el mayor provecho de ese viaje [...] Se llevan en una libretita toda la Guelaguetza, que fue nuestro primer objetivo. Aquí aprendían

tres regiones cada curso de verano, entonces llevaban nueve al final, más los ejercicios de clase y la Guelaguetza (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Mediante este relato, Fuentes enfatiza el uso didáctico de la notación donde el fin principal es aprender o enseñar la danza. Debido a que gran parte de la población que atendía a los Cursos de verano de la ADM se constituía por docentes que habitaban en el interior de la república, Fuentes veía la necesidad fundamental de crear una herramienta didáctica que les ayudara a realizar su práctica educativa. Así, por medio de un repertorio, de ejercicios técnicos de danza folclórica y de la aplicación de la notación, la docente sentó una práctica que se volvió recurrente en la formación dancística en México; la notación de un material dancístico aprendido. Acerca de la notación de material dancístico aprendido durante la formación, Alejandra Ferreiro, Antonio Miranda, Patricia Salas, Itzel Valle y Jessica Lezama, constatan en décadas posteriores, como estudiantes y después como docentes, la reproducción de esta práctica, aunque con algunos matices de variación.

Ferreiro y Miranda experimentaron la notación con fines didácticos mientras cursaban sus dos últimos años de formación con la maestra Noemí Marín en la ADM. Ferreiro relata:

La maestra Mimí [Noemí Marín] nos dijo: ‘para aprender a dar clases, lo primero que tienen que hacer [...] es describir’ [...] La notación fue parte de nuestro proceso de aprendizaje para enseñar danza. El objetivo no era registrar sino hacernos conscientes de los elementos que utilizábamos para poder después manipular esos elementos y poder enseñar. Algo que la maestra Mimí llamaba desglosar el paso (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Durante este proceso en el que aplicaron la notación con fines didácticos, los alumnos se apropiaron de la notación a tal grado que desarrollaron nociones, conceptos y símbolos que impactaron en su práctica docente futura; Ferreiro en el Colegio de Bachilleres y en la ADM, y Miranda en la ENDF. Ferreiro recuerda: “Su objetivo era más didáctico, porque nos pidió que escribiéramos para que nos diéramos cuenta del lenguaje de qué elementos contenían los ejercicios y cómo podíamos manipularlos para poder trabajar” (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

En la década de los ochenta la especialización docente continuó instrumentándose en la ENDF. Por otro lado, con el Plan 1982 en la ADM se elaboró un plan de especialización

docente para la danza profesional que no se logró instrumentar. Mediante esta propuesta se establecían una serie de conocimientos que el Docente de Danza Profesional debería cumplir al finalizar la formación, entre los cuales se encontraba la aplicación de la notación de danza para apoyar su trabajo pedagógico.

Aunque en la década de los noventa la especialización en docencia desaparecería de la propuesta formativa de la ENDF, en la fundamentación filosófica del Plan 1994 se resaltó su tarea como formadores de los futuros educadores de la danza folclórica. En esta misma década, la ENDNGC estableció como objetivo general proporcionar los conocimientos dancísticos, educativos y artísticos para el desempeño de actividades profesionales de educación dancística en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional en danza. Con esta formación se introdujo por primera vez la notación en dicha institución.

En la primera década del 2000, la ENDNGC continuó con el objetivo de formar docentes en educación dancística con la orientación en danza folclórica. Particularmente, con el Plan 2006, el propósito de la notación fue enriquecer la futura práctica profesional como docente en danza folclórica de los alumnos.

En un contexto distinto a la danza folclórica, Clarisa Falcón relata:

Cuando [trabajé] en la licenciatura en coreografía, daba mis clases de técnica Cunningham. Toda mi preparación de clase la hacía en Notación Laban. Todos los ejercicios que iba yo a impartir en la clase los anotaba en la Notación Laban. Y a los alumnos les daba las clases de notación y ellos veían que tenía como una función, que servía para algo. [...] Cuando empecé a trabajar con los grupos independientes de danza contemporánea [...] veían que yo preparaba mis clases con notación [...] o sea, en lugar de llevar mis clases con palabras estaban con notación, tengo libretas de esas clases (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014).

Este tipo de recursos didácticos, utilizados de manera concienzuda y escritos a partir de un conocimiento profundo de la notación y del movimiento, pueden representar gráficamente los aspectos significativos de la ejecución y enfatizar aquellas nociones clave para la interpretación de la pieza o estilo de danza. Bajo esta perspectiva, Saint-Smith (2012) destaca el uso y segmentación del pie, la resistencia que éste debe ejercer contra el piso y la

importancia de la musicalidad de la labor docente y dancística, en la partitura del Programa Karsavina de la Royal Academy of Dance.

Así, el uso de la notación con fines didácticos resulta en la elaboración de recursos que posteriormente podrían utilizarse en la investigación de las prácticas docentes. Saint-Smith (2012), por ejemplo, pone manifiesto un estudio minucioso sobre los contenidos de los programas de danza que conlleva no sólo el registro de estos, sino también de los valores históricos, enfoques pedagógicos y modos de enseñanza. Estos casos se acercan a la comprensión del legado pedagógico de los distintos géneros, escuelas y docentes de danza, así como de dichas prácticas.

A lo largo de esta investigación me encontré con los sistemas Fuentes, Bachilleres y Fonadan. La existencia de un número importante de partituras en estos sistemas me permitió observar y comprender mejor mi práctica como docente y bailarín de danza folclórica. Por ejemplo, la relación entre el registro mediante notación y el establecimiento de una terminología específica de la danza folclórica mexicana; la relación entre el uso de sistemas figurativos y la enseñanza de la danza folclórica; la importancia del registro de ciertos segmentos corporales (generalmente pies y piernas) y su identificación. Incluso, por medio del análisis de estas partituras, pude observar los cambios que han tenido ciertos repertorios, como el *Jarabe Tapatío*; así como las trayectorias genealógicas entre sistemas y escuelas.

Concebir este uso me permitió imaginar el potencial que la notación dancística podría tener en los contextos pedagógicos. Cabe señalar que dicho potencial no ha sido explorado lo suficiente en la investigación de la danza en México. Sin embargo, en la práctica, los docentes sí se han valido de este uso, destacando la consciencia que desarrolla la notación sobre el hacer dancístico.

Desmenuzar la danza. La notación como catalizador de la observación y análisis estructural

En México, la aplicación de la notación con fines didácticos despertó la consciencia sobre las habilidades de observación, análisis y síntesis que propician su uso. A nivel internacional, en la Universidad de Maryland la notación adquirió importancia debido al entrenamiento peculiar que dota al ojo del bailarín. De manera similar, en la Arts IMPACT Middle School y en la Rio Grande University la notación se concibe como una herramienta para desarrollar habilidades de percepción y análisis que permiten mejorar la improvisación, la creación coreográfica y la ejecución dancística de los estudiantes.

Por otro lado, en la certificación en Estudios Integrados de Movimiento Laban/Bartenieff, la notación de motivos sirve para confirmar la intención del movimiento. También, a partir de la notación de motivos, Warbuton (2002) encontró que los alumnos que aprendieron a través de la notación desarrollaron habilidades para observar y entender la danza, en oposición a aquellos que aprendieron por medio de la repetición automatizada.

En México, el análisis potencial que proveía la notación es evidenciado por la docente que la introdujo en la ADM. Fuentes dice: “necesitas primero saber qué es lo que estás haciendo” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014). Así, la pregunta sobre qué se hace en la danza se encuentra al centro de este uso. Esta docente retrata la complejidad que implica el proceso de análisis, en términos del registro de diferentes partes del cuerpo, cuando dice: “puedo desmenuzar los pasos, los movimientos, falda, brazo, cuerpo, rodillas, dedos, etc., en la notación”. Continúa:

No nada más bailas con los pies, bailas con todo tu cuerpo; entonces marcas también tu falda. Ahora, si la falda es repetitiva a un lado y a otro, marcas una sola vez, le pones la línea, le pones repetición y tantas veces alternada. Y el alternado, sabes que es una vez para cada lado toda la música. Todo el tiempo que haya música. Si hay un cambio, entonces sabes a cuántos compases para cambiarle (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).

Fuentes considera que para desmenuzar la danza es imprescindible un profundo conocimiento musical. Beristain concuerda con esta idea cuando dice: “tienes que conocer la

música al centavo” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014). Explica: “Es exigente musicalmente hablando [...] La notación de danza significa tener el conocimiento completo de lo que es la música. Cómo era, en qué compás, cuatro cuartos o tres, si era un valseado: ‘1-2-3, 1-2-3, 1-2-3’, y así sucesivamente”.

Ferreiro relata su experiencia en este desmenuzar de la danza mediante la elaboración de las tareas encargadas por la maestra Noemí Marín en la ADM:

Era describir los pasos que ejecutábamos en las clases, en la barra [...] Simultáneamente llevábamos clase de música y con Félix Espinoza trabajábamos rítmica. Ponía un ejercicio de rítmica y entonces decía ‘esta parte la hacen con los pies, esta parte la hacen con las manos y esta parte la hacen con la parte del cuerpo que quieran’. Estábamos todo el tiempo leyendo y esa relación nos hacía entender que a la hora de ejecutar los pasos tú sabías ponerle un cierto ritmo. Entonces empezamos a usar las ligaduras y los acentos (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

De acuerdo con Ferreiro, Marín llamaba a esta práctica: desglose de paso. Este tipo de descripción consistía básicamente en un análisis estructural del movimiento con una relación musical. Esta práctica respondía a la pregunta sobre el qué se hace en la danza en términos de movimiento. Ferreiro relata:

En ese entonces no teníamos conciencia muy clara de qué era desglosar los pasos. Al principio era un simple partir los pasos dándole la fórmula rítmica. Yo creo que justo lo que nos obligaba esta relación con la notación era buscarle la fórmula rítmica al paso. Lo buscábamos dándole los acentos al zapateado de tres, lo ligábamos. Eran tres los movimientos, eran ligados y tenían un acento. Por ejemplo, el paso de polka, nos dimos cuenta de que era anacrúsico, que era un doble golpe. Entonces lo escribíamos como si fuera la corchea, por eso la segunda llevaba el acento, era el golpe de la última (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Acerca del uso de la notación, Ferreiro reflexiona: “El objetivo era hacernos conscientes de los elementos que utilizábamos para poder después manipular esos elementos y enseñar” (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Ya como docente en la ENDF, Miranda reprodujo la práctica de notar una danza aprendida anteriormente por los alumnos. Y aunque no introdujo la de desglose por medio de la notación, sí involucró un cierto análisis musical. Expresa: “tenían que poner el compás,

el tiempo. Era una serie de elementos que nos daba pie para saber a qué velocidad teníamos que hacer los ejercicios” (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Salas narra su experiencia como alumna:

Tan rápido como ejecutabas, te sentabas para escribirlo. En clase la recordábamos, se ejecutaba y decía el maestro: ‘a ver, fíjense cuántos son’... ‘dos compases’, ‘y a ver, la pareja’... ‘avanzan, estos dos se abren, estos otros dos y después los otros dos’. Ahí era donde se precisaba en lo práctico y ya después: ‘Ah, ¿ya les quedó claro? Entonces, de dos en dos, cuántos compases van’... ‘2, 4, 6’, y así, íbamos cuadrando todo por lo menos a ese nivel (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014).

Valle, quien fue compañera de generación de Salas, recuerda:

Era importante que se llevara la cuenta por compás, porque no era por paso, era por compás. Fue lo fundamental de las clases, el poder anotar el tipo del desplazamiento con la secuencia musical de la cuenta por compás. Eso fue en lo que se centraba el curso.

Como todos nos la sabíamos, era un ejercicio de análisis de cómo se iba dando. Y estaba también la cuenta musical que teníamos que ir siguiendo para ver exactamente cuántos compases se tenían para hacer determinado desplazamiento. En ese entonces no había video; entonces, era marcarlo y hacer bien la cuenta musical porque no nos auxiliábamos con video sino de estarlo haciendo para recordar bien la secuencia. El análisis era entre todos, y entre todos íbamos escribiendo la partitura en clase (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

A partir de la década de los setenta, hasta la primera del dos mil, la formación musical dentro de las carreras profesionales de danza folclórica ha jugado un papel importante. La concatenación de la formación musical y dancística permitía que, al momento de cursar la asignatura de notación, los estudiantes tuvieran conocimientos que permitirían la mejor comprensión del movimiento y la aplicación de la notación.

De la relación entre la notación y la música, Miranda expone su experiencia:

A mí se me hace muy complicado. Decías: ‘híjole, pero de dónde sale’, ‘pues en el tiempo tú estás haciendo este movimiento’, y que el paso y que la sonaja y que no sé qué. Eso para mí fue muy complicado. Tengo que aprender música, tengo que entender perfectamente bien la música, conocerla, medirla. En qué tiempo o en qué momento de un compás estás haciendo qué movimiento (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Ferreiro habla particularmente de la complejidad del registro de la duración del movimiento en la Notación Laban: “La notación estructural me atrapaba porque [...] me obligaba a tener claridad del compás, a tener claridad de dónde se ponía el golpe [...] un registro muchísimo más detallado” (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

En la década de los noventa, con el Plan 1994, la ENDF introdujo la noción de códigos corporales y el análisis estructural como rasgo característico de su propuesta. Mediante esta formación, se esperaba que los alumnos fueran capaces de identificar, ejecutar y manejar los elementos estructurales de la coreografía y los géneros dancísticos mexicanos a partir de los códigos corporales de los sistemas de expresión kinéticos. En este plan, un curso de un año de duración permitiría analizar y registrar la danza por medio de la Notación Laban.

En la misma década, en la ENDNGC se insertó la notación con el fin de desarrollar la observación y análisis de los movimientos corporales. En esta institución se destacó que el uso de la notación refuerza el análisis de pasos, movimientos corporales y desplazamientos en el espacio mediante los fundamentos anatómicos, dinámicos y corporales.

El uso donde la notación significa observar, analizar, desmenuzar la danza, se acentuó particularmente en las escuelas profesionales de danza del INBA en los noventa, tras la influencia de los estudios antropológicos. Especialmente, el trabajo liderado por los doctores Jesús Jáuregui y Carlo Bonfiglioli tuvo gran impacto en docentes como Maira Ramírez, Itzel Valle y Patricia Sala. Desde esta perspectiva, Valle, quien fungió como docente en dos escuelas, considera que la notación es “el registro que te va permitir entender cómo está construida una danza tradicional” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

Con el Plan 2006, la ENDF pretendía formar a un especialista capaz de identificar los sistemas de movimiento, estilos y vocabularios de la danza folclórica mexicana. En esta propuesta, la Notación Laban era considerada como un sistema en el cual todos los elementos del movimiento podían ser desmenuzados y representados. Precisamente, en la línea coreológica las asignaturas de *Códigos Corporales I y II*, y *Kinesiología I y II*, aunadas a la formación musical y dancística, permitían al alumno desarrollar una serie de conocimientos

y habilidades referentes a la observación, al conocimiento del cuerpo y sus posibilidades anatómicas, que eran el preámbulo para las de notación.

La aplicación de la notación, desde un punto de vista de análisis estructural y observación, implica la toma de conciencia de aquello que se danza. Este desmenuzar la danza lo plasma Beristain cuando concluye:

Yo creo que [la notación] los hace pensar, es lo importante. Para mí es importantísimo que el ejecutante y el maestro piensen qué están haciendo. Cuando lees una partitura estás pensando, porque estás viendo, estás contando, estás analizando y estás ordenando tu cuerpo. Estás haciendo todo el trabajo mental y además corporal (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

En la práctica, responder la pregunta sobre qué se hace en la danza en términos de movimiento mediante la notación, desarrolló habilidades de observación, análisis y síntesis en los alumnos. Este uso también conllevó a la necesidad de nombrar el movimiento y de establecer una terminología en la danza folclórica. Precisamente esto desencadenó en otro uso, el de transmitir el movimiento.

Transmitir la danza. La notación como medio de difusión y el establecimiento de terminologías

El potencial de la notación dancística para propiciar un lenguaje técnico y analítico podría resolver algunos problemas de comunicación entre el gremio del estudio del movimiento y la danza. Genkel (1990) considera que la Notación Laban, “provee un entendimiento universal del movimiento, al servir como lenguaje común, por medio del cual quienes trabajan o se expresan con base en el movimiento (como en el atletismo, el deporte, la danza, la antropología o la fisioterapia), pueden comunicarse” (p.12). Es decir, en este contexto, para Bodil la notación significa el detonador de un lenguaje común.

La notadora y analista de movimiento internacionalmente reconocida, Ann Hutchinson Guest, considera que este sistema “proporciona un sólido análisis fundamental del movimiento, una terminología cuidadosamente seleccionada de aplicación universal, y una comprensión universal del movimiento” (2005, p. 5). Enfatiza que la notación “sirve de

‘lenguaje’ común a través del cual los trabajadores de todos los ámbitos y países pueden comunicarse” (p. 5).

Fuentes (1970) también vislumbra este uso de la notación. La docente sugiere que sirve para “facilitar la comunicación entre el expositor y el receptor y así hacer posible la difusión [...] su práctica ha empezado a resolver los problemas de comunicación entre el informador y el informado” (pp. 111-112). Cabe mencionar que, en México, el libro de Fuentes es uno de los pioneros en establecer una terminología específica para la danza folclórica; terminología que aún hasta finales de la primera década del segundo milenio sustentan la enseñanza profesional de la danza folclórica en distintas escuelas del INBA.

Aunque la notación de Fuentes fue inicialmente usada durante los Cursos de verano de la ADM, también fue utilizada por un grupo de alumnas que buscaban realizar las tareas de desglose que la maestra Noemí Marín solicitaba. Ferreiro, relata su experiencia:

Era una especie de describir la técnica. En ese entonces no teníamos una terminología estable. Pero ya hablábamos de guachapeos, cepilleos, escobilleos, golpes, etc., pero no estaba estabilizada; simplemente la hablábamos. Entonces, a la hora de describirla decíamos: ‘Ay, pues, más o menos estamos intentando describir esto que nos están pidiendo’ [...] Entonces, todas empezamos a hacer las tareas de la profe Mimí e hicimos una mezcla. Cuando la notación no nos funcionaba, eran palabras; cuando nos funcionaban, eran los signos. Y de repente le fuimos poniendo cositas. No estoy muy segura si éramos nosotras o era la propia notación (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Este uso también lo observamos en el Colegio de Bachilleres. Aunque esta institución no es una escuela profesional de danza folclórica, su actividad en danza se inició por alumnos egresados de la ADM que participaron como docentes de los talleres. Por medio de la notación se mejoró el desempeño de los maestros de danza en el Colegio de Bachilleres al facilitar una terminología compartida y proporcionar herramienta para la unificación de repertorios, además de economizar el tiempo de este proceso. Ferreiro narra:

Empezamos a enseñarles. Nos fuimos dando cuenta poco a poco de la terminología que utilizábamos. Entonces, para enseñarles la terminología y los bailes dijimos: ‘no, pues, nos vamos a tardar la vida. Escribámoslo’. Y entonces, lo escribimos. El repertorio que ya existía lo escribimos para que todo mundo lo conociera [...] y les enseñamos notación (A. Ferreiro, entrevista, 28 de julio de 2014).

Miranda, que fue uno de los primeros docentes de danza del Colegio de Bachilleres, recuerda:

A partir de que yo empiezo a tener nociones de la notación coreográfica [...] es cuando nace [mi trabajo sobre] la técnica. Entonces, le entro a todo el desglose sobre el paso utilizando la terminología. Y ahora ves todos mis apuntes de las danzas con la terminología. Te desgloso el paso tal cual como va.

Después de este sistema de notación empezamos a separar la parte técnica. Empiezo a luchar por establecer el vocabulario en cuanto a la terminología de la danza mexicana. Empiezo a hacer mis trabajos sobre la técnica, y empiezo a desglosar los pasos con la técnica (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Después de más de dos décadas de experiencia en la docencia de la danza folklórica, Antonio Miranda materializó dicha terminología de la danza en el *Manual básico para la enseñanza de la técnica de la danza tradicional mexicana* (2002) en coautoría con Joel Lara. Cabe señalar, el trabajo previo a esta publicación durante “lo ciclos 96-97 y 97-98 [donde] las alumnas Luz Adriana Castillo y Rubí Guerra [registran] detalladamente la observación de cada una de las clases de técnica” (Miranda & Lara, 2002, p. 10) del maestro Antonio Miranda.

Como directora, la Dra. Maira Ramírez, designó al entonces alumno de la ENDF Joel Lara como adjunto de Miranda para que continuara con el registro del trabajo de Miranda durante el ciclo escolar 2000-2001. De acuerdo con Ramírez, su propuesta original era trascender a la descripción verbal y registrar en Notación Laban la terminología y la metodología de la Técnica de Danza de Antonio Miranda, pero ambos autores decidieron quedarse con la descripción verbal en su publicación del 2002 (M. Ramírez, entrevista, 30 de junio de 2022), utilizando solo planos de piso para describir los desplazamientos sugeridos.

Por otro lado, la notación ha servido en nuestro país para la elaboración de publicaciones que permitieron transmitir y difundir algunos repertorios dancísticos. En este sentido, con la notación se buscaba la divulgación de las danzas tradicionales que habían sido estudiadas o enseñadas, como fue el caso del Fonadan. Precisamente, en la presentación de sus folletos y libros se enunciaba el fin de difusión entre la comunidad del magisterio.

En concordancia con este uso, las escuelas profesionales de danza del INBA, en sus planes de estudio (ADM-1972, 1982, 1987, ENDF-1979, 2006 y ENDNGC-1995, 2006) han resaltado la labor de difusión y promoción de la danza; aunque principalmente relacionados con el “rescate”, “fidelidad”, “conservación” y “preservación” de la danza.

Por medio del análisis de diversos sistemas de notación creados por mexicanos, Rodríguez (1988) hace un llamado a la unificación de la terminología para la descripción de pasos y movimientos coreográficos y de la clasificación de la danza en cuanto a su forma, estilo, movimiento, tema y adscripción. Esta descripción, como apunta Rodríguez, algunas veces se dio por entendido o, en aquellos en los que se realizó, las palabras escritas no representaron eficientemente las acciones, propiciando diversas interpretaciones.

Internacionalmente, la aplicación de la notación dio pie a la creación de una literatura de danza. En este sentido, la notación facilita el acceso a la información y la creación de acervos dancísticos. Precisamente, Rudolf Laban (1954) sugiere que la creación de un acervo de danzas escritas es uno de los fines principales de la notación. Ann Hutchinson Guest (2005) asegura que la Notación Laban ha dado lugar al establecimiento de una “literatura auténtica e inequívoca que elevará el conocimiento en todas las áreas” (p. 8)

En la formación profesional de danza, la notación dancística permitió el intercambio de materiales entre los alumnos. Miranda relata: “Les pedía que a su trabajo le sacaran copias de acuerdo con el número de alumnos. Cada alumno hacía su tarea y a esa tarea le sacaba diez copias. Entonces, a la hora que las realizábamos cada uno tenía su copia del trabajo” (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013). Dicha práctica fue reproducida con ciertas variaciones por los siguientes maestros. Lezama, recuerda “compartíamos las lecturas de los mismos ejercicios que nosotros elaborábamos, era un intercambio entre uno y otros” (J. Lezama, entrevista, 4 de agosto de 2014).

Con el aumento de publicaciones de notación, los docentes también elaboraron antologías que permitieron la circulación de material entre los estudiantes, además de servir como recurso didáctico. Así, en el uso en que la notación que significa transmitir la danza, a

través de enunciar el movimiento, la notación sirvió para el intercambio de información entre docentes, estudiantes y demás público relacionado; esto propició el establecimiento de terminología de la danza folclórica mexicana.

Comprender la Danza. La notación como una herramienta antropológica

En las ciencias sociales, principalmente en la antropología de la danza y la etnocoología, la notación ha fungido un papel como herramienta de investigación. Brenda Farnell (1994), por ejemplo, elaboró notas de las representaciones teatralizadas en que los Nakota relatan sus historias. Por un lado, los sistemas de notación dancística proveen a los antropólogos y etnocoólogos de una herramienta analítica que fotografías y videos no proporcionan. Por otro lado, en este uso, la notación significa un sistema para visualizar y representar la danza de manera tridimensional. Así, con el conocimiento adecuado de la Notación Laban es posible representar el movimiento mediante símbolos que se acercan lo más posible a su significado en términos de movimiento de los interlocutores.

Peterson Royce (2012), aunque con algunas imprecisiones acerca de la Notación Laban y de los Estudios Laban, concibe cuatro tareas dentro de la antropología de la danza en las que la notación dancística podría ser adecuada:

- 1) haciendo un registro permanente de lo que de otra manera sería un fenómeno fugaz, 2) proporcionando una manera en la que las coreografías puedan incluirse como parte de una investigación publicada, 3) contribuyendo al establecimiento de un archivo de partituras notadas que podría facilitar y alentar estudios comparativos y diacrónicos, y 4) ayudando en el análisis estructural de la danza en virtud del hecho que los patrones son más rápidamente identificables en una partitura notada que en cualquier otro tipo de descripción (p. 51).

Aunque la primera de las tareas está relacionada directamente con el uso de la preservación, en este caso sirve como una herramienta para volver a observar el hecho dancístico y analizarlo. La segunda y tercera tareas tienen una larga tradición dentro de la etnocoología en Europa del Este; sobre todo en Hungría, donde se ha desarrollado un estudio minucioso de la estructura de la danza mediante la notación. Ambas tareas tienen un fin de transmitir la danza, en este caso, específicamente las conclusiones de la investigación social. La última tarea mencionada por Royce representa el uso de la notación con fines antropológicos y

etnocoreológicos ya que la notación deviene una herramienta para visualizar gráficamente el análisis estructural de la danza. Particularmente esta última, más que la identificación de las partes que componen la danza implica un análisis comparativo que relaciona las partes y el todo, lo que ayuda a comprender la danza.

Georgiana Gore (2004) también propone pensar la notación como una ayuda a la memoria que, junto con otros recursos, permitiría documentar la danza. Este aspecto, más que enfocarse en la preservación de la danza, se refiere a la toma de notas en el diario de campo antropológico para el posterior análisis de la danza e, incluso, para transmitir los hallazgos en los estudios de la estructura, en futuras publicaciones.

En 1964, en un esfuerzo por comprender la danza y la música prehispánicas, la etnóloga de la danza Gertrud Kurath y el etnomusicólogo Samuel Martí publican el libro *Dances of Anahuac. The Choreography and Music of Precortesian Dances* [Danzas de Anáhuac. La coreografía y música de las danzas precortesianas]. En dicha investigación utilizan la Notación Laban para el análisis de las posiciones corporales de figuras antropomórficas representadas en cerámicas, esculturas, códices y murales. Aunque de manera muy ambiciosa, por medio de la notación, los autores establecen algunas relaciones entre las representaciones del movimiento en la época prehispánica y las danzas contemporáneas de los años sesenta. Con este esfuerzo, se utiliza por primera vez la Notación Laban para el estudio y comprensión de la danza tradicional mexicana.

En México, la investigadora Hilda Rodríguez, en uno de sus primeros trabajos, apunta: “las técnicas de registro coreográfico son valiosas para el estudio sistemático e integral que requiere la danza” (1975, p. 150). Así, para Rodríguez, la notación dancística en los estudios antropológicos de la danza significaba una herramienta que propiciaba un estudio sistemático. Ante la complejidad del proceso de notación dancística, enuncia la posibilidad de la participación de los técnicos de danza para auxiliar a los antropólogos en este proceso.

El trabajo realizado en el Fonadan influyó de manera importante en la formación profesional en danza folclórica en las escuelas profesionales de danza del INBA. En ADM,

con la creación del Plan 1972 se fundó el Fonadan. Las características que se resaltan en esta época son el trabajo constante con informantes, la propuesta formativa de investigadores de danza y la asesoría continua del Fonadan en la investigación documental y antropológica. En los planes de esta década (ADM-1972 y ENDF 1979), la materia de notación se menciona como indispensable para la comprensión, investigación y el estudio del sentido y la significación de la danza folclórica mexicana. En la ENDF, con el Plan 1979, se impartió la asignatura de Etnografía, que de alguna manera establecía relaciones con la notación como herramienta de registro etnográfico y la elaboración de las notas de campo y que introducía el método etnográfico como una práctica educativa.

En los ochenta, aún en una búsqueda por la autenticidad influenciada por el trabajo del Fonadan, los planes de la ADM (1982, 1987) fundamentan la escenificación de la danza tradicional en investigación del contexto socioeconómico del momento a plasmar. Argumentan: “el estudio de la Danza Popular debe sustentarse en la investigación sistematizada, no sólo del fenómeno de la danza en sí, sino del contexto en todos sus aspectos (histórico, socioeconómico, geográfico, religioso, étnico, etc.)” (Academia de la Danza Mexicana, 1982, p. 124). En estos planes, antes de encontrarse con la notación, el alumno cursaba un año de *Técnicas de Investigación* y uno de *Introducción a la Etnografía*.

Beristain, relata su experiencia etnográfica y de notación en el Fonadan:

Éramos un equipo de cinco personas. Durante nuestro trabajo de investigación, registrábamos cómo ejecutaban la coreografía determinados danzantes, quién los dirigía y con qué objetos, si iban a bailar en el atrio de las Iglesias o en el trayecto del desfile festejando un santo. Y entonces sí, viajamos por muchas partes de la República mexicana. Los veíamos bailar y teníamos la obligación de hacer la notación del espacio según el uso que les daban. Si era en un atrio, o si era en una procesión.

Muchas veces, el tipo de movimiento que hacen es muy rico. En otros casos, nada más hacen un solo movimiento o paso en procesión. Por ejemplo, los *Chinelos* de Cuernavaca, danzan en procesión para el carnaval. Tienen un objetivo totalmente diferente que las danzas de labranza, cuando es la fiesta del santo patrón del pueblo. Entonces, hay varios motivos por los cuales bailan (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

Los relatos de Miranda, Salas y Valle retratan el gran impacto que el trabajo del Fonadan dejó en ellos. La práctica del método etnográfico impulsada por el Fonadan se reprodujo en

la ENDF, aunque en una medida distinta. Por tal motivo, ante la desaparición del Fonadan, Miranda valoriza enfáticamente el intento en vano por solicitar que el archivo del Fonadan se trasladara a la ENDF. Él narra:

La Escuela de Folklor [ENDF] se ha nutrido con el Fonadan. La Escuela de Folklor sigue los trabajos que Fonadan ha hecho y se siguen trayendo informantes. Estamos haciendo labor por medio de la Escuela, de lo que hace el Fonadan. Pero no teníamos la publicación de materiales, no teníamos todo el registro de las danzas. Lo que el Fonadan tenía, no lo teníamos, éramos caseritos (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Particularmente, Miranda afirma que su experiencia laboral en el Fonadan le ayudó en su práctica profesional. Argumenta: “[En Fonadan] aprendo a observar las danzas, a convivir con los danzantes, a tratar a los danzantes, a ir a las comunidades con los danzantes” (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Valle recuerda reflexivamente las clases de notación con Miranda:

Lo que se estaba escribiendo era el tipo de trayectorias que se realizaban grupalmente. Y todavía es una opción para hacer la notación cuando queremos enfatizar los desplazamientos grupales. Todavía sigue siendo una opción bastante válida. A mí se me hacía bastante adecuado que pudiéramos tener las secuencias de desplazamientos grupales, porque como maestra eso luego te servía para remontar una danza (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

Salas, después de egresar de la ENDF fue invitada por Miranda como docente de notación en la formación profesional. También, estudió etnología en la ENAH y formó parte del Taller de Estudios Etnológicos de Danza guiado por Jesús Jáuregui. En este taller, ante la inquietud sobre si existe “un sistema para anotar, para entender [la danza] desde el movimiento” (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014) Salas aprendió formalmente la Notación Laban después de sugerir a Bodil Genkel como instructora. Sin embargo, la investigadora cuestiona la puesta en práctica de la notación en un contexto etnográfico:

Un registro requería tiempo. No era muy práctico para la notación de una o varias danzas en el momento de la festividad. No podías sacar los colores. No te permitía un registro inmediato de la danza que estabas observando. Era un registro que te servía para que quedara allí, pero para una danza aprendida, conocida, bailada. Entonces, hacías combinaciones [...] y los ajustes cuando estabas en el campo (P. Salas, entrevista, 7 de agosto de 2014).

En la ENDF, con el Plan 1994, se perfila la mirada antropológica como parte importante de la formación. La fundamentación filosófica se inclinaba por la investigación para “resignar y conocer los sistemas, de expresión kinéticos culturalmente establecidos, que nos pertenecen” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 1994, p. 26), mientras que uno de los objetivos de la institución era: “Conocer y valorar las manifestaciones de creatividad artística tradicional de cada etnia diferenciada que conforman la pluricultura mexicana” (p. 30). Así, las asignaturas de notación tenían como objetivo analizar y comprender la danza. Valle, que impartía las asignaturas de notación, explica:

En Análisis II yo introducía temas teóricos como qué es la Coreología, la importancia de la Historia de la Danza y de los registros. O sea, planteamientos teóricos que no eran nada más del Análisis del Movimiento Laban. Les daba un poquito de esos textos que hablaban de cómo estudiar o cómo acercarse a la danza teóricamente, un poco de Antropología, Historia, Coreología, y de la escenificación de la danza desde un punto de vista teórico (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

La formación brindada entre 1994 y 1996 mediante el Diplomado en Etnocoreología de la ENDF fue de particular importancia para el uso de la notación en la comprensión de la danza. A través de este diplomado se concretaban de manera formal, aunque no a nivel licenciatura, los estudios que se venían gestando desde la década de los treinta en México sobre la investigación de la danza desde las ciencias sociales. El trabajo de los antropólogos Jesús Jáuregui, Carlo Bonfiglioli, y Maira Ramírez propició una relación entre la Escuela Nacional de Danza Folklórica y la Escuela Nacional de Antropología e Historia que se empezó a gestar con el Taller de Estudios Etnológicos de Danza. A partir de esta experiencia se publicó el libro *Las danzas de conquista I. México contemporáneo* (1996) coordinado por Jáuregui y Bonfiglioli, con la coautoría de Demetrio Brisset, Anáhuac González, Fernando Nava, Maira Ramírez, Miguel Ángel Rubio e Itzel Valle. Esta publicación fue de gran importancia pues representaba un intento por comprender cada danza dentro del sistema de transformaciones del que forma parte.

En la siguiente década, al mismo tiempo que se reconocían diferentes ejes formativos que comprendían la práctica de la danza folclórica mexicana, la etnocoreología fungía como un eje transversal en el Plan 2006 de la ENDF. Se afianzan prácticas que se venían gestando desde la época de los sesenta. Valle relata:

Es hasta la materia de *Análisis de Movimiento II* en que da tiempo de que se retome una danza de algún curso de informantes y se nota algo de las pisadas o algún son en específico. También, se hace el análisis de movimiento.

Depende de la danza, porque hay danzas que no lo requieren, y hay otras danzas que sí. Hay que tener cuidado qué tipo de notación seleccionar para no distorsionar la esencia de la danza, de los patrones de movimiento que se utilizan en cada danza. Entonces, en esos casos tal vez convendría escribir los motivos cortos que se pueden combinar de muchas maneras y entender la construcción desde el canto, desde lo musical o desde otro tipo de secuencias rituales que van marcando lo que se tiene que hacer (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

Valle puntualiza: “La notación no puede ir sola, tiene que estar dentro del contexto, entenderse dentro del contexto simbólico de cada danza, y de acuerdo con ese contexto adaptar la notación” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014). La etnóloga de la danza y especialista en notación Judy Van Zile ha escrito acerca de este tema. En el artículo “The potential of Movement Analysis as a Research Tool: A Preliminary Analysis” [El potencial del análisis de movimiento como una herramienta de investigación: Un análisis preliminar] (1984), en coautoría con Irmgard Bartenieff, Peggy Hackney, Betty True Jones y Carl Wolz, propone las categorías analíticas prescriptivo y descriptivo para caracterizar las partituras según las condiciones de su proceso de elaboración.

Por un lado, una partitura prescriptiva se realiza antes de que la danza suceda, “asume el conocimiento de las convenciones de la tradición interpretativa tanto por parte del notador como del lector de la notación [...] establece el esquema de los ingredientes que el intérprete debe incluir para producir una interpretación esperada por el compositor” (p. 8). Por otro lado, la descriptiva se realiza después de que la danza se ejecute, “describe completamente los acontecimientos precisos de una sola actuación [...] implica la objetividad por parte del notador —la documentación fáctica de lo que ocurrió, sin interpretar aspectos como el significado y la importancia basados en la intención del intérprete” (p. 8). Así, como Valle y Van Zile sugieren, anotar la danza para comprenderla implica responder las preguntas sobre qué es la danza tanto para la comunidad que la practica como para el investigador, para así producir una partitura prescriptiva o descriptiva que represente la esencia de la danza.

En las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, las prácticas de la notación en torno a la antropología de la danza se fueron diversificando y complejizando con la profesionalización y especialización de los docentes en dicha disciplina. En este uso, más que desmenuzar o preservar, la función última es comprender la danza. La presencia de este tipo de recursos invita al lector a comprender el análisis realizado por el antropólogo o el investigador y, hasta cierto punto, limita la agencia para futuras interpretaciones.

Revivir la danza. La notación como acercamiento a la reescenificación y conexión con la experiencia del pasado

A partir de la idea de preservación y de mantener algunos repertorios vigentes, surgió la necesidad de traerlos a la memoria y escena, sobre todo en Estados Unidos. Con esta práctica se propició el uso de la notación como medio de reescenificación, de revivir la danza. En este, por medio de partituras y otra documentación, se vuelve a montar la obra coreográfica registrada de la manera más apegada a la original. La investigadora de danza, Hilda Islas (2016), caracteriza este acercamiento en las artes como una investigación histórica.

En algunas universidades, esta perspectiva ha propiciado la elaboración de currículos en los que se le da un peso importante a la identificación de las piezas dancísticas. Por ejemplo, en la Universidad de Idaho donde se valora este uso de la notación para que sus alumnos comprendan el proceso de dirección de una obra coreográfica a través de la partitura y al mismo tiempo participen en una reescenificación. Desde esta perspectiva, la notación significa un entendimiento profundo de los movimientos, motivaciones y acciones de la obra, que incluso en algunos casos propicia una mejorar técnica de la danza.

Roosa (2009) considera que en estos procesos de reescenificación es posible transportarse al pasado y establecer una relación o vínculo entre el cuerpo y la mente, entre el intérprete y el coreógrafo. Es decir, aquí la notación significa una experiencia que se acerca a la que vivieron los ejecutantes originales, en este sentido a revivir la danza. Más que una fotografía encapsulada del pasado, este acercamiento se refiere a una relación de tipo experiencial, emocional, pero a la vez técnica, a través del movimiento y la notación. Este

enfoque permite pensar en los intérpretes, coreógrafo, contexto y, además, establecer lazos afectivos y profundos con las piezas dancísticas.

En nuestro país, el uso de la reescenificación se ha experimentado de manera esporádica en las escuelas profesionales de danza.⁵² Quizás es debido a que no hay suficientes danzas tradicionales o folclóricas escritas en Notación Laban, a que existen algunos registros en diversos sistemas de danza tradicional que actualmente no pueden leerse de manera eficiente, o debido a la carga laboral de los docentes de notación.

Si bien, a pesar del gran número de partituras en diferentes sistemas de notación, no se han llevado a cabo procesos de reescenificación a partir de una partitura dancística en las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, lo que sí sucede es que se utilizan algunas partituras durante la enseñanza de la notación que proporcionan un acercamiento a este tipo de experiencias. Es decir, se desarrolla una de las dos principales habilidades que se distinguen en la notación, la lectura.

Falcón relata que su primer acercamiento a la lectura de notación fue como estudiante de la Academia de Balé de Coyoacán. Narra: “una maestra nos dio principios de la notación Benesh porque nos impartía la materia de práctica escénica y los montajes los hacía leyendo partitura” (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014). Esta experiencia la motivó a estudiar posteriormente notación, aunque en el Dance Notation Bureau de Nueva York. En esta institución, tuvo la oportunidad de acercarse a un patrimonio dancístico a través de la lectura de la Notación Laban. Cuenta:

⁵² A principios de la década de los noventa, la Escuela Nacional de Danza Clásica contrató a Clarisa Falcón para realizar montaje de repertorio a partir de partituras rentadas en el Dance Notation Bureau. En 1992, en la misma escuela, se utilizó para el examen profesional de Luis Gabriel Zaragoza con la ayuda de Clarisa Falcón en la reconstrucción de *L'après-midi d'un faune* (L. G. Zaragoza, Comunicación personal 16 de junio, 2017). A mediados de los noventa, en la ENDNGC a través de las asignaturas de Repertorio I, II y III se ligaba la enseñanza de la notación a casos concretos de reescenificación de la danza contemporánea (Plan ENDNGC, 1995). En 1998, en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea Rocío Zamora enseñó con la partitura en Kinetografía Laban de *Les Petites Pièces* de Dominique Bagouet, notada por Marion Bastien (R. Zamora Bougon, Comunicación Personal, 7 de julio, 2017). Aquí sólo menciono estos casos ya que quedan fuera del objeto de estudio de esta investigación, que es la danza folclórica. Sin embargo, quedan como precedentes para futuras investigaciones en torno a la notación y la reescenificación de la danza.

Cuando estaba en Nueva York, me pasaba muchas horas leyendo partituras en la biblioteca porque me gustaba ver cómo los coreógrafos habían desarrollado su obra. Aprendí mucho de coreografía leyendo las obras de diferentes coreógrafos; podía visualizarlo. Al leer, visualizo lo que están moviendo (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014).

En la notación, la lectura de partituras o frases anotadas va de la mano con la interpretación corporal de estas. Es decir, es una práctica que conlleva un ejercicio mental y corporal simultáneo, la interpretación con el cuerpo de lo que está escrito en símbolos. En los planes de las décadas de los setenta y ochenta (ADM-1972, 1982, 1987 y ENDF-1979), esta práctica se enuncia como interpretación, recreación, ejecución y escenificación, aunque en todos los casos ligado al concepto de preservación.

Fuentes expone su interés en “ayudarle [por medio de la notación] a quien le interesa conservar la autenticidad de los bailes mestizos y la danza, a llevarlo a su persona y a un escenario” (Y. Fuentes, entrevista, 7 de Julio de 2014).⁵³ Así, esta docente retrata el acto complejo de revivir la danza cuando dice: “necesitas primero saber qué es lo que estás haciendo, tienes que recordar, saber conocerla, aplicarla. Si ya la aplicas y la reconoces, la escribes, la archivas y luego la registras, con eso la estás enseñando, la estás aplicando, la estás reviviendo”. Para Fuentes, la notación permite no sólo la preservación, pero revivir la danza a través de su lectura y transmisión.

Respecto a la lectura e interpretación de la danza por medio de la notación, Valle contrasta diferentes experiencias:

Bodil explicaba los signos, ponía muchos ejemplos en el pizarrón, los escribíamos y luego ejecutábamos secuencias muy cortitas. Cuando vienen Adela Adamova y Rodolfo Sorbi traen el cuaderno oficial que se maneja en el Dance Notation Bureau, el del primer curso. Las clases eran en el Teatro de la Danza y era estar ejecutando más que de estar escribiendo. Ese curso era sobre leer la partitura e incluso había un pianista y teníamos que hacerlo con el pianista. Era bailar, leer las partituras (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

En la década de los noventa, tras la especialización de la Notación Laban y la llegada a México de un mayor número de partituras y otros materiales de notación producidos internacionalmente, los docentes de las escuelas profesionales de danza del INBA realizaron

compendios que enfatizaron la lectura. Además, en los planes de estudio de la primera década del segundo milenio (ENDF-2006 y ENDNGC-2006) se incluyó de manera particular el desarrollo de habilidades de lectura en los objetivos de las asignaturas de notación. Lezama relata “fuimos enriqueciendo el programa a partir de ciertas lecturas más complejas, una antología como tal” (J. Lezama, entrevista, 4 de agosto de 2014). Por otro lado, Valle afirma: “Ahora llevamos estos cuadernos que han salido tanto de ejercicios de escritura como de lectura” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

Valle reflexiona: “Ahora, debido a la velocidad en que se dan los temas, los alumnos están capacitados para entender, tan es así que cuando acaba el semestre leen la partitura que les pongas” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014). Así, la utilización de una diversidad de materiales de notación, así como el enriquecimiento de las prácticas docentes ha permitido a los docentes desarrollar habilidades de lectura.

De la misma manera en que Falcón refiere a la división de estudiantes del DNB entre notadores y lectores, en México, los docentes de notación también tienen afinidades con ciertas habilidades o enfoques. Esta docente mira de manera reflexiva su labor: “Me enfoco más a la lectura que hacia la escritura. Tal vez es porque me gusta la lectura, pero tal vez debería de darles más escritura” (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014).

A partir de su experiencia profesional como bailarina y docente, Falcón argumenta: “Nunca va a ser posible que montes algo idéntico [...] pero es más difícil que tú alteres una coreografía cuando está anotada que cuando no está notada [...] Porque si te vas por la memoria, la memoria te falla y entonces le inventas un pedazo” (C. Falcón, entrevista, 05 de enero de 2014). Así, la docente afirma que mediante los procesos de reescenificación desde la partitura, al revivir la danza, la noción de identidad del repertorio o danza está presente, pero a la vez reconoce una dimensión humana y creativa.

En el libro *El juego de acercarse y alejarse. Traducción performática de “otras” danzas Islas* (2016) afirma que:

el requerimiento de la preservación tradicional de las obras coexiste actualmente con las nuevas tendencias autoconscientes de resignificación del pasado: ahora recuperar el pasado se juega entre recordar y reformular, por lo que podemos encontrar dos polos del trabajo de reconstrucción y preservación de lo que puede perderse y la apropiación del pasado en una creación del presente (p. 56).

Mediante un estudio crítico de las maneras en las que el arte se repone, cuestiona las nociones de reconstrucción, recuperación, re-posición y traducción. Como propuesta, plantea un dispositivo-juego denominado traducción performática. Este dispositivo se constituye de tres tareas sustantivas: 1) el apego y desapego respecto del material de archivo; 2) la proposición y seguimiento de las transposiciones matéricas para la construcción de comparables, y 3) la organización de fases de convergencia y divergencia.

En su investigación, Islas distingue la apropiación, posproducción, reciclaje, reconstrucción y *détournement* como la distancia entre investigación histórica y re-posición contemporánea. Aunque no utiliza de manera evidente la notación, vislumbra una dimensión creativa de tal modo que surge una emancipación de la partitura y el material archivístico.

Así, el uso de revivir la danza por medio de la notación se encuentra entre el espectro de una dimensión de preservación y otra creativa. Para comprender estas nociones es importante discutir la noción de la identidad del repertorio. El crítico de danza Jack Anderson (1987) propone las nociones idealistas y materialistas para discutir alrededor de la identidad. Dice que los idealistas “miran la danza como la encarnación en movimiento de las ideas o efectos” (p. 17), mientras que los materialistas “miran la danza como un ensamblaje de pasos específicos (o, en el caso de piezas improvisadas o indeterminadas, instrucciones específicas para pasos deliberadamente imprevisibles) de los que pueden derivarse ideas o efectos” (p. 17). En el proceso de reescenificar la danza, de revivirla, todas estas nociones entran en juego, pero de alguna manera, este tipo de experiencias siguen ligadas a la identidad del repertorio a trabajar.

Crear la danza. La notación dancística para el desarrollo creativo y la creación coreográfica

A lo largo de esta investigación, particularmente en este último capítulo, he mostrado que la notación dancística no sólo sirve para sujetar la danza, sino que puede permitir explorarla e incluso expandirla, en tanto que crear. Respecto a la creación, ya en la década de los setenta, en las escuelas profesionales de danza del INBA se gestaron las especializaciones de coreógrafo, pero estas quedaron restringidas a la danza moderna y contemporánea. En lo concerniente a la danza folclórica, fue hasta la década de los ochenta, cuando en la ADM aparecen los conceptos de recreación y creación como parte de la carrera relacionada con la danza folclórica (IDM).

Aunque la creación y recreación fueron aludidas en los objetivos generales de las propuestas formativas profesionales de entonces, las asignaturas de notación no se concibieron de manera evidente con una dimensión creativa, más bien, como lo vimos arriba, con una mirada encaminada a la preservación. Sin embargo, Beristain, encontró en la notación una herramienta coreográfica, dice: “fue una herramienta muy buena para mí, como coreógrafa me ayudó mucho en cómo manejar el espacio” (E. Beristain, entrevista, 1 de julio de 2014).

El dictado ha sido una práctica notacional relacionada con la escritura que ha influenciado particularmente la creación en la formación dancística profesional. Valle describe los dictados como “pequeñas secuencias” de movimiento realizadas por ella o sus alumnos que después se anotan. En este uso de crear la danza a partir de la notación, por medio de un ejercicio de escritura, los alumnos tienen la oportunidad de experimentar un proceso creativo que posteriormente se analiza y registra.

En la ENDF, Antonio Miranda introdujo los dictados. Este docente narra:

Dejaba tareas de 20 compases de cuatro cuartos. Entonces, hacían el ejercicio, le sacamos copias y órale. [Eran ejercicios] inventados. Ellos ya sabían: adelante, atrás, lateral derecho, lateral izquierdo, diagonal derecha adelante, diagonal izquierda atrás, diagonal izquierda adelante, y ya tenían el movimiento (A. Miranda, entrevista, 29 de diciembre de 2013).

Lezama también introdujo esta práctica en sus clases de notación. La docente relata esta experiencia en que los invita a que “hagan una composición de un ejercicio de movimiento

muy corto a partir del tema que se está dando” (J. Lezama, entrevista, 4 de agosto de 2014). Por otro lado, Valle considera que este tipo de experiencias creativas podrían tener un impacto en el futuro profesional de los estudiantes; “si ellos quieren ser coreógrafos los ayuda a tomar apuntes y a tomar lo principal de su montaje” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014). Cabe señalar que Valle hace referencia a los procesos de titulación a partir de un montaje escénico, donde algunos aspectos del proceso creativo se registran.

En la primera década del dos mil, la difusión de la metodología de enseñanza del Lenguaje de la Danza (LOD) abrió en México un panorama creativo de la notación para los docentes de las escuelas profesionales de danza del INBA. Con la especialización docente se propusieron diferentes asignaturas relacionadas con el LOD. De acuerdo con Ferreiro (2015):

Este sistema propone un camino original para percibir y entender los elementos que conforman la danza, a través de la exploración creativa del movimiento, así como su análisis y registro en el lenguaje de símbolos de la notación Laban, conocido como notación de motivos (*motif writting*); también, establece un marco innovador para la exploración del movimiento, desde los componentes básicos hasta sus más sutiles y complejas diferencias, sustentando el estudio en una perspectiva musical [...]

Favorece el procesamiento intelectual de la danza, el desarrollo de la conciencia kinética y de su potencial expresivo, el impulso a la creación de ideas de movimiento que encauzan la composición dancística, la interpretación de los movimientos creados y la adquisición de un vocabulario verbal y simbólico para observar, identificar, apreciar, discutir y registrar el trabajo explorado y creado. De este modo se estimula el potencial dancístico de cada individuo, en un proceso en que despliegan simultáneamente sus habilidades corporales, intelectuales, creativas, interpretativas y sociales (pp. 121-122).

La Notación de Motivos, como señalé en el segundo capítulo, es considerada internacionalmente como un sistema amplio que potencia el desarrollo creativo del ejecutante como una herramienta creativa al desarrollar habilidades de improvisación y coreográficas.

En la ENDF, con el Plan 2006 se insertó la materia de Notación de Motivos. Esta asignatura planteaba el desarrollo de habilidades como: “la resolución de problemas, la exploración, el pensamiento crítico y el análisis de movimiento a través del trabajo de composición dancística”, específicamente a partir del “registro de partituras” (Escuela Nacional de Danza Folklórica, 2006, p. 107). Sin embargo, en la línea coreográfica, las

asignaturas *Elementos del Lenguaje Coreográfico I y II*, constituían un acercamiento para desarrollar habilidades coreográficas, a partir de los conceptos del Análisis de Movimiento.

Fuera de las escuelas profesionales de danza folclórica del INBA, Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle han impulsado el potencial creativo en el sistema nacional de educación. Cabe destacar las experiencias de Ferreiro en las Escuelas de Iniciación Artística Asociadas, en la Maestría en Desarrollo Educativo de UPN, y en las Telesecundarias. Particularmente, en estas últimas Ferreiro (2015) explora el potencial pedagógico y didáctico del *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos*, pero ve en la notación un nodo para la detonar procesos interdisciplinarios de las artes.

Así, en el uso de la notación para crear la danza, nos encontramos con una perspectiva que, en cierto sentido, ofrece un espectro de posibilidades que se aleja de la noción de identidad de un repertorio y, más bien, propone una exploración para una emancipación total en movimiento inspirado en sus conceptos básicos.

En conclusión, a la notación se le ha concebido como un caleidoscopio de diferentes usos, aunque su impacto en las escuelas profesionales de danza folclórica algunas veces se ha pausado debido a intereses políticos, institucionales y de los docentes. Es decir, como se expuso en el apartado teórico-metodológico, en las distintas escuelas y períodos se le dio a la notación un uso de acuerdo con el significado del sistema y de la danza misma, según el plan de estudios, los docentes y la época. Bajo esta perspectiva, comprendo los usos de la notación en constante movimiento, cambio y reconstrucción, compartiendo elementos con otros usos dentro de las instituciones educativas.

En palabras del afamado pedagogo John Dewey, “cada experiencia es una fuerza en movimiento” (1967, p. 38). Se podría decir que aquellas acciones en las que el docente se implica, así como aquel mundo en el que está inmerso y en el que participa activamente, le motivan e impulsan, le “dan lecciones y permiten pensar sobre lo que significa lo que [ha] hecho” (Contreras y Pérez, 2010, p. 26). En este caso las diversas experiencias dancísticas y de otra índole permitieron concebir diferentes usos y, por ende, significados de la notación.

La práctica de la notación ha atravesado la vida profesional de los profesores que aquí estudio. La notación detonó su búsqueda por el reconocimiento de un patrimonio cultural dancístico, en la construcción de prácticas docentes críticas y conscientes, por el establecimiento de una terminología, de una comprensión de la danza ayudada por otras disciplinas, y la creación misma de material dancístico. En esta investigación descubrí que quienes las practican generalmente pertenecen al campo de la danza folclórica. Valle indica, “Bodil se dio cuenta que los que más interesados estábamos en la notación éramos los de danza folclórica” (I. Valle, entrevista, 29 de junio de 2014).

A partir del cúmulo de experiencias que significó este proceso de investigación encuentro reductivo suponer que los docentes usan la notación sólo para sujetar la danza como refiere Ponce (2010) sobre la relación entre danza y escritura. La prueba está en que ya los docentes de notación de la primera generación relatan cómo esta práctica deviene transversal en su vida profesional. Cuando Fuentes se refiere a la notación habla de recordar, conocer, aplicar, escribir, archivar, registrar, enseñar, revivir, recrear y bailar. Por su parte, Beristain expresa que utilizaba las nociones de la notación como bailarina, maestra, coreógrafa e investigadora.

Para los docentes de la segunda generación –los primeros que experimentaron la notación durante su formación dancística profesional y que después la enseñaron–, la notación transformó sus prácticas docentes. Para Ferreiro, el ejercicio de describir la danza por medio la notación la llevó a profundizar en la labor docente. La puesta en práctica de la notación la estimuló a desarrollar mayor consciencia y claridad en términos rítmicos y de movimiento y le permitió la utilización de una terminología que la ayudó a transmitir la danza con sus pares y alumnos. Más tarde, como investigadora, el acercamiento al LOD la inspiró a proponer una enseñanza de la danza más allá de los límites que establecen los géneros dancísticos, a enseñar a disfrutar el movimiento y potenciar los procesos creativos. Para Miranda, la experiencia de la notación lo llevó a proponer una metodología de enseñanza basada en la descripción kinética del movimiento, que el docente llama terminología. Una mirada crítica a la Notación Laban lo indujo a alejarse del perfeccionamiento de la danza en

la enseñanza, aceptando la pluralidad de interpretaciones de diferentes danzantes, cuerpos y formas de bailar. La notación, y su experiencia en el Fonadan, lo condujeron a valorizar el trabajo con informantes y de campo y, particularmente, a aprender a observar la danza.

La profesionalización de la notación influyó de manera directa en la tercera generación de docentes. Salas encontró una herramienta que le permitió hacer resguardar la danza mediante un trabajo de preservación y archivo. Como docente, la notación le permitió desarrollar habilidades cognitivas en sus alumnos y como investigadora encontró en la notación una manera de entender la danza desde el movimiento. La experiencia de Valle en la antropología de la danza la llevó a concebir la notación como un camino para comprender la danza que evidencia la estructura y concientiza lo que se hace con el cuerpo. Valle imagina la notación de una manera flexible jugando entre los caminos de la descripción y la prescripción, pues pone en el centro de esta práctica la esencia de cada danza. Así, para esta docente la notación no puede existir por sí sola, sino que debe ponerse en relación con el contexto simbólico de la danza. Por otro lado, para Lezama la notación ha tenido impacto importante en su práctica docente, sintetizando sus hallazgos y experiencias durante los cursos de informantes, aprendizaje de repertorios y ejercicios de técnica de danza folclórica. De manera particular, por medio del análisis del uso del espacio, Lezama se ha dado a la tarea de registrar los desplazamientos coreográficos de algunas danzas tradicionales con un fin nemotécnico.

En el contexto de la danza escénica occidental, Falcón puso en práctica la reescenificación de la danza por medio de la partitura lo que coincide con la idea de preservar la danza para que las generaciones futuras vean cómo se bailaba. Su experiencia como docente de danza contemporánea también le permitió utilizar la notación como una herramienta para la preparación de sus clases. Como docente, destaca las habilidades de observación que dota la notación, y de introspección que le permite visualizar qué hace.

Los relatos de los docentes de notación me permiten explorar y comprender los diferentes usos. Sin su participación no hubiera podido llegar a las conclusiones que aquí presento. Más aún, son precisamente estas construcciones narrativas, que parcialmente

escuché antes de iniciar este viaje, las que me inspiraron a realizar esta investigación. Así, por medio de la investigación biográfico-narrativa podemos comprender que la notación adquiere un significado de acuerdo con el uso que los docentes le dan; y estos “usos” existen a través de sus prácticas docentes las cuales están relacionadas con su experiencia.

Por otro lado, mi investigación en el currículo de la notación demuestra que, con el paso del tiempo, las habilidades del alumno en relación con la notación se diversificaron en los objetivos de las asignaturas de notación de los planes de estudio. Pasaron de registrar y preservar a escribir, analizar, comprender, difundir, interpretar, escenificar y crear. Las asignaturas de notación ya no fueron únicamente encauzadas a la escritura y registro de una danza, sino a la lectura, comprensión, interpretación y creación.

Es importante resaltar que, si bien en otros países se han utilizado los medios de comunicación como un puente entre las personas que se dedican a la notación y a los estudios Laban, en México son pocas las personas que participan de estos grupos. Habría que aprovechar dichos espacios para crear una comunidad que se interese en los tópicos de la notación y sobre todo como un punto de encuentro para compartir ideas críticamente.

Para finalizar este apartado, me gustaría añadir que esta investigación parte de entender algo que tanto me apasiona, pero también intento dilucidar, comprender y mejorar mi propia práctica. Así, esta investigación, en tanto que experiencia, se convirtió en una cruzada por indagar lo que me motiva, me impulsa y me mueve. Cabe mencionar, que la notación es para mí un proyecto ya de vida, y espero dedicarme profesionalmente a la enseñanza de la materia, por lo tanto, esta investigación no sólo trata de cómo otros realizan su práctica con respecto a la notación, sino que tiene el fin implícitamente de perfeccionar mi propia práctica, y al final, quizá no sólo tenga impacto en mí, sino en la nueva generación de docentes de la notación e incluso en la enseñanza de la danza folclórica.

Anexos

Anexo 1. MAPAS CURRICULARES

1.1. ADM 1972 - Carrera de Danza Mexicana

SECUDNARIA			BACHILLERATO		
PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Danza Popular Mexicana I 7	Danza Popular Mexicana II 7	Danza Popular Mexicana III 7	Danza Popular Mexicana IV 7	Danza Popular Mexicana V 7	Danza Popular Mexicana VI 7
Técnica de Danza Contemporánea I 5	Técnica de Danza Contemporánea II 5	Técnica de Danza Contemporánea III 5	Técnica de Danza I 5	Técnica de Danza II 5	Técnica de Danza III 5
Música I 3	Música II 3	Música III 3	Música Aplicada I 3	Música Aplicada II 3	Música Aplicada III 3
Arte Integral I 3	Arte Integral II 3	Arte Integral III 3	Teatro I 3	Teatro II 3	Teatro III 3
			Artes Plásticas I 3	Artes Plásticas II 3	Producción Artística 5
			Etnografía I 3	Coreografía y Notación 3	
			Prácticas Profesionales I 7.5	Prácticas Profesionales II 7.5	Prácticas Profesionales III 7.5
			Historia de la Cultura I 2	Historia de la Cultura II 2	
18	18	18	33.5	33.5	30.5

1.2. ENDF 1979 - Carrera de Ejecutante de Danza Folklórica

	PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Danza	Repertorio de Danza Mexicana I 7.5	Repertorio de Danza Mexicana II 7.5	Repertorio de Danza Mexicana III 7.5	Repertorio de Danza Mexicana IV 4.5	Repertorio de Danza Mexicana V 4.5	Repertorio de Danza Mexicana VI 4.5
	Técnica de Danza Clásica I 4.5	Técnica de Danza Clásica II 4.5	Técnica de Danza Clásica III 4.5	Técnica de Danza Contemporánea I 4.5	Técnica de Danza Contemporánea II 4.5	Técnica de Danza Contemporánea III 4.5
				Prácticas Escénicas I 3	Prácticas Escénicas II 3	Prácticas Escénicas III 3
Música	Música Aplicada a la Danza I 3	Música Aplicada a la Danza II 3	Música Aplicada a la Danza III 3	Música Aplicada a la Danza IV 3	Música Aplicada a la Danza V 2	Música Aplicada a la Danza VI 3
Teatro	Teatro I 3	Teatro II 3	Teatro III 3	Motivación Dramática I 3	Motivación Dramática II 3	
Artes Plásticas	Taller de Artes Plásticas I 3	Taller de Artes Plásticas II 3	Taller de Artes Plásticas III 3	Taller de Artes Plásticas IV 3		Historia del Arte I 3
				Escenografía I 1.5	Maquillaje 1.5	
Ciencias Sociales y Complementarias				Etnografía I 2	Etnografía II 2	Historia de la Danza 2
					Coreografía y Notación I 3	Coreografía y Notación II 3
	21	21	21	24.5	22	23

1.3.1. ADM 1982 - Carrera de Intérprete de Danza Mexicana

	Secundaria						Bachillerato					
	1ro		2do		3ro		4to		5to		6to	
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	7mo	8vo	9no	10mo	11vo	12vo
	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II		
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	
	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Economía I	Economía II
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Física I	Física II	Física III	Biología I	Biología II	Ecología				
	7	7	7	7	7	7	4	4	4	4	4	4
							Química I	Química II	Química III	Ciencias de la Tierra	Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II
							4	4	4	4	3	3
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Temas de Ciencias Sociales I	Temas de Ciencias Sociales II	Historia Universal Moderna y Cont.	Historia Universal Moderna y Cont.	Estructura Social y Econ. de México					
							3	3	3	3	3	
							Metodología de la Ciencia I	Metodología de la Ciencia II			Seminario de Filosofía I	Seminario de Filosofía II
							7	7			3	3
	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés			Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Ciencias de la Comunicación I	Ciencias de la Comunicación II
	3	3	3	3	3	3			4	4	3	3
	Artes Plásticas I	Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Artes Plásticas II	Artes Plásticas III	Artes Plásticas III			Taller de Artes y Técnicas Escénicas			
	3	3	3	3	3	3						
	Teatro I	Teatro I	Teatro II	Teatro II	Teatro III	Teatro III	Motivación Dramática I	Motivación Dramática II	Introducción a la coreografía I	Introducción a la coreografía I	Introducción a la coreografía II	Introducción a la coreografía II
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Música I	Música I	Música II	Música II	Música III	Música III	Música IV	Música IV	Música Aplicada I	Música Aplicada I	Música Aplicada II	Música Aplicada II
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Secundaria				Bachillerato								
Danza Popular Mexicana	Danza Popular Mexicana	Danza Popular Mexicana	Danza Popular Mexicana	Danza Popular Mexicana								
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Danza Clásica I	Danza Clásica I	Danza Clásica II	Danza Clásica II	Danza Contemporánea I	Danza Contemporánea I	Danza Contemporánea II	Danza Contemporánea II	Danza Contemporánea III	Danza Contemporánea III	Danza Contemporánea IV	Danza Contemporánea IV	Danza Contemporánea IV
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
				Técnicas de Investig	Técnicas de Investig	Introd. Entografía I	Introd. Entografía I	Elementos Notación de Danza	Elementos Notación de Danza			
				2	2	3	3	2	2			
Karate I	Karate I	Karate II	Karate II									
3	3	3	3									
50	50	50	50	49	49	43	43	45	45	41	38	

1.3.2. ADM 1982 - Carrera de Especialización en Docencia de Danza Profesional

Especialidad						
1ro		2do		3ro		
1ro	2do	1ro	2do	1ro	2do	
Didáctica General I	Didáctica General II	Didáctica General III	Didáctica General IV	Didáctica General V	Didáctica General VI	
3	3	3	3	3	3	
Psicología I	Psicología I					
2	2	2	2	2	2	
Metodología de las Ciencias Sociales	Metodología de las Ciencias Sociales					
2	2	2	2	2	2	
Historia Social del Arte	Historia Social del Arte	Historia Social del Arte	Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza	
2	2	2	2	2	3	
Historia de la Filosofía	Historia de la Filosofía	Filosofía de la Educación	Filosofía de la Educación	Análisis Social del Fenómeno Educativo	Análisis Social del Fenómeno Educativo	
2	2	2	2	3	3	

Especialidad						
	Notación 2	Notación 2	Creatividad y Educación Artística 2	Creatividad y Educación Artística 2	Organización Escolar 2	Organización Escolar 2
	Anatomía y Fisiología 2	Anatomía y Fisiología 2	Anatomía y Fisiología 2	Anatomía y Fisiología 2	Prácticas Pedagógicas de Danza 6	Prácticas Pedagógicas de Danza 6
	Música Aplicada a la Docencia 2					
	Producción Artística 2	Producción Artística 2	Producción Artística 2	Producción Artística 2		
	Didáctica de la Danza Contemporánea Profesional (Tronco Común) 6	Didáctica de la Danza Contemporánea Profesional (Tronco Común) 6	Didáctica de la Danza Contemporánea Profesional (Tronco Común) 6	Didáctica de la Danza Contemporánea Profesional (Tronco Común) 6		
	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6	Didáctica de la Danza Clásica o Popular Mexicana 6
	31	31	31	31	33	33

1.3.3. ADM 1982 - Carrera de Especialización en Coreografía

Especialidad						
	1ro	2do	2do	3ro		
	1ro	2do	1ro	2do	1ro	2do
	Metodología I 2	Metodología II 2	Metodología III 2	Metodología IV 2	Metodología V 2	Metodología VI 2
	Historia de la Filosofía 2					

Especialidad						
Historia Social del Arte	Historia Social del Arte	Historia Social del Arte	Historia Social del Arte	Historia Social del Arte (en México)	Historia Social del Arte (en México)	
2	2	2	2	2	2	2
Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza	Historia Social de la Danza (en México)	Historia Social de la Danza (en México)	
2	2	2	2	2	2	2
Historia Social de la Música	Historia Social de la Música	Historia Social de la Música	Historia Social de la Música	Historia Social de la Música (en México)	Historia Social de la Música (en México)	
2	2	2	2	2	2	2
Técnicas de Composición	Técnicas de Composición	Técnicas de Composición	Técnicas de Composición	Técnicas de Composición	Técnicas de Composición	
3	3	3	3	3	3	3
Notación	Notación	Notación	Notación	Notación	Laboratorio de Coreografía	Laboratorio de Coreografía
2	2	2	2	2		
Teoría y técnicas de las Artes Plásticas	Teoría y técnicas de las Artes Plásticas	Teoría y técnicas de las Artes Plásticas	Diseño de Iluminación			
2	2	2	2			
Teoría y Técnica de la Dramaturgia	Teoría y Técnica de la Dramaturgia	Teoría y Técnica de la Dramaturgia				
2	2	2				
Semiotica	Semiotica					
2	2					
Laboratorio de Coreografía	Laboratorio de Coreografía	Laboratorio de Coreografía	Laboratorio de Coreografía			
5	5	5	5			
Producción Escénica	Producción Escénica	Producción Escénica	Producción Escénica			
3	3	3	3		16	16
29	29	27	25		29	29

1.3.4. ADM 1982 - Carrera de Especialización en Investigación de la Danza

Especialidad						
1ro		2do		3ro		
1ro	2do	1ro	2do	1ro	2do	
Metodología de las Ciencias Sociales 4	Metodología de las Ciencias Sociales 4					
Historia de la Filosofía 2	Historia de la Filosofía 2					
Historia Social del Arte 2	Historia Social del Arte (en México) 2	Historia Social del Arte (en México) 2				
Historia Social de la Danza 2	Historia Social de la Danza (en México) 2	Historia Social de la Danza (en México) 2				
Historia Social de la Música 2	Historia Social de la Música (en México) 2	Historia Social de la Música (en México) 2				
Notación en Danza 2						
Técnicas Audio-visuales (Apuntes) 3	Técnicas Audio-visuales (Fotografía) 3	Técnicas Audio-visuales (Cine) 3	Técnicas Audio-visuales (Producción) 3			
Método y Técnicas de Investigación 3	Método y Técnicas de Investigación 3					
Antropología (Etnología) 2	Antropología (Etnología) 2	Antropología (Etnografía) 2	Antropología (Filosofía) 2	Antropología (Social) 2	Antropología (Social) 2	Antropología (Social) 2
Laboratorio de Investigación 6	Laboratorio de Investigación 6					
28	28	28	28	28	23	23

1.4. ADM 1987 - Carrera de Intérprete de Danza Mexicana

	PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
	Danza Popular Mexicana I 6	Danza Popular Mexicana II 6	Danza Popular Mexicana III 8	Danza Popular Mexicana IV 7	Danza Popular Mexicana V 7	Danza Popular Mexicana VI 7
	Danza Clásica I 6	Danza Clásica I 6	Danza Contemporánea I 6	Danza Contemporánea II 7	Danza Contemporánea III 7	Danza Contemporánea IV 7
	Música I 3	Música II 3	Música III 3	Música IV 3	Música V 3	Música VI 3
	Teatro I 3	Teatro II 3	Teatro III 3	Motivación Dramática I 3	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3
	Artes Plásticas I 3	Artes Plásticas II 3	Artes Plásticas III 3		Coreografía I 3	Coreografía II 3
	Karate I 3	Karate I 3		Introducción a la Etnografía 3	Coreografía y Notación I 3	Coreografía y Notación II 3
	24	24	23	23	26	26

1.5. ENDF 1994 - Carrera de Bailarín de Danza Folklórica

	PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Técnica Motriz	Técnica Clásica I 4	Técnica Clásica II 4	Técnica Clásica III 4	Técnica Contemporánea I 4	Técnica Contemporánea II 4	Técnica Contemporánea III 4
	Acondicionamiento Físico I 2	Acondicionamiento Físico II 2	Acondicionamiento Físico III 2	Acondicionamiento Físico IV 2	Acondicionamiento Físico V 2	Acondicionamiento Físico VI 2
	Técnica Folklórica I 3	Técnica Folklórica II 3	Técnica Folklórica III 3	Técnica Folklórica IV 3		
	Repertorio I 8	Repertorio II 8	Repertorio III 8	Repertorio IV 8	Repertorio V 8	Repertorio VI 8
	Sensibilización Corporal I 3	Sensibilización Corporal II 3	Improvisación Coreográfica I 3	Improvisación Coreográfica II 3	Composición I 3	Composición II 3
Artística	Códigos Corporales Etnicos I 3	Códigos Corporales Etnicos II 3	Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico I 3	Análisis del Movimiento Corporal Etno-Dancístico II 3	Kinetografía Aplicada I 3	Kinetografía Aplicada II 3
	Sensibilización Musical I 3	Sensibilización Musical II 3	Análisis Musical I 3	Análisis Musical I 3	Etno-Música I 3	Etno-Música I 3
	Prácticas Escénicas I 2	Prácticas Escénicas II 2	Prácticas Escénicas III 2	Montaje Escénico I 3	Montaje Escénico II 3	Montaje Escénico III 3
	Maquillaje 2	Escenografía e Iluminación 2	Diseño de Utería y Vestuario I 2	Diseño de Utería y Vestuario II 2	Producción Escénica I 3	Producción Escénica I 3
	30	30	30	32	30	30

1.6. ADM 1994 - Carrera de Bailarín de Concierto

PRIMARIA		SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Danza Clásica I 7.5	Danza Clásica II 7.5	Danza Clásica III 7.5	Danza Clásica IV 7.5	Danza Clásica V 7.5	Danza Clásica VI 7.5	Danza Clásica VII 7.5	Danza Clásica VIII 7.5
Gimnástica I 3	Gimnástica II 3						
Introducción a la Artes I 3	Introducción a la Artes II 3	Danza Contemporánea I 4.5	Danza Contemporánea II 4.5	Danza Contemporánea III 4.5	Danza Contemporánea IV 4.5	Danza Contemporánea V 4.5	Danza Contemporánea VI 4.5
					Coreografía I 3	Coreografía II 3	Coreografía III 3
		Danza Popular Mexicana I 4	Danza Popular Mexicana II 4	Danza Popular Mexicana III 4	Danza Popular Mexicana IV 4	Danza Popular Mexicana V 4	Danza Popular Mexicana VI 4
Música I 3	Música II 3	Música III 3	Música IV 3	Música V 3	Música VI 3	Música VII 3	Música VIII 3
		Prácticas Escénicas I 3	Prácticas Escénicas II 3	Prácticas Escénicas III 3	Prácticas Escénicas IV 3	Prácticas Escénicas V 3	Prácticas Escénicas VI 3
		Artes Plásticas I 3	Artes Plásticas II 3	Artes Plásticas III 3	Teatro I 2	Teatro II 2	Teatro III 2
					Historia de la Danza I 2	Historia de la Danza II 2	Historia de la Danza III 2
16.5	16.5	25	25	27	33	33	35

1.7. ENDNyGC 1995 - Profesional en Educación Dancística con Especialidad en Danza Folklórica

	PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Artística	Formación Musical I 2	Formación Musical I 2						
	Actuación I 2	Actuación II 2	Maquillaje 2	Juegos y Desarrollo Creativo 2	Producción 2			
	Historia de la Danza I 2	Historia de la Danza II 2						
Educativa			Desarrollo cognoscitivo y motriz 2	Desarrollo del aprendizaje 2	Procesos Formativos del Desarrollo I 2	Procesos Formativos del Desarrollo II 2		
					Didáctica General 4	Planeación Educativa 2		
							Prácticas Educativas I 2	Prácticas Educativas II 2
			Anatomía Funcional I 2	Anatomía Funcional II 2				
						Metodología de la Investigación 2	Taller de Investigación Educativa 4	Seminario de titulación 4
	Educación estética y artística 2							
	8	6	6	7	8	6	6	6

1.8. ENDNyGC 1995 - Especialidad en Danza Folclórica

SEMESTRE	PRIMER	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Especialidad en Danza Folclórica	Danza Folclórica I 10	Danza Folclórica II 10	Danza Folclórica III 10	Danza Folclórica IV 10	Danza Folclórica V 10	Danza Folclórica VI 10	Danza Folclórica VII 10	Danza Folclórica VIII 10
	Técnica de Danza Contemporánea I 6	Técnica de Danza Contemporánea II 6	Técnica de Danza Contemporánea III 6	Técnica de Danza Contemporánea IV 6	Danza Española I 4	Danza Española I 4	Ritmos Afroantillanos 4	Bailes de Salón 4
		Prácticas Escénicas I 4		Prácticas Escénicas II 4		Prácticas Escénicas III 4		
					Metodología del entrenamiento I 2	Metodología del entrenamiento II 2	Metodología para la enseñanza de la danza folclórica I 4	Metodología para la enseñanza de la danza folclórica II 4
	Formación Musical I 2	Formación Musical II 2	Formación Musical III 2	Formación Musical IV 2	Música Aplicada a la Danza 2	Música Mexicana 2		
							Utilería y Vestuario I 4	Utilería y Vestuario II 4
				Historia de la Danza en México 4		Etnografía de la Danza en México 4		
				Notación Laban I 2	Notación Laban II 2			
	8	6	6	7	8	6	6	6

Referencias

- Academia de la Danza Mexicana. (1982). *Plan de Estudios*. INBA/ADM.
- Academia de la Danza Mexicana. (1987). *Plan de Estudios*. INBA/ADM.
- Academia de la Danza Mexicana. (1994). *Plan de Estudios*. INBA/ADM.
- Anderson, Jack. (1987). *Choreography Observed*. Iowa: University of Iowa Press.
- Aulestia, Patricia. (1987). Nellie Campobello. En C. Delgado (Ed.), *Cuadernos del CID-Danza* (15), 3-24. México. Cid Danza.
- Bartenieff, Irmgard, Hackney, Peggy, True Jones, Betty, Van Zile, Judy, & Wolz, Carl. (1984). The potential of Movement Analysis as a Research Tool: A Preliminary Analysis. En *Dance Research Journal*, 16(1), 3-36.
- Beristáin, Evelia. (1 de julio de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús, & Fernández, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, Pierre. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Campobello, Nellie, & Campobello, Gloria. (1940). *Ritmos indígenas de México*. México: Es Propiedad.
- Cohen, Selma Jeanne. (1982). *Next Week, Swan Lake: Reflections on Dance and Dances*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Colegio de Bachilleres. (1980). *Notaciones de danza. Apuntes sobre coreografías y pasos del repertorio de danzas y bailes populares mexicanos*. Colegio de Bachilleres.
- Conclusiones del foro de análisis y propuestas para la Reordenación Académica del Instituto Nacional de Bellas Artes. Relatoría de la sesión realizada en la sala Manuel. M. Ponce el 3 de mayo de 1993. (Sep-oct de 1993). En *Educación Artística. Suplemento especial de la gaceta de las escuelas profesionales del INBA*, 1(1), 3-8.
- Contreras, José, & Pérez de Lara, Nuria (Eds.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Cota, Elsie. (2014). *Notación danzaria mexicana: Simbología y onomatopeya*. Sinaloa: Instituto Sinaloense de Cultura.
- De la Borbolla, Oscar. (2006). *La rebeldía de Pensar*. México: Grupo Patria Cultural.
- Delgado, Cesar. (Ed.). (1985). Escuela de Plástica Dinámica. En *Cuadernos del CID-Danza*. INBA/Cid Danza.
- Dewey, John. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada S. A.
- Durkheim, Émile. (1997). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Eisner, Elliot. W. (1995). Construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras. En *Educación la visión artística*, 139-161. Paidós Educador.
- Escuela Nacional de Danza Folklórica. (1979). Plan de Estudios. En *Proyecto para la Reestructuración de la Danza a Nivel Nacional*. INBA/SNEPD.
- Escuela Nacional de Danza Folklórica. (1994). *Plan de Estudios*. INBA/ENDF.
- Escuela Nacional de Danza Folklórica. (2006). *Plan de Estudios*. INBA/ENDF.
- Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. (1995). *Plan de Estudios*. INBA/ENDNGC.
- Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. (1995[1998]). *Plan de Estudios*. INBA/ENDNGC.

- Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. (2006). *Plan de Estudios*. INBA/ENDNGC.
- Falcón, Clarisa. (5 de enero de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Farnell, Brenda. (1994). Ethno-Graphics and the Moving body. En *Man*, (4), 929-974.
- Ferreiro, Alejandra. (2005). *Escenarios Rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/ Conaculta/INBA/CENART/Cenidi Danza.
- Ferreiro, Alejandra. (2009). La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994). En A. Ferreiro, & R. Ramos, *Danza y currículo*. México: INBA/Cenidi-Danza.
- Ferreiro, Alejandra. (2014). Introducción. En A. Ferreiro, & J. Lavallo, *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*, 11-17. México: Conaculta/INBA/EIAA.
- Ferreiro, Alejandra. (2015). El Alfabeto de movimiento: Una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria. En *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en telesecundaria*. México: Conaculta/INBA.
- Ferreiro, Alejandra. (24 de agosto de 2013). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Ferreiro, Alejandra. (28 de julio de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Ferreiro, Alejandra, & Lavallo, Josefina. (2010). *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza* (2da ed.). México: Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- Ferreiro, Alejandra, & Lavallo, Josefina. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: Conaculta/INBA/EIAA.
- Fonadan. (1975). *La danza del Tecuán*. México: Fonadan.
- Fonadan. (1983). *Los Moros de Ihuatzio, Tzintzuntzan*. México: Fonadan.
- Fuentes Mata, Irma. (1995). *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*. México. México: INBA/Cenidi Danza.
- Fuentes, Yolanda. (1970). *El impercedero arte de la danza en México*. México: Imprenta Zavala.
- Fuentes, Yolanda. (7 de julio de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Genkel, Bodil. (1990). *Manual básico de Kinetografía Laban*. Toluca: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 21-43. Madrid: Morata.
- Gore, G. (1995). Traditional dance in West Africa. En J. Adshead-Landsdale, & J. Layson (Eds.), *Dance History. An Introduction* (2da ed.), 59-80. Inglaterra: Routledge.
- Gore, G. (2004). Danza tradicional en África occidental. En J. Adshead-Landsdale, & J. Layson (Eds.), *Dance History. An Introduction*, D. Ponce (Trad.). México: Cenidi Danza.
- Hodges, Herbert Arthur. (1952). *The Philosophy of Wilhelm Dilthey*. Oxon: Routledge.
- Hutchinson Guest, Ann. (1984). *Dance Notation. The Process of Recording Movement on Paper*. Dance Horizons.

- Hutchinson Guest, Ann. (1989). *Choreo-Graphics. A Comparison of Dance Notation Systems from the Fifteenth Century to the Present*. Gordon and Breach.
- Hutchinson Guest, Ann. (2005). *Labanotation. The System of Analyzing and Recording Movement*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Hutchinson Guest, Ann. (2006). The Jooss-Leeder School at Dartington Hall. En *Dance Chronicle*, 29(2), 161-194.
- Islas, Hilda. (2016). *El juego de acercarse y alejarse. Traducción performática de "otras" danzas*. Mexico: INBA/Cenidi Danza José Limón.
- Jáuregui, Jesus & Bonfiglioli, Carlo. (Eds.). (1996). *Las danzas de conquista I. México contemporáneo*. México: Conaculta/Fondo de Cultura Económica
- Kurath, Gertrud Prokosch. (1959). La coreología, ciencia folklórica de la danza. En *Folklore Américas*, 19(2), 1-14.
- Kurath, Gertrud Prokosch & Martí, Samuel. (1964). *Dances of Anahuac. The Choreography and Music of Precortesian Dances*. Aldine.
- Laban, Rudolf. (1954). *Principles of Dance and Movement Notation*. London: Macdonald & Evans.
- Lavalle, Josefina. ([198?]). *Programa de notacion de danza*. Colegio de Bachilleres. [Mimeo]
- Lavalle, Josefina. (1987). *Proposición para un sistema de anotación aplicado a la danza mexicana*. [Mimeo]
- Lavalle, Josefina. (1989). Bodil Genkel. En C. Delgado (Ed.), *Cuadernos del Cenidi-Danza José Limón. Una vida dedicada a la danza*, (21), 51-54. México: CID Danza.
- Loupe, Laurence. (2013). Partituras. En I. De Naveran, & A. Écija (Eds.), *Lecturas sobre danza y coreografía*, A. Fernández Leva (Trad.), 197-208. Artea.
- Lu, Mei-Chen. (Sept de 2007). Brenda Farnell and the Laban Script in Anthropology Studies. En *Dance Notation Bureau Library*, 2(1), 1-2. http://dancenotation.org/news/Library_News/library_v2_n1.pdf
- Lu, Mei-Chen. (Sept de 2008). What it Takes to Produce a Score. En *Dance Notation Bureau Library News*, 3(1), 1-2. http://dancenotation.org/news/Library_News/library_v3_n1.pdf
- Meierovich, Clara. (1989). Revaloración y tributo a veinte años de la ausencia de Virginia Rodríguez Rivera. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 15(60).
- Miranda, Antonio. (29 de diciembre de 2013). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Miranda, Antonio & Lara, Joel. (2002). *Manual básico para la enseñanza de la técnica de la danza tradición mexicana*. México: Conaculta/Fonca
- Olivera, Mercedes. (1974). *Danzas y fiestas del estado de Chiapas. Catálogo Nacional de Danzas*. México: Fonadan.
- Palma, Juan Carlos & Solano, Victor. (2012). *Consideraciones sobre la aplicación de la Perspectiva Coreológica Inglesa en un Modelo de Análisis/Registro dancístico para la ENDF*. Mexico: ENDF. Tesis para obtener el título de Licenciado en Danza Folkórica.
- Ponce, Dolores. (2010). *Danza y Literatura, ¿qué relación?* México: Conaculta/INBA/Cenidi Danza.
- Preston-Dunlop, Valerie & Sanchez-Colberg, Ana. (2002). *Dance and the Performative. A Choreological Perspective*. Londres: Dance Books.

- Ramírez, Maira. (30 de junio de 2022). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Ramos, Roxana. (2009a). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. México: INBA/Cenidi Danza.
- Ramos, Roxana. (2009b). Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009). En A. Ferreiro, & R. Ramos, *Danza y currículo*. México: INBA/Cenidi Danza.
- Rodríguez, Hilda. (1975). La danza tradicional en México: Un análisis bibliográfico. En *Sociedad Mexicana de Antropología. Mesa redonda*, (3), 145-160. México: SMA.
- Rodríguez, Hilda. (1988). La notación dancística. En C. García Mora (Ed.), *Historia de la antropología en México*, (6), 557-606. México: INAH.
- Rodríguez, Hilda. (1989). *Índice bibliohemerográfico de la danza tradicional mexicana*. México: Dirección General de Culturas Populares/Tierra Firme.
- Rodríguez, Mariángela. (Enero-junio de 1992). Las fiestas como modeladores de identidades y diferenciaciones. En *Iztapalapa*, 25, 13-28.
- Roosa, Bridgert. (Sept de 2009). Lynchtown, Presenting Humanity Through Labanotation. En *Dance Notation Bureau Library News*, 4(1). http://dancenotation.org/news/Library_News/library_v4_n1.pdf
- Ruiz González, Raymundo. (2012). *Registro del curso de informantes de La Danza de la Oluma de Zaachila, Oaxaca, bajo la Notación Estructural Laban*. Ciudad de México: ENDF. Tesis para obtener el título de Licenciado en Danza Folkórica.
- Ruiz González, Raymundo & Ferreiro, Alejandra. The Pathway of Kinetography Laban/Labanotation in Mexico. En *Proceedings of the Thirtieth Biennial Conference of ICKL*, 76-90. Budapest: ICKL.
- Saint-Smith, Shelly. (Fall de 2013). The Karsavina Syllabus: A personal Journey. En *Dance Notation Bureau Library News*, 8(1), 4-6. http://dancenotation.org/news/Library_News/library_v8_n1.pdf
- Salas, Patricia. (7 de agosto de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Saldaña, María del Carmen. (2012). *Danza folclórica. Los entretelones de la enseñanza en la ENDF*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. (1979). En *Proyecto para la Reestructuración de la Danza a Nivel Nacional*. INBA/SNEPD.
- Sosa, Carlos. Emilio. (6 de Feb de 2015). El Fonadan, una larga vida dedicada a la investigación de nuestra música y danza tradicional (1972 - 1985). En *El rincón histórico de Carlos Emilio*. <http://carlosemilio89.blogspot.com/2015/02/el-fonadan-una-larga-vida-dedicada-la.html>
- Taylor, Steve J. & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tortajada, Margarita. (1998). Bodil Genkel. Tenacidad y Verdad. En *Mujeres de danza combativa*, 181-190. México: Ríos y Raíces/INBA/Cenidi-Danza.
- Tortajada, Margarita. (Junio de 2005). Escuelas profesionales de danza del INBA. Los orígenes. *Casa del Tiempo*, (77), 56-62.
- Tortajada, Margarita. (2006a). Danza y Poder I. Proceso de formación y consolidación del campo dancístico mexicano (1920-1963). En *Danza y poder I. (1920-1963)/Danza y poder II (1963-1980)*. México: Cenidi-Danza.

- Tortajada, Margarita. (2006b). Danza y Poder II. Las transformaciones del campo dancístico mexicano: profesionalización, apertura y diversificación (1963-1980). En *Danza y poder I. (1920-1963)/Danza y poder II (1963-1980)*. México: Cenidi-Danza.
- Turner, Victor. (2002). La antropología del performance. En I. Geist (Ed.), *Antropología del ritual*, 103-141. Mexico: INAH.
- Valle, Itzel. (1996). *Planeación de la asignatura Kinetografía Aplicada I*.
- Valle, Itzel. (1997). *Planeación de la asignatura Kinetografía Aplicada II*.
- Valle, Itzel. (2012). *Comunicación Personal*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Valle, Itzel. (29 de junio de 2014). *Entrevista*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Van Zile, Judy. (1985). What Is the Dance? Implications for Dance Notation. En *Dance Research Journal*, 17(2), 41-47.
- Villasana, Marco Antonio. (16-30 de Abril de 1990). Homenaje a Bodil Genkel. En *El despertar de México*, 117, 23.
- Warburton, Edward. (2002). Laban-Based Notation Systems as Language. Notation, Language, and Meaning-making in Dance. En T. Curran, J. Listenbee, & C. Wile (Eds.), *Proceedings of the Inaugural Motif Symposium. Symbols of our Community..... Moving Forward with Motif*, 32-43. LODC USA/Motus Humanus/OSU.
- Wile, Charlotte. (27 de enero de 2010). Teaching Notation. En *DNB Theory Bulletin Board*: <http://dnbtheorybb.blogspot.com/2010/01/teaching-notation.html>
- Wittgenstein, Ludwig. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas/UNAM.
- Zamora Bougon, Rocío. (7 de julio de 2017). *Comunicación Personal*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.
- Zaragoza, Luis Gabriel. (16 de junio de 2017). *Comunicación Personal*. (Raymundo Ruiz González, Entrevistador), Ciudad de México, México.