

SEP

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



CONACULTA



INBA



INBA **digital**

Repositorio de Investigación y Educación Artísticas  
del Instituto Nacional de Bellas Artes

## PRIMERA ESCUELA PÚBLICA DE DANZA EN MÉXICO



Roxana Ramos

[www.inbadigital.bellasartes.gob.mx](http://www.inbadigital.bellasartes.gob.mx)

**Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.**

Cómo citar este documento: Ramos, R. (2009). *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)*. México, D.F.: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.

ISBN: 978-607-7622-59-8

Descriptor Temático (palabras clave): Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (México), danza y educación, dance and education, planes de estudio, curriculum planning, escolarización de la danza, dance education.

# PRIMERA ESCUELA PÚBLICA DE DANZA EN MÉXICO



**Primera escuela pública de danza en México.  
Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)**

**Roxana Ramos**

## ÍNDICE

<b>Prólogo .....</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>7</b>
<b>Punto de partida .....</b>	<b>9</b>
1. Puntales del estudio .....	10
2. Hilos y urdimbre en el proceso de indagación .....	12
a) Cuando el documento escrito gana vida .....	13
b) Dudas e interrogantes .....	16
3. Fuentes de información .....	18
4. Estructura del documento .....	19
<b>CAPÍTULO I. Análisis de las normas y finalidades que rigen la escuela.</b>	
<b>Veredas, retrocesos, avances y cruces .....</b>	<b>21</b>
1.    Propuestas de formación para una sociedad moderna (1930-1931) .....	24
2.    La educación socialista y la formación dancística mexicana (1932-1939) .	38
3.    Impulso de la educación urbana y surgimiento del Ballet de la Ciudad de México (1940-1951) .....	43
4.    La antigua Escuela Nacional de Danza de las Lomas de Chapultepec (1952-1962) .....	47
5.    Estancamiento y deterioro paulatino de la Escuela Nacional de Danza (1962-1984) .....	51
6.    Política de modernización educativa (1984-2009) .....	57
<b>CAPÍTULO II. Profesionalización de los docentes .....</b>	<b>73</b>
1.    Primeras iniciativas para la conformación de una escuela de danza .....	74
2.    El Estado como promotor y productor en el campo de la educación y la cultura .....	83
a) Características y cualidades de un maestro de danza .....	84



b) La “cientifización” relativa del oficio .....	88
c) La obligatoriedad del título de maestro .....	90
<b>CAPÍTULO III. Reglas de razón en la formación dancística mexicana .....</b>	<b>93</b>
1.    Interacciones. Maestro, estudiante de danza, maestro de música (acompañante de una clase de danza), grupo .....	94
2.    Los salones de danza. Confluencia de lugar, espacio y tiempo .....	97
3.    La enseñanza de la técnica dancística y estructura de una clase .....	106
4.    El uniforme del estudiante de danza .....	110
5.    Prácticas de motivación y conductas sancionadas .....	113
<b>Consideraciones finales .....</b>	<b>117</b>
<b>Fuentes y bibliografía .....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo I. Resumen de las propuestas de formación. Primera escuela pública de danza en México (1930-2009) .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo II. Información general de las propuestas de formación (1930-2009) ..</b>	<b>137</b>
<b>Anexo III. Mapas curriculares (1930-2009) .....</b>	<b>153</b>
<b>Índice de abreviaturas .....</b>	<b>175</b>

## Presentación

José Luis Hernández Gutiérrez

Escribir la historia es una de las tareas más complejas que enfrenta el ser humano para tratar de entender su presente. Para el investigador implica tomar resoluciones que le permitan lograr una construcción “objetiva” y lo suficientemente clara para dar cuenta de los hechos en todas sus dimensiones. Por ello, las decisiones y los enfoques que Alejandra Ferreiro y Roxana Ramos asumen y desarrollan en sus trabajos *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral* y *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)* constituyen sin duda aportaciones de gran relevancia para la construcción de la memoria de la educación dancística de nuestro país.

En mi experiencia como pedagogo que ha participado en la elaboración de planes de estudio de diversas escuelas de arte, uno de los elementos de los protocolos oficiales que mayor duda e insatisfacción me han generado es el referido a los “antecedentes históricos”. Dicho factor se asume como un requisito que por lo general se cubre, de manera muy simple, con una breve descripción de sucesos, fechas y nombres de algunos de sus protagonistas (básicamente directivos o personajes relevantes dignos de mencionar por cuestiones de estatus). En el mejor de los casos, está compuesto por hechos aislados que, de una u otra manera, se considera que influyeron en la vida institucional, sin tener en cuenta el sentido y la importancia que implica la revisión de la historia de un proyecto académico.

No responsabilizo de lo anterior a los maestros ni a los pedagogos que, con las mejores intenciones, tratan de integrar un buen documento. Más bien asumo que lo que faltaba era un referente conceptual y metodológico que permitiera hacer de este requisito un verdadero espacio de reflexión y análisis para entender en todas sus implicaciones los tránsitos, procesos, relaciones y circunstancias que se viven en los procesos académicos a lo largo del tiempo.

Hoy los trabajos de Alejandra Ferreiro y Roxana Ramos nos muestran que la historia de un proyecto académico puede construirse de otras maneras, en las que el rigor teórico se funde

con la sensibilidad de saber leer e interpretar los hechos desde la mirada del educador, el artista, el gestor y, fundamentalmente, del investigador.

Si bien las perspectivas y estrategias de estos dos trabajos muestran claras diferencias, ambas coinciden en visualizar la historia de la educación dancística a partir de un análisis muy profundo de los diversos aspectos que implica un proyecto educativo en lo pedagógico, lo filosófico, lo artístico y hasta en lo referente a la gestión escolar, y le brindan una especial atención a lo que sucede dentro de los muros de la escuela sin perder de vista cómo esos procesos endógenos están determinados por el acontecer político, social, cultural y artístico del entorno.

Es muy ilustrativo el análisis que, desde su mirada, cada una de las autoras hace de los fines, valores, principios y estrategias de la Academia de la Danza Mexicana y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello; de sus constantes y variaciones; de los componentes que trascienden o se transforman en el tiempo y en los que la dimensión humana es fundamental, pues sin duda la pasión, el compromiso, la búsqueda y la personalidad de sus protagonistas han marcado los rumbos, visiones y alcances educativos y artísticos en sus respectivos campos.

Me parece que lo que Roxana y Alejandra nos ofrecen es no sólo la historia de dos instituciones o proyectos de formación dancística, sino apuntes para el desarrollo de una historia de la educación artística de nuestro país, de sus aspiraciones, de sus avatares, de sus logros, de sus conflictos, de sus ires y venires, marcados por las tendencias artísticas pero también por las políticas de Estado que han permeado profundamente sus rumbos.

Desde la complejidad del currículum oculto, Alejandra Ferreiro nos permite conocer el devenir de uno de los proyectos educativos y artísticos más significativos de la historia de la educación y el arte dancístico en México, desmenuzando los principios pedagógicos y artísticos del proyecto de bailarín integral; de las dinámicas y concepciones que se han dado en torno a este concepto; de las pasiones, desencuentros y complicidades que el mismo ha generado; de las percepciones y vivencias que ha provocado en los maestros y alumnos que han participado en diferentes momentos de su lucha por ser. Con el enorme esfuerzo que

implica despojarse de la vivencia propia, de los afectos y los desamores, Alejandra nos ofrece una lectura diferente y profunda de los procesos, las relaciones, las construcciones y algunos resultados alcanzados por la Academia de la Danza Mexicana.

Roxana Ramos, por su parte, logra hilvanar una serie de fuentes documentales, bibliografía especializada y testimonios, a fin de brindarnos un panorama de la historia de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello a partir de los diecinueve planes de estudios que dicha institución educativa ha aplicado a lo largo de su existencia, logrando una forma muy valiosa y diferente de analizar los procesos que subyacen en la vida académica cotidiana. De igual modo, la relación constante de los sucesos sociales, culturales y políticos que marcan la definición de los rumbos de la institución nos permite visualizar la vinculación que existe entre la institución escolar y el entorno. Y gracias a estas referencias también nos damos cuenta de cómo en ocasiones los fines educativos se definen de manera exógena; esto es, más por las políticas de gobierno o en función de hechos sociales relevantes que por los intereses y necesidades de las comunidades académicas. Asimismo, el trabajo de Roxana nos permite percibir cómo a partir de la academia es posible incidir en el acontecer cultural y artístico, pues desde sus aulas se construyen conceptos, estilos y tendencias que modifican y orientan el campo profesional.

Seguramente muchos de los planteamientos presentados por las autoras generarán polémica en los diferentes grupos académicos que se verán reflejados en estos trabajos. Habrá quienes estén de acuerdo y los que no. Lo importante es que, a partir de lo que ahora nos entregan las autoras, cada cual pueda reflexionar sobre los logros alcanzados, los errores cometidos, lo que se ha olvidado pero que sigue vigente y merece ser recuperado, o bien lo que debe ser transformado o desechado. Lo realmente importante no es la divergencia, pues ésta enriquece, sino lo que cada maestro, bailarín, corógrafo, investigador o pedagogo pueda recuperar de la historia para fortalecer su práctica y tener una mirada más rica frente a los desafíos que nos plantea la creación dancística en el mundo contemporáneo.

Espero que, por legítimo interés, por curiosidad o por nostalgia, quienes lean estos trabajos puedan sacar lo mejor de ellos para continuar la construcción de proyectos educativos más allá de los intereses personales e institucionales; más acordes con la realidad de nuestra época, con

las características y necesidades de los jóvenes que apuestan su vida en las escuelas de danza y que hoy por hoy son nuestra mayor responsabilidad.

Finalmente deseo agradecer a Alejandra Ferreiro y Roxana Ramos las emociones y reflexiones que provocan sus textos, pues a la vez que presentan marcos teóricos muy consistentes y actuales reconstruyen el devenir de dos instituciones emblemáticas del quehacer dancístico mexicano con el rigor de su ser como investigadoras, sin caer en la seducción de escribir parte de sus historias personales y sin perder la sensibilidad que se requiere para desarrollar un tema siempre matizado por las pasiones e intensidades que conlleva siempre el mundo de la danza.

## Presentación

Margarita Tortajada Quiroz

Se han reunido en este disco dos trabajos que revisten una gran importancia para el desarrollo de la investigación educativa en danza: *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)*, de Roxana Ramos, y *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral*, de Alejandra Ferreiro.

El primero aborda desde la historia social y cultural las diecinueve propuestas de formación que ha instrumentado la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”, la institución más antigua de su tipo en el país. Se vale de documentos (testimonios-indicios) casi desconocidos hasta ahora y los analiza a partir de preguntas que nos permiten comprender el significado, alcance e implicaciones de los planes de estudio y su aplicación.

El segundo trabajo analiza los fundamentos del proyecto de formación del bailarín integral de la Academia de la Danza Mexicana, así como la interpretación y práctica cotidiana de los actores de esa escuela. Hace referencia a una discusión de gran relevancia entre la integralidad y la especialidad, que ha marcado la historia de la educación dancística en México.

En ambos casos, aunque con miradas y objetivos diferentes, las autoras construyen a las escuelas profesionales de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes como objeto de investigación; se valen de nuevos enfoques y fuentes para abordarlas; hacen aportes a la historia de la educación dancística mexicana y a la línea de investigación educativa; aclaran términos, categorías, prácticas y símbolos; ponen en evidencia y problematizan el currículum, el salón, la relación maestro-alumno, la cultura escolar; someten a discusión sus hallazgos y conclusiones, y extienden la invitación a los demás agentes y escuelas dancísticas a elaborar estudios críticos y reflexivos sobre sus proyectos académico-artísticos.

Hay un elemento en común en las autoras que me interesa recalcar. En estos trabajos, ambas revisan a profundidad proyectos educativos con los que han estado íntimamente relacionadas. Ambas fueron directoras de sus respectivas escuelas y éstas son parte medular de su vida; ahora, además, se valen de herramientas teóricas para explicar el fenómeno del cual participaron intensa y apasionadamente.

En todos los tratados de metodología de la investigación, desde los elaborados por los estudiosos más reconocidos hasta los manuales más esquemáticos, el primer paso señalado para emprender una indagación de este tipo es la “elección del tema”. La recomendación siempre es que se opte por aquél que exprese los intereses y necesidades del investigador, pues su trabajo puede ser definido como la elaboración crítica de una experiencia. Sin embargo, no se trata de que se mantengan las prenociones que se originan en la práctica, sino que se logre una ruptura con la realidad inmediata, se le ponga en duda, se rompa con lo aparente y las creencias, y se descubran y surjan nuevas relaciones y nuevas explicaciones.

Considero que Roxana Ramos y Alejandra Ferreiro elaboraron sus investigaciones partiendo de su propia experiencia; de su amorosa relación con sus escuelas; de conceptos, discursos e interpretaciones rigurosos; de hallazgos documentales, testimoniales y estadísticos. Sus valiosos trabajos surgieron de ese amor y lealtad; de la búsqueda de saber para explicar la realidad y explicarse a sí mismas; de preguntar, de problematizar, de buscar, de cuestionarlo todo, incluso al mismo sujeto de investigación. Como resultado, dan una nueva explicación, la suya, y con ello las autoras demuestran que teoría-práctica y acción-reflexión son binomios inseparables.

Estos textos marcan un camino que valdría la pena que recorrieran otras escuelas de educación artística, especialmente las del INBA, para conocer sus bases, su pasado, sus proyectos, sus vicisitudes, sus logros y deficiencias, y por supuesto, compartirlos con todos nosotros.



## Prólogo

Para emprender su travesía por las distintas concepciones sobre la formación que en distintos periodos de sus casi 80 años de vida ha sostenido la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Roxana Ramos recopiló los 19 planes de estudio que se han formulado en esa institución y elaboró una serie de mapas curriculares, material que ordena y ofrece en este trabajo para futuras investigaciones.

Además, acompaña ese material de un texto introductorio, cuyo propósito es aportar bases para la historia de la educación dancística en México, área escasamente abordada, como ella misma afirma, en especial en su vertiente comparativa.

Recurriendo a fuentes documentales y testimoniales, y fijándose como punto de partida un concepto de cultura escolar, la autora seleccionó tres ejes de estudio: primero, las normas y finalidades que han regido a la Escuela, en un cruce con las prácticas culturales y las reformas educativas que han ejercido su influjo sobre la formación impartida; segundo, la profesionalización docente, en cruce con los requerimientos de la disciplina dancística en los diversos momentos históricos; y tercer eje, las reglas de razón de la formación en nuestro país, de acuerdo con cada género dancístico.

De un punto en el tiempo a otro, de 1930 a 2009, además de ir identificando avances, retrocesos y disyuntivas, Roxana va dejando una estela de preguntas, muchas muy específicas sobre la educación de los bailarines y de sus maestros; otras que se abren a otros campos, sobre la educación en general y sus relaciones con la política; y algunas que de plano ponen en juego nuestras dificultades para convivir, para colaborar y para estar felices y tranquilos en ello. Si las quisiéramos contar, tal vez juntaríamos más de cien: un borbotón de interrogaciones. Es un modo de decirnos que en la investigación no hay tema ni objeto que se agote; se gastan, eso sí, las formas de mirarlos.

A la que no veo gastada ni agotada para seguir pensando en su Escuela es a Roxana, que para su trabajo futuro deja dibujada una pirámide que en la punta dice “tengo que estudiar los hábitos que la Escuela ha inculcado en sus alumnos y los problemas que enfrentan sus egresados”, y en la base, después de unos diez pendientes más, dice “hay que buscar respuestas a cuál es el impacto de los medios de comunicación en la formación dancística, hay que ver si las escuelas profesionales del INBA están preparadas para formar parte de

los esquemas oficiales de evaluación y certificación, y también hay que averiguar por qué el INBA no ha conformado y consolidado el sistema de educación artística que se proponía desde la década de los noventa”. Estaremos atentos para ver a cuál de estos gatos Roxana le va a poner su cascabel.

Ma. Dolores Ponce G.

## Agradecimientos

**E**laborar un texto y concluirlo demanda un largo proceso que comprende días, meses e incluso años de esfuerzo y dedicación no sólo del autor, sino de compañeros, amigos e investigadores que leen el trabajo y dan observaciones, sugerencias, correcciones para que el documento mejore y uno aprenda y se enriquezca.

La publicación de este disco compacto tiene lugar gracias a esa red de amigos y compañeros a quienes les agradezco infinitamente su tiempo, apoyo y lectura. Ellos son:

Alejandra Ferreiro, por la idea e invitación para compartir nuestro trabajo y materializarlo en este disco, pero sobre todo por su amistad.

Margarita Tortajada, por su tiempo y comentarios certeros e ilustrativos y por el material que me proporcionó.

Cristina Mendoza, por su claridad y recomendaciones.

José Luis Hernández Gutiérrez, por su amistad y el interés que siempre ha mostrado por la formación dancística.

Maestra Maya Ramos Smith, por su comprensión y sugerencias.

Maestra Patricia Aulestia, por los documentos proporcionados y por el interés que mostró por mi investigación.

Dora Torres, por la corrección de estilo.

Dolores Ponce, por la revisión minuciosa que hizo de mi investigación, pero sobre todo, por sus consejos académicos, estilísticos, generosidad y amistad, y por presentar mi trabajo.

Lourdes Fernández, por su paciencia y orientación administrativa y académica.

Patricia Ruiz, por leer mi trabajo y darme comentarios.

Elizabeth Cámara, directora del Cenidi-Danza “José Limón”, por su apoyo académico y administrativo para elaborar y concluir esta tarea.

Fernando Aragón, por las vivencias compartidas en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello y los materiales visuales que me facilitó.

A dos instituciones, el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” y a todos sus integrantes, por darme la oportunidad de realizar este trabajo, y a la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del INBA, nuevamente, inspiración de mi trabajo, así como a sus maestros, alumnos y personal, que han hecho posible que la Escuela continúe vigente por casi ochenta años.



## Primera escuela pública de danza en México Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)

### Punto de partida

La plataforma para el presente trabajo es mi tesis de doctorado titulada “Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)”, que concluí en marzo de 2007 y que se publicó en mayo de 2009 con el título de *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. En dicho trabajo estudié, desde la perspectiva de la historia social y cultural, las diez primeras propuestas de formación elaboradas a partir de la apertura de la primera escuela pública de danza en México. En el presente trabajo muestro las 19 elaboradas durante los setenta y nueve años<sup>1</sup> que lleva de existencia dicha instancia académica, acompañadas de un documento que sólo pretende introducir al conocimiento de todas ellas, mas no su estudio profundo.

---

<sup>1</sup> Tomando en cuenta que la Escuela de Plástica Dinámica abrió sus puertas el 29 de abril de 1931.

## 1. Puntos del estudio

Veo dos vertientes a partir de las cuales este trabajo puede resultar significativo para la investigación dancística: i) dar a conocer parte del material que conforma el Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (AHENDNyGC), debido a que me parece que un factor para avanzar en el ámbito de la investigación es publicar material recabado de fuentes directas y hacer énfasis en la importancia de los archivos y los documentos como pilares de toda investigación, pues en algunos ámbitos no son lo suficientemente valorados ya que no cuentan con las condiciones adecuadas para su resguardo, manejo, ni consulta; ii) presentar a la comunidad dancística, y a la interesada en los procesos educativos, un estudio introductorio para el conocimiento de las 19 propuestas de formación de la primera escuela pública de danza. Documento que puede contribuir a la construcción de la plataforma para el estudio de la historia de la educación dancística en México, debido a que no existen ningún texto que considere a todas, ni suficientes investigaciones que den cuenta de las diversas propuestas de formación generadas en las escuelas profesionales de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Los análisis que abordan dicha problemática son escasos, de ahí que esté pendiente, además de profundizar en los ya existentes<sup>2</sup> y de retomarlos con otras miradas, el estudio de otras instituciones dancísticas profesionales pertenecientes al INBA, como es el caso del que fue el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD),<sup>3</sup> el actual Centro de Investigación Coreográfica (CICO), la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMyDM), la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCyC), así como el estudio de todas las instituciones de danza públicas o privadas que no dependen directamente del INBA.

---

<sup>2</sup> Entre ellos encontramos el *Cuaderno del CID-Danza* número 2, denominado *Escuela de Plástica Dinámica*, que salió a la luz en 1985; el *Cuaderno del CID-Danza* de Patricia Aulestia, que lleva el título de *Nellie Campobello* y que se publicó en 1987; el libro de Cristina Mendoza, *Carlos Mérida: Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*, realizado en 1990; el libro conmemorativo *Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, de Alma Rosa Cortés, que se publicó en 1992 con motivo del 60 aniversario de la institución; el texto de Irma Fuentes Mata, denominado *El diseño curricular en la danza folklórica: análisis y propuesta*; la tesis de maestría de Alejandra Ferreiro y que se publica a la par del presente; y la obra que acabo de concluir y que lleva el título *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*.

<sup>3</sup> Kena Bastien van der Meer, investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, concluyó en el mes de octubre del 2009 su tesis para optar por el grado de licenciada en historia, la cual lleva el título “Políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana (1975-2000)”; en este trabajo muestra las condiciones y procesos que hicieron posible la conformación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, así como las vicisitudes, luchas y debates que dicha comunidad tuvo que afrontar para la conformación del área biopsicosocial.

Estos trabajos, entre otros aspectos, son centrales para pensar, entender y explicar cómo se han dado los pasos en la educación dancística, cómo se han generado y configurado los problemas, las prácticas, los discursos a través de los años, y contar con un mayor bagaje histórico, cultural, educativo y artístico para la solución de los problemas actuales.

Asimismo, dichos estudios son generadores de otros más, que no sólo tienen que ver con indagar cuáles eran o son las materias que se impartían en una institución a lo largo de un periodo determinado, sino que abren un abanico inmenso de posibilidades. Por ejemplo, entender los movimientos artísticos, políticos y culturales del momento en que fueron gestadas las propuestas de formación. Conocer los intereses que tuvieron lugar en un momento histórico, las luchas que se enfrentaron, los debates que se generaron, los conocimientos y áreas a los que se concedió preponderancia, las asignaturas que fueron excluidas, el papel que desempeñó la técnica dancística, los objetivos de la enseñanza y su peso social; en fin, nos dan pistas y pautas para explicar cómo se fueron dando los movimientos dancísticos, políticos, artísticos y culturales de aquellos años.

De igual manera, a partir de este material se pueden desencadenar estudios comparativos, entender las diversas disputas que se han dado entre la formación que da preponderancia a la técnica o a la creatividad; estudiar los problemas a los que se enfrentan los alumnos cuando pasan del aula a la vida profesional; la formación y el camino que ha seguido cada género dancístico, y conocer la historia de las disciplinas dancísticas. La lista es interminable, todo depende de los intereses de cada investigador, así como de las necesidades del campo dancístico.



## 2. Hilos y urdimbre en el proceso de indagación

Pasando al estudio de las propuestas de formación mi intención fue señalar *grosso modo* su importancia: a) como memoria archivada, y b) como elemento fundamental de la cultura escolar de la primera escuela pública de danza en México. Entendida la cultura escolar como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos”,<sup>4</sup> es decir, todas las manifestaciones de la vida humana, incluida la pluralidad de la vida cotidiana que se lleva a cabo en un lugar y tiempo específico.

---

<sup>4</sup> Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, CESU/UNAM, 1995, pág. 131.

#### a) Cuando el documento escrito gana vida

Para entender la importancia de las propuestas de formación como memoria archivada me pareció fundamental aclarar en este texto algunas nociones.

En primer término, conocer el trayecto que tienen que recorrer los documentos para llegar a la fase documental, es decir, al momento en que los tomamos en nuestras manos y nos enfrentamos a ellos con una serie de preguntas. Trayecto que se inicia con la memoria en su estadio declarativo, es decir, cuando –en el caso de una entrevista– el entrevistado nos da su punto de vista, para lo cual fue preciso, primero, que tuviera lugar una desconexión de la historia con respecto de la memoria en el plano formal del espacio y del tiempo. Al pasar del espacio-tiempo histórico a las cosas dichas del pasado, se continúa un movimiento gracias al cual la memoria declarativa se exterioriza en el testimonio; finalmente, cuando las cosas dichas pasan del campo de la oralidad al de la escritura, nace el archivo reunido, conservado y que puede ser consultado.

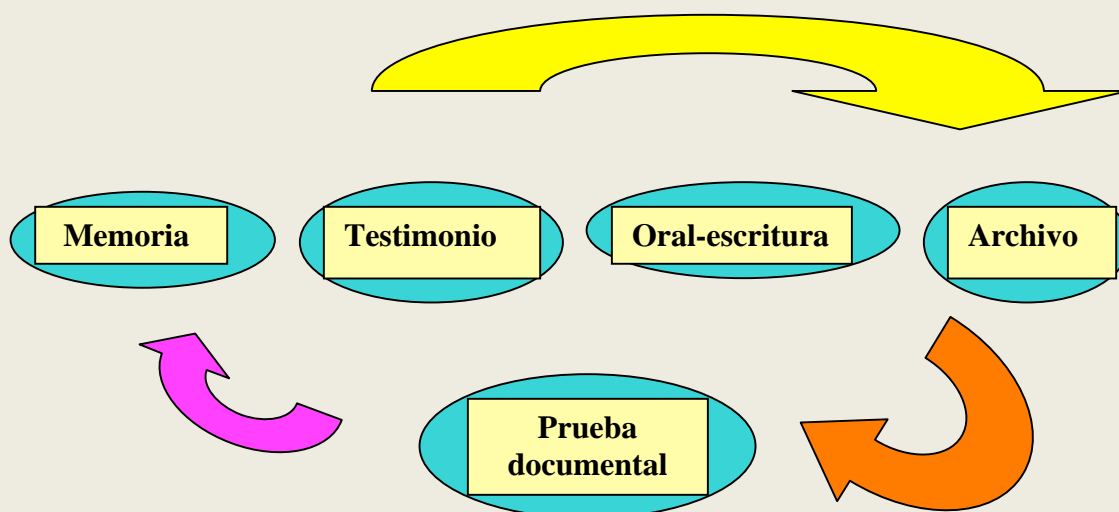
En relación con el testimonio, una vez que cruza la puerta de los archivos, entra en la zona crítica en la que “no sólo es sometido a la confrontación severa entre testimonios competidores, sino también absorbido en un montón de documentos que no todos son testimonios”.<sup>5</sup>

Asimismo, el testimonio tiene una multiplicidad de usos, entre ellos, cuando se archiva a fin de que los historiadores o estudiosos lo consulten, como es el caso de vida cotidiana o procesos judiciales; y en la parte histórica, cuando resurge en el relato, en los artificios retóricos y en la configuración en imágenes. Cuando un historiador desempolva un testimonio y lo consulta, dicho proceso le brinda la posibilidad de dar un salto que lo traslade de la memoria declarada al archivo, y finalmente a la prueba documental, que es el punto en que el documento escrito gana vida, debido a que el estudioso puede revisarlo,

---

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina, FCE, 2004, págs. 189-190.

leerlo con detenimiento, analizarlo e incluso interpretarlo.



La integración del archivo parte generalmente de la iniciativa de una persona física o moral cuya intención es preservar las huellas de su propia actividad, propósito fundamental que inaugura el acto de hacer historia, el cual da pie a una segunda etapa que es la organización del fondo, que abarca medidas físicas, criterios de preservación y clasificación, y echa mano de técnicas de archivo; finalmente tiene lugar una tercera etapa que es la consulta del fondo, para lo cual es necesario respetar los límites y las reglas para su acceso.

El papel del investigador o historiador ante el archivo es entonces consultarlo, a fin de leer e interrogar a los documentos. Pero ante este acto es conveniente que el investigador no olvide que un archivo no sólo es un lugar físico que aloja el destino de la huella documental, sino también un lugar social.<sup>6</sup> Esto significa que los documentos encontrados no sólo se pueden mirar, analizarse y escribir un texto relacionado con ellos, pues se caería en una visión restringida. La idea de lugar social de producción implica una postura crítica que –según Michel de Certeau– está ligada con la subjetividad de los autores, con las decisiones personales y con lo no-dicho, es decir, con lo implícito del estatuto social de la historia como institución del saber, lo cual revela la importancia del discurso histórico

<sup>6</sup> Michel de Certeau, *La escritura de la historia*. México, UIA, 1993 [1978], pág. 68.

sobre cualquier obra historiográfica particular, y la relación de este discurso en especial con una institución social.<sup>7</sup>

De ahí la importancia de ver al documento como lo proponen Carlo Ginzburg y Marc Bloch, es decir, como testimonio-indicio. En este caso ambas nociones se complementan para inscribirse en un círculo de coherencia interna-externa que estructura la prueba documental.<sup>8</sup> En resumen, el beneficiario de esta operación sería el concepto de documento, resumen de indicios y testimonios.

Pero ¿para qué me sirvió el desglose anterior? Me ilustró para comprender y evidenciar la importancia del archivo y de los testimonios, pero sobre todo para constatar que en una investigación es fundamental que “se establezca una interdependencia entre hechos, documentos y preguntas”.<sup>9</sup>

Asimismo, me quedó claro que no se puede analizar un problema en el ámbito de la historia sin un cuestionario bien pensado, es decir, no se puede trabajar sin preguntas claras, ya que los documentos sólo darán respuestas cuando se les interroga desde la hipótesis de un trabajo.

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, págs. 67-71.

<sup>8</sup> Paul Ricoeur, *op. cit.*, pág. 228.

<sup>9</sup> “Huella, documento, pregunta, forman el trípode básico del conocimiento histórico”. Paul Ricoeur, *op. cit.*, pág. 232.

## b) Dudas e interrogantes

La pregunta que puse en juego para el presente estudio es: ¿qué tipo de formación dancística ha proporcionado a sus estudiantes la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello a lo largo de sus setenta y nueve años de existencia? Y para dar respuesta a ello retomé elementos de uno de los *observatorios* que construí para el trabajo de investigación anterior. *Observatorio* entendido como la perspectiva desde la cual analicé la formación dancística en México. Consiste en ubicarse, desde el objeto de estudio, en un punto de partida, en este caso la configuración actual de la educación dancística, para construir un observatorio que permita mirar el pasado y estructurar la información de acuerdo con las tendencias con que emergen ciertos aspectos en las sucesivas transformaciones de un proceso.<sup>10</sup>

Desde esta perspectiva recurrí, desde la tradición alemana, a la noción de formación dada por Hans-Georg Gadamer, quien señala que ésta “pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”,<sup>11</sup> la cual me sirvió para indagar qué tipo de formación proporcionó a sus estudiantes la institución en diferentes momentos de su historia.

Asimismo, centré mi atención en un texto normativo: el plan de estudios, entendido “no como signos o significadores que se refieren a las cosas y las fijan, sino como prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación”.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Giulio Chiodi, *Orientamenti di filosofia politica*. Milán, Vangelista, 1974; y María Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México, CESU/Plaza y Valdés, 1998.

<sup>11</sup> Gadamer señala que los antecedentes de esta noción se encuentran en los textos de Kant y Hegel. Para este último, el proceso no se reduce a la formación teórica, sino que abarca la práctica. (Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1988, pág. 39.)

<sup>12</sup> Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault* (trad. de M. Pomares). Madrid, Pomares, colección Educación y Conocimiento, 2000, pág. 23.

Desde este punto de vista, introducirme en el terreno del currículo exige visualizar que éste jamás será un producto cultural estático, por más que en su elaboración se haya considerado como un documento perfecto, ya que se construye día a día, está en las manos del maestro, de su experiencia, se va conformando en el interjuego que se establece entre todos los involucrados: autoridades, institución, maestros, alumnos, empresarios, políticos, expertos internacionales.

En síntesis, decidí centrarme en la formación que la institución brindó a sus estudiantes, poniendo atención en las materias que se impartían y en la técnica o técnicas dancísticas<sup>13</sup> que se practicaban para el aprendizaje de la danza.

---

<sup>13</sup> Se enfatiza en la técnica o técnicas dancísticas porque constituyen uno de los pilares fundamentales en los que se enclava el aprendizaje de la danza.

### 3. Fuentes de información

**R**ecurrí a dos tipos de fuentes: documentales y testimoniales.

#### 3.1 Fuentes documentales

Consulté el AHENDNyGC, que está constituido de la siguiente manera:

- a) Archivo de programas de mano. Contiene fecha, lugar, obras dancísticas, maestros, coreógrafos, intérpretes, músicos y escenografía de los trabajos dancísticos realizados de 1931 hasta 2002 en la ahora denominada ENDNyGC.<sup>14</sup>
- b) Archivo de carteles. Relativos a los hechos realizados durante el periodo de 1993 a 2002; y
- c) Archivo histórico, que contiene documentos administrativos y académicos.

Revisar los testimonios escritos<sup>15</sup> de estos archivos me dio la posibilidad de localizar la mayor parte de las tiras de materias, contenidos de algunas de las asignaturas y las propuestas de formación de dicha entidad educativa; cabe señalar que posteriormente consulté la propuesta de formación vigente, que se puso en marcha en 2006.<sup>16</sup>

#### 3.2 Fuentes testimoniales

Recurrí al material recabado en seis tertulias que fueron organizadas por el Cenidi Danza José Limón de junio a noviembre de 2004 y en junio de 2005; en ellas participaron directivos, docentes e investigadores del INBA y de otras dependencias relacionadas con la educación profesional, quienes discutieron acerca de la problemática actual de la educación dancística y teatral mexicana.

---

<sup>14</sup> Los programas de mano existentes proceden del archivo histórico al que hago referencia, y de la donación de algunos de ellos que hizo el maestro Felipe Segura.

<sup>15</sup> “La categoría de testimonio se usa como huella del pasado en el presente. Es una huella escrita, la que el historiador encuentra en los documentos de archivos. El testimonio se inscribe en la relación entre el pasado y el presente, en el movimiento de la mutua comprensión. El testimonio visto como huella garantiza el estatuto de la historia como oficio y del historiador como artesano”. Paul Ricoeur, *op. cit.*, págs. 221-222.

<sup>16</sup> Algunas de ellas se pusieron en marcha parcialmente, otras totalmente, y algunas más quedaron sólo como propuesta.



#### 4. Estructura del documento

**E**laboré la estructura de este documento tomando como base el observatorio al que denominé *cultura escolar*; y a partir de dicho observatorio y de las nociones estudiadas seleccioné tres ejes de estudio:

Primer eje.

Análisis de las normas y finalidades que rigen la escuela. Veredas, retrocesos, avances y cruces.

Estudí algunas de las prácticas culturales y reformas educativas que influyeron en las propuestas de formación.

Segundo eje.

Profesionalización de los docentes.

Analicé los requerimientos con respecto a la disciplina dancística que, de acuerdo con el momento histórico, se les solicitó a los maestros para desempeñarse como tales en la primera escuela pública de danza.

Tercer eje.

Reglas de razón en la formación dancística mexicana.

Identifiqué algunas de las reglas y estándares que se han utilizado para la enseñanza de la danza según el género dancístico.

En conclusión, el presente documento está integrado por:

- a) Estudio introductorio.
- b) Anexo 1. Tabla resumen de las 19 propuestas de formación.<sup>17</sup>
- c) Anexo 2. Información general de las propuestas de formación, que incluye fundamentación del plan de estudios, número de años en los que se cursaban los estudios dancísticos, características del examen de admisión, número de materias, número de créditos, requisitos de ingreso y egreso, perfiles de ingreso y egreso.
- d) Anexo 3. Mapas curriculares de las propuestas de formación.

---

<sup>17</sup> Cronológicamente, las 19 propuestas de formación se implementaron de la siguiente manera: la primera y la segunda corresponden a diciembre de 1930 y febrero de 1931 respectivamente; las cuatro siguientes se llevaron a cabo entre 1932 y 1934; se aplicaron cinco propuestas más de 1935 a 1944; una más en 1962, la cual tuvo dos ajustes (en 1972 y en 1984); otra, en 1983; y en la década de los noventa hubo tres (una autorizada en 1993 y dos en 1995); la última corresponde a 2006.

Asimismo me parece fundamental señalar lo siguiente:

- i. Que la primera escuela pública de danza cumplió oficialmente setenta y ocho años de trabajo continuo el 16 de abril de 2010, aunque por tradición la instancia educativa celebra como fecha de apertura el 15 de mayo. Pero si se tomara en cuenta que su antecedente es la Escuela de Plástica Dinámica, la institución hubiera cumplido setenta y nueve años en 2010, debido a que la apertura oficial fue el 29 de abril de 1931.
- ii. Para fines de este trabajo, las propuestas generadas en diciembre de 1930 y 1931 son fundamentales porque constituyen el punto de partida de la primera escuela pública de danza en México y porque trazaron línea en la formación dancística mexicana.
- iii. Que en setenta y nueve años de trabajo se han elaborado 19 propuestas de formación, aunque no todas se pusieron en marcha en su totalidad, e incluso algunos de los ajustes que se propusieron no llegaron a instrumentarse.

## CAPÍTULO I. Análisis de las normas y finalidades que rigen la escuela. Veredas, retrocesos, avances y cruces

Metáfora del espejo retrovisor.

El hecho de que tenga ese tipo de espejo en esa clase de lugar en el coche, implica que lo que está *detrás* de mí es importante para mí, que es significativo para mí en mi *presente*; que lo que está detrás de mí es, por tanto, no un inerte pasivo pasado, sino un activo y alerta pasado que está afectando a mi presente lo quiera o no, lo desee o no, sea consciente de ello o no... Implica que es *valioso* examinar tal espejo y tomar nota de lo que vemos simplemente no sólo porque sea “interesante”... sino también porque, sea interesante o no, *me* interese o no, tendrá algún efecto sobre mí en mi presente: el conocimiento de su existencia me traerá a la memoria una faceta de lo que forma mi presente y me ayudará, quizás, a comprender mejor las complejidades, paradojas y dilemas de este presente y a tomar las decisiones en las que me vea implicado.

**Antonio Viñao**

**E**n los estudios relativos al funcionamiento, trayectoria y resultados de una instancia educativa, por lo general está presente el análisis de documentos normativos, ya que por su carácter oficial colocamos nuestro interés en ellos, además de que al tenerlos en nuestras manos es posible releerlos y revisarlos las veces que sea necesario; en consecuencia, les brindamos preponderancia en comparación con las situaciones reales que se viven día a día en las entidades educativas y en el aula.

Considerando lo anterior, para este estudio retomé dos puntos que Dominique Julia sugiere tener en mente: “que los textos normativos siempre nos deben remitir a las prácticas, y que más que en los tiempos de paz, es en los tiempos de crisis y conflictos cuando podemos comprender mejor el funcionamiento real de las finalidades asignadas a la escuela”.<sup>1</sup>

Con base en ello, en este apartado puse atención en una práctica cultural concreta, la de gobernación; entendida como “sistemas de razón que cruzan las instituciones implicadas como escuelas, medicina, bienestar social, derecho, psicología y las instituciones culturales relacionadas con la familia”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, CESU/UNAM, 1995, pág. 139.

<sup>2</sup> Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México, Pomares, 2003, pág. 170.

De manera específica, la práctica de gobernación es importante en el ámbito del quehacer dancístico porque a través de reglas y estándares se ordena “quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos, y quiénes no están capacitados para ser ese “nosotros”,<sup>3</sup> es decir, mediante reglas y estándares se dicta cómo deberán realizarse las acciones en un determinado sistema de razón; la pedagogía, por ejemplo, forma parte de los sistemas de razón.

La práctica de gobernación, a su vez, está estrechamente relacionada con el *conocimiento* que vale la pena enseñar en una determinada propuesta curricular, el cual fabrica mundos e individualidad: “...fabricar con dos significados: como ficciones y como hacer”.<sup>4</sup> “En este sentido, el *conocimiento* [...] tiene consecuencias sociales. El ordenamiento, la disciplinación y la regulación a través de reglas discursivas adquiere así una importancia fundamental, ya que la escolarización incorpora un conocimiento autorizado del mundo y del sí mismo”.<sup>5</sup>

De igual modo me centré en el estudio de las reformas educativas que repercutieron en la formación dancística mexicana, considerándolas como una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales, que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas”.<sup>6</sup>

Tomando en cuenta lo dicho vislumbré seis momentos o etapas por las cuales ha caminado la primera escuela pública de danza.

## Primera

Cuando las dos primeras propuestas de formación (1930-1931) retomaron la experiencia dancística europea con el fin de transferirla a México.

## Segunda

---

<sup>3</sup> Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, pág. 147.

<sup>4</sup> El conocimiento es una práctica que fabrica mundos e individualidad (teniendo la fabricación su significado dual de ficción y configuración). Thomas S. Popkewitz, Miguel Á. Pereyra y Barry M. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, *op. cit.*, pág. 43.

<sup>5</sup> *Ibíd.*, pág. 155.

<sup>6</sup> Francesc Pedró e Irene Puig, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós, 1998, págs. 44-45.

Abarca aproximadamente de 1932 a 1939 y se caracterizó por su creatividad y porque aspiraba a la conformación de una danza mexicana.

Tercera

Podría ubicarse entre 1940 y 1951, periodo de gran lucimiento para la institución porque recogió los frutos académicos de los años anteriores y se logró conformar el Ballet de la Ciudad de México.

Cuarta

Transita aproximadamente de 1952 a 1962, arco histórico en el cual la escuela se mantuvo trabajando como lo venía haciendo, con un programa probado y una planta docente estable.

Quinta

Comprende el lapso entre 1962 y 1984. La instancia educativa se mantuvo con la misma línea de trabajo, no se renovó y se fue deteriorando paulatinamente.

Sexta

Periodo que corre de 1984 hasta nuestros días y en el que la escuela se reafirmó como formadora de profesores de danza.

Se marcan seis momentos o etapas debido a que es posible identificar cambios en las propuestas de formación; asimismo, porque permiten constatar que todas han aprovechado en mayor o en menor medida la experiencia académica y artística anterior. Esto no significa que haya habido cortes tajantes entre una y otra, al contrario, se desean resaltar las influencias, préstamos, coincidencias, encuentros y desencuentros, así como las fortalezas y debilidades de cada periodo, las prácticas y discursos que se arraigaron, las influencias y tradiciones que permanecieron o se diluyeron con el tiempo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para mayor información acerca de las condiciones y procesos que hicieron posible la institucionalización de la formación dancística en México durante el periodo *ca.* 1919-1945, consúltese Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. México, INBA/Cenidi Danza/Grapondi, 2009.

## 1. Propuestas de formación para una sociedad moderna (1930-1931)

La primera propuesta de formación se elaboró en 1930 y la segunda en 1931; esta última logró instrumentarse únicamente por once meses, debido a que la instancia académica cerró sus puertas. Los motivos por los cuales la propuesta de formación de 1931 no continuó son múltiples, uno de ellos fue que no resultó acorde con la tendencia educativa del momento; en este documento me referiré a ello *grosso modo*. A continuación muestro una visión panorámica de la situación artística y cultural de esa época.

Durante los últimos años del siglo XIX y el inicio del siglo XX llegó a México una serie de espectáculos que tenían que ver con diversos géneros dancísticos. Fue posible observar danza clásica, danza moderna, danzas españolas, danzas mexicanas, e incluso espectáculos de danzas serpentinas, exóticas, orientales y bailes de salón; efervescencia dancística que caracterizó el inicio del siglo XX y que disminuyó durante la Revolución para dar paso al surgimiento de la revista mexicana.

En la década de los veinte, el proyecto educativo y cultural quedó a cargo de José Vasconcelos.<sup>8</sup> El ideal era instruir para establecer vínculos nacionales mediante una educación entendida como actividad evangelizadora. Se pretendía incorporar al indio a la cultura nacional, apropiarse de los símbolos que se identificaran con lo mexicano y con lo nacional, y difundir temas y leyendas de los héroes del pasado.

Algunas de las estrategias que se pusieron en marcha para la realización del proyecto cultural fueron el establecimiento de campañas contra el analfabetismo, la difusión y promoción de las artes, así como la creación del Departamento de Bellas Artes, que se encargó de impulsar la pintura, escultura, música, danza y canto.

Para estimular la práctica dancística, el gobierno federal patrocinó conciertos y presentaciones al aire libre, y a fin de promover las danzas populares y la cultura física se fundó el Departamento de Cultura Estética, a cargo de Joaquín Beristáin, quien organizó espectáculos de música, danza y teatro.

Se establecieron áreas administrativas y de difusión para llevar a cabo los proyectos culturales; así fue como nació en 1923 el Departamento de Cultura Indígena, el cual puso en marcha el proyecto relativo a las Misiones Culturales, y que se consolidó en 1926 con la creación de una Dirección encargada de ellas. De igual manera se fundó la Casa del

---

<sup>8</sup> Rector de la Universidad Nacional de México (1920-1921) y secretario de Educación Pública (1921-1924).

Estudiante Indígena y se organizaron festivales a través de los cuales se pretendía incorporar a indígenas y campesinos a la vida nacional.

En 1924 Plutarco Elías Calles ocupó la Presidencia de la República y en la Secretaría de Educación Pública (SEP) nombró a José Manuel Puig Casauranc, quien sustituyó a José Vasconcelos.

La política del nuevo presidente de México (1924-1928) fue buscar el desarrollo y la expansión del trabajo técnico; decía: “Los pilares fundamentales para el mejoramiento de las grandes colectividades de mi país, y sobre todo de las masas campesinas, obreras e indígenas, son su liberación económica y su desarrollo educacional hasta lograr su incorporación plena a la vida civilizatoria”,<sup>9</sup> lo cual significó que dicho gobierno le otorgara gran importancia a la actividad productiva.

A su vez, el gobierno callista impulsó el indigenismo. José Clemente Orozco llegó a afirmar que fue la época del “indigenismo agudo”.<sup>10</sup> En consecuencia, en la pintura se fomentó el muralismo, y en la danza se empezó a gestar lo que se conocería como ballets de masas, expresiones dancísticas multitudinarias en donde los jóvenes, representando soldados, campesinos y obreros, danzaban al ritmo de música mexicana en grandes plazuelas, como el Estadio Nacional. Dichos ballets se crearon a semejanza de los murales de Rivera y de Orozco, y en ellos se buscaba expresar la ideología nacional y educar al pueblo.

El ballet de masas más significativo fue el *Ballet 30-30 simbólico revolucionario*, que se estrenó en el Estadio Nacional el 20 de noviembre de 1931 para conmemorar la Revolución Mexicana. La coreografía era de las hermanas Campobello y de Ángel Salas, la música de Francisco Domínguez y la dirección artística de Carlos González.<sup>11</sup>

Con base en lo que hemos mencionado es posible identificar que durante la década de los veinte, en materia dancística, México vivió un momento de gran actividad, caracterizado por una búsqueda en la que se pretendía realizar una danza mexicana cuyos trabajos coreográficos tocaran temas sobre lo mexicano y lo nacional, así como los problemas inherentes a la Revolución.

---

<sup>9</sup> “Las ideas del señor Presidente de la República en materia de educación”, *Boletín de la SEP*, tomo III, número 8. México, enero de 1925, pág. 7.

<sup>10</sup> José Clemente Orozco, *Autobiografía*. México, Era, 1985, pág. 69.

<sup>11</sup> Programa de mano del 20 de noviembre de 1931. (AHENDNyGC.)



No obstante lo anterior, al finalizar los años veinte, el panorama de la formación dancística mexicana aún se advertía improvisado, pues todavía formaba parte de las áreas de educación física y música; la enseñanza de la danza continuaba en manos de profesores particulares o a cargo de los maestros que impartían clases en las escuelas de enseñanza básica, y no se contaba con una instancia que avalara dichos estudios de manera oficial.

Fue hasta la década de los treinta cuando se empezó a hablar de formar una escuela pública reconocida y respaldada por la SEP, de ahí que la propuesta de Hipólito Zybin se tomara en cuenta; sin embargo, no perduró.

Quizá uno de los motivos de su declinación fue que si bien estaba ligada a un proceso técnico, artístico y científico, sus objetivos eran hacer frente y responder al ritmo vertiginoso de las grandes ciudades, los avances en los sistemas de comunicación, las nuevas propuestas artísticas, la aparición del cine, los cambios políticos y sociales, y ser congruente con las necesidades de las sociedades en surgimiento. Es decir, su propósito estaba más encaminado a satisfacer las necesidades de las ciudades europeas, que las de México.

Si bien México, estaba en busca de bailarines que dominaran la técnica dancística, también estaba en el punto de alcanzar una danza cuyo nivel fuera similar al que habían obtenido la música y la pintura, es decir, expresara y amalgamara tanto el dominio de la técnica, como el hecho de recuperar temáticas, atmósferas, vestuarios y escenografía con rasgos que hablaran *de lo nacional*, y que se expresaban de diversas maneras desde tiempo atrás. De ahí que la propuesta de formación de 1930 y 1931 se sustituyera por una más congruente con la política cultural y educativa.

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, en virtud de que Hipólito Zybin, quien las encabezaba, fue un bailarín que se formó en Europa y en ellas había vertido la experiencia de países que tenían un largo recorrido en materia dancística, como Rusia, Italia y Francia; además, Zybin presentó sus propuestas ante la SEP y maestros como Nellie Campobello, Gloria Campobello y Linda Costa (quienes serían clave en el proyecto académico siguiente), que habían estado al frente de materias rectoras de dichos planes de estudios. Otros maestros que colaboraron en el momento de apertura de la institución fueron Estrella Morales y Enrique Vela Quintero.

Algunos de los elementos que se recuperaron de dichas propuestas y que se utilizaron en las siguientes fueron: a) la noción de formación integral, b) edad de ingreso, c) examen de selección, d) el número de años de estudio, y e) algunos de los conocimientos.

### 1.1 Formación integral

Hipólito Zybin señalaba la importancia de brindar a los alumnos una formación integral. Es decir, una concepción que incluía –para la preparación de los bailarines– el estudio de otras áreas artísticas como el dibujo, pintura, escultura, música; el estudio de idiomas (inglés y ruso), y el conocimiento de algunas materias especiales y de la primaria y secundaria.

Su idea de integralidad nunca se aplicó en forma total en la primera escuela pública de danza, ya que aunque a lo largo de los años se ha considerado el estudio de la danza a la par de otras áreas artísticas, e incluso el estudio de los idiomas inglés y ruso primero, y después, del francés, la primera escuela pública de danza nunca integró a la preparación dancística los estudios de la enseñanza básica (primaria y secundaria), modalidad que con el tiempo se conoció como escolaridad en el ámbito de la enseñanza profesional de la danza; no obstante, otras escuelas profesionales de danza del INBA, que surgieron años después, retomaron algunos aspectos de ella, sobre todo el hecho de estudiar la formación dancística a la par de la primaria y la secundaria; éste fue el caso de la Academia de la Danza Mexicana (ADM), que surgió en 1947, del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de Danza (SNEPD), creado en 1977, y de las escuelas que se constituyeron a partir de la creación del Centro Nacional de las Artes (CNA) en 1994, la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCyC) y la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF), esta última, hasta la fecha, ubicada atrás del Auditorio Nacional.

### 1.2 Edad de ingreso de los alumnos

Otro punto contenido en las propuestas de 1930 y 1931, es la edad de ingreso entre los 9 y los 12 años, según Zybin, cuando el organismo se encuentra en su mejor momento para el desarrollo.<sup>12</sup>

Cabe señalar que la edad ha fluctuado, pero en la mayoría de las escuelas profesionales de danza del INBA se ha preservado el inicio de los estudios a temprana edad, sobre todo en el área de clásico, para la formación de bailarines profesionales.

---

<sup>12</sup> Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, en *Escuela de Plástica Dinámica, Cuadernos del CID-Danza* núm. 2. México, INBA, 1985, pág. 10.

En el caso de la primera escuela pública de danza que forma profesores, la edad de ingreso ha variado con cada plan de estudios. Durante el periodo de 1932 a 1935, fue entre los 12 y los 19 años; de 1935 a 1937 la edad cambió de 10 a 17; pero a partir del plan de 1962 y hasta 1995, se solicitó el ingreso entre los 8 y 9 años. En 1993, con la licenciatura en enseñanza de la danza, el ingreso se autorizó a los 17 años, con la idea de captar a los estudiantes que hubieran cursado los niveles previos a dicha licenciatura, y que iniciaban entre los 8 y 9 años.<sup>13</sup>

En 1995, el plan de estudios de profesional en educación dancística abrió el abanico de la edad permitiendo el ingreso entre los 16 y los 26 años sin estudios dancísticos. El plan vigente –denominado licenciatura en educación dancística– permite el ingreso entre los 18 y 30 años.

### 1.3 Exámenes de selección

Otra estrategia de razón de la que ya hablaban las primeras propuestas de formación era el examen de admisión, al que denominaban *examen de capacidad y reconocimiento médico*.

En la primera escuela pública de danza, dicho examen se ha venido aplicando con mayor o menor meticulosidad desde la década de los treinta. A partir de la década de los setenta se ha perfeccionado paulatinamente gracias a la injerencia de otros especialistas, como psicólogos, educadores, dietistas, nutriólogos y médicos del deporte, hasta transformarse de un examen de selección a un proceso de admisión.

Cabe decir que a partir de 1995, la primera escuela pública de danza estableció un convenio con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para que el área de medicina del deporte interviniera en el proceso de admisión, a fin de garantizar una selección más certera y así la ENDNyGC estuviera en posibilidades de orientar, guiar o canalizar a los estudiantes aceptados, tanto en el ámbito médico como dancístico, con base en sus características y necesidades. En 1995 el proceso de admisión duraba dos semanas y a los interesados se les daba, entre otras actividades, clase de técnica, con la intención de que dicho periodo resultara significativo y enriquecedor, independientemente de que el alumno fuera o no aceptado. Las fases del proceso de admisión comprendían examen de figura, examen físico atlético (realizado por la UNAM), curso de preselección (clases de técnica) y entrevista para identificar el interés profesional.

---

<sup>13</sup> El Plan de estudios niveles previos a la licenciatura se trabajó a la par de la licenciatura en enseñanza de la danza y se autorizó parcialmente durante un corto periodo.

En la licenciatura en educación dancística se conserva la estructura del proceso de admisión, incrementándose clases de otras técnicas dancísticas y un examen de redacción y ortografía.<sup>14</sup>

#### 1.4 Número de años de estudio

Con respecto al número de años que se consideraba para los estudios dancísticos, durante la década de los treinta se proponía ocho años de estudios para formar *actores completos*, y entre el periodo comprendido de 1932 a 1934 se redujo a tres, pretendiéndose formar *bailarines profesionales*. Es posible que la disminución de años se deba a que en ese momento no se otorgó tanta importancia al estudio de la técnica de la danza clásica.

Durante el siguiente lapso –que comprendió de 1935 a 1938– la formación cubría cinco años; cabe aclarar que en 1937 se enfatizó en la formación de *profesores de danza* ya que a la escuela se dio la facultad de expedir títulos profesionales en ese rubro.

De 1939 a 1943 los estudios dancísticos se cursaban en seis años. Durante el periodo entre 1944 y 1962 la escuela mantuvo seis años de estudios; sin embargo, la institución hacía hincapié en que eran siete, en virtud de que se sumaba el año del servicio social.

En 1962 el número de años de estudio se incrementó a ocho y esta duración se prolongó hasta 1984, que fue el momento en que la entidad educativa comenzó a trabajar el plan de licenciatura, debido a que la SEP emitió el

Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura [en virtud de que] el país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa.<sup>15</sup>

El acuerdo antes citado y la consecuente elaboración del plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza cambió la ruta de la entidad educativa, debido a que, aunque dicho plan sólo se autorizó para cinco generaciones,<sup>16</sup> la nueva norma le permitió a la entidad

---

<sup>14</sup> Información proporcionada por Fernando Aragón Monroy, actual director de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

<sup>15</sup> La licenciatura en enseñanza de la danza fue autorizada únicamente para los alumnos que originalmente estudiaban el plan 1962 y que fueron afectados por el decreto del 23 de marzo de 1984. *Diario Oficial*, viernes 23 de marzo de 1984, pág. 15.

<sup>16</sup> Proceso de implantación del Plan de Estudios de Licenciatura en Danza de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 15 de octubre de 1991, pág. 2. (AHENDNyGC.) Vale la pena aclarar que el nombre de la institución ha cambiado en cinco ocasiones: en 1930 y 1931 se denominó Escuela de Plástica Dinámica; de 1932 a 1937, Escuela de

educativa elaborar en 1995 una nueva propuesta de formación a nivel medio superior que comprendió cuatro años de estudio, conocida como profesional en educación dancística con tres especialidades: danza española, danza folclórica y danza contemporánea, que operó de 1995 a 2009 y que se retomó para el diseño e instrumentación de la licenciatura en educación dancística con tres orientaciones: danza española, danza folclórica y danza contemporánea, vigente a partir de 2006.

### 1.5 Conocimientos aceptados a partir de las propuestas de formación de 1930 y 1931

Pasando concretamente al ámbito de los conocimientos, me referiré a algunos de los que han permanecido a lo largo de los años en las diferentes propuestas de formación, como es el caso de técnica de la danza clásica, bailes mexicanos, plástica dinámica,<sup>17</sup> historia de la danza, anatomía y fisiología, ensayos para exhibiciones teatrales, música, pedagogía y prácticas de enseñanza en las clases inferiores, materias que en algunas ocasiones han llevado el mismo sentido, pero en otros momentos su finalidad y denominación cambiaron parcial o totalmente.

#### a) Técnica de danza clásica y bailes mexicanos

Las materias de técnica de la danza clásica y bailes mexicanos aparecen en todas las propuestas de formación de la primera escuela pública de danza; tendencia que me permitió observar los debates surgidos con respecto a cómo nombrarlas y al peso e importancia que presentan en relación con otras materias.

En el caso de la técnica de la danza clásica, inicialmente se le llamó baile y posteriormente técnica de danza clásica. En el caso de los bailes mexicanos ha existido la polémica de qué se entiende por bailes mexicanos, regionales, danzas indígenas, ritmos indígenas, discusión que evidentemente no es privativa de dicha institución sino del campo dancístico mexicano y que aún no se ha resuelto del todo.

---

Danza; a partir de 1937 y aproximadamente hasta 1975 se conoció como Escuela Nacional de Danza (todavía en 1974 los documentos oficiales de la institución llevaban ese nombre); de 1975 a 1991 se designó como Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello; y a partir de 1992 (momento en que la instancia académica celebró su sesenta aniversario) es la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

<sup>17</sup> En esta materia no fue posible conseguir los contenidos, pero de acuerdo con los comentarios de Hipólito Zybin, se trataba de estudiar lo que se conocía como la naciente danza moderna, ya que él la definía como: “la plástica dinámica surgida de la danza teatral, hermana de las artes plásticas, de la poesía y en estrecha unión con ello, alcanzará un día fuerzas insospechables de penetración que producirá nuevos fenómenos psíquicos-físicos en los individuos y en las masas”. Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, en *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, pág. 8.

En las propuestas de 1930 y 1931<sup>18</sup> la técnica de la danza clásica era una materia rectora, no así los bailes mexicanos, asignatura que incluso no se incluyó en 1930; en cambio, en las propuestas de 1932 a 1934<sup>19</sup> esta última se estableció como fundamental, junto con plástica escénica y laboratorio.

La propuesta de 1935 promovió los bailes mexicanos<sup>20</sup>, la plástica escénica, el laboratorio y la danza moderna; pero a partir de 1937 y hasta 1984 la danza clásica se constituyó nuevamente como la más importante, y pasó a un segundo término el estudio de la danza mexicana, española, regional y moderna.

En el plan de estudios de 1993 se continuó impulsando a la danza clásica, debido a que en dicha propuesta se podía estudiar la especialidad de folclore, español o contemporáneo, siempre y cuando se cursara a la par del clásico, ya que el plan de estudios proponía biáreas.

En 1995 se aprobó el plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades (danza española, danza contemporánea y danza folclórica) y en él se dio un cambio importante, ya que la institución se definió por estudiar una sola especialidad. En consecuencia, la danza clásica se reconoció como materia que coadyuvaría en la formación del profesional en educación dancística pero sin ser la más importante. Esta tendencia la retomó la licenciatura en educación dancística en 2006.

Otra discusión que ha estado presente a lo largo del tiempo ha sido cómo nombrar las diferentes áreas dancísticas (español, folclore, contemporáneo, clásico), si como especialidades o géneros dancísticos; el actual plan de estudios de la licenciatura en educación dancística se refiere a ellas como orientaciones. Se subraya esto debido a que en la actualidad el debate prosigue.

#### b) Plástica dinámica

La materia de plástica dinámica aparece sólo en las propuestas de formación de 1930 y 1931, incluso el nombre que se proponía para la instancia académica era Escuela de Plástica Dinámica. La concepción que Zybin tenía de esta materia destacaba que era “el

---

<sup>18</sup> Ambos planes de estudio tenían una duración de ocho años.

<sup>19</sup> En las propuestas de 1933 y 1934 la nomenclatura de bailes mexicanos cambia a ritmos mexicanos.

<sup>20</sup> La materia de bailes mexicanos en esta propuesta se divide en dos: mexicano y regional.

arte hecho para personificar todas las manifestaciones del mundo vivo y muerto por medio de la máquina humana expresivamente educada”.<sup>21</sup>

Los propósitos de la materia de plástica dinámica fueron totalmente diferentes a los de plástica escénica (materia concebida durante el periodo 1932 a 1934), pues el objetivo de esta última fue apoyar la producción escénica, es decir, se intentaba preparar al alumno para que adquiriera los medios necesarios para expresar sus ideas gráficamente, algunos de los contenidos eran dibujo, estudio de cuerpos geométricos, estudio de croquis de movimientos de la figura humana, composiciones escénicas con elementos geométricos, plantas coreográficas, gráficas, estudio de escala, estudio del traje en relación con la escena y necesidades del ballet, etc.<sup>22</sup>

La materia de plástica escénica no aparece en las propuestas de formación de 1935 a 1937, pero se retoma en las de 1939 y 1944. En 1939 se incluye también plástica del traje y maquillaje.

A partir de 1962 desaparece plástica escénica y se sustituye por dibujo, cambio que durará hasta 1984.

En la licenciatura en enseñanza de la danza (1993) las materia que se incluye es iluminación y recursos escénicos, cambio que denota una necesidad de conocer y familiarizarse con los elementos del foro; materia que se retoma en 1995 en el plan de profesional en educación dancística con tres especialidades (danza folclórica, contemporánea y española) con el nombre de producción; además, en las especialidades de folclore y español se introducen las materias de utilería y vestuario I y II.

El plan de 2006 incluye la materia de producción I y II y excluye la de utilería y vestuario.

#### c) Historia de la danza

Las propuestas de formación de 1930 y 1931 son las que más impulsaron el estudio de la historia en sus diferentes ámbitos, ya que se consideraba pertinente enseñar a los alumnos historia de la danza, de América, universal, de la literatura, de las artes plásticas, etc.; este interés decrece en 1932 a tal punto que dicha materia se elimina, pero se retoma en 1933, cuando se habla de enseñar teoría e historia de la danza. En todas las propuestas de

---

<sup>21</sup> Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, en *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, pág. 8.

<sup>22</sup> Programa de mano del profesor Carlos Orozco Romero, de la materia de plástica escénica, 1933. (AHENDNyGC.)



formación siguientes se enseña historia de la danza y en la de 1939 se adiciona la materia de estética de la danza.

Asimismo, en las propuestas de licenciatura en enseñanza de la danza (1993), profesional en educación dancística (1995) y licenciatura en educación dancística (2006) se incluye la materia de historia de la danza.

d) Anatomía, fisiología y acondicionamiento físico

Tanto en la propuesta de 1930 como en la de 1931 hay una preocupación por preparar a los alumnos en gimnasia, deportes y cultura física. Asimismo, por el conocimiento y funcionamiento del cuerpo humano, ya que en la propuesta de 1931 se incluye la materia de anatomía y fisiología en séptimo y octavo años, y la de acondicionamiento físico en el primer año; sin embargo, esta preocupación decrece, y la materia de anatomía no se observa en los planes de estudio del periodo 1937-1944.

En el plan 1962 se incluye anatomía del ballet en quinto, sexto y séptimo años, y en 1972, cuando al plan se le hace un primer ajuste, las materias de anatomía, fisiología y acondicionamiento físico cambian por anatomía aplicada a la danza I y II, y por anatomía: defectos y correcciones, y se les ubica en tercero, cuarto y quinto años de la carrera respectivamente. El plan 62, tuvo un segundo ajuste en 1984, nuevamente las materias se modificaron y su nombre cambia a anatomía del ballet I, II y III y se cursan en quinto, sexto y séptimo años.

Durante el plan de estudios de 1993 se incorpora la materia de anatomía y kinesiología I y II, y en la propuesta de 1995 (profesional en educación dancística) se incluye para las tres especialidades la materia de anatomía funcional I y II; y únicamente en la especialidad de danza folclórica, metodología del entrenamiento I y II.

En la licenciatura en educación dancística (2006) las materias que se cursan son anatomía funcional y kinesiología I y II durante los tres primeros semestres de la licenciatura respectivamente; en el área de folclore se conserva metodología del entrenamiento I y II.

Con base en lo anterior es posible visualizar lo avanzado de las primeras propuestas de formación, la importancia que se le ha otorgado en el ámbito dancístico al hecho de



conocer el cuerpo humano y su funcionamiento, y la injerencia de la medicina del deporte a partir de las últimas décadas del siglo XX.<sup>23</sup>

e) Ensayos para exhibiciones teatrales

Se entiende por ensayos para exhibiciones teatrales al tiempo en horas que se destina para esta actividad dentro del mapa curricular; es decir, la materia se incluye como una más y su propósito es abrir un espacio para que se realicen los ensayos dancísticos necesarios para el montaje y limpieza técnica de una obra. Actualmente a dichos ensayos para exhibiciones se les denomina prácticas escénicas.

En la propuesta de 1931 figuraba como una materia más la de ensayos para exhibiciones teatrales, después no volvió a aparecer en los mapas curriculares, hasta que emergió en el plan de estudios de 1995<sup>24</sup> para cursarse del primero al octavo semestre de la carrera. En el plan de licenciatura en educación dancística (2006) la materia de prácticas escénicas se cursa del primero al sexto semestre.

Lo anterior no significa que la idea de las exhibiciones teatrales haya sido tomada de la primera propuesta de formación, sino que tuvieron que pasar varias décadas para que la primera escuela pública de danza detectara nuevamente dicha necesidad, dado que se invertían varias horas en los ensayos dancísticos, lo que ocasionaba que se les quitara tiempo de trabajo a otras materias. Por otro lado, vale la pena destacar lo avanzado de la propuesta de 1931.

f) Música

El estudio de la música también estuvo presente en las propuestas de formación de 1930 y 1931, pero en la de 1932 desapareció; a partir de 1935 y hasta la fecha, los estudios musicales han sido considerados una materia necesaria que generalmente se ha ubicado dentro de los primeros semestres de la carrera. En algunos momentos se le ha llamado rítmica musical, en otros, teoría y rítmica musical, o únicamente música.

En el plan de estudios de licenciatura de 1993 se incluyeron los estudios musicales en los primeros cuatro semestres.

---

<sup>23</sup> Para mayor información consúltese la tesis para optar por el grado de licenciada en historia de Kena Bastien van der Meer, *op. cit.*, 2009.

<sup>24</sup> En el plan de estudios de educación dancística para niveles básicos apareció con el nombre de prácticas escénicas y repertorio. En el plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades: danza folclórica, contemporánea y española apareció con el nombre de prácticas escénicas del I al III en danza folclórica, y del I al VIII en danza contemporánea y danza española.

En el plan de nivel medio superior (1995) a los alumnos de las tres especialidades se les enseñaba formación musical I y II, pero durante la instrumentación de dicho plan se detectó que era necesario impartir la enseñanza musical de acuerdo con la especialidad. De ahí que en folclore se haya introducido, además de las dos materias anteriores, formación musical III y IV, música aplicada a la danza folclórica y música mexicana; y en el caso de la danza contemporánea y española, además de formación musical I y II, se incluyó música aplicada I y II.

Actualmente, en el plan 2006 se conserva la formación musical I y II en las tres orientaciones. En el caso de la danza folclórica se adicionó música aplicada a la danza folclórica III y IV, y para el caso de la danza española y contemporánea se conservaron las mismas materias que en el plan de estudios de 1995.

g) Pedagogía

Desde las propuestas de 1930 y 1931 se consideraba el estudio de la pedagogía, así como materias que llevaban el nombre de pedagogía y prácticas de enseñanza en las clases inferiores y la de pedagogía práctica y teórica, lo cual es congruente con la idea de formar *actores completos* que no sólo dominaran la técnica dancística, sino que estuvieran preparados para enfrentar problemas de escenografía, coreografía, y que pudieran impartir clases de danza. A esta visión de brindar una formación completa se le denominaba polivalente, y seguramente Zybin la tomó de la escuela clásica rusa.<sup>25</sup>

En 1932 la idea de formar maestros de danza no estaba explícita en el plan de estudios, ya que se pretendía formar *bailarines profesionales*, pero en el ajuste a esta propuesta, de 1934, se incluyó el aprendizaje del método de Émile Jaques-Dalcroze con el objetivo de preparar a los estudiantes para dar clases en el sistema educativo nacional, es decir, para que al egresar dieran clases en primarias y secundarias, e incluso en otros ámbitos en donde no se pretendía la enseñanza de la danza a nivel profesional. Dicho plan de estudios declinó con la salida de Carlos Mérida de la institución y no volvió a retomarse con este enfoque.

El concepto de formar maestros de danza no existió en la propuesta de 1935, ya que el plan se enfocó exclusivamente a la formación de bailarines profesionales, omisión que se

---

<sup>25</sup> Para ampliar datos en este rubro, consúltese Roxana Ramos, *op.cit.*, 2009, págs. 66-86.

sostuvo hasta 1936. Éste es el único momento en su historia en que la escuela no tuvo la intención de formar maestros.

En 1937 se retomó la materia de práctica con grupo de principiantes, nombrada en 1931, como prácticas de enseñanza en clases inferiores; su inclusión se debe a que a la escuela se le otorgó la facultad de expedir títulos profesionales de profesores de danza y en consecuencia se inclinó oficialmente por dicha formación.

En 1938, a la materia destinada a la práctica docente se le llamó enseñanza elemental en los grupos preparatorios; en 1939, pedagogía y metodología de la danza, y en la propuesta de formación de 1944, pedagogía y metodología de la danza, y se le agregó la práctica de la enseñanza.

En el plan de 1962, las materias concernientes al área pedagógica se separaron, y se enseñó por un lado pedagogía y por otro metodología, separación que continuó de la misma manera hasta 1984.

A partir de 1993 la institución reafirma su vocación por la docencia. Esto es posible visualizarlo porque la carga de la línea psicopedagógica dentro del mapa curricular en el plan de estudios de la licenciatura en enseñanza de la danza es muy fuerte, ya que se introdujeron materias como psicología evolutiva I y II, psicología educativa, comunicación educativa, dinámica grupal, diseño curricular, evaluación educativa, práctica docente, teoría pedagógica, didáctica general I y II, y administración escolar. Además, en el currículo las materias centrales son metodología de la danza clásica del I al VIII y la metodología elegida. La enseñanza de la técnica de la danza se excluyó porque se consideraba que el alumno que ingresaba a la carrera ya la conocía, por tanto, el propósito de la licenciatura fue enseñar al alumno a transmitir sus conocimientos dancísticos.

En la propuesta de nivel medio superior (1995) se disminuye la carga teórica por dos motivos: el primero, porque se trataba de un plan de estudios de nivel medio superior y, por ende, la carga teórica no debía ser tan fuerte, y segundo, porque se identificó que los alumnos necesitaban fortalecer la parte práctica para encontrar el equilibrio en la formación. En consecuencia, se conserva la línea educativa con las siguientes materias: desarrollo cognoscitivo y motriz, desarrollo del aprendizaje, procesos formativos del desarrollo I y II, didáctica general y planeación educativa. Asimismo se le brinda un peso importante a la materia de prácticas educativas I y II porque es el enlace entre el campo

profesional y la escuela. De igual manera se conserva la materia de metodología para la enseñanza de la especialidad durante cuatro semestres para contemporáneo y español, y durante dos semestres para folclore. Como materia eje se retorna a la técnica dancística según la especialidad seleccionada y se le ubica del primero al octavo semestre.

En la licenciatura en educación dancística (2006) se conserva la línea educativa conformada por las siguientes materias: procesos didácticos, didáctica aplicada, didáctica de la orientación del I al IV, psicología educativa, fundamentos de la psicología del aprendizaje, procesos del desarrollo humano, psicología del movimiento, y se mantiene prácticas educativas I y II. Asimismo continúa vigente la enseñanza de la técnica, y la materia que se denomina didáctica de la orientación del I al IV sustituye a la que en el plan de 1995 llevaba el nombre de metodología para la enseñanza de la especialidad.

#### h) Idiomas

En las propuestas de 1930 y 1931 se planteó el estudio de inglés y ruso, lo cual posteriormente no se consideró. No hasta el plan de 1962 cuando se incluye la enseñanza del idioma francés. En los planes de estudio posteriores desaparece el estudio de los idiomas.

## 2. La educación socialista y la formación dancística mexicana (1932-1939)

En 1932 se abrió la Escuela de Danza con autorización de la SEP; la nueva propuesta buscaba formar bailarines profesionales y para ello se acordó que se estudiara danza durante tres años y no en ocho. La reducción se debió quizá a que la danza clásica pasó a un segundo término y laboratorio, plástica escénica y danzas mexicanas conformaron el eje de la carrera. A través de ellas se buscaba la creación de una danza mexicana; dicho propósito estuvo ligado con la tendencia política y social por la que atravesaba el país, ya que en ese momento la mayoría de los intelectuales y artistas simpatizaban con el “proletariado combatiente”, e incluso en 1934 se creó la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), cuyo propósito fue luchar contra el imperialismo y crear y promover las artes plásticas, la literatura, el teatro, el cine y la danza.

A su vez, continuaban vigentes algunos de los preceptos que había puesto en marcha Plutarco Elías Calles durante su gobierno (1924-1928), como la difusión de *lo mexicano*, entendido como aquellos símbolos que hablaran de las culturas prehispánicas, de los charros, de las tehuanas, de las chinas poblanas, de las guitarras y de los sombreros galoneados. Con Cárdenas este sentimiento se exacerbó; se pretendía rechazar lo europeo y regresar a lo indígena.

La propuesta de 1932 –cuyos lineamientos continuaron hasta 1937– se caracterizó 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. Asimismo se orientó a diseñar programas de trabajo dirigidos a la preparación de los maestros y a la investigación coreográfica. De ahí que los trabajos coreográficos recuperaran tradiciones de diferentes pueblos de México; en consecuencia cobró gran importancia el registro de música, danza, indumentaria y costumbres de poblaciones de la República Mexicana.

Si bien existieron ballets de masas, la tendencia fue crear obras coreográficas a partir de un trabajo de laboratorio y presentarlas en espacios más reducidos. El número de integrantes en cada puesta en escena disminuyó, ya no eran danzas multitudinarias en las que se invitara a colaborar a grupos completos de alumnos de diversas escuelas. Las presentaciones se daban en diferentes foros de México y la idea era que los bailarines estuvieran preparados lo mejor posible en la técnica dancística, considerada como el

resultado de la investigación corporal de bailarines y coreógrafos mexicanos a partir de otras técnicas dancísticas a fin de lograr una propia, acorde con las características físicas y los temas y problemas que se deseaban expresar.

## 2.1 Conocimientos aceptados derivados de la propuesta de formación de 1932

La propuesta de formación de 1932, con sus respectivos ajustes, influyó en la formación dancística mexicana porque fue un plan de estudios autorizado y legitimado por las autoridades e intelectuales del momento, que contó con el reconocimiento oficial de la SEP, con apoyo económico, político y artístico, y porque fue una propuesta creativa, centrada en el aspecto artístico de la danza, con resultados satisfactorios.

Entre las prácticas culturales que esta propuesta retomó destacan la de gobernación y la de experimentación. La primera se relacionó con los conocimientos que debían ser enseñados, y la segunda tocó sensiblemente el aspecto artístico de la creación dancística.<sup>26</sup>

Dicha propuesta aglutinó a artistas de diferentes áreas, quienes trabajaban en conjunto para la creación de obras coreográficas.

Centrando mi atención en el trayecto histórico de las materias que aparecen en la propuesta de formación de 1932, subrayo para fines de este estudio la presencia de a) las especialidades, y b) tres programas de trabajo.

### a) Especialidades

Una contribución del plan de estudios de 1932 fue incluir el aprendizaje de diversas *especialidades*, entendidas como géneros dancísticos en boga cuyo estudio y aprendizaje se consideraba necesario sistematizar e incorporar como parte de los estudios dancísticos formales.

Las *especialidades* eran baile griego o duncanismo, bailes populares extranjeros (ruso, español o portugués), y baile teatral moderno (tap y acrobático). Cabe señalar que la danza clásica y los bailes mexicanos no estaban dentro de este grupo.

En este plan de estudios las *especialidades* se estudiaban durante los tres años que duraba la carrera, y después de los ajustes que se le hicieron a dicho plan, durante el segundo y el tercer años.

El camino que ha recorrido cada una de las especialidades fue diverso: i) el baile griego o duncanismo dejó de estudiarse como tal a partir de 1935, aunque en la propuesta

---

<sup>26</sup> Para obtener mayor información al respecto, consúltese Roxana Ramos, *op.cit.*, 2009, págs. 96-124.

de 1962 y hasta 1984 estuvo presente la materia de euritmia, inspirada en las danzas griegas y en el trabajo de Isadora Duncan; ii) los bailes populares extranjeros eran: ruso, español y portugués. El baile ruso y el portugués se incluyeron en diversas propuestas de formación, por ejemplo, en 1938 en la materia de bailes internacionales, en 1939 y 1962 en la asignatura denominada bailes de otros países, en 1972 en la materia que llevó el nombre de danzas nacionales de otros países, y en la propuesta de 1984 en danzas internacionales; iii) la danza española ha estado presente en todas las propuestas de formación de la entidad educativa, variando su nomenclatura y diversificando su estudio, por ejemplo, en el plan 62 se hablaba del estudio de danzas populares españolas y de la escuela clásica del baile español; en 1995 se le ubicó como especialidad, aunque la noción de *especialidad* tenía otro sentido al antes descrito;<sup>27</sup> iv) el baile teatral moderno apareció únicamente en las propuestas de 1932 y de 1937; cabe aclarar que la materia de tap fue posible cursarla en la escuela de manera extracurricular en la década de los sesenta.

Con base en lo anterior puede decirse que en el plan de estudios de 1932 y hasta 1935 se hablaba de baile griego o duncanismo, bailes populares extranjeros (ruso, español o portugués) y baile teatral moderno (tap y acrobático) como *especialidades*, ya que a partir de 1937, se les tomó en cuenta como una materia más.

De 1937 a 1983 se preservó en la primera escuela pública de danza la idea de trabajar la danza clásica como materia rectora, y a partir de la década de los ochenta se empezó a detectar la necesidad de trabajar por especialidades. Es por ello que en 1993 – cuando se instrumentó el plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza– las materias de folclore, español y contemporáneo se estudiaron por pares, es decir, se elegía una de ellas acompañada del estudio de la danza clásica; a dicha modalidad se le denominó *biáreas* y su intención era la especialización.

En 1995, durante la instrumentación del plan de estudios de profesional en educación dancística, las áreas de folclore, español y contemporáneo se estudiaron de manera independiente y a ese tipo de estudios se le denominó *especialidades*.

---

<sup>27</sup> La noción de especialidad empezó a oírse nuevamente en el campo dancístico mexicano con otro sentido a partir de la década de los setenta con el surgimiento del SNEPD, creado en el ciclo escolar 1978-1979 y cuyo antecedente fue el establecimiento en 1977 de la Escuela Nacional de Danza Clásica, que desde 1975 trabajó estrechamente con bailarines cubanos. El SNEPD integró tres escuelas nacionales: Escuela Nacional de Danza Clásica, Escuela Nacional de Danza Folclórica y Escuela Nacional de Danza Contemporánea. El término *especialidad* hacía referencia a la *especificidad* en la enseñanza-aprendizaje de cada una de las técnicas dancísticas o géneros, por ello se vio la necesidad de trabajar en cada una de ellas una metodología y una didáctica de la especialidad.



En la licenciatura en educación dancística (2006) a dichas áreas se les denominó *orientaciones*.

b) Programas de trabajo

Con base en el plan de estudios de 1932 la Escuela de Danza propuso en 1934 la instrumentación de tres programas de trabajo: un programa docente, la implantación del sistema rítmico Dalcroze y un plan de investigación coreográfica.<sup>28</sup>

Como parte del programa docente se proponía “contratar en el extranjero un profesor de técnica del baile y un maestro de ballet. Este último debía preparar expertos en el montaje de los ballets a fin de que la institución fuera un verdadero centro de acción viva y eficaz”.<sup>29</sup>

Asimismo proponía utilizar el método de Émile Jaques-Dalcroze<sup>30</sup> para la preparación de los maestros de danza. Su importancia estaba ligada a la pretensión de instituir una cultura del cuerpo en la que se procurara la fortaleza, el vigor y la salud, de ahí la inclinación por un trabajo relacionado estrechamente con la gimnasia rítmica. Con la salida de Carlos Mérida de la institución el programa que impulsaba el método Dalcroze no tuvo eco.

El tercer programa era la realización de un plan de investigación coreográfica que enfatizaba en la investigación como eje del trabajo coreográfico, bajo la consigna de que dicha tarea debía ser una práctica en la que existiera una colaboración efectiva entre bailarines, pintores, escenógrafos, músicos y literatos, y se impulsaran los símbolos que hablaran de *lo nacional* y de *lo mexicano*.

Con respecto a la clase de ritmos mexicanos se propuso poner atención en dos grupos de interés: el aborígen y el mestizo. Para ello se elaboró un plan que pretendía traer danzantes auténticos de las diversas regiones del país, conocer sus pasos y variaciones, aprenderlos y transmitirlos a los alumnos en conjuntos normados en forma plástica, a fin de llevarlos a escena en las obras coreográficas.

---

<sup>28</sup> Para obtener mayor información, consúltese Roxana Ramos, *op. cit.*, 2009, págs. 96-108.

<sup>29</sup> Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, INBA/Cenidiap, 1990, pág. 67.

<sup>30</sup> Para mayor información en este rubro, consúltese Émile Jaques-Dalcroze, *La Rythmique. Méthode Jaques-Dalcroze*, primer volumen. Lausanne Jobin & Cie. Editeurs, París, 1916.



El proceso de indagación en el ámbito dancístico ha traspasado los años y hasta la fecha los grupos de danza y las escuelas profesionales lo fomentan a fin de allegarse nuevos materiales dancísticos provistos por informantes de la región que se desea estudiar.

De igual manera, el hecho de trabajar una obra coreográfica con la colaboración de artistas de diversas disciplinas (pintores, músicos, iluminadores, escenógrafos, coreógrafos, literatos y bailarines, etc.,) resultó de gran interés tanto para las escuelas profesionales de danza como para los grupos profesionales, pues aunque en algunas ocasiones no se ha trabajado en clase, en múltiples oportunidades los proyectos de decorado, vestuario y escenografía se elaboran en talleres.

### 3. Impulso de la educación urbana y surgimiento del Ballet de la Ciudad de México (1940-1951)

A partir de 1940 la política educativa dio un giro completo, el Estado mexicano olvidó el bienestar del campesino e hizo a un lado el proyecto agrícola. La educación de la comunidad rural dejó de ser prioritaria; se privilegió la educación urbana, los estudios técnicos y superiores y se impuso el “ideal industrial”. Esta política fue adoptada por Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958).

Al pretender lograr un país industrializado hubo una relación cordial y estrecha con la burguesía y con los sectores de la derecha, quienes habían rechazado la política de Lázaro Cárdenas que tenía que ver con apoyar una educación socialista (1934-1940).

Ante el rechazo abierto de la burguesía y de la iglesia al gobierno de Lázaro Cárdenas, Ávila Camacho optó por seguir una política diferente, en la que buscó la reconciliación con los sectores antes señalados, es decir, adoptó una postura mucho más conservadora en la que los principios fundamentales de su gobierno fueron la paz, la democracia, la justicia y la unidad nacional.

Dentro de este amplio periodo en el que se impulsó la industrialización los titulares de la Secretaría de Educación fueron Luis Sánchez Pontón (diciembre de 1940 a septiembre de 1941), Octavio Véjar Vázquez (septiembre de 1941 a diciembre de 1943), Jaime Torres Bodet (diciembre de 1943 a noviembre de 1946) y Manuel Gual Vidal (diciembre de 1946 a noviembre de 1952).<sup>31</sup>

El informe presidencial de 1941 señalaba que era necesario “crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que está exigiendo el desarrollo económico del país, y elevar la cultura general en los dominios de la ciencia y el arte”.<sup>32</sup>

Como reacción a la política anterior, en 1942 se reformaron los planes y programas educativos y lo que prevalecía en ellos era revisar el artículo tercero de la Constitución para eliminar la distinción de socialista que desde 1934 se le había dado a la educación, suprimir la concepción de “lucha de clases” y unificar los programas urbanos y rurales.

---

<sup>31</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos/UIA, 1988, pág. 451.

<sup>32</sup> *Memoria de la SEP*, 1941, pág. 11.

En la práctica se fomentó la educación extraescolar y estética, aquella que estaba más relacionada con la modernización del país y con el arte popular, siempre y cuando no se dissociara del arte y de la cultura universal. Para impulsar estos preceptos, en 1941 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, integrada por los departamentos de Bellas Artes, Acción Juvenil, Bibliotecas, Editorial y Publicidad.

Mientras que en el gobierno de Lázaro Cárdenas se creía en una educación para la comunidad, a partir del gobierno de Ávila Camacho se dio prioridad a la instrucción personal e individualizada, es decir, Ávila Camacho “reencauzó la educación pública hacia pautas liberales e impulsó una reforma del artículo tercero constitucional (1945) con lo que se cerró el ciclo histórico de la educación socialista”<sup>33</sup> y se reanudó el de la educación liberal.

Según el informe presidencial de 1946, la meta de la escuela era ser: “mexicana no por imitación de sí misma y de las mecánicas del pasado, sino porque impulsará a los que estudian a sentir a México, a entender a México y a imaginar la existencia de México como una fuerza creadora de porvenir [...] la enseñanza será un factor colectivo de cohesión nacional y de entendimiento internacional”.<sup>34</sup>

El ideal de hombre que se perseguía era el trabajador y técnico, con una amplia cultura en la ciencia y el arte, que amara al país, que estuviera unido y cohesionado colectivamente, que entendiera y sintiera a la nación, pero que también volteara al ámbito internacional y lo comprendiera.

En el campo dancístico algunos de los acontecimientos en materia curricular fueron los siguientes: durante el periodo de 1932 a 1936 se generaron dos propuestas de formación que conservaron la línea estética y artística trazada a partir de 1932.

Durante 1937, 1938 y 1939 se autorizaron tres nuevos planes de estudio y se fue gestando paulatinamente un cambio en el proyecto educativo de la institución que se concretó en la propuesta de 1944 y que coincidió con las reformas a los planes y programas de estudio que impulsó el gobierno de Ávila Camacho en 1942.

Desde el punto de vista dancístico, la propuesta de formación de 1944 se inclinó por un trabajo artístico, académico y estético basado en la técnica de la danza clásica, directriz que se puede traducir en que tanto el país como la entidad educativa retomaron el camino

---

<sup>33</sup> Gilberto Guevara Niebla, *La catástrofe silenciosa*. México, FCE, 1992, págs. 9-10.

<sup>34</sup> *Memoria de la SEP*, 1946, pág. 15.

más conservador. Quizá por ello dicha propuesta permaneció vigente hasta 1961, es decir, por diecisiete años.

Cuando Ávila Camacho optó por una política más conservadora, dio cabida a aquellos políticos de antaño y con experiencia. Apoyó a Martín Luis Guzmán, escritor mexicano que impulsó la creación del Ballet de la Ciudad de México (BCM).

El BCM fue un proyecto generado por la Escuela Nacional de Danza que retomó la técnica clásica para crear obras que hablaran de lo nacional y de lo mexicano, cuyo alcance se pretendía fuera universal.

Tomar como base la técnica de la danza clásica fue bien visto por la política de ese momento, debido a que está vinculada con el desarrollo individual en el que se busca dar realce a una primera figura, preferencia que está relacionada también con la búsqueda del desarrollo artístico personal y concuerda con los preceptos de la educación que impulsa el pensamiento liberal.

Con respecto a la política educativa, el país buscaba “desarrollar de manera armoniosa las facultades del espíritu humano, inculcando al mismo tiempo el amor a la patria y un sentimiento de solidaridad internacional por la paz y la justicia”.<sup>35</sup> Preceptos acordes con la propuesta artística y académica del BCM y de la primera escuela pública de danza.

### 3.1 Conocimientos aceptados derivados de las propuestas de formación surgidas en 1937, 1938, 1939 y 1944

A partir de 1937 la Escuela de Danza recogió los frutos derivados del trabajo anterior, ya que se le dio la denominación de Escuela Nacional de Danza y la facultad de expedir títulos profesionales, y egresó la primera generación de profesores de danza.

Como ya se dijo, su línea artística, estética y académica la dirigió hacia la enseñanza de la danza clásica, directriz que se expresó claramente a partir del plan de estudios de 1944.

En relación con la danza española, ésta se igualó en importancia a los bailes mexicanos e incluso ganó prestigio con el tiempo y se convirtió en un sello de distinción de la entidad educativa, gracias a que la institución contaba con una planta docente bien preparada en ese género dancístico.

---

<sup>35</sup> Ramón Eduardo Ruiz, *México 1920-1958: El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México, FCE, 1960, págs. 95-108.

Un programa que tuvo éxito a partir de 1939 fue el relacionado con la preparación dancística de niños de 4 a 9 años, conocido como ciclo infantil y que formaba parte del programa *Sintético general*, que perseguía tres finalidades: introducir y sensibilizar a los niños en el arte de la danza, preparar a los alumnos técnicamente para que después ingresaran a la carrera profesional, y darles la oportunidad a los alumnos más avanzados de cubrir su servicio social impartiendo clases de danza.

Sobre el comportamiento de las materias durante estos años, se puede decir que la escuela dividió sus estudios en cuatro líneas de conocimiento: dancística, artística, humanidades y pedagogía. En la dancística consideraba la danza clásica, los bailes regionales y mexicanos, los bailes españoles, los bailes y las danzas de otros países, y la práctica de la enseñanza de la danza; en la línea artística, preponderantemente la música y el dibujo; en la línea de humanidades, la historia de la danza, anatomía y francés; y en la línea pedagógica, pedagogía y metodología.

Algunas de las prácticas culturales que fue posible detectar y que influyeron en las propuestas de formación durante este periodo fueron las de gobernación, titulación y enseñanza de la danza. La primera, en el sentido de disponer los comportamientos, las normas y los saberes que valía la pena enseñar y que formaban parte de la propuesta de formación vigente; la segunda, constituida por las reformas que se instrumentaron para que los alumnos cumplieran con los requisitos dispuestos por la SEP y por la sociedad para ser acreedores a un título profesional; y la última, integrada por actividades, comportamientos y disposiciones necesarios para llegar a ser un profesor de danza.

Durante la década de los cuarenta la escuela formó el Ballet de la Ciudad de México (BCM) (constituido como asociación civil) que concretó tres exitosas temporadas en 1943, 1945 y 1947 en las cuales se mostraron ballets de nueva creación y de repertorio. Después de su última temporada el BCM permaneció aislado del movimiento dancístico mexicano. De ahí que se pueda decir que de 1932 a 1951, la institución participó activamente en los cambios que se gestaban en el entorno dancístico mexicano e impactó los ámbitos de la creación y la formación, pero a partir de la década de los cincuenta decreció su intervención. El movimiento dancístico mexicano se diversificó, ganó presencia y fortaleza, surgieron grupos independientes, escuelas y compañías cuya búsqueda dancística fue reconocida desde el punto de vista artístico.

#### 4. La antigua Escuela Nacional de Danza de las Lomas de Chapultepec (1952-1962)

Ruiz Cortines subió al poder en 1952 y se mantuvo hasta 1958; en su gobierno se conservó la misma línea de trabajo de los dos gobiernos anteriores con respecto a promover la industrialización del país. En materia educativa se nombró secretario de Educación Pública a José A. Ceniceros (diciembre de 1952 a noviembre de 1958).<sup>36</sup>

Uno de los preceptos constitucionales fue la “orientación nacional y democrática de la escuela mexicana propugnando por un sistema de vida de constante mejoramiento, en lo moral, en lo cultural y en lo económico, con afirmación de nuestras tradiciones y conceptos sobre la libertad y respeto a la dignidad humana”.<sup>37</sup>

Por tanto, para las instancias educativas fue prioritario cuidar el aspecto moral, criterio que se colocó en primer plano, incluso antes del cultural y del económico. Era necesario formar hombres moralmente buenos, y crear y fomentar “en el espíritu de los alumnos la indestructible solidaridad que exigen los genuinos intereses de la Patria, educándolos para la democracia, la libertad y la justicia, con el designio de realizar las grandes tareas que requiere el mejoramiento general de los mexicanos y la grandeza nacional”.<sup>38</sup>

En consecuencia el ideal de hombre, de alumno, de ciudadano, continuó cimentándose en elementos subjetivos e ideológicos ya que se educaba para la democracia, la libertad y la justicia, nociones que permanecieron en los discursos políticos con una interpretación ambigua.

Durante el sexenio siguiente subió al poder Adolfo López Mateos (1958-1964) y regresó a la SEP Jaime Torres Bodet. Quizá el logro más significativo de ese sexenio fue visualizar que el problema educativo no podía resolverse en seis años, por tanto se impulsó una reforma que abarcaba once años de trabajo, en los que se pensaba era posible abatir el problema educativo.

El Plan de Once Años (1958-1968) trató de hacer frente a la explosión demográfica en el ámbito escolar instrumentando algunas estrategias como abrir el doble turno en las escuelas, el programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE), y el crecimiento de las escuelas normales para formar a los maestros que se requerían; dichas estrategias no

---

<sup>36</sup> Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, pág. 451.

<sup>37</sup> *Memoria de la SEP*, 1958, pág. 6.

<sup>38</sup> *Ibid.*, pág. 11.

resolvieron el problema, únicamente satisficieron la demanda real, es decir, se ofreció educación primaria a todos los niños que estuvieran en posibilidad efectiva de asistir a la escuela.<sup>39</sup>

Durante este largo periodo la Escuela Nacional de Danza mantuvo vigente su propuesta de formación y la misma línea de trabajo académica, artística y estética. En la década de los cuarenta había logrado constituir el Ballet de la Ciudad de México, y vivió dos cambios importantes: por decisión presidencial, el 31 de diciembre de 1946 la escuela dejó de ocupar el Palacio de Bellas Artes<sup>40</sup> como sede de sus labores académicas y se ubicó en Av. Del Castillo núm. 220, Lomas de Chapultepec, recinto conocido como el ex Club Hípico Alemán, en la calle que llevaría años después el nombre de Presidente Masaryk núm. 554, col. Polanco; el otro cambio fue que se le retiró el apoyo económico y político para continuar con el Ballet de la Ciudad de México; su última función tuvo lugar en 1951.

Cabe mencionar que la salida de la Escuela Nacional de Danza del Palacio de Bellas Artes (31 de diciembre de 1946) coincide con la autorización de la Ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (30 de diciembre de 1946) y con la creación en 1947 de la Academia de la Danza Mexicana, institución que se constituyó como escuela en 1955<sup>41</sup> y que pasó a ser la segunda escuela pública y profesional de danza dependiente del INBA, a la que se le dio impulso y apoyo político.

Algunos de los motivos por los cuales la Escuela Nacional de Danza pudo mantener vigente su propuesta de formación de 1944, a pesar de los cambios antes señalados, fueron los siguientes: en primer término, Nellie y Gloria Campobello habían ganado reconocimiento en el medio debido a los resultados obtenidos por la propia institución y por el Ballet de la Ciudad de México. La entidad educativa contaba con una experiencia de más de veinte años de funcionamiento, había consolidado una metodología de trabajo y conformado una planta docente estable; asimismo, la escuela era la única que hasta ese momento otorgaba títulos profesionales y buena parte de sus egresados se posicionaban como figuras reconocidas en el medio dancístico mexicano, además la institución contaba con el apoyo político de Martín Luis Guzmán.

---

<sup>39</sup> Cecilia Greaves, “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 3. México, INEA/El Colegio de México, 1994, pág. 548.

<sup>40</sup> La Escuela de Danza estuvo ubicada en el Palacio de Bellas Artes del 3 de julio de 1934 al 31 de diciembre de 1946.

<sup>41</sup> Josefina Lavalle y Alejandra Ferreiro, “50 años de la Academia de la Danza Mexicana”, separata de danza de *Educación Artística*, año 5, núm. 17, abril-junio de 1997, pág. 4.



Hasta 1962 la entidad educativa cambió su propuesta de formación y la denominó plan 62, conformada por ocho años de estudios divididos en tres ciclos: vocacional, preparatorio y profesional, cada uno integrado por tres, dos y tres años respectivamente, y por materias básicas y complementarias. Entre las primeras figuraba el ballet clásico, y entre las complementarias, bailes y ballet español, bailes populares y danzas mexicanas, eurytmia, calistenia, teoría y apreciación del ritmo indígena mexicano, danza moderna, baile internacional y teoría del baile internacional. La finalidad del plan 62 era “impartir una enseñanza técnica y práctica, dar una capacidad pedagógica y profesional y ser punto de partida de un laboratorio de investigación y creación de los ritmos corporales artísticos más característicamente nuestros y producir el verdadero arte de la danza”.<sup>42</sup>

Dicho plan mencionaba el trabajo de laboratorio y de investigación, pero en la práctica no se llevaba a cabo en su totalidad. Los trabajos coreográficos, por lo general, consistían en realizaciones del maestro responsable del grupo, quien llevaba a escena obras cortas, creaciones de años anteriores o los avances técnicos de los alumnos a manera de clase.

El objetivo del plan era “producir el verdadero arte de la danza”, intención que resulta subjetiva porque el documento no aclara qué se entiende por ello. Enfatiza además que “el plan capacita desde el punto de vista pedagógico y profesional, porque prepara a sus alumnos como profesores de danza”; no obstante, las materias relacionadas con este fin eran únicamente dos (metodología y pedagogía) durante toda la formación. El plan 62 permaneció vigente en la Escuela Nacional de Danza hasta 1984.

#### 4.1 Conocimientos aceptados derivados del plan de estudios de 1962

Durante los veintidós años que permaneció vigente el plan 62 se titularon 99 alumnos.<sup>43</sup> A este plan se le realizaron dos ajustes, el primero en 1972 y el segundo en 1984. Los tres planes de estudio estaban conformados por ocho años, divididos en tres ciclos (vocacional, preparatorio y profesional). En ellos es posible percibir la influencia del trabajo previamente efectuado, sobre todo a partir de 1937, que fue el momento en que Nellie Campobello tomó posesión del puesto de directora.

---

<sup>42</sup> Plan de estudios 1962, Escuela Nacional de Danza, México, 1962. (AHENDNyGC.)

<sup>43</sup> Según libreta de registro de titulados de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Esta cifra no considera el número de titulados a partir del programa emergente de titulación que se puso en marcha en 1993.



El eje del plan de estudio era la técnica clásica, que se llevaba durante ocho años. En esos ocho años se estudiaban dos de ritmos indígenas de México, uno de ritmos de danzas populares mexicanas y españolas, dos de gimnástica de la cultura física de la danza moderna, y uno de danzas de otros países. También se consideraba el estudio de historia de la danza, anatomía del ballet, francés aplicado a la danza, pedagogía, metodología, rítmica musical, dibujo y formas de danza universal.

El ajuste a dicho plan en 1972 fue para incrementar el número de materias. La técnica de la danza clásica se cursaba durante ocho años (igual que en el plan 62), pero el estudio de las danzas mexicanas y las danzas españolas se diversificó (véase Anexo III) y se adicionaron algunos otros conocimientos, como fue el caso de eurytmia y calistenia, academia de orientación profesional, terminología de la técnica del ballet y danzas nacionales de otros países.

El plan de 1984 conservó la esencia del plan 62, debido a que los ajustes fueron mínimos; se agregaron cuatro materias: alfabeto (terminología de la danza), clasificación de las artes (historia del arte), y se separaron nuevamente eurytmia y calistenia, asimismo se introdujo la materia denominada forma de danza universal (repertorio). (Véase Anexo III).

## 5. Estancamiento y deterioro paulatino de la Escuela Nacional de Danza (1962-1984)

La década de los sesenta fue una época de convulsiones sociales en el mundo: la Revolución Cubana, la primavera de Praga, el mayo francés, la guerra de Vietnam; los movimientos feminista y *hippie* en Estados Unidos, entre otros. En México, el movimiento de los médicos, del 64, y el estudiantil en 1968 evidenciaban las carencias sociales que había generado el modelo de desarrollo adoptado por los gobiernos mexicanos.

Estos acontecimientos motivaron la redefinición de algunos aspectos en la política oficial, entre ellos el educativo; en 1968, Díaz Ordaz planteó la necesidad de reformar a la educación, no obstante, se reafirmó el precepto constitucional que imponía como fin de la educación el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y “la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”; en suma, se buscaba “formar hombres, hombres verdaderos a la vez libres y responsables”.<sup>44</sup>

Los principios de esta reforma se centraron en impartir una educación acorde con las necesidades del momento histórico –de ahí que fuera necesario modernizar su contenido y sus métodos–; capacitar técnica y progresivamente a la población desde el jardín de niños hasta la enseñanza superior; hacer a la educación “permanente”, es decir, continua desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, que enseñara a pensar, entender y tolerar al individuo, y que fuese un proceso formativo que nunca terminara.<sup>45</sup>

Esta reforma es la que introdujo las pedagogías de “aprender haciendo” para la primaria y “enseñar produciendo” para la educación media y superior, lo que significaba que ofrecía una instrucción que permitiría al alumno incorporarse a los sectores económicos con menor dificultad, pero se insistía en que los términos no implicaban el “confinamiento utilitario de la educación porque respetan la esencia humanística de la misma”.<sup>46</sup>

En este párrafo es posible detectar un mensaje contradictorio porque, por un lado, las políticas educativas fomentaban que tanto los niños como los jóvenes al término de sus estudios se insertaran en el campo laboral; pero por otro, subrayaban que el fin último de la educación no era utilitario.

---

<sup>44</sup> *Memoria de la SEP*, 1969, pág. 16.

<sup>45</sup> Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2. México, INEA/El Colegio de México, 1994, pág. 581.

<sup>46</sup> *Memoria de la SEP*, 1970, págs. 10-11.

Esta reforma se dictó al finalizar el sexenio de Díaz Ordaz, pero se puso en marcha en el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), con adecuaciones. El titular de la SEP, Víctor Bravo Ahuja, planteó veintiséis líneas generales que seguiría el gobierno para la práctica educativa.

Los veintiséis “lineamientos generales” trataban asuntos de política educativa, mecanismos, modalidades de enseñanza (escolar y extraescolar); la formación y proyección profesional del maestro y los procesos de descentralización, administración y comunicación de la SEP y sus entidades. Asimismo se hablaba de formar al individuo de manera integral, ya que la educación era concebida como “un proceso intencional, que debe contribuir a crear en las personas una capacidad crítica que les permita percibir sus circunstancias individuales y el papel que desempeñan en la colectividad. Sólo una actitud crítica puede llevar al conocimiento de la realidad del país y a una actividad reflexiva y responsable que defina las metas nacionales, fomente la participación colectiva para lograrlas y libere de servidumbres a los individuos, a la sociedad y a la nación”.<sup>47</sup>

En estas líneas es posible observar cómo lo prioritario es la nación, y tanto el ámbito educativo como la formación del individuo en la democracia se colocarán en función de ella. Por tanto pasa a un segundo plano el aspecto económico de una gran parte de la población, la cual es precaria; se ubica como prioridad la democracia, olvidando que en ese momento para la mayoría seguramente era más importante resolver sus problemas de salud, ingresos y condiciones de vida.

Con respecto a la educación, la política era brindar a los estudiantes una “formación básica en las humanidades, la ciencia y la técnica”, que les permitiera comprender la “realidad de su medio ambiente y participar en su transformación”;<sup>48</sup> el objetivo era adiestrar a la población para que se insertara en la vida productiva una vez que terminara su instrucción básica; otra alternativa era preparar a la gente para que a la par estudiaran y trabajaran.

La llegada de un gran número de alumnos al final de la primaria y la secundaria, como resultado de los esfuerzos anteriores, hizo que en el sexenio de Echeverría (1970-1976) la presión de la demanda se transfiriera a los niveles siguientes, lo que inició una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior, que se

---

<sup>47</sup> *Memoria de la SEP*, 1972, pág. 12.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, pág. 14.

apoyó con una política de creación de nuevas instituciones en esos niveles, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana, universidades públicas e institutos tecnológicos en los estados, y el desarrollo de la educación superior privada. En primaria se efectuó una reforma curricular y se elaboraron nuevos libros de texto; también se aprobó una nueva Ley Federal de Educación Superior. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fueron otras de las instituciones que surgieron en ese periodo.

No obstante, en 1978 el problema de la educación persistía en México, ya que se decía que el país era de tercer año, puesto que la mayoría sólo alcanzaba a llegar hasta ese grado de educación primaria; había seis millones de adultos analfabetos y un millón doscientas mil personas de distintos grupos étnicos no hablaban español; existían, asimismo, trece millones de adultos alfabetos que no habían concluido su educación primaria, y aproximadamente siete millones que no habían cursado estudios secundarios, esto significaba que dos de cada tres adultos no tenían la instrucción suficiente.<sup>49</sup>

El gobierno de José López Portillo (1976-1982) comenzó con un nuevo esfuerzo de planeación, que dio lugar al Plan Nacional de Educación, presentado en siete volúmenes por Porfirio Muñoz Ledo a fines de 1977, documento que exponía un amplio diagnóstico del sistema educativo, así como programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, la educación abierta, la capacitación, la educación tecnológica, la educación superior, la difusión de la cultura; la juventud, el deporte y la recreación, y la educación para la salud. Sin embargo, el intempestivo cambio del secretario de Educación Pública, sustituido por Fernando Solana, ocasionó que el plan nunca fuera terminado y que en su lugar se adoptara un conjunto de políticas menos ambiciosas y de enfoque más práctico, con cinco grandes objetivos: i) ofrecer educación básica a toda la población, particularmente a la que está en edad escolar; ii) vincular la educación con el sistema productivo de bienes y servicios sociales y nacionalmente necesarios; iii) elevar la calidad de la educación; iv) mejorar la

---

<sup>49</sup> *Memoria de la SEP*, 1982, pág. 17.

atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte; v) aumentar la eficiencia del sistema educativo.<sup>50</sup>

En 1982 se alcanzó el anhelo de que todos los niños tuvieran acceso al primer grado de primaria. Esto fue posible porque se abandonó el esquema de escolarización mediante planteles convencionales, que fueron reemplazados por una variedad de estrategias: albergues escolares, transporte, instructores comunitarios, etc.

Otro rasgo característico del sexenio de López Portillo fue el énfasis en que las personas se prepararan para insertarse en el sistema productivo, de ahí la importancia de que la educación se vinculara directamente con la economía del país, y se diera una repercusión directa entre ambos sectores. En consecuencia era frecuente oír que el país requería de “personas altamente productivas y eficientes”. No obstante la vinculación entre la educación y el sistema productivo, lo cierto fue que la eficiencia terminal siguió sin alcanzarse.

Con respecto al ámbito dancístico, y centrándome en la Escuela Nacional de Danza, ésta mantuvo por varios años el plan de estudios que se autorizó en 1962, es decir, estuvo vigente de 1962 a 1984.

La permanencia de este currículo se debe, quizá, a que no se contraponía con las políticas generadas en este lapso, que impulsaban la educación media y media superior, ya que era un plan de nivel medio superior. Por otro lado, contribuía a fomentar “el desarrollo armónico del cuerpo”, en virtud de que se enfocaba principalmente al trabajo corporal. De igual manera estaba de acuerdo con el precepto de vincular la escuela con el trabajo, es decir, con aquellas disposiciones que estipulaban “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, pues al término de los estudios dancísticos se pretendía que el egresado se incorporara al ámbito laboral impartiendo clases de danza.

Asimismo era congruente con los principios de las reformas generadas en la década de los setenta, porque buscaba capacitar a los alumnos técnica y progresivamente desde el jardín de niños hasta la enseñanza superior.<sup>51</sup> El ciclo infantil recibía niños de 4 a 8 años y el plan 62 desde los 8 años y proponía estudios de ocho años, más uno de servicio social y la elaboración de la tesis, hacía un total de doce años ininterrumpidos.

---

<sup>50</sup> *Ibíd.*, pág. 21.

<sup>51</sup> Engracia Loyo, *op. cit.*, pág. 581.

Con respecto a que se buscaba capacitar a los alumnos técnicamente, el plan de estudios señalaba que al término de su carrera el egresado sería un “técnico que ha adquirido los conocimientos y la técnica específica del arte coreográfico y está en aptitud de transmitir a otras personas las técnicas del baile aprendidas durante su aprendizaje y de expresar su talento creador a través de la danza”.<sup>52</sup> Aquí nuevamente se enfatiza que el alumno se podrá incorporar, al finalizar sus estudios, a la vida productiva, desde el momento en que pueda transmitir a otras personas las técnicas del baile aprendidas.

Por otro lado, ni las autoridades de la SEP, ni las del INBA ni las de la instancia académica mostraron interés por la revisión y cambio de ese plan de estudios.

Aunque la entidad educativa siguió su curso y permaneció estable durante las décadas de los sesenta y setenta, fue patente que no se renovó y empezó a desgastarse; aunado a ello tuvieron lugar acontecimientos que repercutieron en su vida artística y académica. El 4 de noviembre de 1968 murió Gloria Campobello, *prima ballerina* del Ballet de la Ciudad de México, hermana de Nellie Campobello y profesora de danza de la institución, reconocida por su calidad y vocación por la docencia.

En 1973 se suspendieron las funciones que la escuela ofrecía desde 1935 en el Palacio de Bellas Artes.

En diciembre de 1974<sup>53</sup> la Escuela Nacional de Danza tuvo que abandonar el domicilio que había ocupado desde 1947 –en Presidente Masaryk 554, col. Polanco– para instalarse en Campos Elíseos 480, col. Polanco, predio que en aquel momento no contaba con las condiciones para albergar a una escuela profesional de danza debido, a que era una casa-habitación.

En 1976 murió Martín Luis Guzmán, amigo y protector de Nellie Campobello y de la institución dancística.

En 1977 las autoridades del INBA quisieron implantar la carrera de danza clásica en el plantel, pero Nellie Campobello no aceptó la propuesta debido a que la nombraban “asesor consejero de la Subdirección General”, retirándola del puesto de directora.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Plan de estudios 1962, Escuela Nacional de Danza. (AHENDNyGC.)

<sup>53</sup> Telegrama con fecha 21 de diciembre de 1974, en el que Nellie Campobello le agradece al presidente Luis Echeverría Álvarez por el predio que se le proporcionó a la Escuela Nacional de Danza para su funcionamiento. (AHENDNyGC.)

<sup>54</sup> Oficio MD/140 del maestro Fernando Lozano a la srita. Nellie Campobello, México, D. F., 6 de septiembre de 1977, cit. en Kena Bastien van der Meer, *op. cit.*, pág. 50.

En 1978 se creó el SNEPD, tercera institución ubicada en el Distrito Federal encargada de la formación dancística profesional, constituida por tres centros educativos: Escuela Nacional de Danza Clásica, Escuela Nacional de Danza Contemporánea y Escuela Nacional de Danza Folklórica.

Con el tiempo el SNEPD alcanzaría un buen nivel técnico, debido, entre otros factores, al apoyo político y económico que se le ofreció desde su creación, en comparación con el nulo respaldo que recibía para ese entonces la ya antigua Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello.

Por otro lado, a partir de que la primera escuela pública de danza se cambió de instalaciones, Nellie Campobello empezó a ausentarse hasta que finalmente la escuela quedó en manos de Cristina Belmont, una ex alumna a quien Nellie le otorgó la facultad de supervisar las actividades cotidianas del plantel, lo cual propició que éste fuera decayendo.

Nellie Campobello concluyó su gestión como directora después de un largo periodo, que comprendió de 1937 a 1983; dicha separación fue conflictiva desde el punto de vista académico, artístico y político, a causa del secuestro del que fue víctima, lo que afectó a la escuela, ya que incluso estuvo a punto de cerrar sus puertas.

Nellie Campobello murió el 9 de julio de 1986 en Progreso de Obregón, Hidalgo, aunque no se supo de su fallecimiento hasta diciembre de 1998.<sup>55</sup>

Debido a los acontecimientos descritos, la mayor parte de la planta docente cambió de adscripción y la escuela se quedó sólo con cinco profesores y con una escasa población escolar. Por fortuna hubo voluntad política y al poco tiempo la escuela reanudó labores, nombraron como subdirectora a la maestra Nieves Gurría Pérez (1983-1985), quien poco tiempo después llegó a ser directora del plantel (1985-1993).

---

<sup>55</sup> Para información al respecto se sugiere consultar Irene Matthews, *Nellie Campobello. La centaura del Norte*. México, Cal y Arena, 1997; Clara Guadalupe García, *Nellie. El caso Campobello*. México, Cal y Arena, 2000; Roxana Ramos, *Más allá de los pasos de Nellie Campobello*. México, Instituto Politécnico Nacional, 2002; y César Delgado Martínez, *Nellie Campobello. Crónica de un secuestro*. México, Escenología, 2007.



## 6. Política de modernización educativa (1984-2009)

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se abrieron las puertas a lo que se conoce como tendencias modernizadoras<sup>56</sup> a fin de enfrentar la crisis económica. Dichas tendencias llegaron a un punto culminante en el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994), lo cual puede traducirse principalmente en un distanciamiento con respecto a las políticas impuestas en los sexenios de Echeverría y de López Portillo.

El enfoque central fue orientar la política hacia la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado. Una estrategia fue incrementar la productividad y una de las metas incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados, por tanto, la educación tendría un papel fundamental.

Las políticas educativas quedaron plasmadas en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. La grave crisis económica por la que atravesaba el país propició que el programa planteara un cambio en la educación. Se pretendía elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar recursos y ampliar servicios dando prioridad a los grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física y el deporte; y hacer de la educación un proceso participativo. No obstante lo planteado en dicho programa, la realidad fue otra: se impuso la crisis económica, y el plan no pudo cumplirse en varios rubros, por ejemplo, los salarios de los maestros se vinieron abajo y la descentralización no mostró ningún avance.

Una reforma que tocó directamente a la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello fue la emitida en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de marzo de 1984, se disponía que la “Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”.

Derivado de dicha instrucción fue necesario cambiar los planes de estudio de la escuela; las autoridades del INBA decidieron que se finiquitara el plan de estudios de 1962 y se empezara a trabajar en la licenciatura en enseñanza de la danza; el cambio acarreó la necesidad de elaborar el plan de estudios denominado “niveles previos a la licenciatura”, del que se hablará más adelante.

---

<sup>56</sup> A partir de la década de los ochenta la polaridad existente entre Estado y mercado suele mirarse como un nuevo marco organizativo de la economía y la política. Por tanto, lo público y lo privado empiezan a dejar de ser categorías excluyentes y contrapuestas.



Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se continuó con la tendencia modernizadora iniciada por Miguel de la Madrid, y en materia educativa se elaboró un nuevo documento denominado *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994*. Entre las acciones que se concretaron destaca que la enseñanza secundaria se consideró obligatoria, es decir, a partir de 1993 la secundaria se incluyó como educación básica, se diseñaron nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como una Ley General de Educación y las reformas al artículo 3 de la Constitución. Se les dio impulso a las universidades tecnológicas y éstas ofrecieron carreras superiores cortas.

Con respecto al ámbito artístico, los últimos años de la década de los ochenta y los primeros de los noventa fueron medulares para la educación e investigación artística en México, debido a los cambios surgidos en la política cultural, ya que las nuevas disposiciones sacudieron a todas las dependencias pertenecientes al INBA.

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) se creó en 1988, y para dirigirlo fue nombrado Rafael Tovar y de Teresa. Esta entidad

Surgió como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, conformado por las entidades, dependencias y recursos que habían estado asignados a la Subsecretaría de Cultura, para continuar las tareas de fomento y difusión de la cultura bajo un nuevo esquema de organización y de relación con los diferentes actores del desarrollo cultural. Sus funciones centrales fueron coordinar esas diferentes instituciones y áreas, históricamente surgidas en momentos y con características muy diversas, y, al hacerlo, conferir plena unidad a la política cultural.<sup>57</sup>

Las funciones que se le confirieron a Conaculta tuvieron repercusiones directas en el INBA, porque cimbraron su funcionamiento y operación e impactaron directamente a escuelas y centros de investigación.

Las reformas que pretendían en materia de política cultural se anunciaron en el V Informe de Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1993), y como parte de ellas se crearía el Centro Nacional de las Artes (CNA), espacio que se concluiría durante el segundo semestre de 1994.

---

<sup>57</sup> Conaculta “III Consolidación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes”, *Memoria 1995-2000*, <http://www.conaculta.gob.mx/memorias/consol.htm>

Dichas reformas preveían “una reestructuración global tendiente a la configuración de un sistema nacional de educación artística”,<sup>58</sup> para ello:

El Instituto Nacional de Bellas Artes ha planteado la reordenación de sus niveles de enseñanza artística y la superación de lagunas formativas a partir de seis acciones fundamentales: primero, la especialización de sus cuatro escuelas de iniciación artística; segundo, la reorientación de sus tres bachilleratos de arte en el Distrito Federal, enfocados ahora a artes visuales, artes escénicas y música; tercero, la definición de la vocación de los nueve bachilleratos de arte del interior del país como escuelas vinculadas a las necesidades de cada uno de los medios educativos donde se encuentran insertos; cuarto, el fortalecimiento académico de las escuelas profesionales a partir de la depuración y actualización de sus planes y programas de estudio; quinto, el establecimiento de especialidades y niveles artísticos hasta ahora no ofrecidos por las escuelas de nivel superior; y sexto, la vinculación del trabajo de los centros de investigación con la función que realizan las escuelas. [...] De estos planteamientos derivó la necesidad de contar con un nuevo espacio que agrupara a las escuelas nacionales de arte y a los centros de investigación del INBA, brindándoles los medios y las condiciones para que los conceptos de interdisciplinariedad, especificidad de la educación artística y vinculación con la práctica profesional –bases de una nueva concepción en la materia– puedan llevarse a la práctica.<sup>59</sup>

La citada reestructuración generó descontrol e inconformidad en una parte de la comunidad artística, sobre todo en las agrupaciones educativas que tendrían que trasladarse al CNA, debido a que esto significaba abandonar los predios que habían ocupado desde décadas, o a que existían, como en el caso de música y danza, dos o más escuelas en cada género y sólo una podría formar parte del CNA.

En el Distrito Federal, había cuatro escuelas profesionales de danza pertenecientes al INBA: el SNEPD, orientado fundamentalmente a la formación de bailarines; la ADM, cuya función central también era la formación de bailarines profesionales; el Centro de Investigación Coreográfica (Cico), que se encargaba de la formación de coreógrafos; y la ENDNyGC,<sup>60</sup> orientada esencialmente a la formación de profesores de danza. Todos los

---

<sup>58</sup> Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. La educación artística del siglo que viene. México, INBA/Conaculta, 1993, pág. IX.

<sup>59</sup> Rafael Tovar y de Teresa, “Discurso inaugural”, Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. La educación artística del siglo que viene. México, INBA/Conaculta, 1993, pág. IX. Desde la perspectiva propuesta por Conaculta, la interdisciplina se promueve a través del currículo, mediante la inserción de un área de concentración complementaria que permita que los alumnos puedan optar por seis u ocho materias de otras disciplinas artísticas que, a juicio del alumno, completen y enriquezcan su formación de acuerdo con sus preferencias, habilidades e intereses; y del área de cultura integral, que permite ampliar su cultura general y reflexionar sobre la creación artística desde la perspectiva de la colaboración interdisciplinaria. *Memoria 1988-1994, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, CNCA, México, 1994, pág. 385.

<sup>60</sup> A la primera escuela pública de danza se le dio el nombre de Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello en 1992, durante los festejos de su sesenta aniversario.

planteles estaban ubicados en diferentes lugares del Distrito Federal, a excepción del Cico y la ENDNyGC, que compartían instalaciones en Campos Elíseos 480, col. Polanco.

En el área dancística, 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.

Con la ENDNyGC se procedió de la siguiente manera. A finales de la década de los ochenta, las autoridades<sup>61</sup> evaluaron a las escuelas profesionales de danza del INBA ubicadas en el D. F. mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a los docentes, a fin de que expresaran su opinión con respecto al funcionamiento de la entidad donde laboraban. El resultado que obtuvo la ENDNyGC lo dieron a conocer las autoridades de manera verbal, señalando que en la institución faltaba calidad en los servicios, había duplicidad de funciones y una planta docente no capacitada.<sup>62</sup> Las acciones que a continuación se mencionan hacen suponer que lo que se tenía previsto para la ENDNyGC era su desaparición.

A partir de 1989 a la escuela no se le autorizó abrir inscripciones en ninguno de los planes de estudios que había trabajado, con el argumento de que el plan 62 estaba en finiquito, el de niveles previos carecía de autorización y el de licenciatura en enseñanza de la danza sólo daría cabida a cinco generaciones. Dicho congelamiento se prolongó de 1989 a 1995. Además, cuando Nieves Gurría terminó su gestión como directora –en enero de 1993– la escuela permaneció acéfala durante nueve meses y sólo se logró que se designara nueva directora gracias a la presión que ejercieron maestros, alumnos y la sociedad de padres de familia.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> A cargo de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas estaba Martín Díaz y Díaz, y como asesor de dicha subdirección se desempeñaba Manuel Quijas.

<sup>62</sup> En los archivos de la escuela no se encontró ningún documento escrito relacionado con el resultado de la evaluación.

<sup>63</sup> Roxana Guadalupe Ramos Villalobos fue designada directora de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello en las condiciones antes descritas y ocupó el puesto de septiembre de 1993 a marzo de 2002.

En referencia al cierre de la institución, *El Universal* escribió:

...[el] rumor sobre la desaparición de la escuela persiste, debido a que cada vez hay menos apoyo a su labor y mayor menosprecio. Han retirado algunos foros [...] cerraron inscripciones para los primeros niveles e informaron que la escuela no encaja en los lineamientos de Bellas Artes, que es producir ejecutantes de danza y no maestros.<sup>64</sup>

Al término del ciclo lectivo 1993-1994 la comunidad escolar sufrió una disminución drástica en la matrícula, al quedar únicamente veinticinco alumnos, debido a la falta de inscripciones y al egreso de los estudiantes que iban concluyendo sus estudios, lo cual se subsanó temporalmente abriendo talleres libres. La revista *Proceso*, al referirse al cierre de la institución señaló:

Pareciera ser que la política a seguir con la END es la silenciosa desaparición. Maestros, alumnos y padres de familia lo saben desde hace tiempo y lo hacen evidente. Porque la problemática de la END no es de ahora: falta de calidad en la enseñanza, ausencia de planeación de sus cursos y, sobre todo, carencia de apoyo del INBA, la abruma desde hace años. [...] Se le ahoga paulatinamente sin tomar en cuenta la enorme importancia de su existencia dentro del desarrollo cultural del país.<sup>65</sup>

Aunado a lo anterior, en 1994 las autoridades del INBA comunicaron a la entidad educativa que tendría que abandonar el predio que ocupaba desde 1976 en Manuel Ávila Camacho núm. 59, col. Polanco, delegación Miguel Hidalgo, México, D. F. (otorgado por decreto presidencial el 13 de agosto de 1976)<sup>66</sup> a causa de que dicho espacio sería acondicionado para oficinas, por lo que la escuela tendría que trasladarse a las instalaciones del SNEPD y compartirlas con la ENDF. La mayor parte de la comunidad se opuso, desacuerdo que ocasionó una serie de conflictos con maestros, alumnos, egresados, padres de familia y autoridades.

Ante las pugnas se les solicitó a las autoridades que permitieran que la escuela continuara trabajando con el plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza, pero se negaron rotundamente debido a que, según las políticas, la única instancia que impartiría estudios de nivel superior sería el CNA. Mientras tanto, la ENDNyGC seguía sin un plan de estudios con el cual proseguir su misión como formadora de profesionales de la danza;

---

<sup>64</sup> Patricia Velásquez Yebra, “La Escuela Nellie y Gloria Campobello está a punto de desaparecer”, *El Universal*, 20 de junio de 1993, pág. 3.

<sup>65</sup> Rosario Manzanos, “La Escuela Campobello puede desaparecer”, revista *Proceso*, 27 de junio de 1994, pág. 69.

<sup>66</sup> *Diario Oficial*, primera sección, tomo CCCXXXVII, número 32, viernes 13 de agosto de 1976. Cabe aclarar que la escuela tiene dos entradas: la posterior ubicada en Manuel Ávila Camacho, y la frontal que se sitúa en Campos Elíseos 480, col. Polanco.

además, se veía en la necesidad de abandonar el predio que habitaba desde la década de los setenta.

Después de dos años de trabajo intenso y negociaciones (1993-1995), la entidad educativa logró quedarse en el predio que había ocupado desde 1976 y la autorización de dos planes de estudio: el primero de nivel medio superior, denominado profesional en educación dancística con tres especialidades: danza contemporánea, danza folclórica y danza española; y el plan de estudios de niveles básicos dirigido a la población entre 4 y 11 años de edad.

La permanencia del plantel en el domicilio que había ocupado desde varias décadas atrás, así como la autorización de los dos nuevos planes de estudio, coincidieron con el cambio de gobierno. Si bien Ernesto Zedillo (1994-2000) dio continuidad en un alto grado a las políticas del periodo anterior, en el caso concreto de la escuela de danza no obstaculizó su camino, quizá debido a la serie de conflictos que se suscitaron y a la lucha que libró la institución.

Vale la pena recalcar que durante el periodo 1994-2000 se instrumentaron diversos mecanismos para la evaluación de programas e instituciones de educación superior, entre ellos: el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y varias agencias acreditadoras de programas.

## 6.1 Conocimientos aceptados a partir de las propuestas de formación de la década de los noventa

### a) Licenciatura en enseñanza de la danza y niveles previos a la licenciatura

Durante la década de los ochenta se trabajó la licenciatura en enseñanza de la danza, autorizada en mayo de 1993; este plan señalaba que los alumnos podían ingresar a la institución a los diecisiete años, por ello, a la par, la escuela comenzó a diseñar el plan de estudios denominado niveles previos a la licenciatura con la intención de captar población desde los 8 años de edad para crear un semillero que pudiera transitar posteriormente a la licenciatura.

El plan de niveles previos se instrumentó sólo por tres años sin que las autoridades llegaran a autorizarlo oficialmente, sus materias eran técnica del ballet clásico I, II y III;

gimnasia rítmica I y II; puntas I; taller de improvisación I, II y III; y apreciación musical I, II y III.

Por su parte, el plan de licenciatura en enseñanza de la danza estuvo perfectamente estructurado y contó con todos los elementos que la SEP solicitaba desde el punto de vista de la fundamentación y estructura, lo que fortaleció la formación teórica y por sus características otorgó preponderancia al área psicopedagógica. Dicha propuesta recogió la misión de la escuela en el sentido de preparar alumnos como docentes, y dio cabida a la danza folclórica, española y contemporánea, que tendrían que estudiarse a la par de la danza clásica.

Tres puntos sobresalientes en la elaboración de este plan de estudios fueron: i) la estructura curricular se trabajó con la participación de representantes de las tres escuelas profesionales de danza del INBA y no sólo con personal del plantel involucrado; el plan se concluyó el 18 de septiembre de 1991;<sup>67</sup> ii) la organización y seguimiento de trabajo y reuniones estuvieron a cargo de las autoridades del INBA, específicamente de la Dirección de Asuntos Académicos y de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas; y iii) desde un principio se elaboró con la idea de que solamente se instrumentaría para cinco generaciones, por tratarse de un *programa de regularización*.

En el documento denominado *Proceso de implantación del plan de estudios de Licenciatura en Danza* se especifica que dicho proceso dio inicio en el ciclo escolar 1989-1990 con el grupo que ingresó a la institución durante el ciclo 1984-1985. Por tanto, el primer grupo concluiría la licenciatura en enseñanza de la danza en el ciclo escolar 1992-1993 y el último, en el ciclo escolar 1996-1997.<sup>68</sup>

La propuesta de formación estaba conformada por cinco áreas: metodológica, psicopedagógica, investigación, estético social y complementaria; el plan se enfocó a preparar a los alumnos en el ámbito de la metodología en las áreas o especialidades elegidas y para su implantación fue necesario contar con una planta docente con formación apropiada para dar clases en licenciatura.

---

<sup>67</sup> Las escuelas que participaron en la elaboración del plan de estudios fueron la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, Academia de la Danza Mexicana y Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza. Proceso de implantación del plan de estudios de Licenciatura en Danza de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 15 de octubre de 1991. (ENDNyGC.)

<sup>68</sup> Proceso de implantación del plan de estudios de Licenciatura en danza de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 15 de octubre de 1991. (ENDNyGC.)

b) Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos

En 1994 se logró la autorización del plan de estudios de niveles básicos –dirigido a niños de entre 4 y 11 años–, con el objetivo de introducir a la comunidad infantil a la danza a través de talleres de sensibilización; el proyecto fue bien visto por los maestros, ya que desde 1939 la escuela había venido trabajando planes de estudio similares.

En ese momento, la idea de las autoridades era que la escuela quedara como instancia de iniciación artística. Sin embargo hubo dos problemas fundamentales: la inconformidad de todo el plantel con el hecho de que la escuela se convirtiera en una entidad de iniciación dejando a un lado la misión que la había caracterizado durante toda su existencia, que era la formación de maestros; y que al quedarse con este plan, un gran número de docentes se quedaría sin grupo, sobre todo aquellos que estaban encargados del plan del nivel licenciatura.

Para la elaboración e instrumentación del plan de estudios de niveles básicos se contó con la asesoría de los maestros Tulio de la Rosa y Silvia Susarrey, entre otros.

Una vez que el currículo fue aprobado, se puso en marcha. Desde el primer proceso de admisión se evaluó el perfil psicomotor de los niños para conocer el nivel de maduración motora con el que ingresaban. Asimismo, se impartieron cursos de actualización a la planta docente encargada de este plan a fin de que conociera los elementos metodológicos, técnicos y didácticos indispensables para introducir al niño en el disfrute y aprendizaje de la danza. Se impartieron los niveles pre-elemental I, II y III, y elemental I, II y III, así como el propedéutico.

De igual manera, año con año a los maestros se les impartieron cursos de capacitación sobre danzas de diferentes países, e incluso de diversos temas para que los montajes dancísticos de los niños resultaran una experiencia de aprendizaje lúdica y significativa.

Durante el periodo de 1994 a 2002 los alumnos de este plan de estudios se presentaron en diversos foros del Distrito Federal. La demanda de ingreso aumentó significativamente año tras año.

A partir de 2005 el plan empezó a finiquitarse. El proceso de admisión para nuevo ingreso se cerró y actualmente sólo lo están cursando los alumnos que ya estaban inscritos antes de esta disposición. La última generación concluirá en 2011.



Con el cierre de niveles básicos se dio por terminada una de las misiones fundamentales de la primera escuela pública de danza, que fue sensibilizar e introducir a la población infantil al gusto, práctica y aprendizaje de la danza. El primer plan que elaboró con estos objetivos se había puesto en marcha en 1939 y formaba parte del *Plan sintético general* de la Escuela Nacional de Danza.

c) Profesional en Educación Dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza contemporánea y danza española)

A la par del plan de estudios de niveles básicos la institución trabajó una propuesta de formación de nivel medio superior, que denominó profesional en educación dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza contemporánea y danza española).

Esta nueva opción desencadenó variadas discusiones. En primer término, la edad de ingreso de los alumnos, dado que dicho plan proponía admitir jóvenes entre los 16 y los 26 años de edad, y la escuela por tradición había iniciado los estudios dancísticos a partir de los 8 años de edad. La discusión se basaba en que los alumnos mayores de 16 años no podrían asimilar la técnica dancística, desde el punto de vista corporal, tan profundamente como los estudiantes que ingresaban desde pequeños.

Por otro lado, la planta docente manifestaba duda con respecto a la duración de la carrera, pues se proponían cuatro años, y también por años, las propuestas de formación – tanto de la ENDNyGC como de otras escuelas profesionales pertenecientes al INBA– eran de ocho años de estudio, y aunque se tenía el ejemplo de la licenciatura en enseñanza de la danza de la ENDNyGC, se argumentaba que los alumnos de la licenciatura tenían conocimientos dancísticos previos y en la propuesta de nivel medio superior no era requisito contar con esos antecedentes.

Otra discusión giró alrededor de la eliminación de la danza clásica como materia rectora; dicha asignatura se utilizaría como apoyo para la formación del profesional en educación dancística con especialidad en danza contemporánea y en danza española, pero no habría la formación específica en clásica; en este sentido había profesores que no estaban de acuerdo con la decisión.

Un punto más que causó controversia fue el trabajo dancístico por especialidades, pues la escuela –también por tradición– había enseñado en una misma carrera tres o cuatro géneros, y en este caso se planteaba trabajar la danza por especialidades, de ahí que el plan



de estudios llevara el nombre de profesional en educación dancística con especialidad en danza española, folclórica o contemporánea.

También generó polémica el nivel de estudios de la carrera, pues algunos profesores argumentaban que se debía defender la licenciatura; sin embargo, las autoridades fueron determinantes, porque pretendían que en el D.F. sólo el CNA trabajara, en ese momento, la danza con el nivel de licenciatura, por tanto, a la ENDNyGC se le negó esa posibilidad. Derivado del nivel que tendría la propuesta de formación (medio superior), algunos maestros se oponían a que a los aspirantes sólo se les pidieran documentos que avalaran estudios de secundaria, ya que pensaban que no estarían preparados para asimilar algunos contenidos teóricos que proponía el plan de estudios de profesional en educación dancística.

Pero la querrela más fuerte se centró en otra disyuntiva: si la escuela formaría profesores de danza o bailarines; finalmente el plantel optó por continuar con la formación de profesores de danza encargados de transmitir sus conocimientos a los alumnos de nivel inicial que cursaban estudios profesionales, pero sobre todo, por formar a los maestros que estarían a cargo de la enseñanza de la danza en el sistema educativo nacional, escuelas particulares, casas de cultura e instituciones como IMSS, ISSSTE, etc., es decir, la carrera se orientó a preparar a los profesores que enseñarían danza al grueso de la población mexicana.

Éstas fueron las grandes controversias suscitadas en la escuela durante la elaboración de dichos planes de estudios; no fueron las únicas, hubo un sinnúmero más, vinculadas a las materias que se impartirían, a la metodología de enseñanza, a los contenidos y, por supuesto, a la forma de impartir y abordar las prácticas educativas, prácticas escénicas, servicio social, titulación, e incluso las relacionadas con el orden y la disciplina escolar.

Los problemas que se tuvieron que enfrentar durante la puesta en marcha de dichos planes de estudio fueron de toda índole, académicos, artísticos y administrativos, y como parte de este último rubro, de organización, infraestructura y escasez de recursos, en virtud de que la escuela había crecido de veinticinco alumnos que tuvo al término del ciclo escolar

1993-1994, a más de 600 al finalizar el ciclo 2001-2002,<sup>69</sup> no obstante, lo crítico fue convencer a las autoridades para que la institución continuara en el predio que ocupaba desde 1976, allegarse recursos financieros para la ampliación de la nueva planta docente y para la construcción y adaptación de espacios, dado que carecía de las condiciones para hacer frente a su crecimiento; por último, y quizá lo más difícil, que la escuela lograra fortalecerse académica y artísticamente para ganar su permanencia y recobrar credibilidad ante la comunidad dancística.

d) Licenciatura en educación dancística con tres orientaciones (danza folclórica, danza contemporánea y danza española)

Con respecto a la educación superior, en el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se diseñó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en él se dictaba que “habrá cambio y continuidad en algunos rubros”; pero lo que se observó fue una gran similitud con respecto a las políticas de los dos sexenios anteriores, de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo.

Algunos de los aspectos que el gobierno de Vicente Fox rescató de la política anterior fueron plasmados en el documento emitido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999, con el título de *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*.<sup>70</sup>

En éste se considera una alta demanda de educación superior, por lo que un compromiso fue el aumento en el número de instituciones y la diversificación de los programas; asimismo se les dio importancia a los programas de evaluación, acreditación y apoyo a la consolidación de instituciones. Otra prioridad fue apoyar la descentralización de la educación media, media superior y superior y la relación de los estados con el centro, y apoyar los programas de gestión, planeación y evaluación institucional.

Derivado de dicha política, en el ámbito de la educación dancística superior tuvieron lugar tres acciones congruentes con lo descrito: i) se impulsó la descentralización, debido a que se autorizó la apertura de carreras artísticas de nivel superior en diferentes estados de la República Mexicana y se apoyaron, en el caso de los estudios dancísticos, las licenciaturas en danza folclórica y danza contemporánea; ii) se apuntaló la organización de reuniones, festivales, cursos y seminarios en diferentes estados de la República; iii) se

<sup>69</sup> Esta cifra incluía a los alumnos que cursaban los talleres sabatinos impartidos por los alumnos de los últimos semestres de la carrera de profesional en educación dancística en sus tres especialidades, como parte de la materia de prácticas educativas.

<sup>70</sup> *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES, 1999.

motivó a las diferentes entidades educativas, tanto públicas como privadas, a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras que surgieron en México a partir de la década de los noventa.

A su vez, el campo dancístico mexicano experimentó una gran movilidad, que se expresó de la siguiente manera:

- durante los últimos años de la década de los noventa y principios del siglo XXI se incrementó el trabajo dancístico en provincia;
- en diferentes estados de la República en donde ya existía un movimiento dancístico surgió la necesidad de invitar a maestros y asesores para impartir talleres, cursos y seminarios de capacitación;
- cada vez más, filósofos, críticos, antropólogos y educadores se inclinaron por reflexionar acerca del fenómeno dancístico desde diferentes perspectivas;
- tuvo lugar una afluencia hacia el interior de la República de bailarines y profesores de danza que radicaban en el D. F., lo cual generó nuevas necesidades dancísticas en diferentes puntos del país;
- donde ya existía un avance dancístico fue evidente la necesidad de relacionarse, crecer, capacitarse y conocer nuevas técnicas dancísticas, así como otros campos y disciplinas que enriquecieran el quehacer.

Lo anterior permitió que la danza en provincia se expandiera y fuera aceptada en universidades tanto públicas como privadas, que abrieron espacios de estudio hasta llegar a proponer licenciaturas en danza;<sup>71</sup> dada esta expansión, a varios maestros del D. F. se les invitó como asesores para la planeación e instrumentación de licenciaturas aunque ellos no poseyeran dicho nivel, porque en el D. F. no existía ese grado en danza.

Poco tiempo después varios estados de la República contaron con licenciaturas y las escuelas del INBA ubicadas en el D. F. se rezagaron al continuar ofreciendo a sus estudiantes el nivel medio superior; dicha paradoja se convirtió en una preocupación que

---

<sup>71</sup> Algunos centros y universidades que cuentan con estudios dancísticos de nivel licenciatura, según un estudio de 2008, son, el Instituto Cultural de Aguascalientes, Escuela Gloria Campobello (de Baja California Norte), Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Chihuahua, Centro Universitario Simón Bolívar, S. C. (de Guerrero), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Escuela de Danza Folklórica Macuilxóchitl (de Monterrey), Universidad Autónoma de Nuevo León, Sistema Educativo Estatal de San Luis Potosí, Benemérita Universidad de Puebla, Escuela Profesional de Danza Contemporánea de Mazatlán, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana, Academia Superior de Danza Calmécac (de Zacatecas); y en el Distrito Federal, el Centro Profesional de Danza, además de las escuelas profesionales del INBA.

los maestros de las diferentes escuelas profesionales del INBA expresaban ante las autoridades en cualquier oportunidad que se presentaba.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con el documento de ANUIES emitido en 1999, el pedagogo Omar Chanona, subdirector general de Investigación y Educación Artística del INBA, en 2004 y 2005 exhortó a las escuelas dependientes de dicha entidad a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras, y con ese propósito organizó –a través del Cenidi Danza José Limón– cinco *Tertulias* en las que estuvieron presentes funcionarios, investigadores y docentes de las cinco escuelas superiores de danza ubicadas en el Distrito Federal, del Cenidi-Danza José Limón y del Centro Nacional de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU) del INBA; funcionarios de la SEP y de universidades públicas y privadas del país y del extranjero; así como integrantes de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES).

En general, la respuesta de las instancias educativas fue aceptar que las evaluaran las agencias acreditadoras, debido a que comprendieron que el hecho de cumplir con ciertos estándares de calidad podría traer consigo, entre otras ventajas, apoyos económicos para financiar programas y proyectos específicos.

Una de las reiteradas peticiones de los maestros del INBA en las *Tertulias* fue que se elevara al nivel de licenciatura la oferta académica. Al respecto, Itzel del Valle, profesora de danza de la ENDF, expresó:

El modelo educativo de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, por ejemplo, se reestructuró en 1994 y su problemática principal es que está diseñado para brindar una formación previa al nivel superior, por tanto urge construir un modelo de educación superior para danza folklórica que responda a las necesidades profesionales, artísticas y laborales de la actualidad, dado que el sistema educativo nacional tiende cada vez más a la profesionalización.<sup>72</sup>

Otro punto de discusión fue la necesidad de contar con un sistema de evaluación acorde con el momento. Los procedimientos sugeridos para evaluar a los centros educativos, así como a los profesores, se mencionan a continuación. En lo tocante a la valoración de rubros como la creatividad se señaló:

---

<sup>72</sup> Itzel del Valle, cit. en Roxana Ramos, “Multiplicidad de voces y miradas”, *Encuentros académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, tertulias y coloquios*, CD-ROM. México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi Danza, 2006.

...habría que preguntarse sobre la didáctica de la creatividad y la manera de evaluar un comportamiento que es de índole subjetiva. Propiciar la creatividad en una escuela tiene que ver con el cuerpo docente y con los alumnos.<sup>73</sup>

Del ámbito coreográfico se dijo que:

... existen elementos que son evaluables y que tienen que ver con las reglas de una puesta en escena como el uso del espacio, de la dinámica, del lenguaje del cuerpo; quizá lo que no se puede medir es la originalidad, pero aunque no se mide, se ve, se siente. La inteligencia del maestro radica en permitir que cada uno de los alumnos encuentre su camino dentro del arte. La intención del Centro de Investigación Coreográfica (Cico) es que los alumnos sean cada vez más ellos mismos, que lleguen a ser honestos y a encontrar su manera personal de expresarse a través de la danza.<sup>74</sup>

Desde el punto de vista de la evaluación a docentes se mencionó que:

... una posibilidad es a través de *productos* o los frutos de su trabajo: número de coreografías que han llevado a escena, alumnos que han dirigido o asesorado, investigaciones que han realizado, entre otros. En el caso de los profesores lo ideal es que, además de dar clases, también realicen un trabajo artístico como manera de retroalimentarse y seguir formándose.<sup>75</sup>

Del procedimiento para que las escuelas profesionales del INBA pudieran ser evaluadas por el CIEES se detalló:

... se inicia mediante una solicitud por escrito por parte del director del INBA, dirigida al coordinador general del CIEES. El comité le solicita estadísticas, planes de estudio, programas de clase, número de profesores; el comité revisa la documentación y se programa una visita a la instancia académica y la información proporcionada por la escuela se confronta con la realidad y con el decir de la comunidad escolar. Posteriormente el comité, colegiadamente, emite su informe. La evaluación del comité está comprometida con una mirada de pares, de colegas. La evaluación queda plasmada en un documento que no es una calificación o una denostación, sino un insumo para el propio autoanálisis.<sup>76</sup>

Se tomarían en cuenta para la evaluación:

...los factores inherentes a los planes de estudio tales como: perfiles de egreso, campo laboral, coherencia horizontal y vertical entre las diferentes materias que comprenden el plan de estudios, la interrelación entre esas materias, el equilibrio entre pesos teóricos, prácticos y técnicos; asimismo, se evalúan algunos índices de eficiencia terminal, de egreso, de reprobación, de titulación, así como factores de cambio que se han introducido a partir de los nuevos planes, esto es, lo que proponía el plan y el perfil de egreso antiguo y el que se suscitó a partir de la reordenación académica.<sup>77</sup>

<sup>73</sup> Hilda Islas, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

<sup>74</sup> Tania Álvarez, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

<sup>75</sup> Silvia Durán, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

<sup>76</sup> Ana Carolina Ibarra, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

<sup>77</sup> Magdalena Mas, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

Con respecto a la certificación de alumnos y maestros pertenecientes al INBA se subrayó:

... resulta necesario que el gremio dancístico perteneciente al INBA elabore su propio programa de equivalencias [...] la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas está trabajando en ello [pero es] necesario que en el ámbito dancístico se cuente con estudios, no sólo en un nivel de licenciatura, sino también de maestría y doctorado. [...] Siempre será mejor contar con profesores e investigadores que dominen el ámbito dancístico y además cuenten con estudios a nivel maestría y doctorado.<sup>78</sup>

El resultado fue que finalmente el INBA, a partir del ciclo escolar 2006, autorizó a las escuelas profesionales de danza ubicadas en el D.F. y fuera del CNA (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Academia de la Danza Mexicana y Escuela Nacional de Danza Folklórica) el nivel de licenciatura en los estudios que ofrecían, después de que por varias décadas dicha petición se les había negado sistemáticamente porque, según las autoridades, era imposible que a un alumno que concluía sus estudios dancísticos a los 18 años se le expidiera un título de licenciatura. Cabe mencionar que el Cico a partir de 1994 imparte la especialidad en creación dancística.

Con base en lo dicho es posible observar que los programas de educación impulsados durante el sexenio de Vicente Fox, y que se venían gestando desde la década de los noventa del siglo XX, buscaban fortalecer el Sistema de Educación Superior, y para ello pensaban que era fundamental

Transformarse profundamente y dejar de ser un sistema cerrado y conservador y convertirse en un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico que responda a las nuevas formas de organización y trabajo, así como a los cambios del entorno científico, tecnológico y social.<sup>79</sup>

Ese planteamiento desde mi punto de vista genera una serie de preguntas, muchas de ellas aún sin resolver, por ejemplo: ¿los nuevos modelos educativos y económicos impactarán el sentido y la razón de ser de las instituciones educativas y culturales?, ¿cuáles serán los resultados de una política que busca la excelencia en los programas y la certificación de calidad?, ¿dicha política incidirá en la vida interna de las instituciones?, ¿qué repercusiones traerá el hecho de desplazar la atención de la planeación a la evaluación, desde el momento en que los avances, logros, deficiencias y limitaciones de las instituciones y de sus integrantes se miden a través de un parámetro de calidad y excelencia académica?, ¿qué implicaciones artísticas, académicas, educativas y sociales traerá el hecho de transitar de un

<sup>78</sup> Silvia Durán, cit. en Roxana Ramos, *ibíd.*

<sup>79</sup> *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, op. cit.*

paradigma que aspiraba a constituir una sociedad integrada por ciudadanos educados y civilizados, a un paradigma que aspira a integrarla con individuos competitivos?, ¿las nuevas políticas impulsan el compromiso con las tareas colectivas o la realización personal, promoviendo que el individuo se vuelque sobre sí mismo a través de la libertad, la felicidad, el hedonismo y el presentismo?, ¿la educación de hoy empieza a verse como “negocio”, en estrecha relación con las políticas comerciales del mundo industrializado?, ¿los planteamientos actuales responden a las necesidades del campo dancístico mexicano o han sido impuestos de manera arbitraria o no deseada?, ¿cuál es la ética que emerge de estos nuevos modelos?, ¿dichas políticas estarán encaminadas a la privatización de la escolarización y la cultura?

Estas preguntas tendrán que estar presentes cada vez que el docente, alumno o directivo tenga en sus manos el diseño, elaboración o instrumentación de una nueva propuesta de formación, o la posibilidad de virar el timón de la entidad educativa a la que pertenece.



## CAPÍTULO II. Profesionalización de los docentes

Es el maestro, que ya sabe, quien cree firmemente que lo que enseña merece el esfuerzo que cuesta aprenderlo.

**Fernando Savater**

...cada vocación es una forma de amar la vida y un arma para luchar contra el miserable miedo a vivir.

**Natalia Ginzburg**

Con base en algunos de los criterios que utiliza Dominique Julia<sup>1</sup> para el análisis histórico de la cultura escolar, en este apartado algunas de las preguntas que abro son: ¿bajo qué pautas se ha contratado a los profesores en el ámbito de la enseñanza de la danza? y ¿cuáles han sido los saberes y costumbres requeridos para un futuro profesor?

Antes de adentrarme en la investigación de dicho proceso me parece importante aclarar dos puntos: i) mi centro de atención es la primera escuela pública de danza, pero la relación tan estrecha de ésta con otras entidades educativas, que surgieron después de ella y que pertenecen al INBA, me ha permitido en algunos momentos plantear un panorama general del proceso de profesionalización de los docentes en el ámbito dancístico mexicano; y ii) debe resaltarse la necesidad de revisar el proceso de profesionalización de los docentes de danza tomando en cuenta un largo periodo histórico, a fin de vislumbrar ciertas herencias y modificaciones que han tenido lugar a lo largo de los años.

En el mencionado proceso de profesionalización de los docentes de danza observé dos momentos: uno antes y otro después de que el Estado interviniera directamente en la formación artística al asumir funciones activas como promotor y productor, tanto en el campo de las relaciones económicas y sociales como en el de la educación y la cultura.

---

<sup>1</sup> Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, CESU/UNAM, 1995, pág. 143.



## 1. Primeras iniciativas para la conformación de una escuela de danza

A continuación me referiré, *grosso modo*, a ciertos momentos clave en la enseñanza de la danza en México gracias a la presencia de algunos maestros, o a su iniciativa de conformar una escuela de danza.<sup>2</sup>

Durante el siglo XVI, según los registros existentes, los primeros maestros de danza que llegaron a la Nueva España fueron “maese Pedro ‘el del Arpa’, Benito Bejel o de Vejel, Ortiz ‘el músico... gran tañedor de byola e amostraba a danzar’, y un ‘hulano Morón’, gran músico, vecino de Colimar”.<sup>3</sup>

Asimismo se tiene conocimiento de que entre 1566 y 1598 Diego Bartolomé Briceño enseñó a cantar, a tañer arpa y vihuela, y a bailar las danzas cortesanas de moda en España.<sup>4</sup>

En el siglo XVI, aun con la presencia de dichos maestros, no existió una idea sólida que concretara la formación de una escuela de danza; por tanto, los profesores identificados continuaron dando clases por su cuenta.

El ballet llegó a México durante 1778-1780 con José Sabella Morali y con los esposos Peregrino Turchi y María Rodríguez Turchi, a quienes se considera como la primera generación de bailarines que tuvo la Nueva España. Los Turchi provenían de una dinastía de artistas italianos cuyos primeros bailarines participaron con Franz Hilverding, Jean-Georges Noverre y Gaspare Angiolini.

Más adelante, durante el virreinato del conde Bernardo de Gálvez (1785-1786) se realizaron actividades que impulsaron al teatro: se restauró el Coliseo, se elaboró un reglamento con cláusulas concernientes a la danza y a los bailarines, y se incrementaron las representaciones. Un bailarín y coreógrafo que dio vida al ballet de México fue Gerolamo Marani –conocido como Jerónimo–, quien después de una larga carrera dancística en Europa llegó a nuestro país en 1785 con su esposa Teresa Pier Antoni y sus hijos.

---

<sup>2</sup> Para este fin consulté los excelentes libros de la maestra Maya Ramos Smith, *La danza en México durante la época colonial*. México, Conaculta/Alianza Editorial Mexicana, 1990; *El ballet en México en el siglo XX. De la Independencia al Segundo Imperio (1825-1867)*. México, Conaculta/Alianza Editorial Mexicana, 1991; y *Teatro musical y danza en el México de la Belle Époque (1867-1910)*. México, UNAM/Gaceta, 1995.

<sup>3</sup> Bernal Díaz del Castillo, cap. CCV, págs. 659, 654, 658, *cf.* Maya Ramos Smith, *La danza en México durante la época colonial*, *op. cit.*, págs. 29-30.

<sup>4</sup> *Ibid.*, pág. 31.

Gerolamo Marani formó una compañía de ballet con los mejores elementos disponibles en México. Los géneros que practicaba eran danza popular –mexicana y española–, danzas de corte y ballet –denominado baile italiano–.

La necesidad de formar un elenco propició la apertura de una escuela de danza, ubicada en la Casa Yrolo. Los datos que se tienen de esta escuela no son precisos; sin embargo, se sabe que en ella se enseñaba danza desde los tiempos de Turquí o Turchi, que los alumnos iniciaban sus estudios desde pequeños y que al cumplir los 14 años los más destacados pasaban a formar parte del Coliseo.

El horario de actividades de esta escuela iniciaba a las nueve de la mañana y eran clases acompañadas por violín. Un día normal de trabajo de un bailarín transcurría de las nueve a las doce de la mañana; cuando había ensayos por la tarde, las actividades se suspendían al mediodía para que los bailarines tomaran su almuerzo a fin de continuar posteriormente con el ensayo, que era acompañado por uno o dos violines, o incluso por una orquesta entera. La función daba inicio a las ocho de la noche, pero los integrantes de la compañía tenían que presentarse una hora antes, y la función concluía a las once o doce de la noche.

La influencia determinante en los ballets provenía del Ballet de Acción promovido por Noverre, Angiolini, Rossi, Dauverval y otros maestros.

El siguiente intento para la creación de una escuela de danza tuvo lugar en el siglo XIX, con la aparición de una figura: Andrés Pautret, bailarín, profesor y coreógrafo francés que hizo florecer en México el denominado ballet prerromántico, y quien llegó a esta ciudad acompañado por su esposa, la española María Rubio, y sus hijas Aurora y Joaquina, así como por los bailarines Antonio del Águila y José Romero. Con ellos entró la escuela francesa en los escenarios mexicanos y el ballet resurgió.

Debido a la necesidad de contar con un elenco dancístico preparado, y dado que la “Escoleta” abierta durante la época colonial había decaído, Pautret decidió lanzar un aviso en 1826 sobre la constitución de una nueva escuela de danza, a la que llamó Conservatorio Mexicano.<sup>5</sup>

Al principio su iniciativa no tuvo éxito, sin embargo, con su insistencia cumplió su objetivo y muy pronto la escuela estuvo llena de alumnos y funcionando normalmente; a

---

<sup>5</sup> *El Sol*, 5 de enero de 1826, *cfr.* Maya Ramos Smith, *El ballet en México en el siglo XIX, op. cit.*, págs. 52-53.

mediano plazo de la institución egresó un nutrido grupo de bailarines que fueron reconocidos en esta rama del arte.

Tanto la escuela como la compañía pasaron por momentos de auge y crisis; una época difícil fue a partir de 1831, con la incertidumbre causada por el conflicto teatral suscitado por la condición financiera del país y por la escasez de actrices y actores en todos los ramos.<sup>6</sup> No obstante, Pautret continuó su trabajo y, tiempo después, llevó a escena un ballet en dos actos: *El nido de amor* o *El pimpollo y la rosa*, que fue todo un éxito gracias a su excelente ejecución, pero además porque incluía en escena a “treinta y dos jóvenes alumnos del Conservatorio Mexicano en el Ramo de Baile”,<sup>7</sup> cuyas edades fluctuaban entre los 5 y los 10 años.<sup>8</sup>

Es fundamental recuperar dicha experiencia porque no sólo repercutió positivamente en la danza, sino también en el canto y la actuación, pues del Conservatorio de Baile egresaron figuras que llegaron a destacar en otras ramas del arte. Con la presencia de estos bailarines y el trabajo arduo y constante que siempre caracterizó a Pautret, México logró transitar a otra etapa también muy importante para la danza clásica, que se conoció con el nombre de ballet romántico, el cual tenía aproximadamente nueve años de gestación en Europa a partir del estreno de *La sylphide*, y del éxito de bailarinas como Carlotta Grisi, Marie Taglioni y Fanny Elssler.

Con respecto a las escuelas privadas de danza, se sabe que durante la segunda mitad del siglo XIX algunos bailarines se desempeñaron como profesores de danza: María Rubio (bailarina española y ex pareja de Andrés Pautret), quien regresó a México en 1852, fundó una escuela de danza y se estableció definitivamente en este país; la última vez que se tuvo noticia de su escuela fue en 1862.<sup>9</sup> Hippolyte Monplaisir, bailarín que pisó este país por primera vez en 1850 acompañado de Adèle Bartholomin y regresó en dos ocasiones (1852 y 1853), en las cuales efectuó una intensa labor en la enseñanza y en la presentación de funciones. Otro bailarín que impartió clases en la escuela mexicana de danza fue Carrese, integrante de la compañía de Hippolyte Monplaisir.

---

<sup>6</sup> *El Sol*, 13 de abril de 1831, *cfr.* Maya Ramos Smith, *ibíd.*, pág. 86.

<sup>7</sup> *El Sol*, 8 de septiembre de 1831, *cfr.* Maya Ramos Smith, *ibíd.*, pág. 92.

<sup>8</sup> La tradición de trabajar con jóvenes tiene sus raíces en el siglo XVIII, principalmente en Europa, donde se acostumbraba formar a los bailarines desde temprana edad; Italia fue un ejemplo de ello ya que prestigeadas compañías dancísticas incluían un elenco de jóvenes ejecutantes quienes en su mayoría eran hijos de bailarines.

<sup>9</sup> Margarita Tortajada Quiroz, *Frutos de mujer*. México, Conaculta/Ríos y Raíces, 2001, pág. 181.

Lo común en esos años era que los bailarines extranjeros llegaran a México, permanecieran por una corta temporada, y durante su estancia impulsaran el desarrollo del ballet por medio de sus enseñanzas y su repertorio. No obstante, y a pesar de que el ballet gozaba de una gran aceptación entre el público, este estilo de baile decayó entre 1857 y 1861 por varias circunstancias, entre ellas la guerra civil en la que estaba sumido el país, la desaparición de las escuelas de danza, la de María Rubio y del Conservatorio Nacional de Baile, y la ausencia de compañías permanentes debido a que los empresarios teatrales preferían contratar a las extranjeras.<sup>10</sup>

El periodo de 1867 a 1910 fue crítico para los bailarines de danza clásica en México debido a la situación financiera; el auge de la danza clásica se fue desmoronando y sólo sobrevivieron pequeños grupos, parejas o solistas y un número muy reducido de primeras bailarinas, de quienes se esperaba una técnica depurada. Esto condujo al desinterés de público y prensa; en consecuencia, disminuyó notablemente la importancia de los profesionales del ballet, y en su lugar se contrataba a nuevos cuerpos de baile o “bailarinas de fila” que se utilizaban para las nuevas formas dancísticas, como el cancán, que no requería un entrenamiento riguroso para su ejecución.<sup>11</sup>

Además del cancán, en las últimas décadas del siglo XIX se disfrutaron en México, llegadas de otros países, otras formas, como los bailes “excéntricos” y “orientales”, las “danzas serpentinas” de Loie Fuller, el *cake-walk* estadounidense, las bailarinas “exóticas” y las danzas españolas, además de las mexicanas.

El ballet se dejó ver en esporádicas participaciones de compañías o bailarines extranjeros emigrados a América, con una alta técnica dancística procedente de las enseñanzas de Carlo Blasis, Giovanni Lepri y Enrico Cecchetti, a través de quienes se estableció, durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX, la supremacía de la escuela italiana de ballet.<sup>12</sup> No obstante la presencia de estos grandes maestros, tuvieron que pasar varios años para que la enseñanza sistemática de la danza comenzara a recobrar importancia.

En 1904 y 1905 estuvieron en nuestro país dos compañías italianas: la Compañía de Baile y Pantomima de Aldo Barilli y la de Augusto Francioli, que traían consigo

<sup>10</sup> Margarita Tortajada Quiroz, *op. cit.*, pág. 188.

<sup>11</sup> Maya Ramos Smith, *Teatro musical y danza en el México de la Belle Époque*, *op. cit.*, pág. 45.

<sup>12</sup> La escuela italiana de ballet en México, específicamente en la hoy denominada ENDNyGC, fue considerada una tradición a lo largo de los años y durante varias décadas se enseñó danza con base en ella.

bailarines de calidad y grandes producciones. Ambas tuvieron buena recepción, sin embargo, el éxito económico no fue el esperado, por lo que se fragmentaron, y sus integrantes se vieron empujados a dar clases y a aprender otras formas dancísticas.

Con el movimiento armado de 1910 los espectáculos extranjeros se suspendieron y tomó su lugar la revista mexicana.

Los bailes de salón como el *boston*, tango, machicha, *turkey trot*, y más adelante el *one step*, *two step*, *fox trot*, *shimmy*, *charleston*, *black bottom*, *ragtime* y jazz subieron al escenario y se convirtieron en números muy solicitados por el público. Todo este movimiento constituyó un terreno fértil que reclamaba una manera de enseñar y aprender danza con métodos y criterios definidos; sin embargo, no fue sino hasta la década de los treinta que este proceso empezó a hacerse posible.

Los procesos formativos en el ámbito de la danza durante los años veinte aún no estaban bajo el cobijo de una instancia oficial creada especialmente para ello; dependían de los maestros extranjeros o mexicanos que impartían las clases, de los espacios en los que se practicaba la danza y de las intenciones diversas con las cuales se formaba a los bailarines. A continuación expongo las diferentes opciones de formación existentes en el México revolucionario.

En las academias particulares se podía estudiar danza clásica, española o algunas de las formas dancísticas en boga. Entre los maestros que abrieron sus academias hubo extranjeros y mexicanos; de los primeros, Madame Stanislava Mol Potapovich, formada en la Escuela de Varsovia, y Carol Adamchevsky, quien estudió en la Escuela Imperial de San Petersburgo y en el Teatro Marinski (donde fue compañero de Nijinski); ambos llegaron a México y abrieron la Academia de Bailes Clásicos Potapovich.<sup>13</sup>

Vlasta Maslova fue una bailarina absoluta de la compañía de Anna Pavlova que se quedó en México después de la visita de 1919 y estableció su academia particular, a la que llamó de Bailes Imperiales.<sup>14</sup>

Nina Shestakova, bailarina de la Ópera Privée de París, estudió en la Escuela del Ballet Imperial Ruso y participó en el Ballet de Riga y en el Ballet del Teatro de los

---

<sup>13</sup> “Profesoras y danzarinas de México”, *El Universal Ilustrado*, año X, núm. 490, 30 de septiembre de 1926, pág. 21, en Patricia Aulestia, *Las “chicas bien” de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*. México, Cenidi-Danza/INBA, 2003, pág. 39.

<sup>14</sup> “Gran Teatro Esperanza Iris. Gran Compañía de Ópera Italiana”, anuncio en *Revista de Revistas*, año X, núm. 465, 30 de marzo de 1919, pág. 8.

Campos Elíseos; en México fundó la escuela denominada de Baile Clásico y en 1936 se trasladó a Mérida, Yucatán, donde formó una escuela de danza y un grupo.

Grisha (Gregorio) Navibatch, esposo de Shestakova, dio clases de bailes de salón, formó el ballet Grisha Navibatch y en 1946 fundó una escuela particular que llevó el nombre de Escuela Mexicana de Ballet; años después partió hacia Estados Unidos.

Entre los maestros mexicanos que impartían clases de danza en escuelas particulares estuvieron Carmen Galé, alumna de Vittorio Rossi; Eleonor Wallace, alumna de la Escuela de la Ópera de París; y Estrella Morales, quien estudió danza en Estados Unidos y en Alemania con alumnas de Isadora Duncan. Su característica común es que las tres se dedicaban a la danza clásica; tiempo después, tanto Carmen Galé como Estrella Morales darían clases en la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes.

También hubo profesores mexicanos que daban clases de danza en escuelas oficiales con una formación más cercana a la educación física que a la danza. Algunos de los maestros que trabajaban en las escuelas oficiales se incorporaron posteriormente a las Misiones Culturales y su labor se inclinó al conocimiento, aprendizaje y enseñanza de los bailes, danzas y música mexicanos de las diferentes regiones del país.

Hubo además bailarines en activo que se desempeñaron como maestros en las escuelas de la SEP, entre ellos Rebeca Viamonte (1904-1992), mejor conocida como Yol Izma o “la danzarina de las leyendas”, quien se distinguió como docente e intérprete de estilizaciones de danzas prehispánicas.<sup>15</sup>

Otras dos grandes artistas mexicanas que trabajaron como profesoras de danza en los albores de la década de los treinta fueron Nellie y Gloria Campobello, pilares del proceso de institucionalización de la formación dancística en México. Incursionaron en la danza con Lettie Carroll en 1927. Gloria Campobello llegó a ser *prima ballerina* de México; Nellie no sólo destacó en el ámbito dancístico, sino también en el literario, y estuvo al frente de la Escuela Nacional de Danza por casi cincuenta años consecutivos. Ambas iniciaron su práctica docente impartiendo clases de bailes regionales y de ritmos mexicanos.

Otro maestro mexicano interesado en los bailes regionales y en los ritmos mexicanos fue Alberto Muñoz Ledo, quien dio clases en escuelas oficiales, concretamente

---

<sup>15</sup> Como *El sol de Palenque, Tehuana, Coqueta, El sueño de piedra y Danza azteca*.

en la Escuela Gabriela Mistral, para después pasar a formar parte del cuerpo docente de la Escuela de Danza de la SEP.

Enrique Vela Quintero fue un bailarín dedicado a la docencia. Nació en el Distrito Federal en 1908; desde pequeño aprendió a tocar las castañuelas, a bailar jotas, sevillanas y fandangos. Reconocido artísticamente con el nombre de Velezzi, se dedicó por varios años a dar clases particulares (1933-1940); a partir de 1938 y hasta la década de los ochenta trabajó en la Escuela de Danza, donde impartió danzas mexicanas, danzas españolas, euritmia, calistenia y danza clásica.<sup>16</sup> Murió en 1990.

Otra opción para estudiar danza eran los teatros de variedades, pero en este caso las clases estaban destinadas a los bailarines que integraban los espectáculos; las impartían maestros extranjeros, como Carol Adamchevsky, quien se dedicó a preparar a los cuerpos femeninos.<sup>17</sup> Un bailarín que dio clases y trabajó para varios teatros de la ciudad de México fue Giorgio Vittorio Rossi, perteneciente a la tradición italiana de ballet. Estudió en la Scala de Milán, fue maestro de ballet en el Teatro Alhambra de Londres, se le reconoció como “el padre del ballet en Japón” y en Estados Unidos fundó la Compañía de Ópera Cómica. Estuvo en México de 1921 a 1923.<sup>18</sup>

Lettie Carroll (1888-1964) preparó a sus alumnos con el propósito de que se presentaran en los teatros de variedades. Nació en Corpus Christi, Texas; estudió danza con Alexander Kotcherovsky, esposo de Bronislava Nijinska, y con Martha Graham en la escuela de Ruth St. Denis. Llegó a México en 1910 y no sólo se distinguió por dar clases de ballet, baile acrobático, tap y bailes de salón, sino porque integró una compañía con bailarines de primera calidad, entre ellos Vicky Ellis, Bill Ellis y Richard Hasse-Held, así como las mexicanas Nellie y Gloria Campobello y Rebeca Viamonte. Su compañía se dio a conocer con el nombre de Carroll's Girls, más tarde se denominó Carroll Ballet Clasique, y en 1930, Carroll Society Vaudeville; su repertorio era amplio, abarcaba el ballet, la danza libre al estilo de Isadora Duncan y trabajos dancísticos que hacían recordar el teatro de revista.<sup>19</sup> Además de incursionar en la enseñanza de la danza y la coreografía, Lettie

---

<sup>16</sup> Patricia Aulestia de Alba, “Enrique Vela Quintero (Velezzi)”, *Boletín Informativo del CID-Danza*, núm. 5. México, CID-Danza/INBA, 1985, págs. 17-18.

<sup>17</sup> Raúl del Real, “El funambulesco Adamchewsky y su ballet y sus zapatos”, *El Universal Ilustrado*, año XI, núm. 547, 3 de noviembre de 1927, págs. 26-63, en Patricia Aulestia, *Las “chicas bien” de Miss Carroll*, op. cit., pág. 39.

<sup>18</sup> Ann Barzel, “European dance teachers in the United States”, *Dance Index*, 1944, pág. 90, en Patricia Aulestia, *ibíd.*

<sup>19</sup> Patricia Aulestia, “Lettie Carroll”, *Boletín Informativo del CID-Danza*, núm. 2. México, CID-Danza/INBA, 1985, págs. 6 y 8.



Carroll fue una gran difusora de esta actividad e impulsó el surgimiento de nuevas bailarinas, como las Campobello y Viamonte.

También se podía aprender danza en las escuelas que impartían otras artes (por cierto, escasas), como la Escuela Libre de Música y Declamación, en donde fue maestra por muchos años Amalia Lepri. Esta bailarina llegó a México en 1880 con la Compañía Dramática y Coreográfica Española Bernis-Burón, dirigida por su padre Giovanni Lepri,<sup>20</sup> que ofrecía comedia musical de calidad. Durante su estancia en México a Amalia Lepri se le reconoció un trabajo dancístico impecable; por ello, tres años más tarde regresó a nuestro país y se quedó definitivamente.<sup>21</sup> Durante unos tres lustros, la famosa bailarina interpretó un amplio repertorio como parte de la comedia musical que incluía ballet, hasta que en 1894 –cuando ese género ya estaba perdiendo audiencia para dar paso a la zarzuela– empezó a dedicarse a la docencia, labor que desempeñó por varios años más.<sup>22</sup>

Había otro grupo de maestros dedicados a bailar y a montar trabajos coreográficos, como las hermanas Costa, formadas en la tradición italiana de ballet, quienes en la década de los veinte participaron en las propuestas coreográficas de bailes masivos; en 1923 Amelia Costa montó el espectáculo masivo *Las canacuas*; al año siguiente Adela Costa creó *Quetzalcóatl*.<sup>23</sup>

Una maestra en escuelas particulares y públicas fue Xenia Zarina, llegada a México en 1921 como parte de la compañía Pavley-Oukrainsky; visitó nuestro país en varias ocasiones: en 1931, 1933 y 1943 se presentó como solista con un amplio repertorio, y fue contratada como maestra de danzas orientales en la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes.

Dos maestros más prestaron sus servicios en academias particulares, así como en instancias oficiales: Hipólito Zybin y Pedro Saharov, ambos de la tradición dancística rusa, quienes llegaron a México con la Ópera Privée de París en 1930.

---

<sup>20</sup> Giovanni Lepri, considerado sucesor de Carlo Blasis y guía de Cecchetti, pilares de la escuela italiana de ballet.

<sup>21</sup> Maya Ramos Smith, *Teatro musical y danza en el México de la Belle Époque*, op. cit., págs. 231-280.

<sup>22</sup> Patricia Aulestia, *Las “chicas bien” de Miss Carroll*, op. cit., pág. 39.

<sup>23</sup> Estas maestras italianas iniciaron en la práctica dancística a Graciela Isasi Farías, Nellie y Gloria Campobello; Alicia, Celia y Eva Pérez Caro; Issa, Marina y Tessy Marcué; Eva Beltrí y Juanita Barceló. Patricia Aulestia, *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*. México, Cenidi-Danza, inédito.



El recuento efectuado muestra que la carrera de profesor de danza no existía en México y que fueron los bailarines profesionales, con los años y la experiencia, quienes se dedicaron a la docencia.

Asimismo es posible identificar que las condiciones en que se impartían las clases de danza no eran idóneas; los maestros adscritos a las instancias oficiales daban sus lecciones en los patios de las escuelas, sobre todo cuando sus puestas en escena requerían un gran número de participantes, como era el caso de los ballets de masas. Por su parte, las clases particulares se impartían en lugares acondicionados.

En cuanto a las obras dancísticas, los productos de las escuelas particulares se presentaban en espacios como foros, cines, restaurantes, centros nocturnos o en el teatro comercial. Se enfrentaban múltiples problemas, no sólo relacionados con la práctica y su especificidad, sino también con aspectos legislativos, administrativos y organizativos propios del quehacer dancístico.<sup>24</sup>

No obstante la efervescencia dancística de los años veinte, al finalizar la década el panorama dancístico aún se veía improvisado, esto es, la formación carecía de reconocimiento oficial y estaba en manos de maestros particulares o formaba parte de la enseñanza primaria.

Puede decirse que en el México de la época estaba virgen la posibilidad de sistematizar el trabajo dancístico, es decir, hacía falta construir una didáctica específica, analizar y proponer posibles soluciones a los retos y problemas a los que se enfrentaban el bailarín y el maestro de danza para la transmisión del oficio y para una puesta en escena.

---

<sup>24</sup> Como la actualización de los maestros de danza, la selección de los alumnos, la puesta en escena de los trabajos dancísticos, que incluía el montaje coreográfico, la selección de la música, iluminación, escenografía, utilería, vestuario y demás.

## 2. El Estado como promotor y productor en el campo de la educación y la cultura

Después de la Revolución de 1910 en México se buscaba la conformación de una población homogénea, y las actividades educativas y artísticas se consideraron elementos fundamentales para lograr dicho propósito, de ahí que uno de los proyectos más anhelados fuera el establecimiento de un sistema nacional de educación;<sup>25</sup> para instrumentarlo se introdujeron: el discurso pedagógico moderno, estrategias pedagógicas y la idea de un maestro que cumpliera con ciertas características, es decir, se requería que tuviera capacidades, conocimientos, habilidades y cualidades de carácter ético y moral.

Es importante mencionar que las cualidades que a lo largo del tiempo se le han solicitado al *maestro de danza* han sido permeadas por aquellas exigidas al maestro de educación básica, por supuesto con matices acordes con la especificidad de la danza; y dichas habilidades no han cambiado radicalmente, sino que se han ido transformando y se han adicionado otras, según el momento histórico.

A continuación menciono algunas de las capacidades que se han solicitado a un profesor de danza, y ciertos momentos que considero clave y que hicieron surgir nuevos requerimientos para los docentes.

---

<sup>25</sup> Entendido como “un conjunto nacional y diferenciado de instituciones dedicadas a la educación formal, cuyo control y supervisión por lo menos es parcialmente una responsabilidad del gobierno cuyas partes y componentes están relacionados unos con otros”. Margarita S. Archer, *Social origins of educational systems*. Londres, Sage Publications, 1979, pág. 54, cit. en Emilio Tenti, *El arte del buen maestro*. México, Pax, 1989, pág. 162.

#### a) Características y cualidades de un maestro de danza

Parto del entendido de que “el buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica ‘dosifica’ de un modo diferente a cada uno de estos componentes”.<sup>26</sup>

Con base en lo anterior es posible esbozar algunas de las destrezas con las que ha tenido que cumplir un maestro de danza a lo largo de los años para ser reconocido como tal y aceptado como parte de la comunidad dancística.

La principal cualidad del profesor de danza ha sido que cuente con trayectoria y experiencia como bailarín y que conozca la técnica o el género dancístico que va a enseñar; por ejemplo, los maestros seleccionados en 1931 para elaborar “el programa para la enseñanza de baile en las escuelas de la Secretaría y para la organización de un baile mexicano que pudiera presentarse en los diversos festivales de la SEP fueron Linda y Adela Costa, Nellie y Gloria Campobello, Eva González, Estrella Morales, Margarita Fernández Garmendia, Guadalupe V. de Purchades, Alberto Muñoz Ledo, Enrique Vela y el propio Zybin”.<sup>27</sup>

Al revisar la trayectoria de los maestros citados, y de los cuales se tiene registro, fue posible darse cuenta de que Adela Costa, Linda Costa, Estrella Morales e Hipólito Zybin fueron reconocidos por su experiencia como bailarines y como maestros de danza clásica; en el caso de Nellie y Gloria Campobello y de Enrique Vela Quintero, su práctica estaba vinculada principalmente con la enseñanza, aunque también habían bailado en el ámbito profesional: las hermanas Campobello bailaron danza clásica y danzas y bailes regionales; y el maestro Vela, danza clásica, danzas y bailes regionales, y danza española.

A partir de 1939, la planta docente de la Escuela Nacional de Danza se integró con maestros que contaban con experiencia y trayectoria, pero también abrió la oportunidad a egresados y alumnos de los últimos grados a fin de que iniciaran su camino en la docencia dando clases en la institución en la que se habían formado.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Emilio Tenti, *op. cit.*, pág. 174.

<sup>27</sup> Patricia Aulestia de Alba, “Hipólito Zybin, pionero de la danza institucionalizada en México”, *Boletín Informativo del CID-Danza*, núm. 4. México, 1985, pág. 15.

<sup>28</sup> Desde las primeras generaciones de egresados (1939) se comisionó a un grupo de alumnos de los últimos años para impartir clases de danza, ellos fueron: Estela Trueba, Bertha Hidalgo, Esperanza Reyes, Lourdes González Meza y Vita Fernández. Años después, otros ejemplos han sido Nieves Gurría, Silvia Martín, Roxana Ramos, Rocío Barraza, Rocío Salas Lisci, Carolina Salas Lisci, Pilar Ortega González, Leticia Peñaloza, etc.

No se ha hecho explícita, pero permanece de manera constante la solicitud a los maestros de que sean creativos, no sólo para la enseñanza de la técnica, sino para los montajes coreográficos, ya que durante varias décadas los maestros se han hecho cargo tanto de dar clases como de las puestas en escena para festivales, ceremonias políticas y actividades artísticas.<sup>29</sup>

Con los procesos de especialización en México, años después surgió la figura del coreógrafo, que se independizó del bailarín y del profesor de danza, lo que no significa que un coreógrafo no sea o haya sido bailarín o docente de danza, sino que actualmente ya se desempeña como especialista.

Otras características que han sido valoradas en el profesor de danza son el estilo, la libertad y la forma de dar clase; con el tiempo, en algunos casos este último punto ha cambiado con respecto a la forma de enseñar de aquel maestro que sigue al pie de la letra los programas estipulados con el propósito de alcanzar las metas técnicas propuestas para los alumnos y para el grupo en general.<sup>30</sup>

Por otro lado, en todos estos años los maestros han tenido que cumplir –en unas etapas más y en otras menos– con el proyecto ideológico del periodo histórico al que pertenecen; por ejemplo, los de la década de los treinta, además de impartir danza debían ser educadores, es decir, tenían la obligación de enseñar a sus alumnos a amar a la nación, fomentar entre ellos el respeto y la admiración por lo mexicano y lo nacional. Quizá por eso el maestro ruso Hipólito Zybin, en su calidad de extranjero, no fue nombrado director de la primera escuela pública de danza, y en su lugar se designó a Carlos Mérida, pintor guatemalteco cuyos proyectos artísticos habían estado íntimamente ligados con el indigenismo y el rescate de lo mexicano y lo nacional.

En 1937 se eligió como directora de la institución a una mujer, Nellie Campobello; al principio como interina, pero finalmente, y después de librar varias batallas, la ratificaron

---

<sup>29</sup> Es posible constatar esto al revisar los programas de mano de la institución: generalmente el maestro de danza encargado del grupo creaba los montajes coreográficos, circunstancia que variaba en esporádicas ocasiones, cuando se trataba de producciones más ambiciosas en las cuales se invitaba a bailarines o coreógrafos externos. Para mayor información consultar Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, *op. cit.*, págs. 198-227. A partir de la instrumentación del plan de estudios de 1995 aparece la figura del coreógrafo como parte de la planta docente, ya que es él quien se encargará de la materia de prácticas escénicas.

<sup>30</sup> Es posible localizar programas de estudio desde 1933. Roxana Ramos, *op. cit.*, págs. 270-296.

y pudo permanecer durante 46 años ininterrumpidos en ese puesto. Su permanencia se vincula con muchos factores, entre ellos el apoyo político que le brindó el escritor Martín Luis Guzmán y, por supuesto, su desempeño y su conocimiento de la danza, pero quizá también tuvo que ver la representación social de la mujer, que la hacía apta para el oficio de la enseñanza, ya que en aquel entonces a la mujer se le consideraba como educadora por naturaleza, pues tanto pedagogos como políticos aceptaban que “las mujeres se dirigen hacia las tareas educativas; a todo prefieren esto, para nada son más aptas”.<sup>31</sup>

Cabe decir que las cualidades indispensables en el maestro de danza se han mezclado con aquellas solicitadas a toda persona que decida dedicarse a la docencia; por ejemplo, al maestro en general se le pide que tenga “vocación”, entendida como una inclinación innata, gusto y disposición por el ejercicio docente, y no como algo que se adquiere a través de ciertos conocimientos. Esto ha sido muy semejante en el ámbito dancístico, pero con ciertas contradicciones porque, por un lado, ser maestro de danza es una misión, una actividad que exige compromiso, responsabilidad, esfuerzo, e incluso sacrificio, y por ello al maestro se le reconoce y se le respeta; pero, por otro lado, como a la docencia se le considera hasta cierto punto un sacerdocio, la remuneración que percibe el docente nunca ha estado homologada a la de otras profesiones. Otra contradicción surgida del hecho de tener o no vocación por la docencia es la que vive el maestro de danza cuando se le ubica como profesor y no como artista; de ahí que homenajes y reconocimientos nunca alcancen el rango e importancia similares a los de un artista (bailarín o coreógrafo). Esta circunstancia prevalece porque se olvida que ejerce por “vocación”, y surge la percepción de que se *es maestro de danza* porque no quedó de otra para obtener ingresos; además, existe la idea de que quien es maestro no pudo ser bailarín en virtud de carecer de las aptitudes físicas y artísticas necesarias, o porque su edad no se lo permitió.

Una vez que la primera escuela pública de danza empezó a consolidarse, una cualidad apreciada que se retomó de los atributos del maestro de educación básica fue ser honorable y hacerse respetar. De ahí que para su contratación fuera importante tomar en cuenta los lugares donde había trabajado previamente: no era lo mismo haber bailado en cafés, restaurantes, cines y centros nocturnos, que haber tenido experiencia en la ópera, en

---

<sup>31</sup> Manuel Gutiérrez R., *La nueva faz de la evolución del método*. México, Hoeck y Cía., 1902, Apéndice, pág. 13, cit.en Emilio Tenti, *op. cit.*, pág. 165.

alguna compañía de danza clásica, o ser egresado de la institución en la que se le había formado.

Por último, una característica que se tornó fundamental, sobre todo a raíz de que la escuela pasó por varios conflictos administrativos y sindicales durante los últimos años de la década de los treinta, fue demostrar lealtad, cariño y obediencia, tanto a los preceptos estipulados por la institución como hacia las normas señaladas por el director. Todo profesor que no cumpliera dichas reglas podía ser transferido a otra entidad educativa o simplemente se le pedía su renuncia.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, al C. Srio. de Trabajo y Conflictos del S. T. E. R. M., Sección IX, D. F., 9 de febrero de 1939. (AHENDNyGC.)

## b) La “cientifización” relativa del oficio

Varias de las aptitudes señaladas permanecen vigentes y otras se han ido transformando con el paso de los años. Con el transcurrir del tiempo ya no se requería solamente que un profesor de danza tuviera conocimientos y experiencia en la materia que impartía, vocación y amor por el ejercicio docente, sino que se hizo indispensable que integrara en su quehacer cotidiano otros saberes y habilidades. Esta demanda fue más evidente a partir de la reforma educativa planteada por Díaz Ordaz en 1968, la cual propugnaba por una educación acorde con el momento histórico, de ahí la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza-aprendizaje y actualizar los contenidos; el objetivo era que el alumno se incorporara lo más pronto posible al sector productivo.<sup>33</sup>

En el ámbito de la danza esta tendencia se comenzó a percibir con más fuerza en la década de los setenta, cuando la instrucción, entendida como transmisión de conocimiento y desarrollo de habilidades, tomó un papel central. El discurso también se fue transformando paulatinamente, para entonces ya se oía con más frecuencia lo importante que era propiciar el estudio de la didáctica y de la pedagogía, así como el hecho de introducir más estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, la Dirección de Danza del INBA firmó el convenio México-Cuba –en 1975, durante el gobierno de Luis Echeverría–, con el que se pretendía capacitar a la comunidad docente de la primera escuela pública de danza, idea que Nellie Campobello no aceptó porque a ella se le dejaría únicamente como asesora. Dicha capacitación la recibieron la Academia de la Danza Mexicana y la Compañía Nacional de Danza Clásica.

A raíz de esa actualización la ADM se dividió, y 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. Desde ese momento fue evidente el desarrollo técnico y artístico logrado en el campo dancístico, que contrastó drásticamente con los resultados obtenidos por la primera escuela pública de danza. Durante este periodo también se crearon los Centros de Educación Artística, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, y el Fondo Nacional para la Danza.

---

<sup>33</sup> *Memoria de la SEP*, 1970, págs. 10-11.

Siendo ya presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) las tendencias modernizadoras trajeron consigo una serie de cambios en los sectores económico y educativo; una de las intenciones era aligerarle al Estado el peso económico que significaba la escuela pública.

Entre otras modificaciones, el decreto de 1984 llevó a la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello a replantear la forma de preparar a sus alumnos, y a iniciar la elaboración de un nuevo plan de estudios de nivel licenciatura.

Abrir una licenciatura en enseñanza de la danza y expedir títulos hizo aún más palpable la necesidad de ir “cientificando” el oficio, es decir, valerse de herramientas didácticas y pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

A la par se hicieron evidentes varios debates que venían desde tiempo atrás, algunos todavía no resueltos:

- i) Se señalaba que para ser un buen maestro de danza era necesario haber sido bailarín profesional; otros opinaban que estudiando a cabalidad la metodología correspondiente se podía llegar a ser buen maestro, aunque no se hubiera sido bailarín profesional.
- ii) Se argumentaba que ser maestro de danza es un oficio que se puede aprender, y que la noción de vocación que se manejaba anteriormente ya no tenía vigencia. La mayoría, por tanto, aceptaba la utilidad de trabajar y conocer la didáctica de la especialidad (danza clásica, danza contemporánea, e incluso danza folclórica) y la necesidad de aplicar una metodología para la enseñanza de cada técnica dancística.
- iii) Otro punto de discusión era el requisito de tener un título de danza de nivel licenciatura, ya que los que se otorgaban hasta ese momento eran de nivel medio superior. Los bailarines y profesores de danza no habían defendido esto con suficiente ímpetu en virtud de que la falta de título era sustituida por la experiencia, conocimiento y trayectoria del maestro. No obstante, a medida que ha pasado el tiempo, cada vez ha aumentado más la importancia de tener documentos oficiales que avalen la formación dancística.
- iv) Otro debate ha sido sobre la pertinencia de estudiar danza por especialidades. Algunos opinan que lo mejor es una preparación integral; otros creen que es preciso formarse en una sola disciplina dancística (danza clásica, contemporánea, folclórica, española), aunque se reconoce el beneficio de estudiar otras técnicas a la par, con menor carga de trabajo, a fin de que apoyen la formación del bailarín.

En consecuencia, se definieron como profesiones específicas en danza la coreografía, la interpretación y la docencia, lo cual representa una modificación profunda del oficio. Esto repercutió directamente en los procedimientos de ingreso a la profesión y replanteó el problema de las recompensas materiales y simbólicas que el bailarín, docente, coreógrafo, e incluso el investigador reciben de la sociedad.



### c) La obligatoriedad del título de maestro

Desde el siglo XIX, con el incremento de la población, el Estado mexicano vislumbró la necesidad de tener control social de las habilidades individuales en vista de la ampliación del mercado profesional. Surgió así la necesidad de que los conocimientos y oficios obtuvieran validez oficial.

Al respecto, en 1875 se decía: “La autorización a todos para ejercer cualquiera profesión *sin título ni diploma* que garantice de algún modo su competencia, no es más que la autorización al charlatanismo, y la sanción del peligro constante de que la vida, los intereses, la honra de cada ciudadano, queden a merced de la ignorancia y de la audacia, [...] si el Estado no vigila el aprendizaje, los exámenes y la expedición de títulos, la enseñanza será siempre incompleta, podrá ser muchas veces inmoral, y el ejercicio de la profesión respectiva llegaría a ser, alguna vez, la ejecución de verdaderos crímenes”.<sup>34</sup>

Esta tesis se fue fortaleciendo debido a varios factores: aumento de la población, difusión de los nuevos conocimientos científico-tecnológicos, urbanización, incremento en los medios de comunicación, movilidad de los profesionales a lo largo del territorio nacional; todo ello trajo consigo estrategias para un mejor control de la uniformación de los modos de aprendizaje y de los mecanismos de reconocimiento social, entre ellos la validación de los procesos para la obtención de títulos profesionales.<sup>35</sup>

En el ámbito dancístico mexicano, la expedición de los primeros títulos profesionales tuvo lugar en 1937 en la primera escuela pública de danza, títulos que avalaron la carrera de profesor de danza en el nivel medio superior.

Dicha expedición nos permite identificar algunos puntos importantes para el medio dancístico, por ejemplo, la necesidad de que el Estado tuviera mayor control del ejercicio de las profesiones, y la exigencia de profesionalización en el campo dancístico mexicano, que poco a poco fue ganando terreno hasta convertirse en un ámbito profesional aceptado socialmente.

A su vez, la reglamentación unificada para todas las profesiones permitió darles a los títulos un valor no sólo local sino nacional, lo cual favoreció el surgimiento de una instancia centralizadora, reglamentaria y fiscalizadora. “Factor poderoso que impulsó el

---

<sup>34</sup> José Díaz Covarrubias. *La instrucción pública en México*. México, Ed. del Gobierno, en Palacio, 1875, pág. CXXIX, *cfr.* Emilio Tenti, *op. cit.*, pág. 188.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pág. 190.

crecimiento e intervención del Estado en los asuntos pedagógicos, con la subsecuente ‘expropiación’ de los particulares como instancias tradicionales de inculcación”.<sup>36</sup>

La expedición de títulos profesionales en danza desencadenó, por su parte, varias discusiones sostenidas por décadas, e incluso algunas de ellas todavía vigentes:

- i) Se debatió durante muchos años por qué los títulos avalaban la carrera de profesor de danza, si la preparación que se les daba a los alumnos era preponderantemente como bailarines.
- ii) Con el surgimiento de otras escuelas profesionales de danza dependientes del INBA, se discutió por qué sólo la primera escuela pública de danza estaba facultada para expedir títulos profesionales.
- iii) Con el correr de los años, a otras escuelas profesionales de danza se les facultó para expedir títulos profesionales, sin embargo, fueron de nivel medio superior y no de licenciatura, como corresponde a toda carrera profesional. Como ya se dijo, las autoridades del INBA argumentaban que no era posible expedir títulos de nivel licenciatura porque los alumnos iniciaban la carrera de danza a los 8 ó 9 años y la concluían a los 18 años.

En la actualidad cada vez son más necesarios los documentos oficiales que avalan la experiencia y el conocimiento; por tanto es indispensable que un bailarín o maestro de danza cuente con título de licenciatura, y si comprueba estudios de nivel maestría o doctorado, mucho mejor, independientemente de que la institución ofrezca o no esos grados académicos. En consecuencia, hoy la gente de danza ha tenido que salir a buscar esa preparación en otros lugares, acudir a otras instancias educativas, privadas o públicas, a fin de lograr un grado superior al proporcionado por el INBA y preservar su trabajo, seguir perteneciendo a la institución y tener la posibilidad de, algún día, concursar por una plaza mejor.

En conclusión, puede señalarse que algunas de las características exigidas a los maestros de danza a lo largo de los años son similares a las que se han solicitado a los maestros de enseñanza básica, de ahí que la figura del maestro de danza se haya conformado con elementos que resultan contradictorios, pero que, a su vez, le dan particularidad al oficio de enseñar danza.

---

<sup>36</sup> *Loc. cit.*

Requerir ciertos atributos de los maestros ha influido y dado paso a varios procesos: unos, vinculados con la preparación de los futuros bailarines o maestros de danza; otros, con los procesos de selección para que un profesor trabaje en determinada institución.

En la elaboración de las propuestas de formación se piensa en las características, habilidades, saberes, conocimientos y actitudes que deberá poseer un futuro profesional de la danza, requerimientos ligados a procesos de selección, acreditación de grados y años, así como procesos de egreso.

Con respecto a la selección e ingreso de un maestro a una entidad educativa, ésta aplica métodos que permiten identificar los conocimientos, capacidades y habilidades solicitados a un profesor de danza. Entre esos métodos destacan los exámenes de oposición, que traen consigo sistemas de inclusión y exclusión que terminan por hacer una clasificación como maestro de escuela particular, maestro para la puesta de bailes de quince años, maestro de escuela básica, de iniciación artística, de iniciación profesional, maestro de escuela profesional, coreógrafo o investigador; segmentación que llega a causar malestar y rechazo entre los integrantes de dicha comunidad.

En relación con los procesos de selección, actualmente existe la siguiente contradicción: para contratar a un maestro de danza se le pide que cuente con experiencia y con documentos oficiales que certifiquen su formación; sin embargo, los maestros con mayor experiencia no pueden cubrir este requisito, debido a que el nivel de licenciatura en el ámbito dancístico mexicano se empezó a otorgar hace apenas unos cuantos años.

Lo anterior confirma que los requisitos para contratar a un profesor de danza en una entidad educativa no sólo han tenido el propósito de que el maestro dé una buena imagen o impresión ante la sociedad, represente una figura de respeto y de orden, transmita correctamente los conocimientos que posee, y sea un modelo, sino que son resultado de “un proceso de lucha donde intervienen no sólo argumentaciones y conceptos sino intereses y posiciones de poder”.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Emilio Tenti, *op. cit.*, pág. 214.

### CAPÍTULO III. Reglas de razón en la formación dancística mexicana

*La educación, en suma, es un hecho global, fruto –por lo general tardío e improbable– de interacciones y transacciones múltiples a lo largo de un periodo de tiempo que no se puede prever anticipadamente y que después se puede reconocer poco, ya sea tanto en el educador como en el educando.*

**Antonio Santoni Rugiu**

**E**n este apartado identifiqué algunas reglas de razón<sup>1</sup> que han tenido lugar en la primera escuela pública de danza en México para la formación de bailarines profesionales y profesores de danza y analizo si se han transformado o han permanecido. Algunas de las que se mencionan son compartidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza clásica, contemporánea, española y folclórica, aunque cada una conserva matices de acuerdo con su especificidad.

Las reglas o estándares que se estudian en este apartado son:

1. Interacciones. Maestro, estudiante de danza, maestro de música (acompañante de una clase de danza), grupo,
2. Los salones de danza. Confluencia de lugar, espacio y tiempo,
3. La enseñanza de la técnica dancística y estructura de una clase,
4. El uniforme del estudiante de danza, y
5. Prácticas de motivación y conductas sancionadas

---

<sup>1</sup> Están estrechamente vinculadas con el cambio social. La pedagogía queda incluida en los sistemas de razón que ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese “nosotros”. A ese estudio Popkewitz lo ha llamado epistemología social de la escolarización; la usa para hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones de sí mismo. Lo social en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento. Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, *op.cit.*, 2003, pág. 170.

## 1. Interacciones. Maestro, estudiante de danza, maestro de música (acompañante de una clase de danza), grupo

Inicio con el estudio de la relación que se establece entre los sujetos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, es decir, entre el maestro de danza, estudiantes, maestro de música (acompañante de una clase de danza) y el grupo.

### a) Maestro de danza

Es el guía del proceso enseñanza-aprendizaje y se encarga de orientar a sus alumnos en el quehacer dancístico de manera similar a un artesano “a partir de la experiencia cotidiana como resultado de un constante ‘hacer razonado’, de acuerdo con el antiguo principio que los romanos llamaron *fit fabricando faber*, es decir el artesano se forma ejercitándose en su arte”;<sup>2</sup> en otras palabras, el estudiante de danza se forma ante la mirada del maestro, en el salón, día a día, cincelando gradualmente un cuerpo sensible, expresivo, pensante y creativo.

### b) Estudiante de danza

Sigue las indicaciones del maestro y paulatinamente va construyendo y modelando un cuerpo, una mente y un espíritu aptos para la ejecución e interpretación dancística. Su instrumento es el cuerpo que esculpe individualmente, pero en constante interacción con el grupo porque, aunque en ocasiones el bailarín(a) interpreta piezas dancísticas solo(a), lo cierto es que, finalmente, el trabajo dancístico es colectivo. Es una labor en que cuerpos trabajados, sensibles y expresivos habitan el espacio y el tiempo y permanecen quietos o se desplazan en grupo para llevar a escena una unidad artística. De ahí que una necesidad en la enseñanza de la danza sea aprender a trabajar consigo mismo, codo a codo con el profesor, y en colectivo.

La formación del bailarín se realiza de manera cotidiana a partir de un trabajo puntual y riguroso que tiene lugar ante diversas miradas: i) la del profesor, quien señala y define la forma correcta de trabajar; ii) la de los compañeros, quienes observan, interactúan y se comunican; iii) la del espectador que aprecia, disfruta o discrimina, y iv) la propia, que es posible captar en el espejo y que quizá, con el tiempo, sea la más rigurosa.

### c) Maestro de música (acompañante de una clase de danza)

---

<sup>2</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano* (Problemas educativos de México. Serie Los Clásicos). México, CESU/UNAM/Porrúa, 1996, pág. 40.

Es un especialista cuya tarea es difícil porque requiere conocimientos extramusicales, y por lo general no se le aprecia en su justa medida. Su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza es fundamental porque a través del acompañamiento musical el alumno educará el oído, escuchará la música, solicitará la pieza idónea de acuerdo con el ejercicio que vaya a realizar, y ejecutará los ejercicios al ritmo y tiempo, o fuera de él, según se le solicite. Cabe decir que el bailarín o futuro profesor de danza recibe gran parte de este aprendizaje durante su entrenamiento, por ello se puede afirmar que la tarea del músico –preparado para acompañar una clase de danza– rebasa los límites del acompañamiento y alcanza la categoría de educador musical. Al respecto Luis Guzmán comenta:

El acompañamiento del pianista tiene alcances formativos sobre todo en las clases para la enseñanza. Los alumnos de ballet se están educando musicalmente en la clase, y es muchas veces el único sitio donde tienen la oportunidad de recibir esta instrucción durante toda su carrera [...] es tarea del acompañante seleccionar ejemplos de buena música y ejecutarlos con la mayor calidad, difundiendo así la música académica y creando un gusto selecto en el oído de quienes se encuentran en plena formación artística.<sup>3</sup>

El maestro de música, acompañante de una clase de danza, coadyuva a que se cumplan los propósitos de la clase y a que exista una adecuada interacción entre los elementos que la conforman. Luis Guzmán enumera algunos aspectos que el músico acompañante de una clase de danza debe tener siempre en mente

El pianista acompañante estará al servicio de la clase, brindando un apoyo musical a todos los movimientos que realizan los bailarines. Es responsabilidad del pianista seleccionar la música que tocará. Su selección debe estar ligada al lenguaje del movimiento corporal con sus frases, sus pausas, etc. Es fundamental que el pianista acompañante tenga la disposición de estar integrado a la clase. Su música participará activamente en todo momento y nunca como fondo musical. Una clase de ballet no es movimiento añadido al sonido, es la perfecta fusión de ambos. En la clase, tanto el maestro de ballet como el pianista acompañante y los bailarines actúan trenzados en un primer plano.<sup>4</sup>

De igual manera, el acompañante de música debe cuidar que el tiempo de ejecución de una pieza musical sea el adecuado, porque “tocar más lento o más rápido de lo indicado, o

---

<sup>3</sup> Luis Guzmán Pedroza, “Acompañamiento de clases de ballet”, tesina para obtener el grado de licenciado en ejecutante de piano, ESM, México, 1995, pág. 6.

<sup>4</sup> *Ibid.*, pág. 4.

acelerar el pulso sin razón o por descuido puede generar fatiga y ocasionar lesiones en los bailarines, pues ellos buscarán siempre seguir la música”.<sup>5</sup>

A través de los años las clases de danza se han acompañado con violín, piano, tumbadora, batería o con otros instrumentos musicales y, si las circunstancias han impedido contar con acompañante, se ha utilizado tocadiscos o grabadora, con todo y sus desventajas para la clase: “no hay otra música más que aquella que está grabada y la clase [...] debe ajustarse a la grabación; b) se pierde tiempo [...] buscando en la grabación cada ejemplo, o [...] regresando la cinta cuando el maestro decide repetir un ejercicio; c) cuando el maestro quiere cambiar la velocidad del ejercicio acelerando o retardando el tiempo, no puede hacerlo con la música pregrabada [y tiene que mantener] un mismo pulso desde el principio hasta el fin”,<sup>6</sup> no obstante, se prefiere contar con música que prescindir de ella. La danza y la música son un binomio difícil de disolver.

d) El grupo

Las interacciones entre estudiantes y maestros de danza y música conforman el grupo, que al interactuar se articulan tras la búsqueda de que el proceso enseñanza-aprendizaje dancístico se torne creativo, sensible, gratificante y significativo.

---

<sup>5</sup> *Loc. cit.*

<sup>6</sup> Luis Guzmán Pedroza, *op. cit.*, pág. 7.

## 2. Los salones de danza. Confluencia de lugar, espacio y tiempo

Las interacciones señaladas tienen lugar en un espacio y tiempo definidos por un horario destinado al entrenamiento físico, acotado para ello y trazado a partir de un plan de estudios que demanda cumplir con ciertos programas de trabajo y de estudio. El espacio y el tiempo son dimensiones fundamentales porque: “afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forman parte. Conforman su mente y sus acciones; conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia”.<sup>7</sup>

En este apartado se hace referencia al espacio y al tiempo desde el punto de vista educativo, es decir, al espacio físico y al tiempo escolar.

Refiriéndome al espacio físico, concretamente al salón de danza como un lugar para ser habitado, es posible señalar que, antes de la creación de la primera escuela pública de danza, por lo general los salones de danza eran lugares adaptados o improvisados, las clases se impartían en los patios de las escuelas de enseñanza básica, o en los lugares que acondicionaban maestros particulares o bailarines profesionales para entrenarse o para formar a nuevos elementos.

Con la creación de la primera escuela pública de danza se contó con un lugar ex profeso para la formación de bailarines profesionales, cuyo principal requerimiento era tener un salón adecuado para impartir las clases, equipado con determinado mobiliario y con ciertas especificaciones de altura, dimensiones, ventilación, iluminación y tipo de piso, condiciones que, con base en la experiencia, se han perfeccionado a fin de facilitarle su trabajo al bailarín, protegerlo y evitarle lesiones.

Si una institución posee los recursos necesarios, lo ideal es que el salón de danza clásica se utilice únicamente para ese fin, debido a que los bailarines colocan brea en la zapatilla de punta para no resbalar, lo cual no es favorable, por ejemplo, para los bailarines de contemporáneo, que trabajan descalzos.

---

<sup>7</sup> Antonio Viñao Frago, “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”, en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (María Esther Aguirre Lora, coordinadora). México, CESU/UNAM/FCE, 2001, pág. 148.



También es posible instalar un linóleo especial, que evita que los bailarines de clásico resbalen durante sus giros con la zapatilla de punta, y protege a los bailarines de contemporáneo de heridas profundas en los pies.

Para la danza folclórica y la danza española es conveniente que existan áreas específicas de trabajo, ya que con el zapateado los pisos tienden a astillarse y, por tanto, a deteriorarse más rápidamente, lo que los vuelve no aptos para la actividad de clásico y de contemporáneo.

Al estudiar los salones de danza como lugar de trabajo que debe cumplir con ciertas especificaciones, se advierte también que ahora son privativos de los alumnos, maestros, acompañantes de música, invitados especiales y autoridades académicas; anteriormente, en la primera escuela pública de danza, se permitía el acceso a los padres de familia para que esperaran a sus hijos y apreciaran su avance; esto ha cambiado radicalmente, hoy sólo se admite a invitados en casos excepcionales o cuando se trata de ensayos generales, exámenes semestrales o finales, lo cual denota que el entrenamiento del bailarín requiere de total concentración, característica de una labor especializada que no se muestra al público hasta que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a determinada fase o la obra está concluida.

Hoy, la concepción y la actitud hacia los salones de danza en las escuelas profesionales de danza es semejante a la de un templo, en el sentido de que una vez que se inicia la clase se guarda silencio y sólo oyen la música del acompañante, las indicaciones del maestro y los sonidos derivados del entrenamiento corporal, como el golpeteo imperceptible de los pies en el piso al saltar, el roce de la zapatilla de ballet al contacto con la otra pierna, la respiración en ciertos movimientos en la danza contemporánea, o los zapateados que en español y en folclore muchas veces son parte de la música. Por lo antes señalado, y porque es necesario mantener los salones en el mejor estado posible, es común que a la entrada de cada uno de ellos exista un letrero que pide se evite ingresar con zapatos de calle.

La labor dancística en el aula, por tanto, está acotada por un determinado espacio delimitado por el propio salón de danza, que generalmente tiene una dimensión de diez metros por diez metros aunque, como es lógico, existen sitios de dimensiones más grandes y más pequeñas.

El salón de danza posee por lo regular con un mobiliario que consta de piano, algunas sillas, espejos, barras y piso, elementos indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El piano lo utiliza el maestro de música y se coloca “en uno de los rincones [del salón], orientado de tal modo que el pianista quede ubicado de frente a la clase y tenga ante sí el panorama completo del salón”.<sup>8</sup>

Los espejos son necesarios para verificar la ejecución de un ejercicio y para la corrección y prevención de errores, aunque es pertinente que una de las cuatro paredes carezca de espejo para que el bailarín o estudiante sienta el trabajo corporal, lo conscientice e imagine que actúa frente al público.

La barra es un apoyo indispensable para la enseñanza de la danza clásica que a través de los años ha demostrado su beneficio, por ello actualmente la danza contemporánea, española e incluso la danza folclórica la utilizan para la preparación o ejecución de ciertos ejercicios.

El piso del salón de danza es fundamental para el bailarín porque es el contacto directo con la tierra que lo impulsa, lo atrae, lo contiene, lo eleva; puede ser también su instrumento musical, más aún para los bailarines de danza española y folclórica; asimismo cumple la función de ser su contraste, equilibrio, base, referencia.

El estudiante de danza lo utiliza de diversas formas: de pie, cuando ejecuta ejercicios en la barra y en el centro del salón; si está sentado o recostado; y cuando, a medida que avanza la clase, se le pide que vaya trazando diversos trayectos según los desplazamientos individuales o grupales.

Una clase de danza, dependiendo del género, puede iniciarse con ejercicios en el piso o de pie junto a la barra y, conforme la clase se desarrolla, el alumno pasa al centro y después a la diagonal, lo que le permite ir experimentando y habitando el espacio en sus múltiples dimensiones y direcciones.

Sentarse o recostarse en el piso para realizar ejercicios específicos ha sido un recurso utilizado principalmente por la danza contemporánea; no obstante, la clásica también ha adoptado este método para efectuar ejercicios gimnásticos desarrollados ex profeso en lo que se conoce como barra al piso.

---

<sup>8</sup> Luis Guzmán Pedroza, *op. cit.*, pág. 3.

Independientemente del género dancístico y de la técnica que se emplee, así como de la estructura de clase indicada por el maestro, es en el espacio y sobre el piso donde se trazan diversos recorridos. Cuando el bailarín está en la barra puede salir de ella y regresar, avanzar hacia adelante y hacia atrás, girar, ejecutar los ejercicios de un lado y del otro, pero siempre regresará a ella; cuando está en el piso (sentado o recostado) puede efectuar giros, trabajar diversas partes del cuerpo de manera independiente o complementaria, rodar, mantenerse quieto, incorporarse, recuperarse, caer; de pie y en el centro del salón, el bailarín, acomodado en filas, en grupos, e incluso solo, puede desplazarse, mantenerse quieto, ejecutar saltos, traslados, giros, equilibrios, caídas, recuperaciones e improvisaciones.

El espacio tiene tantas posibilidades que el bailarín, cumplidos los ejercicios del centro, lo cruza de una diagonal a otra, o de un extremo a otro, de atrás hacia adelante o viceversa, caminando lento, suave, girando, con movimientos entrecortados, o bien, con grandes saltos o amplios desplazamientos, de modo que encuentra en él nuevas dimensiones. Entonces, el espacio se ensancha, crece y se dilata.

El recurso del uso de las diagonales, aunque en un principio fue característico de la danza clásica, actualmente es utilizado también por la danza contemporánea, española y folclórica.

En una escuela de danza no sólo es importante el espacio del salón de clases fuera de él existen otros espacios que se aprovechan para propiciar la convivencia, disciplina y responsabilidad. En este sentido, espacio es “el medio arquitectónico [que] transmite valores, promueve identidad personal y colectiva, favorece ciertas formas de relación y convivencia. En suma, se hace lugar y educa”.<sup>9</sup>

De manera general me referiré a tres de ellos empleados en las escuelas de danza.

a) Teatros para las prácticas escénicas

Las presentaciones dancísticas en diversos foros son fundamentales desde el punto de vista formativo, artístico y académico, ya que tanto las funciones como los ensayos previos demandan de estudiantes, coreógrafos, directivos, técnicos y maestros varias horas en las que hay que cumplir con ciertas normas de comportamiento y disciplina. Horas en las que

---

<sup>9</sup> Teresa Romaña Blay, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 28, mayo-agosto, 2004, *cfr.* Florencia Sánchez, “Mascarones... Memoria de un espacio formativo de la Escuela Nacional de Música (1929)”, en *Preludio y Fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM* (María Esther Aguirre Lora, coordinadora). México, UNAM/IISUE/Plaza y Valdés, 2008, pág. 320.

es fundamental que se guarde respeto por el personal técnico y administrativo del teatro, por los maestros y compañeros, y que se cumpla con las exigencias de un montaje: llegar a la hora señalada, acudir puntualmente al calentamiento, llevar el vestuario correspondiente, tener la mejor disposición en el momento del ensayo y plena atención y concentración durante la función, así como respetar al pie de la letra las reglas para que la función se lleve a cabo profesionalmente.<sup>10</sup>

Aunque una función de danza implica un gran esfuerzo para los involucrados, si el proceso se cuida y es guiado adecuadamente puede resultar una grata experiencia de convivencia, aprendizaje y solidaridad que propicia satisfacción, gozo y esparcimiento, así como crecimiento individual, colectivo y profesional. De ahí la importancia de que los bailarines y profesores de danza, al menos en su etapa formativa, se presenten en diversos teatros y ante diferentes comunidades, y los maestros fomenten la reflexión sobre las implicaciones académicas, profesionales, artísticas, sociales, dancísticas, personales e ideológicas que trae consigo presentarse en una plaza pública, en el patio de una escuela, en el Teatro de la Danza, en la sala Miguel Covarrubias o en el Palacio de Bellas Artes, teniendo presente que los espacios escolares son “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores..., unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos”.<sup>11</sup>

b) Sitios a los que se acude para las prácticas de campo

Las visitas planeadas por los maestros a diferentes puntos del país para presenciar determinada ceremonia o festividad –a fin de recabar información sobre indumentaria, música, danzas y costumbres de una población– también pueden ser experiencias formativas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante de danza, sobre todo si son dirigidas por un profesor y se llevan a cabo con respeto, orden y disciplina, buscando que sean espacios de convivencia y aprendizaje para la institución, estudiantes y maestros.

c) Ubicación de la escuela

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, para los alumnos, guardar absoluto silencio mientras esperan salir a foro; cuidar de no mover el ciclorama por la parte de atrás del escenario, ya que puede ser una distracción para el espectador; no salir ni antes ni después de la función maquillado teatralmente, ni con su vestuario; pedir a familiares y amigos que no utilicen, a la hora de la función, teléfonos celulares ni cámaras fotográficas con flash, etc.

<sup>11</sup> Agustín Escolano, “La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum”, en *Historia de la educación*, núms. 12-13, 1993-1994, págs. 97-120, cit. en Antonio Viñao Frago, *op. cit.*, pág. 149.

Los espacios que han albergado a la primera escuela pública de danza y en los que ha permanecido durante más tiempo son el Palacio de Bellas Artes, el ex club Hípico Alemán –ubicado en las Lomas de Chapultepec, a un lado del Conservatorio Nacional de Música– y el domicilio de Campos Elíseos 480, col. Polanco.

La importancia de señalar dichos espacios radica en que se considera que “la dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma. [...] es [...] un rasgo que forma parte de su misma naturaleza. No es que la condicione y que sea condicionada por ella, sino que es parte integrante de ella, es educación”.<sup>12</sup>

Derivado de lo anterior surge una serie de interrogantes; algunas de ellas ya se han respondido, otras no, por ejemplo, ¿en qué momento se autorizó que la primera escuela pública de danza ocupara el Palacio de Bellas Artes?, ¿quiénes y por qué lo dispusieron?, ¿cuánto tiempo permaneció en ese espacio la primera escuela pública de danza?, ¿habitar el Palacio de Bellas Artes impactó el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿de qué manera vivieron los alumnos esa etapa?, ¿qué recuerdos conservan?, ¿en qué momento la escuela dejó el recinto?, ¿quiénes lo autorizaron?, ¿a quién benefició o perjudicó el cambio?, ¿los espacios ocupados por la entidad educativa han sido rentados o propios?, ¿fueron construidos ex profeso para la actividad dancística o adaptados?, ¿se han compartido con otras instancias académicas?, ¿en qué momento, con quiénes y por qué?

Todas estas preguntas pueden aplicarse a las tres ubicaciones señaladas, y al intentar responderlas es posible profundizar, desde esta perspectiva, en el proceso histórico, cultural, educativo, social y artístico del campo dancístico mexicano y de la propia institución y tienen pertinencia porque cualquier cambio en la disposición de una entidad educativa, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa.

Pasando al estudio del tiempo, de entrada se subraya que “el *tiempo* social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad”.<sup>13</sup> Es decir, implica el establecimiento de ciertas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro a partir de un presente concreto y de una experiencia temporal específica, por tanto, el tiempo es una facultad humana, una relación y no un flujo.

---

<sup>12</sup> *Loc. cit.*

<sup>13</sup> Niklas Luhmann, “El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna”, en Ramón Ramos Torres, *Tiempo y sociedad*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, págs. 161-182, cit. en Antonio Viñao Frago, *op. cit.*, pág. 153.

Dice Viñao: “La experiencia y la conciencia temporales son ampliamente diversas, tanto en su configuración social como en su percepción individual”,<sup>14</sup> de ahí que las formas de medir el tiempo, controlarlo y percibirlo dependan del ámbito en el cual uno esté inscrito.

Con respecto al *tiempo escolar*, puede entenderse como “un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un *hecho cultural*”.<sup>15</sup> Visto así, el *tiempo escolar* no es un tiempo continuo, neutro, una sucesión de momentos en los que se distribuyan las acciones educativas, sino “que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender”.<sup>16</sup>

Desde esta perspectiva, el tiempo o los tiempos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la danza son múltiples, organizados y contruidos social y culturalmente, y vividos no sólo por los profesores y los alumnos, sino también por las familias y la comunidad en su conjunto mediante su inserción y sus relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales.

El tiempo escolar institucional ofrece diversas configuraciones o niveles, de ahí que se hable de los tiempos escolares como redes.

La primera red es de larga duración y está íntimamente vinculada con el sistema educativo nacional, con el número de años estipulados para el aprendizaje de esta disciplina y convenido en los planes de estudios, así como con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes.

Al respecto cabe decir que en la enseñanza profesional de la danza el número de años ha fluctuado entre cuatro y ocho. Sin embargo, la balanza se ha inclinado hacia los planes de estudio que estipulan entre seis y ocho años, sobre todo en la enseñanza de la danza clásica y contemporánea. Lo que en realidad es importante, independientemente del tiempo de preparación, es que al concluir los estudios el egresado continúe con la necesidad de entrenarse, debido a que la práctica dancística no puede suspenderse si es que un bailarín

---

<sup>14</sup> *Loc. cit.*

<sup>15</sup> Antonio Viñao Frago, *op. cit.*, págs. 153-154.

<sup>16</sup> Agustín Escolano, “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, *Revista de Educación*, núm. 298, 1992, págs. 55-79, cit. en Antonio Viñao Frago, *op. cit.*, pág. 154.

decide permanecer en activo. Lo mismo sucede con el profesor de danza, pues aunque su trabajo físico no es tan exigente como el de un bailarín, lo idóneo es que se mantenga en condiciones físicas óptimas para transmitir adecuadamente sus conocimientos e indicaciones.

Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales. En este sentido, en las escuelas profesionales de danza del INBA la preparación de los bailarines se calendariza anualmente y cada año se divide en dos semestres. Durante ese lapso el bailarín entrena de lunes a viernes para modelar un cuerpo que siente, piensa, expresa y crea. Horas en las que es necesario realizar un trabajo muscular fino y delicado a través del cual se forjan cuerpos, mentes y espíritus sólidos con base en la reflexión y en el ejercicio corporal, en el sudor y el entrenamiento cotidiano, y en la comprensión de la anatomía, biología y fisiología para alcanzar mejores resultados técnicos e interpretativos.

La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar; en ella se define la distribución de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas: año, semestre, bimestre, mes, semana, día, mañana, tarde o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o tarea.

Por varias décadas, en la primera escuela pública de danza una clase se impartía en una hora. Hoy tiene una duración que fluctúa entre una hora con veinte minutos y dos horas. La actual duración responde a que se ha probado su beneficio a lo largo de los años, lo cual ha sido reforzado con estudios que han permitido conocer los ciclos para el mejor aprovechamiento del trabajo muscular y óseo;<sup>17</sup> asimismo, la experiencia ha demostrado cuál es la forma más conveniente de distribuir el aprendizaje práctico y el teórico, y en qué momento del día.

El estudio minucioso de la técnica clásica ha llevado al maestro a dosificar las actividades, de tal manera que se tiene perfectamente establecido qué se enseña cada año, semestre, mes, quincena, semana, día y hora. Lo mismo sucede con la carga horaria que el alumno lleva cotidianamente, pues gracias a la experiencia es posible determinar cuántas

---

<sup>17</sup> Existen estudios al respecto, no obstante algunos de ellos no se han concluido y otros no se han podido llevar a la práctica de manera idónea por múltiples circunstancias. Esto puede consultarse en Kena Bastien van der Meer, *op. cit.*, México, 2009.



horas al día debe ejecutar trabajo técnico, físico o mental para lograr un mejor desarrollo dancístico, recomendaciones que muchas veces no es posible seguir debido a restricciones de índole espacial, temporal, e incluso sindical y laboral.

Con respecto al horario de trabajo en la danza es fundamental que el alumno asista regularmente a sus clases y que el número de faltas se reduzca al mínimo, en virtud de que el trabajo corporal es paulatino. Jamás un estudiante de danza podrá “ponerse al corriente” estudiando la noche anterior para el examen del día siguiente, debido a que el aprendizaje corporal requiere paciencia, constancia, disciplina, tenacidad, y determinado tiempo de asimilación y madurez, procesos que es imposible obviar.

Aunado a lo anterior es indispensable que el estudiante llegue diez o quince minutos antes de que comience la clase para realizar ejercicios de estiramiento y calentamiento, con el objetivo de que al inicio de la clase porte el uniforme correctamente y esté apto física y mentalmente.

No es conveniente que el alumno ingrese a la clase si ésta ya comenzó, porque puede lesionarse.

Un aspecto distintivo de la primera escuela pública de danza es que su horario de trabajo ha sido siempre por las tardes, lo que ha permitido que los alumnos cursen otros estudios o trabajen en áreas diferentes por las mañanas.

Esta peculiaridad ha dado como resultado que sus egresados posean características distintas a los de otros estudiantes de escuelas dependientes del mismo INBA, cuyo horario de trabajo es por las mañanas, como es el hecho de tener un doble perfil profesional, es decir, a la par de la danza han realizado otros estudios y abierto la posibilidad de crear vínculos entre la danza y diversas áreas artísticas, humanísticas o científicas, por ejemplo, pedagogía, antropología, psicología, comunicación, historia, medicina, literatura y música entre otras.



### 3. La enseñanza de la técnica dancística y estructura de una clase

La *técnica dancística* es una regla de razón que se ha ido especializando y transformando y sus modificaciones se han concentrado en una serie de manuales y documentos, gracias a la labor de maestros de diversas épocas que registraron y capturaron los avances.<sup>18</sup>

En México, en la apertura de la primera escuela pública de danza, los alumnos estaban confundidos con respecto a qué técnica dancística estudiaban,<sup>19</sup> con todo y que sus maestros provenían de la tradición italiana y rusa de ballet. Con el paso del tiempo esto ha cambiado de manera radical, ya que en la actualidad se conoce perfectamente no sólo qué técnica dancística se enseña, sino sus particularidades, ventajas, desventajas, además de que se cuenta con una metodología y una didáctica de la especialidad, sobre todo para la danza clásica; en otros géneros, como la danza contemporánea, española y folclórica, dichas metodología y didáctica están en construcción o reconstrucción.

Centrándome en la enseñanza de la técnica clásica en la primera escuela pública de danza, por varios años se continuó formando a los alumnos mediante la utilización de diversas técnicas, un ejemplo de ello es el *Programa sintético de 1939*, donde se menciona que para el quinto año de la carrera se enseñaban “bailes en puntas de tipo francés, italiano y ruso”, lo cual permite confirmar que se empleaban varias técnicas.<sup>20</sup>

A partir de la década de los cuarenta la escuela se definió por el método de Enrico Cecchetti (1850-1928), maestro perteneciente a la tradición italiana de ballet. Se impartió aproximadamente hasta la década de los ochenta, cuando se comenzó a introducir la técnica cubana de ballet. Cabe señalar que esta última se mezclaba con el conocimiento de otras técnicas, debido a la experiencia de los maestros que conformaban la planta docente.

En el caso de la danza española, durante la mayor parte de la historia de la escuela este género dancístico se enseñó a partir de la destreza y creatividad de los maestros. Los alumnos aprendían español imitando al maestro y siguiendo sus indicaciones en el montaje

---

<sup>18</sup> Entre los primeros registros figuran los del siglo XV, cuando la danza cortesana adquirió auge y los maestros se vieron en la necesidad de asentar –en manuscritos– las bases teóricas de la danza, así como sus fundamentos estético-filosóficos. Este antecedente permitió que un siglo más tarde (s. XVI) en Italia y Francia destacaran grandes maestros, como Cesare Negri, llamado el Trombón, y Marco Fabricio Caroso; y en Francia, Thoinot Arbeau. Todos ellos, además de desempeñarse como bailarines y profesores, escribieron tratados dancísticos que permitieron ir dejando atrás las danzas del siglo XV. Ingrid Brainard, *cfr.* Sylvia Ramírez, *op. cit.*, pág. 8; y Thoinot Arbeau, *Orquesografía. Tratado en forma de diálogo*. México, UAM/Fonapas, 1981, pág. 21, *cfr.* Alejandra Ferreiro, *op. cit.*, 2005, pág. 77.

<sup>19</sup> Para mayor información, consúltese Roxana Ramos, *op. cit.*, 2009.

<sup>20</sup> *Programa sintético de 1939*, Escuela Nacional de Danza, 1939. (AHENDNyGC.)

de los diversos bailes que se iban creando a lo largo del año. Con el correr del tiempo el trabajo se fue sistematizando y se vislumbró la necesidad de elaborar una didáctica y una metodología para la enseñanza de la danza española, requerimiento que se evidenció aún más a partir de 1995 con la apertura de la carrera de profesional en educación dancística, especialidad danza española, ya que fue necesario dividir su estudio por escuelas: bolera, folclore-español, clásico-español y flamenco, e ir moldeando la didáctica de cada una. Actualmente, tanto la didáctica de la especialidad como la metodología permanecen en constante construcción debido a que los maestros continúan haciendo modificaciones y mejoras que surgen de la experiencia y la práctica cotidiana.

En el caso de la danza folclórica, durante varios años también se aprendió por imitación, siguiendo las indicaciones del maestro y a través del montaje de danzas y bailes; sin embargo, desde 1932 se estableció la condición de dar seguimiento a tres programas: al docente, a la implantación del sistema rítmico Dalcroze y a un plan de investigación coreográfica. Los tres programas se han llevado a cabo en varios momentos de la historia de la entidad educativa, sobre todo al vincularse directamente con informantes calificados.

La necesidad de elaborar y documentar una metodología y una didáctica de la especialidad en danza folclórica se hizo evidente a partir de 1993, cuando se autorizó la licenciatura en enseñanza de la danza y la escuela ofreció una formación dancística en biáreas (danza clásica-danza española; danza clásica-danza contemporánea; danza clásica-danza folclórica); este proyecto se concretó sin duda en 1995, cuando se autorizó el plan de estudios de profesional en educación dancística, especialidad danza folclórica.

Por mucho tiempo la danza se ha aprendido a través de la imitación y la repetición; no obstante, otras estrategias han dado excelentes resultados, como la utilización de metáforas, imágenes mentales, visualización, análisis corporal, conciencia corporal, acercarse al alumno para señalarle el músculo o la parte del cuerpo que tiene que trabajar, e indicarle ejercicios ex profeso de acuerdo con sus características.

Aunado a lo anterior, hoy el profesor de danza se vale de otras áreas del conocimiento que apoyan el aprendizaje, como la anatomía, fisiología, kinesiología, medicina del deporte, nutrición, psicología y pedagogía, a fin de que el bailarín conozca a profundidad el funcionamiento del cuerpo, la mecánica de los movimientos, y de esta

manera asimile el movimiento, lo introyecte y alcance mayores niveles de perfeccionamiento técnico.

A partir de que la escuela se inclinó por el método Cecchetti, lo cual sucedió alrededor de 1945,<sup>21</sup> la estructura de una clase de clásico estuvo integrada de la siguiente manera: *à la Barre* (barra), *au Milieu* (ejercicios en el centro del salón de clases), *port de bras* (trabajo de brazos), *temps d'adage* (Adagio), *petit allegro* (pequeños saltos), *grand allegro* (grandes saltos), *temps de pointes* (tiempo de puntas), *diagonale* (ejercicios en la diagonal). Y desde que se comenzó a introducir el trabajo de la técnica cubana se adoptó una estructura compuesta por barra, centro, *allegro*, puntas y *révérence*.

En danza contemporánea también hay diversas técnicas, y la estructura de una clase tiene que ver con la técnica que se imparte, así como con la experiencia, formación y creatividad del maestro, pero por lo general consta de tres momentos: piso, centro y desplazamientos (diagonales o de un extremo a otro del salón), aunque de unos años a la fecha se ha adoptado el uso de la barra, así como una fase más de cierre o relajación.

En lo que se refiere a la danza española, como ya se dijo, se aprendía a través de la imitación, repetición y montaje de los bailes. Y en cuanto a la estructura de una clase, el maestro colocaba a los alumnos en el centro del salón y daba forma a la clase de acuerdo con el siguiente orden: ejercicios de brazos y muñecas, castañuelas, giros, zapateados, ejercicios combinando lo anterior, y finalmente el montaje de una danza.

A medida que se ha sistematizado su enseñanza, una clase de técnica de danza española se estructura de la siguiente manera: calentamiento, colocación, braceo, castañuelas, zapateados, coordinación, pasos, relajación,<sup>22</sup> y para alumnos más avanzados se agrega una sección para la preparación del montaje coreográfico.

---

<sup>21</sup> Apuntes de Felipe Segura, proporcionados por Sylvia Ramírez, correspondientes a 1945, cuando él era estudiante de la Escuela Nacional de Danza.

<sup>22</sup> Programas del Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con especialidad en danza contemporánea, española y folclórica, Metodología para la enseñanza de la danza española I, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, octubre de 1995 a julio de 1999.

La danza folclórica también se aprendía por imitación, repetición y a través del montaje de repertorio. El maestro colocaba a los alumnos en el centro del salón y mediante el montaje de danzas y bailes estudiaban este género dancístico.

A partir también de la necesidad de sistematizar el trabajo se ha ido diseñando una estructura de clase integrada actualmente por colocación y alineación corporal, identificación y posibilidad de movimiento de cada segmento corporal, conocimiento del espacio, ejercicios rítmicos y de coordinación, sentido del equilibrio, concientización del movimiento, y una sección destinada al aprendizaje de la técnica específica del repertorio que se tenga planeado para cada semestre de la carrera.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Programas del Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con especialidad en danza contemporánea, española y folclórica, Danza folclórica I, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, octubre de 1995 a julio de 1999.

#### 4. El uniforme del estudiante de danza

Hablar del uniforme de los estudiantes de danza podría parecer poco importante, sin embargo, se retoma porque se considera que “los uniformes escolares son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia, y que representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza (produce subjetividades)”.<sup>24</sup> Es decir, el portar un uniforme es una regla de razón que contribuye al establecimiento del orden y la disciplina; no es una política que lo resuelva todo –en algunos casos se considera como símbolo de homogeneidad y equidad–, ni tampoco el peor de nuestros enemigos al concebirlo como signo de docilidad, sino que son reglas que se mantienen desde hace mucho tiempo en diferentes ámbitos de la sociedad, que junto con otros procedimientos institucionales han producido conformidad e individualidad en el conjunto de las sociedades. Vale la pena tener presentes estos conceptos porque la ropa es una forma muy poderosa de representar la regulación social, ya que convierte a los cuerpos en señales legibles, induciendo al observador a reconocer pautas de docilidad y transgresión, así como de posicionamiento social; todo ello permite acercarse a la comprensión de por qué los uniformes de los estudiantes de danza son diferentes dependiendo de la especialidad (danza clásica, contemporánea, española o folclórica).

La necesidad de portar un atuendo para el entrenamiento y aprendizaje de la danza responde a varios factores, entre ellos, que el alumno esté cómodo para realizar los ejercicios, que el maestro pueda percibir el trabajo muscular y óseo, que este signo de distinción identifique a quienes forman parte del ámbito dancístico, y en el interior, distinga a los alumnos de acuerdo con su área de estudio (clásico, español, contemporáneo o folclore, etc.).

El atuendo del varón estudiante de danza clásica consiste en short y zapatillas de estudio de color negro, calceta y camiseta blancas; y para la mujer, mallas, leotardo y zapatos de estudio y punta, por lo general de color rosa. En la década de los treinta las mallas eran tejidas a mano, por tanto caladas y gruesas; hoy son delgadas y casi transparentes, lo que permite apreciar el trabajo corporal.

---

<sup>24</sup> Inés Dussel, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel Á. Pereyra, compiladores). México, Pomares, 2003, pág. 208.

En danza clásica, actualmente algunas escuelas solicitan a las niñas, durante los primeros años, que no utilicen mallas a fin de que el maestro pueda apreciar mejor su trabajo muscular y óseo. Con respecto a la zapatilla de punta, además de que su diseño se ha perfeccionado con los años para dar mayor comodidad, protección, estabilidad y lucimiento a la bailarina, el maestro de danza dedica clases especiales para enseñarle a la alumna dónde deberá coser las cintillas, recomendándole que ella lo haga, así como la forma idónea de utilizar las zapatillas antes de empezar a practicar con ellas; la zapatilla de punta para la bailarina de clásico es más que un elemento de su actividad: es parte integrante de su cuerpo a la hora de bailar.

En las clases de danza española y danza folclórica las mujeres utilizan mallas y leotardo, por lo regular de color negro, así como falda: en español esta prenda generalmente es de color negro, y en danza folclórica depende de la elección del profesor; para los varones estudiantes de folclore el uniforme consiste en camiseta y calceta blancas, y short y botín negros, en tanto que los estudiantes de danza española usan camiseta, short y botín negros.

Existen momentos de la clase en que es necesario que las mujeres trabajen únicamente en mallas y leotardo para que el profesor verifique su trabajo muscular y óseo, así como la limpieza y ejecución técnica.

Con respecto a los zapatos para practicar danza española y danza folclórica, actualmente su diseño también se ha perfeccionado y poseen características específicas dependiendo de la especialidad.

En el área de clásico, las recomendaciones en relación con el peinado son muy puntuales, siempre con el cabello recogido, pero varían de acuerdo con el año de estudio; durante los primeros se les solicita a las alumnas que recojan su cabello en dos chongos para facilitar el trabajo que se realiza en el piso, y posteriormente se les pide un chongo, cuidando siempre que el cabello no caiga hacia el rostro.

En las áreas de español, folclore y contemporáneo también se requiere el cabello recogido y se especifica cómo se deberá arreglar tomando en cuenta si se trata de una clase, examen, o función y, por supuesto, el tipo de trabajo dancístico que se realizará. Para los varones sólo se solicita que el cabello no caiga en el rostro a la hora del entrenamiento.

Vestirse para una clase o para una presentación conlleva una serie de actividades precisas y minuciosas que coadyuvan a que se tenga un mejor desempeño a la hora de la función, ensayo o clase. El maquillaje es otro punto fundamental que debe de responder a las necesidades de la obra o repertorio que se presente.

Puede decirse que la manera de portar el uniforme en el ámbito dancístico está vinculada con la postura que el maestro y el estudiante de danza tienen ante la disciplina dancística que se estudia; los maestros y alumnos de danza clásica y española tienden a cuidar más los detalles, incluso aquéllos relacionados con el orden y la limpieza, mientras que la actitud de los maestros y estudiantes de danza contemporánea y folclórica se inclina hacia una mayor flexibilidad de los códigos en el vestir, que favorece la libertad frente a la disciplina.

Por otro lado, es importante comentar que el uniforme que hoy se porta es producto de otros hechos históricos que han influido en la escolarización y que de manera sutil tocan a la enseñanza de la danza, por ejemplo, las diversas formas de concepción del cuerpo, la manera en que los cuerpos han sido corregidos y cuidados, el surgimiento del nuevo régimen de elegancia en el vestir que valoraba la austeridad y el decoro, y la irrupción de los discursos médicos y filosóficos que prescriben un regreso a la simplicidad y a la naturaleza.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Inés Dussel, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, *op. cit.*, pág. 210.

## 5. Prácticas de motivación y conductas sancionadas

**A**l hablar de reglas de razón es importante señalar aquellas que están encaminadas tanto a motivar como a sancionar ciertas conductas. Iniciaré por las primeras.

A través de las seis entrevistas que realicé para mi investigación anterior y mediante la revisión del trabajo *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, del maestro Felipe Segura,<sup>26</sup> fue posible corroborar que la principal motivación para la mayor parte de los estudiantes de la primera escuela pública de danza durante los años treinta y cuarenta fue el hecho de tomar clases de danza y bailar. Para quienes no se dedicaron a la danza como profesión, la experiencia de bailar fue una de las más gratas; para quienes dieron clase, una forma de vida; y para quienes bailaron profesionalmente, una razón de vivir.

Los bailarines que formaron parte del Ballet de la Ciudad de México hacen referencia a dicha participación como una realidad extraordinaria que les dejó huella, ya que les permitió compartir el escenario con figuras importantes de la danza mexicana y extranjera, vivir la experiencia de presentarse en el Palacio de Bellas Artes, y definir su vocación.

Años más tarde, cuando la escuela ocupó las instalaciones ubicadas en las Lomas de Chapultepec,<sup>27</sup> los estudiantes señalan que las funciones que la escuela organizaba en el Palacio de Bellas Artes las vivieron como una práctica gozosa y significativa, al igual que los exámenes semestrales en el “salón grande”, al que acudían amigos y familiares, Nellie Campobello y maestros de la institución para apreciar los avances de los alumnos y evaluar su desempeño.

Otro estímulo para los bailarines han sido las prácticas escénicas, es decir, las funciones de danza que se presentan en diferentes foros y que forman parte del plan de estudios. Representan una práctica de formación y a veces una carga fuerte de trabajo, pero aun así, para la mayor parte de los estudiantes conservan la magia y el disfrute de actuar en un foro.

Un aliciente más que surgió a partir de la materia de prácticas educativas (plan de estudios de 1995) fue que los alumnos se hicieran cargo de un grupo, documentaran la experiencia y expusieran los frutos de su trabajo ante el público.

---

<sup>26</sup> Felipe Segura, *60 aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*. México, inédito, 1993.

<sup>27</sup> De 1946 a 1975.



También ha alentado a los alumnos saber la historia de sus fundadores y la trayectoria de su escuela, sentirse partícipes de ella, corresponsables de su porvenir y de la formación de los futuros profesores de danza.

Los estudiantes igualmente se han sentido comprometidos cuando han participado en la muestra de las escuelas profesionales de danza del INBA, en virtud de que significa un reto y una gran responsabilidad representar a la entidad educativa que los está formando.

Con respecto a las conductas sancionadas es posible advertir que cada una de las propuestas de formación contó, en su momento, con un reglamento que estipulaba derechos y obligaciones de directivos, maestros, alumnos, administrativos e incluso padres de familia.

En algunos casos los reglamentos fueron más detallados que en otros y hacían referencia a aspectos de disciplina, puntualidad, uniforme, cuestiones académicas, etc. En estas líneas no pretendo abordar los detalles, sino sólo algunas conductas que, aunque a veces no fueran explícitas, quedó claro que no eran bien vistas por la comunidad y merecían sanción, las cuales en el caso de los maestros llegaron a representar la destitución o cambio de adscripción y, en el caso de los alumnos, expulsión.

Durante los primeros años de trabajo de la Escuela era mal visto que los maestros ocuparan sin permiso y fuera del horario de trabajo los salones de la escuela para dar clases particulares; de igual manera, que invitaran a alumnos a formar parte de sus grupos de danza sin consentimiento de las autoridades de la escuela.

Con respecto a los alumnos, dos acciones que han sido penalizadas, incluso con la expulsión, están íntimamente ligadas a las anteriores: tomar clases particulares y formar parte de grupos dancísticos que no pertenecieran a la escuela.

A través del tiempo estas restricciones se han transformado y actualmente hay mayor tolerancia para que los alumnos tomen clase en otros sitios o con maestros particulares; asimismo, hoy es aceptado que los maestros ejerzan su profesión en otras escuelas, sin que esto se catalogue como deslealtad. Pero lo que continúa considerándose un abuso de confianza es que maestros o alumnos se presenten en funciones de danza sin dar el crédito correspondiente, es decir, sin especificar que forman parte de determinada escuela o compañía, o sin mencionar el nombre del coreógrafo responsable de la obra que se presenta.

Para finalizar este apartado reitero que la intención fue mostrar algunas de las reglas de razón que finalmente le dan consistencia y volumen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. Queda abierta la posibilidad de estudiarlas con detenimiento y derivar estudios que arrojen más luz con respecto a los procesos, vivencias, discursos y prácticas que tienen lugar en las escuelas de danza, sean públicas o privadas, de enseñanza superior o talleres, con el propósito de que dicha reflexión contribuya a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a resolver algunos de los problemas de la formación dancística mexicana.



## Consideraciones finales

En estas líneas únicamente comparto algunas de las reflexiones que surgieron a partir de la elaboración de este trabajo.

### Primera

Las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país han impactado directamente a la formación dancística mexicana, y esto lo señalo porque, aparentemente, la enseñanza de las artes está dotada de libertad de cátedra y de evaluación; no obstante, en la realidad, la educación artística está sujeta a las disposiciones educativas y políticas dictadas en el país, sexenio tras sexenio.

Se cree que la formación artística responde a su propia lógica y especificidad; si bien esto es cierto parcialmente, también es innegable que las tendencias marcadas por los diversos gobiernos han influido en ella. Un ejemplo palpable ha sido la modificación a las propuestas de formación en distintos momentos de la historia, en la mayoría de los casos dependientes de las reformas dictadas por el gobierno, y aunque las escuelas intentan preservar sus tradiciones, sus procesos educativos y artísticos, a su vez han ido incorporando paulatinamente los objetivos y propósitos de las diversas tendencias educativas generadas en nuestro país.

Lo mismo ha sucedido con la inclusión de ciertos conocimientos, discursos y prácticas culturales en el ámbito dancístico mexicano, que en algunos casos han respondido más a la dinámica de las reformas educativas en general que a las necesidades del campo. Esto fue posible verlo desde el momento en que existió la necesidad de que tanto bailarines como profesores de danza recibieran, como las demás profesiones, un título profesional que avalara y certificara sus conocimientos, proceso que ha requerido de una serie de trámites y exigencias no sólo académicas, sino también administrativas, y a su vez ha impuesto procesos de inclusión y exclusión.

En el ámbito dancístico, dichos requerimientos al principio estuvieron vinculados con la obtención de un título de nivel medio superior, luego de nivel licenciatura, y actualmente de otros grados, incluso de maestría y doctorado, a pesar de que el INBA no los expide en esta área.

Por otro lado, si bien es cierto que la dinámica educativa impuesta por los gobiernos ha llevado a las instituciones a cambiar sus propuestas de formación, a hacer ajustes, a

incorporar nuevos discursos e incluso prácticas, también es posible darse cuenta de que las entidades educativas poseen un rango de decisión para realizar dichos cambios, pues aunque las instituciones han cambiado los planes y programas de estudio de acuerdo con los dictados del gobierno, se puede advertir que se reservan el ritmo y el impacto de ellos, porque en ocasiones, aunque dichas modificaciones han quedado plasmadas en los planes de estudio, en la práctica pesan más las tradiciones que los preceptos.

De ahí que muchos de los cambios en las instituciones sólo se den de manera parcial, y que sea posible que en una misma entidad educativa convivan costumbres de antaño con prácticas y discursos recientes.

Por tanto, el ritmo del cambio en las instituciones educativas está relacionado con la aceptación y asimilación de los maestros frente a los planes de estudios. Un punto fundamental para que la propuesta de formación sea aceptada y se lleve a la práctica tiene que ver con el hecho de que la mayor parte de los integrantes de una escuela haya participado en su elaboración y la vean como suya.

Con base en lo anterior, en el comportamiento de los diferentes planes de estudio de la primera escuela pública de danza y en el comportamiento de otros planes de estudio de entidades educativas profesionales de danza dependientes del INBA es posible señalar que dichas instituciones, al tiempo que adoptan gradualmente los preceptos dictados por el gobierno, poseen una autonomía relativa que les permite continuar adelante con su trabajo artístico y educativo.

## Segunda

A través del estudio de las diecinueve propuestas de formación me percaté de que, a partir de la fundación de la primera escuela pública de danza y de su paulatina consolidación, el campo de la formación dancística mexicana fue ganando terreno, logró definir un espacio específico y cerrado para la enseñanza de la danza, dio pauta para la formación de un cuerpo de especialistas, así como para la pedagogización del conocimiento. Dichos procesos pusieron en juego ciertas categorías de espacio, tiempo e identidad, esbozadas en el apartado “Reglas de razón en la formación dancística mexicana”.

## Tercera

Pude advertir que, en algunas etapas, la voz de los maestros en la formación dancística ha sido determinante. Un caso concreto se dio en la década de los noventa, cuando las

autoridades pretendían cerrar la primera escuela pública de danza, pero gracias al trabajo, presencia y gestión de los protagonistas que la integraban, no sólo se logró que la institución continuara, sino que durante ese periodo se elaboraron y autorizaron dos propuestas de formación, la escuela permaneció en su espacio y registró un crecimiento significativo, hasta alcanzar una de las matrículas escolares más altas de su historia, lo cual permite afirmar que si bien la voz de las autoridades culturales tuvo su peso el trabajo de los integrantes de la institución fue determinante, ya que permitió que las decisiones que se habían tomado con respecto a la escuela, cambiaran de rumbo.

Lo anterior permite afirmar que, si bien las propuestas de formación de dicha entidad educativa estuvieron sujetas a los dictados de las autoridades, como currículum prescriptivo, finalmente la escuela obtuvo un grado importante de autonomía.

#### Cuarta

Observé que la propuesta de formar profesores de danza en la primera escuela pública de danza ha ganado la batalla hasta hoy, ya que ha sostenido su misión a través de los años a pesar de los vaivenes políticos, económicos, artísticos y educativos, lo cual no sucedió de igual manera con el plan de estudios para niveles básicos instrumentado en la ENDNyGC en 1994 y cuya última generación egresará en 2011, debido a que está finiquito.

Como antecedente a dicho plan en la escuela estuvieron vigentes dos propuestas de formación encaminadas a introducir y sensibilizar a la población infantil en la danza: de 1939 a 1983 el denominado ciclo infantil, de 1986 a 1992 el llamado niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza, y a partir de 1994 el plan de estudios de formación dancística para niveles básicos.

#### Quinta

El apoyo económico, político y de infraestructura que se le ha dado a la primera escuela pública de danza ha dependido del posicionamiento político y artístico de la institución frente a los directivos de cada periodo, por lo tanto, en general ha trabajado a contracorriente, con recursos insuficientes y con un apoyo económico mucho menor al que se les ha otorgado a otras instancias del mismo INBA, desigualdad que se agudizó, por mencionar un ejemplo, durante la reestructuración de 1992, cuando se planeaba la creación del Centro Nacional de las Artes.

## Sexta

Con respecto al comportamiento de las materias que integran las diecinueve propuestas de formación que aquí se presentan, un comentario más: en algunas ocasiones se ha afirmado que tanto bailarines como profesores de danza no le han dado la importancia suficiente al trabajo teórico, debido a que la formación de bailarines –e incluso de profesores– es eminentemente práctica.

El comportamiento que pude observar al respecto, tomando como base el número de materias teóricas que aparece en las propuestas de formación, es que en algunos momentos la institución le ha dado preponderancia al estudio teórico, y en otros esa importancia ha disminuido. Es notorio, por ejemplo, que las dos primeras propuestas de formación (1930-1931) conferían una gran trascendencia a las materias teóricas, no sólo porque proponían estudiar la danza a la par de los estudios de primaria y secundaria, sino porque incluían asignaturas como historia universal, historia de las diferentes disciplinas artísticas (literatura, música, bailes de los pueblos antiguos, etc.) mitología, e incluso le destinaban un tiempo específico a estudios en biblioteca.

Dicha tendencia cambió a partir de 1932, cuando las propuestas sólo incluían algunas materias teóricas, esquema que perduró hasta la década de los noventa, cuando la escuela empezó a trazar un nuevo perfil profesional, orientado a ratificar su vocación por la docencia y reforzar el estudio de otras áreas del conocimiento humano, como la pedagogía, psicología, antropología y sociología, que se expresó claramente en el plan de estudios denominado licenciatura en enseñanza de la danza, en el cual la balanza se inclinó hacia lo teórico.

La experiencia del mencionado plan resultó fructífera debido a que en la siguiente propuesta de formación, denominada profesional en educación dancística (autorizada en 1995), se buscó el equilibrio entre los estudios teóricos y prácticos. La licenciatura en educación dancística (2006) retomó dicha concepción.

Este antecedente ha permitido que hoy los alumnos de la primera escuela pública de danza en general no sientan rechazo ni alejamiento de las materias teóricas, lo cual ha sido reforzado por otros factores, entre ellos el horario, que siempre ha sido por las tardes, así como el hecho de que nunca se ha impartido la danza a la par de los estudios de primaria y secundaria; ambos factores han coadyuvado a que los alumnos puedan realizar otros

estudios y pertenecer a otros ámbitos educativos diferentes al dancístico, para equilibrar aún más la parte teórica con la práctica.

Debido a lo anterior buena parte de los estudiantes de danza de dicha institución cuenta con otros estudios de nivel licenciatura –incluso posgrados–, con el resultado de que algunos de sus egresados poseen un doble perfil profesional.

Por otro lado, el hecho de que a partir de 1937 la escuela haya otorgado títulos de profesores de danza la ha conducido, poco a poco, a interesarse cada vez más por la reflexión teórica, exigida por la docencia.

Dicho proceso no se ha dado de la noche a la mañana, ha sido lento y paulatino, y a la escuela le ha llevado décadas. Pero hoy sus egresados están más abiertos a la reflexión práctica y teórica. Un indicio es que cada vez más estudiantes y egresados se interesan por participar en mesas redondas, cursos y congresos, y en continuar sus estudios de posgrado.

### Séptima

Revisar los planes de estudios y confrontarlos con las tendencias educativas dictadas por el gobierno posibilita hacer un balance con respecto al logro de los propósitos establecidos por el gobierno.

Por ejemplo, en referencia a los dictados emitidos en 1992, caemos en la cuenta de que, si bien es cierto que el CNA se ha constituido como un espacio importante en el D. F. para la formación, investigación y creación artísticas, también lo es que algunas de las expectativas que se tenían aún no se han consolidado, como es el caso de lograr un trabajo interdisciplinario entre la comunidad artística, ya que sin tomar en cuenta las excepciones, en las escuelas profesionales de danza se trabaja, por lo general, por especialidad.

Otro aspecto que sigue sin concretarse cabalmente es la formación del Sistema Nacional de Educación Artística, pues a menudo egresados de las escuelas de Iniciación Artística y de los Centros de Educación Artística (Cedart), al tratar de continuar sus estudios en las escuelas profesionales del mismo INBA, son rechazados por no cumplir con el perfil técnico, académico o artístico que solicitan las instancias superiores.

Por otro lado, continúa la práctica de reestructurar los planes de estudio en respuesta a los dictados emitidos por las autoridades y no por una necesidad académica o artística propia de las comunidades; en el caso de 1992, la reordenación académica en el INBA tuvo lugar debido a los lineamientos emitidos durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.



En 2006 se pusieron en marcha, en la mayor parte de las escuelas profesionales de danza del INBA, nuevas propuestas de formación en respuesta a los dictados de las autoridades, que determinaron que, ante la falta de recursos financieros, era necesario que las escuelas de arte trabajaran con currículos flexibles a fin de garantizar que sus egresados respondieran a las necesidades del mercado de trabajo, pero también para que las escuelas profesionales estuvieran en posibilidad de ser evaluadas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES),<sup>1</sup> a fin de obtener financiamientos, siendo indispensable que escuelas y maestros se certifiquen y que dichas instancias académicas ofrezcan propuestas de formación de nivel licenciatura; es por ello que a partir de 2006 se autorizó ese nivel a las escuelas profesionales de danza dependientes del INBA.

### Octava

La puesta en marcha de toda propuesta de formación trae consigo una serie de debates, que –bien encauzados– enriquecen la vida académica de la institución y la fortalecen. Por tanto, aceptar un currículum como un elemento dado y acabado significa renunciar a toda una gama de comprensiones acerca de las características del control y funcionamiento de la escuela y del aula, aceptar las mitificaciones de episodios previos de gobernación como elementos dados que no se pueden cambiar, reproducir sin reflexión los modelos anteriores, imitación que expresa falta de conocimiento de la historia del currículum de la instancia en cuestión.

### Novena

En el caso concreto de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello es notorio que en su licenciatura existen conocimientos, discursos, prácticas, experiencias y tradiciones anteriores, así como elementos de búsqueda que permiten nutrir y enriquecer la propuesta actual; también es evidente que, cada vez más, la escuela ha ido detectando la necesidad de profesionalizarse y de estudiar seriamente las metodologías de enseñanza indispensables para preparar a sus alumnos en la tarea de transmitir sus conocimientos dancísticos a diferentes tipos de personas, incluso con capacidades diferentes. De ahí que pueda afirmar que lo que hoy se tiene es el resultado de un proceso de largo aliento que se ha venido configurando desde la década de los treinta del siglo XX, y aun desde tiempo

---

<sup>1</sup> Roxana Ramos, “Multiplicidad de voces y miradas”, *op. cit.*

atrás, ya que es innegable la influencia de los avances técnicos de las diferentes disciplinas dancísticas, así como la contribución de directivos, otras instituciones, maestros, alumnos, padres de familia y del propio movimiento dancístico mexicano.

Para finalizar sólo me gustaría señalar que este tema no se agota, al contrario, abre nuevas preguntas y problemas. Algunos de los que quedan pendientes son estudiar los hábitos que la escuela ha inculcado en sus alumnos a través de la formación que ha dado, los problemas que enfrentan los egresados cuando pasan del aula a la vida profesional, la influencia de otras profesiones y prácticas culturales en el entorno de la formación dancística mexicana, la historia de las disciplinas dancísticas, y dar respuesta a un abanico de preguntas: ¿qué queda de la escuela después de la escuela?, ¿qué marcas ha dejado en los alumnos la formación dancística?, ¿hasta qué punto es pertinente que las propuestas de formación cambien por mandato del gobierno y no por necesidades del propio campo?, ¿qué tan convenientes para el medio dancístico mexicano son las propuestas de formación abiertas y flexibles?, ¿es necesario que las propuestas de formación en el campo artístico respondan a las nuevas formas de organización y trabajo, así como a los cambios científicos, tecnológicos y sociales?, ¿cuál es el impacto de los medios de comunicación en la formación dancística?, ¿hasta qué punto las propuestas de formación en el ámbito dancístico deben responder a las necesidades del mercado de trabajo?, ¿están preparadas las escuelas profesionales del INBA para formar parte de los esquemas de evaluación y certificación propuestos por la ANUIES?, ¿las escuelas profesionales de danza del INBA posibilitan que sus alumnos continúen sus estudios de maestría y doctorado?, ¿por qué el INBA no ha logrado conformar y consolidar el sistema de educación artística que se proponía desde la década de los noventa?

En fin, las preguntas continúan abriéndose y cerrándose ante nuestros ojos, quizá algunas sin respuesta; no obstante, lo fundamental es que la comunidad artística –y en este caso la dancística– tenga presente que a medida que avanza en su camino está tejiendo el presente, así como el sendero por el que transitarán las nuevas generaciones.



## Fuentes y bibliografía

### A. Archivos consultados

Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (AHENDNyGC)

- Gavetas de documentos escolares y administrativos.
- Gavetas de documentos académicos.
- Gaveta de programas de mano y carteles.

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

- Charlas de danza del proyecto de investigación de Felipe Segura, “Historia oral de la danza en México en el siglo XX”.
- Fondo Felipe Segura.
- Expedientes de artistas.
- Cuadernos y boletines.

### Documentos y otras publicaciones de la época

- Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, 1931.
- Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, 1931.
- Plan de estudios de la Escuela de Danza de la SEP, modificado según Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes, 1932.
- Reglamento de la Escuela de Danza, 1933.
- Reglamento de la Escuela de Danza, 1934.
- Programa general de estudios del 1º de abril de 1935.
- Reglamento interior de la Escuela de Danza, 1937.
- Documento que envía Nellie Campobello a José Muñoz Cota el 1º de febrero de 1937 y que contiene plan de estudios (programa técnico), 1937.
- Plan de estudios firmado por Nellie Campobello, 1938.
- Proyecto de reglamento interior de la Escuela de Danza del DBA de la SEP, 1938.

- Plan de estudios para el año escolar de 1939, firmado por Nellie Campobello, y programa sintético general, 1939.
- Reglamento interior vigente de la Escuela Nacional de Danza de la Dirección General de Educación Estética, 1940.

## Referencias bibliográficas

### B. Bibliográficas

- Aguirre Lora, María Esther. *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés, 1998.
- Aulestia, Patricia. *Las “chicas bien” de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*. México, Conaculta/Cenidi Danza/INBA, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Nellie Campobello”. *Cuadernos del Cenidi Danza* 15. México, Cenidi Danza/INBA, 1987.
- \_\_\_\_\_. “Hipólito Zybin, pionero de la danza institucionalizada en México”. *Boletín Informativo del CID-Danza* 4. México, INBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Lettie Carroll”, *Boletín Informativo del CID Danza* 2. México, INBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*. México, Cenidi Danza, inédito, s/f.
- Bastien Van Der Meer, Kena. “Políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana (1975-2000)”. Tesis para obtener el grado de licenciada en historia. México, UNAM, 2009.
- Cortés González, Alma Rosa. *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*. México, INBA, 1992.
- Chiodi, Giulio. *Orientamenti di filosofia politica*. Milán, Vangelista, 1974.
- Dalcroze, Émile-Jaques. *La Rythmique. Méthode Jaques-Dalcroze*, primer volumen. París, Lausanne Jobin & Cie Editeurs, 1916.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- Delgado Martínez, César. *Nellie Campobello. Crónica de un secuestro*. México, Escenología, 2007.
- Escuela de Plástica Dinámica. Cuadernos del CID-Danza* núm. 2. México, INBA, 1985.

- Ferreiro Pérez, Alejandra. *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México, Conaculta/Cenidi Danza/INBA/CNA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 2005.
- Francesc, Pedró e Irene Puig. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Fuentes Mata, Irma. *El diseño curricular en la danza folklórica: análisis y propuesta*. México, Cenidi Danza/INBA, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, 1995.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1988.
- García, Clara Guadalupe. *Nellie. El caso Campobello*. México, Cal y arena, 2000.
- Greaves, Cecilia. “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 3. México, INEA/El Colegio de México, 1994.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. México, FCE, 1992.
- Guzmán Pedroza, Luis. “Acompañamiento de clases de ballet”. Tesina para obtener el grado de licenciado ejecutante de piano. México, ESM, 1995.
- Julia, Dominique. “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, CESU/UNAM, 1995.
- La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES, 1999.
- Loyo, Engracia. “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2. México, INEA/El Colegio de México, 1994.
- Matthews, Irene. *Nellie Campobello. La centaura del Norte*. México, Cal y Arena, 1997.
- Memoria de la SEP*, 1941.
- Memoria de la SEP*, 1946.
- Memoria de la SEP*, 1958.
- Memoria de la SEP*, 1969.
- Memoria de la SEP*, 1970.

- Memoria de la SEP*, 1972.
- Memoria de la SEP*, 1982.
- Memoria 1988-1994. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*. México, CNCA, 1994.
- Mendoza, Cristina. *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época. México, Cenidiap/INBA, 1990.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos/UIA, 1988.
- Orozco, José Clemente. *Autobiografía*. México, Era, 1985.
- Popkewitz, Thomas S. “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona/México, Pomares, 2003.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan. *El desafío de Foucault* (traducción de M. Pomares). Madrid, Pomares (Educación y Conocimiento), 2000.
- Ramírez, Sylvia. “Antecedentes y tratados de enseñanza en Europa en el siglo XV”. Síntesis de investigación concluida (inédita). México, Cenidi Danza/INBA, 1991.
- Ramos Smith, Maya. *Teatro musical y danza en el México de la Belle Époque (1867-1910)*. México, UNAM/Gaceta, 1995.
- \_\_\_\_\_. *El ballet en México en el siglo XIX. De la Independencia al Segundo Imperio (1825-1867)*. México, Conaculta/Alianza Editorial Mexicana, 1991.
- \_\_\_\_\_. *La danza en México durante la época colonial*. México, Conaculta/Alianza Editorial Mexicana, 1990.
- Ramos Villalobos, Roxana. *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. México, INBA/Cenidi Danza/Graponi, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Multiplicidad de voces y miradas”, en *Encuentros académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, Tertulias y Coloquios*, CD-ROM. México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi Danza, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Más allá de los pasos de Nellie Campobello*. México, IPN, 2002.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Ruiz, Ramón Eduardo. *México 1920-1958: El reto de la pobreza y el analfabetismo*.

México, FCE, 1960.

Sánchez, Florencia. “Mascarones... Memoria de un espacio formativo de la Escuela Nacional de Música (1929)”, en *Preludio y Fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM* (María Esther Aguirre Lora, coordinadora). México, UNAM/IISUE/Plaza y Valdés, 2008.

Santoni Rugiu, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. México, CESU/UNAM/Porrúa (Problemas educativos de México. Serie Los clásicos), 1996 (1988).

Segura, Felipe. *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*. México, 1992 (inédito).

Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro*. México, Pax, 1989.

“III Consolidación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes”, *Memoria 1995-2000*.  
<http://www.conaculta.gob.mx/memorias/>.

Viñao Frago, Antonio. “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”, en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (María Esther Aguirre Lora, coordinadora). México, CESU/UNAM/FCE, 2001.

### C. Testimoniales

Tertulias organizadas por el CENIDI Danza José Limón: 28 de junio, 14 de julio, 25 de agosto, 22 de septiembre y 20 de octubre de 2004; 13 de junio de 2005.





**Anexo I**  
**Resumen de las propuestas de formación**  
**Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (1931-2009)**

Fecha de elaboración o autorización	Nombre del director o encargado y periodo de gestión	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Cuarta versión	Comentario
Primera propuesta de formación, se presentó y autorizó el 23 de diciembre de 1930.  Segunda propuesta de formación, se presentó y autorizó el 25 de febrero de 1931.	Hipólito Zybin El 1° de octubre de 1930 Hipólito Zybin fue nombrado ayudante de la Dirección de Educación Física de la SEP.  El 29 de abril de 1931 se autorizó la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica de la SEP, institución que estuvo a cargo de Jesús M. Acuña y Carlos González. Hipólito Zybin fue nombrado profesor.	Primera propuesta, 23 de diciembre de 1930. Antes del cuestionario. <sup>1</sup>	Segunda propuesta, 25 de febrero de 1931. Después del cuestionario. <sup>2</sup>			Ambas proponían ocho años para el estudio de la danza.  Hipólito Zybin elaboró las dos propuestas de formación. En la segunda incluyó el punto de vista y comentarios de maestros mexicanos.  La Escuela de Plástica Dinámica cerró sus puertas en febrero de 1932.
Propuesta de formación autorizada el 9 de febrero de 1932.	Carlos Mérida Periodo de gestión: del 16 de abril de 1932 al 10 de marzo de 1935.	Propuesta de formación autorizada el 9 de febrero de 1932. <sup>3</sup>	Primer ajuste. Firmado por el Consejo de Bellas Artes el 15 de marzo de 1932. <sup>4</sup>	Segundo ajuste. Programa de reconocimiento 1933. <sup>5</sup>	Tercer ajuste. Propuesta de formación dancística de 1934. <sup>6</sup>	Las cuatro proponían que la carrera se cursara en tres años.
Propuesta de formación elaborada y autorizada.	Francisco Domínguez Periodo de gestión: el 11 de marzo de 1935 fue nombrado director de	Tira de materias <sup>7</sup>	Programa General de Estudios que regiría a partir del 1° de abril de 1935. <sup>8</sup>			La carrera se incrementó de tres a cinco años de estudio.

<sup>1</sup> Plan de estudios para la conformación de la Escuela de Plástica Dinámica, en César Delgado, *Escuela de Plástica Dinámica, Cuadernos del CID-Danza* núm. 2. México, CID-Danza/INBA, 1985, pág. 13.

<sup>2</sup> Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, Cenidiap/INBA, 1990, págs. 247-265.

<sup>3</sup> Documento firmado por José Gorostiza, Xavier Villaurrutia y Rufino Tamayo, en Cristina Mendoza, *ibíd.*, págs. 272-278.

<sup>4</sup> Documento firmado por Xavier Villaurrutia y José Gorostiza que marca la tendencia y el programa que deberá contemplar la Escuela de Danza, 15 de marzo de 1932, en *ibíd.*, págs. 279-283.

<sup>5</sup> Programa de reconocimiento 1933, en Cristina Mendoza, *ibíd.*, págs. 112-121.

<sup>6</sup> Documento firmado por Carlos Mérida, 3 de enero de 1934, en Cristina Mendoza, *ibíd.*, págs. 64-77.

<sup>7</sup> Alma Rosa Cortés, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*. México, INBA, 1992, pág. 123.

<sup>8</sup> Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, 1° de abril de 1935. (AHENDNyGC.)

	manera provisional y a partir del 22 de marzo se le ratificó en el puesto, que ocupó hasta el 15 de enero de 1937.					
Elaboración y autorización.	Nellie Campobello  Periodo de gestión: del 19 de enero de 1937 hasta el año de 1983.	Documento que envía Nellie Campobello a José Muñoz Cota. Entra en vigor a partir del 1° de febrero de 1937. <sup>9</sup>				Plan emergente elaborado con el propósito de egresar a la primera generación de estudiantes. La graduación se llevó a cabo el 27 de noviembre de 1937 en el Palacio de Bellas Artes.
Elaboración y autorización.	Nellie Campobello	Tira de materias <sup>10</sup>	Firmada por Nellie Campobello. Entra en vigor en octubre de 1938. <sup>11</sup>			Plan de estudios de cinco años.
Elaboración y autorización.	Nellie Campobello	Tira de materias <sup>12</sup>	Firmada por Nellie Campobello. Entra en vigor en 1939 <sup>13</sup>			Plan de estudios de seis años.
Elaboración y autorización.	Nellie Campobello	Plan de estudios de 1944. <sup>14</sup>				Se ofrecía la carrera de profesor de danza en seis años; la carrera de profesor de danzas mexicanas en cuatro años, y la carrera de profesor de danzas españolas en cinco años.
Elaboración y autorización.	Nellie Campobello	En 1962 se autorizó el denominado Plan	Tira de materias (1972) <sup>16</sup>	Tira de materias (1984) <sup>17</sup>		El Plan de Estudios 1962 constaba de ocho

<sup>9</sup> Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1938. (AHENDNyGC.)

<sup>10</sup> Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, págs. 124-125.

<sup>11</sup> Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1938. (AHENDNyGC.)

<sup>12</sup> Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, págs. 126-127.

<sup>13</sup> Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939. (AHENDNyGC.)

<sup>14</sup> Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1944. (AHENDNyGC.)

<sup>15</sup> Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1962. (AHENDNyGC.)

		62. <sup>15</sup>				años divididos en tres años del ciclo vocacional, dos del ciclo preparatorio y tres del ciclo profesional. En 1993 se llevó a cabo el último programa emergente de titulación para el Plan de Estudios 1962.
Elaboración de los niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza.  Elaboración de la licenciatura en enseñanza de la danza.	Nieves Gurría Pérez  Fue nombrada subdirectora de la institución de 1983 a 1985.  En 1985 fue nombrada directora hasta el 15 de enero de 1993.  Del 15 de enero de 1993 al 31 de agosto de 1993 estuvo como encargada de la institución Alma Rosa Cortés González.	Elaboración de los niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza <sup>18</sup> y de la licenciatura.				Los niveles previos se propusieron como una carrera de ocho años, pero sólo se autorizó (en 1991) que operaran los tres primeros.
Autorización en 1993.	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos  Periodo de gestión: del 1° de septiembre de 1993 al 31 de marzo de 2002.	La licenciatura en enseñanza de la danza se autorizó en 1993, únicamente para cinco generaciones de estudiantes. <sup>19</sup>				Plan de estudios de cuatro años.
Elaboración y autorización.	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos	Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos. <sup>20</sup>				Plan vigente para alumnos entre 4 y 11 años de edad. Ofrece siete niveles de estudio.

<sup>16</sup> Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, págs. 130-131.

<sup>17</sup> Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, págs. 134-136.

<sup>18</sup> Solicitud de autorización para cursar niveles previos a licenciatura, firmado por la profesora Nieves Gurría Pérez, directora de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, dirigido a la M. en C. Dalia Chargoy, 10 de septiembre de 1991. (AHENDNyGC.)

<sup>19</sup> Plan de Estudios de Licenciatura en Enseñanza de la Danza, autorizado en 1993.

<sup>20</sup> Plan de Estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

Elaboración y autorización.	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos	Plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades (danza contemporánea, danza española y danza folclórica). Entra en vigor en 1995. <sup>21</sup>				Plan para alumnos entre 16 y 26 años de edad. Se cursaba en cuatro años.
Elaboración y autorización.	Soledad Echegoyen Monroy  Periodo de gestión: del 1° de abril de 2002 al 31 de diciembre de 2006.  Del 1° de enero de 2007 al 31 de abril de 2007 estuvo como encargado de la institución Arturo Acosta Huitrón.	Licenciado en educación dancística con orientación en danza contemporánea, danza española o danza folclórica. Entra en vigor en 2006. <sup>22</sup>				Plan de estudios que se cursa en cuatro años.  Se empieza a finiquitar el Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos. La última generación concluirá en 2011.
Seguimiento a la licenciatura en educación dancística.	Silvia Martín Navarrete  Periodo de gestión: del 1° de mayo de 2007 al 15 de agosto de 2008.  Del 16 de agosto de 2008 al 15 de octubre de 2008 estuvo como encargado de la institución Fernando Aragón Monroy.	Licenciado en educación dancística con orientación en danza contemporánea, danza española o danza folclórica.				Plan de estudios que se cursa en 4 años.  Continúa la misma propuesta de formación instrumentada en 2006.
Seguimiento a la licenciatura en educación dancística.	Fernando Aragón Monroy  Fue nombrado director de la institución a partir del 16 de octubre de 2008 y hasta	Licenciado en educación dancística con orientación en danza contemporánea, danza española o danza folclórica.				Plan de estudios que se cursa en cuatro años.  Continúa la misma propuesta de formación instrumentada en

<sup>21</sup> Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con tres especialidades: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

<sup>22</sup> Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Dancística con tres orientaciones: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en agosto de 2006.

	la fecha.					2006.
--	-----------	--	--	--	--	-------



## Anexo II. Información general de las propuestas de formación (1930-2009)

### 1. Primera propuesta para la formación dancística (diciembre de 1930)\*

Nombre del Plan de estudios	Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Se entregó para su revisión el 23 de diciembre de 1930.
Número de años en los que se cursa la carrera	Ocho años.
Finalidades del Plan de estudios	Formar actores completos con una preparación integral. Es decir, a la par de la danza estudiaban la escuela básica (primaria y secundaria), materias científicas, artísticas e idiomas.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Requisitos de ingreso: Edad entre 9 y 12 años. Certificado de haber cursado tres años de primaria. Aprobar examen de capacidad y reconocimiento médico. Constitución física normal, capacidad especial para la plástica dinámica y dotes musicales. La admisión se realizaba dos meses antes del inicio del ciclo escolar con dos pruebas obligatorias: condicional y final. La última se llevaba a cabo después de observar al alumno durante dos meses.
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal y el número de materias varía de acuerdo al curso. Dicho plan constaba de 80 materias con una carga horaria semanal que fluctuaba entre 39 y 43 horas, con excepción del último año, al que se le asignaban 27 horas semanales. Estaban distribuidas de la siguiente manera: 23 materias de primaria y secundaria. 18 materias del área de humanidades. 17 materias técnico-dancísticas. 3 materias de acondicionamiento físico. 19 materias del área artística.
Líneas curriculares	Dancística, acondicionamiento físico, artística, humanidades y materias de primaria y secundaria.
Perfil de egreso	Al concluir seis años de estudio: bailarín titulado con derecho de enseñar en academias o escuelas particulares. Al concluir ocho años de estudio: perito artista en plástica dinámica titulado; artista con el derecho de ser admitido en el "Cordobaete" nacional; profesor en la materia de plástica dinámica en todas las escuelas de gobierno; profesor de cultura física en las escuelas de la SEP; artista con el derecho de ser admitido en todos los establecimientos cinematográficos del gobierno; y artista escenógrafo.
Requisitos de egreso	No lo especifica.

\* Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, en *Escuela de Plástica Dinámica, Cuadernos del CID-Danza* número 2. México, CID-Danza, 1985, pág. 13.



Observaciones	Primera propuesta para la formación de <i>actores completos</i> . Elaborada por Hipólito Zybin.
---------------	---

## 2. Segunda propuesta curricular de Hipólito Zybin (1931)\*

Nombre del Plan de estudios	Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	El plan de estudios se autorizó el 25 de febrero de 1931. La Escuela de Plástica Dinámica de la SEP se abrió el 29 de abril de 1931.
Número de años en los que se cursa la carrera	Ocho años divididos en un curso básico de seis años y otro de dos años.
Finalidades del Plan de estudios	Formar <i>actores completos</i> . Integrar un contingente (cuadro) de actores cultos en el ramo del arte de la plástica dinámica que esté entrenado además en la técnica del baile y capacitado de guiar su cuerpo expresivamente. Dar a este contingente una preparación general teórica, integral y polivalente en el ramo del baile, en su historia y también en la historia del teatro en general. Proporcionar a este contingente la cultura necesaria en el ramo de las artes adyacentes: música, dibujo, pintura y escultura. Ligar a este contingente en un cuerpo único con la obligación de servir al gobierno bajo condiciones ventajosas y justas para ambas partes. Desarrollar y sistematizar con la ayuda de esta organización los bailes nacionales de todos los estados de México. Descifrar e interpretar los bailes regionales del antiguo México. Adelantar y promover el arte mundial. Permitir a los educandos que sientan una inclinación predominante por cualquiera otra de las ramas de la ciencia o del arte, dedicarse a la carrera que prefieran, para lo cual se tomará en cuenta su preparación.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Requisitos de ingreso: Edad entre 9 y 12 años. Certificado de haber cursado tres años de primaria. Aprobar examen de capacidad y reconocimiento médico. Constitución física normal, capacidad especial para la plástica dinámica y dotes musicales. La admisión se realizaba dos meses antes del inicio del ciclo escolar con dos pruebas obligatorias: condicional y final. La última se llevaba a cabo después de observar al alumno durante dos meses.
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal y el número de materias varía de acuerdo al curso. Para el curso de seis años, el número de materias es de 69, y para el curso especial de dos años de 38. En total 107.
Líneas curriculares	Dancística, teatral, acondicionamiento físico, artística, humanidades y materias de primaria y secundaria.

\* "Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica", en Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, Cenidiap/INBA, 1990, págs. 247-265.

Perfil de egreso	Al concluir seis años de estudio el bailarín estaría habilitado para enseñar el baile en academias particulares; tener la habilidad, vocación y actitud necesaria para formar parte de los montajes dancísticos y responder física e interpretativamente a las necesidades del trabajo coreográfico. Al terminar ocho años los bailarines estarían habilitados para fungir como profesionales y como profesores de danza y de plástica dinámica en todas las instancias gubernamentales, y en las escuelas de gobierno o de cultura física de la SEP, desempeñarse como artistas en los establecimientos cinematográficos del gobierno y como escenógrafos.
Requisitos de egreso	Concluir satisfactoriamente las materias estipuladas en el plan de estudios.
Observaciones	Esta propuesta de formación se diferencia de la anterior en que incluye los bailes mexicanos como una materia específica. El plan de estudios operó únicamente por 11 meses debido a que la escuela cerró sus puertas por disposición oficial. Propuesta elaborada por Hipólito Zybin tomando en cuenta la opinión de los profesores de danza mexicanos.

### 3, 4, 5 y 6. Propuestas de formación (1932-1935)\*

Nombre del Plan de estudios	No tiene una denominación específica. Nombre de la institución: Escuela de Danza
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Autorizado el 15 de marzo de 1932. La Escuela de Danza abrió sus puertas oficialmente el 16 de abril de 1932.
Número de años en los que se cursa la carrera	Tres años.
Finalidades del Plan de estudios	La formación de bailarines profesionales, dueños de la mejor y más amplia técnica del baile, pero orientados hacia los trabajos de creación en el sentido de lo mexicano.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Para ingresar a la Escuela de Danza los alumnos tenían que aprobar dos etapas. La primera consistía en cubrir ciertos requisitos, entre ellos, comprobar estudios de enseñanza primaria superior; tener entre 12 y 19 años; estar en perfectas condiciones físicas a juicio de los médicos de la SEP; y aprobar un examen a fin de evaluar las capacidades físicas y de improvisación de los alumnos. La segunda etapa pretendía valorar el desempeño de los alumnos durante un periodo de tres meses después de haber sido admitidos en la institución; las dos etapas estaban a cargo de profesores especializados, pero en la segunda, además de contar con la opinión del profesor, también era necesario contar con el punto de vista del supervisor técnico de la escuela. Cabe señalar que no se encontraron pruebas de que la escuela realizara la segunda etapa.
Número de materias y	El número de créditos no está estipulado como tal. Según el plan de estudios del 15

\* Las propuestas de formación de la tercera a la sexta se agrupan en un mismo cuadro porque en los aspectos generales no se encontraron variaciones sustanciales; sin embargo, los ajustes realizados en el currículo se anotan en el rubro de observaciones. "Documento firmado por José Gorostiza y Xavier Villaurrutia", en Cristina Mendoza, *op. cit.*, págs. 279-283.

créditos	de marzo de 1932, el número de materias que integraban la propuesta de formación eran 13, distribuidas de la siguiente manera: Cinco materias del área de especialidades, seis materias del área dancística y dos del área teatral.
Líneas curriculares	Dancística, especialidades y teatral.
Perfil de egreso	No lo especifica.
Requisitos de egreso	Concluir satisfactoriamente las materias que contempla la propuesta de formación.
Observaciones	La escuela dependía de la SEP y era independiente de las Escuelas de Pintura, Escultura y Música. La propuesta de formación se presentó por primera vez el 15 de marzo de 1932 y se propuso modificarla en tres ocasiones. Cambios más importantes: Primer ajuste (14 de abril de 1932). Incorporación de la técnica clásica durante los tres años y la noción de técnica en lugar de baile. Segundo ajuste (1933). Incorporación de la materia de teoría e historia de la danza. Tercer ajuste (3 de enero de 1934). Incorporación de tres programas: a) programa integral de desarrollo docente; b) implantación del sistema rítmico Dalcroze; y c) iniciación de un plan de investigación coreográfica. A cargo de la escuela estaba Carlos Mérida.

### 7. Propuesta enviada por Francisco Domínguez a José Muñoz Cota (1935)\*

Nombre del Plan de estudios	No tiene una denominación específica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	1° de abril de 1935.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cinco años.
Finalidades del Plan de estudios	Eficiente preparación técnica de los alumnos para graduarse como <i>bailarines ejecutantes y solistas</i> .
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	El examen de admisión consistía en: Pruebas de ritmo de marcha y de vals, flexibilidad, línea de cuerpo, salto e interpretación. Requisitos de ingreso: Examen individual para conocer aptitudes. Ser mayor de 10 años y menor de 17. Presentar certificado del registro civil. Certificado de salud. Presentar dos fotografías mignon para credencial. Constancia de haber cursado cuando menos hasta el 1er grado del 2° ciclo. Contar con el tiempo necesario para dedicarlo a la escuela (horario de 17:00 a 21:00 horas). Los solicitantes varones, presentar carta de referencias de la casa en donde trabajen.

\* Informe de actividades que le envía el profesor Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, 1° de abril de 1935. (AHENDNyGC.)

Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal. El número total de materias es de 24, distribuidas de la siguiente manera: 2 materias de la línea artística. 2 materias de la línea humanística. 20 materias de la línea dancística.
Líneas curriculares	Artística, dancística y humanidades.
Perfil de egreso	No lo especifica.
Requisitos de egreso	No lo especifica.
Observaciones	La escuela dependía del Departamento de Bellas Artes y de la SEP. A cargo de la escuela se encontraba Francisco Domínguez.

### 8. Propuesta curricular (noviembre de 1937)\*

Nombre del Plan de estudios	No tiene una denominación específica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Enero de 1937. El plan de estudios se presentó durante el tercer trimestre del año escolar de 1937 y señalaba que tenía carácter de emergente y su principal propósito era la titulación de los alumnos.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cinco años.
Finalidades del Plan de estudios	Eficiente preparación técnica de los alumnos para graduarse como <i>profesores de danza, bailarines ejecutantes y solistas</i> .
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Certificado médico de salud. Certificado o constancia de instrucción primaria elemental o superior. Presentar examen de aptitudes. No ser menor de 13 años ni mayor a 17.
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado. El número total de materias era de 15, distribuidas de la siguiente manera: 13 del área dancística, una del área artística y una del área de humanidades.
Líneas curriculares	Presenta tres líneas curriculares: Dancística, humanidades y artística.
Perfil de egreso	Bailarines completos que trabajarán la técnica clásica, mexicano y español. Bailarines de estilo (acrobática y tap, moderna, clásica, español y mexicano) y maestros culturales capaces de dictar y fomentar los certámenes de danza regional en todo el país y crear la escuela de tipo regional en las distintas entidades donde existan danzas, como Chihuahua, Sonora, Jalisco, Michoacán, México, Veracruz, Yucatán y Oaxaca.
Requisitos de egreso	Concluir satisfactoriamente todas las materias estipuladas en la propuesta de formación, haber realizado el servicio social obligatorio. El servicio social quedó registrado a partir del 22 de febrero de 1937.
Observaciones	La institución dependía de la SEP y era de carácter técnico profesional de arte. La directora interina era la profesora Nellie Campobello, quien a partir del 19 de enero de 1937 fue designada titular. Desde ese momento, en las propuestas de

\* Programa técnico de la Escuela de Danza, noviembre de 1937. (AHENDNyGC).

	<p>formación es posible visualizar un giro; su perspectiva se enfocó hacia la técnica clásica, depositando en ella la formación de sus alumnos, así como la creación artística.</p> <p>La escuela, durante los últimos años de la década de los treinta, alcanzó dos grandes logros: para sus egresados, el título de profesor de danza; y para la institución, la denominación de Escuela Nacional de Danza.</p>
--	---

### 9. Propuesta curricular de 1938\*

Nombre del Plan de estudios	No tiene una denominación específica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Octubre de 1938.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cinco años.
Finalidades del Plan de estudios	El objetivo de la institución era “ir estudiando lo fundamentalmente característico de la danza mexicana e ir, con este estudio y experiencia, poniendo las bases de un auténtico ballet mexicano”; <sup>1</sup> no obstante, en la realidad, la escuela fincó la preparación física de sus bailarines en la danza clásica, y las danzas mexicanas pasaron a un segundo término.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	<p>Requisitos:</p> <p>Haber cursado la enseñanza primaria.</p> <p>Tener de 10 a 18 años de edad.</p> <p>Estar en perfectas condiciones físicas y mentales a juicio de los médicos de la SEP.</p> <p>Demostrar aptitud para llevar a cabo con éxito el aprendizaje de las materias de la escuela.</p> <p>La inscripción inicial tendrá el carácter de condicional durante un término de seis meses; transcurridos los seis meses se efectuará un examen de las anotaciones que acerca de la capacidad y vocación de los alumnos se hayan hecho para decidir quiénes quedarán inscritos definitivamente.</p>
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal. El número total de materias es de 27, distribuidas de la siguiente manera: 20 materias del área dancística, tres del área artística y cuatro del área de humanidades.
Líneas curriculares	El plan de estudios presenta tres líneas curriculares (dancística, humanidades y artística).
Perfil de egreso	No lo especifica.
Requisitos de egreso	Cumplir satisfactoriamente con las materias que estipula la propuesta de formación y haber acreditado el servicio social.
Observaciones	<p>En la propuesta firmada por Nellie Campobello aparece el servicio social obligatorio como una práctica para la enseñanza-aprendizaje de la danza.</p> <p>Nellie Campobello fue ratificada como directora de la institución el 1º de octubre de 1938.</p>

\* Firmada por Nellie Campobello en octubre de 1938 (AHENDNyG).

<sup>1</sup> Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del DBA de la SEP, México, Capítulo primero, artículos 1º y 2º, abril de 1938. (AHENDNyGC.)

## 10. Propuesta curricular de 1939\*

Nombre del Plan de estudios	Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	1939.
Número de años en los que se cursa la carrera	Seis años.
Finalidades del Plan de estudios	La enseñanza profesional de la danza que comprende el conocimiento teórico y práctico de la técnica, así como de todos los estilos de danza, su historia, su estética y su pedagogía. La difusión de la danza, como medio educativo, en festivales tendientes a orientar al público hacia una mejor comprensión de la expresión artística de la danza y la creación de escuelas de danza en algunas entidades federativas.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Requisitos de ingreso: reunir las condiciones físicas y aprobar un examen de ritmo y flexibilidad; ser mayor de 9 y menor de 18 años; presentar certificado de salud; y contar con el equipo de trabajo indicado: dos uniformes completos, bata, zapatillas flexibles para estudio y zapatillas de punta.
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal. El número total de materias es de 32 –según el documento firmado por Nellie Campobello–, distribuidas de la siguiente manera: cuatro materias del área artística, dos del área de humanidades, tres del área pedagógica y 23 del área dancística.
Líneas curriculares	Cuatro líneas curriculares (dancística, artística, humanidades y pedagógica).
Perfil de egreso	No lo especifica.
Requisitos de egreso	Concluir satisfactoriamente las materias estipuladas en la propuesta de formación y concluir el servicio social.
Observaciones	En febrero de 1939, la Escuela Nacional de Danza adquirió la categoría de profesional. Un punto sobresaliente es que anexo a la propuesta de formación fue posible localizar un <i>Programa sintético general</i> que menciona que el plan de estudios de la escuela de danza estaba integrado por tres secciones: infantil, vocacional y profesional; los dos últimos ciclos, integrados por las 32 materias antes señaladas. El ciclo infantil fue una sección creada con el propósito de lograr en los alumnos menores de 12 años mayor desarrollo físico y técnico. Estaba integrado por cinco años de estudios divididos de la siguiente manera: Primer año: Rudimentos de la técnica de la danza. Segundo año: Técnica elemental de la danza y bailes regionales españoles, bailes regionales mexicanos y bailes de otros países. Tercer año: Técnica de la danza, bailes regionales españoles, bailes regionales mexicanos y bailes de otros países. Cuarto año: ampliación de la técnica de la danza, bailes españoles, bailes mexicanos, bailes de otros países. Quinto año: perfeccionamiento de todos los estudios anteriores que capacite a las alumnas para seguir la carrera profesional.

\* Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939 (AHENDNyGC).

## 11. Propuesta curricular de 1944\*

Nombre del Plan de estudios	Profesor de danza con dos salidas: profesor de danza en México y profesor de danzas españolas. Ambos con su correspondiente año de práctica y servicio social.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	1944.
Número de años en los que se cursa la carrera	Siete años. Seis de estudios dancísticos y un año de servicio social.
Finalidades del Plan de estudios	Impartir una enseñanza artística, dar una capacidad pedagógica o profesional y ser punto de partida de un laboratorio de investigación y creación de los ritmos corporales artísticos más característicamente nuestros.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	No lo especifica.
Número de materias y créditos	El número de créditos no está estipulado como tal. El número total de materias es de 35.
Líneas curriculares	Se detectan en el plan de estudios cuatro líneas curriculares (dancística, artística, humanidades y pedagógica).
Perfil de egreso	No lo especifica.
Requisitos de egreso	No lo especifica.
Observaciones	En el año de 1941 dio inicio la creación del Ballet de la Ciudad de México, asociación civil que contó con apoyo político y que tuvo tres exitosas temporadas en 1943, 1945 y 1947.

\* Plan de Estudios de la END, 1944. (AHENDNyGC.)

### 12, 13 y 14. Plan de estudios de 1962 (1962-1984)\*

Nombre del Plan de estudios	Profesor de danza.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	20 de diciembre de 1962.
Número de años en los que se cursa la carrera	8 años.
Finalidades del Plan de estudios	Impartir una enseñanza técnica y práctica, dar una capacidad pedagógica y profesional y ser punto de partida de un laboratorio de investigación y creación de los ritmos corporales artísticos más característicamente nuestros, y producir el verdadero arte de la danza.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	Examen de admisión: no lo especifica. Requisitos de ingreso: certificado médico, tres fotografías tamaño credencial, certificado o constancia de instrucción primaria elemental y de secundaria. Haber cumplido 8 años de edad.
Número de materias y créditos	El número de créditos no lo especifica. En el plan de estudios de 1962 el número de materias es de 34. A partir del primer ajuste realizado en 1972 el número de materias que lo integraron fue de 53. En el segundo ajuste realizado en 1984 el número de materias que lo integraron fue de 48.
Líneas curriculares	Tanto en el plan de 1962 como en los dos ajustes que se realizaron se detectaron cuatro líneas de conocimiento: dancística, artística, humanidades y pedagógica.
Perfil de egreso	Técnico que ha adquirido los conocimientos y la técnica específica del arte coreográfico y está en aptitud de transmitir a otras personas las técnicas del baile aprendidas y de expresar su talento creador a través de la danza.
Requisitos de egreso	Haber cursado y aprobado los estudios de educación secundaria y los profesionales de danza marcados en los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Danza.
Observaciones	El plan de estudios de 1962 constaba de ocho años, los cuales estaban divididos en tres ciclos: vocacional (tres años), preparatorio (dos años) y profesional (tres años). Asimismo, consideraba ocho materias complementarias: bailes y ballet español, bailes populares y danzas mexicanas, eurytmia, calistenia, teoría y apreciación del ritmo indígena mexicano, danza moderna, baile internacional y teoría del baile internacional. El plan de 1962 se ajustó en el año de 1972 y las principales modificaciones fueron que las materias complementarias se incorporaron a la propuesta de formación. En el ajuste que se realizó en 1984 se agregaron las siguientes materias: alfabeto (terminología de la danza), clasificación de las artes (historia del arte), eurytmia y calistenia, y forma de danza universal (repertorio).

\* Las propuestas de formación 12, 13 y 14 se agrupan en un mismo cuadro porque en los aspectos generales no se encontraron variaciones sustanciales; sin embargo, los ajustes realizados se anotan en el rubro de observaciones. Plan de Estudios de la END, 1962. (AHENDNyGC.)



## 15. Propuesta de formación para cursar niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza<sup>2</sup>

Nombre del Plan de estudios	Niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	El 10 de septiembre de 1991, la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello solicitó autorización por medio del oficio 215/END para impartir las materias correspondientes al primero, segundo y tercer año de los niveles iniciales previos a la licenciatura.
Número de años en los que se cursa la carrera	La solicitud de estudios previos a la licenciatura corresponde a tres años.
Finalidades del Plan de estudios	Brindar un nivel inicial de estudios dancísticos previos a la licenciatura que prepararan a los alumnos técnicamente.
Características del examen de admisión y requisitos de ingreso	No se especifica.
Número de materias y créditos	12 materias
Líneas curriculares	Dos: dancística y artística.
Perfil de egreso	No se especifica.
Requisitos de egreso	No se especifican.
Observaciones	La preparación dancística correspondía preponderantemente al área de danza clásica, considerando también materias de apreciación musical e improvisación. Al frente de la escuela se encontraba Nieves Gurría Pérez.

## 16. Plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza (1993)\*

Nombre del Plan de estudios	Licenciatura en enseñanza de la danza.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Mayo de 1993.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cuatro años (ocho semestres).
Finalidades del Plan de estudios	Formar docentes para los diferentes niveles (escolar y extraescolar) y especialidades, tomando en cuenta la inclusión de una sólida preparación psicopedagógica, filosófica, técnica y artística que le permita al alumno planear, conducir y evaluar el proceso educativo-dancístico de acuerdo al área de su especialidad. Proporcionar al alumno los conocimientos necesarios y darle los elementos para que desarrolle las habilidades y destrezas que le permitan la aplicación de diferentes técnicas dancísticas para la formación de ejecutantes.

<sup>2</sup> Elaborado con base en el oficio de solicitud de autorización para cursar niveles previos a licenciatura, dirigido a la M. en C. Dalia Chargoy y firmado por profesora Nieves Gurría Pérez, directora de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 10 de septiembre de 1991.

\* Mapa curricular del Plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza de la ENDNyGC, autorizado en 1993.

	<p>Brindar al alumno los elementos teórico-metodológicos que le faciliten realizar proyectos educativos y de investigación dancística aplicados a la docencia.</p> <p>Ofrecer al alumno los conocimientos para el análisis de la técnica de la danza clásica, así como del área dancística de la especialidad (danza contemporánea, folclórica y española).</p>
Características del examen de admisión, perfiles de ingreso y requisitos de ingreso	<p>Examen de admisión: técnico de la especialidad dancística, cultura general y conocimientos coreográficos.</p> <p>Perfiles de ingreso:</p> <p>a) vocación por la docencia, b) demostrar un nivel de suficiencia de los conocimientos dancísticos teóricos y prácticos requeridos, c) poseer los conocimientos de cultura general que se adquieren en el nivel medio superior, d) demostrar los conocimientos básicos musicales, teatrales, plásticos, coreográficos y técnicos requeridos para la práctica dancística, e) interés por la investigación enfocado a la danza, el arte y la educación, f) disposición para el entrenamiento corporal, g) demostrar cualidades auditivas para poder distinguir timbre, intensidad, volumen, ritmo y melodía para aplicarlos a la danza, h) facilidad de expresión oral, escrita y corporal i) disposición para el trabajo en equipo, j) disposición para la conducción de grupos, k) capacidad de observación y análisis de los problemas sociales que atañen a la formación y desarrollo del individuo, l) disposición por conservar una figura estética.</p> <p>Requisitos de ingreso:</p> <p>Edad mínima 17 años. Certificado de nivel medio superior con promedio mínimo de 8. Experiencia mínima de un año en foro. Comprobar estudios de danza: contemporáneo tres años mínimo y clásico cinco años mínimo.</p> <p>Documentación requerida: acta de nacimiento, certificado de estudios de nivel medio superior, constancia(s) de estudios en danza, documentos que acrediten la experiencia en foro, certificado médico (expedido por institución oficial) y seis fotografías tamaño infantil.</p>
Número de materias y créditos	El número de créditos es de 301 y el número de materias es de 58.
Líneas curriculares	El plan de estudios se estructura por cinco áreas de formación y cuatro especialidades (danza clásica, española, folclórica y contemporánea). Las áreas de formación son: metodológica, psicopedagógica, investigación, estético-social y complementaria.
Perfil de egreso	<p>El alumno que egrese deberá ser capaz de:</p> <p>Aplicar en su práctica docente los conocimientos artísticos, psicopedagógicos y técnicos para promover en los alumnos las capacidades creativas e interpretativas en torno a la danza.</p> <p>Adecuar la enseñanza a la práctica de la danza y al nivel técnico dancístico de los alumnos.</p> <p>Emplear los conocimientos musicales, teatrales, humanísticos y dancísticos obtenidos en la carrera en su práctica docente para mejorar la calidad interpretativa de los futuros ejecutantes.</p> <p>Manejar las metodologías de la investigación dancística y educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza con objeto de enriquecerlo.</p>

Requisitos de egreso	Requisitos para ser pasante: haber cubierto como mínimo el 75% de los créditos totales establecidos en el Plan de estudios. Requisitos para titularse: haber cubierto la totalidad de créditos (301) y asignaturas establecidos en el presente Plan de estudios. Haber cubierto el servicio social. Haber acreditado el examen profesional en cualquiera de sus modalidades. Presentar constancia de haber cubierto los estudios de nivel medio superior.
Observaciones	Dichos estudios sólo se proporcionaron a cinco generaciones, debido a que se trató de un programa de regularización; la última generación que cursó la licenciatura fue la que ingresó a ella en el ciclo escolar 1993-1994 y que terminó sus estudios en el periodo 1996-1997.

### 17. Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos\*

Nombre del Plan de estudios	Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Agosto de 1995.
Número de años en los que se cursa la carrera	Se trata de un plan de estudios en el cual las materias no están seriadas y los niños pueden iniciar sus estudios entre los 4 y 10 años de edad.
Finalidades del Plan de estudios	Proporcionar una educación dancística de calidad para niveles básicos (niños entre 4 y 11 años) a fin de introducir y sensibilizar a los alumnos en la danza y detectar a aquellos que puedan continuar con una carrera dancística profesional.
Características del examen de admisión, perfiles de ingreso y requisitos de ingreso	<p>Perfil de ingreso, nivel pre-elemental. Gozar de perfecto estado de salud; tener un desarrollo psicomotor normal de acuerdo a su edad. Requisitos de ingreso: Edad de ingreso mínima de 4 años, máxima de 7 años. Certificado de salud y comprobante de estudios que según su edad sería: 4 y 5 años (jardín de niños); 6 años (1° de primaria) y 7 años (2° de primaria).</p> <p>Perfil de ingreso, nivel elemental. Gozar de perfecto estado de salud; contar con el desarrollo psicomotor de acuerdo a su edad. Requisitos de ingreso: Tener entre 8 y 10 años de edad. Certificado de salud y comprobante de estudios que según su edad sería: 8 años (3° de primaria); 9 años (4° de primaria); 10 años (5° de primaria).</p> <p>Perfil de ingreso, nivel propedéutico. Tener conocimientos básicos de técnica de la danza clásica; facultades físicas para la práctica dancística; complexión delgada; facilidad para el entrenamiento corporal. Requisitos de ingreso: Tener facultades y conocimientos básicos de técnica de danza clásica y aprobar</p>

\* Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

	examen de admisión; certificado médico de salud; certificado de estudios (6° de primaria) y haber cumplido 11 años de edad.
Número de materias y créditos	El número de materias por nivel son: I. Nivel pre-elemental: tres materias II. Nivel elemental: seis materias. III. Nivel propedéutico: tres materias. El plan de estudios no marca número de créditos, pero sí hace mención del número de horas frente a grupo, que son: para nivel pre-elemental una hora para primer año y dos horas para 2° y 3er año a la semana; en el nivel elemental: tres horas de trabajo para 4° y 5° año, y cinco y media horas de trabajo para 6° año; finalmente, para el nivel propedéutico 11.5 horas; el número de horas es considerado por semana de trabajo.
Líneas curriculares	El Plan de estudios está constituido por tres niveles (pre-elemental, elemental y propedéutico) y por dos áreas de formación: técnica y complementaria.
Perfil de egreso	I. Nivel pre-elemental: Conocer y reconocer su cuerpo según su edad; experimentar el movimiento a través del juego; reconocer que en todo juego siempre existen reglas que hay que cumplir y por tanto una disciplina que respetar; construir su yo corporal y controlar su diálogo tónico. II. Nivel elemental: Desarrollar las capacidades de concentración, coordinación y disciplina; conocer actividades que desarrollan la facultad de expresión, así como actividades que promuevan la creatividad; conocer las bases de la técnica de la danza clásica. III. Nivel propedéutico: Dominar las bases de la técnica de la danza clásica.
Requisitos de egreso	I. Nivel pre-elemental Haber cumplido con las actividades descritas para este nivel. II. Nivel elemental Haber cumplido con las actividades establecidas para este nivel. III. Nivel propedéutico: Haber cumplido con las actividades establecidas para este nivel.
Observaciones	El plan de estudios pone énfasis en el desarrollo psicomotor, afectivo e intelectual del niño, siendo premisa fundamental respetar su desarrollo y etapas de maduración, por tal motivo el niño ingresa según su edad al nivel que le corresponde. El Plan de estudios está en finiquito y la última generación concluirá en el 2011. Al frente de la escuela estaba Roxana Guadalupe Ramos Villalobos.

### 18. Plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades: danza contemporánea, danza española y danza folclórica

Nombre del Plan de estudios	Plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades en: danza contemporánea, danza folclórica o danza española.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Agosto de 1995.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cuatro años (ocho semestres).
Finalidades del Plan de estudios	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
Características del examen de admisión, perfiles de ingreso y requisitos de ingreso	<p>El examen de admisión consiste en un curso propedéutico de dos semanas en el cual los alumnos tomarán clase diaria de técnica, según la especialidad elegida, además de que se les aplicará un cuestionario para identificar su vocación; también participarán en actividades para determinar su perfil psicomotriz, así como para detectar si cuentan o no con las capacidades teatrales, musicales y físicas necesarias para desempeñarse a futuro como un profesional en educación dancística y en el examen físico atlético realizado por el área de Medicina del Deporte de la UNAM.</p> <p>Perfil de ingreso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poseer los conocimientos, habilidades y aptitudes que se adquieren en la educación a nivel secundaria.</li> <li>2. Disposición para el trabajo docente en la educación dancística.</li> <li>3. Interés por el desarrollo integrado del ser humano.</li> <li>4. Disposición para la atención y orientación de grupos de aprendizaje.</li> <li>5. Capacidad física y coordinación psicomotriz para la práctica dancística de la especialidad elegida.</li> <li>6. Disposición para el entrenamiento y expresión corporal.</li> <li>7. Demostrar cualidades auditivas para distinguir los elementos musicales que apoyen el trabajo dancístico.</li> <li>8. Disciplina y capacidad de autogestión.</li> <li>9. Disposición para el trabajo en equipo.</li> <li>10. Capacidad analítico-reflexiva.</li> </ol> <p>Requisitos de ingreso:</p> <p>Edad entre 16 y 26 años. Acta de nacimiento. Certificado de estudios de secundaria o copia certificada. Aprobar curso de preselección. Certificado médico general expedido por alguna institución oficial. Certificado ortopédico de columna y pie. Ocho fotografías tamaño infantil. Solicitud de inscripción. Pago correspondiente.</p>
Número de materias y créditos	El plan de estudios se cursa en ocho semestres, cubriendo un total de 276 créditos para las especialidades de folclore y español, y 261 créditos para la especialidad de danza contemporánea.

\* Plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

Líneas curriculares	El plan de estudios se estructura con un área de formación común y tres especialidades (danza contemporánea, danza folclórica y danza española), de las cuales el alumno podrá elegir una. El área de formación común a su vez se configura a partir de dos líneas de conocimiento: educativa y artística.
Perfil de egreso	1. Desempeñar su actividad como profesional en educación dancística en diversas instituciones culturales y educativas en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional en danza. 2. Comunicar corporalmente los diversos estilos de danza de la especialidad elegida. 3. Tener los conocimientos de la técnica dancística según la especialidad elegida. 4. Aplicar metodologías de enseñanza de la danza propias de la especialidad de acuerdo al nivel de los alumnos. 5. Apoyar actividades de promoción, difusión, investigación, preservación y creación de la danza en su especialidad. 6. Contar con los elementos necesarios para trabajar con profesionales de otras áreas artísticas.
Requisitos de egreso	1. Cubrir la totalidad de créditos de la carrera. 2. Haber concluido la prestación del servicio social. 3. Presentar cualquiera de las opciones de titulación establecidas por la escuela. 4. Acreditar examen profesional de acuerdo con la especialidad elegida: folclore, español o contemporáneo.
Observaciones	Plan vigente de 1995 a 2009.

#### 19. Plan de estudios de licenciatura en educación dancística con tres orientaciones: danza contemporánea, danza española y danza folclórica \*

Nombre del Plan de estudios	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza contemporánea, danza española o danza folclórica.
Fecha de creación y/o autorización del Plan de estudios	Agosto de 2006.
Número de años en los que se cursa la carrera	Cuatro años (ocho semestres).
Finalidades del Plan de estudios	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.
Características del examen de admisión, perfiles de ingreso y requisitos de ingreso	Examen de admisión: Está integrado por tres etapas: examen de figura, físico atlético (que aplica la UNAM), curso de preselección donde se imparten clases de técnica, entrevista para identificar inclinaciones vocacionales y examen de ortografía y redacción.  Perfil de ingreso: Vocación por la danza y la docencia; aprecio por la cultura en todas sus

\* Plan de estudios de licenciatura en educación dancística con tres orientaciones: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en agosto de 2006.

	<p>manifestaciones; poseer los conocimientos, las habilidades y aptitudes que se adquieren en la educación a nivel medio superior; disposición para la conducción de grupos de aprendizaje desde la educación dancística, para su formación en diversos ámbitos acordes al carácter del espacio educativo de que se trate; capacidad física y psicomotora para la práctica dancística y desarrollo de la técnica de acuerdo a la modalidad que se elija; demostrar capacidades auditivas para distinguir los elementos musicales con los que se apoya el trabajo dancístico; demostrar posesión de nociones básicas de música como tiempo, ritmo, compás y fraseo; disposición para el trabajo en equipo; disposición y capacidad para el entrenamiento y la expresión corporal; habilidad para la comunicación oral y escrita; experiencia mínima de dos años en danza contemporánea y/o danza clásica para el área de contemporáneo; experiencia mínima de dos años en danza contemporánea, danza clásica, danza folclórica y/o danza española para el área de danza folclórica y española.</p> <p>Requisitos de ingreso:  Edad de 18 a 30 años; certificado total de estudios de bachillerato; carta de motivos; currículum vitae; constancia de acreditación de dos años de estudios en danza clásica o contemporánea para la orientación de danza contemporánea, y de cualquier tipo de danza para las otras dos orientaciones; solicitud de inscripción; pago correspondiente (original y dos copias); acta de nacimiento (original y dos copias); ocho fotografías recientes tamaño infantil; aprobar curso de preselección; aprobar el examen físico-atlético estipulado por la institución.</p>
Número de materias y créditos	El plan de estudios se organiza mediante asignaturas, talleres, seminarios y práctica profesional que suman un total de 322.5 créditos en danza española; 315 en danza contemporánea y 317.5 en danza folclórica para desarrollarse en ocho semestres, con un número de materias de 74 para danza española, 65 en danza contemporánea y 70 para danza folclórica.
Líneas curriculares	Con cuatro áreas: técnico-metodológica, artística, educativa y formación común.
Perfil de egreso	Al egresar de la carrera el alumno podrá: 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 a las características y requerimientos de éstos; 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.
Requisitos de egreso	Cubrir la totalidad de créditos de la carrera; haber concluido la prestación del servicio social; presentar cualquiera de las opciones de titulación establecidas por la escuela; acreditar el examen profesional de acuerdo con la orientación elegida: folclore, español o contemporáneo; no adeudar material de la escuela.
Observaciones	Plan vigente. Soledad Echegoyen Monroy dirigía la escuela durante su elaboración.

**Anexo III**  
**Mapas curriculares de las propuestas de formación de la primera escuela pública de danza en México (1931-2009)**

Primer mapa curricular<sup>1</sup>

Grado	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
	Dancística	Acondicionamiento físico	Artística	Humanidades	Materias de primaria y secundaria
Primer año	1. Ejercicios de baile clásico y plástica expresiva (9 horas) 2. Lectura, ensayo y excursiones (5 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (3 horas)	1. Piano (1 hora) 2. Dibujo (2 horas)	1. Historia mitológica universal (2 horas) 2. Inglés (2 horas)	1. Materias de cuarto de primaria (15 horas)  Total 39 horas
Segundo año	1. Técnica clásica y práctica expresiva (9 horas) 2. Ensayos, lecturas y excursiones (5 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (3 horas)	1. Piano (1 hora) 2. Dibujo y pintura (2 horas)	1. Inglés (2 horas)	1. Materias de quinto de primaria (15 horas)  Total 39 horas
Tercer año	1. Técnica clásica y plástica expresiva (9 horas) 2. Ensayos, lecturas y excursiones (4 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (2 horas)	1. Piano (1 hora) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas)	1. Historia de las religiones y costumbres (2 horas) 2. Inglés (2 horas)	1. Materias de sexto año de primaria (16 horas)  Total 39 horas
Cuarto año	1. Técnica clásica superior (11 horas) 2. Ensayo y composición (3 horas)		1. Piano y teoría (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas) 3. Historia de la danza (2 horas) 4. Historia de las artes plásticas (2 horas)	1. Lengua nacional (2 horas) 2. Historia de la literatura (2 horas) 3. Historia universal (3 horas) 4. Geografía y etnografía (3 horas) 5. Física (2 horas) 6. Matemáticas (2 horas)  Total 41 horas
Quinto año	1. Técnica clásica superior, composiciones y ensayos (12 horas)		1. Piano y teoría (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas) 3. Historia de la música, drama, ópera y ballet (2 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (3 horas) 3. Estudios en biblioteca (2 horas)	1. Historia de la literatura mundial (3 horas) 2. Historia universal (3 horas) 3. Psicología (2 horas) 4. Física (2 horas) 5. Química (2 horas) 6. Matemáticas (2 horas)  Total 40 horas

<sup>1</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Plan de estudios para la conformación de la Escuela de Plástica Dinámica, en *Escuela de Plástica Dinámica. Cuadernos del CID-DANZA*, número 2. México, CID-Danza, 1985, pág. 13.



Sexto año	1. Materias de plástica dinámica, bailes de carácter por países y composiciones (17 horas) 2. Pedagogía práctica (3 horas) 3. Electrotécnica de la escena (1 hora)		1. Piano (lectura a primera vista y teoría de la música) (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura, facilidad para dibujar al hombre en movimiento (4 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Historia universal (siglo XX) y psicología colectiva (3 horas) 2. Física y química (4 horas) 3. El cuerpo humano (2 horas)  Total 40 horas
Séptimo año	1. Especializaciones coreográficas (15 horas) 2. Ensayos para exhibiciones teatrales (7 horas)		1. Música (2 horas) 2. Corte y vestuario (1 hora) 3. Escenografía (2 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Lengua nacional: composiciones con temas de la plástica dinámica y discusiones (6 horas) 2. Modernos problemas de ciencias exactas (3 horas) 3. Historia de América precolombina: regiones, costumbres, artes y bailes. Con estudios de fuentes originales de México (3 horas)  Total 43 horas
Octavo año	1. Trabajos en la escena (3 horas) 2. Ensayos para exhibiciones teatrales (6 horas) 3. Especialización trabajos libres		1. Música, orquestación y composición (2 horas) 2. Artes plásticas, composiciones escenográficas y vestidos (2 horas) 3. Cine arte (4 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Composiciones y discusiones sobre temas de plástica dinámica (3 horas) 2. Historia de la América precolombina (3 horas)  Total 27 horas

## Segundo mapa curricular<sup>2</sup>

Grado	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
	Dancística	Teatral	Acondicionamiento físico	Artística	Humanidades	Materias de primaria y secundaria
Primer año	1. Ejercicios clásicos y pasos simples 2. Bailes mexicanos	1. Plástica 2. Gestos de los movimientos físicos elementales	1. Gimnasia para niños 2. Deportes	1. Piano 2. Dibujo	1. Mitología	
Segundo año	1. Ejercicios clásicos y pasos 2. Bailes mexicanos y pasos característicos generales	1. Plástica 2. Gestos	1. Gimnasia para niños 2. Deportes	1. Piano 2. Dibujo	1. Mitología	
Tercer año	1. Técnica clásica (pasos fustigados y piruetas) 2. Bailes mexicanos y	1. Plástica 2. Expresividad	1. Gimnasia para niños 2. Deportes	1. Piano 2. Dibujo 3. Escultura elemental	1. Historia de la cultura del arte de la música y bailes de los pueblos	

<sup>2</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, en Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, INBA/Cenidiap, 1990, págs. 247-265.

	pasos característicos generales 3. Exhibiciones teatrales				antiguos (México, Egipto, Asiria, Babilonia, India, China, etc.).	
Cuarto año	1. Técnica clásica 2. Bailes mexicanos, característicos y antiguos 3. Composición de bailes 4. Exhibiciones teatrales	1. Plástica 2. Expresividad	1. Gimnasia para niños 2. Deportes	1. Pintura 2. Escultura	1. Historia de la cultura de los pueblos de Grecia y de Roma	
Quinto año	1. Técnica clásica 2. Principio de especialización de bailes característicos 3. Bailes antiguos 4. Composición de bailes 5. Exhibiciones teatrales	1. Plástica 2. Expresividad	1. Gimnasia para niños 2. Deportes	1. Piano 2. Pintura	1. Historia de la cultura de los pueblos medievales y de la época moderna hasta la Revolución Francesa	
Sexto año	1. Técnica clásica (pasos complejos y distintas combinaciones) 2. Bailes característicos (eficiencia para los que estén especializándose) 3. Composición de bailes 4. Exhibiciones teatrales	1. Plástica 2. Expresividad (manejo completo del cuerpo)	1. Masaje 2. Gimnasia 3. Deportes	1. Piano (lectura a primera vista) 2. Teoría de la música 3. Conocimiento de los instrumentos típicos nacionales, antiguos y modernos 4. Pintura (facilidad para dibujar al hombre en los momentos de baile) 5. Escultura (conocimiento de los músculos y de las leyes de su manejo en los movimientos del baile)	1. Historia de la cultura de la época moderna 2. Excursiones a los museos para el estudio de los antiguos códices	1. Anatomía y fisiología elementales
Séptimo año	1. Técnica clásica y característica 2. Tendencias modernas en el ballet 3. La composición en la plástica dinámica 4. Exhibiciones teatrales	1. Técnica de expresividad y de la plástica 2. La técnica de la escena 3. El arte de la caracterización y el arte del vestuario	1. Cultura física	1. Piano 2. Teoría de la música y su composición 3. Instrumentos musicales 4. Pintura y escultura decorativas 5. Cine arte	1. Pedagogía y prácticas de enseñanza en las clases inferiores 2. Idiomas 3. Propedéutica filosófica 4. Psicología 5. Literatura universal moderna 6. Historia de México en la época precolombina según las fuentes originales	1. Anatomía y fisiología
Octavo año	1. Técnica clásica y característica 2. Las tendencias modernas del ballet práctico y teórico 3. Composición de la plástica dinámica y coreografía 4. Exhibiciones teatrales	1. Técnica de expresividad 2. Técnica de la escena	1. Cultura física	1. Piano 2. Teoría de la música y su composición 3. El estudio de la orquesta y sus instrumentos 4. Cine arte 5. Pintura y escultura decorativas	1. Pedagogía práctica y teórica 2. Propedéutica filosófica: estética y elementos de filosofía 3. Idiomas 4. La literatura universal moderna 5. Excursiones al Museo Nacional	1. Anatomía y fisiología

### Tercer mapa curricular<sup>3</sup>

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Teatral	Especialidad
Primer año	1. Baile clásico (ejercicios, movimientos expresivos naturales) 2. Baile mexicano (iniciación)	1. Plástica	1. Especialidad
Segundo año	1. Baile clásico (ejercicios, solos y conjuntos) 2. Baile mexicano (imitación)	1. Plástica	1. Especialidad
Tercer año	1. Ballet. Elaboración de bailes mexicanos 2. Creación personal		1. Especialidad

### Cuarto mapa curricular.<sup>4</sup> Primer ajuste a la propuesta de formación de 1932.

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Teatral	Especialidad
Primer año	1. Técnica de baile 2. Baile mexicano	1. Plástica escénica	
Segundo año	1. Técnica de baile 2. Baile mexicano	1. Plástica escénica	1. Especialidad
Tercer año	1. Técnica de baile 2. Baile mexicano		1. Especialidad 2. Ballet (laboratorio)

### Quinto mapa curricular.<sup>5</sup> Segundo ajuste a la propuesta de formación de 1932.

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Humanística	Teatral	Especialidad
Primer año	1. Técnica de baile Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos (primer curso) 2. Ritmos mexicanos Ritmos elementales diferenciados (primer curso)			
Segundo año	1. Técnica de baile Conocimiento y práctica de ejercicios más avanzados (segundo curso) 2. Ritmos mexicanos Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior, conjuntos (segundo curso)	1. Teoría e historia de la danza (primer curso)	1. Plástica escénica. Dibujo y conocimiento elemental de la escena y sus anexos (primer curso)	1. Especialidad
Tercer año	1. Técnica de baile. Ejercicios superiores. Perfeccionamiento 2. Ritmos mexicanos. Interpretación 3. Proyectos completos	1. Teoría e historia de la danza (segundo curso)	1. Plástica escénica. Maquetas a escala, maquillaje y vestuario	1. Especialidad 2. Ballet (conjuntos coreográficos mexicanos con la colaboración del Taller de Plástica. Trabajos de laboratorio)

<sup>3</sup> Mapa curricular elaborado con base en el documento firmado por José Gorostiza y Xavier Villaurrutia, en Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, INBA/Cenidiap, 1990, págs. 279-283. (15 de marzo de 1932).

<sup>4</sup> Mapa curricular elaborado con base en el documento Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes, firmado por Luis Padilla Nervo, presidente del Consejo, en Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. México, INBA/Cenidiap, 1990, págs. 266-268. (14 de abril de 1932).

<sup>5</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Programa de Reconocimiento 1933, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, págs. 112-121. (Octubre de 1933).

### Sexto mapa curricular.<sup>6</sup> Tercer ajuste a la propuesta de formación de 1932.

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Humanística	Teatral	Especialidad
Primer año	1. Técnica de baile. Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos (primer curso) 2. Ritmos mexicanos. Ritmos elementales diferenciados (primer curso)			
Segundo año	1. Técnica de baile. Conocimiento y práctica de ejercicios más avanzados (segundo curso) 2. Ritmos mexicanos. Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior, conjuntos (segundo curso) 3. Primer curso del método Dalcroze	1. Teoría e historia de la danza (primer curso)	1. Plástica escénica. Dibujo y conocimiento elemental de la escena y sus anexos (primer curso)	1. Especialidades
Tercer año	1. Técnica de baile. Ejercicios superiores. Perfeccionamiento 2. Ritmos mexicanos. Interpretación 3. Proyectos completos 4. Segundo curso del método Dalcroze	1. Teoría e historia de la danza (segundo curso)	1. Plástica escénica. Maquetas a escala, maquillaje y vestuario	1. Especialidades 2. Ballet (conjuntos coreográficos mexicanos con la colaboración del Taller de Plástica. Trabajos de laboratorio)

### Séptimo mapa curricular.<sup>7</sup>

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Teatral	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica clásica (3 horas)	No específica materia para esta línea curricular	2. Rítmica musical (3 horas)	
Segundo año	1. Técnica clásica (3 horas) 2. Danza moderna (2 horas) 3. Baile español (2 horas) 4. Oriental (2 horas) 5. Mexicano (2 horas) 6. Regional (2 horas) 7. Preparación de grupos de danzas regionales		8. Rítmica musical (3 horas)	
Tercer año	1. Técnica clásica y conjuntos coreográficos. Nociones de interpretación (3 horas) 2. Mexicano (2 horas) 3. Baile español (3 horas) 4. Oriental (2 horas) 5. Danza moderna (3 horas) 6. Regional (2 horas)			7. Historia de la danza (1 hora)

<sup>6</sup> Mapa curricular elaborado con base en el documento firmado por Carlos Mérida, 3 de enero de 1934, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, págs. 64-77.

<sup>7</sup> Mapa curricular elaborado con base en el informe de actividades que le envía el profesor Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, 1º de abril de 1935, AHENDNyGC.

Cuarto año	1. Danza moderna. Estilo, expresión e interpretación 2. Español 3. Mexicano (conjuntos coreográficos) (1 hora)			4. Historia de las danzas mexicanas
Quinto año	1. Danza moderna (creación individual y ballet 2. Mexicano (1 hora) 3. Creación individual y ballet (1 hora)			

### Octavo mapa curricular.<sup>8</sup>

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica clásica 2. Tap y acrobático	3. Rítmica	4. Historia de la danza
Segundo año	1. Técnica clásica		
Tercer año	1. Técnica clásica 2. Mexicano 3. Español		
Cuarto año	1. Técnica clásica 2. Mexicano 3. Español		
Quinto año	1. Técnica clásica 2. Mexicano 3. Español 4. Práctica con grupo de principiantes		

### Noveno mapa curricular.<sup>9</sup>

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica clásica 2. Bailes elementales mexicanos e internacionales	3. Rítmica	
Segundo año	1. Técnica clásica 2. Ritmos indígenas de México 3. Bailes internacionales 4. Baile popular mexicano 5. Teoría de la técnica clásica	6. Rítmica	7. Historia de la danza
Tercer año	1. Técnica clásica 2. Bailes internacionales 3. Bailes populares mexicanos 4. Baile español 5. Variación de bailes elementales	6. Rítmica	7. Historia de la danza
Cuarto año	1. Técnica clásica superior 2. Baile español 3. Ritmos indígenas de México, danzas y ballets de México		4. Historia de la danza
Quinto año	1. Laboratorio 2. Impartir enseñanza elemental en los grupos preparatorios 3. Perfeccionamiento del baile español 4. Perfeccionamiento individual del baile clásico 5. Perfeccionamiento del baile mexicano		6. Historia de la danza

<sup>8</sup> Mapa curricular elaborado con base en el documento presentado por Nellie Campobello a José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, enero de 1937, AHENDNyGC.

<sup>9</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Plan de Estudios de la END, 1938, AHENDNyGC.

### Décimo mapa curricular.<sup>10</sup>

	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades	Pedagógica
Primer año	1. Técnica de la danza	2. Rítmica y teoría musical		
Segundo año	1. Técnica de la danza 2. Bailes regionales mexicanos 3. Bailes de otros países	4. Rítmica y teoría musical		
Tercer año	1. Técnica de la danza 2. Bailes regionales mexicanos 3. Bailes regionales españoles 4. Bailes de otros países	5. Plástica escénica		6. Teoría de la danza
Cuarto año	1. Técnica de la danza 2. Bailes regionales mexicanos 3. Bailes de otros países 4. Bailes regionales españoles	5. Plástica del traje y maquillaje		6. Teoría de la danza
Quinto año	1. Técnica de la danza 2. Danzas españolas, clásicas y modernas 3. Ritmo indígena y danzas de México 4. Técnica de la danza moderna		5. Historia de la danza 6. Estética de la danza	
Sexto año	1. Técnica superior de la danza 2. Danzas modernas 3. Danzas y ballets clásicos 4. Danzas y ballets españoles 5. Danzas y ballets mexicanos 6. <i>Divertissements</i> . Estudio y práctica de ballets antiguos, tradicionales y modernos 7. Práctica de la enseñanza			8. Pedagogía y metodología de la danza

### Undécimo mapa curricular.<sup>11</sup>

Grado	Dancística	Artística	Humanidades	Pedagógica
Primer año	1. Técnica de la danza clásica	2. Rítmica musical		
Segundo año	1. Técnica de la danza clásica 2. Teoría de los bailes raciales	3. Rítmica musical		
Tercer año	1. Técnica de la danza clásica 2. Teoría y práctica de los bailes raciales 3. Bailes regionales mexicanos 4. Bailes regionales	5. Rítmica musical 6. Plástica escénica		7. Teoría de la técnica clásica

<sup>10</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Plan de Estudios de la END, 1939, AHENDNyGC.

<sup>11</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Plan de Estudios de la END, 1944, AHENDNyGC.

	españoles			
Cuarto año	1. Técnica de la danza clásica 2. Bailes raciales 3. Bailes regionales 4. Bailes regionales españoles	5. Plástica escénica	6. Historia de la danza	7. Teoría de las formas de danza
Quinto año	1. Técnica de la danza clásica 2. Bailes regionales mexicanos 3. Bailes regionales españoles 4. Danza moderna	5. Plástica escénica	6. Historia de la danza 7. Estética de la danza	
Sexto año	1. Técnica clásica 2. Danzas antiguas y ballet español 3. Ritmo indígena y danzas aborígenes 4. Creaciones individuales o en grupo de baile clásico, español, moderno y mexicano			5. Pedagogía y metodología de la danza
Séptimo año (servicio social)	1. Práctica individual de ballet 2. Práctica de la enseñanza 3. Investigación, creación y composición de la danza		4. Exposición individual, por escrito, a manera de tesis	

### Duodécimo mapa curricular.<sup>12</sup>

Grado	Dancísticas	Artísticas	Humanidades	Pedagógica
<b>Ciclo Vocacional</b> Primer año	1. Gimnasia rítmica y conocimientos fundamentales de la técnica del baile clásico y su mecánica, aplicados a la gimnasia de la danza 2. Ritmos de danzas populares mexicanas y españolas	3. Rítmica musical		
Segundo año	1. Gimnasia de la técnica del baile clásico	2. Rítmica musical	3. Historia de la danza	
Tercer año	1. Mecánica y gimnasia de la técnica de la danza clásica 2. Ritmos indígenas de México 3. Danzas de otros países	4. Dibujo aplicado	5. Historia de la danza	
<b>Ciclo Preparatorio</b> Cuarto año	1. Técnica de la danza clásica 2. Ritmo indígena 3. Curso de danzas aborígenes divididas en secciones	4. Dibujo aplicado		

<sup>12</sup> Mapa curricular elaborado con base en el Plan de Estudios de la END, 1962, AHENDNyGC.

Quinto año	1. Técnica de la danza clásica 2. Gimnástica de la cultura física de la danza moderna	3. Programa de orientación musical y el ballet	4. Anatomía del ballet 5. Historia de la danza 6. Francés aplicado	
<b>Ciclo Profesional</b> Sexto año	1. Técnica de la danza clásica		2. Anatomía del ballet 3. Clasificación de las artes 4. Historia de la danza 5. Francés aplicado	
Séptimo año	1. Técnica de la danza clásica 2. Gimnástica de la cultura física de la danza moderna		3. Anatomía del ballet	
Octavo año	1. Práctica del sistema para profesional de los grados de técnica VI, VII, VIII y IX 2. Formas de danza universal		3. Orientación profesional	4. Pedagogía 5. Metodología

### Decimotercer mapa curricular.<sup>13</sup>

Grado	Dancísticas	Artísticas	Humanidades	Pedagógica
<b>Ciclo Vocacional</b> Primer año	1. Gimnasia y mecanismo técnico de la danza tradicional 2. Ritmos aborígenes de México en sus formas clásicas 3. Ritmos del baile español	1. Rítmica musical		
Segundo año	1. Gimnasia rítmica, mecanismos y medidas de la danza clásica 2. Danzas aborígenes mexicanas clásicas 3. Escuela clásica del baile español 4. Danzas populares mexicanas			
Tercer año	1. Gimnasia y medidas de la danza clásica y P. de B. 2. Danzas populares de México 3. Danzas populares de España 4. Teoría y aplicación de los ritmos aborígenes de México y cultura mexicana 5. Danza moderna	1. Dibujo aplicado	1. Historia de la danza 2. Anatomía aplicada a la danza 3. Francés aplicado a la técnica de la danza clásica	
<b>Ciclo Preparatorio</b> Cuarto año	1. Técnica C. y P. de B. en el ballet 2. Teoría y aplicación de los ritmos aborígenes de México y cultura mexicana 3. Danza moderna 4. Euritmia y calistenia	1. Dibujo aplicado 2. Adaptación musical al ballet	1. Anatomía aplicada a la danza 2. Historia de la danza 3. Francés aplicado a la técnica del ballet 4. Academia de orientación profesional	

<sup>13</sup> Mapa curricular elaborado con base en la tira de materias de 1972, en Alma Rosa Cortés, *60 Aniversario. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*. México, CONACULTA/INBA/SEP, s/f, págs. 130-131.



	5. Danzas populares españolas 6. Danzas populares de México			
Quinto año	1. Técnica y formas de la danza en el ballet y P. de B. 2. Alfabeto de P. de la T. C. 3. Euritmia y calistenia	1. Dibujo aplicado	1. Anatomía: defectos y sus correcciones 2. Historia de la danza	
<b>Ciclo Profesional</b> Sexto año	1. Técnica del ballet clásico y G. B. 2. Danzas de México y su desarrollo 3. Ballet español 4. Danzas nacionales de otros países	1. La música, complemento integral de la danza y coreografía	1. Academia de orientación profesional	
Séptimo año	1. Técnica del ballet clásico y G. B. 2. Danzas nacionales de otros países	1. La música, complemento integral de la danza y coreografía 2. Adaptación musical al ballet		1. Terminología en sus formas gramaticales
Octavo año	1. Técnica del ballet clásico y G. B. 2. El baile mexicano y su investigación histórica 3. Danzas nacionales de otros países		1. Academia de orientación profesional	1. Terminología de la técnica del ballet 2. Pedagogía en la práctica del trabajo social 3. Terminología en sus formas gramaticales aplicada a la ejecución técnica de la danza

#### Decimocuarto mapa curricular.<sup>14</sup>

Grado	Dancísticas	Artísticas	Humanidades	Pedagógica
<b>Ciclo Vocacional</b> Primer año	1. Gimnasia de la técnica del baile clásico 2. Ritmos de danzas populares mexicanas 3. Ritmos de danzas populares españolas	1. Rítmica musical		
Segundo año	1. Gimnasia de la técnica del baile clásico 2. Ritmos de danzas populares mexicanas 3. Ritmos de danzas populares españolas	1. Rítmica musical	1. Historia de la danza	
Tercer año	1. Gimnasia de la técnica del baile clásico 2. Ritmos indígenas de México 3. Danza internacional 4. Ritmos de danzas populares mexicanas 5. Ritmos de danzas populares españolas 6. Danza moderna 7. Teoría y apreciación del ritmo indígena	1. Dibujo aplicado a la danza	1. Historia de la danza	
<b>Ciclo Preparatorio</b> Cuarto año	1. Técnica del baile clásico 2. Ritmos indígenas de México 3. Teoría y apreciación	1. Dibujo aplicado a la danza		

<sup>14</sup> Mapa curricular elaborado con base en la tira de materias de 1984, en Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, págs. 134-136.

	del ritmo indígena mexicano 4. Euritmia 5. Ritmos y danzas españolas			
Quinto año	1. Técnica del baile clásico 2. Calistenia 3. Baile internacional 4. Ritmos y danzas españolas	1. Orientación musical en la danza y el ballet	1. Anatomía del ballet 2. Historia de la danza 3. Francés aplicado a la danza	
<b>Ciclo Profesional</b> Sexto año	1. Técnica del baile clásico		1. Anatomía del ballet 2. Historia de la danza 3. Francés aplicado a la danza 4. Clasificación de las artes (Historia del arte)	
Séptimo año	1. Técnica del baile clásico 2. Baile internacional 3. Danza moderna 4. Alfabeto (terminología de la danza)		1. Anatomía del ballet	
Octavo año	1. Técnica del baile clásico 2. Teoría del baile internacional 3. Formas de danza universal (repertorio)		1. Academia de orientación profesional	1. Pedagogía 2. Metodología

### Decimoquinto mapa curricular.<sup>15</sup>

Grado	Línea de conocimiento: Dancística	Línea de conocimiento: Artística
Primer año	Técnica del ballet clásico I Gimnasia rítmica I Taller de improvisación I	Apreciación musical I
Segundo año	Técnica del ballet clásico II Gimnasia rítmica II Taller de improvisación II	Apreciación musical II
Tercer año	Técnica del ballet clásico III Puntas I Taller de improvisación III	Apreciación musical III

<sup>15</sup> Mapa curricular elaborado con base en la solicitud de autorización para cursar niveles previos a la licenciatura, oficio con fecha 10 de septiembre de 1991, firmado por la profesora Nieves Gurría Pérez, directora de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, dirigido a la M. en C. Dalia Chargooy.

### Decimosexto mapa curricular.<sup>16</sup>

Área/Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
<b>Metodológica</b>	Metodología de la danza clásica I 5 6	Metodología de la danza clásica II 5 6	Metodología de la danza clásica III 5 6	Metodología de la danza clásica IV 5 6	Metodología de la danza clásica V 5 6	Metodología de la danza clásica VI 5 6	Metodología de la danza clásica VII 5 6	Metodología de la danza clásica VIII 5 6
	Coreografía I 2 3	Coreografía II 2 3	Coreografía III 2 3	Coreografía IV 2 3	Coreografía V 2 3	Coreografía VI 2 3	Coreografía VII 2 3	Coreografía VIII 2 3
	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5	Optativa 5 5
<b>Psicopedagógica</b>	Psicología evolutiva I 3 6	Psicología evolutiva II 3 6	Psicología educativa 3 6	Comunicación educativa 3 6	Dinámica grupal 3 6	Diseño curricular 3 6	Evaluación educativa 3 6	Práctica docente 3 6
			Teoría pedagógica 3 6	Didáctica general I 3 6	Didáctica general II 3 6			Administración escolar 3 6
<b>Investigación</b>			Introducción a la teoría del conocimiento 3 6	Metodología de la investigación I 3 6	Metodología de la investigación II 3 6	Taller de investigación I 3 5	Taller de investigación II 3 5	Seminario de tesis 2 4
<b>Estético social</b>	Teoría e historia del arte I 3 6	Teoría e historia del arte II 3 6	Teoría e historia del arte III 3 6	Historia de la danza I 3 6	Historia de la danza II 3 6	Teoría antropológica de la danza 3 6		
	Música I 3 5	Música II 3 5	Música III 3 5	Música IV 3 5				
<b>Complementaria</b>	Anatomía y kinesiología I 3 6	Anatomía y kinesiología II 3 6				Técnicas y recursos de la actuación 3 3	Iluminación y recursos escénicos 4 6	Optativa 3 5
							Optativa 3 5	
<b>Total</b>	24 37	24 37	27 43	27 43	24 38	24 34	25 36	23 23
<b>Horas/ Créditos</b>	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.	Hrs./Créd.

### Decimoséptimo mapa curricular.<sup>17</sup>

Niveles	Pre-elemental			Elemental			Propedéutico
Años							
Áreas	<b>Primer año</b>	<b>Segundo año</b>	<b>Tercer año</b>	<b>Cuarto año</b>	<b>Quinto año</b>	<b>Sexto año</b>	<b>Séptimo año</b>

<sup>16</sup> Mapa curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Enseñanza de la Danza, autorizado en 1993.

<sup>17</sup> Mapa curricular del Plan de Estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

<b>Técnica</b>	Preescolar	Talleres integrales de sensibilización I	Talleres integrales de sensibilización II	Introducción a la técnica I	Introducción a la técnica II	Técnica de la danza clásica I	Técnica de la danza clásica II
<b>Complementaria</b>				Introducción a las prácticas escénicas I	Introducción a las prácticas escénicas II	Introducción a las prácticas escénicas III	Prácticas escénicas y repertorio
							Seminario de francés
<b>Total horas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5.5</b>	<b>11.5</b>

Decimoctavo mapa curricular.<sup>18</sup>

Formación común

Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
<b>Línea</b>								
<b>Artística</b>	Formación musical I 3 2	Formación musical II 3 2						
	Actuación I 2 2	Actuación II 2 2	Maquillaje 2 2	Juegos y desarrollo creativo 4 2	Producción 2 2			
	Historia de la danza I 4 2	Historia de la danza II 4 2						
			Desarrollo cognoscitivo y motriz 4 2	Desarrollo del aprendizaje 6 3	Procesos formativos del desarrollo I 4 2	Procesos formativos del desarrollo II 4 2		
<b>Educativa</b>					Didáctica general 8 4	Planeación educativa 4 2		
							Prácticas educativas I 2 2	Prácticas educativas II 2 2
			Anatomía funcional I 4 2	Anatomía funcional II 4 2				
						Metodología de la investigación 4 2	Taller de investigación educativa 6 4	Seminario de titulación 6 4

<sup>18</sup> Mapa curricular del Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con tres especialidades: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en octubre de 1995.

	Educación estética y artística 4 2							
Total horas	8	6	6	7	8	6	6	6
Total créditos	13	9	10	14	14	12	8	8

### Especialidad en Danza Folclórica

Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Especialidad en Danza Folclórica	Danza folclórica I 10 10	Danza folclórica II 10 10	Danza folclórica III 10 10	Danza folclórica IV 10 10	Danza folclórica V 10 10	Danza folclórica VI 10 10	Danza folclórica VII 10 10	Danza folclórica VIII 10 10
	Técnica de danza contemporánea I 6 6	Técnica de danza contemporánea II 6 6	Técnica de danza contemporánea III 4 4	Técnica de danza contemporánea IV 4 4	Danza española I 4 4	Danza española II 4 4	Ritmos afroantillanos 4 4	Bailes de salón 4 4
		Prácticas escénicas I 4 4		Prácticas escénicas II 4 4		Prácticas escénicas III 4 4		
					Metodología del entrenamiento I 3 2	Metodología del entrenamiento II 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza folclórica I 6 4	Metodología para la enseñanza de la danza folclórica II 6 4
			Formación musical III 3 2	Formación musical IV 3 2	Música aplicada a la danza 3 2	Música mexicana 3 2		
							Utilería y vestuario I 4 4	Utilería y vestuario II 4 4
			Historia de la danza en México 8 4		Etnografía de la danza en México 8 4			
			Notación Laban I 3 2	Notación Laban II 3 2				
	Total horas	16	20	22	22	22	22	22
Total créditos	16	20	28	24	28	24	24	24

Especialidad en Danza Contemporánea

Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Especialidad en Danza Contemporánea	Técnica de danza contemporánea I 10 10	Técnica de danza contemporánea II 10 10	Técnica de danza contemporánea III 10 10	Técnica de danza contemporánea IV 10 10	Técnica de danza contemporánea V 10 10	Técnica de danza contemporánea VI 10 10	Técnica de danza contemporánea VII 10 10	Técnica de danza contemporánea VIII 10 10
	Técnica de danza clásica I 4 4	Técnica de danza clásica II 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa I 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa II 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa III 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa IV 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa V 4 4	Técnica de danza contemporánea alternativa VI 4 4
					Metodología para la enseñanza de la danza contemporánea I 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza contemporánea II 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza contemporánea III 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza contemporánea IV 3 2
	Improvisación I 2 2	Improvisación II 2 2	Composición I 2 2	Composición II 2 2				
	Prácticas escénicas I 2 2	Prácticas escénicas II 2 2	Prácticas escénicas III 2 2	Prácticas escénicas IV 2 2	Prácticas escénicas V 2 2	Prácticas escénicas VI 2 2	Prácticas escénicas VII 2 2	Prácticas escénicas VIII 2 2
			Música aplicada I 3 2	Música aplicada II 3 2		Repertorio I 2 2	Repertorio II 2 2	Repertorio III 2 2
			Notación Laban I 3 2	Notación Laban II 3 2	Notación Laban III 3 2			
			Historia de la danza contemporánea 4 2					
	Total horas	18	18	24	22	20	20	20
Total créditos	18	18	28	24	22	21	21	21

Especialidad en Danza Española

Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Especialidad en Danza Española	Técnica de danza española I 10 10	Técnica de danza española II 10 10	Técnica de danza española III 10 10	Técnica de danza española IV 10 10	Técnica de danza española V 10 10	Técnica de danza española VI 10 10	Técnica de danza española VII 10 10	Técnica de danza española VIII 10 10
	Técnica de danza clásica I 6 6	Técnica de danza clásica II 6 6	Técnica de danza clásica III 6 6	Técnica de danza clásica IV 6 6	Técnica de danza clásica V 4 4	Técnica de danza clásica VI 4 4	Técnica de danza clásica VII 4 4	Técnica de danza clásica VIII 4 4
					Técnica de danza contemporánea I 4 4	Técnica de danza contemporánea II 4 4	Técnica de danza contemporánea III 4 4	Técnica de danza contemporánea IV 4 4
					Metodología para la enseñanza de la danza española I 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza española II 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza española III 3 2	Metodología para la enseñanza de la danza española IV 3 2
	Prácticas escénicas I 2 2	Prácticas escénicas II 2 2	Prácticas escénicas III 2 2	Prácticas escénicas IV 2 2	Prácticas escénicas V 2 2	Prácticas escénicas VI 2 2	Prácticas escénicas VII 2 2	Prácticas escénicas VIII 2 2
	Improvisación I 2 2	Improvisación II 2 2						
			Música aplicada I 3 2	Música aplicada II 3 2				
							Utilería y vestuario I 2 2	Utilería y vestuario II 2 2
		Historia de la danza española 4 2						
		Notación Laban I 3 2	Notación Laban II 3 2					
Total horas	20	20	24	22	22	22	24	24
Total créditos	20	20	28	24	23	23	25	25

Decimonoveno mapa curricular.<sup>19</sup>  
Orientación en Danza Folclórica

Área/ Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Educativa			Procesos didácticos 5 4	Didáctica aplicada 2.5 2	Didáctica de la danza folclórica I 7.5 6	Didáctica de la danza folclórica II 7.5 6	Didáctica de la danza folclórica III 7.5 6	Didáctica de la danza folclórica IV 7.5 6
	Psicología educativa 2.5 2	Fundamentos de la psicología del aprendizaje 5 4	Procesos del desarrollo humano 2.5	Psicología del movimiento 5 4				
	Historia de la danza I 2.5 2	Historia de la danza II 2.5 2	Historia de la danza tradicional I 2.5 2	Historia de la danza tradicional II 2.5 2			Prácticas educativas I 7.5 6	Prácticas educativas II 7.5 6
	Anatomía funcional 2.5 2	Kinesiología I 2.5 2	Kinesiología II 2.5 2		Metodología del entrenamiento I 2.5 2	Metodología del Entrenamiento II 2.5 2	Metodología de la investigación 2.5 2	Elaboración de proyectos de investigación 5 4

<sup>19</sup> Mapa curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Dancística con tres orientaciones: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, autorizado en agosto de 2006.



Artística	Prácticas escénicas I 2.5 2	Prácticas escénicas II 2.5 2	Prácticas escénicas III 2.5 2	Prácticas escénicas IV 2.5 2	Prácticas escénicas V 2.5 2	Prácticas escénicas VI 2.5 2		
	Formación musical I 2.5 2	Formación musical II 2.5 2	Música aplicada a la danza folclórica I 2.5 2	Música aplicada a la danza folclórica II 2.5 2	Música aplicada a la danza folclórica III 2.5 2	Música aplicada a la danza folclórica IV 2.5 2		
	Recursos técnicos de actuación I 2.5 2	Recursos técnicos de actuación II 2.5 2	Producción I 2.5 2	Producción II 2.5 2				
		Etnografía para la investigación 2.5 2	Etnocoreología 2.5 2	Notación Laban I 2.5 2	Notación Laban II 2.5 2			
Técnico Metodológica	Danza folclórica I 12.5 10	Danza folclórica II 12.5 10	Danza folclórica III 12.5 10	Danza folclórica IV 12.5 10	Danza folclórica V 12.5 10	Danza folclórica VI 12.5 10	Danza folclórica VII 12.5 10	Danza folclórica VIII 12.5 10
	Técnica de danza contemporánea I 7.5 6	Técnica de danza contemporánea II 7.5 6	Técnica de danza contemporánea III 5 4	Técnica de danza contemporánea IV 5 4	Técnica de danza contemporánea V 5 4	Técnica de danza contemporánea VI 5 4	Improvisación I 2.5 2	Improvisación II 2.5 2
	Raíces europeas I 2.5 2	Raíces europeas II 2.5 2	Folclore español I 2.5 2	Folclore español II 2.5 2	Raíces africanas I 2.5 2	Raíces africanas II 2.5 2		
Optativa				OPTATIVA 2.5 2	OPTATIVA 2.5 2	OPTATIVA 2.5 2	OPTATIVA 2.5 2	
Total créditos	37.5	40.0	42.5	42.5	40.0	40.0	37.5	37.5
Total horas	30	32	34	34	30	32	30	30
Total créditos	317.5	-	-	-	-	-	-	-
Total horas	252	-	-	-	-	-	-	-

## Mapa curricular de la orientación en Danza Contemporánea

Área/ Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Educativa			Procesos didácticos 5 4	Didáctica aplicada 2.5 2	Didáctica de la danza contemporánea I 7.5 6	Didáctica de la danza contemporánea II 7.5 6	Didáctica de la danza contemporánea III 7.5 6	Didáctica de la danza contemporánea IV 7.5 6
	Psicología educativa 2.5 2	Fundamentos de la psicología del aprendizaje 5 4	Procesos del desarrollo humano 2.5 2	Psicología del movimiento 5 4				
	Historia de la danza I 2.5 2	Historia de la danza II 2.5 2	Historia de la danza contemporánea 2.5 2				Prácticas educativas I 7.5 6	Prácticas educativas II 7.5 6
	Anatomía funcional 2.5 2	Kinesiología I 2.5 2	Kinesiología II 2.5 2		Descripción de motivo I 2.5 2	Descripción de motivo II 2.5 2	Metodología de la investigación 2.5 2	Elaboración de proyectos de investigación 2.5 2
Artística	Formación musical I 2.5 2	Formación musical II 2.5 2	Música aplicada a la danza contemporánea I 2.5 2	Música aplicada a la danza contemporánea II 2.5 2				
	Recursos técnicos de actuación I 2.5 2	Recursos técnicos de actuación II 2.5 2	Producción I 2.5 2	Producción II 2.5 2				
	Prácticas escénicas I 2.5 2	Prácticas escénicas II 2.5 2	Prácticas escénicas III 2.5 2	Prácticas escénicas IV 2.5 2	Prácticas escénicas V 2.5 2	Prácticas escénicas VI 2.5 2		

Técnico Metodológica	Danza contemporánea I 12.5 10	Danza contemporánea II 12.5 10	Danza contemporánea III 12.5 10	Danza contemporánea IV 12.5 10	Danza contemporánea V 12.5 10	Danza contemporánea VI 12.5 10	Danza contemporánea VII 12.5 10	Danza contemporánea VIII 12.5 10
	Técnica de danza clásica I 7.5 6	Técnica de danza clásica II 7.5 6	Técnica de danza clásica III 7.5 6	Técnica de danza clásica IV 7.5 6	Técnica de danza clásica V 7.5 6	Técnica de danza clásica VI 7.5 6		
	Improvisación I 5	Improvisación II 5 4	Composición I 2.5 2	Composición II 2.5 2				
			Técnica alternativa I 5 4	Técnica alternativa II 5 4	Técnica alternativa III 7.5 6	Técnica alternativa IV 7.5 6	Técnica alternativa V 7.5 6	Técnica alternativa VI 7.5 6
Optativa					Optativa 2.5 2	Optativa 2.5 2	Optativa 2.5 2	Optativa 2.5 2
Total créditos	40.0	42.5	42.5	37.5	37.5	40.0	37.5	37.5
Total Horas	32	34	34	30	30	32	30	30
Total créditos	315	-	-	-	-	-	-	-
Total Horas	252	-	-	-	-	-	-	-

## Mapa curricular de la orientación en Danza Española

Área/ Semestre	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
<b>Educativa</b>			Procesos didácticos 5 4	Didáctica aplicada 2.5 2	Didáctica de la danza española I 7.5 6	Didáctica de la danza española II 7.5 6	Didáctica de la danza española III 7.5 6	Didáctica de la danza española IV 7.5 6
	Psicología educativa 2.5 2	Fundamentos de la psicología del aprendizaje 5 4	Procesos del desarrollo humano 2.5 2	Psicología del movimiento 5 4				
	Historia de la danza I 2.5 2	Historia de la danza II 2.5 2	Historia de la danza española I 2.5 2	Historia de la danza española II 2.5 2				
	Anatomía funcional 2.5 2	Kinesiología I 2.5 2	Kinesiología II 2.5 2		Descripción de motivo I 2.5 2	Descripción de motivo II 2.5 2	Prácticas educativas I 7.5 6	Prácticas educativas II 7.5 6
						Metodología de la Investigación 2.5 2	Elaboración de proyectos de investigación 2.5 2	Seminario de titulación 5 4
<b>Artística</b>	Prácticas escénicas I 2.5 2	Prácticas escénicas II 2.5 2	Prácticas escénicas III 2.5 2	Prácticas escénicas IV 2.5 2	Prácticas escénicas V 2.5 2	Prácticas escénicas VI 2.6 2		
	Formación musical I 2.5 2	Formación musical II 2.5 2	Música aplicada a la danza española I 2.5 2	Música aplicada a la danza española II 2.5 2	Música aplicada a la danza española III 2.5 2	Música aplicada a la danza española IV 2.5 2		
	Recursos técnicos de actuación I 2.5 2	Recursos técnicos de actuación II 2.5 2	Producción I 2.5 2	Producción II 2.5 2				

Técnico metodológica	Danza española estilizada I	Danza española estilizada II	Danza española estilizada III	Danza española estilizada IV	Danza española estilizada V	Danza española estilizada VI	Danza española estilizada VII	Danza española estilizada VIII
	10.0 8	10.0 8	7.5 6	7.5 6	7.5 6	7.5 6	5 4	5 4
	Folclore español I	Folclore español II	Danza flamenca I					
	5 4	5 4	5 4					
			Técnica para varones I	Danza flamenca II	Danza flamenca III	Danza flamenca IV	Danza flamenca V	Danza flamenca VI
		2.5 2	5 4	5 4	5 4	7.5 6	7.5 6	
		Técnica de danza clásica III	Técnica para varones II					
		5 4	2.5 2					
		Técnica de danza clásica I	Técnica de danza clásica II	Técnica de danza clásica IV	Técnica de danza clásica V	Técnica de danza clásica VI		
		7.5 6	7.5 6	5 4	5 4	5 4		
		Improvisación I	Improvisación II		Técnica de danza contemporánea I	Técnica de danza contemporánea II	Técnica de danza contemporánea III	Técnica de danza contemporánea IV
		2.5 2	2.5 2		5 4	5 4	5 4	5 4
Optativas					Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
					2.5 2	2.5 2	2.5 2	2.5 2
Total créditos	40.0	42.5	40.0	37.5	40.0	42.5	40.0	40.0
Total horas	32	34	32	30	32	34	32	32
Total créditos	322.5	-	-	-	-	-	-	-
Total horas	258	-	-	-	-	-	-	-

 Formación común

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Academia de la Danza Mexicana	ADM
Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello	AHENDNyGC
Ballet de la Ciudad de México	BCM
Centro Nacional de Evaluación	Ceneval
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”	Cenidi-Danza José Limón
Centro Nacional de Investigación Teatral “Rodolfo Usigli”	CITRU
Centro Nacional de las Artes	CNA
Centro de Investigación Coreográfica	Cico
Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior	CIEES
Escuela Nacional de Danza Clásica	ENDCI
Escuela Nacional de Danza Contemporánea	ENDC
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	ENDCyC
Escuela Nacional de Danza Folklórica	ENDF
Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello	ENDNyGC
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey	ESMyDM
Instituto Nacional de Bellas Artes	INBA
Programa Federal de Construcción de Escuelas	CAPFCE
Secretaría de Educación Pública	SEP
Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza	SNEPD
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM



# Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Consuelo Sáizar Guerrero  
Presidenta

## Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Teresa Vicencio Álvarez  
Directora General

Maricela Jacobo Heredia  
Subdirectora General de Educación e Investigación Artísticas

María Eugenia Chávez Guzmán  
Directora de Asuntos Académicos

Elizabeth Cámara García  
Directora del Centro Nacional de Investigación,  
Documentación e Información de la Danza José Limón



Todos los derechos reservados. Hecho en México  
Para mayor información favor de contactar al CENIDI Danza  
<http://www.cenart.gob.mx>

México 2009

D.R. © Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura / Centro Nacional  
de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón

<a href="http://www.gobiernofederal.gob.mx">www.gobiernofederal.gob.mx</a>		<a href="http://www.bicentenario.gob.mx">www.bicentenario.gob.mx</a>	
 Vivir Mejor	 CENIDI	 Instituto Nacional de Bellas Artes	 GOBIERNO FEDERAL
<i>Vive la Cultura</i> Con todos los sentidos			 ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
<a href="http://www.conaculta.gob.mx">www.conaculta.gob.mx</a>			CONACULTA