



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

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

La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral.
Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto
en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)



Alejandra Ferreiro Pérez



Cultura
Secretaría de Cultura



INBAL



CENIDID

CENIDID

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Ferreiro Pérez, Alejandra. *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura, INBAL, Cenidid, 2026. ISBN: 978-607-605-897-8.

Descriptor temático (palabras clave): Academia de la Danza Mexicana, danza y educación, dance and education, planes de estudio, curriculum planning, escolarización de la danza, dance education.

La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral.
Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto
en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)



Alejandra Ferreiro Pérez



Cultura
Secretaría de Cultura



INBAL



CENIDID

La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral.
Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la
operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)

CIENTÍFICA

Alejandra Ferreiro Pérez

La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral.
Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la
operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)

Segunda edición *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*, 2026.

Producción:

Secretaría de Cultura
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

© De los textos
Alejandra Ferreiro Pérez

Enrique Hernández Nava / Subdirector de Coordinación Editorial
Jorge García Díaz / Diseño
Dora Torres Ponce / Corrección de estilo

D. R. © 2026 de *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*.

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información
de la Danza José Limón (Cenidi Danza)
Paseo de la Reforma y Campo Marte s/n, colonia Chapultepec Polanco,
alcaldía Miguel Hidalgo, C. P. 11560, Ciudad de México.

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución 2.5 México (CC BY 2.5). Para ver una copia de esta licencia visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales siempre que se cite la fuente y se respeten a cabalidad los derechos morales de los autores involucrados. Disponible para su acceso abierto en: <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/3518>

Este libro acreditó el proceso de revisión por pares bajo la modalidad doble ciego, recurriendo a dictaminadores externos al INBAL.

ISBN: 978-607-605-897-8

Hecho en México



Cultura
Secretaría de Cultura

 **INBAL**

Índice

Presentación José Luis Hernández Gutiérrez	7
Presentación Margarita Tortajada Quiroz	10
Prólogo de Maya Ramos Smith	12
Advertencia y agradecimientos	16
Punto de partida	18
1. La Academia de la Danza Mexicana: la profesionalización del bailarín y la emergencia del bailarín integral	21
2. Pertinencia de la noción de currículo oculto para el análisis de las prácticas curriculares de la ADM	35
3. Acercamiento metodológico	40
4. Itinerario de la investigación y estructura del documento	43
Capítulo I. El bailarín integral: la propuesta formativa. Análisis del plan de estudios 1987	44
1. Tesis educativa y artística de la ADM. El bailarín integral: una alternativa profesional integradora de las ciencias, las artes y la cultura	45
a) Estructura conceptual que sustenta la propuesta del bailarín integral	45
b) Estrategias orientadoras del trabajo educativo	59
2. Vínculos entre medio profesional y educativo: descripción de una práctica profesional dancística	70
a) Carrera de intérprete de danza de concierto	72
b) Carrera de intérprete de danza mexicana	81
c) Estrategias que promueven el vínculo entre el medio profesional y el educativo	93
3. Consideraciones acerca de la práctica docente y su elaboración metodológica	97
4. Ausencias, omisiones y ambigüedades: recapitulación	104

Capítulo II. El currículo oculto: un estudio de las normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987	107
1. Interpretaciones acerca de la integralidad y sus repercusiones pedagógicas y artísticas	110
a) Interpretaciones de los docentes sobre los principios educativos artísticos de la propuesta curricular	110
b) Interpretaciones de los alumnos sobre los principios educativos artísticos de la propuesta curricular	146
2. Las prácticas escénicas: espacio de profesionalización, expresión de los conflictos educativos y experimentación de la tesis educativa	166
a) Ideales estéticos del bailarín profesional	168
b) Comportamiento escénico: mística o represión	178
c) Modelación corporal de un intérprete: la calidad interpretativa	185
3. La interacción educativa: formas de relación y estilos de educar	189
a) El aula y sus diferencias	191
b) Vida cotidiana y expresiones de conflicto	221
Epílogo: los avatares del bailarín integral	226
Fuentes y bibliografía	235
Anexo. Mapas curriculares de las propuestas de formación de la ADM (1972-1994)	243

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. El investigador toma decisiones para lograr una construcción “objetiva” y clara que dé cuenta de los hechos en todas sus dimensiones, por lo que las decisiones y el enfoque que Alejandra Ferreiro asume y desarrolla en su trabajo *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral* constituyen sin duda una aportación 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 ha generado es el referido a los *Antecedentes Históricos*. Este apartado 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) y, en el mejor de los casos, hechos aislados considerados influyentes 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, sino que faltaba un referente conceptual y metodológico que hiciera de este requisito un verdadero espacio de reflexión y análisis para entender las implicaciones, los tránsitos, los procesos, las relaciones y las circunstancias que se viven en los procesos académicos.

El trabajo de Alejandra Ferreiro muestra que la historia de un proyecto académico puede construirse de otra manera, en la 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 la perspectiva y las estrategias de este trabajo visualizan 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 la gestión escolar, otorga 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 hace la autora de los fines, valores, principios y estrategias de la Academia de la Danza Mexicana, de sus constantes y variaciones, de los componentes que trascienden o se transforman, 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.

Me parece que Alejandra nos ofrece no solo la historia de un proyecto 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 en sus rumbos.

Desde la complejidad del currículum oculto, Alejandra Ferreiro estudia 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, las dinámicas y las concepciones que se han dado en torno a este concepto, las pasiones, desencuentros y complicidades que ha generado, las percepciones y las vivencias que provocaron en los maestros y los alumnos que han participado en diferentes momentos de su lucha. 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.

Seguramente muchos de los planteamientos de la autora generarán polémica en los diferentes grupos académicos que se verán reflejados en este trabajo, habrá quienes estén de acuerdo y los que no; lo importante es que a partir de lo que ahora nos entrega la investigación, cada uno 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 esta

enriquece, sino lo que cada maestro, bailarín, coreógrafo, 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 este trabajo obtengan lo mejor de él para continuar la construcción de otros proyectos educativos más allá de los intereses personales e institucionales, más acordes con la realidad de nuestra época, con las características y las 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 las emociones y las reflexiones que provoca su texto, pues a la vez que presenta un marco teórico muy consistente, reconstruye el devenir de una institución emblemática del quehacer dancístico mexicano con el rigor de su ser de investigadora, sin caer en la seducción de escribir parte de su historia personal, y sin perder la sensibilidad que se requiere para desarrollar un tema siempre matizado por las pasiones y las intensidades que significan al mundo de la danza.

El libro de Alejandra Ferreiro *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral* analiza los fundamentos del proyecto de formación del bailarín integral de esa institución educativa, así como la interpretación y la práctica cotidiana de los actores de esa escuela profesional de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. 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 la construcción de su objeto de investigación la autora se vale de nuevos enfoques y fuentes; hace aportes a la historia de la educación dancística mexicana y a la línea de investigación educativa; aclara términos, categorías, prácticas y símbolos; pone en evidencia y problematiza el currículum, el salón, la relación docente-estudiante, la cultura escolar; somete a discusión sus hallazgos y conclusiones, y extiende la invitación a los/las demás agentes y escuelas dancísticas a elaborar estudios críticos y reflexivos sobre sus proyectos académico-artísticos.

Alejandra Ferreiro revisa a profundidad un proyecto educativo con el que ha estado íntimamente relacionada. Fue directora de la escuela y esta es parte medular de su vida; ahora, además, se vale de herramientas teóricas para explicar el fenómeno del cual participó intensa y apasionadamente.

En todos los tratados de metodología de la investigación, desde los elaborados por los/las estudiosos/as más reconocidos/as hasta los manuales más esquemáticos, el primer paso señalado para emprender una indagación de este tipo es la “elección del tema”. La recomendación es que siempre se opte por aquel que exprese los intereses y las necesidades del/la investigador/a, 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 explicaciones.

Considero que Alejandra Ferreiro elaboró su investigación partiendo de su propia experiencia; de su amorosa relación con la escuela; de conceptos, discursos e interpretaciones rigurosos; de hallazgos documentales, testimoniales y estadísticos. Su valioso trabajo surgió de ese amor y lealtad; de la búsqueda del saber para explicar la realidad y explicarse a sí misma; de preguntar, de problematizar, de buscar, de cuestionarlo todo, incluso a la misma sujeta de investigación. Como resultado, da una nueva explicación, la suya, y con ello la autora demuestra que teoría-práctica y acción-reflexión son binomios inseparables.

Este texto marca un camino que deberían recorrer otras escuelas de educación artística, especialmente las del INBAL, para conocer sus bases, su pasado, sus proyectos, sus vicisitudes, sus logros y deficiencias, y, por supuesto, compartirlos con todos/as nosotros/as.

PRÓLOGO

En las artes escénicas, los bailarines han destacado siempre como artistas que pueden considerarse “integrales”, ya que a lo largo de su historia sus destrezas no sólo han llegado a incluir la acrobacia, el canto y la actuación, sino el dominio de varios géneros dancísticos.

A esto, como lo han señalado Eugenio Barba y Nicola Savarese, puede añadirse que, con el ballet académico, cuentan, desde hace más de cuatro siglos, con la única técnica codificada que existe en Occidente, la cual, como los Noh, Kabuki, Kathakali u Ópera de Beijing orientales, ofrece un entrenamiento de carácter científico que conduce al dominio del oficio. A ésta se han sumado en la actualidad las técnicas formativas de la danza contemporánea que, divididas en varias escuelas, tienen cerca de un siglo de existir pero no poseen todavía una codificación o lenguaje empleado universalmente.

Otros aspectos, señalados con admiración por grandes directores de escena como Peter Brook o Peter Hall, son la extraordinaria disciplina que su entrenamiento técnico da a los bailarines y el hecho de que, a diferencia de otros artistas del espectáculo, jamás, a lo largo de su carrera, abandonan el salón de clase. Estas características, sin duda, hacen de la investigación de los procesos de entrenamiento un fascinante objeto de investigación, y esto es lo que sucede con el presente volumen.

En éste, una vez más, Alejandra Ferreiro explora los procesos de enseñanza profesional de la danza, y para ello ha tomado los años en los que la Academia de la Danza Mexicana propuso y llevó a la práctica el programa de formación de un “bailarín integral” cuyo entrenamiento abarcaría las técnicas del ballet académico, la danza contemporánea y la danza popular mexicana (folclórica), y que en un periodo separó el ballet como especialización y propuso la integración de la danza contemporánea y de la popular mexicana.

Con esto, al incursionar en los procesos de la educación dancística profesional, presenta un riguroso estudio centrado en la actividad educativa de la Academia de la Danza Mexicana del INBA, una de las más relevantes instituciones del siglo XX que, fundada en 1947, ha

contribuido, durante más de seis décadas, a la formación de intérpretes, coreógrafos y maestros. Entre sus logros puede señalarse la importancia que tuvo el considerar casi desde el principio que, además de una técnica sólida, el artista de la danza debía poseer conocimientos teóricos y una cultura general y, sobre todo, haber establecido la importancia y necesidad del ballet académico como técnica formativa en una época en la que, como consecuencia de la corriente nacionalista en las artes, éste se hallaba sumamente desprestigiado, cuando no atacado.

La investigación de Alejandra Ferreiro, centrada en el programa de formación del bailarín integral que debería adquirir las técnicas que lo capacitarían como intérprete en los campos de la danza contemporánea y el ballet, se basa en tres ejes principales: los documentos generados a lo largo de la historia académica, la historia oral, mediante entrevistas a quienes la vivieron y protagonizaron, y su propia experiencia como ejecutante, profesora y directora de la Academia de la Danza Mexicana.

En sus entrevistas, hace hablar a los maestros que concibieron el proyecto y se encargaron de su aplicación, así como a los alumnos distinguidos que lo experimentaron y, como consecuencia, los obliga a reflexionar. Al entrevistarlos, incursiona por los territorios de la enseñanza; uno a uno, toma a sus protagonistas, los coloca en su entorno, indaga en sus técnicas y explora sus pensamientos. Mediante las entrevistas, rescata múltiples facetas del universo educativo, así como de su cotidianidad, los procesos pedagógicos y creativos, y la experiencia personal y profesional de sus entrevistados.

Al mismo tiempo, presenta y analiza la manera en la que se impartió la enseñanza a los futuros profesionales, las convergencias y diferencias entre la metodología del ballet y la de la danza contemporánea, así como las controversias y debates internos y externos que la puesta en práctica de este programa generó y los múltiples obstáculos que surgieron a su paso.

Alejandra filtra todo esto a través de su invaluable experiencia personal en la cual reside, sin duda, el éxito de su estudio, ya que en ella se conjugan la historiadora con la pedagoga, la

bailarina y maestra de danza con la directora, que sabe de lo que habla y conoce profundamente, desde adentro, en carne propia, el objeto de su investigación.

Esta experiencia, al tiempo que le permite centrarse en el proceso educativo, la lleva a trascenderlo y a considerar el aspecto artístico al preguntarse de qué manera, puesto que la enseñanza es un entrenamiento encaminado al dominio de la técnica, puede prepararse al alumno tanto para hacer frente al medio profesional como para convertirse en un artista interpretativo o creador. Ella misma lo expresa así en *Escenarios rituales*:

la práctica educativa dancística profesional no puede estudiarse como una actividad de mera reproducción de la técnica y del vocabulario kinético de algún género dancístico, sino como un continuo proceso de producción de experiencias educativas en el que existen, al mismo tiempo, reiteración de ciertos procesos técnicos y educativos, y creación de otros (*Escenarios rituales*: 391).

A mi parecer, con el presente trabajo culminan tres etapas en la indagación de Alejandra sobre los procesos educativos: el primero sería el del apasionamiento; el segundo, ejemplificado en su libro *Escenarios rituales...*, sería el de la rigurosa exploración científica. Este nuevo libro, que no puede concebirse sin el anterior, hace culminar la teoría y la convierte en práctica que, a su vez, despierta otras interrogantes y se transforma en objeto de nuevas indagaciones. En su minucioso análisis, alcanza el rigor, el alejamiento y la imparcialidad imprescindibles para el historiador, y presenta su material con tal valor y honestidad que la obligan a cuestionarse y a plantear nuevas preguntas.

Este análisis ilumina todos los aspectos de la enseñanza e indaga en todos sus rincones; es descarnado y honesto porque expone al mismo tiempo las virtudes y los defectos, los aciertos y los errores, los éxitos y los fracasos de una etapa de la enseñanza profesional cuya importancia es imposible de soslayar.

Los logros y las carencias del programa están allí, y aunque su trascendencia puede seguir abierta y ser evaluada por los investigadores del futuro, su impecable y riguroso análisis está aquí, ante los ojos del lector de ahora.

A pesar de los tropiezos y polémicas, el lector no puede perder de vista la importancia del concepto: producir bailarines que dominen más de un género dancístico. Su viabilidad, si bien en México se encuentra todavía contaminada por prejuicios obsoletos, queda demostrada a nivel internacional en las compañías de ballet actuales, donde coreógrafos e intérpretes han abolido las fronteras entre el ballet académico y la danza contemporánea y se tiende a la formación de bailarines cada vez más “integrales”.

Finalmente, al presentar sus conclusiones, Alejandra rescata un invaluable momento de la enseñanza en el siglo XX y lo coloca en su justo lugar, como un experimento que marcó buena parte de la trayectoria de la enseñanza y de la práctica de la danza teatral en México.

Sin duda alguna, este trabajo alcanzará su objetivo y resultará no sólo esclarecedor sino que inducirá a la reflexión a investigadores, maestros, estudiantes y artistas de la danza.

Como en sus anteriores investigaciones, Alejandra Ferreiro hace gala de su mente moderna e inquisitiva, que nunca descansa y que reúne, en admirable conjunción, la visión y el rigor del científico y del pedagogo con la sensibilidad del artista de la danza.

Además de la admiración ante el análisis emprendido por Alejandra, el lector quedará sin duda con la convicción de que una mente tan brillante e inquisitiva como la suya, seguirá incursionando en los territorios de la creatividad y de la formación artística dentro el complejo pero fascinante mundo de la danza profesional.

Maya Ramos Smith

Ciudad de México, enero de 2010

Advertencia y agradecimientos

El contenido de este libro lo concebí inicialmente como tesis para obtener el grado de maestra en educación e investigación artísticas del INBA-SEP, misma que presenté en 1996 con el título “Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana”. Para esta publicación, si bien utilicé en su mayoría el material de campo, he revisado y repensado la perspectiva teórica y he reescrito en su totalidad el trabajo, además de que para dar coherencia a la nueva mirada incluí sólo dos capítulos y una síntesis del apartado en el que abordé la historia académica de la institución.

Lo que aquí presento no es resultado sólo de la investigación personal; compila el esfuerzo de un numeroso grupo de maestros de la Academia de la Danza Mexicana (ADM) que contribuyeron vehementemente a la realización del proyecto del bailarín integral. A todos ellos agradezco su apoyo, en especial a Aída Martínez, quien compartió conmigo el honor de dirigir la escuela y me ayudó con varias entrevistas a ex alumnos, y a Teófilo Martínez por su compromiso con el proyecto que lo llevó a atrapar momentos invaluable del proceso escénico de los alumnos.

En un estudio sobre la ADM, inevitablemente surge la imagen de Josefina Lavalle. Sin ella, el bailarín integral no se hubiera concebido. Por varios años, la ADM se confundió con su vida, más aún, fue su vida. En innumerables ocasiones entregó su talento y experiencia para apoyar a los maestros y alumnos en su desarrollo artístico y coreográfico. La ADM tuvo en ella el mejor ejemplo de la pasión por la danza y la educación. Gracias Josefina por mostrarnos la plenitud de la danza. Siempre estarás en nuestro corazón.

Desde luego agradezco a Elizabeth Cámara y a Lourdes Fernández por su confianza y apoyo. A Margarita Tortajada y a Cristina Mendoza por sus valiosos comentarios y correcciones. A Maya Ramos por la generosa corrección y críticas, pero sobre todo por su cariño e impulso. A José Luis Hernández por compartir conmigo su pasión y compromiso por la educación artística. A Roxana Ramos por su fraternal compañía. A Alma Dea Cerdá por su incisiva lectura pedagógica y solidaridad. A Lucía Ramírez por su paciente apoyo. A Jorge García por el diseño y disposición para que el libro no deje de ser apetecible aun en versión digital. A Juan Carlos Geneyro por la asesoría en la primera versión de este trabajo.

Mi especial gratitud a Dolores Ponce porque con su rigor y valentía académica me sigue ayudando en el difícil oficio de escribir. Por supuesto, mi amor a Jorge y Thalia por ser partícipes de mis anhelos. Gracias madre por tu inmenso cariño.

Punto de partida

La Academia de la Danza Mexicana (ADM) ha sido responsable de la formación de profesionales de la danza por más de sesenta años. A lo largo de este proceso vivió momentos en que su papel en el desarrollo del campo dancístico mexicano fue protagónico. También tuvo una participación muy activa en la definición de las líneas artísticas que orientaron el camino de la danza en el país. En contraste, hubo lapsos en los cuales sus aportaciones causaron grandes polémicas, pero no por ello fueron menos significativas.

El plan de estudios en el que se planteó la tesis educativa del bailarín integral (1972) fue un proyecto único, innovador y de gran importancia en la formación de intérpretes profesionales de danza en México. En su propuesta recuperaba un concepto amplio de la danza, que mostraba las posibilidades de enriquecimiento del lenguaje danzario que podían derivarse del cruce disciplinar. Mas para desplegar esta idea se requería una vinculación libre de prejuicios entre las diferentes especialidades, que apuntara a un horizonte de descubrimiento y creación de nuevas formas de danza. En la práctica esto implicaba emprender una lucha por desterrar la división entre los géneros de danza que se había enraizado en las tradiciones y prácticas curriculares; de ahí que su puesta en marcha fuera compleja y en ocasiones contradictoria.

En 1978 la ADM perdió esa batalla y la fuerza de la especialización se impuso, encabezada por los maestros de danza clásica y alentada por miembros de la Compañía Nacional de Danza que exigían una escuela pública ligada a su proyecto coreográfico y artístico,¹ por lo que la Dirección de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) decidió crear el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) y desaparecer la ADM. Luego de una intensa lucha y de resistir presiones durante cuatro años, en 1982 cuarenta y tres maestros lograron que le fuera restituida a la ADM su dignidad como escuela profesional de danza y que se reconociera su capacidad para definir su vida académica. En esos cuatro años, los maestros que vivieron el “exilio” valoraron lo ocurrido en el primer periodo de instrumentación del proyecto y lo vincularon a un intenso proceso formativo que derivó en una reestructuración que fortalecía el proyecto educativo con un visión –pedagógica

¹ Véase en el capítulo III, apartado XI, del libro *Danza y poder II*, de Margarita Tortajada, la fuerza adquirida por los clásicos en el campo profesional durante el sexenio de José López Portillo; en particular, el proyecto de Salvador Vázquez Araujo, director de danza en ese periodo, con la asesoría cubana.

y artística– más sólida. Sin embargo, durante el tiempo en que operó esa nueva propuesta (1982-1994) algunos de los viejos problemas resurgieron; en particular aquellas discusiones en que se planteaban las contraposiciones técnicas por la formación paralela y la jerarquización de los estudiantes según criterios físicos y técnicos, que mostraban la permanencia de prejuicios y resistencias entre los maestros de los diferentes géneros dancísticos. Nuevos problemas aparecieron con la inclusión de materias que pretendían mejorar la formación, con la aplicación de procesos metodológicos y pedagógicos más congruentes con la aspiración educativa, y con la experimentación de propuestas artísticas que consolidaran la tesis del bailarín integral.

Estas dificultades despertaron mi interés por estudiar los problemas educativos y artísticos que la ADM enfrentaba en la vida cotidiana y que complicaban el logro de los objetivos, en particular durante el periodo 1990-1994.² Me importaba comprender las diferentes interpretaciones de maestros y alumnos sobre la tesis del bailarín integral y el modo en que este discurso se llevaba a la práctica. Además de estudiar los procesos y las prácticas curriculares, consideré pertinente analizar el plan de estudios, en especial los fundamentos de la integralidad y su expresión en la organización curricular, y que este análisis me sirviera para contrastar las interpretaciones y las prácticas derivadas.³

Durante ese periodo, en la ADM se propuso evaluar los resultados de la aplicación de su proyecto, pues en 1990 había concluido la primera generación de la carrera de intérprete de danza de concierto (IDC) y ya habían egresado tres generaciones de la carrera de intérprete de danza mexicana (IDM). En 1992 el Consejo Técnico Pedagógico inició el proceso de revisión

² Opté por estudiar exclusivamente este periodo porque en el lapso anterior (1982-1990) la escuela había vivido una crisis, en la que si bien se expresaban algunos de los problemas pedagógicos y artísticos señalados por los alumnos durante el estudio, la problemática estaba contaminada por los conflictos que suscitaba la falta de espacios para atender a la población escolar que estaba en pleno crecimiento. Esta situación se fue agravando por la lentitud y la burocracia con que las autoridades del INBA y la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) plantearon una solución definitiva a este problema. Tal solución implicó la reconstrucción de las instalaciones, por lo que durante dos años y medio la escuela estuvo asilada: primero, en la Escuela de Iniciación Artística núm. 1 y el Centro de Educación Artística (Cedart) Diego Rivera; y luego, en la Escuela de Artesanías. El proceso no sólo tuvo serias repercusiones académicas –pocas veces consideradas cuando se valoraban los resultados de la escuela–, sino que generó un desgaste emocional entre la planta docente que derivó en varios enfrentamientos: unos por diferencias pedagógicas, pero otros porque la decisión de las autoridades de que se desalojaran las instalaciones de la ADM para permitir su reconstrucción, revivió en algunos maestros el viejo temor de la desaparición de la escuela. El apoyo de la mayoría de docentes a esta decisión desató una reyerta interna.

³ El trabajo lo elaboré inicialmente en 1996 como tesis para obtener el grado de maestra en educación e investigación artísticas con el título de “Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana”. Véase Advertencia y agradecimientos en este mismo libro.

del plan, luego de lo cual se decidió reestructurarlo y lograr la consolidación definitiva de la tesis del bailarín integral, mediante la integración de las carreras existentes en una sola, en la cual se enseñarían los tres géneros de danza (clásica, contemporánea y popular mexicana). La propuesta desató una polémica interna que se diseminó y agravó al ligarse con los problemas que suscitó en otras escuelas el Proceso de Reordenamiento Académico del INBA, que dio paso a la creación del Centro Nacional de las Artes.⁴ Dicho proceso coincidió con el momento en que se realizaba la presente investigación, por lo cual se pudieron documentar muchos conflictos que se creían conjurados y que mostraron con gran fuerza las dificultades de la ADM para conseguir la viabilidad de la tesis educativa.

Ahora bien, para comprender la densidad histórica de esta tesis y de los problemas que la ADM enfrentó para cristalizarla, consideré necesario incluir en este apartado una revisión a vuelo de pájaro de los antecedentes de la academia, en la que se percibe que, a pesar de las diferencias y controversias, la idea se fue configurando en las prácticas curriculares de la propia escuela hasta su consolidación curricular en 1972.

⁴ Me refiero en particular a las circunstancias en que fue desmembrado el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), debido a que sólo dos de las tres escuelas que lo integraban fueron trasladadas al Centro Nacional de las Artes (Cenart). La Escuela Nacional de Danza Folklórica permanecería en las instalaciones del Auditorio, que habían pertenecido primero a la ADM y luego al SNEPD. Pero durante el proceso al que me refiero, el director del INBA sugirió que la escuela se integrara a la Dirección de Culturas Populares y saliera del INBA. [Margarita Tortajada, “Escuelas profesionales del INBA. Los orígenes”, en *Revista Casa del Tiempo*, núm. 56, México, UAM, junio de 2005.] Esta propuesta fue interpretada por los maestros de danza folklórica del INBA como una descalificación y agresión contra la enseñanza de este género de danza, por lo que la creación de la carrera única en la ADM fue considerada por los maestros que se oponían a este proyecto como un apoyo a la desaparición de la danza folklórica del INBA.

1. La Academia de la Danza Mexicana: la profesionalización del bailarín y la emergencia del bailarín integral

La ADM se fundó en febrero de 1947, como parte del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), apenas unos meses después de la creación de ese instituto. Fue concebida por Carlos Chávez, primer director del INBA, como un taller de experimentación y creación de la nueva danza mexicana, conformado por el sector más preparado: “una academia de académicos”, decía Chávez. Su objetivo: crear una danza mexicana actual, “extraída del corazón y las luchas del pueblo”,⁵ contemporánea, técnicamente universal y estrechamente ligada a la investigación folclórica. Su fundación la encabezó un pujante grupo de jóvenes bailarinas y coreógrafas mexicanas quienes, conmovidas por la fuerza creativa de Anna Sokolow y Waldeen, continuaron el vigoroso movimiento de danza moderna nacionalista iniciado por sus maestras con la fundación, primero, del Ballet Waldeen (1946) y luego de esta nueva compañía.

Funcionó como taller coreográfico nueve años,⁶ durante los cuales logró una significativa trayectoria de éxitos de alcance internacional y protagonizó algunos de los momentos más luminosos del movimiento de danza moderna nacionalista. Esta etapa proyectó la línea coreográfica y artística que asumió a lo largo de su proceso académico e impregnó de significativas vivencias a la primera generación de maestros-bailarines de la escuela.

A lo largo de este periodo, la ADM agrupó a muchos estudiantes, a quienes formaba de manera un tanto informal para incorporarlos a la Compañía, lo que con el tiempo daría lugar a la separación de las funciones y al establecimiento de dos instancias: el Ballet de Bellas Artes, dedicado a la creación y difusión, y la ADM, consagrada a la educación dancística profesional.

⁵ Programa del Ballet Waldeen, Teatro del Hotel del Prado, México, 3 de diciembre de 1946.

⁶ Al año de su fundación (1948) aparecieron diferencias significativas entre las fundadoras de la ADM. Al no resolverse el conflicto, Guillermina Bravo y Josefina Lavalle, al frente de un grupo de bailarines, decidieron abandonar la ADM y fundar el Ballet Nacional de México (BNM). Esta separación fue “resultado de un problema local y de diferencias personales en cuanto a la organización [...], expresaba un punto de vista estético que incluía el rompimiento con ‘las formas de hacer danza’ del ballet clásico”. [Alberto Dallal, *La danza en situación*, México, Gernika, 1985, p. 271.] El Ballet Nacional se convirtió en otro referente obligado para comprender el desarrollo del movimiento de danza moderna nacionalista.

Constitución de la escuela: el primer plan de estudios

La ADM inició su labor expresa como formadora de profesionales en 1956, siguiendo la orientación de las metas y propósitos que le dieron origen.

En esta etapa, la más corta de todas (1956-1959), se configuraron los principios para la sistematización de la enseñanza. Se definieron con mayor claridad los roles de bailarín y maestro, y de ejecutante y alumno. Se crearon dos carreras: bailarín de danza moderna, con duración de cinco años, y bailarín de danza regional, con duración de tres. En el plan de estudios de la carrera de danza moderna se incluyeron la danza clásica y el baile nacional; la primera, por su valor formativo muscular, y el segundo, en congruencia con el proyecto artístico que le dio origen a la ADM, que exigía crear una danza moderna propia enraizada en la cultura popular. Además, para enriquecer la preparación cultural del bailarín se introdujo el estudio simultáneo de materias teóricas que, al vincularse con las técnico-artísticas, favorecerían la *formación integral* del futuro artista de la danza.

En efecto, la idea de formación integral se encontraba ya desde el primer plan de estudios, en el que Raúl Flores Guerrero, director de la ADM en 1957, afirmaba:

La finalidad fundamental de la Academia de la Danza Mexicana es la de preparar profesionales integrales que, además de los conocimientos técnicos de su profesión, posean una cultura lo suficientemente amplia que les permita adquirir una plena conciencia del papel que, como artistas, les corresponde desarrollar en relación con la sociedad.⁷

Aquí la noción se utilizaba para referirse a la necesidad de ampliar los parámetros de formación de los bailarines al campo de la cultura, es decir, a la formación intelectual, y no circunscribir el proceso educativo al desarrollo de las destrezas corporales. Pero también existían referencias que la ubicaban en el campo de la danza:

Con el objeto de lograr, efectivamente, la *capacitación integral en la danza*, los alumnos de la carrera de Danza Moderna, además de la práctica intensa de esta técnica, realizan estudios de ballet clásico con algunos de los maestros más prestigiados en México, ampliando en esta forma sus posibilidades de ejecución y de enseñanza aparte de que con ello adquieren un dominio muscular absoluto de sus cuerpos. Asimismo, los alumnos de esta carrera llevan, durante dos años, clases de danzas indígenas y bailes regionales de México. Todo lo anterior tiende a lograr, con la inevitable sublimación en los años subsecuentes de estudio, que los ejecutantes y creadores sean, en verdad, los intérpretes fieles de los valores tradicionales y de la realidad

⁷ *Anuario de la Academia de la Danza Mexicana 1959*, México, documento mecanográfico, Archivo de Josefina Lavallo, p. 3.

histórica de México con un lenguaje formal moderno fincado en un conocimiento completo de las diversas técnicas de su arte.⁸

El propósito era ofrecer a los bailarines modernos⁹ una formación completa y utilizar como medio educativo las técnicas de danza existentes, a saber: clásica, moderna y regional. Con esta propuesta, la ADM respondía a las necesidades de los bailarines de perfeccionar su preparación técnica y conceptual. Y Flores Guerrero, quien participaba activamente en el medio dancístico como teórico y principal crítico del movimiento de danza moderna nacionalista, señalaba como objetivo esencial de la ADM dotar a la danza mexicana de bailarines lo suficientemente preparados para dar respuesta a los requerimientos de desarrollo de este campo artístico:

En el actual momento, crítico para nuestro arte, momento en el cual la máxima expresión estética que México ha tenido en el siglo XX, la pintura, ha descendido lamentablemente en calidad; en el que la arquitectura se debate en un neoacademicismo modernista sin hondura nacional y en el que la música intenta adquirir la fuerza suficiente para vencer las barreras de las limitaciones y la incomprensión, la danza moderna mexicana es la esperanza artística más justificada en el futuro cercano. El terreno está preparado para que las nuevas generaciones de bailarines se lancen al ámbito del arte universal con el dinamismo ordenado por una mente preparada y una conciencia limpia.¹⁰

Desde los inicios, la intención formativa de la ADM fue polémica, pues en el medio profesional dominante (la danza moderna) era común el rechazo a la danza clásica, por las supuestas limitaciones conceptuales de su origen. Sin embargo, a pesar de que el propio Flores Guerrero en diversas ocasiones había señalado dichas limitaciones, estipuló con claridad la diferencia entre la formación técnica y el desarrollo de las posibilidades expresivas y artísticas. Libre de prejuicios, admitía el desarrollo técnico y metodológico alcanzado por la danza clásica y aceptaba que quienes se forman en ella adquieren una eficiencia muscular que favorece el dominio y limpieza en la ejecución dancística, sin por ello disminuir su capacidad expresiva. Así, tomaba posición ante una interrogante que ha continuado en México hasta iniciado el nuevo milenio: ¿es posible formar a un bailarín de danza moderna con el sustento técnico de la danza clásica, sin que pierda su fuerza expresiva y libertad de movimiento?

⁸ Raúl Flores Guerrero, “Carácter de los estudios que se siguen en la Academia de la Danza Mexicana”, *Anuario de la Academia...*, *op. cit.*, febrero de 1959, p. 2. [Las cursivas son mías.]

⁹ Ahora llamados contemporáneos.

¹⁰ Raúl Flores Guerrero, *cfr.* Margarita Tortajada Quiroz, *Danza y poder I*, México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi-Danza, Biblioteca digital, 2006, p. 541.

La especialización: primera reestructuración

En 1959 se reestructuró este plan de estudios y fue nombrada como directora de la escuela la coreógrafa Josefina Lavalle. El gremio de los bailarines clásicos exigía la apertura de una carrera especializada en ese género, ya que la ADM sólo ofrecía estudios en danza moderna y regional. Para atender este reclamo por primera vez se crearon tres carreras con un criterio de especialización: bailarín de danza clásica, bailarín de danza moderna y bailarín de danza regional, cada una con duración de nueve años, cuatro de ellos en un tronco común,¹¹ además de un año para la formación de docentes, en el cual los alumnos cursarían materias del área pedagógica, lo que totalizaba diez años de estudios.¹²

En este periodo, a pesar de que la propuesta curricular se enfocaba a la especialización, la idea de integración permaneció entre los objetivos de la escuela, pero sobre todo en las prácticas curriculares. Con esta idea se insistía en brindar a los futuros bailarines una preparación, aunque especializada, libre de los prejuicios existentes entre los géneros de danza. Al respecto Josefina Lavalle, luego de experimentar en una de sus obras la hibridación del lenguaje clásico y contemporáneo,¹³ proclamaba como uno de sus anhelos (en el momento en que era directora de la ADM) impulsar “la formación integral del bailarín mexicano, lo que permitirá avanzar con mayor libertad por los caminos del arte hacia el logro de una auténtica danza mexicana basada en la cultura y desarrollo actual de México”.¹⁴

¹¹ Si bien se estableció un criterio de especialización, el tronco común daba a la mayoría de los estudiantes una sólida formación clásica, pues en este periodo ya se consideraba básica en la formación de un bailarín profesional, importancia que se reflejaba en el número de horas asignadas a la materia (clase diaria con duración de una hora y media).

¹² Entre otras mejoras, en esta época sobresalen algunas acciones tendientes a sistematizar la enseñanza y resolver los problemas de la etapa anterior: instauración de exámenes de admisión en los que se valoraban con rigor las aptitudes físicas; delimitación del rango en la edad de ingreso (de ocho a catorce años); elaboración de los primeros programas para la materia de danza clásica, con el objeto de unificar la metodología de su enseñanza; reestructuración de la materia de música, que implicó un incremento en el número de años de impartición; inicio de la sistematización de la enseñanza de la danza regional (ahora denominada popular mexicana); e inclusión de la materia de coreografía en grupos superiores. También destaca la incorporación de un bachillerato de dos años (que desafortunadamente no logró reconocimiento oficial), que incluía las materias pedagógicas consideradas necesarias para la formación de docentes.

¹³ En 1962 Josefina Lavalle creó, con los bailarines modernos del Ballet de Bellas Artes, *Danza para cinco palabras*, aclamada por su aguda belleza plástica y su fuerza dramática. En 1965 la remontó, la adaptó para el Ballet Clásico de México y consiguió “formar un estilo” clásico-contemporáneo que le permitió “ampliar la representación de sus novedosas ideas” [“Ballet de Josefina Lavalle”, *Excelsior*, 24 de abril de 1965.] Así mostraba que se podían romper las barreras entre un lenguaje y otro para que prevaleciera únicamente la necesidad expresiva sin importar el género de danza al cual se acudiera.

¹⁴ *Ibid.*

La idea se debatió en 1959 con el proyecto que Guillermina Bravo presentó para la ADM, donde afirmaba tajantemente que no se pretendía preparar a un bailarín integral, y “nosotros decíamos que sí aspirábamos a formar un bailarín integral”, recuerda Lavalle.¹⁵

Ella [Guillermina Bravo] pensaba que no se debía pretender que conociera varias técnicas, sino que solamente trabajara con la concepción moderna de aquel momento y no buscara otras técnicas; nosotros decíamos precisamente lo contrario, que sí debía aprender la danza clásica y la danza mexicana y aun otras formas más.¹⁶

Aunque los estudiantes seleccionaban una especialidad al concluir el cuarto año, sus experiencias en el tronco común los impulsaban a seguir incursionando en la formación simultánea, lo que empezó a generar resultados interesantes:

Había una diferencia entre los alumnos que solamente tomaban una disciplina y los alumnos que tomaban de todo, y poco a poco empezamos a darnos cuenta de que era mejor el alumno que estudiaba de todo, porque tenía mayor posibilidad de interpretar los movimientos que en ese entonces nos montaban. Había coreógrafos que montaban en la Academia y no querían “niñas bonitas” de clásico, porque les costaba trabajo aprender, eran lentas rítmicamente, tenían ciertos gestos y ademanes que no favorecían a un montaje con un lenguaje más actual [...] Y los alumnos que tomaban clase y practicaban varios géneros de danza a la larga tenían más opciones: eran mucho más rápidos, adquirían cualidades muy especiales, diferentes a las de quienes se especializaban en una técnica.¹⁷

Pese a que la experiencia para muchos de los alumnos fue muy enriquecedora, existía una lucha constante con los maestros, particularmente de clásico, que se negaban a que sus alumnos se entrenaran en danza contemporánea o folclórica:

Teníamos ciertos problemas con los maestros de clásico que impedían se diera la clase de danza contemporánea. Siempre intentaban que no se iniciara en el cuarto año, que se retardara hasta el quinto, según el grupo. Alegaban que no estaban preparados, que se diera un poquito individualizado de acuerdo con el tipo de grupo y su adelanto. Por ejemplo, Sonia Castañeda nos pedía: “mi grupo todavía no está preparado para trabajar contemporáneo, espérense un año más”. Quizá venía otra maestra y decía “mi grupo ya está preparado para eso”. Éramos un tanto elásticos en ese sentido. Había muchas discusiones en el Consejo sobre si debería impartirse antes o después; o si se estaba retrasando demasiado la enseñanza de la danza contemporánea. Había una rivalidad muy fuerte en ese momento. En cuanto entraban los alumnos a la primera clase de danza contemporánea, los maestros de danza clásica inmediatamente les hacían sentir que estaban mal o lastimados, porque tomaban la clase de danza contemporánea y viceversa.¹⁸

¹⁵ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993. En este largo periodo, si bien se realizaban cambios en los planes de estudio de acuerdo con las necesidades y características de cada generación (de los cuales desafortunadamente no hay registro), sólo podía hablarse de unos pocos estudiantes que se especializaban y generalmente pertenecían a la carrera de clásico, quienes en ocasiones tomaban dos o tres años de danza moderna.

¹⁸ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

Estas resistencias se transmitían, de modo que las apreciaciones de los estudiantes estaban influidas por el maestro de cada grupo: los que eran formados por quienes apoyaban la idea se convencían de la viabilidad del proyecto y del enriquecimiento que propiciaba la formación paralela; en cambio, los que estudiaban con docentes que se oponían a la propuesta consideraban que su preparación se enrarecía con el aprendizaje de cualquier otro género de danza.

Creo que la vivencia fue distinta porque los planteamientos eran completamente diferentes. No es lo mismo una niña que llegó a la Academia en la época en que yo era estudiante, y la escogieron para el grupo de Sonia Castañeda, que sabíamos era la mejor maestra de clásico y sus alumnas iban para clásico, porque tenían el cuerpo y las condiciones para ser clásicas. No se plantea igual la vida a una persona como yo, que era el “sándwich”; a mí me decían: “no vas a clásico [sino a moderno], pero engordas y te mando a folclor”, y para mí folclor era lo más horrible que me podían hacer. Había una lucha muy fuerte entre las tres materias.¹⁹

No sólo había prejuicios entre los maestros y alumnos, también prácticas curriculares que subrayaban las diferencias. Durante ese lapso (1959-1971), los alumnos que “no servían” para clásico o contemporáneo, ya fuera por falta de facultades físicas o por sobrepeso, eran enviados a la carrera de danza regional.²⁰ Varios alumnos de esta época sufrieron tal disposición: no tener condiciones físicas o “estar gordo” significaba dedicarse, como única alternativa, a ese género. Muy probablemente de ahí proviene el rechazo de muchos maestros de folclor a los otros géneros de danza.²¹

De esta práctica, que no era exclusiva de la ADM, pues ya se daba en el medio profesional y educativo, surgió una clasificación de los alumnos en la que se apreciaba el predominio de un género con respecto a los otros: los sobresalientes en condiciones físicas y figura esbelta se dedicaban a la danza clásica que, aunque no se explicitara, se consideraba el “mejor” género; los que tenían una figura regular y condiciones medianamente aceptables se dedicaban a contemporáneo; y los “limitados” físicamente o con problemas de peso y figura (en los parámetros de la danza clásica y, aunque en menor grado, también de la danza

¹⁹ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

²⁰ Así se llamaba la carrera, hasta que en 1971 se le denominó danza popular mexicana, muy probablemente para relacionarla con el trabajo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan).

²¹ Afortunadamente había otras prácticas que no denigraban a los alumnos y, por el contrario, ellos podían considerar como un privilegio el pertenecer a la carrera de danza regional. Era el caso de los estudiantes destacados de los grupos de extracarrera o aficionados –que funcionaban en la ADM en horario nocturno–, quienes luego de un examen se podían integrar al cuarto año de la carrera profesional. Sin embargo, al ingresar con frecuencia se topaban con maestros de clásico o contemporáneo, según la época, quienes faltos de toda sensibilidad insistían en sus limitaciones físicas, por lo que pronto expresaban rechazo a estos géneros de danza.

moderna)²² eran relegados a la danza regional.²³ Raras veces los cambios de carrera se realizaban por las necesidades expresas del alumno o por definición vocacional.

A esta clasificación peyorativa para los alumnos de danza regional se agregaba la resistencia de los iniciadores de esta carrera a la incorporación de la danza clásica como apoyo formativo. En particular sobresale el desacuerdo de Marcelo Torreblanca, fundador de la carrera y maestro de varias generaciones, ante la posibilidad de incorporar otros géneros de danza a la formación del ejecutante de danza regional,²⁴ idea que a la fecha algunos sostienen. Paradójicamente, Emma Duarte, uno de los pilares de la ADM en la enseñanza de la danza popular mexicana, creó una metodología basándose en la estructura de las clases y el proceso metodológico de la danza clásica. Esta proposición surgió gracias a los estudios de la maestra en la Escuela Nacional de Danza, de la cual egresó con un significativo conocimiento de la danza clásica.²⁵

Pero también influían los prejuicios del medio profesional, en que los diversos grupos luchaban por el apoyo estatal y trataban de imponer su criterio artístico descalificando a los

²² Para profundizar en este asunto véase el apartado dos del capítulo II de este trabajo.

²³ Al respecto, Josefina Lavalle afirma: “Si bien esta situación empieza a remediarse [...], en el fondo subyace una especie de estatus que se introyecta poco a poco en quien se asoma por primera vez a la educación profesional de la danza y, querámoslo o no, se manifiesta en términos valorativos de danza de ‘primera’, de ‘segunda’ y de ‘tercera’. Tanto es así que durante mucho tiempo las escuelas han establecido categorías de mejor condición física para una determinada danza, de menos condición para otra, etcétera, lo que conduce a manipular una posición clasista de la danza que seguramente tiene su origen en remotas y profundas brechas de carácter cultural aún no superadas después de cinco siglos de conquista”. [“Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 1, México, INBA, 1993, p. 20.]

²⁴ Aseveraba que al aprender otras posibilidades de movimiento se desvirtuaba la interpretación de la danza folclórica. Esta apreciación, más que de una certera justificación técnico-artística (ya que la totalidad de alumnos egresados de la ADM ha sido entrenada en clásico o contemporáneo sin demeritar su desarrollo), proviene de la disputa entre la propuesta de “autenticidad escénica” que representaba el grupo del maestro Torreblanca (“Conjunto Oficial de Danzas Regionales del INBA”) [Margarita Tortajada, *Danza y poder I, op. cit.*, p. 731.] y la espectacularización de la danza folclórica encabezada por Amalia Hernández y un grupo de bailarines entrenados en danza clásica, contemporánea y folclórica. [Margarita Tortajada, “Silvia Lozano”, en *Una vida en la danza 1993*, Cuadernos del Cenidi-Danza núm. 25, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1993, p. 67.] Esta lucha se diluyó un poco cuando el apoyo presupuestal del INBA fue transferido al Ballet Folklórico de México y el Conjunto de Danzas Regionales perdió el financiamiento.

²⁵ Al respecto, Noemí Marín destaca: “Además es importante hacer notar a los jóvenes que están estudiando en las escuelas de danza folclórica que gracias a ella y a su labor encontraron una sistematización en la técnica. Durante muchos años trabajó en este proyecto, era una inquietud que le hicimos sentir los maestros; ella lo asumió de manera apasionada y fue quien dirigió el trabajo de Técnica de Metodología de la Enseñanza de Danza Mexicana haciendo un análisis de las partes de la danza clásica y su sistematización, y haciendo su equivalente no en el movimiento, sino en lo que podía ser una técnica de danza mexicana”. [E. Noemí Marín R., “Emma Duarte Castro”, en *Una vida dedicada a la danza*, Cuadernos del CID Danza núm. 16, México, INBA, 1987, p. 34.]

otros. Y los maestros y alumnos de la ADM no eran ajenos a estas luchas, por lo que las suspicacias se filtraban continuamente en su actividad educativa.

Pese a lo anterior, durante esta larga etapa de once años se gestó un proceso de formación más sistemático: la integración de los cuerpos colegiados permitió alcanzar acuerdos sobre los criterios técnicos y metodológicos; y gracias al intenso proceso de experimentación y creación metodológica, algunos maestros comenzaron a trabajar en la enseñanza simultánea de la danza clásica y la danza contemporánea, lo que favoreció el tránsito a la siguiente etapa de la escuela.

El análisis del tronco común y la solidez de este grupo de maestros permitieron a los miembros de la comunidad educativa plantear las siguientes conclusiones:

- La asimilación paralela de distintos géneros era posible y enriquecedora; sin embargo, la enseñanza simultánea de las técnicas planteaba problemas metodológicos y pedagógicos específicos, que mostraban la necesidad inaplazable de elevar el nivel de preparación y conocimientos de la planta docente. Asimismo, en algunos grupos se observaban contradicciones en la asimilación muscular y conceptual de las técnicas, debido a la falta de comunicación e intercambio de experiencias entre los docentes de los diferentes géneros dancísticos, por lo que debían crearse mecanismos para facilitar el proceso.
- A partir del quinto año los alumnos optaban por alguna especialidad, pero en la práctica se resistían a hacerlo y seguían incursionando en diversos géneros. Ésta era una respuesta lógica a la tendencia dancística integradora que ya se observaba en el mundo y en algunas compañías mexicanas, como el Ballet Independiente, que se nutrió por varios años de egresadas de la escuela.

Esta valoración sirvió de sustento para la siguiente reestructuración, en la que se propondría formalmente la tesis educativa del bailarín integral.

El bailarín integral: segunda reestructuración

En 1970, año en que se concertó la reforma educativa nacional, en su plan de estudios la ADM perfiló con mayor claridad los fundamentos artísticos y educativos que emergieron de la experiencia previa. El proceso concluyó con la creación de dos carreras: bailarín de concierto –con duración de ocho años–, en la que se integraban las de danza clásica y contemporánea para formar un profesional técnicamente más completo y enriquecido, expresiva y

conceptualmente; y la de bailarín de danza popular mexicana –con duración de seis años–, carrera que pretendía un mayor acercamiento a la autenticidad de las formas populares a través del trabajo directo con informantes (actividad que se había abandonado durante muchos años) y una asesoría permanente del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan), el cual se fundó en diciembre de 1972 con el objetivo, entre otros fines colaterales, de apoyar a la ADM en esta rama, y estaba dirigido por Josefina Lavalle, en ese momento también directora de la escuela. Además, se incluyeron las materias de danza contemporánea y notación coreográfica.²⁶

En esta reestructuración la ADM recuperaba los resultados obtenidos en la aplicación del tronco común, a partir de los cuales se propuso la carrera de bailarín de concierto, que resumía las experiencias y aspiraciones de los maestros interesados en consolidar el proyecto de formación integral de los bailarines:

Llegar efectivamente al propósito de formar bailarines integrales. Es decir, capaces de dominar tanto la técnica clásica, como la moderna y capaces también de adaptarse a los requerimientos de los coreógrafos de diferentes estilos y “escuelas”, considerando que toda tendencia unilateral se traduce necesariamente en una limitación de los recursos interpretativos del arte de la danza.²⁷

En efecto, si bien en los planes de estudio de 1956 y 1959 la ADM había respondido a la tendencia de especialización del medio profesional,²⁸ en la reforma de 1972 los miembros más destacados de la escuela impulsaron la idea de combatir los prejuicios entre los géneros; de ahí la insistencia en que se valoraran las aportaciones de la danza clásica y contemporánea en la formación de un bailarín más abierto y completo: el bailarín de concierto. En esta nueva propuesta, la tesis del *bailarín integral* no sólo afirmaba la viabilidad de la asimilación paralela de dos técnicas dancísticas y la vinculación entre trabajo intelectual y corporal, sino que enfatizaba la necesaria interacción entre lo académico y lo artístico para la formación de un artista creativo. Pero la reestructuración también apuntaba a la necesidad de ampliar los

²⁶ Este plan de estudios fue aprobado definitivamente por el Consejo Nacional Técnico de la Educación mediante el oficio núm. 01075 del 24 de junio de 1977, firmado por el profesor Arquímedes Caballero C., Presidente del Consejo.

²⁷ “Consideraciones, proposiciones y acuerdos de la Comisión para la Reforma Educativa de la Academia de la Danza Mexicana.”, escrito mecanográfico sin fecha, Archivo de Josefina Lavalle, p. 2.

²⁸ La elaboración del plan por especialidades respondía a la importancia que adquiere la danza clásica en el medio profesional y a la aparición en el campo dancístico de los grupos y ballets folclóricos. En 1963 desaparece el Ballet de Bellas Artes y se crea, para sustituirlo, el Ballet Clásico de México, compañía que obtiene el apoyo total del Estado para su funcionamiento. Véase Margarita Tortajada, *Danza y poder II*, México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi-Danza, Biblioteca digital, 2006, pp. 68-91.

parámetros formativos del bailarín de danza popular mexicana, por lo que se incorporaron la técnica clásica y la contemporánea a la propuesta curricular como un apoyo en el desarrollo técnico y expresivo del alumno.

La aplicación del plan de estudios de 1972 no culminó debido a la fractura de la planta docente en 1978. En definitiva, los prejuicios y resistencias se expresaron abiertamente y el colegio de danza clásica declaró su oposición:

Nuestras denuncias han sido: la carrera de Bailarín de Concierto que ofrece la Academia de la Danza Mexicana, donde se promete lograr el dominio de la Técnica Clásica así como de la Técnica Contemporánea es un engaño, del cual será responsable tanto el Instituto Nacional de Bellas Artes como nosotros, si no logramos que esta anomalía sea corregida cuanto antes. Como técnicos autorizados de la materia que desde hace años impartimos, consideramos un deber de conciencia el denunciar que con este plan de estudios es imposible que egresen alumnos altamente preparados como ejecutantes de Danza Clásica.²⁹

El concepto del bailarín integral, plasmado en la carrera de IDC, fue ostensiblemente cuestionado y los maestros de danza clásica impugnaron la probabilidad de conseguir el dominio en ambas técnicas, por lo que exigieron regresar a la formación especializada. Esta exigencia no sólo impidió que el proyecto continuara, también provocó que la ADM fuera cerrada por algún tiempo y se diera paso a la creación del SNEPD.

Gracias a la lucha de los cuarenta y tres maestros que creyeron en la viabilidad del proyecto y tras un “exilio” de cuatro años, la ADM fue reinstalada en un nuevo local. En este periodo, además de luchar por la supervivencia de la escuela, los maestros realizaron un intenso trabajo de análisis y evaluación que concluyó con otra reestructuración del plan de estudios.

El intérprete creativo: tercera reestructuración

Durante el conflicto que vivió la ADM en 1978, el grupo de maestros que defendía el plan integral elaboró volantes en los que explicaban el propósito de la escuela en cuanto a la formación dancística, artística y cultural:

Consciente desde hace varios años de que éstas son las necesidades del país en relación con la danza, la Academia se ha propuesto la formación de maestros, coreógrafos e intérpretes dentro de la idea de lo que se ha llamado un “bailarín integral”.

¿Qué es un bailarín integral?

Un bailarín integral conjunta por igual estos factores:

1.- Una sólida técnica de la danza clásica tradicional.

²⁹ *Cine Mundial. Un diario diferente*, jueves 11 de agosto de 1977, p. 4.

2.- Una sólida técnica de la danza contemporánea.

3.- Una sólida preparación cultural.

4.- Una clara idea de su papel como artista en el mundo actual y en el México contemporáneo.

A un bailarín que le falta alguno de estos cuatro aspectos es un bailarín incompleto, porque si carece de una sólida técnica de danza clásica, sus movimientos no tendrán una base muscular adecuada.

Si carece de una sólida técnica de danza contemporánea, su interpretación no tendrá ni la profundidad ni la vitalidad propias de un artista que vive, siente y expresa esta época.

Si carece de cultura no podrá nunca comprender el significado de su arte y de las obras que baila, será un mero robot, un muñeco hueco y sin vida.

Si no tiene idea de su papel como artista en el mundo actual y en el México de ahora, no podrá comunicar nada a los demás, perseguirá sólo el aplauso y la gloria personal, no tendrá otro interés que el virtuosismo y el halago, será en realidad un monstruo de vanidad.³⁰

En este escrito, los maestros del “exilio” se referían a la “integralidad” como la conjunción de los cuatro factores mencionados. Por otro lado, destacaba la idea de formar a un bailarín más completo, lo que implicaba ofrecer al estudiante una formación muscular y técnica sólida (en la cual la danza clásica tenía un papel preponderante), el desarrollo de una capacidad interpretativa (gracias a la danza contemporánea) acorde a las necesidades expresivas de la época, y una formación intelectual orientada en un sentido crítico. Pero había otros elementos que daban un peculiar sentido a la idea de integralidad que se impulsó en este periodo:

El bailarín integral es un artista cabal porque puede proyectar el mundo que lo rodea a través del uso completo de su cuerpo, porque es capaz de elegir la forma de expresión y el estilo que es más afín a sus necesidades expresivas.

El bailarín integral, al terminar sus estudios dentro de esta Academia, tiene la posibilidad de escoger a cuál compañía ingresar, porque domina las dos técnicas fundamentales de la danza, las comprende y entiende, además el concepto histórico y social que las hizo nacer.

El bailarín integral, finalmente, está, además, mucho más capacitado que ningún otro para desarrollarse como coreógrafo, si así lo desea. Poseyendo el dominio de dos técnicas tendrá a su disposición un número mayor de movimientos para su creación coreográfica.³¹

Se pensaba en el intérprete de danza de concierto como un bailarín contemporáneo en un sentido amplio: situado en su tiempo, que reconoce la existencia de todas las corrientes de la época, se apoya en la tradición, aprende las técnicas inherentes a su arte y las transforma de acuerdo con su interpretación del mundo actual. Un ejecutante con la clara conciencia de que los modos de moverse y de hacer danza son históricos y sociales, y sus diferencias se enraízan en el contexto que las produce. Por ello, el intérprete de danza podía ser entrenado para reconocer estas diferencias, del mismo modo en que un intérprete de música aprende cómo

³⁰ Escrito mecanográfico, “El bailarín integral y los objetivos de la Academia de la Danza Mexicana”, Consejo Técnico Pedagógico de la ADM, 1977, Archivo de la dirección de la ADM.

³¹ *Ibid.*

tocar un repertorio clásico o contemporáneo. Pero este proceso implicaba, necesariamente, despojarse de supuestos que distorsionaran el aprendizaje, alejarse del discurso que sugería que la diversificación y el conocimiento de las posibilidades de movimiento del cuerpo, lejos de enriquecer y ampliar las capacidades expresivas, las restringía.

Se trataba de una propuesta no circunscrita a las tendencias de nuestro país, sino que correspondía al movimiento dancístico mundial, en el que los límites entre un lenguaje y otro se diluyen cada vez más hasta confundirse, pues lo primordial para el coreógrafo actual es expresarse sin importar el medio técnico-corporal que emplee.

En este nuevo plan de estudios los maestros ratificaron la tesis educativa del bailarín integral, pero replanteaban algunos aspectos del currículo para hacer congruentes la propuesta teórica y la curricular. En la carrera de IDC se reordenaron algunas materias y contenidos, además de añadir en los dos últimos años la materia de danza popular mexicana para fortalecer la propuesta integradora. Asimismo, la carrera de IDM se reelaboró por completo: siguiendo la lógica aplicada a la carrera de IDC, se integraron la formación en danza contemporánea y en danza popular mexicana.

No obstante la importancia de lo anterior, la transformación más significativa de este periodo fue el nuevo sentido educativo de la idea orientadora del proyecto integral, que superaba la visión reductora del bailarín a un mero reproductor del movimiento y bosquejaba el ideal de formar un *intérprete*: un artista creativo cuya participación activa en el proceso de creación lo convertiría en un colaborador, más que en una herramienta pasiva del coreógrafo. Para instrumentarlo se estableció como eje metodológico en todos los géneros dancísticos la continua experimentación creativa y coreográfica de los alumnos a lo largo de su formación, lo que supuso abrir espacios curriculares y no curriculares para la organización de actividades de fomento al desarrollo creativo y expresivo. Así, además de fortalecerse las actividades de la materia de coreografía –en la que los estudiantes se acercaban sistemáticamente al proceso de creación–, se abrieron, entre otros, talleres experimentales y encuentros de obras creativas que buscaban promover el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario de alumnos y maestros.

Este plan de estudios orientó los primeros cinco años de trabajo de la ADM en su nuevo local, pero no fue aprobado, principalmente porque no se autorizaron las especialidades

posteriores a las carreras de intérprete.³² En 1986, la Dirección de Asuntos Académicos de la SGEIA solicitó al Consejo Técnico Pedagógico (CTP) de la escuela que designara una comisión para la reelaboración del plan, en el que sólo se conservarían las carreras de IDC e IDM, con algunos ajustes en la fundamentación y en el número de horas de algunas materias. El plan de estudios fue aprobado en 1987 por la SGEIA y enviado al Consejo Nacional Técnico de la Educación, que lo aprobó en septiembre de 1988. Finalmente, en 1989 la Dirección General de Profesiones autorizó la expedición de títulos de nivel medio superior.

Este plan de estudios prevaleció hasta 1994 cuando, luego de más de dos años de una difícil evaluación de los resultados y de valorar las experiencias coreográficas en las que se pretendía integrar al menos dos lenguajes dancísticos, el CTP, apoyado en la asesoría artística y educativa de la maestra Josefina Lavalle, decidió dar el paso definitivo hacia la consolidación del proyecto del bailarín integral y fusionar las dos carreras existentes (IDC e IDM) en una sola, que ofrecería el estudio de los tres géneros de danza.

El panorama expuesto deja entrever que las dificultades y resistencias que se gestaron durante esos cuarenta años habían dejado huellas en algunos de los estudiantes, ahora maestros, y prácticas sedimentadas que hacían compleja y a ratos tortuosa la operación de la ADM. Al reinstalarse la escuela en su nuevo local, el debate por la formación integral de los intérpretes profesionales de danza parecía conjurado, pero al enfrentar la siguiente reestructuración, las viejas discusiones emergieron una vez más, lo que generó otro enfrentamiento por la tesis educativa.

Esta recurrencia de los problemas atrajo mi interés por comprender no sólo las intenciones y aspiraciones plasmadas en el plan de estudios de 1987, sino también los procesos y prácticas curriculares, pues es en el hacer cotidiano, en los procesos grupales, en las relaciones educativas, donde podía entender cómo los maestros construían o destruían la viabilidad del proyecto educativo. En particular, seleccioné la noción de currículo oculto porque me servía para comprender la aparición de normas y valores no explícitos en el plan de

³² Además de las carreras de intérprete, se proponían tres especialidades: docencia, coreografía e investigación, y un programa de formación de docentes en danza para el nivel medio superior, concebido especialmente para los egresados de los Cedart. Esta propuesta sistematizaba y fortalecía las experiencias previas de la ADM en la formación de docentes (salida que ya estaba considerada en el plan de estudios de 1959, pero que la SEP no aceptó que se incluyera en el plan de 1972), de coreógrafos (labor realizada durante varios años por Bodyl Genkel en los talleres de coreografía) y, aunque de modo incipiente, también de investigadores en danza popular mexicana (sustentado en el trabajo desarrollado por el Fonadan).

estudios, pero que circulaban en las aulas y generaban contradicciones y conflictos que llegaron a cuestionar la validez de la formación integral de los bailarines.

El trabajo que aquí presento tiene por objetivo analizar los problemas en la instrumentación pedagógica y artística que enfrentó la ADM en la aplicación de la propuesta curricular orientada bajo la tesis educativa del bailarín integral, específicamente la operación del plan 87 (1990-1994).

2. Pertinencia de la noción de currículo oculto para el análisis de las prácticas curriculares de la ADM

En el terreno de la investigación educativa se han abandonado las visiones positivistas que impusieron, durante varias décadas, modelos experimentales de investigación rígidos al considerar exclusivamente las manifestaciones observables de los fenómenos educativos.

Ahora que se ha reconocido con amplitud la complejidad de estos fenómenos, ya no se busca explicarlos sino comprenderlos; de ahí el impulso a los enfoques que pretenden acceder a los significados de los individuos, grupos, comunidades y culturas, pues dichos fenómenos existen en el “mundo de la vida” de los individuos y los grupos que interactúan en una sociedad, en una escuela o en el aula. Y a su vez este mundo se expresa de modo privilegiado en las normas y valores que orientan la acción de los individuos.

Por ello, entre las diversas perspectivas de investigación acerca del currículo opté por la que se enfoca en los procesos y las prácticas. Este “modo de ver” considera el currículo como una construcción de los profesores, de los alumnos y de todos los miembros que participan activamente en una comunidad educativa (Stenhouse). Así entendido, el currículo es primordialmente “una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados”.¹ Lo que implica que los individuos que participan en una comunidad educativa actúan e interactúan en función de lo que consideran significativo con respecto a sus más profundas convicciones e intereses;² es decir, cada una de sus acciones responde a un sistema de significatividades³ en las que se han articulado sus experiencias y constituido en el horizonte de interpretación de su mundo.

Como señala Torres, si el currículo es una construcción, entonces ni sus contenidos ni sus formas pueden estar al margen de los contextos en que se produce. Más aún, el “significado real” de un currículo se genera en los contextos en que se inserta.⁴ En efecto, el currículo se desarrolla en condiciones ambientales específicas que generan un sinfín de

¹ Rosa María Torres, “Procesos y prácticas curriculares”, en *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Ángel Díaz Barriga (coordinador), México, SEP/COMIE/CESU, 2003, p. 165.

² Alfred Schütz, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 2ª edición, 1995, pp. 213-214.

³ “La ‘significatividad’ (*relevance*) es el rubro bajo el cual Schütz incluye los tipos y formas de acción emprendidas por el individuo. Decido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis más profundas convicciones e intereses”. [Maurice Natanson, “Introducción”, en Alfred Schütz, *op. cit.*, p. 27.]

⁴ N. King, *cf.* Rosa María Torres, *op. cit.*, p. 166.

estímulos y mediatizan las pretensiones explícitas. Las dimensiones físicas, organizativas y pedagógicas alteran los objetivos curriculares. Por ello, no se estudian únicamente las prácticas pedagógicas sino toda clase de acción que pueda transformar el currículo.⁵

En esta tradición, una de las tendencias analíticas que destaca la influencia de los contextos o ambientes y que permite advertir las mediaciones que experimenta una propuesta curricular en la práctica es la que enfoca el currículo oculto, entendido como “aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula”.⁶ Estas normas, valores y creencias configuran significados en las comunidades educativas que, por lo general, no son plenamente conscientes, y en su mayoría alteran los planteamientos teóricos expresados en las formulaciones curriculares.

La noción ha sido pensada desde diferentes visiones teóricas, pero en cada una de ellas encontré algún ángulo de interés para realizar la investigación. Una primera acepción, acuñada por Phillip Jackson (1968), subraya el conjunto de influencias (normas y creencias) que la escuela ejerce sistemáticamente sobre los alumnos, pero que no se han explicitado ni reconocido formalmente. Son aprendizajes que el alumno debe lograr para sobrevivir con éxito en el mundo escolar.⁷

En un segundo acercamiento, Dreeben (1976) reprocha la vaguedad de la noción y subraya lo paradójico del nombre, pues si no pueden verse sus efectos, ¿cómo podrían discutirse? Otra crítica la dirige a los resultados no anticipados y no deseados que revela este tipo de currículo, sin considerar que no todos estos efectos tendrían que ser perniciosos, por el contrario, podrían darse consecuencias positivas. Sin embargo, el punto que más le interesa (que constituye una de las razones por las que esta noción es pertinente para mi estudio) se dirige a develar los aprendizajes de modos de pensar, normas sociales y principios de conducta de los que ni profesores ni estudiantes suelen ser conscientes. En otras palabras, según este autor, lo importante del currículo oculto es que permite enfocarse en la estructura social de la escuela y en los valores que transmite, puesto que los estudiantes, en virtud de su experiencia diaria en ese escenario organizativo peculiar, tienen aprendizajes que no obtendrían en otros

⁵ Rosa María Torres, *op. cit.*, pp. 165-166.

⁶ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1995, p. 72.

⁷ Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1998, p. 64.

escenarios.⁸ Por lo tanto, plantea que el problema del currículo “no escrito” apunta a dos aspectos: “la naturaleza de las experiencias y la de los resultados”.⁹ De ahí que la tarea del investigador sea identificar las propiedades sociales de las escuelas y de los salones de clase y mostrar las relaciones que pueden existir entre las experiencias que ahí viven los estudiantes y los resultados de su proceso formativo. Para ello es necesario considerar, por un lado, que “las experiencias sociales escolares son fuente de aprendizaje de ciertas disposiciones”¹⁰ y, por otro, que muchos de los aprendizajes no estaban previstos, o sus consecuencias posibles no se vislumbraron en las intenciones curriculares. Además, tener conciencia de que todo lo que se hace en la escuela tiene consecuencias, anticipadas o no, lleva a reflexionar sobre qué ocurre “más allá de las políticas explícitas, de los medios [y formas] de enseñanza y los resultados que cada uno trata de producir”,¹¹ a inquirir sobre “las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje en las escuelas, en términos reales y en términos de política educativa”,¹² pero sobre todo a reconocer la necesidad de “saber qué conduce a qué, cómo y por qué las situaciones sociales de la escuela pueden influir en los valores, conocimientos y destrezas de los estudiantes”.¹³ Esta aproximación al currículo oculto permite enfocar el estudio en develar ese funcionamiento implícito que puede observarse en las texturas que asumen las relaciones educativas y en los contenidos culturales y los valores que se transmiten durante el proceso formativo. Por ello, es necesario analizar las interpretaciones de los docentes, los valores de la actividad profesional que desempeñan y las posibles conexiones con los valores que transmiten a sus alumnos. En este sentido, la noción me ayudó a identificar las transformaciones en la práctica cotidiana de la propuesta curricular que sustenta la tesis educativa de la ADM, las contradicciones que suscita la coexistencia de éstas y su influencia en el logro de los objetivos institucionales y curriculares.

Una tercera aproximación subraya que la noción de currículo oculto sirve para comprender cómo se construyen y negocian los significados en el salón de clase, por lo que insiste en estudiar las prácticas específicas, las imágenes culturales y los discursos educativos

⁸ Robert Dreeben, “El *currículum* no escrito y su relación con los valores”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 3ª edición, 1989, p. 77.

⁹ *Ibid.*, p. 80.

¹⁰ Rosa María Torres, *op. cit.*, p. 167.

¹¹ Robert Dreeben, *op. cit.*, p. 84.

¹² *Ibid.*

¹³ Rosa María Torres, *op. cit.*, p. 168.

predominantes que mediatizan las experiencias escolares de los estudiantes. Además, en esta visión se puede estudiar cómo en estas prácticas los individuos “articulan o desarticulan las hipótesis o plan de estudios de acuerdo con las formas instituidas”,¹⁴ o bien cómo los grupos con un quehacer instituyente van transformando el discurso curricular. Esta aproximación me interesó porque permite discernir, en la operación de un currículo, cómo se produce el juego entre lo instituido y lo instituyente a partir de las interpretaciones, ya sea discursivas o en acciones, de los docentes y los alumnos.

Finalmente, para los teóricos radicales el currículo cumple una función política, y la escolarización no es neutral. La noción de currículo oculto ayuda a entender cómo los diferentes grupos sociales que interactúan en la escuela “aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización”.¹⁵ Esta mirada enfatiza la lógica del poder y la dominación, pero también la de la resistencia y la transformación. En este sentido, el estudio de la dimensión curricular oculta me sirvió para dilucidar las formas en que los profesores ejercen el control corporal y pedagógico sobre los estudiantes,¹⁶ pero también el modo en que ellos lo resisten y lo transforman en procesos emancipadores. Además, el currículo oculto opera no sólo como vehículo de socialización, sino como una agencia de control social “que ofrece formas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes”.¹⁷ De ahí que la noción resultara muy pertinente para averiguar las diferencias formativas entre las carreras y entre los géneros de danza.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 201-202.

¹⁵ Henry Giroux, *op. cit.*, p. 90.

¹⁶ Me refiero al control corporal en el sentido que lo plantea Mary Douglas, quien afirma que el cuerpo físico es el símbolo del cuerpo social y el grado de control corporal tiene relación directa con la fuerza que ejercen las preocupaciones sociales sobre las formas de comportamiento establecidas. Cuando el control social es débil, el cuerpo se muestra más relajado, pero cuando el control social es fuerte, el cuerpo es severamente enmarcado en sus movimientos. [Mary Douglas, *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996, pp. 69-87.] El control pedagógico, según Basil Bernstein, permite comprender las características de las pedagogías visibles e invisibles, para lo cual diferencia entre control y poder. Afirma que el poder opera sobre las relaciones entre categorías, centrado en las relaciones legítimas que se pueden establecer. El control define las formas legítimas de comunicación, adecuadas a las diferentes categorías; de este modo, transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones; no obstante, presenta dos facetas, porque abarca a la vez el poder de reproducción y el potencial para su modificación. El poder se relaciona con el principio de clasificación, de estratificación social, y el control se refiere al principio de enmarcamiento. De ahí que las pedagogías visibles establezcan una clasificación y enmarcamiento fuertes y, por el contrario, las pedagogías invisibles apunten a una clasificación y enmarcamiento débiles. [Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998, pp. 35-54.]

¹⁷ Henry Giroux, *op. cit.*, p. 73.

Ahora bien, aunque la perspectiva elegida designa como objeto de estudio los procesos y las prácticas curriculares, tiene como “referente simbólico” primordial el currículo escrito,¹⁸ en el que se concreta la intención educativa de una institución, por lo que es necesario analizarlo y confrontarlo con los significados que asume en la práctica. Por ello me planteé la posibilidad de entender, siguiendo a Torres,¹⁹ el currículo como un “analizador” con el cual desentrañar los sentidos institucionales del mismo en su dimensión de diseño curricular (planes y programas) y en su dimensión en desarrollo (procesos y prácticas cotidianas de los integrantes de la institución), lo que me permitió enfocar el trabajo de investigación en dos fases: en la primera problematicé las nociones que sustentan la propuesta curricular e identifiqué los vacíos conceptuales y las omisiones que dificultaron la traducción educativa y artística de la tesis del bailarín integral. Y en la segunda examiné la operación del plan de estudios 1987 bajo la perspectiva del currículo oculto, para lo cual analicé las interpretaciones de maestros y alumnos de la integralidad y los espacios en que se expresaban con mayor fuerza los conflictos por las interpretaciones contradictorias y sus efectos educativos.

A partir de esta perspectiva teórica elaboré las preguntas que orientaron la investigación:

- ¿De dónde procede la tesis del bailarín integral y cuál es la tradición educativa que se ha generado en torno a este proyecto?
- ¿Cómo se ha traducido curricularmente esta tesis y a qué premisas educativas y artísticas responde?
- ¿Cuáles son las principales omisiones de la propuesta curricular que dificultan la traducción educativa y artística de la tesis del bailarín integral?
- ¿Cuáles son los valores, creencias y tradiciones que se entrecruzan durante el proceso educativo y cómo transforman la propuesta curricular? ¿Cuáles son las principales divergencias y conflictos que surgen cuando los valores, creencias y tradiciones chocan entre sí?
- ¿Cuáles son los espacios y actividades en que se expresan esos conflictos y cuáles son sus consecuencias educativas?

¹⁸ Rosa María Torres, *op. cit.*, p. 166.

¹⁹ Rosa María Torres, *cfr. en op. cit.*, p. 202.

3. Acercamiento metodológico

En congruencia con la perspectiva teórica que asumí, el trabajo de campo lo realicé utilizando herramientas e instrumentos cualitativos, pues pretendía, como subraya Baz,⁵² acceder a los entramados simbólicos que sostienen la experiencia humana y estudiar los significados que la comunidad educativa de la ADM daba a la tesis del bailarín integral y a los resultados de la propuesta curricular del plan 87.

Como sugieren Taylor y Bogdan, elaboré un diseño flexible en la investigación, sin reducir el escenario ni a las personas a variables y considerando que mi intervención podía tener efectos en quienes entrevisté o me dieron su opinión.⁵³ Sin embargo, con el fin de abarcar a una población más amplia, además de las entrevistas utilicé cuestionarios abiertos, en particular para obtener las percepciones de los estudiantes de los diferentes niveles educativos. También seguí los seis rasgos que, según Eisner,⁵⁴ caracterizan a un estudio cualitativo. (1) Me *enfoqué* en la problemática curricular de una escuela y entrevisté y observé a maestros y alumnos, además de utilizar toda clase de archivos e informes. (2) Utilicé el *yo como instrumento*, es decir, lo que observé en función de una estructura de referencia y de un conjunto de intenciones, lo engarcé en una situación y le di un sentido peculiar. (3) El estudio tuvo *un carácter interpretativo*, en los dos sentidos que puede asumir el término “interpretativo”: como justificación de la información obtenida, por lo que construí una mirada para ver un suceso; y como posibilidad de significar las experiencias, es decir, intenté “descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan”.⁵⁵ (4) El uso de un *lenguaje expresivo*, particularmente en el segundo capítulo, me permitió articular la información y crear empatía, además de emplear mi voz como recurso explicativo a lo largo de toda la investigación. (5) Indagué sobre aspectos *concretos*: personas concretas y significados específicos, me interesaban los modos en que los habían construido y las transformaciones que sufrieron en el periodo estudiado. (6) Finalmente

⁵² Véase Margarita Baz, “La tarea analítica en la construcción metodológica”, en Isabel Jaidar, *et al.*, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X, 1998, pp. 55-65.

⁵³ S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 20-21.

⁵⁴ Elliot W. Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 49-58.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 53.

intenté dar coherencia y utilidad instrumental a la información obtenida y analizada, por lo que espero que permita entender de otra manera los sucesos vividos en la ADM durante la operación de este plan de estudios y plantear otras interrogantes respecto de sus propuestas curriculares.

En la primera versión que presenté de este trabajo –como tesis para optar por el grado de maestría–, pese a que la perspectiva teórico-metodológica utilizada me ayudaba a distanciarme del objeto de estudio, sin lugar a dudas ingresé al campo implicada, más aún, yo pertenecía al campo de estudio; de ahí que mi esfuerzo debía ser tenaz en contra de mis certezas para enfocarme y comprender lo que ocurría en la escuela y averiguar otras formas de entender las situaciones vividas. Debo admitir que tal vez no lo logré, de manera que en el trabajo no ofrecía objetividad, pero sí una amplia documentación del fenómeno. Además de los instrumentos ya señalados, con los que pretendí dominar al enemigo de la implicación con el objeto de estudio, intenté vencer al otro enemigo, la inmediatez del periodo estudiado, con la multiplicidad de documentos del archivo de la dirección de la ADM que tenía a mi disposición: informes de las áreas, del Departamento de Psicopedagogía, evaluaciones internas y externas, estadísticas de rendimiento académico y deserción, ponencias de maestros y alumnos, planes y programas de trabajo institucionales, minutas del Consejo Técnico Pedagógico, encuestas, cuestionarios diagnósticos, etcétera, que me permitieron profundizar aún más en el conocimiento de la problemática vivida y del currículo, y ofrecer un estudio curricular ampliamente documentado. Recurrí también a las investigaciones de danza y a las muy escasas de educación dancística que en ese momento existían, lo que me permitió contrastar los sucesos con una mirada externa. En especial fueron importantes los trabajos de Margarita Tortajada y de Hilda Islas para matizar mis apreciaciones.⁵⁶

Catorce años después, al reelaborar el trabajo para esta publicación renové el esfuerzo de autovigilancia del que habla Devereux,⁵⁷ e intenté vencer la distorsión cultural considerando otras lecturas y miradas teóricas, amén de que mi propia visión de la investigación se ha modificado radicalmente luego de mi experiencia en el Cenidi-Danza José

⁵⁶ De Margarita Tortajada, *Danza y poder I, op. cit.* Y de Hilda Islas, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, Cenidi-Danza José Limón, 1995.

⁵⁷ George Devereux, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1977, pp. 169-173.

Limón y mis estudios de doctorado en la UAM-Xochimilco, y por supuesto mi alejamiento de la ADM. Afortunadamente, contaba con todo el trabajo de campo para reconstruir la investigación, lo que me permitió establecer una relación más serena y distanciada con el material.⁵⁸ De ahí que si bien tal vez nunca pueda realizar una investigación de la ADM en términos objetivos, pues estoy convencida de la potencialidad innovadora de las propuestas curriculares orientadas hacia la tesis del bailarín integral y de su capacidad para transformar la educación dancística de nuestro país, sí creo que pude mirar lo sucedido sin el apasionamiento que tenía cuando lo escribí por primera vez. Porque además, como sugiere Peter Woods,⁵⁹ la búsqueda de un investigador quizá no consista en entender algo, sino en entenderse a sí mismo. Clarificarme y entender mi participación en lo ocurrido en la ADM durante ese periodo puede contribuir al conocimiento de las propuestas curriculares en las escuelas profesionales de danza y a que otros entiendan los procesos actuales, y por supuesto a analizar críticamente mis posiciones en el campo dancístico.

⁵⁸ No quise realizar otras entrevistas porque hubiera transformado drásticamente el estudio, el cual me parece que muestra una perspectiva bastante documentada de lo que ocurrió en el periodo estudiado.

⁵⁹ Peter Woods, “La promesa del interaccionismo simbólico”, en *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 49-97.

4. Itinerario de la investigación y estructura del documento

El documento está organizado en dos capítulos, de acuerdo con la estructura de la investigación:

En el primero reviso la intención del plan, plasmada en una justificación que considera los fundamentos filosóficos, sociales, culturales y educativos de la tesis del bailarín integral, así como las estrategias y líneas de acción orientadoras del currículo. Reviso con especial interés la noción de integración y la confrontación con las estrategias curriculares propuestas para lograr dicha integración. Analizo con detenimiento la idea de práctica profesional en que se ancla la propuesta. Y finalmente estudio la propuesta pedagógica y metodológica con que se pretende orientar la práctica educativa.

En el segundo capítulo analizo las normas, valores y creencias de maestros y alumnos que se expresan, por un lado, en sus interpretaciones de la tesis educativa, y por el otro, en los conflictos que suscitan estas interpretaciones en los espacios más significativos del proceso educativo de un intérprete de danza: el salón de clase y las prácticas escénicas.

Además integro un anexo con los mapas curriculares de los planes de estudio de 1972 a 1994.

Capítulo I

El bailarín integral: la propuesta formativa. Análisis del plan de estudios 1987

En este apartado analizo los planteamientos filosóficos, sociales y psicopedagógicos que guiaron el diseño del plan de estudios 1987 de la ADM, reelaborados, como ya señalé, a partir de los bosquejados en el plan 1982. Reviso la finalidad del plan, concretada en la justificación en la que se explicitan los fundamentos filosóficos, sociales, culturales y educativos que sustentan la formación profesional ofrecida, así como en las estrategias y líneas orientadoras de la puesta en marcha del currículo.

Para ello identifiqué los siguientes ejes de análisis que considero son los articuladores del diseño del plan:

- 1.- Tesis educativa y artística en que se apoya el plan de estudios: una perspectiva integradora de las ciencias, las artes y la cultura.
- 2.- Vínculos entre medio profesional y educativo: una práctica dancística profesional.
- 3.- Establecimiento y definición de las líneas orientadoras de la actividad docente y la metodología didáctica propuesta.

1. Tesis educativa y artística de la ADM. El bailarín integral: una alternativa profesional integradora de las ciencias, las artes y la cultura.

En el análisis de este eje considero dos aspectos: por un lado, la estructura conceptual básica que constituye la finalidad del plan, delineada en la presentación, justificación, objetivos generales del plan, objetivos generales de las carreras y las fundamentaciones correspondientes a cada carrera; y por el otro, las estrategias y líneas orientadoras del trabajo educativo, expresadas en los objetivos y contenidos de las distintas asignaturas que estructuran el currículo.

El estudio muestra la congruencia de la estructura conceptual (tesis educativa) y los principios que orientan el trabajo educativo cotidiano (objetivos, contenidos, estrategias y metodología).

a) Estructura conceptual que sustenta la propuesta del bailarín integral

La tesis educativa y artística del plan 87 de la ADM se plasma en la idea de formar a un bailarín integral como “un profesional de la danza que posea una formación polivalente y multifacética. Esta propuesta se basa en una relación integradora de las artes y las ciencias, en la que los conocimientos se utilizan como herramientas que le permitan realizar una producción dancística apoyada con una visión crítica de su entorno social en general y de su objeto de creación en particular”.¹

Esta tesis se sustenta en ciertas concepciones de hombre, sociedad, cultura, arte y ciencia que promueven un quehacer dancístico con un sentido social, anclado en la historia pero dirigido a la creación de nuevas posibilidades de hacer danza.

La ADM, según el plan, propone un concepto de ser humano que, sin perder su vinculación con los valores universales, tiene el derecho, la capacidad y la obligación de construir un proyecto de vida personal que favorezca su desarrollo como un ente social productivo y creativo.

Un ser inmerso en una sociedad que cambia y determina su conciencia y su hacer. En suma, un ser social producto y productor de una cultura.² Esta idea, que corresponde a una

¹ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 31.

² *Ibid.*, p. 29.

visión materialista-histórica, inscribe al ser humano en una relación dialéctica con la naturaleza y lo sitúa en condiciones históricas y sociales concretas.

En este mismo sentido dialéctico se plantean los conceptos de sociedad y cultura, y por lo tanto se espera que el sujeto social que habrá de educarse sea un productor de cultura cuyo medio expresivo esté constituido por la danza y asuma esta actividad como su proyecto de vida.

Este ser humano, producto y productor de cultura, será formado en situaciones educativas que impulsen una relación integradora de las ciencias y las artes, por ello estos términos se puntualizan con un sentido y significación particulares.

El arte se concibe como

... una forma específica de la conciencia social, de la actividad creadora del hombre en determinadas condiciones histórico-concretas. El objetivo, la forma de reflejar y comunicar la realidad en el arte, determinan su función específica como satisfactor de las necesidades estéticas del hombre, creando obras susceptibles de deleitarlo y conmoverlo, de enriquecerlo espiritualmente y que al mismo tiempo despiertan en él al artista capaz de crear en la esfera concreta de su actividad.³

En esta definición se incluyen los elementos que orientarán el proceso formativo-artístico de los futuros intérpretes, por lo que es necesario desmenuzarla.

Un primer elemento es el vínculo entre arte y sociedad, el cual nos conduce a pensar que cualquier actividad artística es ante todo una práctica social.

El segundo elemento es la concepción de arte como una actividad humana creadora, de ahí que la propuesta educativa se centre en el desarrollo creativo del intérprete. Más aún, la idea de formar a un intérprete creativo en oposición a un bailarín que sólo reproduce movimientos proviene de este planteamiento y es precisamente un aspecto sustancial de mejora en este plan.

Como tercer elemento resalta, pese a que no se explicita, la idea de que durante la actividad artística se produce un objeto material sensible que recibe una forma expresa y comunica un contenido espiritual.⁴ Esta referencia nos permite entender que la danza, si bien no produce objetos tangibles, sino “momentos kinéticos vitales”,⁵ se vale del cuerpo humano (material sensible) para transfigurarlo (darle forma) y crear –en un tiempo-espacio

³ *Ibid.*, p. 30.

⁴ Adolfo Sánchez Vázquez, *Estética y marxismo*, tomo I, México, Ediciones Era, 1983, p. 167.

⁵ Margarita Tortajada, “La investigación artística”, en *Memoria de la Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, Universidad Veracruzana/INBA, 1993, p. 24.

tridimensional– figuras, ritmos y formas plásticas expresados dinámicamente,⁶ gracias a los cuales comunica y atrapa la atención del espectador.

Ahora bien, aunque converjan en un mismo acontecimiento, es necesario diferenciar la producción del coreógrafo y la del intérprete. Ambos, intérprete y coreógrafo, deben conocer a profundidad el material expresivo de la danza: el cuerpo. El primero necesita dominarlo técnica y expresivamente para corporeizar las intenciones del coreógrafo en una forma-acontecimiento-obra; en cambio, el segundo se vale del cuerpo del intérprete como material y crea su obra a partir de las posibilidades de movimiento y expresión de ese cuerpo-instrumento y de las reglas de la composición coreográfica. Así, la obra creada por el intérprete supone un trabajo sobre sí mismo, sobre su propia existencia, en tanto que el coreógrafo capitaliza ese trabajo existencial previo para dar vida a su obra. Por ello, la formación del intérprete enfatiza no sólo el dominio técnico y expresivo, sino el desarrollo integral del individuo. Esta diferenciación justifica que el énfasis creativo en la enseñanza de los intérpretes profesionales se encamine, más que a la composición, a la “producción” de una interpretación creativa y expresiva; a raíz de lo anterior surge la necesidad de proponer estrategias educativas que procuren el desarrollo de esas cualidades.

Por otro lado, el concepto de ciencia se define como

... una actividad que no sólo se orienta hacia la técnica, sino hacia el propio hombre, el desarrollo ilimitado del intelecto y de sus capacidades creadoras.⁷

Si bien esta idea destaca la intención de no valorar, como lo hizo la modernidad, la actividad científica sólo por los usos técnicos, sino por el desarrollo intelectual y creativo que detona, se corre el riesgo de pensar en la formación de un modo dicotómico, es decir, el arte aportaría el componente emocional, sensible; y la ciencia, el de la razón y el intelecto, pues no se insiste en que el arte desarrolla el intelecto y las capacidades creadoras de igual forma, y que la pretensión apunta a una relación sinérgica⁸ entre ambos componentes de la formación.

⁶ Gillo Dorfles, “La danza”, en *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, Hilda Islas (compiladora), México, Conaculta/INBA, 2001, pp. 308-310.

⁷ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 30.

⁸ Esta noción –considerada desde la teoría de sistemas– plantea, como lo hizo años atrás la *Gestalt*, que el todo es más que la suma de sus partes, en virtud de que el valor del todo emerge de las relaciones entre las partes que lo componen. De ahí que no se trate sólo de unir el arte y la ciencia a modo de conglomerado, sino como partes de un sistema formativo en el que se establecen relaciones e interacciones diversas, pero definidas de acuerdo con los objetivos de la formación.

En este mismo sentido dicotómico puede darse otra interpretación literal de las dos definiciones, en la que se considere que la aportación de la ciencia es el desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras, y la del arte, la satisfacción de las necesidades estéticas que propician el enriquecimiento espiritual del individuo. A partir de ello se infiere que en la propuesta se acepta una separación en los procesos psíquicos del individuo, pues da la impresión de que éste piensa y crea gracias a la ciencia y que sólo es capaz de emocionarse ante una experiencia estética y artística.

Estas aseveraciones, lejos de promover la interrelación entre ciencia y arte, parecen estimular la fragmentación del individuo y, por ende, de sus procesos de conocimiento. Pero existe otra afirmación en el plan que estipula que la ciencia y el arte “conjugan la estructuración de las premisas materiales y espirituales que garantizan un desarrollo integral y multifacético”,⁹ lo cual aparentemente sugiere que no bastaría con el estudio paralelo de ciencia y arte para alcanzar la integralidad. En favor de esta aseveración es posible decir que “todo aprendizaje de una u otra manera supone relacionar cosas y que de esta manera se crea la experiencia”,¹⁰ pero también es necesario reconocer que dicha relación o conexión puede seguir múltiples vías y mostrar diferentes grados antes de llamarse propiamente integración.

Según Richard Pring, el término “integración”, la palabra misma, “significa la unidad de las partes, de tal forma que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado”.¹¹ En este sentido puede entenderse que la integración entraña la capacidad de sintetizar el conocimiento de la realidad en significaciones más profundas, transformadoras, o al menos supone una relación más explícita entre las partes.

Al abordar el problema de la integración, este filósofo de la educación destaca la necesidad de distinguirla de la interdisciplina, que describe como una tesis débil en esa discusión, a la vez que más apropiada para “referirse a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de solución de problemas”.¹² La perspectiva de integración del currículo que considera más interesante es aquella que examina de cerca “la

⁹ *Plan de estudios de la ADM 1987.*

¹⁰ D. W. Hamlyn, “El aprendizaje humano”, en Richard S. Peters, *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 341.

¹¹ Richard Pring *apud* Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 232.

¹² Jurjo Torres, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994, p. 113.

interdependencia lógica de las diferentes disciplinas, sin dejar de reconocer, al mismo tiempo, su índole peculiar”.¹³ Esta idea supone que existen conexiones complejas entre los diversos dominios del conocimiento, lo que implica revisar “cómo los juicios de formas de conocimiento muy distintas, se relacionan unos con otros”.¹⁴

En virtud de que más adelante profundizaré en estos conceptos, por el momento es suficiente decir que sin un análisis de las interconexiones a las que se refiere Pring, o al menos una reflexión en torno a las posibilidades de interrelación disciplinar, la integración del currículo, como lo afirma categóricamente el autor, no sería comprensible y equivaldría a pedir “no sé qué cosa”.¹⁵ En tal sentido, la aseveración en el plan de la ADM de que el estudio paralelo de ciencia y arte garantiza el desarrollo integral del individuo puede parecer sólo una quimera, debido a la ausencia de definiciones sobre las modalidades de integración a las que se refiere dicho desarrollo.

No obstante lo anterior, si consideramos que la integración implica formas y procesos interiores e individuales, y por ende únicos e irrepetibles, es cierto que no se puede decir cómo integra el conocimiento un estudiante, pero sí es posible mostrar en productos concretos lo que elabora a partir del conocimiento de la realidad. Por eso un buen principio sería el mencionar los procesos y prácticas en los que puede concretarse algún nivel de integración, y si bien supone un grado de menor integración del que en apariencia se espera y una “tesis débil”, el impulso de la interdisciplina puede verse como una buena práctica que fomentaría la investigación y una discusión que se aproxime a la de las interconexiones que señala Pring.¹⁶

Ahora bien, a lo largo del plan de estudios se puntualiza la necesidad de estimular – tanto en el estudio de las ciencias como de las artes– el desarrollo creativo de los alumnos, aspecto formativo que pone en juego su capacidad de interrelacionar elementos. Si, como sugiere Lin Durán, “la integración es el primer paso en la formación del bailarín artista: la integración de sus facultades lo lleva a la creatividad, y sin creatividad no hay arte [...]”,¹⁷ entonces parece pertinente ligar la idea de integralidad con la de creatividad.

¹³ Richard Pring *apud* Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 235.

¹⁴ *Ibid.*, p. 268.

¹⁵ *Ibid.*, p. 270.

¹⁶ Véanse en el siguiente capítulo las prácticas interdisciplinarias impulsadas durante las prácticas escénicas.

¹⁷ Lin Durán, “La integración del bailarín”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 6, México, Conaculta/INBA, septiembre-octubre de 1994, p. 33.

En este sentido discuto la creatividad a la que alude el currículo y que tiene una expresión concreta en la enseñanza del intérprete. Como ya he mencionado, una característica fundamental de este plan, que agrega un “más” a la propuesta del bailarín integral expuesta en el plan 72, es el planteamiento de formar a un intérprete creativo, capaz de desarrollar una calidad interpretativa propia, para lo cual se propone una formación amplia y versátil que incremente el potencial discursivo del cuerpo mediante el estudio simultáneo de al menos dos géneros de danza. Sin embargo, este objetivo no se concretará si no se impulsa al intérprete a que explore su cuerpo, movilice los lenguajes dancísticos que aprende y quebrante los hábitos adquiridos, para lanzarse en busca de nuevas formas de movimiento y expresión, lo que exige estrategias educativas y espacios en los que el estudiante realice esta exploración.

Y si bien en la fundamentación del currículo se omite una reflexión específica sobre el desarrollo creativo del bailarín y su relación con la integralidad, en diferentes apartados de dicho plan de estudios sí se hace referencia al concepto de la creatividad. Para empezar se considera como una vocación de la institución, razón por la cual en los fines institucionales se enuncia lo siguiente:

Formar profesionales de la danza con una sólida preparación artístico-científica que propicie: *su creatividad* e iniciativa en el ejercicio de su profesión.¹⁸

También se reconoce como parte de los objetivos generales del plan de estudios, y así se describen las intenciones educativas que orientarán la formación:

Promover el desarrollo integrado de las disposiciones naturales del alumno, mediante los conocimientos artísticos y académicos, hasta lograr hacer de él un individuo capacitado para iniciarse en una *vida profesional creativa*.

Desarrollar en el alumno la capacidad de planear, organizar y realizar eventos que respondan a su realidad e interés, afirmando con ello *su iniciativa y proyección creativa*.¹⁹

Y se incluye en los objetivos de ambas carreras, al describir los resultados que obtendrá el intérprete al concluir la formación dancística:

Desarrollará su creatividad en la búsqueda de nuevas manifestaciones dancísticas, aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos en el transcurso de la carrera.²⁰

Más adelante analizo algunas de las estrategias curriculares y espacios institucionales orientados a impulsar el desarrollo creativo de los estudiantes, y que confirman el valor institucional de este aspecto de la formación. No obstante, subrayo que la falta de debate sobre

¹⁸ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 23.

¹⁹ *Ídem*. [Las cursivas son mías.]

²⁰ *Plan de estudios de la ADM 1987*, pp. 49 y 126. [Las cursivas son mías.]

lo que significa el desarrollo creativo en la formación del bailarín integral generó interpretaciones superficiales de su vínculo con la tesis educativa y su inclusión en las actividades cotidianas del aula.

Otro tema que se aborda con poca contundencia en el plan es la “traducción” en términos dancísticos de la tesis del bailarín integral. Es decir, el necesario posicionamiento institucional y curricular acerca de la manera en que una formación dancística especializada, que se cursa simultáneamente, transforma el cuerpo del bailarín y le brinda la oportunidad de asumir un enfoque amplio e integrador de la danza. Este asunto plantea algunas interrogantes en torno a las posibilidades de arraigo de la idea de integralidad en el ámbito dancístico: ¿cuál es el concepto de danza que sustenta la tesis educativa? ¿En qué sentido se diferencia esta perspectiva de otra especializada? ¿Cuáles son los aspectos que deberá desarrollar el intérprete para concretar su formación integral en términos dancísticos?

Revisemos si el currículo ayuda a responder estas interrogantes. La presentación del plan define a la danza como:

... una manifestación organizada o espontánea del ser humano, a través de la cual manifiesta sus necesidades de desahogo y expresión, de comunicación con su mundo circundante, de construcción de su concepto de universo, por medio de la proyección corpórea musical de acciones, sensaciones, emociones e ideas.²¹

Esta amplia descripción de la danza como una actividad vinculada a las necesidades estéticas de todo ser humano, constituye una invitación a que todos bailen, porque gracias a la danza cualquier persona puede cubrir sus necesidades de comunicación, de desahogo y de expresión por medio del movimiento. Sin embargo, y dado que este proyecto pertenece al campo artístico profesional y no sólo al estético, es necesario diferenciarlo del ámbito no profesional ni escolar, pues, como afirma Acha, lo estético y lo artístico, considerados como un par dialéctico, corresponden a dos realidades distintas, a la vez que complementarias: “en lo social, lo estético entraña lo artístico e incumbe a todos los hombres, mientras que las actividades y los productos de lo artístico, contienen lo estético e interesan a muy pocas personas”.²²

Como expresión de las necesidades estéticas del hombre, la danza lo ha acompañado a lo largo de la historia en forma constante. Pero tales necesidades han transitado por distintas

²¹ *Ibid.*, p. 4.

²² Juan Acha, *Introducción a la teoría de los diseños*, México, Trillas, 1988, p. 17.

modalidades. Una de ellas es la danza teatral o escénica, que surgió en Europa a raíz del auge que experimentó el baile durante el Renacimiento, específicamente en el periodo barroco.

La danza escénica surge en el momento en que “el alegre pasatiempo de los aficionados se transforma en la obra seria de los profesionales”. Deja de ser un juego estético para emprender la creación artística, la obra de arte.²³

Es por eso que el concepto de danza que sustenta la formación de intérpretes profesionales se circunscribe al hecho histórico a partir del cual ciertas modalidades de danza fueron trasladadas a un escenario. Es decir, cuando la danza deja de ser “pasatiempo” o mero disfrute y se convierte en actividad profesional y, por ende, especializada. En tal sentido, para cumplir sus fines requiere de un riguroso trabajo de exacerbación disciplinaria que lleve al cuerpo al límite de su destreza y lo “desnaturalice”. Tal es el papel de la técnica, de los conocimientos y las experiencias sistematizados que permiten al bailarín adquirir la maestría corporal que le demanda el medio profesional.

Una vez delimitado el concepto de danza a la actividad artística, falta establecer el vínculo de la tesis del bailarín integral con la formación de intérpretes profesionales. Al respecto, en el plan encontramos la siguiente aseveración:

La Academia de la Danza Mexicana entiende en su enfoque educativo la afirmación de nuestra identidad nacional a través del rescate, conservación y difusión de las tradiciones y valores culturales, así como en la búsqueda de formas de expresión artística que permitan al alumno manifestar su visión de la problemática del mundo actual. Propone la formación de profesionales de la danza desde una perspectiva integradora de las artes y las ciencias, creando bailarines comprometidos con su tarea artística, contribuyendo así a la sensibilización y educación artística de la población de nuestro país.²⁴

En principio, esta idea, debido a su generalidad, plantea una confusión: se entiende como enfoque educativo lo que podría ser una finalidad institucional.²⁵ Pero sobre todo, el modo en que se construye la aseveración podría hacer pensar que se propone una formación en distintos géneros y estilos de danza para responder a diferentes requerimientos del campo laboral: unos géneros y estilos servirán para recuperar la tradición dancística (“la afirmación de nuestra identidad nacional”), y otros para iniciar la búsqueda de un lenguaje corporal propio con el cual el intérprete traduzca las necesidades expresivas propias y las de los coreógrafos actuales (“la búsqueda de formas de expresión artística”). En este contexto ¿qué sentido tendría la

²³ Josefina Lavalle, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, en *Educación Artística*. La Gaceta de Escuelas, año 1, núm. 1, México, INBA, septiembre-octubre de 1993, p. 19.

²⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 9.

formación integral? Si ésta sólo atendiera a las exigencias diversas del campo laboral, tal vez una formación especializada sería más pertinente, pero la aspiración educativa parece no limitarse a ello, puesto que las carreras proyectadas “representan en su enfoque y concepción alternativas nuevas para quien se interese en el ejercicio de la danza en nuestro país”.²⁶

En esta dirección, otro argumento esgrimido en el plan, que se encuentra en la fundamentación de la carrera de IDC, parece confirmar la idea de que la formación técnica y artística ofrecida permitía al intérprete dar una respuesta creativa a ciertas polémicas que en diferentes momentos han estado vigentes en el medio profesional:

La Academia de la Danza Mexicana quiere egresados bailarines conscientes de que un aspecto de su función social como artistas, es la recapitulación y transmisión de la herencia cultural para que puedan, si así lo desean, recrear las artes de otro tiempo, pero siempre situados en el presente y con cara hacia el futuro; bailarines que a través del conocimiento y el manejo de las dos técnicas, construyan el puente que vincule las expresiones nacionales de la danza en México con las expresiones mundiales de la danza de otras culturas, del pasado y del presente.²⁷

El tipo de formación que se impartía en la ADM favorecía un tránsito creativo y propositivo por visiones radicalmente diferenciadas en torno a los problemas universal-nacional, tradición-ruptura, rescate-recreación, que aún prevalecen en el medio profesional. No obstante esta posibilidad –que no es poca cosa pues amplía la visión y perspectivas laborales–, no insiste en la necesidad de que el bailarín movilice los lenguajes aprendidos y los integre en una figura dancística nueva. Aunque sí deja entrever el modo en que el intérprete, gracias a la amplitud de su vocabulario y el dominio teórico y práctico de dos técnicas dancísticas, puede emprender la búsqueda de una calidad interpretativa propia, que se convierta en un medio para reunir sus experiencias y concretar su formación integral. Esta insistencia en que el bailarín lograra una calidad interpretativa propia constituía una diferencia básica con la formación especializada, que en su obsesión por que el bailarín se ajustara a un estilo predeterminado, codificado, de movimiento, limitaba las posibilidades de exploración de nuevas formas de moverse.²⁸

En este mismo sentido es posible encontrar otras afirmaciones –aunque circunscritas a la carrera de IDC– que contribuían a combatir los prejuicios de la especialización, a la vez que

²⁵ Entiendo por “enfoque educativo” los supuestos con que se orienta la construcción de experiencias educativas, mientras que la finalidad señala los motivos *por que* en las acciones de una institución.

²⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 5.

²⁷ *Ibid.*, p. 47.

²⁸ En la actualidad, esta visión obsesiva se ha modificado drásticamente, pero en el momento en que el plan se elaboró (1982) ésa era la idea que prevalecía en la mayoría de las escuelas que ofrecían enseñanza especializada en alguno de los géneros de danza.

aportaban argumentos para la elaboración de una posible metodología integradora en la enseñanza de la danza, aunque por el momento sólo correspondía a una de las carreras propuestas:

Una técnica se desarrolla siempre a partir de un lenguaje coreográfico y, por tanto, se modifica. El paulatino enriquecimiento de un vocabulario de movimiento, en lo que a posibilidades corporales se refiere, obedece a las etapas históricas que en ella inciden.

Así, lo que el cuerpo era “capaz” de hacer en el siglo XVII parece tan apartado de lo que hace en el siglo XX, que es necesario conocer el proceso para saber que esto es un desarrollo de aquello.

Este cuerpo que se mueve, lo hace regido no por sus posibilidades meramente neuro-musculares, sino porque atrás de su funcionamiento motriz hay una sensación, una emoción, una idea, un concepto de la vida. No hará nunca lo que estructuralmente es incapaz de hacer. Debe conocer lo que su estructura y su constitución pueden realizar. La estructura ósea marca los límites.²⁹

Lo anterior subraya un primer elemento para sustentar la viabilidad de la integración a partir de la formación simultánea en dos técnicas (clásica y contemporánea): las posibilidades anatómicas del cuerpo humano, pues si bien existen variaciones, en un sentido amplio, genérico, todos los cuerpos son iguales. No obstante, el reto es reconocer las diferencias históricas, climáticas, sociales y culturales para la correcta aplicación de las técnicas, así como los contrastes en los usos de energía, tiempo, espacio y flujo de cada género y estilo de danza, que faciliten su aprendizaje. Igualmente es necesario considerar las características que hacen de cada cuerpo humano un instrumento único e irrepetible, con mayor o menor disponibilidad para reconocer las diferencias en los modos de moverse a que obliga la enseñanza en paralelo de dos géneros de danza.

Los músculos tanto en el cuerpo que se mueve “contemporáneamente”, como en el que se mueve “clásicamente” están sujetos al esqueleto en la misma forma exactamente, [...]. En cada una de las dos técnicas muchos músculos son usados de la misma manera, otros no; esto no depende de la fisiología de los músculos, sino en primera instancia de su inervación, y en segunda instancia del centro de la vida orgánica, el cerebro, el cual nos lleva necesariamente a la sensación, la percepción, la emoción, la idea y al concepto.³⁰

Este segundo elemento enfrenta el argumento que se esgrime con mayor frecuencia en contra del proyecto integrador: la contraposición muscular. Y, pese a que ha sido poco estudiado y por ello ha constituido el punto de mayor ataque contra la viabilidad de la propuesta,³¹ se

²⁹ *Plan de estudios de la ADM 1987*, pp. 45-46.

³⁰ *Ibid.*, p. 46.

³¹ Las escasas “investigaciones” (porque no se ha documentado el número de casos, ni controlado las condiciones de la investigación) se enfocaron en estudiantes lastimados, lo cual no es prueba de que las lesiones se originaban en el entrenamiento paralelo, puesto que es bien sabido que la aplicación errónea de una técnica dancística puede lesionar, ya sea a quien se entrena sólo en la especialidad o a quien lo hace en dos o más técnicas.

insiste en que el cuerpo no responde sólo a mecanismos físicos, sino que hay un centro generador del aprendizaje, incluido el muscular: la mente-cerebro. De ahí que se afirme que si no existe una idea, concepto, emoción o percepción, que en principio restrinja la invitación a habitar el cuerpo, a explorarlo y descubrir la multiplicidad de posibilidades de moverse, es posible crear conexiones corporales que permitan ejecutar a voluntad un mismo movimiento con variadas significaciones y sentidos. Por eso surge la necesidad de generar un modo de enfocar la enseñanza de las técnicas dancísticas no como un proceso mecánico de repetición del que deriven movimientos como reflejos, sino un proceso que apele a la “inteligencia y creatividad corporal” y promueva la instauración del hábito en el cuerpo, pero de un modo en que pueda ser quebrantado a voluntad cuando se trate de resignificar un movimiento. En otras palabras, aprender dos técnicas dancísticas en forma simultánea exige un proceso consciente y activo de apropiación del cuerpo y de la técnica, en oposición a aquel que busca producir un cuerpo dócil de respuestas automáticas. Por ello se requería lograr una armonía continua entre proceso mental y proceso corporal para diferenciar las formas de moverse y las conexiones corporales que exige cada género de danza.

La danza clásica y la danza contemporánea son en efecto dos maneras distintas de moverse, porque obedecen a distintas necesidades, producto de momentos distintos del proceso. Pero si el contenido de las técnicas y su desglose es claro, si sobre todo, se aplica teniendo en cuenta las capacidades o niveles de aprendizaje del educando, el aprendizaje es posible. [...] No se trata de mezclar dos técnicas y pretender sacar una tercera híbrida con respecto a las primeras: sino de capacitar en las dos al bailarín, diferenciándole claramente sus contenidos.³²

Esta afirmación enfatiza dos aspectos: por un lado, la intención de enseñar las técnicas dancísticas respetando su forma y contenido para responder a las demandas de especialización del campo laboral (compañías en las que predomina un género de danza), cumpliendo a la vez el objetivo de que el estudiante fuera consciente de que las técnicas mediante las cuales los bailarines modelan el cuerpo y aprenden un lenguaje codificado continúan modificándose y enriqueciéndose, porque las necesidades de expresión del ser humano son múltiples y lo obligan a buscar posibilidades de moverse que por ahora son impensables. Y, por otro, la necesidad de que los maestros –aunque su enseñanza fuera especializada metodológicamente– sugirieran algunas rutas por las que el alumno pudiera transitar y descubrir las similitudes y diferencias en los usos musculares y en las calidades de movimiento de cada género de danza. Esta exigencia implicaba un maestro que no sólo dominara la técnica dancística a enseñar,

sino que conociera los principios kinéticos, óseos y musculares de la otra y diferenciara con claridad los usos de la energía, tiempo, espacio y flujo, y los motores del movimiento de cada una.³³

Esta formación especializada técnicamente, pero abierta a la transformación y al cambio, le permitiría al estudiante experimentar los modos de bailar tradicionales del ballet clásico, los modos de moverse de los modernos, pero sobre todo buscar espacios creativos en los que pudiera colaborar en el desarrollo de la danza contemporánea en México.

Esta aspiración artística y educativa se expresa en la carrera de danza de concierto de la siguiente manera:

La carrera de danza de concierto resulta no sólo del análisis y de la raigambre que la danza de otros momentos puede aportar al bailarín de nuestro tiempo, sino también de la adecuación necesaria que toda manifestación artística debe tener a las condiciones sociopolíticas, culturales y raciales de un país como México.

Nuestra cultura, aunque occidentalizada, tiene su propia nomenclatura de significación, acorde con el proceso de una realidad distinta a la culturización. La danza, por ende, al ser estudiada, creada y recreada en un país como México, debe comenzar por decodificar los esquemas conceptuales trasladados mecánicamente a su realidad.³⁴

Y en la carrera de intérprete de danza mexicana, la integralidad se plantea como sigue:

La Carrera de Intérprete de Danza Mexicana ha sido estructurada en dos vertientes que se complementan y nutren entre sí, egresando de ellas artistas en quienes se da el proceso integrador de las dos corrientes que la componen: danza popular mexicana y danza contemporánea, propiciando que la cultura dancística regional no se torne sólo en saber arqueológico y que la danza contemporánea encuentre raíces de expresión y significado acordes a la realidad cultural del país.³⁵

Conviene señalar que en este plan por primera vez se propuso la fusión de las carreras de danza popular mexicana y de danza contemporánea, pues si bien desde 1972 en la práctica se había experimentado la inclusión del contemporáneo en la carrera de danza popular, esta formación no se había definido en el currículo, lo cual fue considerado por la comisión elaboradora del plan de estudios 1982 como un gran paso hacia la consolidación de la propuesta integradora.

Hasta aquí he revisado y discutido los conceptos filosóficos y educativos del plan que aluden al desarrollo de la integralidad en la formación del bailarín integral. A continuación me

³² *Plan de estudios de la ADM 1987*, pp. 46-47.

³³ Como se verá más adelante, éste es uno de los aspectos de mayor debilidad en la operación del plan, pues exige habilidades que los maestros especializados no desarrollan y que la institución está obligada a ofrecer.

³⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 48.

³⁵ *Ibid.*, pp. 123-124.

enfoco en las afirmaciones pedagógicas que orientan educativamente esta propuesta dancística.

Luego de una escueta mención sobre la necesidad de integrar la escolaridad oficial a la educación artística, la fundamentación del plan 87 continúa con una reflexión en torno a los conceptos pedagógicos que dan sentido a la formación de un artista de la danza, en la que se enfatiza su condición de individuo creativo y libre.³⁶

Dado que en este plan de estudios no se menciona la procedencia teórica de dichos conceptos pedagógicos, conviene revisar los del plan 82, donde estas referencias se explicitan con suficiente claridad. En ese documento, en primer lugar se estipula que la propuesta se sustenta en la crítica y análisis de las diferentes concepciones pedagógicas, no sólo por la preocupación de modificar la relación maestro-alumno que caracteriza a las búsquedas de la “escuela nueva”, sino por las exigencias de “un proyecto educativo global, tendiente éste a la educación artística integral”.³⁷

El texto continúa con una crítica a las deficiencias de la escuela tradicional, que se resumen en: (1) un concepto de alumno como masa moldeable: un ser pasivo al que se le deben inculcar los contenidos en forma vertical e incuestionable; (2) una relación maestro-alumno regida por los roles de autoridad; (3) una idea de los contenidos a manera de conocimientos universales de tipo enciclopédico que el alumno debe memorizar; y (4) el fomento de relaciones interpersonales basadas en el individualismo. Enseguida se realiza un análisis crítico de las propuestas de la escuela reformista, la escuela antiautoritaria y la escuela sustentada en el pensamiento marxista, y se subrayan las aportaciones que pueden servir de orientación pedagógica para la formación de un artista integral (de la escuela nueva se recuperan los materiales pedagógicos; de la escuela antiautoritaria, la necesidad de libertad, de respeto mutuo, de humanismo cotidiano, de crítica a las jerarquías, de lucha contra el poder opresor, de conquista de la vida, etcétera; de la corriente marxista, el análisis y la crítica de la sociedad capitalista y la participación de los educandos en los procesos).³⁸ Y es a partir de las

³⁶ No obstante, es preciso subrayar que en la fundamentación pedagógica de 1982 se enfocan con mayor detenimiento los retos pedagógicos que plantea la incorporación de dos modalidades educativas que en otros ámbitos de la SEP se presentan por separado: la escolaridad oficial y la formación profesional artística.

³⁷ *Plan de estudios de la ADM 1982*, p. 51. El subrayado aparece en el documento original.

³⁸ *Ibid.*, p. 57.

reflexiones antes citadas que se formula la aspiración pedagógica que guiaba el trabajo educativo de la ADM:

Un proyecto de educación artística integral, donde se pretende hacer converger a las ciencias y a las artes dentro de un proceso formativo individual, y dentro de una perspectiva social crítica, necesita de los mejores avances que la educación exprese en nuestro tiempo. La búsqueda de un hombre integral puede estar limitada por los avatares de este tiempo, pero la existencia misma de esos avatares no legitima la imposibilidad de lograrlo, al contrario, precisamente por la realidad brutal que nos descubre a hombres cercenados, creemos justo el esfuerzo.³⁹

En el plan 87 se recupera en esencia esta propuesta y se retoman del análisis mencionado las siguientes aportaciones de cada escuela, con las que se pretendía subvertir las deficiencias de la escuela tradicional:

En el concepto de alumno-educando, se remarca el papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, valorando su condición de individuo creativo y libre.

La relación maestro-alumno sustituye al poder-sumisión por el afecto-camaradería. El maestro propicia el desarrollo libre y espontáneo del individuo, evitando para ello el uso exclusivo de la palabra participando como un miembro del grupo, en el que organiza las actividades y asegura la interacción.

Por otro lado, la escuela no se conceptúa como una preparación para la vida sino la vida misma del educando, de tal forma que se considera no hay aprendizaje efectivo que no parte de sus necesidades e intereses. Así la transmisión mecánica de conocimientos de tipo enciclopédico se transforma en un aprendizaje significativo, que parte del análisis y la reflexión del objeto de estudio, conectándolo con los intereses y necesidades del educando. [...]

De las anteriores consideraciones se desprende por sí sola la idea de libertad, entendida no sólo como un derecho y una capacidad a desarrollar, sino como una obligación en términos de respeto, responsabilidad y compromiso hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el trabajo. Por tanto, la educación debe basarse, realizarse y tender a la libertad del individuo.

La confianza, el respeto y la libertad que se le confiere al individuo se amplían al grupo-clase, de tal forma que la colaboración y la solidaridad sustituyan al individualismo. Así la clase y la escuela se entiende más como grupo y comunidad educativa, que como la suma de entes aislados, convirtiéndose en un conjunto en el que todos los elementos están ligados por interrelaciones, comunicándose y actuando cooperativamente. [...]

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe articularse en torno a los elementos necesarios para que se dé un desarrollo de la conciencia, a partir de un proceso de teoría y práctica situado en la realidad circundante, dándole particular importancia a la relación del educando con el trabajo concreto, productivo y de participación social en los procesos de cambio.⁴⁰

Sin duda, este planteamiento pedagógico podría calificarse como de avanzada en los años en que fueron elaborados ambos planes. En él destaca la insistencia en la promoción de la libertad de los estudiantes, no sólo por su valor educativo para formar individuos autónomos, sino porque se considera una vía para detonar la imaginación y creatividad inherentes al trabajo artístico. Pero en el plan 87, a diferencia del 82, debido a los problemas de operación que se

³⁹ *Ibid.*, p. 58.

⁴⁰ *Plan de estudios de la ADM 1987*, pp. 32-33.

generaron durante los cinco años que median entre un plan y otro, se liga la idea de libertad a la de responsabilidad para subrayar que, si bien se pretende formar a un individuo con la capacidad de elegir por sí mismo, lo deberá hacer de un modo responsable y comprometido. Estas precisiones sustentan la afirmación de que el bailarín egresado asume una práctica dancística responsable y comprometida. De igual forma se confirma la idea de que en un medio represivo y autoritario la potencialidad creativa se limita, e incluso en muchos casos se anula. Sin embargo, se reconoce también que un ambiente relajado puede ser tan perjudicial como un medio autoritario. De ahí que se considere a la disciplina en el mismo nivel de importancia que la libertad para formar a un intérprete creativo.⁴¹

Por último, se ratifica la exigencia de utilizar métodos de enseñanza basados en la libertad, la búsqueda personal y grupal, “que fomenten la toma de decisiones individuales y colectivas, propiciando el diálogo y la discusión honesta y abierta, que liberen las tensiones generadas por la convivencia y que comprometan al individuo con sus acciones”.⁴²

Hasta aquí, el análisis de la estructura conceptual básica del plan de estudios ha permitido mostrar las inconsistencias, omisiones y vacíos de la fundamentación, que podrían generar no sólo una infinidad de interpretaciones de la comunidad escolar acerca de la tesis educativa y confusiones en su aplicación, sino sobre todo dudas de la viabilidad del proyecto, aunque también se indican los aspectos que fortalecen la propuesta.

b) Estrategias orientadoras del trabajo educativo

Una vez analizada la estructura conceptual básica es necesario revisar el tipo de relación que ésta guarda con las estrategias y líneas de acción que se proponen para lograr la integralidad. Es decir, los principios, procedimientos y actividades que orientan la presentación del conocimiento al alumno, para que mediante experiencias concretas de aprendizaje se apropie de él, lo integre y exprese en el desarrollo de una calidad interpretativa propia. Dichas estrategias y líneas de acción se mencionan, particularmente, en los objetivos y presentaciones de las distintas asignaturas que conforman el plan.

En primer lugar, y debido a la importancia que en este plan se otorga a la incorporación de la escolaridad oficial (considerada un mecanismo fundamental para obtener la integralidad),

⁴¹ Esta inclusión también hace referencia a los problemas de disciplina que se vivieron en esos primeros cinco años.

revisaré las estrategias que permitirían una adecuada interacción entre las materias de la escolaridad oficial y las de la formación artística, y que favorecerían o no la operación de un currículo integrado.

Como mencioné en párrafos anteriores, la tesis educativa plantea la integración de las ciencias y las artes –cuya expresión última sería la formación de un bailarín con una calidad interpretativa propia–, razón por la cual en el plan se propone un “replanteamiento de las materias de educación artística en interacción con los distintos niveles de la escolaridad oficial establecida”.⁴³

Ésta es la única afirmación, a modo de fundamento, que figura en el plan con respecto a la necesidad de incorporar la escolaridad a la formación dancística. Lo que parece indicar, siguiendo el análisis de Pring, que en el plan de estudios dicha integración es sólo un modo de expresar asentimiento. “Llamar integrado a un programa implica la señal de aprobación, la indicación de que lo que se ha hecho es bueno. Integración implica unidad, y se prefiere la unidad a la diversidad; lo uno es bueno, lo múltiple, malo”.⁴⁴ En tal sentido, la palabra parece tener una carga valorativa positiva que permite considerar que un currículo, por el simple hecho de denominarse integrado, es superior a otros que se suponen fragmentados. Sin embargo, la cuestión de integrar va más allá de manifestar el propósito: implica describir lo que se desea que ocurra con esta integración en un contexto definido.

Estos vacíos y ambigüedades sobre la necesidad de esta inclusión generaron confusiones y en ocasiones desvirtuaron el posible enlace de las materias artísticas con las de la escolaridad, y provocaron que se cuestionara el lugar que ocupaba ésta en el proyecto educativo.⁴⁵ Entonces, para comprender el contexto y motivos por los que la escolaridad fue incorporada al proyecto es preciso revisar los antecedentes históricos de la escuela, en particular la cuarta etapa, en la que se mencionan los “mecanismos y acciones concretas” que posibilitan la aplicación del plan 77:

La escolaridad integrada al plantel de la Academia de la Danza Mexicana (5o. y 6o. de primaria, secundaria y bachillerato) para propiciar:

- El mejor aprovechamiento de la energía del educando.
- La integración de sus actividades y centros de interés.

⁴² *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 33.

⁴³ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁴ Richard Pring *apud* Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 226.

⁴⁵ Véase el primer apartado del capítulo siguiente, en especial el punto en que se abordan las interpretaciones del área de escolaridad y, en el segundo, las percepciones de los estudiantes.

- Una relación dinámica entre sus materias artísticas y académicas.
- La vigilancia directa de una preparación académica adecuada a las necesidades del artista.⁴⁶

Esta referencia expone varias razones por las que la escolaridad debía operar en el mismo plantel en el que se estudia danza. Pero sobre todo el primer punto subraya la posibilidad –que se concretaría más tarde– de que algunas materias de la escolaridad oficial (educación física, educación artística y educación tecnológica) fueran evaluadas con materias de la carrera de intérprete (danza, música y artes plásticas), lo que optimizaría el tiempo del alumno, propiciaría un mayor rendimiento al evitar duplicidad de esfuerzos escolares y le permitiría cumplir sus prácticas escénicas aun cuando hubiese interferencia en los horarios escolares, sin enfrentar las objeciones, en ocasiones insalvables, de otras instituciones educativas.⁴⁷ Además, la inclusión, como se menciona en el plan 82, facilitaba el consentimiento familiar para la realización de la carrera profesional, que en el contexto de otros planes de estudio fue causa de una alta deserción. No obstante su importancia, este argumento sólo obligaba a dar el servicio de la escolaridad, mas no a desarrollar actividades integradoras. Las otras razones expresan intenciones más específicas acerca de la integración, pero omiten el análisis de lo que en términos de la naturaleza del conocimiento se desea, de ahí que surjan, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿de qué manera los conocimientos que se adquieren en las materias de la escolaridad fomentan la integración de actividades y centros de interés del alumno? ¿Deben referirse estas actividades e intereses exclusivamente a la danza o pueden ampliarse al trabajo con otras artes? ¿Cómo se propicia el enlazamiento dinámico entre materias artísticas y académicas? Si se le denomina preparación académica a la enseñanza que se ofrece en la primaria, secundaria y bachillerato, ¿cuáles deben ser los ajustes para responder a las necesidades de un artista?⁴⁸

No existen respuestas a estos cuestionamientos en ese plan de estudios ni en el que analizo, por lo que infiero que se dejó a la interpretación de cada maestro y a su experiencia docente la aplicación del proyecto, lo que revisaré con detenimiento en el siguiente capítulo.

No obstante la falta de orientaciones para desarrollar una actividad integradora, el plan de estudios de la primaria y la secundaria que operó de 1975 a 1991 estaba organizado por

⁴⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 19.

⁴⁷ “Equivalencias de las materias de las carreras de intérprete con el currículo oficial”, documento interno, Archivo de la dirección de la ADM.

⁴⁸ Véase el primer apartado del siguiente capítulo.

áreas de conocimiento⁴⁹ en lugar de asignaturas.⁵⁰ Las áreas que consideraba eran las siguientes: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, educación tecnológica, educación artística y educación física. Este modo de organización del currículo, en el que se unen algunas materias que tradicionalmente se impartían aisladas (en ciencias naturales se reúnen física, química y biología; en ciencias sociales se agrupan geografía, historia y civismo, y en educación artística se contemplan música, teatro, danza y artes plásticas), se sustenta, según Pring, en la idea de que “el conocimiento posee alguna especie de coherencia o síntesis dentro de algunos campos amplios de experiencia”.⁵¹ Aquí se entiende por “campos amplios de experiencia” el agrupamiento de algunas materias que se apoyan entre sí, lo que implica, de acuerdo con Pring, un grado menor de integración, pues la unidad o estructura conceptual se busca en el objeto del que se ocupan y no en la unidad estructural del conocimiento.⁵²

El hecho es que a pesar del propósito integrador de este currículo, en la práctica los docentes impartían los conocimientos por asignaturas separadas debido a la falta de proposiciones sistemáticas para instrumentarlo. Ello a consecuencia de una circunstancia frecuente en las escuelas secundarias: los maestros son profesionistas especializados en un campo de estudio particular; de modo que, además de impartirse por separado, algunos conocimientos se enfatizaban de acuerdo con la materia que cada docente dominaba, lo que repercutía en una baja asimilación de los otros campos de estudio.

Esta situación prevaleció hasta 1992, fecha en que la SEP, a partir del programa de modernización educativa, homogeneizó el plan de estudios de todas las secundarias y regresó a la propuesta curricular por asignaturas. Esto complicó la posibilidad de proponer a los maestros de escolaridad prácticas integradoras en los contenidos curriculares, pues entre los atributos de la ADM no figura la posibilidad de intervenir en los planes de estudio de la escolaridad oficial, que se supeditan a las disposiciones de la SEP.

⁴⁹ Aunque no corresponde estrictamente al periodo que analizo (1990-1994), da pautas para analizar más tarde los discursos y prácticas de los maestros de esta área.

⁵⁰ Se puede pensar que en una época en que la idea de la integralidad estaba en boga en el ámbito educativo, se considerara evidente la posibilidad de relacionar ciencias y artes sin tener que explicitar las formas en que dicha integración se realizaría, más aún cuando el currículo oficial utilizaba el mismo concepto.

⁵¹ Richard Pring, “La integración...”, en Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 271.

⁵² *Ibid.*, p. 243.

Este panorama muestra los límites con los cuales podía trabajarse en la escolaridad. Por tanto, la tesis del bailarín integral no debía sustentarse en un currículo en el cual no tenía injerencia directa. Lo anterior no niega la importancia de la escolaridad incorporada al plantel; por el contrario, se trata de elucidar el concepto de bailarín integral y darle a la escolaridad la dimensión adecuada, considerando que su permanencia en la escuela es un apoyo primordial en la formación de bailarines profesionales.

Si bien no era posible incidir en el currículo oficial y modificar la propuesta curricular, y por tanto los contenidos de aprendizaje, el enfoque en la impartición del conocimiento sí podía reorientarse para hacerlo congruente con los principios educativos de la escuela. Un ejemplo es la multiplicidad de instituciones educativas particulares que, aun con los planes y programas establecidos por la SEP, encuentran en su método o enfoque educativo otros modos para que el alumno se apropie de dichos conocimientos. Esto implicaba que el desafío de integrar las artes y las ciencias suponía establecer vínculos internos entre las materias de la escolaridad oficial y las del plan de estudios de las carreras de intérprete, en forma similar al método de proyectos o de la indagación interdisciplinaria basados en la propuesta de Pring, que ofrece al menos cuatro posibilidades de integración:⁵³ (1) integración correlacionando disciplinas; (2) integración a través de temas, tópicos o ideas; (3) integración en torno a una cuestión de vida práctica y diaria; (4) integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado; o bien, promover una integración que estimula las conexiones complejas entre los diferentes dominios del conocimiento, lo que supondría, según Pring, examinar las relaciones entre los juicios de conocimiento.⁵⁴

⁵³ Richard Pring, *cfr.* Jurjo Torres, *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994, pp. 204-207.

⁵⁴ Estas formas de relación, según Pring, pueden asumir al menos cuatro modalidades: (1) Cuando las proposiciones de un tipo A son *constitutivas* de proposiciones de un tipo B. Ejemplifica con las proposiciones matemáticas que son constitutivas de las proposiciones científicas en general. (2) Cuando las proposiciones de un tipo A son *instrumentales* para la comprensión de proposiciones de un tipo B. Un ejemplo lo encuentra en que “las formas biológicas de pensamiento, en Aristóteles, eran instrumentales para entender una visión metafísica de las cosas”. [Richard Pring *apud* R. S. Peters, *op. cit.*, p. 269.] (3) Cuando las proposiciones de un tipo A son *testimonios* de proposiciones de un tipo B. Menciona, al respecto, que el juicio sobre la conducta de una persona y sus condiciones de vida puede servir de testimonio para un juicio moral sobre su atribución de responsabilidad. (4) Cuando las proposiciones de un tipo A son *condiciones necesarias* de un tipo B, pero la verdad de las proposiciones A no define la verdad de las proposiciones B. De este tipo son los juicios psicológicos sobre el estado mental de una persona, que se consideran necesarios para formular juicios morales sobre ella. No obstante, se sabe que lo acertado del juicio psicológico no asegura lo cierto del juicio moral.

Aunque en el plan no encontré estrategias que apuntalen la posibilidad de replantear las materias de educación artística en interacción con los distintos niveles de la escolaridad oficial establecida, “orientado este proyecto a la integración de las ciencias y las artes”,⁵⁵ es necesario buscar en la propuesta curricular de las carreras de intérprete alguna estrategia que impulse la integralidad específicamente en la formación dancística y artística.

En el siguiente apartado examino de manera más puntual cada una de las carreras y sus objetivos, por lo que en este momento sólo revisaré si en la presentación de las diferentes materias existe mención de alguna línea de trabajo relacionada con la integralidad. En la presentación de dos materias de los tres últimos grados de la carrera de intérprete de danza de concierto y de la de danza mexicana encontré una referencia explícita al respecto.⁵⁶ También aparece una mención tangencial en la materia de *Coreografía*, que en una lectura precipitada puede pasar inadvertida, pues sólo señala que en los ejercicios coreográficos elaborados en el laboratorio correspondiente se aplican “los conocimientos coreográficos y *dancísticos adquiridos*”.⁵⁷

En la asignatura denominada *Motivación dramática*, que se impartía en el sexto año de la carrera de concierto y en el cuarto año de la carrera de danza mexicana, se plantea lo siguiente:

Se pretende *la integración interdisciplinaria* de los conocimientos adquiridos en ciencias sociales, técnicas de investigación, artes plásticas, danza y teatro con los nuevos conocimientos sobre los elementos de composición dramática y los de dirección escénica, con el fin de cubrir la necesidad de sistematizar teórica y prácticamente las escenificaciones de danza.

En la presentación ante el público que realizará el alumno, expondrá la capacidad de interpretación dramática en la coreografía dancística.⁵⁸

Y en la materia de *Taller de artes y técnicas escénicas*, que se cursaba en el séptimo y octavo año de la carrera de concierto, y en el quinto y sexto año de la de danza mexicana, la presentación dice:

Se ofrecen los conocimientos técnicos que hacen a la puesta en escena; iluminación, escenografía, vestuario, maquillaje y sonido. Para que posteriormente se logre *la interdisciplinaria en torno a la danza, integrando* los elementos artísticos y técnicos de las

⁵⁵ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 31.

⁵⁶ Véase el mapa curricular del plan 87 en el anexo.

⁵⁷ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 101. Resalto en cursivas lo que se puede leer entre líneas como posible integración de los lenguajes dancísticos aprendidos.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 91. Las cursivas son mías.

diferentes especialidades en la realización de una obra, bajo la coordinación simultánea de docentes de danza, teatro y producción escénica.⁵⁹

Un primer aspecto que destaca en los fragmentos de presentaciones citados es el uso indiscriminado de los términos “integración” e “interdisciplina”, que deja entrever la posibilidad de que la integralidad haya sido interpretada en términos de una indagación interdisciplinaria, pues ésta ha sido una práctica frecuente en el medio dancístico y teatral. En este sentido, la integración propuesta respondía a la necesidad de solucionar algún problema específico, en este caso, la realización de una obra dancística, para lo cual se precisaba reunir los conocimientos de diversas asignaturas. Es decir, aquí se plantea, según Basarab Nicolescu,⁶⁰ un grado de aplicación interdisciplinaria en el que los conocimientos de una o varias asignaturas ayudan en la resolución de los problemas de otra, o un grado de aplicación epistemológica en el que la transferencia de conocimientos de un campo genera reflexiones novedosas en otro campo, o bien, la posibilidad de crear una nueva disciplina. El primer caso se presenta si el estudiante sólo resuelve los problemas típicos de una puesta en escena; pero puede pasar al siguiente nivel si él replantea la forma de producir o crear una danza; y finalmente logrará el tercer grado si utiliza los conocimientos de los géneros dancísticos y de las otras artes para producir una obra dancística clásico-contemporánea o contemporánea-mexicana, o bien, alguna otra posibilidad.

Un segundo aspecto que sobresale son los diferentes niveles de interdisciplinariedad que el alumno experimenta. En la materia de *Motivación dramática* se buscaba una integración de distintas asignaturas en torno a un problema eje –que es la sistematización teórico-práctica de una escenificación dancística–, a la vez que una integración de los conocimientos de una disciplina artística en otra a partir de una consigna planteada (interpretación dramática de una obra dancística). En el *Taller de artes y técnicas escénicas*, que constituía un espacio para explorar y experimentar, guiado por especialistas de

⁵⁹ *Ibid.*, p. 93. Las cursivas son mías.

⁶⁰ De acuerdo con Nicolescu existen tres grados de interdisciplinariedad: a) un *grado de aplicación*, en el que la transferencia de los métodos conduce a la resolución de una problemática de un campo determinado (por ejemplo, métodos de la física nuclear que dan lugar a nuevos tratamientos médicos del cáncer); b) un *grado epistemológico*, en el que la transferencia de métodos de un campo a otro conduce a reflexiones epistemológicas novedosas (por ejemplo, los métodos de la lógica formal utilizados en el derecho posibilitan nuevos análisis epistemológicos en el segundo campo); c) un *grado de concepción de nuevas disciplinas*, como la bioquímica, la astrofísica, etcétera. Este último grado de interdisciplinariedad ha contribuido al gran *boom* disciplinar de este siglo. [Basarab Nicolescu, “Evolution transdisciplinaire de l’Université”, *Congrés de Lorcano*, 2 de mayo, 1997, documento de síntesis, p. 4.]

todas las áreas artísticas, se impulsaba a los alumnos a rebasar las fronteras disciplinarias de un género de danza y utilizar los lenguajes dancísticos como materia prima de la indagación y la creación. Aquí encontramos lo que Heckhausen llama interdisciplinariedad compuesta,⁶¹ en la que varias disciplinas participan juntas para producir una puesta en escena dancística. En este trabajo los maestros aportaban sus conocimientos para que el alumno aprendiera ciertas convenciones combinatorias de sonidos, imágenes, movimientos, gestos dramáticos, etcétera, y las recombinara para crear sentido.⁶²

Aunque para Pring este enfoque es un ejemplo de la tesis débil de integración, acepta que pese a que no se explicitan cuestiones acerca de la unidad del conocimiento, “un análisis más profundo de la forma lógica del pensamiento interdisciplinario podría demostrar que tales cuestiones son ineludibles”.⁶³ De ahí que convenga detenerse en el cuestionamiento de si el tratamiento interdisciplinario de algún problema conlleva necesariamente a una integración del conocimiento.

... la función de la interdisciplinariedad no es comunicar al individuo una visión integrada de todo el conocimiento, sino desarrollar en él un proceso de pensamiento que lo torne capaz de buscar una nueva síntesis frente a nuevos objetos de conocimiento. En este sentido, la integración del conocimiento debe ser tentativa, nunca terminal, y el método analítico, por tanto, el eje en torno al cual la interdisciplinariedad se realiza.⁶⁴

Esta perspectiva enfatiza más el proceso que el producto, por ello no interesa si se da o no la integración en el conocimiento que se presenta al estudiante, sino el proceso vivido durante la búsqueda de interrelaciones. Lo que importa es si los procesos interdisciplinarios desarrollan o no una actitud flexible ante el conocimiento y la producción artística, gracias a la cual el estudiante pueda descubrir conexiones y reorganizar las aportaciones de las diferentes artes, incluidos los géneros de danza, en una producción dancística; de esta manera, el énfasis de dichas materias no era mostrar la unidad del conocimiento, sino desarrollar en los alumnos una

⁶¹ Heinz Heckhausen *apud* Josefina Lavallo e Hilda Islas, “Reflexiones sobre la interdisciplinariedad de la práctica dancística de los años cincuenta”, en *Educación Artística*, año 5, núm. 16, México, INBA, enero-marzo de 1997, p. 27.

⁶² Esta forma de trabajo coincide con lo sugerido por Lavallo e Islas, quienes piensan que la interdisciplinariedad compuesta ha funcionado en la práctica artística a modo de una *Gestalt* multisensorial, en la que los diferentes estímulos se organizan de acuerdo con un eje compositivo específico que coloca en un lugar privilegiado a alguno de los canales de operación, y a los otros les otorga un lugar específico en relación con esa jerarquía. *Ibid.*

⁶³ Richard Pring *apud* Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 248.

⁶⁴ Manuel Quijas, “Acerca de la interdisciplinariedad”, en *Memoria de la Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1994, p. 36.

actitud experimental que les permitiera afrontar de un modo amplio y diverso la creación dancística.

Queda claro entonces que la propuesta de estas materias era que la indagación interdisciplinaria, empleada como método de trabajo, se convirtiera en soporte de una posible integración de los conocimientos.

Ahora bien, también el concepto de exploración puede entenderse de diferentes maneras, ya que se asocia íntimamente con la forma en que se concibe el conocimiento teórico en relación con el conocimiento práctico.

Para Aristóteles, es a través de las ciencias teóricas que se llega a conocer el mundo “realmente como es”. En el conocimiento teórico no importa si se resuelven o no problemas prácticos. Desde este punto de vista, el maestro transmite sistemáticamente al alumno un conjunto de conocimientos que lo hacen aparecer como poseedor de la “verdad”, aunque no se advierta con qué asunto se relaciona esa “verdad”.

Este enfoque sustenta un modo de planear las actividades mediante las cuales el alumno explora algún tema, así, el maestro proyecta de antemano y de manera “ordenada” las aportaciones –provenientes de las diferentes disciplinas– que “deben” considerarse para la comprensión del tema en cuestión. De tal forma que la posible integración la diseña el maestro y simplemente la transmite al alumno.

Esta orientación resulta abiertamente contradictoria con la tesis que subyace en los planteamientos de integración en la que cada individuo es capaz de elaborar sus propias interpretaciones de acuerdo con su peculiar marco de referencia. En un sentido más participativo, Dewey propone una teoría del conocimiento que rechaza la distinción entre lo teórico y lo práctico.

Lo teórico, para Dewey no era sino un vástago de lo práctico; el conocimiento surgía, primordialmente, de pasadas situaciones problemáticas, y se dirigía hacia la resolución de problemas. Una proposición era verdadera en la medida en que resultaba pertinente o útil para resolver problemas. Por consiguiente, el valor del conocimiento no consistía en el conocimiento mismo, sino en el grado en que servía para los fines de la indagación.⁶⁵

Con estas premisas Dewey construye el concepto de aseveración justificada, en virtud de que otorga al conocimiento su valor para resolver problemas prácticos. Es así como la descripción de un problema debe formar parte del significado del conocimiento mismo.

⁶⁵ Richard Pring *apud* Richard S. Peters, *op. cit.*, p. 262.

Los problemas son algo más que el foco de la indagación interdisciplinaria; tienen que proporcionar un vínculo integrador muy real en la cuenta y razón que tenemos que dar del conocimiento, pues tal cuenta y razón sólo tendría sentido en el contexto de algunos problemas. No existe un cuerpo de verdades como tal; hay sólo aseveraciones, que están justificadas únicamente en la medida en que son instrumentales para el logro de algún fin deseado.⁶⁶

La propuesta de Dewey sugiere se impulse al estudiante a integrar sus experiencias, a partir de una búsqueda que surja de sus necesidades e intereses, al tiempo que circunscribe el papel del maestro al de guía o facilitador del proceso, de ninguna manera al de transmisor. En otras palabras, para que esta forma de trabajo prospere, el maestro debe convertirse en promotor de procesos de investigación para que los estudiantes encuentren en el aula un espacio de análisis y crítica de la información con la que entran en contacto.

Lo anterior permite identificar un problema cardinal en el plan de estudios, en el que no se otorgaba una especial importancia a las materias que constituían espacios de concreción de la tesis educativa, y en las cuales participaba un equipo interdisciplinario de maestros. Por esa razón, sólo quien hiciera un análisis minucioso del plan y tal vez los maestros que impartían dichas asignaturas supieran, primero, de la existencia de estos espacios, y segundo, que en ellos recaía el compromiso de promover experiencias gracias a las cuales el estudiante desarrollaría una visión integradora de las artes, en especial de la danza. Por otro lado, llama la atención que, a pesar de que en la materia de *Coreografía* se daba naturalmente la experimentación creativa, no se haya propuesto como un laboratorio permanente en la búsqueda de formas de fusión o integración de los lenguajes dancísticos.⁶⁷

La existencia de estas materias no era suficiente para conseguir la tan anhelada formación integral del bailarín, si durante los años previos a que el alumno recibiera una enseñanza simultánea en las diferentes artes y los géneros de danza no se proponían formas concretas ni espacios en los que hubiera experiencias integradoras. En este sentido, hizo falta una descripción explícita de las relaciones curriculares: no citar solamente los posibles vínculos formales o de contenido, sino asumir un proceso de incorporación funcional⁶⁸ de las disciplinas contenidas en el plan de estudios. Es decir, propiciar curricularmente un mayor

⁶⁶ *Ibid.*, p. 263.

⁶⁷ Aunque en la práctica esto sí ocurría, como puede observarse en las producciones de los alumnos generadas en esa materia y a las cuales me referiré en el siguiente capítulo.

⁶⁸ Manuel Quijas, “El proceso de incorporación funcional representa una forma de integrar lo disciplinario a través del conocimiento, experiencia y organización del pensamiento”, *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, Universidad Veracruzana/INBA, 1994, p. 38.

número de acercamientos entre las especialidades “en función de un proyecto específico de investigación o en la búsqueda de una solución a un problema significativo”,⁶⁹ lo cual habría comprometido a una continua experimentación-producción dancística en las materias de danza, que respondiera a las necesidades de desarrollo de la institución, del plan de estudios y de los estudiantes. Dicha incorporación funcional tendría que haberse considerado tanto para las materias de la escolaridad como para las materias artísticas.

Hasta el momento, en este primer eje analizado identifiqué las omisiones, inconsistencias, confusiones e incongruencias entre la propuesta teórica que formulaba una relación integradora de las ciencias y la artes, y los mecanismos para que dicha integración se concretara; pero también he detallado estrategias e ideas que promovían en los estudiantes el intercambio y movilización de sus conocimientos disciplinarios, en un acercamiento experimental y de vinculación con otras disciplinas artísticas y entre los géneros dancísticos.

⁶⁹ *Ibid.*

2. Vínculos entre medio profesional y educativo: descripción de una práctica profesional dancística

En este segundo eje de análisis reviso la definición de la práctica profesional dancística que sustenta la tesis del bailarín integral en sus dos vertientes: danza de concierto y danza mexicana. Dicha práctica incluye una formación que se traduce en un perfil profesional, en el cual se desglosan los conocimientos, actitudes y habilidades que debe poseer dicho bailarín. Esta revisión apunta a señalar los vínculos entre la propuesta formativa y el medio profesional.

Pese a que la propuesta educativa está anclada en una postura crítica opuesta a las perspectivas tradicionales, paradójicamente, en el ámbito del diseño curricular en la elaboración de los planes de estudio 82 y 87 se filtraron algunos elementos de la teoría curricular estadounidense, entre los que destacan la exigencia de definir los objetivos curriculares que favorecen el dominio de una profesión, para así precisar los propósitos educativos de la propuesta curricular.

Esta concepción pretende que los objetivos coincidan con los perfiles profesionales, los que “se elaboran como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios para un ejercicio profesional”.⁷⁰ De ahí que se omita el análisis de la formación que se debe adquirir y se sustituya por una descripción de los conocimientos a conseguir y que pueden traducirse en aspectos observables de la conducta. Debido a que en dicha concepción se enfatiza la noción de carrera,⁷¹ hizo falta una reflexión más puntual acerca de las condiciones históricas, sociales y laborales de la profesión de bailarín en nuestro país, en especial de la posición que ocupa en el campo dancístico mexicano y sus posibilidades de desarrollo.

Ahora bien, si por el contrario, se considera al currículo como un “espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de las prácticas sociales más generales referidas a lo social histórico, a los campos disciplinarios del conocimiento y a las condiciones de producción y apropiación del mismo”,⁷² entonces no se trataría de reducir la formación de los

⁷⁰ Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1988, p. 24.

⁷¹ *Ibid.*, p. 20.

⁷² Adelina Castañeda, “Razón, ciencia y conocimiento”, en *Currículum, racionalidad y conocimiento*, Monique Landesman (compiladora), México, Universidad de Sinaloa, 1988, p. 172.

sujetos al logro de determinados objetivos, sino de enfocar el diseño curricular a la generación de espacios en que se promuevan experiencias de aprendizaje integradoras, en las que exista un vínculo permanente con el campo profesional.

Por lo anterior, aun cuando el plan de estudios de la ADM se elaboró a partir de una noción de carrera y se describió el perfil profesional en estricta correspondencia con los objetivos finales, en los distintos apartados que lo constituyen (presentación, antecedentes históricos y justificación de las carreras) se advierte una breve revisión de los factores histórico-sociales y gremiales que han definido a la profesión dancística, lo que permite recuperar para el análisis que nos ocupa la noción de práctica profesional desarrollada en la concepción curricular modular por objetos de transformación, que “ofrece la posibilidad de entender las características histórico-sociales de las distintas formas de ejercer una profesión”.⁷³

Esta idea permite valorar en qué medida las carreras de IDC e IDM respondían a las características y necesidades de una práctica profesional (especializada) dominante en nuestro país, y el modo en que la formación ofrecida enriquecía las capacidades interpretativas y expresivas del futuro intérprete con el aprendizaje simultáneo de dos géneros de danza, con lo cual se insertaban en el movimiento mundial emergente de una práctica dancística más integradora, no sólo de los lenguajes dancísticos existentes, sino también de otras artes. Por ello, la conveniencia de revisar más escrupulosamente los fundamentos, objetivos y perfiles de las dos carreras propuestas.

Para delimitar la cuestión es necesario analizar las carreras por separado, debido a las significativas diferencias en su desarrollo histórico y proceso institucional; no obstante, utilizo los mismos criterios para el análisis: primero, reviso los conceptos básicos en que se sustentan, y segundo, examino las estrategias con las que se pretende vincular a las carreras con el medio profesional.

⁷³ Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 21. Y agrega: “el estudio de las determinaciones sociales de una profesión permite comprender que existen factores económicos, sociales y gremiales que condicionan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida”.

a) Carrera de intérprete de danza de concierto

El plan de estudios estipula como finalidad de la carrera

La formación de intérpretes capacitados para ejecutar con precisión, soltura, dominio de estilo y virtuosismo, cualquier papel de la danza clásica tradicional; de obras pertenecientes al llamado estilo neoclásico y de coreografías de corte contemporáneo.⁷⁴

Como ya he mencionado, esta carrera se propuso por primera vez en el plan de estudios 1972 y surgió de la fusión de las carreras de bailarín de danza clásica y de bailarín de danza contemporánea. La carrera pretendía formar bailarines técnicamente más completos, a la vez que más abiertos, teórica y prácticamente, a las distintas tendencias dancísticas de la época. Es decir, el egresado de la carrera sería un bailarín que recuperara y recreara la tradición, a la vez que respondiera a las necesidades expresivas de los coreógrafos con quienes trabajara.

El surgimiento de esta carrera estaba íntimamente vinculado con el desarrollo histórico de la danza escénica mexicana, pero sobre todo con el proceso institucional interno. Revisemos ambos procesos.

La historia de la danza escénica en el mundo está marcada por la ruptura entre danza clásica y danza moderna. La primera, con la cual se instituye la danza escénica, es el resultado de premisas conceptuales referentes a forma, equilibrio y temática propias de la época en que florece. La creación se restringe, en ese momento, a cánones estéticos formales: pureza de la línea en el espacio, perfecto equilibrio corporal y escénico, ilusión óptica de la inexistencia de la fuerza de gravedad; es decir, la transmutación de la materia en espíritu. En franca oposición a esta visión, la danza moderna surge de la necesidad de los artistas de dialogar con el espectador en torno al ser humano: por un lado, como un ser esencialmente biológico, con impulsos, pulsiones y sensaciones derivadas de su organicidad, y por el otro, sobre su problemática psicológica, no como espíritu idealizado, sino como individuo consciente de sí mismo y de su libertad, como ser social inmerso en su realidad y constituido por emociones, vivencias y experiencias producto de su contexto.⁷⁵

Estos dos modos de hacer danza tuvieron una expresión propia en nuestro país, observable en las dos grandes tendencias generadas en la primera mitad del siglo XX e insertas en la corriente nacionalista iniciada por Vasconcelos.

⁷⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 5.

⁷⁵ *Plan de estudios de la ADM 1982*, pp. 69-73.

Aunque Maya Ramos ha encontrado vestigios de su significativa presencia en nuestro país desde el siglo XVIII,⁷⁶ la danza clásica cobró vitalidad con la fundación de la Escuela Nacional de Danza en 1932. Dicha institución fue la primera respuesta oficial en la búsqueda de una danza escénica con raíces en la cultura nacional.

Por su parte, la danza moderna mexicana surgió con el arribo a México de las bailarinas estadounidenses Waldeen y Ana Sokolow, cuyas aportaciones guiaron al vigoroso movimiento de danza moderna nacionalista, que se inició formalmente en 1940 y concluyó en 1963 con la desaparición del Ballet de Bellas Artes.

Ambas tendencias artísticas, la clásica y la moderna, coexistieron durante más de quince años con muy poca relación entre sí, pero con una intensa actividad creativa. Esta coexistencia encontró dificultades por las diferencias conceptuales y técnicas que se generaron con la ruptura entre danza clásica y contemporánea. En ese momento fueron considerados dos lenguajes opuestos, limitantes entre sí, que no podían entrelazarse.

Sin embargo, al finalizar la década de los cincuenta, los coreógrafos de las compañías clásicas se nutrían cada vez más de las formas contemporáneas y de sus procesos técnicos:

Muchos de los miembros del Ballet de Cámara habían bailado con las compañías mexicanas, oficiales o independientes, de danza moderna, especialmente Tulio de la Rosa, Sonia Castañeda y Nellie Happee, las cabezas del grupo. Ellos tres también habían trabajado técnicamente con Xavier Francis, además de sus incursiones en diferentes escuelas y compañías extranjeras [...]. Todo este bagaje se expresó en la propuesta artística del Ballet de Cámara, experimental en su momento y su especialidad.

Su propuesta la habían difundido en numerosas temporadas, giras por el país, presentaciones en la ópera, su incursión sería en el jazz. Sus aportaciones fueron muy importantes para el campo dancístico mexicano. Concebían su danza “como actividad estética y susceptible de evolución, de recoger en sabio eclecticismo ventajas y aciertos de ambas técnicas o escuelas (la clásica y la moderna) y no como motivación para limitarse”. Reunieron “la audacia, el poder de vitalidad y proyección de lo moderno y la acrisolada pureza, la experiencia y solidez conceptual de lo clásico”.⁷⁷

Del mismo modo, en algunas compañías de danza moderna se daba el fenómeno inverso: los coreógrafos ampliaron su vocabulario dancístico, por lo que requerían bailarines con un alto nivel técnico y eficiencia muscular.⁷⁸

⁷⁶ Véase Maya Ramos Smith, *La danza en México durante la época colonial*, México, Conaculta/ Alianza Editorial, 1990.

⁷⁷ Margarita Tortajada Quiroz, *Danza y poder I (1920-1963)*, México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi-Danza José Limón, Biblioteca Digital, 2006, pp. 798-799.

⁷⁸ Obsérvese el desarrollo de compañías prestigiadas como Ballet del Siglo XX (de Maurice Béjart), Ballet Cullberg (Suecia), Ballet de Stuttgart, Netherlands D. T., Ballet de la Ópera de París, Ballet de la Ópera de Lyon, Birmingham Royal Ballet, Ballet de Frankfurt, Compañía Nacional de Danza de España, entre otros. Y en nuestro

Del medio profesional surgió el reconocimiento de la profundidad formativa y muscular que el ejercicio de ambas técnicas ofrece para el entrenamiento cotidiano del bailarín, aunque algunos miembros del gremio dancístico continuaran con el rechazo, debido a la confusión –existente incluso a la fecha– entre técnica y lenguaje artístico.⁷⁹

Un ejemplo son los creadores modernos que en algún momento se opusieron a la danza clásica, pero que luego reconocieron, más allá de las características estilísticas, el desarrollo y profundo conocimiento del cuerpo de la técnica clásica; de tal modo que la consideraron un aporte en la formación del bailarín. Martha Graham es uno de esos creadores quien, con la apertura que dio la experiencia vivida, afirmaba:

Yo tuve entrenamiento clásico. Fue sumamente rígido. Jamás bailé en puntas. Pero no he descubierto una sola razón para descartar trescientos años de una ciencia del cuerpo que realmente existe. Cuando esta técnica está bien enseñada y aplicada se hace muy clara y bella.⁸⁰

Es importante destacar que en la escuela de Martha Graham se imparte danza clásica desde hace varias décadas, lo que indica que el rechazo ha quedado más en un mito que en la realidad. Y en nuestro país, la resistencia del Ballet Nacional de México a un entrenamiento con este género de danza también se ha dejado atrás, puesto que en los planes de estudio impulsados por el Colegio Nacional de Danza Contemporánea a lo largo de la carrera se ha incluido a la danza clásica como materia complementaria.

También es preciso considerar las experiencias de compañías internacionales al combinar en sus trabajos coreográficos, cada vez con mayor frecuencia, ambos lenguajes dancísticos.⁸¹ Es habitual que presenten en una misma temporada programas de ballet clásico

país los trabajos de Josefina Lavalle, que se iniciaron de modo destacado con *Danza para cinco palabras*, obra en la que esta coreógrafa y directora de la ADM incursionaba en el clásico-contemporáneo y mostraba en una pieza de gran plasticidad las posibilidades artísticas y expresivas que ofrece el rompimiento de las barreras entre un lenguaje y otro. O bien, el trabajo de Ballet Independiente y Ballet Teatro del Espacio, en los que se ha formado y entrenado a los bailarines con ambas técnicas; amén de que en algunas de sus obras Flores Canelo incorporó elementos del ballet clásico.

⁷⁹ Éste es un asunto poco discutido y permitiría ahondar en las bondades formativas de la técnica clásica, además de mostrar que se puede mantener independiente de su anclaje en el lenguaje artístico. Esta potencia la observamos claramente en la fusión que el método Leeder hace de los movimientos básicos de la técnica clásica en sus ejercicios de barra. Una experiencia similar se generó en la ADM con la llamada Técnica General, que se impartió durante algunos años en los grupos de extracarrera y luego en el Cedart; sin embargo, nunca se experimentó en los grupos de la carrera profesional, debido a que no se conseguía un alto nivel en clásico, que era un objetivo primordial en la formación del bailarín de concierto.

⁸⁰ Alberto Dallal, *La mujer en la danza*, México, Panorama Editorial, 1990, p. 72.

⁸¹ Por “técnica” me refiero a los procedimientos sistematizados que permiten la modelación corporal, aunque en los últimos grados de formación, particularmente en la danza clásica, la línea divisoria es muy tenue. Por “lenguaje” entiendo el uso que los coreógrafos hacen de esos movimientos y con los que han configurado ciertos estilos. Y cuando puntualizo acerca de la exploración con los lenguajes dancísticos de los coreógrafos,

tradicional alternando con trabajos rotundamente contemporáneos, por lo que es fácil inferir que sus bailarines son entrenados de manera simultánea en ambas técnicas.

Para ejemplificar el desenvolvimiento de la danza en el mundo, resulta interesante transcribir algunos párrafos de la experiencia vivida por la Compañía Nacional de Danza de España, que se reseña en el programa de mano de su presentación en el Palacio de Bellas Artes en octubre de 1993:

Digamos que la Compañía Nacional de Danza, en la aventura de su consolidación, se ha debatido en un juego pendular estilístico acorde con los tiempos circundantes [...] Esa búsqueda de identidad se vio inevitablemente lastrada por una polémica, hoy superada, entre clásicos y modernos, que pervive hasta la década de los ochenta, enfrentando con acritud a los celosos guardianes de la ortodoxia balletística clásica, simbolizada por los sagrados cánones de las cinco posiciones, el patriarca Marius Petipa, la esplendorosa escuela rusa y su eclosión diaghileviana, con los rupturistas que, de la voluble mano de Isadora Duncan y siguiendo los senderos marcados por Ruth Saint Denis, Ted Shawn y Doris Humphrey, desembocaron en el abigarrado jardín de Martha Graham –y su contraparte europea, Mary Wigman–, en cuyas ubérrimas tierras florecerían, posteriormente, Merce Cunningham, Paul Taylor, Alwin Nikolais y tantos otros. Sin embargo, en el límite de la década, el debate que opone a unos y otros va ganando obsolescencia, gracias –fundamentalmente– a dos hechos:

Uno, el tirón del llamado ballet neoclásico, que se produce al conjuro de ese brujo de la coreografía que es Maurice Béjart, quien bucea –con tanta versatilidad como éxito– en las procelosas, pero a la larga agradecidas, aguas de la síntesis. Escribe Béjart desde la legitimidad que él da al aplauso unánime de sus multitudinarias audiencias: “Se puede mezclar en todo lo clásico tradicional, la danza americana post-Graham, la danza folklórica, las investigaciones sobre el movimiento y el espacio. Y todo esto será moderno, o no. No es más que una simple cuestión de ingenio”.

Otro, directamente referido a la consagración de la postmodernidad como superación de la santificación de un cúmulo de actitudes que, por osadas, pueden convertirse en cerriles. Cuando un creador se descuelga de la obligación de ser moderno –encorsetadora, como todo imperativo– suele sentir un dilatado alivio que refresca su creatividad y azuza su inventiva.

El resultado ha sido tan positivo como tranquilizador. Todo coreógrafo contemporáneo, si le place, puede hoy responder, con toda naturalidad, como hace algunos años lo hacía Twyla Tharp cuando le preguntaban en qué estilo coreográfico había que encasillarla. La contestación era tan breve como definitiva: “Bailo”.⁸²

Esta cita muestra cómo la especialización profesional surgió, en la historia de la danza, como resultado de un rompimiento ideológico en el que las necesidades expresivas se contraponían. Sin embargo, esas mismas necesidades de expresión artística permitieron superar los prejuicios y los antagonismos para atreverse –y con ello dinamizar la actividad creadora– a

principalmente clásico-contemporáneos, recalco la posibilidad de utilizar la amplia gama de movimientos de que dispone cada género y trastocarlos con la aportación de los conceptos del otro, o bien, iniciar una indagación propia. Como ejemplo refiero las exploraciones de William Forsythe o de Jiri Kylián, por sólo mencionar algunas.

⁸² Delfín Colomé, *Programa de mano de la Compañía Nacional de Danza de España*, México, Palacio de Bellas Artes, octubre de 1993.

utilizar todo el vocabulario dancístico hasta ahora conocido en aras de una exploración más amplia del lenguaje expresivo del cuerpo. Por ello, la última frase de la cita compendia de manera sencilla la aspiración artística de la ADM en la formación de los futuros intérpretes: Bailar.

Para bailar, en el sentido amplio al que se refiere Twyla Tharp, se requiere también un código expresivo flexible, sustentado, primero, en el desarrollo de destrezas técnico-corporales que aporten al intérprete, a la vez que una formación muscular eficiente, una extensa gama de signos dancísticos con los que pueda iniciar la experimentación creativa y el diálogo con el coreógrafo que lo conducirá a descubrir su peculiaridad interpretativa: su propio lenguaje expresivo.

De las anteriores reflexiones se infiere que la carrera estaba enraizada en tendencias nacionales e internacionales del medio dancístico, aunque fueran aún emergentes. Pero en lugar de sólo mostrar que en el medio profesional existía la necesidad de formar a un bailarín integral,⁸³ la discusión debió enfocarse en la definición de los conceptos orientadores de las acciones educativas, particularmente en la aplicación de los procedimientos técnicos y el estudio de las supuestas contraposiciones musculares entre las técnicas,⁸⁴ a la vez que en la creación de espacios donde los alumnos exploraran con los lenguajes dancísticos y tuvieran experiencias integradoras a partir de las cuales desarrollar una calidad interpretativa propia. De esta manera, conviene revisar si se consideraron estos aspectos a lo largo del proceso institucional.

En el punto de partida mencioné que la historia académica de la ADM marcó la ruta para la construcción de este currículo. La propuesta del bailarín integral se traslucía ya en el primer plan de estudios (1956) con la inclusión de la materia de danza clásica en la propuesta curricular de la carrera de danza moderna. Esta inserción sentó las bases, aunque de modo informal, para que los alumnos incursionaran en el estudio paralelo de las dos técnicas: danza

⁸³ Quedaba claro en ese momento que, si bien la carrera de intérprete de danza de concierto respondía a una tendencia emergente en el mundo, ya tenía arraigo en algunas compañías de nuestro país, pero básicamente de danza contemporánea. En el medio de la danza clásica, debido a la influencia de la asesoría de los cubanos, se imponía una tendencia de especialización técnica que se resistía fuertemente a ampliar las posibilidades formativas de los estudiantes.

⁸⁴ Circunstancia que sigue siendo controvertida, aun entre los estudiosos de la kinesiología, quienes, al no conocer las condiciones en que se desarrolla un bailarín de concierto (que no son equiparables a las de ningún bailarín especializado), expresan sus prejuicios, o bien, hacen comparaciones no siempre bien fundamentadas.

clásica y danza contemporánea, lo que favoreció la fusión de ambas carreras y la creación, en 1971, de la carrera de bailarín de concierto.

Hasta el momento se ha confirmado que la carrera de IDC surgió de un diálogo entre las necesidades del medio profesional y el proceso institucional interno. No obstante, en la fundamentación de la carrera sólo se menciona la necesidad de que los bailarines incursionen en los procesos formativos de ambas técnicas, y se omite la explicación del paralelismo que debe existir entre medio técnico y expresión artística. Si bien se subraya la importancia de explorar coreográficamente, no se menciona la experiencia institucional en la traducción a términos artísticos de lo clásico-contemporáneo.⁸⁵

De esta vaguedad se derivó una interpretación “parcial”, que se generalizó entre los maestros de danza, de que la integralidad en el bailarín se reducía a la formación simultánea en ambas técnicas, es decir, a la ampliación del vocabulario dancístico y muy específicamente al dominio técnico, sin mayor referencia a la aportación y necesaria búsqueda creativa y artística.

En este sentido podrían entenderse las declaraciones del perfil profesional:

Interpreta las obras dancísticas del ballet clásico y de la danza contemporánea, con un criterio claro en cuanto a contexto, temática y personaje.⁸⁶

Hizo falta un razonamiento más puntual acerca de las conexiones entre los procesos educativos y los procesos artísticos, es decir, la ineludible descripción de las estrategias a partir de las cuales el futuro intérprete se acercaría durante su formación a la concreción de lo educativo en lo artístico, lo que permitía valorar sus posibilidades de inserción y desarrollo en el medio profesional.

De ahí que no fuera suficiente enumerar algunas de estas habilidades en el perfil profesional:

Posee un entrenamiento y un conocimiento suficiente de su cuerpo que le permite:

- Ajustarse a las tendencias y estilos de cualquier coreógrafo de danza clásica y contemporánea.
- Expresarse con eficiencia en el foro.⁸⁷

Porque la afirmación parece limitarse a una perspectiva especializada, o a una en la que el coreógrafo es quien crea los movimientos y el personaje. No se considera, por un lado, la

⁸⁵ Han quedado en el olvido las múltiples experiencias coreográficas en las que los estudiantes exploraron esta fusión de lenguajes en los cursos de coreografía y en los montajes de Josefina Lavalle. Esto requeriría una investigación que por el momento rebasa los límites de este estudio.

⁸⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 55.

⁸⁷ *Ibid.*

participación del intérprete en el proceso creativo, y por el otro, la existencia de coreógrafos que ya no se expresan exclusivamente dentro de los límites de una sola rama de la danza, sino que experimentan en espectros cada vez más amplios de movimiento y expresividad. Estas inclusiones podrían haber subrayado la necesidad de formar a un intérprete con los conocimientos y habilidades suficientes para responder a las necesidades de los coreógrafos, que exige del bailarín una mente abierta y un cuerpo dúctil capaz de desplegar al máximo las posibilidades de movimiento. En suma, faltó enfatizar que el intérprete egresado de la ADM debía ser capaz de integrar en su ejecución dancística las aportaciones de las diversas maneras de hacer danza, de modo que fuera acercándose cada vez más a una producción artística propia. En palabras de Josefina Lavalle:

Es indispensable que aprenda distintas maneras de hacer danza porque necesita de todas para su futuro trabajo profesional. Una lo dota de la fuerza necesaria para sostenerse, para lanzar, extender, elevar, deslizar, girar, para doblegar la ley de la gravedad y proyectar la sensación de ingravidez. Otra lo lanza y envuelve en la dinámica específica del movimiento, en las innumerables calidades del gesto al combinar fuerza y velocidad, a centrar la energía en diversos segmentos corporales, a rotar, caer y recobrar, tender y relajar, soltar y suspender; aprender a palpar los lugares más recónditos del espacio con los diseños corporales más insólitos.⁸⁸

Desde esta perspectiva, el clásico y el contemporáneo, como técnicas formativas, se convertían en medios para que el intérprete realizara una indagación personal de las posibilidades de movimiento de su cuerpo en correspondencia con sus capacidades expresivas, para favorecer el desarrollo de una calidad interpretativa propia.

Pese a la ambigüedad, encontré algunos elementos que apuntaban hacia esta idea. Un primer elemento –además de los aspectos analizados en el apartado anterior– está en los objetivos, en los que se plantea que el alumno, al finalizar su carrera:

Interpretará obras de danza clásica y contemporánea a través de la asimilación de los métodos y técnicas dancísticas, integrando los aspectos: motriz, cognoscitivo y afectivo.

Desarrollará su creatividad en la búsqueda de nuevas manifestaciones dancísticas, aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos en el transcurso de la carrera.⁸⁹

No obstante la referencia, en especial de que el alumno desarrolle su creatividad mediante la exploración y búsqueda de movimientos inéditos, esto no necesariamente implica que alcance una interpretación creativa y expresiva; en la fundamentación tampoco se aclara cómo integrará, desarrollará y aplicará los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación para obtener dicha calidad interpretativa. A pesar de la omisión, en otro objetivo se menciona la

⁸⁸ Josefina Lavalle, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, *op. cit.*, p. 20.

⁸⁹ *Plan de Estudios de la ADM 1987*, p. 49.

posibilidad de que el alumno interprete sus movimientos con musicalidad, que constituye un aspecto fundamental para conseguir la expresividad:

Desarrollará su capacidad auditiva a través de la adquisición de los conocimientos musicales necesarios para lograr una armonía entre los movimientos de su cuerpo y la estructura musical.⁹⁰

Otro elemento que subraya un poco más la aspiración educativa y artística está en el perfil profesional, en el que se establece que el intérprete:

Es capaz de presentarse en el foro, interpretando la obra-dancística, en trabajo individual y grupal, *integrando* los conocimientos musicales, teatrales, plásticos, coreográficos [y] técnicos.⁹¹

Sin embargo, en la afirmación se olvida destacar que de esa integración se pretende que emerja una calidad interpretativa propia, en la que el alumno concrete su formación y desarrolle sus posibilidades expresivas. Allí, los medios educativos propuestos encuentran su finalidad. Si son éstas las habilidades y capacidades con las que el alumno se incorporará al medio profesional, la insistencia en definir qué se entiende por calidad interpretativa resulta esencial.

Aunque en el plan de estudios que nos ocupa no encontré referencias explícitas con las cuales elaborar una definición, en el plan de estudios 1994 sí hay una, pues ahí se trató de subsanar esta significativa omisión en la fundamentación de la carrera.

[La búsqueda de una calidad interpretativa propia] se sustenta en una limpieza técnica, en el manejo adecuado de la dinámica del movimiento, en la experimentación del espacio y en el logro de una interpretación dramática, emotiva, musical, con gran fuerza en relación a la textura y en el carácter del movimiento y claridad en la exposición del personaje a interpretar.⁹²

En ese plan se afirma que la calidad interpretativa es un indicio de que el alumno se está formando artísticamente, pues en danza no sólo el coreógrafo es un artista, también el intérprete lo es con su aportación personal única e irrepetible, que expresa al transformar el movimiento corporal en un signo dancístico.

Pese a que no se explicitó en el plan 87, conviene mencionar que entre sus creadores había conciencia de la necesidad de desarrollar esta calidad interpretativa e insistían en que no se obtiene a partir sólo del conocimiento y dominio de la técnica.⁹³ Los maestros que en algún momento participamos en esas discusiones sabíamos que la técnica únicamente aporta las destrezas indispensables que son el soporte, el “trasfondo de la certeza”, un suelo sobre el que

⁹⁰ *Ibíd.*

⁹¹ *Ibíd.*, p. 55.

⁹² *Plan de estudios de la ADM 1994*, p. 35.

⁹³ Minutas del Consejo Técnico Pedagógico de la ADM, 1981-1985.

el intérprete erige su interpretación y que construye como un extrañamiento frente al “cuerpo inercial de los hábitos”.⁹⁴ Entre los maestros también había claridad con respecto a la necesidad de equilibrar la formación y conseguir un adecuado balance: un intenso desarrollo de la sensibilidad del alumno a través del estudio de otras manifestaciones artísticas (música, teatro, artes plásticas y literatura), una constante experimentación creativa, y una diversidad de acercamientos paulatinos al medio profesional (prácticas escénicas). Por ello, en el estudio de las otras artes se incorporaron materias en las que la experimentación creativa fuera sistemática (introducción a las artes, coreografía y motivación dramática), y un espacio de exploración e integración de todos estos conocimientos, en la creación de obras dancísticas en las que se borrarán los límites disciplinarios, ya fuera de los géneros de la danza o de las diferentes artes. Sin embargo, esta apreciación sólo era compartida por un pequeño grupo de maestros. Hizo falta una deliberación más amplia para lograr una comprensión consensuada de la relación propuesta en el plan entre el concepto de danza y la tesis educativa del bailarín integral; de ahí la diversidad de interpretaciones que debilitaron o entorpecieron la concreción del proyecto.⁹⁵

⁹⁴ Raymundo Mier, “Leer a Valéry: la danza, las puntuaciones de la mirada”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. Vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, Conaculta/INBA/Cenidi-Danza José Limón/ Escenología, 2002, p. 103.

⁹⁵ Durante los años del “exilio” y los primeros años de instrumentación del plan, con frecuencia se discutían estos asuntos en los diversos espacios colegiados de la institución (áreas, CTP, reuniones generales de la planta docente al inicio de cada ciclo escolar), en particular en los periodos cercanos a las prácticas escénicas, cuando se deliberaba sobre los proyectos escénicos. Desafortunadamente no se dejaron escritos que formalizaran estas ideas y se sometieran al análisis y consenso de la planta docente, por lo que se fue menguando su fuerza e importancia.

b) Carrera de intérprete de danza mexicana

La carrera de intérprete de danza mexicana constituye el estudio paralelo de dos géneros: danza popular mexicana y danza contemporánea, ello permite al artista expresarse en cada uno de ellos con el mismo alto nivel de exigencia profesional, al tiempo que amplía y diversifica su capacidad creadora e interpretativa.⁹⁶

Esta carrera surge de una transformación significativa de la de bailarín de danza popular mexicana,⁹⁷ fruto de la reflexión de los maestros que sostuvieron a la ADM durante el periodo del exilio (1978-1982), cuando siguiendo la misma lógica aplicada a la de IDC, se creó una carrera que integrara de modo paralelo y con igual importancia la formación en danza contemporánea y en danza popular mexicana: el intérprete de danza mexicana.

Dicha integración estaba fundamentada, por un lado, en las positivas experiencias del plan anterior (1972), en el que si bien la materia de danza contemporánea se había incorporado sólo como un apoyo en la formación del bailarín de danza popular mexicana, había despertado en muchos estudiantes el interés por incursionar en este campo profesional, no sólo como bailarines, sino también como coreógrafos, pues ello revitalizaba sus propuestas escénicas. Y, por otro lado, en una revaloración de la propuesta artística con la que había surgido la ADM, cuyo lema fue crear una danza “nacional en espíritu y forma, pero universal en su alcance”,⁹⁸

⁹⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 6.

⁹⁷ Es importante recordar la idea que a finales de los setenta se tenía en la ADM sobre el término “popular mexicano”, que se asumió en oposición al término de “danza folclórica”. Para ello me refiero al análisis de Elodia Straffon, que en esos años presentó en su tesis para obtener el título de ejecutante y maestra de danza en la ADM. En este trabajo, Straffon asumió una perspectiva convergente con la propuesta institucional, debido a que el trabajo fue asesorado por Mario Kuri-Aldana, compositor y etnomusicólogo, miembro del equipo de Fonadan, y revisado por Josefina Lavalle, delegada ejecutiva de esa institución y directora de la ADM. En el capítulo VI de la segunda parte de la tesis, luego de una revisión histórica, Straffon considera que el término “folclórico” perdió fuerza significativa debido a la multiplicidad de sentidos con que se usaba, pues igual era empleado para identificar lo exótico y típico de nuestro país y las representaciones “falsas” de un “alma y sentimiento nacionales”, o como un criterio selectivo de las manifestaciones consideradas “auténticas” de una colectividad, o bien, en un sentido discriminatorio para diferenciar el arte culto del que no lo es. Esta multiplicidad de sentidos generó, en el caso particular de la enseñanza de la danza, un debate en torno a la dignidad de estudiar, enseñar y aprender ciertas expresiones dancísticas, cuya jerarquía cultural podía equipararse con las llamadas manifestaciones folclóricas, aunque no siempre cumplieran con todos los atributos para ellas señalados, en particular los de anonimato y empirismo (término que refiere la ausencia de sistematización en su enseñanza). De ahí su propuesta de emplear el término “popular mexicano” (el cual también advierte que debe ser utilizado en forma compuesta para diferenciarlo de lo meramente popular o de moda) para identificar a las manifestaciones *dignas* de ser enseñadas y divulgadas por las instituciones dedicadas a estos propósitos. [Elodia Straffon, “Fortalecimiento del nacionalismo en México, a través de sus danzas y bailes populares”, tesis para obtener el título de ejecutante y maestra de danza mexicana, México, Academia de la Danza Mexicana, 1978, pp. 59-67.] Y en el plan de estudios que analizo se propone agrupar en la materia de danza popular mexicana de la ADM las producciones culturales de las clases subalternas de tres periodos: precolombino, virreinal y contemporáneo.

⁹⁸ Josefina Lavalle, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*. México, Conaculta/INBA, 2002, p. 141. En los antecedentes del plan de estudios también se encuentra la propuesta artística con la que fue creada la

lo que exigía que los estudiantes tuvieran una formación técnico-corporal más amplia. En la fundamentación de la carrera se resumen las razones para crearla:

No fue circunstancial que la danza contemporánea en México naciera en una de sus vertientes primordiales, preocupada por expresar elementos que tendieran a la formación de un arte dancístico en correspondencia con raíces y motivos de identidad nacional; por ello, no es accidente que la Academia de la Danza Mexicana enfoque la Carrera de Intérprete de Danza Mexicana en dos planos que, aunque de naturaleza distinta, son ámbitos de la misma problemática escindidos por el tiempo: las danzas y bailes de los grupos y pueblos que hacen a la nación mexicana en los diferentes momentos históricos, y los nuevos caminos que en los tiempos actuales se han abierto a la danza contemporánea.⁹⁹

Es por eso que dicha fundamentación se divide en dos apartados: uno en el que se revisan los antecedentes de la escenificación de la danza popular, y otro en el que se examinan los antecedentes de la danza contemporánea en México, para luego subrayar que la carrera de intérprete de danza mexicana, estructurada en torno a “dos planos que se complementan y nutren entre sí”, promueve en los estudiantes un proceso integrador de las dos ramas de la danza que la conforman, “propiciando que la cultura dancística regional no se torne sólo en saber arqueológico y que la danza contemporánea encuentre raíces de expresión y significado acordes a la realidad cultural del país”.¹⁰⁰

El primer apartado inicia cuestionando las formas de escenificación dominantes en el medio de los ballets folclóricos¹⁰¹ que, basadas en conceptos estéticos y formales de otro contexto y momento histórico,¹⁰² distorsionan y estereotipan nuestra realidad cultural,

ADM: “Se busca en la producción artística y educativa los caminos que propicien el surgimiento de una forma dancística emanada de nuestras raíces y de nuestro sentir, de un lenguaje de movimiento propio, capaz de proyectar nuestra identidad como nación en términos universales. En suma, crear una Danza Escénica o de Concierto verdaderamente Mexicana”. [*Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 11.]

⁹⁹ *Plan de estudios de la ADM 1982*, pp. 128-129.

¹⁰⁰ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 124.

¹⁰¹ Utilizo el término “ballet folclórico”, primero, para enfocar la crítica en las escenificaciones estereotipadas y acartonadas de la danza tradicional, y segundo, para no utilizar el término más genérico de “danza folclórica”, que recientemente Elizabeth Cámara propuso resignificar para denominar “a las formas dancísticas que, fuera de su contexto original, se trabajan en espacios de educación o recreación, sea con fines implícitos o explícitos de preservación cultural, de fortalecimiento de rasgos ideológicos, o como forma estética de proyección de la cultura nacional”. [“De la danza tradicional a la folclórica y a los ‘ballets folclóricos’: La aplicación de nuevos enfoques a la solución de viejos problemas”, en *Encuentros académicos. Tertulias para el nuevo milenio. Danza tradicional y folclórica. ¿Convergencias o divergencias?*, Patricia Cardona (coordinadora), México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi-Danza José Limón, Biblioteca Digital, 2006, p. 1.] Véase la nota 97, donde se menciona el significado que en la ADM tenía el término “popular mexicano”, con el que se nombra a la materia en la que se enseña la danza folclórica.

¹⁰² “La escenificación de las formas populares de la danza, tal como se conoce actualmente en todo el mundo, se inicia en la Unión Soviética tras el triunfo de la revolución socialista, con el objeto de reivindicar, difundir y conservar las danzas del pueblo. Pero en la necesidad de llevarlas al escenario, en vez de aplicar una forma coreográfica y diseño escénico que respondiera a las particularidades de esta forma dancística en sus aspectos

además de haber quedado “soslayado y deformado el verdadero sentido de la danza popular, en aras de una demanda de espectáculo consumista o de un nacionalismo superficial e intrascendente”.¹⁰³ Dicho proceso ha generado “una progresiva desvirtuación de las danzas y bailes populares producto de cosmogonías y de conceptos existenciales correspondientes a un contexto socio-histórico y geográfico nunca tomados como un todo y rara vez parcialmente”.¹⁰⁴ Por ello se relegó el “objetivo fundamental del arte: informar, sensibilizar, transmitir los valores universales de un pueblo”.¹⁰⁵

Del análisis se concluye que, pese a las exigencias escénicas de transformar los bailes y danzas en su continuidad temporal y espacial al abstraerlas de un hecho concreto, y dada la importancia de conservar vivo el patrimonio que desaparece rápidamente a causa de la penetración cultural, era preciso desarrollar “una forma de escenificación que recapture en lo posible los valores esenciales, los aspectos reales, el carácter, los estilos particulares a través de una proyección no sólo de movimientos corporales sino del contexto que los contiene y genera”.¹⁰⁶ Con base en lo anterior surgió la necesidad de sustentar la enseñanza en una investigación sistematizada de la danza y de su contexto histórico, socioeconómico, geográfico, religioso, etcétera, a partir de la cual se crearan formas coreográficas adecuadas al género, basadas en “un conocimiento serio de las artes y técnicas escénicas”.¹⁰⁷ Se enfatiza también la función social que cumplía la escenificación, que en el plan de estudios se establece como “labor de rescate, conservación y difusión de los valores culturales del país”.¹⁰⁸

intrínsecos, los artistas rusos de la danza formados sólo en la tradición del ballet clásico, ajustaron las danzas populares a las formas rígidas basadas en conceptos estéticos y formales propios de otro momento y otro contexto, de modo que al no corresponder forma y contenidos, se perdió su motivación, carácter y espontaneidad. El producto así obtenido, por fuerza híbrido, recorrió el mundo dejando un hondo impacto de su impecable realización técnica y la brillantez de sus intérpretes (de tal manera que la cuestión en cuanto a su autenticidad no cobró la debida importancia) y generando en muchos países una forma de escenificación muy exitosa por su colorido y espectacularidad”. [*Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 117.]

¹⁰³ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 117.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 118.

¹⁰⁵ *Ídem.*

¹⁰⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 119.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 120.

¹⁰⁸ *Ídem.* Tanto la metodología de investigación como la idea del rescate y la conservación de la danza popular mexicana están ancladas en la perspectiva que en 1972 propuso Fonadan, creado, entre otros objetivos, para apoyar las actividades de investigación y difusión de la carrera de danza popular mexicana de la ADM. Esta perspectiva difiere de la impulsada por los misioneros culturales, que inspirados en sus investigaciones adaptaron y recrearon los bailes aprendidos en las comunidades con un sentido educativo y los enseñaron a los maestros de las escuelas primarias. La pretensión de la ADM se enfocaba en el conocimiento directo de las danzas y bailes populares, para luego escenificarlos recuperando en lo posible las condiciones en que se producen, o bien,

Aunque la experimentación de la actividad escénica de la danza popular en apariencia se circunscribía a un discurso de rescate y conservación, esta perspectiva se consideraba como un “punto de partida para la búsqueda de nuevas manifestaciones dancísticas”.¹⁰⁹ Por ello, en el segundo apartado de la fundamentación de esta carrera, en el que se detallan los antecedentes de la danza contemporánea mexicana, se propone recuperar la experiencia de los artistas del movimiento de danza moderna nacionalista, quienes habían orientado su labor creativa a la búsqueda de una forma dancística asida fuertemente a los veneros y raíces populares, y promover un programa de formación en el cual “la función social del artista significa hacer dinámica su personalidad con el pueblo, confundida, entrelazada, con la necesidad vital de su quehacer artístico”.¹¹⁰ Se planteaba así la posibilidad de crear nuevos enfoques y propuestas escénicas al señalar que, si bien la danza popular mexicana y la danza contemporánea tienen una naturaleza distinta, “son ámbitos de la misma problemática escindidos por el tiempo”,¹¹¹ que podrían reencontrarse y abrir un espacio que privilegiara la creación de nuevas formas de expresión nacionales.

Se trataba entonces de recuperar la perspectiva experimental y artística con que se había creado la ADM, pero asumiendo “una actitud crítica frente a la producción heredada, porque la respuesta a ciertos problemas concretos emanados de las circunstancias económico-sociales y políticas no puede ser entendida ni expresada en los medios que se le ofrecen”.¹¹² La carrera de IDM constituía un ámbito privilegiado para la fusión de los bailes y danzas tradicionales y populares mexicanas (que dejan entrever “las raíces profundas de una sensibilidad, de una

recrearlos en una obra dancística en la que se expresaran la sensibilidad y sentimiento de las clases que los generaron. De ahí el énfasis en la actividad artística.

¹⁰⁹ Luego de formular esta intención, se plantean las consideraciones en torno a las cuales se orienta metodológicamente la investigación, docencia y recreación, “para que la enseñanza de la danza popular mexicana cumpla con las funciones definidas en los objetivos generales de la Academia de la Danza Mexicana y para que su proyección social tenga el rigor científico requerido”: “Que las manifestaciones de cultura tradicional denominadas folklore, así como el conjunto de fenómenos ubicados en el concepto de cultura popular, deben ser rescatados para su estudio, conservación y difusión, tomando en cuenta las contradicciones sociales del medio en que se producen. Que al reconocer el lugar de estudio y el método a emplear, de la cultura popular dancística, pretendemos que la investigación y recreación que de ella hagamos, se realice tomando en cuenta el marco estructural en que se produce su posterior desarrollo y la naturaleza contradictoria que en su momento puede expresar. La Academia de la Danza Mexicana adopta una metodología de enfoque y de exposición que le permite expresar las manifestaciones culturales dancísticas que cada uno de los grupos de la nación produce, a partir de un pasado social concreto y de la influencia de las contradicciones de ese pasado en la vida de dichos grupos”. [Plan de estudios de la ADM 1987, pp. 120-121.]

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 122.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 123.

¹¹² *Ibid.*, p. 121.

actitud, de un sentimiento común a las clases oprimidas a lo largo del periodo precolombino, virreinal y contemporáneo) y la danza contemporánea (género que “busca expresar realidades actuales, mediante un lenguaje correlativo a esas circunstancias” y “abre un espacio para las condiciones regionales o nacionales de expresión”), para llevar al plano de la universalidad las expresiones nacionales.¹¹³ Lo que configuraba claramente una apuesta por la creación y el trabajo artístico. Un modo de entender las diferentes modalidades de trabajo y experimentación artística que abrió la ADM con esta carrera lo encuentro en la propuesta de Ramiro Guerra, quien identifica cuatro niveles en la presencia de las manifestaciones tradicionales en la escena: *Foco folklórico*, en que se presenta la manifestación en su estado más puro: “aquel ligado internamente a un rito, a un hábito recreacional, a una tradición o a un imperativo social”.¹¹⁴ *Proyección folklórica*, “en que las manifestaciones surgidas del primero son aprehendidas en sus aspectos formales, como valores musicales, danzarios, literarios y plásticos, pero desvinculados de sus contenidos originales que ya han perdido vigencia en el ámbito cultural del grupo que lo ejerce o de la época en que se revive”.¹¹⁵ *Teatralización folklórica*, “en que un trabajo técnico y especializado desarrolla y amplía con necesarias estilizaciones las manifestaciones folklóricas, sin salirse de fronteras y marcos que puedan deformarlo y dimensionar su foco comunicativo a nivel de lo que se llama espectáculo teatral”.¹¹⁶ *Creación artística*, si bien inspirada en el folclor, “el artista manipula la tradición folklórica: la toma, retoma, recrea y utiliza”, de acuerdo con sus objetivos.¹¹⁷

Este planteamiento enfrentaba abiertamente la polémica vivida durante muchos años en el campo artístico entre tradición y modernidad, al que con acierto Cristina Mendoza recurre para analizar el debate de los hacedores de las propuestas curriculares actuales de danza

¹¹³ Es notorio cómo una aspiración muy parecida a la que sustentaba la ADM, que no fue comprendida en su momento, veinte años después ha sido discutida y valorada por los nuevos creadores de los currículos en las escuelas y universidades en que se enseña danza folklórica. Sólo como ejemplo baste anotar el comentario de Rafael Zamarripa, coordinador de Danza de la Universidad de Colima y director general del Ballet Folklórico de dicha entidad, en que reconoce en la fusión una tendencia que posibilita la creación de nuevas manifestaciones dancísticas y que “mezclar” la danza contemporánea y la folklórica ha sido el sueño de su vida: “Eso peleé con Guillermina Bravo cien veces. ‘Maestra, vamos a hacer una alianza’ –‘no Rafa, los músculos son diferentes’-. Hasta que llegó Joaquín Cortés que nos dice: ‘fui bailarín, estudié ballet clásico y además estuve en Nueva York y aprendí Graham’. Y qué sucede con este producto, que nace un nuevo estilo, una forma de bailar totalmente diferente”. [Relatoría inédita de la mesa 2, p. 19, del “Coloquio danza tradicional y folklórica: ¿convergencias o divergencias?”, organizado por el Cenidi-Danza José Limón el 13 de junio de 2005 en la ciudad de México.]

¹¹⁴ *Teatralización del folklore y otros ensayos*. La Habana, Letras Cubanas, 1989, p. 5.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 6.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 7.

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 7-8.

folclórica, y advertir que “las discusiones planteadas se derivan de conceptos sobre la cultura vigentes y heredados del iluminismo; “objetos puros” que chocan con las descripciones – danzantes tradicionales con lentes Calvin Klein y reloj o tenis Nike, cambio en los instrumentos o los vestuarios de las danzas– y resultan inoperantes para explicar la complejidad de estos fenómenos”.¹¹⁸ En la ADM, aun sin explicitarlo con la suficiente claridad, se proponía desterrar las restricciones de las posiciones tradicionalistas que pretendían proteger y preservar nuestras manifestaciones dancísticas de las influencias extranjeras, a la vez que enfrentar las posiciones artísticas de la modernidad que pugnaban por “un arte por el arte, un saber por el saber, sin fronteras territoriales, y confiaron a la experimentación y la innovación autónomas sus fantasías de progreso”.¹¹⁹ Y se lanzaba por un proyecto creativo más allá de los géneros de danza, pero enraizado en nuestro peculiar modo de mirar el mundo y de hacer danza. Daba así continuidad a la necesaria exploración contemporánea de temas sobre la realidad nacional, a la vez que buscaba transformar la concepción escénica dominante en el medio profesional de la danza folclórica.

Pese a la sólida fundamentación y objetivos de la carrera que, como la de IDC, constituía un planteamiento de avanzada en las posiciones educativas y artísticas, la formación parecía estar enfocada más en el ámbito de la creación y la recreación que en el de la ejecución, puesto que no existe referencia alguna a las necesidades del campo profesional que sustentara la formación de un bailarín en que se fusionaba la danza contemporánea y la danza popular mexicana, ni tampoco los modos en que ambas expresiones dancísticas se integrarían en una interpretación creativa. Esta omisión generó que varios maestros y alumnos infirieran que la carrera seguía siendo una versión reelaborada de la carrera de danza popular mexicana,¹²⁰ no obstante que en el plan 87 se habían equiparado las horas en la formación de ambos géneros de danza con el fin de dar igual importancia curricular a ambas salidas formativas y enfrentar estas suposiciones.¹²¹ Esta nivelación pretendía sustentar y clarificar lo enunciado en el perfil de egreso:

¹¹⁸ Cristina Mendoza, “La tradición: tensiones práctico-discursivas”, en *Encuentros académicos. Tertulias para el nuevo milenio...*, op. cit., p. 5.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 5.

¹²⁰ Véase el primer apartado del siguiente capítulo.

¹²¹ Una modificación del plan 87 que mejoraba respecto del 82 fue precisamente el incremento de horas de 5 a 7.5 a la materia de danza contemporánea para elevar el nivel técnico de los estudiantes de IDM, cuyo nivel en este género contrastaba drásticamente con el de los estudiantes de IDC.

Posee un entrenamiento corporal y un conocimiento suficiente que le permite:

- Interpretar las danzas y bailes populares de México con criterio en cuanto a contexto, temática y personaje.
- Interpretar obras de danza contemporánea, con criterio en cuanto a contexto, temática y personaje.¹²²

No obstante, al igual que en la carrera de IDC, de este enunciado se puede inferir una interpretación que llamé parcial, en que la propuesta educativa se reducía a la formación simultánea en ambos géneros de danza, y aunque se ampliaba el vocabulario dancístico y técnico, no había mayor referencia a los aportes y necesaria búsqueda creativa y artística en el ámbito de la ejecución.

Otra laguna significativa, dada la intención de transformar el enfoque escénico dominante en la danza tradicional y popular mexicana, era la de una definición ético-política frente a la actividad del rescate y difusión de las danzas y bailes populares tradicionales, ya que es más fácil caer en actitudes patriotas y chauvinistas¹²³ que crear una conciencia social y nacional de estas manifestaciones. De ahí que para orientar este enfoque no bastara señalar en el perfil de egreso que

Conoce e interpreta las formas, estilos y carácter de las danzas y bailes populares de México, desde el punto de vista socio-histórico y su proyección a la expresión contemporánea.¹²⁴

Si bien se reconocía que frente a los procesos de escenificación era necesario hacer concordar las necesidades de la enseñanza con las del escenario, por lo que la danza tradicional y popular llegaba a desfigurarse, no se planteaban –pese a la metodología descrita– las estrategias gracias a las cuales se podría escenificar sin espectacularizar.¹²⁵ Esto no implicaba que faltaran escenificaciones que en cierto grado se hubieran consolidado, sino que no se explicitaron como principios orientadores de la carrera. Al respecto, baste recordar las actividades de los maestros de la ADM, particularmente en los años setenta, cuando gracias a la inclusión de las materias de *Teatro y Artes plásticas* se formó un equipo que, junto con los maestros de danza,

¹²² *Plan de estudios de la ADM 1987*, p.130.

¹²³ “... los bailes y danzas se convierten en símbolos nacionales y su aprendizaje reproduce una actitud más cercana al chauvinismo que a la adopción de una verdadera conciencia nacional; resultado frecuente de los procesos de institucionalización en el terreno cultural”. Amparo Sevilla, *Danza, cultura y clases sociales*, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, Serie Investigación y Documentación de las Artes, Segunda Época, 1990, p. 163.

¹²⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 130.

¹²⁵ Este problema aún continúa, en buena medida porque no se han registrado y analizado de forma sistemática las experiencias de las escuelas (particularmente de la ADM, que durante varios años marcó la ruta de dichas experimentaciones) y sus resultados en las diferentes etapas históricas, lo que ha impedido una reflexión crítica y el reconocimiento de lo obtenido.

trabajó de manera interdisciplinaria, primero, en los cursos de verano de la escuela, y luego, en la Compañía de Danza Popular Mexicana de la ADM, refundada en 1976. Este grupo generó diversas escenificaciones teniendo como sustento las llamadas motivaciones o guiones teatrales que estructuraban la puesta en escena. Estas motivaciones se realizaban a partir de un libreto, el cual, según Fernando Cuéllar,¹²⁶ se diferenciaba de una obra de teatro por: (1) el uso intensivo de las posibilidades expresivas de las formas o estilos de danza a escenificar; (2) el uso de parlamentos cortos, sólo los indispensables para cubrir aquellos aspectos que no es posible transmitir mediante la “proyección” corporal;¹²⁷ (3) el empleo de expresiones propias de la región geográfica a escenificar; (4) el empleo integral o por separado de todas las artes;¹²⁸ (5) uso de las artes técnicas escénicas; (6) basarse en una investigación;¹²⁹ (7) buscar nuevas formas de escenificación de la danza, en las que se incluya la posibilidad de integrar la Comedia Musical Mexicana; y (8) presentar gráficamente la escenografía, utilería y vestuario. El libreto pretendía transformar una investigación en dramatización; estaba construido como una obra de teatro en actos, los que a su vez contenían cuadros y escenas que incluían secuencias habladas o indicaciones de acción dramática, a la vez que contemplaba todos los requerimientos para el montaje escénico: escenografía, vestuario, iluminación, etc. Sin embargo, el uso de estas motivaciones demandaba de los bailarines y coreógrafos una formación teatral (particularmente en cuanto al uso de la voz) y dramática (para la elaboración del guión) que la mayoría de los maestros no poseía; de manera que muchas de estas escenificaciones asumían un tono muy escolar que demeritaba el esfuerzo escénico. Esta circunstancia evidenció la necesidad de replantear las escenificaciones, pero ahora recurriendo sólo al lenguaje de la danza y a la elaboración de una dramaturgia propia; en este nuevo reto la aportación del Fonadan fue crucial, en virtud de que dicha institución, guiada por la experiencia coreográfica y artística de Josefina Lavalle, retomó la experimentación en busca

¹²⁶ Fernando Cuéllar Hernández, *La motivación dramática en la escenificación de la danza*, México, Colegio de Bachilleres, Programa de Actualización y Formación de Profesores, Área paraescolar, Módulo V, 1980, pp. 62-69.

¹²⁷ Cuéllar proponía un uso peculiar de la noción de proyección, que vinculaba con la de interpretación: “la interpretación en la danza implica transformar los conocimientos teóricos en proyecciones, o sea, interpretar éstos a través de las técnicas de actuación que en el caso de la danza se dirigen principalmente al lenguaje corporal. Proyección es lo que se ve o se oye. Los tipos de proyección pueden ser: física, sensorial, emocional, intelectual.” [Cuéllar, *op. cit.*, p. 33.]

¹²⁸ Obsérvese de nueva cuenta el uso del término “integral” para referirse a prácticas multi o interdisciplinarias.

¹²⁹ Investigación que se conformaba a los lineamientos proporcionados por Fonadan y que difundieron entre los maestros que tomaban los cursos.

de nuevas formas de escenificación de las danzas populares mexicanas, con lo que mostraron otro camino, que más tarde orientaría las producciones de la ADM de principios de los noventa.

Este vacío en la fundamentación generó graves problemas en el día a día de la enseñanza, ya que en el campo de la danza folclórica existían prácticas arraigadas que se filtraban con facilidad y que, lejos de objetar la espectacularización, la reproducían. De ahí que pudiera preguntarse, entre otros asuntos: ¿cuáles eran los criterios para seleccionar los bailes y danzas que se incluían en el repertorio a enseñar? ¿Cómo debían enseñarse para que el estudiante no sólo aprendiera los aspectos formales y más superficiales del movimiento y se apropiara de la peculiar sensibilidad de los creadores de estas manifestaciones? En la ADM existían prácticas diversas en las que la enseñanza de los bailes y danzas se ligaba a una idea de autenticidad cambiante de acuerdo con las posiciones de rescate y conservación prevalecientes en el medio de la investigación de este género. En los primeros años (a partir de 1956) lo auténtico estuvo vinculado con la actividad de los maestros misioneros, por lo que en la escuela se aprendía el repertorio que ellos investigaron o recrearon. A partir de los años sesenta, lo auténtico correspondió a los bailes que los maestros de la escuela aprendían con informantes de las diferentes regiones, quienes podían ser bailadores tradicionales (en un menor número de casos) o maestros de la región que habían realizado “investigaciones”, reconstruido o creado algunos bailes y tenían algún grupo folclórico, de ahí que se filtrara un cierto grado de espectacularización en el repertorio transmitido. La fundación del Fonadan modificó esta práctica, puesto que los repertorios, en los que predominaban las danzas tradicionales, eran aprendidos tanto por los alumnos como por los maestros directamente con los informantes, por lo general con el capitán de la danza o algún bailarín de la región. Sin embargo, debido a que en los programas continuó predominando el repertorio de los bailes, la práctica de enseñar los transmitidos por los directores de grupos folclóricos siguió; así, empezaron a coexistir repertorios diferenciados en cuanto a su “autenticidad”; desafortunadamente, con mayor frecuencia de la deseada los maestros cometieron el error de no mencionar a los estudiantes la procedencia del repertorio que aprendían y al no tener criterios para identificar los grados de transformación que habían sufrido los bailes, se llegaron a dar valoraciones inciertas de autenticidad. Por otro lado, se volvió una práctica común centrar la enseñanza en los aspectos formales de los bailes: pasos y movimientos en el espacio.

Y en el mejor de los casos se enseñaba el “estilo”, que son las características corporales y de movimiento de los bailarines de las distintas regiones.¹³⁰ Se daba por hecho que con el aprendizaje del “estilo” el alumno asimilaría los aspectos más “auténticos” del repertorio que debía interpretar. Faltaba realizar un análisis de movimiento y de la dramaturgia de los bailes y danzas para proponer experiencias de aprendizaje en las que el alumno se apropiara de los aspectos invisibles e intangibles del movimiento popular.

En el apartado anterior me referí a la concepción de danza que sustentaba al proyecto educativo, en el que la actividad artística se circunscribía a la actividad escénica; ahí también faltó una reflexión en torno a la relación entre arte y cultura popular y a las posibilidades de transformación de las manifestaciones dancísticas tradicionales y populares en manifestaciones artísticas escénicas, incluidas las expresiones dancísticas que utilizan un lenguaje amplio, que podríamos denominar contemporáneo, pero enraizadas en lo tradicional y popular mexicano, pues esta relación constituía a final de cuentas el proyecto artístico que sustentaba la carrera de IDM.¹³¹

Más arriba planteé que en la ADM existía un rechazo explícito a las producciones de los ballets folclóricos, pues en su mayoría generaban espectáculos que en el mejor de los casos atrapaban al público gracias a la fuerza estética de las manifestaciones dancísticas tradicionales, pero no valoraban el entorno cultural de creación, ni asumían una postura ética y política ante las condiciones en que viven los creadores de estas manifestaciones. No obstante el rechazo, en la fundamentación de la carrera no se discutió el papel que el intérprete podía tener en esta transformación de la escenificación de la danza popular.

Otra omisión básica es el análisis de las condiciones del medio profesional en que se desarrollaría el intérprete de danza mexicana. En el caso de la salida de danza popular mexicana, se soslayó que la mayoría de las compañías profesionales de danza folclórica tenía una clara tendencia comercial,¹³² además de que la participación del intérprete no era

¹³⁰ Estas características se inferían de un análisis muy rudimentario de la interpretación de los bailarines, o bien, de las indicaciones explícitas de esos maestros.

¹³¹ Este problema generó un largo debate sobre las experiencias y resultados de la escenificación de la danza, que con frecuencia se empantanaba, porque se filtraba un problema que no corresponde a la finalidad de lo que podríamos denominar “arte folclórico”, sino a la valoración jerarquizada de la actividad artística por encima de las actividades estéticas populares.

¹³² Pues proponían un espectáculo estilizado, saturado de estereotipos, pero cuya eficacia escénica, a pesar de las feroces críticas de algunos representantes del campo dancístico, permite a sus creadores ostentarse como los

fundamental en su proyecto artístico y coreográfico, puesto que mantenían un repertorioailable en su mayoría en grupos y la ejecución tendía a homogeneizarse, no sólo en pisadas y movimientos de brazos y torso, también en cuanto a las expresiones corporales y faciales (cuerpos erguidos y caras sonrientes). De ahí que la necesidad de intérpretes con una calidad interpretativa propia era mínima.¹³³ En estas condiciones, el egresado debía supeditarse a los lineamientos de cada compañía, que sólo valoraba su capacidad técnica y dominio de ciertas pisadas y patrones rítmicos, pues era muy difícil que el repertorio que aprendía en la escuela correspondiera al de las compañías existentes.¹³⁴ Esta circunstancia le planteaba al intérprete egresado la disyuntiva de ser congruente con la visión ético-estética y política que sustentaba la escuela en relación con el uso escénico de las manifestaciones tradicionales y populares, o bien someterse a una visión estética alejada de su formación. Pero si decidía ser congruente con la perspectiva con que había sido formado, tendría que formar una compañía independiente y ser un creador,¹³⁵ o dedicarse a la docencia. En este sentido, las posibilidades del egresado de incorporarse al medio profesional con una salida sólo de intérprete en la especialidad de danza popular mexicana contradecían abiertamente su formación y los principales objetivos que ahí se formulaban.¹³⁶

“auténticos representantes de lo nuestro”. [Para profundizar en este problema véase Elizabeth Cámara, “De la danza tradicional a la folclórica...”, *op. cit.*]

¹³³ Aunque puede ser muy similar al caso del intérprete de danza de concierto que ingresa a una compañía de danza clásica tradicional, aun en este caso, en nuestro país la Compañía Nacional de Danza en ciertos momentos ha experimentado con creaciones neoclásicas o clásico-contemporáneas que permiten al bailarín expresar su individualidad un poco más, lo que no ocurre en las compañías de danza folclórica, salvo honrosas excepciones, por cierto, muy recientes.

¹³⁴ Particularmente si consideramos el continuo esfuerzo de los maestros del área de danza popular mexicana por renovar y enseñar repertorios (bailes y danzas) cada vez “más puros”, aprendidos con informantes, bailadores o danzantes de la región, o bien, de utilizar reconstrucciones con el mínimo de elementos de espectacularización.

¹³⁵ Como fue el caso de *Propuesta*, compañía de danza folclórica que surgió con exalumnos de la ADM, de la carrera de Docente en danza para el nivel medio superior (egresados del Plan Cedart), quienes durante su formación (que como ya mencioné en el punto de partida desafortunadamente no fue reconocida) experimentaron con la escenificación de la danza popular mexicana coordinados por Fernando Cuéllar, y al egresar continuaron con esas tentativas. Entre 1985 y 1990 esta compañía se convirtió para los egresados en una posibilidad de integrarse a un proyecto convergente con su formación. Luego surgieron otras, muy pocas, pero las condiciones en que operaban eran precarias, por lo que difícilmente sobrevivían, o tenían muy pocos integrantes.

¹³⁶ Esta circunstancia justifica que se analice la pertinencia de formar un intérprete en este género de danza y se piense en ofrecer una formación más amplia que incluya la coreografía o la docencia. Esto supone que el estudiante debe vivir la experiencia de bailar, pero no limitarse a ello, sino extender su actividad a los otros dos campos. Así se planteaba en el plan de estudios de 1959-1971, en el que a los siete años se extendía un diploma como bailarín, pero la carrera se consideraba concluida a los nueve años, cuando se extendía carta de pasante como ejecutante y maestro de danza (aunque esta formación tenía grandes carencias, permitía a los egresados incorporarse con cierta facilidad al campo laboral).

Por el otro lado, en la salida que se ofrecía como intérprete de danza contemporánea se impulsaba la búsqueda de una danza en la que el movimiento corporal fuera capaz de transmitir las más intangibles experiencias emocionales que encuentran sus veneros en las expresiones populares. De ahí la necesidad de formar un artista para sentir, pensar e imaginar, al mismo tiempo que canalizar su trabajo hacia la invención y la creatividad. Sin embargo, no se plantearon claramente las cualidades interpretativas de un intérprete de danza contemporánea que se hubiera enriquecido con el lenguaje de la danza tradicional y popular mexicana, ni se enfatizaba, como en la de IDC, el modo de concretar la integralidad: el desarrollo de una calidad interpretativa propia. Tampoco se revisaron los perfiles de las compañías de danza contemporánea en las que podría desarrollar su actividad, en cuyo proyecto artístico se observaba un claro anclaje en lo popular mexicano,¹³⁷ pero que demandaban un entrenamiento corporal con el que los egresados no contaban. Les faltaban bases sólidas de técnica clásica,¹³⁸ por lo que estaban en desventaja técnica en comparación con los egresados de la carrera de IDC, quienes además, aunque todavía limitada, poseían una formación en danza popular mexicana que los dotaba de cierto sentido de lo popular y los hacía candidatos más competentes para estas compañías.

En suma, si bien la carrera de IDM en su aspiración era la heredera del proyecto artístico que dio origen a la ADM y constituyó una propuesta inédita y de avanzada, en su fundamentación, objetivos y perfil profesional tenía algunas omisiones y ambigüedades, que impedían identificar con claridad las características de formación que convertirían al intérprete egresado de esta carrera en un profesional con ventajas, en relación con los requerimientos del medio profesional en que se desarrollaría. Más bien, era un profesional cuya experiencia de interpretación y creación le permitía desempeñarse como coreógrafo o docente, pero con algunas desventajas,¹³⁹ pues le faltaba formación coreográfica para lo primero y formación pedagógica y didáctica para lo segundo.

¹³⁷ La más destacada de ellas era el Ballet Independiente.

¹³⁸ Los alumnos de esta carrera sólo tenían dos años de clase de clásico 4.5 horas a la semana, lo que de acuerdo con la perspectiva de formación asumida en la carrera de IDC era insuficiente para beneficiarse del desarrollo muscular y habilidades que ofrece esta técnica de danza.

¹³⁹ Desventajas relativas, pues en ese momento no existía en la ciudad de México la carrera de coreógrafo y la de docente se ofrecía sólo en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, pero sin el capital educativo y dancístico acumulado por la ADM, luego de la intensa experiencia vivida por los maestros y alumnos con el Fonadan. Además de ofrecer informantes y cursos *in situ* para el aprendizaje de danzas y bailes, el Fonadan había elaborado un importante archivo documental, filmico y fotográfico, así como diversos materiales

c) Estrategias que promueven el vínculo entre el medio profesional y el educativo

He mencionado que, desde el punto de vista dancístico, la integralidad del bailarín se expresa en la posibilidad de desarrollar una calidad interpretativa propia: abandonar el papel de mero reproductor de movimiento para convertirse en un intérprete creativo, capaz de traducir en un lenguaje corporal propio las ideas, sensaciones y emociones que un coreógrafo le solicita en la producción de una obra dancística.

Entonces es en la actividad escénica donde se observa el grado en que un alumno ha desarrollado su capacidad interpretativa, lo que a su vez permite valorar el nivel de integración de los aprendizajes adquiridos durante su formación y su posible concreción artística. Por ello es necesario analizar las estrategias y espacios considerados en el plan de estudios para promover la expresión educativa y artística de la tesis del bailarín integral y, por ende, la de la profesión dancística con que se compromete.

En la fundamentación pedagógica del plan de estudios se proponían estrategias que facilitaban el logro de los objetivos propuestos:

Desde la perspectiva de los alumnos, es decir del proceso de aprendizaje mismo, se requiere de actividades que promuevan la síntesis e integración de los conocimientos adquiridos a lo largo de su preparación, acercándolos a su responsabilidad social y compromiso artístico.

Entre estas actividades se encuentran las prácticas escénicas y las prácticas profesionales que realiza el alumno como vínculo indispensable entre el riguroso proceso del salón de clases y el escenario, estimulando las facultades e iniciativas del alumno, y su impulso creador en la práctica directa de la danza, en el que ejerce un diálogo con el público, que lo identifica con la vida.¹⁴⁰

Las prácticas escénicas constituían el espacio donde los alumnos mostraban la síntesis de los aprendizajes alcanzada durante cada ciclo escolar. El contacto con el público y el foro, la experiencia creadora y la práctica directa del arte estimulaban su potencial como intérpretes y ponían en juego su capacidad integradora expresada en términos dancísticos en el desarrollo de una calidad interpretativa propia.¹⁴¹

Las prácticas escénicas tenían diversos objetivos, el más importante, acercar paso a paso al alumno a la vida profesional.¹⁴² Este acercamiento debía vincularse estrechamente con la naturaleza y reglas del escenario, pero también con las capacidades y actitudes desarrolladas

didácticos que condensaban la experiencia didáctica y técnica de varias generaciones de maestros de la ADM y que era de fácil acceso para todos los integrantes de la ADM.

¹⁴⁰ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 34.

¹⁴¹ *Plan de estudios de la ADM 1994*, p. 29.

¹⁴² *Ibid.*, p. 92.

por los estudiantes. En el momento en que un alumno entrara al escenario debía trasladarse imaginariamente a otro espacio, y su guía en este trayecto era el maestro, quien crearía las condiciones para que se sumergiera en la mística del oficio danzario.

Cuando la danza transforma su objetivo de estético a artístico, deja el espacio ritual o lúdico, por lo general comunitario y de participación colectiva, para convertirse en un espectáculo teatral en que el tiempo y las funciones de los participantes se diferencian: de un lado los ejecutantes y del otro el público.

Este “espectáculo dancístico” implica llevar a un escenario una parte de la realidad imaginada o existente, montada generalmente por coreógrafos o maestros. Requiere la interpretación individual o grupal de bailarines profesionales que han sido preparados a lo largo de muchos años, mediante técnicas específicas con las que alcanzan el dominio corporal y la expresión emocional de cada movimiento que ejecutan.

La danza profesional se relaciona con un proceso de escenificación, cuya actividad se limita a la danza escénica o teatral. Por tanto, la formación de intérpretes profesionales debe circunscribirse a este ámbito y responder a los requerimientos que el espacio escénico impone.

Un escenario es un espacio en el que se crea un mundo delimitado físicamente por sus medidas y subjetivamente por la imaginación: “tiene atributos, dimensiones y fines muy distintos de los de cualquier otro espacio”,¹⁴³ por lo que es preciso que intérpretes y creadores adquieran una conciencia de su especial significación.

En el escenario el intérprete vive la experiencia dancística, y en ella se trasluce el dominio corporal, creativo y expresivo alcanzado, gracias al cual se observa en qué grado se ha convertido en un profesional. Empero, no todas las manifestaciones dancísticas que se llevan a un escenario poseen las mismas características, ni se derivan de las mismas necesidades.

La danza es una manifestación que surge en condiciones históricas y sociales concretas y la producción escénica de obras dancísticas está íntimamente ligada a esta característica. Asimismo, se advierte que la clasificación de los géneros dancísticos que la escuela impulsa (danza clásica, contemporánea y popular mexicana) tiene el mismo origen histórico y social. Sin embargo, como ya he mencionado, estas manifestaciones asumen el calificativo de

¹⁴³ Doris Humphrey, *La composición en la danza*, México, UNAM, Textos de Danza núm. 3, 1981, p. 83.

artísticas y profesionales, y poseen en la mayor parte de los casos un lugar común: el escenario (aunque no necesariamente el de un teatro), a cuyas necesidades y reglas debía ajustarse toda obra que se presentara, por lo que los participantes (intérpretes, maestros y coreógrafos) debían ser conscientes de ellas y conocerlas a profundidad. Por ello, un alumno debía tener desde sus primeros años de formación el conocimiento del espacio escénico, esto es, de su lugar de trabajo y de lo que su profesión como intérprete le exigiría. Considerando estos requerimientos de la profesión, en los objetivos de ambas carreras se enfatizaban ciertas competencias que estaban íntimamente vinculadas con la actividad escénica:

Estará capacitado para propiciar a través de la recreación e interpretación de la danza, el desarrollo y orientación de la sensibilidad del conjunto de la sociedad hacia los valores artísticos que representan un aporte a la cultura universal.¹⁴⁴

Ésta es la razón fundamental por la cual en la descripción de todas las materias dancísticas y artísticas escénicas (música y teatro) del currículo de ambas carreras se incluía una puesta en escena anual, en la que el alumno debía mostrar, además del avance técnico alcanzado, su capacidad para cautivar al público con sus movimientos, es decir, el desarrollo de su expresividad y calidad artística. Pese a su importancia, en el plan de estudios no se reflexionó sobre los principios teóricos y prácticos que debían guiar las prácticas escénicas, ni sobre los vínculos artísticos que debían generarse entre ellas. Tampoco se discurió sobre las características de las propuestas artísticas con que se podía concretar artísticamente la tesis educativa.

Dado que era un aspecto medular en la concreción del proyecto educativo, faltó una explicación precisa de la línea artística que podían seguir las puestas en escena, los aspectos que debían cubrir las prácticas escénicas para considerarlas actividades que acercaran al estudiante a la vida profesional, los lineamientos escénicos que debían cumplir las manifestaciones dancísticas que se escenificaran. Más aún, no se deliberó sobre la importancia de guardar un equilibrio entre las escenificaciones que impulsaban la especialización y las escenificaciones con las que se buscaba dar coherencia a la propuesta artística de la ADM. Sólo en una materia, el *Taller de artes y técnicas escénicas* (TATE), se mencionaban algunos elementos que podían servir para la creación colectiva de obras que integraran todas las materias, incluidas las expresiones dancísticas.

¹⁴⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, pp. 50 y 126.

Se sobreentendió que todos los maestros, al poner en escena sus trabajos anuales, conocían las características del escenario y de la actividad profesional dancística y sus implicaciones educativas. Pero sobre todo se supuso que conocían a profundidad la propuesta artística que sustentaba el proyecto educativo. La falta de reflexión sobre el propósito de las prácticas escénicas y de las propuestas artísticas cuyo eje de exploración fuera la hibridación de los diferentes lenguajes, provocó, como se observará en el siguiente capítulo, que las diferencias conceptuales y artísticas entre los maestros de danza los alejaran de la necesaria experimentación coreográfica y que enfocaran su trabajo escénico en el montaje de obras de un solo género de danza. Lo cual fue orientando de nueva cuenta la sensibilidad de maestros y alumnos hacia la especialización.

3. Consideraciones acerca de la práctica docente y su elaboración metodológica

Pensar en el currículo como un espacio integrador de la teoría y práctica educativas obliga a revisar los fines de la enseñanza, así como las orientaciones curriculares que favorecen el tránsito de la práctica docente a la práctica educativa. Ello supone que el currículo incluye una perspectiva teórica que guía las acciones de los docentes y su reflexión hacia la elaboración de estrategias, en las que se crean situaciones para que los estudiantes tengan experiencias educativas. Como afirma Contreras, un currículo debe tener un sentido educativo doble: educar a los alumnos y educar a los profesores.¹⁴⁵

La fundamentación pedagógica del plan de estudios 87 señala que para la realización del proyecto educativo “se requiere de un proceso en el cual todos los participantes se asuman como sujetos capaces de conocer, transformar y construir al objeto mismo del conocimiento desde diferentes enfoques y momentos del quehacer cotidiano”.¹⁴⁶ De ahí que se afirme que, en la práctica, maestros y alumnos son los constructores del currículo.

Para conseguirlo, se proponen “planteamientos pedagógicos alternativos, que entiendan como binomios inseparables teoría y práctica, acción y reflexión”. Estos planteamientos están guiados por principios educativos que toman “al ser humano como un sujeto en continuo proceso de desarrollo, capaz de autodeterminarse”, por lo que se oponen abiertamente a una educación tradicionalista.¹⁴⁷ No obstante la fuerza pedagógica de estas afirmaciones, las consideraciones educativas presentadas se limitan al aprendizaje de los estudiantes y a la relación pedagógica idónea para alcanzar ese aprendizaje.

Luego de un breve examen sobre la importancia de la actividad de los docentes, la fundamentación del plan se enfoca en la acción del docente en el aula. La reflexión, que revisé brevemente en el primer apartado de este capítulo, se compone de seis párrafos, en que a grandes rasgos se plantea la necesidad de transformar las relaciones educativas en las que prevalece el poder y la dominación, en unas más horizontales en las que los alumnos abandonen el papel de entes pasivos y se conviertan en sujetos activos constructores de su propio proceso de aprendizaje. Además, se señala la importancia de generar un ambiente propicio para un aprendizaje significativo, en el que se respeten las etapas de desarrollo, se

¹⁴⁵ José Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal, 2ª edición, 1994, p. 180.

¹⁴⁶ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 31.

¹⁴⁷ *Ibid.*

promueva la libertad como condición de desarrollo del estudiante y se impulse la solidaridad y la colaboración, mediante el uso de métodos que estimulen la búsqueda personal y grupal.¹⁴⁸

Pese a que estas consideraciones subrayan la necesidad de transformar las relaciones educativas, se enfocan únicamente en el aprendizaje y se olvidan de la enseñanza. Falta discusión en torno al problema del conocimiento y al papel del docente en su transmisión. No se presta atención a la necesidad del profesor de transformar el conocimiento para facilitar su comprensión, proceso en el cual pone en juego todas sus competencias profesionales. Cuando el profesor transforma el contenido del currículo en “conocimiento pedagógicamente elaborado”,¹⁴⁹ esta acción constituye el fruto de un proceso deliberativo sobre su práctica. Se convierte entonces en un investigador de los procesos educativos más que en un simple transmisor de contenidos. Tampoco se reconoce que, en ese proceso, el profesor va construyendo una especie de “ética de la practicidad”, que le permite definir lo que sirve y no sirve, los cambios viables y los que no lo son, en determinado contexto.¹⁵⁰ Este sentido ético-práctico es el que permite la construcción o debilita las innovaciones.

Por otro lado, si bien se especifica la necesidad de modificar los métodos educativos, se soslaya que este cambio implica que el profesor asuma una visión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconozca que éste conlleva una interacción de valores, actitudes y conocimientos entre dos individuos inmersos en un contexto social e institucional. Poco, casi nada, se habla del papel que desempeña el docente en la formación de los valores de los estudiantes. Se omite una reflexión sobre el aspecto ético de la actividad docente: la necesidad de propiciar en los educandos estructuras y formas de organización del pensamiento y de su sociabilidad, que favorezcan el desarrollo de la capacidad de elección, principio básico en la formación de valores.¹⁵¹

En suma, en la fundamentación falta, por un lado, definir la práctica docente, ante todo como una práctica social, de forma tal que la reflexión no se limite al trabajo de aula, sino que se amplíe a los niveles sociales y escolares, a la vez que se defina la profesionalidad del

¹⁴⁸ *Ibid.*, pp. 31-32.

¹⁴⁹ J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989, p. 222.

¹⁵⁰ A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996, p. 40.

¹⁵¹ Susana García y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992, p. 32.

docente y las cualidades del oficio educativo.¹⁵² Y, por el otro, deliberar cómo se esperaba que las intenciones se pusieran en marcha.¹⁵³ Si se deseaba “salvar el hiato entre [las] ideas y [las] aspiraciones y [las] tentativas para hacerlas operativas”,¹⁵⁴ era necesario que en el currículo no sólo se seleccionara lo que se deseaba enseñar y se justificara la decisión, sino que se enunciaran las reglas de cómo debía ser enseñado ese contenido.¹⁵⁵ Como afirma Contreras, si en un currículo se pretende que las ideas sean traducidas a acciones educativas, es preciso entenderlo como “procedimientos hipotéticos” que los profesores experimentarán en el aula.¹⁵⁶ Sin olvidar que no sólo se experimentan los procedimientos, sino “las ideas que las guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación”.¹⁵⁷

Ahora bien, dado que la ADM pretendía consolidar un proyecto educativo dancístico, cuyo eje era el impulso a la búsqueda y la creación artística mediante la fusión de los lenguajes dancísticos, en la fundamentación sí se considera, como un aspecto cardinal para la consecución de este proyecto, la participación y formación de los profesores. Por ello, se contempla la creación de “mecanismos operativos e instancias académicas que faciliten el desarrollo exitoso del proyecto”,¹⁵⁸ entre los que se encuentran las áreas o colegios de profesores y el Consejo Técnico Pedagógico:

En otra perspectiva, la de los docentes, necesita de instancias académicas que le permitan el ejercicio de la confrontación sistemática entre su responsabilidad formadora y las necesidades creadoras del niño, del joven y del adulto, en una permanente retroalimentación. Se considera como fundamento mismo de la labor educativa el trabajo de los docentes organizado por áreas del conocimiento en donde la evaluación y autoevaluación continua, la constante revisión de programas, la discusión de métodos en un clima de respeto y apertura a las aportaciones

¹⁵² Para Contreras “la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo” [José Contreras Domingo, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997, p. 50.] Y considera que esas cualidades apuntan a tres aspectos: a) obligación moral, que supone un compromiso con una práctica ética, que continuamente se enfrenta a la necesidad de hacer juicios profesionales en situaciones y circunstancias cambiantes, que ponen en juego sus valores educativos; b) compromiso con la comunidad, que apunta a la posibilidad de resolver los problemas educativos de manera compartida; c) competencia profesional, en la que no sólo se trasciende el sentido técnico de lo didáctico, sino se señala un conjunto complejo en que se “combinan habilidades, principios, y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.” [Ibid., pp. 52-59.]

¹⁵³ José Contreras Domingo, *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal, 2ª edición, 1994, p. 180.

¹⁵⁴ *Ídem*.

¹⁵⁵ Herbert M. Kliebard, “Teoría del currículo: póngame un ejemplo”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza...*, op. cit., p. 228.

¹⁵⁶ José Contreras Domingo, *Enseñanza...*, op. cit., p. 201.

¹⁵⁷ Elliot, *cf.* José Contreras Domingo, *Enseñanza...*, op. cit., p. 201.

¹⁵⁸ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 34.

individuales, permita conjugar en una acción grupal la conformación de tareas y metas comunes que le den coherencia y continuidad al desarrollo de los alumnos.¹⁵⁹

Las academias o colegios de profesores son instancias fundamentales en la operación de un currículo, en particular en uno en que la innovación prevalece y la experimentación es constante, por lo que ambos procesos deben ser compartidos y orientados por el grupo de profesores en su conjunto. De ahí la necesidad de que en el currículo se insistiera en que estos espacios, lejos de constituirse en mecanismos operativos y burocráticos, en los que se dirimieran problemas administrativos y de índole laboral, constituyeran espacios privilegiados para el diseño del currículo y la enseñanza.

El diseño es una actividad básica que el profesor debe recuperar en su competencia profesional, pues en esta actividad se configura a plenitud su labor: al dejar sólo de aplicar se convierte en creador. Si el docente es el principal modelador del aprendizaje de los alumnos, ya que selecciona contenidos, estructura las secuencias de aprendizaje y define las pautas de control que orientarán la actividad del aula, entonces debe apropiarse de su actividad y comprometerse con el desarrollo del estudiante, realizar su tarea de manera consciente y abandonar el papel de transmisor acrítico de conocimientos. Sin embargo, el profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene normas de funcionamiento y a partir de una tradición de la cual no siempre se es consciente. “La profesión docente no es sólo algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido”.¹⁶⁰ Los profesores llevan a su práctica los significados de la profesión docente que se han socializado e institucionalizado, pero cada uno expresa su profesionalidad en una práctica específica. Una concepción de ejecutor del currículo, desprofesionaliza al docente; en cambio, en una concepción curricular que privilegia la deliberación, el profesor es un elemento activo y comprometido con las necesidades educativas. Sin embargo, como afirma Schwab, la deliberación requiere “la formación de actitudes nuevas y nuevos medios de comunicación entre los miembros”.¹⁶¹

¹⁵⁹ *Ídem.*

¹⁶⁰ José Gimeno Sacristán, *El currículo:..., op. cit.*, p. 198.

¹⁶¹ J. Schwab, “Un enfoque práctico como lenguaje para el *currículum*”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza:..., op. cit.*, p. 208.

Si decimos que el profesor es un agente activo que traduce prácticamente el currículo, es necesario reconocer su poder transformador. Por ello, en la fundamentación hizo falta también un análisis social de la práctica de la enseñanza dancística, que mostrara las tradiciones que habían prevalecido en cada especialidad y que podían acarrear valores contrarios a la consecución de la tesis educativa. La carencia de este análisis impidió plantear una línea de formación sostenida por la institución que favoreciera cambios en las bases de la actuación docente, en las que siempre hay un correlato social. No bastan los cambios metodológicos y los procedimientos alternativos si no existe una sustantiva modificación en la práctica profesional de los docentes. En el currículo hizo falta un programa de acción que combatiera los prejuicios y las fobias entre los géneros de danza.

Lo anterior era primordial debido a que el plan de estudios de la ADM ponía en crisis las propuestas socialmente aceptadas en la formación de intérpretes profesionales. Estas propuestas establecían que la formación debía centrarse en la especialización del bailarín en alguno de los géneros de danza escénica dominantes (danza clásica, contemporánea o popular mexicana) desde el inicio de la formación y en el mejor de los casos consideraban a algún otro género como apoyo formativo. Por ello, un docente de danza que se comprometía con el proyecto educativo de la ADM debía tener clara conciencia del objetivo del currículo y de lo que su materia aportaba, a la vez que mantener sobre sus acciones una vigilancia permanente, a fin de combatir aquellos valores de la especialización que pudieran contradecir los planteamientos educativos.

No obstante, en los fundamentos se afirma que “el proceso de enseñanza aprendizaje debe articularse en torno a los elementos necesarios para que se dé un desarrollo de la conciencia, a partir de un proceso de teoría y práctica situado en la realidad circundante”.¹⁶² Esta aseveración subrayaba la necesidad de que la docencia asumiera un carácter crítico y dirigiera su pensamiento hacia un proceso reflexivo, con el cual comprendiera y valorara los alcances de su labor y del proceso que conduce. El trabajo reflexivo en educación, y por supuesto el del docente, supone combatir las concepciones aparentes de los fenómenos educativos: ir de lo superficial y evidente a las causas más complejas, para lo cual es necesario someter la práctica educativa a una continua reflexión y crítica.

¹⁶² *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 33.

Un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes, de las interacciones que promovemos en el aula, de nuestras formas de transmisión del conocimiento con la óptica de los procesos de institucionalización, nos permitirá tener conciencia de las contradicciones en que como profesores nos vemos involucrados.¹⁶³

Estos argumentos podían constituir las guías orientadoras de las actividades colegiadas, para que se convirtieran en verdaderos espacios de reflexión y construcción del currículo, pues correspondía a los cuerpos colegiados revisar de continuo la congruencia entre la aplicación cotidiana de cada materia y los objetivos de la propuesta curricular. Si los cuerpos colegiados no realizaban esta actividad, se corría el riesgo de que perdiera sentido la afirmación del plan en que se menciona:

Si el trabajo por áreas del conocimiento es el recurso idóneo para la conjunción y proyección de esfuerzos en relación a cada una de las materias del plan de estudios, se requiere otra instancia académica de la propia escuela que analice a su vez toda la currícula, interrelacionando, complementando y apoyando una a la otra. Esta instancia debe ser la que supervise y evalúe la aplicación del plan de estudios. Con esta visión podrá analizar las propuestas de modificación, reestructuración y enriquecimiento de planes y programas de estudio producto de la experiencia directa y cotidiana del docente, vigilando el mejor desarrollo del proyecto educativo y el proyecto artístico de la escuela, así como por la integración armónica del trabajo productivo y de quienes lo realizan.¹⁶⁴

Para evitar que esta instancia se volviera un mero trámite o un espacio donde un reducido número de profesores se apropiara del poder curricular, se debía tener conciencia de que “la innovación o mejora de los currículos es preciso concebirla como un proceso dialéctico entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas”,¹⁶⁵ por lo que su principal cometido sería el fortalecimiento de las acciones colegiadas y la revaloración de la actividad docente como modelador del currículo. Además, debía considerarse que en última instancia, el profesor es quien adopta una nueva idea, la adapta a sus propias concepciones y la traduce en términos de un sistema de enseñanza que funciona para él, pues ante cualquier innovación pone en juego los conocimientos adquiridos durante su formación, su seguridad personal para modificar los procedimientos de enseñanza y su autovaloración. En este sentido el profesor es quien se enfrenta cotidianamente a situaciones únicas e irrepetibles en las que tiene que aprovechar sus conocimientos y experiencias, sin descuidar “el programa”. También debía reconocerse que ante las situaciones complejas e inciertas del aula, en las que las teorías o

¹⁶³ Margarita Pansza, *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1987, p. 73.

¹⁶⁴ *Plan de estudios de la ADM 1987*, p. 35.

¹⁶⁵ Olson J., *cf.* José Gimeno Sacristán, *El currículum:..., op. cit.*, p. 210.

técnicas estandarizadas pierden valor real, es un apoyo la reflexión y deliberación con sus pares, pues ayuda a dar respuestas concretas a situaciones concretas.

Entonces, resultaba esencial para alcanzar los objetivos curriculares reflexionar colegiadamente sobre los problemas que enfrentaba el plan de estudios en la operación y crear un modelo educativo coherente y consensuado por toda la planta docente. Así, podrían construirse estrategias educativas compartidas con las cuales disminuir la distancia que media entre las intenciones y la realidad para que los docentes hicieran propio el proyecto educativo.

Un último aspecto que no contemplaba la fundamentación pedagógica, pero que era imprescindible para lograr los objetivos institucionales y del plan de estudios, es la tarea de desarrollar en el alumno la vocación dancística. Las características del aprendizaje profesional de la danza obligan a los estudiantes a iniciar su formación a una edad muy temprana (entre 9 y 11 años), por lo que en ese momento sólo es posible pensar en cierta inclinación o gusto por esta actividad. Habrá que esperar a los últimos años de su formación, y en ocasiones hasta su egreso, para que el estudiante tome una decisión sobre su futuro profesional. No obstante, el maestro de danza, encargado de conducir este proceso, debía ser consciente del modo en que las experiencias vividas durante el proceso formativo fortalecían o no su definición vocacional, para evitar sistemáticamente cualquier experiencia antieducativa que lo alejara de la danza.

La vocación, según Acha, es una aptitud profesionalizable, que puede descubrirse y desarrollarse. Para impulsar la vocación artística es necesario que impere la sensibilidad estética por encima de los conocimientos. Sin embargo, la vocación no se basta a sí misma, le es indispensable hermanarse con la técnica y las experiencias sensitivas y sensoriales, así como con la teoría de la especialidad que se estudia. Pues la vocación actúa fusionada con los sentidos, la sensibilidad y la razón. De acuerdo con Acha, la vocación no se siente, sino que se elige, se forma: es una expresión de la personalidad del individuo.¹⁶⁶ En el proceso de formación vocacional el papel del docente no es neutral, puesto que en la situación pedagógica compromete por entero lo que cree, dice y hace: lo que es. De ahí que no es posible pensar en un docente que orienta el desarrollo de la vocación de un alumno y en su actividad educativa impulsa los procesos creativos y de búsqueda, si él mismo no desarrolla sus potencialidades creativas y hace de su práctica cotidiana un proceso continuo de búsqueda y reflexión.

¹⁶⁶ Juan Acha, *Introducción a la creatividad artística*, México, Trillas, 1992, p. 31.

4. Ausencias, omisiones y ambigüedades: recapitulación

El análisis del plan de estudios y de la propuesta del bailarín integral en que se sustenta, me permitió identificar las siguientes ausencias, omisiones y ambigüedades.

En el primer eje encontré que es endeble la fundamentación de la tesis educativa en que se propone formar a un profesional de la danza con una formación polivalente y multifacética, basada en una relación integradora de las artes y las ciencias. Lo anterior debido, entre otros, a la ambigüedad con que se utiliza la noción de integralidad y a la falta de una descripción precisa de los resultados que se esperan de dicha integración. Paradójicamente, la falta de claridad abre intersticios para interpretar en un sentido dicotómico la tesis educativa; así, podría entenderse que la escolaridad oficial ofrece los conocimientos científicos y las materias artísticas de la carrera profesional, los conocimientos artísticos. O bien considerarse que el arte aporta el componente emocional, sensible de la formación y la ciencia el de la razón y el intelecto. Lo anterior, debido a que no se explicita que el propósito apuntaba a una relación sinérgica entre ambos componentes.

Por otro lado, a pesar de que en este plan un “más” de la tesis del bailarín integral es la idea de formar un intérprete creativo, no hay una reflexión explícita en torno al desarrollo creativo del bailarín; sin embargo, en diferentes apartados del plan y de las asignaturas hay varias menciones de cómo lograr este desarrollo. Otra omisión es la reflexión en torno al concepto de danza que sustenta la tesis del bailarín integral y los espacios curriculares en los que se impulsa la experimentación coreográfica y donde podía concretarse lo educativo en lo artístico. Pero sí se plantea una sólida justificación de la formación simultánea en las dos técnicas dancísticas, que constituyen el “suelo de certezas” a partir del cual el alumno quebranta esos hábitos en busca de un lenguaje y modo de expresión propios. En relación con las estrategias y procedimientos que impulsan la integración, no se propone ninguna estrategia concreta para lograrla. Mas en las presentaciones de algunas materias existen afirmaciones en que se infiere que la integración se propone en términos de una interdisciplinariedad de las artes, a partir de la cual los alumnos experimentarían diferentes grados y niveles de integración de los lenguajes dancísticos. Sin embargo, hizo falta una descripción explícita de dichas relaciones curriculares y el impulso a un proceso de incorporación funcional entre las materias del plan de estudios.

En el segundo eje del análisis, referido a los vínculos con el medio profesional, identifiqué que el diseño curricular carece de una reflexión explícita sobre las condiciones históricas, sociales y laborales de la profesión de bailarín en nuestro país, en especial de la posición que ocupa en el campo dancístico y sus posibilidades de desarrollo, debido principalmente a que fue concebido a partir de la noción de carrera. Sin embargo, en diferentes apartados del plan y de las carreras hay elementos con los cuales analizar su pertinencia y las posibilidades de desarrollo de los egresados. En la fundamentación de la carrera de IDC se sostiene con amplitud y solidez la necesidad de formar bailarines integrales como una respuesta a tendencias emergentes nacionales e internacionales; no obstante, la propuesta se debilita por la ausencia de orientaciones para que los maestros combatan los valores que se arrastran de una enseñanza especializada y por la falta de claridad sobre los espacios educativos en que el alumno debía tener experiencias integradoras con los lenguajes dancísticos y las otras artes para desarrollar una calidad interpretativa propia.

En la carrera de IDM, de nueva creación, la ADM recuperaba el proyecto artístico que le dio origen, y mediante la fusión de la danza contemporánea y la danza popular mexicana buscaba continuar con la exploración contemporánea de temas sobre la realidad nacional, a la vez que transformar la concepción escénica dominante en el medio profesional de la danza folclórica. Sin embargo, al omitirse la reflexión sobre la pertinencia de la carrera en el campo profesional y las posibilidades de desarrollo del egresado, no se consideró que la demanda laboral le planteaba rechazar la visión ético-política en la que se había formado e integrarse a grupos con una visión de espectacularización, o bien dedicarse a la docencia o a la coreografía, actividades para las cuales le faltaba formación (aunque tuviera una mejor preparación que muchos de los que, en el campo profesional, realizaban esas mismas actividades). Y en la alternativa más viable, que era la danza contemporánea, estaba en desventaja con los egresados de la carrera de IDC, debido a su deficiente formación técnica.

En cuanto a la reflexión sobre las estrategias que promovían el vínculo con el medio profesional, en el plan se consideraba a las prácticas escénicas como un espacio privilegiado en que el estudiante se acercaba paulatinamente al medio profesional, a la vez que se constituía en el lugar idóneo para la experimentación con la tesis educativa. Sin

embargo, no se explicitó que la línea artística de estas actividades no podía perder de vista las aspiraciones educativas, por lo que era necesario guardar un equilibrio entre las escenificaciones que impulsaban la especialización y las escenificaciones con que se buscaba dar coherencia a la propuesta artística de la ADM.

Finalmente, en el tercer eje analizado, en las consideraciones acerca de la práctica docente y su elaboración metodológica, encontré una significativa ausencia de reflexiones en torno a la enseñanza y el papel del docente en la puesta en marcha del plan de estudios: hizo falta una definición de la profesionalidad del docente de la ADM y de las cualidades para ejercer el oficio educativo en un proyecto innovador en sus fundamentos educativos, artísticos y dancísticos. Se omitió también enunciar pautas para transmitir los contenidos, en especial los dancísticos en que se podían enfrentar problemas para relacionar los aspectos formativos de una técnica con los de la otra. Además de la necesaria reflexión sobre la fuerza ética y política del docente durante la formación, quien podía orientar sus acciones en favor o en contra del proyecto educativo.

El reconocimiento institucional de algunas de estas debilidades, pero también de las fortalezas del proyecto educativo articuladas con la evaluación de su puesta en operación, orientó la revisión y modificaciones que se plasmaron en el plan de estudios de 1994, en que se fusionaba la carrera de IDC y la de IDM en una sola formación.

Capítulo II

El currículo oculto: un estudio de las normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987

En este capítulo presento el análisis de la puesta en marcha del plan de estudios 1987 desde la perspectiva del currículo oculto. Como he mencionado, esta perspectiva se inscribe en aquella que concibe al currículo como una construcción de los profesores y los estudiantes. Por ello, se considera que no basta con el conocimiento de los propósitos curriculares para valorar el currículo, es necesario someterlos a la “realidad” que expresa mucho más que las declaraciones teóricas.

En el capítulo anterior problematicé las nociones que sustentaban la propuesta institucional e identifiqué los vacíos conceptuales y las omisiones y contradicciones que dificultaron la traducción educativa y artística de la tesis del bailarín integral. Ahora me interesa adentrarme en el modo en que operó esta propuesta, particularmente orientada por el plan de estudios aprobado en 1987, que corresponde a una revisión del plan 1982.

La descripción de los vacíos conceptuales y contradicciones teóricas en el currículo escrito permite entender algunas de las dificultades que enfrentó la propuesta del bailarín integral. Sin embargo, para comprender sus fracasos y ponderar sus logros, era indispensable indagar cómo operó en condiciones concretas, pues un currículo cobra su verdadera dimensión en la práctica.

Por ello, el propósito de este capítulo es develar las interpretaciones, interacciones, prácticas y situaciones conflictivas que se generaron durante la puesta en marcha de este complejo sistema curricular. Opté por la noción de currículo oculto porque permite enfocar el estudio en “aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula”¹ en la operación de la propuesta curricular de la Academia de la Danza Mexicana.

Estas normas, valores y creencias configuran significados en las comunidades educativas, que suelen no ser plenamente conscientes, por lo que en la mayoría de los casos trastocan en sustancia los planteamientos teóricos expresados.

¹ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 2ª edición, 1995, p. 72.

El *currículum* oculto se caracteriza por dos condiciones: que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas.²

La dimensión oculta del currículo ayuda a entender cómo se constituye la cultura escolar. En ésta existen significados, creencias y comportamientos peculiares en los diversos grupos de una comunidad que dan lugar a maneras singulares de relacionarse.

La actividad educativa es ante todo una práctica social, que se rige por la lógica del poder: fuerza y dominación, pero también por la resistencia. En este sentido, es ineludible la revisión de los conceptos de poder y dominación en la transmisión del conocimiento y en las relaciones sociales que mediatizan las experiencias educativas y del aula. Para caracterizar las prácticas escolares cotidianas hay que describir el tipo de interacción que se establece entre alumnos y docentes y analizar con este material las actitudes contradictorias que se asumen.

Si bien los fundamentos del plan de estudios de la ADM eran las líneas orientadoras de las actividades escolares, fue preciso considerar que en la práctica estas ideas eran moldeadas por los sujetos que participaban activamente de ellas. De ahí que la diversidad de interpretaciones, relacionadas muchas de ellas con la especialización, no sólo coexistían, sino que en situaciones conflictivas competían y se enfrentaban. Esto daba lugar a la conformación de grupos que establecieron alianzas, cuando pretendían que sus propuestas orientaran la operación del plan de estudios, pero que no lograron consolidar una comunidad de aprendizaje, que encauzara la diversidad de prácticas y procesos hacia un sólo fin: la formación del bailarín integral.

En el punto de partida me referí a algunas de las circunstancias internas y externas que interfirieron en la concreción exitosa de esta propuesta curricular. Identifiqué como uno de los obstáculos para la operación del plan el continuo enfrentamiento de dos concepciones dancísticas: la especialización frente a la integralidad.

Estas perspectivas tienen correspondencia con ciertas posturas educativas. Por un lado, una concepción de la danza escénica en estancos separados –clásico, contemporáneo y danza popular–, sin relación alguna y en ocasiones contrapuestos entre sí, que apunta a una formación especializada. Y por otro, una idea amplia de la danza, en la que los géneros de danza se enriquecen unos a otros y pueden confundirse en un solo lenguaje coreográfico, lo que sugiere la posibilidad de una formación integral.

² G. Maccutcheon, *cfr.* José Gimeno Sacristán, *Comprender y...*, *op. cit.*, p. 155.

A su vez estas perspectivas suscitaban un sinnúmero de interpretaciones de la tesis educativa del bailarín integral en alumnos y maestros; de ahí que me interesara analizar dichas interpretaciones e identificar en ellas los motivos *por los que* el proyecto educativo fue cuestionado y sus objetivos, logrados parcialmente.³ Y el modo en que estas interpretaciones se traducían en interacciones y prácticas promotoras o no del proyecto educativo en dos espacios fundamentales: las prácticas escénicas y el salón de clases.

En especial, me importó estudiar en estos dos ámbitos (interpretaciones e interacciones educativas) los efectos de tres circunstancias:

Primero, la coexistencia de dos propuestas curriculares con objetivos y necesidades distintas: la escolaridad oficial y la carrera profesional dancística.

Segundo, la pugna entre las dos tendencias educativo-dancísticas: la especialización frente a la integralidad.

Y, tercero, la diversidad de prácticas pedagógicas opuestas al discurso educativo, cuyo origen se encontraba en las tradiciones de la enseñanza de las materias, o en una interpretación desfigurada del discurso educativo institucional.

En síntesis, con el análisis pretendía identificar las transformaciones que tuvieron en la práctica los conceptos que sustentan la tesis educativa de la ADM en los planes de estudio 1982 y 1987; las contradicciones que suscitó la coexistencia de estas transformaciones y que se expresó en las interacciones educativas, y la influencia que estos elementos tuvieron en el logro de los objetivos institucionales.

³ Tomo la idea de Schütz que diferencia los motivos *para* de los motivos *porque*. Los motivos *para* corresponden al objetivo que se quiere lograr y los motivos *porque* se refieren a las experiencias pasadas, a los antecedentes, a los ambientes en que se vivió la experiencia. [Alfred Schütz, *op. cit.*, pp. 50-51.]

1. Interpretaciones acerca de la integralidad y sus repercusiones pedagógicas y artísticas

Para cualquier miembro de la comunidad educativa de la ADM era evidente la falta de coherencia en la interpretación de los fundamentos de la propuesta curricular. La diversidad de interpretaciones de la tesis educativa, además de originarse en las imprecisiones y vacíos conceptuales señalados en el capítulo anterior, es producto de la peculiar significación que cada docente asigna al currículo y al conocimiento que transmite (su materia).

La calidad de la experiencia cultural que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura. Perspectivas que pondrán en acción cuando [ellos] tengan que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan.⁴

De ahí que el destino de todo currículo dependa de la interpretación de los docentes que lo ponen en marcha, la que será convergente con su formación y experiencias educativas. Cualquier propuesta curricular supone para el docente un proceso de transacción entre sus propios significados y experiencias y los que la nueva propuesta le sugiere. Por ello, me interesó documentar la diversidad de interpretaciones y aplicaciones del currículo para luego analizar las tradiciones en que se sustentaban y sus repercusiones en la práctica curricular.

Del mismo modo, fue importante analizar las interpretaciones de los estudiantes –que estaban mediatizadas por las apreciaciones de los docentes– y las dudas y confusiones que tenían sobre la viabilidad del proyecto en que se formaban.

a) Interpretaciones de los docentes sobre los principios educativos y artísticos de la propuesta curricular

Durante el trabajo de campo (1992-1995), identifiqué en la comunidad docente de la ADM la existencia de dos grupos opuestos. Uno, constituido por egresados de la ADM y maestros que habían pertenecido a la escuela por varios años, quienes coincidían con los fundamentos del plan de estudios sobre la integralidad, pero sus interpretaciones y prácticas pedagógicas no eran homogéneas, al punto de generar un continuo enfrentamiento sobre las acciones educativas, lo cual debilitaba al grupo. A éste se habían sumado algunos maestros que coincidían con el proyecto educativo pero que habían puesto en duda la perspectiva

⁴ José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión...*, op. cit., p. 218.

pedagógica que operó en la escuela durante los primeros años y, aunque mantenían un discurso dancístico claro, con frecuencia tenían problemas de relación con los estudiantes. El otro grupo de maestros cuestionaba la política y el proyecto institucional, en particular en la perspectiva dancística, e impulsaba un conjunto de normas y valores que se pensaba habían sido desterrados de la ADM durante el “exilio”. Pese a que este grupo no había configurado un discurso educativo-dancístico consistente, y en sus prácticas docentes tampoco expresaba homogeneidad, había adquirido cierta fuerza por su capacidad de vincularse afectivamente con los estudiantes.

Mas el problema de la ADM en ese momento no era la coexistencia de las diferentes interpretaciones, sino la incapacidad de los grupos para encontrar mecanismos de discusión y reflexión sobre sus diferencias, de donde emergió un complejo currículo oculto, cuyo movimiento tuvo de nueva cuenta en vilo a la institución. En particular, porque en agosto de 1992 se había iniciado el proceso de reestructuración del plan de estudios en el que se proponía la carrera única sustentada en la idea del bailarín integral. Por otro lado, en mayo de 1993 el INBA impulsó un proceso de Reordenamiento Académico en todas las escuelas profesionales, que significó una amplia evaluación de las propuestas curriculares vigentes. La ADM presentó en este foro su nueva propuesta; de ahí que las controversias internas se trasladaran a una arena más amplia, en la que su proyecto educativo de nuevo fue debatido con los maestros de la escuela profesional surgida tras la ruptura de 1978: el SNEPD.

Por lo anterior, incluyo en el análisis las interpretaciones de los docentes de la escuela, en las que considero los variados significados que asumía la tesis educativa en las áreas que conformaban la comunidad educativa: la escolaridad oficial, la de danza clásica, la de danza contemporánea, la de danza popular mexicana, la de música y la de artísticas (teatro y artes plásticas), así como los matices que tomaron estas discusiones, a partir del debate con las otras escuelas profesionales.

Una relación integradora de las ciencias y las artes: la escolaridad y la tesis del bailarín integral

He mencionado que, desde la incorporación de la secundaria a la escuela en los años sesenta, la escolaridad ha sido valorada en la ADM porque entre otras cosas permite la canalización de la energía del estudiante y un estricto seguimiento de su desarrollo escolar. Sin embargo, a

partir de que fue obligatorio cursar la escolaridad y la carrera de intérprete en el mismo plantel, y las autoridades del INBA comenzaron a cuestionarla, en las propuestas curriculares de la ADM se intentó justificar su permanencia, ya no sólo por las ventajas operativas, sino por su participación en un proyecto integrador no circunscrito a la formación dancística, sino ampliado a una relación integradora de ciencias y artes. De este modo, en 1981 la escolaridad se convirtió en un pilar del proyecto educativo y artístico de la ADM.

Sin embargo, el proceso de integración de la escolaridad al proyecto no fue fácil, pues la relación integradora no se daría por el simple hecho de cursar en paralelo ambos currículos. Peor aún, como indiqué en el capítulo anterior, esta idea podía favorecer prácticas en las que prevaleciera la separación de los procesos psíquicos del individuo, pues si se consideraba la escolaridad como sinónimo de ciencia, entonces era la encargada del desarrollo intelectual; mientras que la carrera de intérprete (materias artísticas) se centraría en el desarrollo emocional y sensitivo del alumno.

Como ya he comentado, el problema de la integración del currículo va más allá de manifestar la intención: implica describir lo que se desea que ocurra con esta integración en un contexto definido. Para conseguirlo es necesario un análisis epistemológico del conocimiento, y a partir de éste, especificar los niveles de integración esperados.⁵

En el foro de reordenamiento académico impulsado por el INBA a principios de 1993, los maestros de la escolaridad presentaron una ponencia colectiva en la que analizaban la tesis educativa y el papel de esta área en la consecución de los objetivos. Respondían así a algunos de estos cuestionamientos.

El primer aspecto examinado es la relación de la tesis educativa con el artículo tercero constitucional, pues afirman que en última instancia el objetivo de la integralidad es el desarrollo armónico de todas las posibilidades humanas. Corroboran esta interpretación, al declarar como aspiración del área:

... hacer de nuestros alumnos bailarines responsables y útiles a la sociedad. De espíritu libre, capaces de participar y crear su mundo aportando con visión nueva a la ciencia y a las artes de nuestros días.⁶

⁵ Véase el análisis de este aspecto en el capítulo anterior, pp. 51-55.

⁶ Ponencia del área de escolaridad presentada en el *Foro de análisis y propuestas para la reordenación académica del Instituto Nacional de Bellas Artes*, México, mayo de 1993, documento mecanográfico.

Como segundo argumento sostienen que los elementos a considerar en la formación de los intérpretes son el trabajo técnico-científico y el técnico-artístico. Exponen que el vínculo entre el área académica y el área artística está en una relación de causa y efecto y en una doble correspondencia dialéctica, que supone las siguientes premisas:

Primero, el orden teórico-práctico de las materias académicas y el orden teórico-práctico de las materias artísticas se dan en un mismo lugar: en la mente del alumno bailarín integral. Por lo tanto, y en consecuencia,

Segundo, hay una correspondencia en la actividad dancística desde ambos órdenes de disciplinas. El resultado es totalmente una conducta interdisciplinaria. NO MULTIDISCIPLINARIA [...]

La mejor forma de realizar en concreto este plan es practicar satisfactoriamente el conocimiento interdisciplinario, el cual es producto de la interacción de lo académico y lo artístico. En otras palabras, experimentar sensible y conscientemente la gran influencia que ejercen los fenómenos de lo académico sobre los fenómenos de lo artístico y, viceversa.⁷

Si bien manifiestan la posibilidad de experimentar sensible y conscientemente todo conocimiento, se refieren al individuo como una totalidad que conoce y proponen, incluso, la práctica del conocimiento interdisciplinario como alternativa metodológica. Esta aproximación al conocimiento no configura un enfoque peculiar en los aprendizajes de las materias de escolaridad, sino de cualesquiera de las materias teóricas que conforman el mapa curricular de las carreras de intérprete.

Sugieren para lograr la interacción a que hacen referencia:

Experimentar y recapitular los fenómenos mentales que resultan del carácter discursivo y formal de lo académico y los fenómenos que resultan del carácter representativo y emocional de lo artístico. La razón y la imaginación como potencialidades de creatividad artística con bases formales.⁸

Es un acierto insistir en que la creatividad artística se produce al ligar razón e imaginación, mediante procesos de experimentación y de síntesis. No obstante su pertinencia, esta afirmación aún enfatiza el alejamiento entre los procesos científicos y artísticos, y puede ser la fuente de una práctica que fragmenta el aprendizaje.

Ahora bien, pese al significativo esfuerzo de interpretación de la tesis educativa y de subrayar el lugar que ocupaban las materias de la escolaridad en la formación del estudiante, éste quedaba en retórica bien intencionada sin la formulación de proyectos específicos en que se promoviera esa experimentación y recapitulación de los dos tipos de fenómenos, y gracias a los cuales se avanzara en la consolidación de la tesis educativa.

⁷ *Ibid.*

Por otro lado, en el discurso de los maestros persistía el temor a la desaparición de su área; no se sentían cobijados por la propuesta curricular y debían defenderse:

Nuestro reto como docentes en esta institución es hacer que los alumnos en cuanto bailarines no olviden la importancia e interés por cualquier materia de escolaridad. Sin embargo, considerando que en el exterior de nuestra Academia hay una realidad distinta en la cual sobreviven múltiples objeciones a la necesidad de la escolaridad en la Academia misma, no nos excluye, en el punto de defender nuestra convicción al respecto.⁹

Asumían como un reto que los estudiantes dieran importancia a la escolaridad, pero no expresaban las estrategias pedagógicas que utilizarían para lograrlo. Aceptaban que un buen número de ellos perdía interés por sus materias:

Es innegable que nuestros alumnos son distintos a cualquier otro estudiante de escuelas mayoritarias, o sea, de aquellas que no tienen compromiso alguno de formar profesionistas del arte. Nuestros educandos ya traen, hasta cierto punto, metas definidas.¹⁰

Sin embargo, no enfocaron su reflexión en el análisis de las prácticas pedagógicas que prevalecían en el área, ni en la transformación de los métodos que utilizaban para transmitir el conocimiento, menos aún en la falta de estrategias compartidas para conseguir que los estudiantes se entusiasmaran por sus materias escolares. Además, la afirmación de que los educandos ya tenían “metas definidas” parecía traslucir la expresión de un viejo prejuicio: los bailarines no piensan ni estudian, sólo se preocupan por su entrenamiento corporal.

La ponencia de los maestros se limitó a una reflexión teórica, en la que intentaban sustentar la relación integradora entre ciencias y artes, pero soslayaron la necesidad de proponer estrategias educativas con las cuales concretar dicha relación y de transformar las prácticas docentes en congruencia con la visión educativa. Además, conviene puntualizar la resistencia de los maestros con una formación psicopedagógica deficiente a aceptar la ayuda del Departamento de Psicopedagogía en el análisis de sus acciones, debido a que en otro momento histórico, en lugar de apoyo, éste se volvió un fiscalizador de sus actividades.

Ha sido difícil recuperar la confianza de los maestros hacia el Departamento de Psicopedagogía después de las vivencias que tuvieron durante el conflicto [...] nos observan con temor, se sienten descalificados frente a nuestros planteamientos. En los maestros de la escolaridad existen diferencias: los que tienen una formación normalista y los que tienen preparación universitaria. Los normalistas tienen más apertura para discutir y buscar estrategias de solución a los problemas del aula, en cambio la mayoría de los maestros que no tienen preparación

⁸ *Ibid.*

⁹ Ponencia presentada en el *Foro de análisis y propuestas...*, *op. cit.*

¹⁰ *Ibid.*

docente se muestran resistentes. Consideran que basta con los conocimientos de la materia para impartir sus clases eficientemente.¹¹

Más allá de la aspiración a consolidar un trabajo institucional en el que, a través de la aplicación de una metodología interdisciplinaria, se generen vínculos concretos entre la escolaridad oficial y la carrera dancística, y acercarse así al desarrollo integral del intérprete, antes de este trabajo era imprescindible eliminar los temores y valorar en su auténtica dimensión el trabajo de los profesores de la escolaridad. Éstas eran las condiciones mínimas para que un maestro, de cualquier área, continuara con su desarrollo pedagógico y académico.¹²

Otro aspecto que se abordó en este documento era la necesidad de un alumno de la ADM de cursar sus actividades escolares y su formación dancística en un mismo lugar, para evitar el desgaste energético que significaba asistir a dos instituciones. Más importante aún: reconocían la importancia de crear condiciones educativas concretas y formales, como requisito para la consecución de la propuesta curricular: tener un lugar y punto de encuentro del área académica y el área artística en un mismo centro educativo, a la vez que un espacio de materialización más homogéneo, que promoviera un modo de vida congruente entre lo emocional y lo académico. Resaltaban, en contraste, la dispersión que puede generar la formación en dos instituciones educativas con valores e intereses divergentes, dado que “dos instituciones distintas son dos modos de vida diferentes”.¹³

Ciertamente, no es posible construir un proyecto si no existe el ambiente idóneo para su instrumentación. Por ello, la insistencia institucional de vigilar directamente la preparación académica y adecuarla a las necesidades de formación de un artista. Y pese a que he insistido en que la coexistencia por sí sola no conduce a la integralidad, es preciso reconocer que – como esta área insistía– favorece una percepción más integradora del mundo.

¹¹ Claudia Bergés, encargada del programa de formación docente de la ADM de 1990 a 1995, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

¹² Un problema que se convirtió en un lastre para lograr el compromiso e involucramiento de los docentes del área de escolaridad con el proyecto fue su falta de motivación, ya que consideraban que la escolaridad tenía menor valor; pensaban que ésta se subordinaba a la formación profesional. Además, en ese momento en el INBA ya se habían diferenciado las plazas docentes: los homologados (artísticas) y los no homologados (escolaridad oficial), estratificación que implicaba una diferencia salarial significativa. Actualmente, gracias a la carrera magisterial esta situación se ha superado, aunque continúan existiendo diferencias en las categorías presupuestales.

¹³ Ponencia presentada en el *Foro de análisis y propuestas...*, *op. cit.*

En síntesis, los esfuerzos del área de escolaridad por interpretar la noción de integralidad estaban enfocados más a legitimar su permanencia en la institución que en convertirla en orientadora de su actividad educativa (es decir, generadora de métodos y procedimientos educativos que superen las formas tradicionales de transmisión del conocimiento y promuevan el alcanzar la meta de la tan ambicionada relación integradora de ciencias y artes). De ahí que no plantearan vínculos concretos con las actividades artísticas y se limitaran a cumplir con los programas de la SEP, amén de que no siempre se involucraban en las actividades académico-artísticas de la escuela, pues no se sentían parte del proyecto educativo.

El bailarín integral: ¿un bailarín contemporáneo?

Entre los maestros de danza existía una diversidad de interpretaciones de la tesis educativa, muchas de ellas ligadas íntimamente con la tradición e historia institucional.

Encuentro una primera interpretación en el documento que los maestros del “exilio” elaboraron para defender el proyecto y las instalaciones del Auditorio Nacional.¹⁴ En éste, el bailarín integral se define como un bailarín contemporáneo en un sentido amplio: un bailarín situado en su tiempo, que reconoce la existencia de todas las corrientes de la época, se apoya en la tradición, aprende las técnicas inherentes a su arte y las transforma de acuerdo con su visión del mundo actual. Esta interpretación corresponde con las tendencias del movimiento dancístico mundial, en el que los límites entre un lenguaje y otro se diluyen cada vez más hasta confundirse, pues lo que importa al coreógrafo actual es expresarse sin importar el medio técnico-corporal que emplea.

No obstante en el proceso formativo aún se plantean divisiones y hasta violentas oposiciones cuando se sugiere la posibilidad de ampliar el vocabulario de movimiento. Quienes conciben como única vía la formación especializada, han entendido el cuerpo como un simple instrumento por lo que les parece imposible modelarlo en forma diversa y mucho menos en forma simultánea.

En el medio educativo aún prevalece una idea de que el cuerpo se limita a reproducir mecánicamente el lenguaje que aprende y del cual no puede despojarse porque queda marcado. Según esta perspectiva el cuerpo responde eficientemente sólo a una posibilidad de

¹⁴ Véase el primer apartado del punto de partida.

movimiento, de ahí que las especialidades se concebían como compartimentos cerrados. El discurso de los especialistas insiste en que la diversificación y el conocimiento de las posibilidades de movimiento del cuerpo, lejos de enriquecer y ampliar las capacidades expresivas, las restringe. En cambio, los maestros de la ADM convencidos del proyecto pensaban que la diferencia entre los géneros dancísticos es ideológica y, por tanto, histórica y social. La clara conciencia de los modos de moverse y de hacer danza propios de cada género dancístico surge del conocimiento del contexto en que se produce. Y los intérpretes de danza pueden entrenarse para reconocer estas diferencias, del mismo modo en que un intérprete de música sabe cómo tocar un repertorio clásico o contemporáneo. Pero este proceso implica, necesariamente, despojarse de prejuicios y resistencias que desvíen el aprendizaje.

En los últimos párrafos de ese documento hay una dura crítica a la especialización, primordialmente a la preparación de los bailarines clásicos. Esta evaluación se sustenta en el análisis de aquella tendencia en la tradición formativa de la danza clásica, en la que se reduce el aprendizaje al dominio técnico y se impulsa el virtuosismo acrobático ligado a la idea de competencia.¹⁵ En esta visión la técnica no es un medio sino un fin, y la proyección artística está confinada a la repetición y remontaje de obras que, si bien poseen un valor artístico e histórico innegable, ya no responden a las necesidades y vivencias de la época actual. El tipo de bailarín que pretendían formar los especialistas de este género se dirigía a la formación de estrellas que compitieran internacionalmente:

Cuando se dio la separación con el Sistema, los maestros que se quedaron allá fueron en su gran mayoría los de danza clásica. Uno de los puntos que manejaban como bandera era que la ADM, como escuela profesional de danza, era la responsable de formar los virtuosos para ir a los concursos, para ganar las medallas, para traer los trofeos, para todo este tipo de cosas que genera política y artísticamente el ballet clásico.¹⁶

Y precisamente en la carrera de IDC se lucharía contra el adiestramiento de un artista ajeno a la problemática del mundo en que vive, de un artista más preocupado por su lucimiento personal que por las emociones que suscita. Pero sobre todo, se combatiría la idea de un artista que no reconoce su papel de transformador de la sociedad y de sí mismo.

Ésta fue la interpretación que resguardó el grupo eje de los maestros del “exilio” y que en los primeros años, luego de la reinstalación, al conformar el Consejo Técnico Pedagógico

¹⁵ Conviene subrayar que por supuesto existen otras tendencias en la enseñanza de la danza clásica, en las que el aprendizaje de la técnica está ligado al desarrollo artístico del bailarín. Sin embargo, aun en esas visiones existe poca apertura para integrar otros modos de moverse durante la formación.

(CTP), impulsaron en la práctica cotidiana.¹⁷ Sin embargo, si se analiza detenidamente el documento referido se puede interpretar también que el bailarín que se deseaba formar, con una preparación amplia en relación con los géneros de la danza escénica, con un deseo vehemente de crear, porque es consciente de su papel en el mundo actual, sería conducido inevitablemente a la expresión contemporánea.

La meta es un bailarín contemporáneo que no tenga que bailar solamente Graham, un bailarín no es solamente Graham, ni es Limón, un bailarín puede ser tan contemporáneo a través de la danza clásica, como puede serlo [...] a través de la técnica Graham, o de las obras Limón o de los estilos que quiera. Un bailarín contemporáneo no lo es por el estilo que baile, lo es por la posibilidad de comprender, expresar o crear una obra actual dentro de su experiencia en este momento, en un determinado país y en una determinada época.¹⁸

A pesar de que la intención del CTP era formar un bailarín contemporáneo, al elaborar el plan de estudios 1982 estos mismos maestros escribieron con toda claridad lo siguiente:

La Carrera de Danza de Concierto, tiene como finalidad, la formación de intérpretes capacitados para ejecutar con precisión, soltura, dominio de estilo, virtuosismo, cualquier papel de la danza clásica tradicional, de obras pertenecientes al llamado estilo neoclásico y coreografías de corte contemporáneo. Lo que significa que su formación simultánea en ambas expresiones, le permite a este artista ingresar a cualquier compañía profesional de danza clásica o de danza contemporánea existentes en el país y desempeñarse por igual, esto es interpretar creativamente, con limpieza técnica y dentro del estilo que le fijen los distintos coreógrafos de los géneros con quienes trabaje, los roles que le confien.

En consecuencia: si un bailarín o bailarina no es capaz de todo esto, no es entonces un bailarín de concierto.¹⁹

Si bien este propósito es congruente con la idea general del intérprete de danza de concierto, no se explicitó en él la intención de guiar al estudiante a una visión más contemporánea, más coincidente con las perspectivas internacionales de las compañías clásico-contemporáneas o contemporáneas que han ampliado sus horizontes técnico-corporales, las cuales no se relacionan ni con la visión de la Compañía Nacional de Danza, ni con la de las compañías de danza contemporánea que mantenían un sello técnico. Y, por el contrario, se incluyeron términos como el de “virtuosismo”, cuyo matiz en el ámbito clásico puede ser contrario a esta visión más contemporánea,²⁰ con lo cual se desdibujaba la idea primordial de formar a un

¹⁶ Alma Mino Juárez en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de octubre de 1995.

¹⁷ Entre ellos estaba Alma Mino, Fernando Cuéllar, Antonia Torres, Áurea Vargas y Georgina García Román.

¹⁸ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

¹⁹ *Plan de estudios de la ADM 1982*, p. 40. Este propósito se mantuvo sin modificación en el plan de estudios de la ADM de 1987.

²⁰ Me refiero específicamente a una idea en la que el desarrollo técnico y el dominio de la técnica son el centro de la formación, dejando a un lado los aspectos expresivos y creativos.

bailarín creativo ligado con perspectivas artísticas de mayor amplitud, lo que en cierta medida implicaba combatir los prejuicios de los bailarines clásicos tradicionales.

Desde ese entonces, aunque ahora ya se les olvidó, se planteaba la carrera única. En [la mente] del entonces Consejo Técnico, el sueño dorado era la carrera única, en donde clásico solamente era una materia de apoyo, de construcción, mas no el ideal creativo coreográfico [...] eso no nos importaba, nunca nos importó [...] de ninguna manera se pensaba en cristalizar un proyecto coreográfico [en danza clásica]; entonces, como ésa no era la meta, era solamente un apoyo.²¹

Es notorio en lo expresado por Alma Mino que existía una intención no manifiesta de generar una carrera clásico-contemporánea y que la visión tradicional de la danza clásica se desecharía. De ahí que los principios pedagógicos postulados en el plan marcaran diferencias significativas con el estilo de educar predominante en la danza clásica.²² Por ello, durante los primeros años de funcionamiento de la escuela, fueron duramente cuestionados los maestros de danza clásica en que se vislumbraba algún procedimiento que violentara estos principios. Este trato fue incomprensible para muchos maestros que interpretaban el plan en un sentido convergente con los propósitos de la propuesta curricular. Pensaban que con este cuestionamiento no se combatían los procedimientos educativos violentos que con frecuencia se empleaban en esta área, sino que se buscaba eliminar cualquier indicio de filtración de la visión estética tradicional de la danza clásica.²³ El área se sintió atacada y tal vez esto favoreció que surgieran de nuevo los prejuicios y resistencias hacia los contemporáneos.

La interpretación del bailarín integral que provenía de las experiencias de la ruptura de 1978 fue modificada notablemente en la nueva propuesta curricular, tal vez con el ánimo de apertura que entrañaba la propuesta original. De ahí que las acciones de este grupo contra los clásicos parecían cotradecir el espíritu de la letra impresa en el plan 1982 y dieran lugar a un sinfín de conflictos.²⁴

²¹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de octubre de 1995.

²² Véase el apartado tres de este capítulo, en el que se abordan las relaciones educativas predominantes en el área de danza clásica.

²³ Actas del Consejo Técnico Pedagógico 1981-1985. Archivo de la dirección de la ADM. Un problema recurrente fue la falta de claridad en las críticas a los procedimientos pedagógicos de los maestros de danza clásica (el maltrato físico, verbal y psicológico), entre las que se filtraban comentarios que descalificaban algunos aspectos de formación propios de ese género (peinado, uso del uniforme, limpieza y cuidado de las zapatillas, etcétera) y gestos corporales característicos (el brazo y mano redondeados, la tendencia a caminar con las puntas de los pies abiertas, etcétera).

²⁴ Para revisar estos problemas puede consultarse el Capítulo II de Alejandra Ferreiro, “Repercusiones del *currículum* oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana”, tesis para obtener el grado de maestra en Educación e Investigación Artística, México, INBA, 1996.

El virtuosismo y la integralidad.

Mencioné que en los planes 82 y 87 aparece el término “virtuosismo”, que discrepa de la propuesta inicial del bailarín integral y da lugar a múltiples interpretaciones, según el género de danza, la mayoría contrarias a la aspiración de la tesis educativa. Al respecto Josefina Lavalle afirma:

Creo que no se puede plantear el nivel de virtuosismo ni se lo debería plantear. Yo creo que cuando más se podría plantear el nivel de excelencia y aún así, tampoco me gusta la palabra. Si me [insistes] mucho, en algún momento diría que no me importaría tanto el grado de virtuosismo que llegara a tener el alumno, me importaría más que su actividad dancística no estuviera perjudicada. Si en aras del no prejuicio vamos a limitar el nivel técnico, yo estaría de acuerdo. Aunque no egresara de la escuela como un virtuoso o ni siquiera alcanzara la excelencia de bailarín; preferiría que saliera con una mente amplia hacia un mundo abierto a la creación de la danza, de la danza del mundo.²⁵

En el área de clásico se podría pensar que, al no ambicionar el virtuosismo, las posibilidades de integrarse al medio profesional de los alumnos que desearan dedicarse a esta especialidad disminuirían considerablemente. Sin embargo, este término posee una carga valorativa pocas veces analizada. De nuevo la maestra Lavalle observa:

En la Compañía Nacional de Danza (CND) no hay virtuosos, habrá gente que baila estupendamente, pero al grado de virtuoso, por lo menos en la CND no se ha llegado. El virtuosismo lo han logrado la Unión Soviética, los ingleses, en otro momento los cubanos. Si estamos hablando de un verdadero virtuosismo la CND no tiene ese nivel y ¿para qué lo necesita? Cuando la CND baila las obras contemporáneas no se ve nada mal, pero cuando baila las obras tradicionales, en las que sí se puede comparar con el virtuosismo de otros países, quedamos en desventaja.²⁶

Es bien conocido que esta compañía ha trabajado en un sentido más tradicional que contemporáneo;²⁷ de ahí su insistencia en lograr el virtuosismo, por lo menos, cercano al de los cubanos. Y precisamente porque la ADM en los años setenta había mejorado de modo significativo su nivel técnico, en los clásicos surgió la aspiración de que los alumnos alcanzaran los niveles de dominio técnico que exigía la CND, luego de la asesoría cubana. Pero, según ellos, para comprobar que el nivel deseado se estaba alcanzando, era primordial

²⁵ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Aunque pueden reconocerse a lo largo de su historia algunos momentos en los que la CND ha incursionado en repertorios más contemporáneos, se ha debido más a las posiciones artísticas de sus directores que a una vocación innovadora de esta agrupación, pues entre sus integrantes ha prevalecido una visión conservadora del repertorio tradicional.

que los alumnos participaran en los concursos internacionales de ballet clásico, y la mayoría de los maestros ligados al proyecto integrador estaba en desacuerdo con estas prácticas.

En ese momento de la ruptura no nos importaban los concursos, ni las medallas, ni los virtuosos, porque pensamos, y yo lo sigo creyendo, que los virtuosos [surgen] de vez en cuando. Sí, coincido en la necesidad de superar el nivel, de tener una mejor proyección técnica, pero no me llaman la atención las medallas. Sin embargo, por esa división [...] porque en ese momento no podíamos estar en contra del virtuosismo, entendíamos que de vez en cuando por ahí iba a salir una niña o un joven virtuoso y debíamos impulsarlo, pero visto así, como una casualidad que de repente se da, no como nuestro objetivo, no queríamos hacer de todos unos virtuosos. Puede ser que ahí haya estado el error, tal vez debimos haberlo dicho de otra forma.²⁸

El rechazo provenía de la insistencia de los clásicos en un virtuosismo que parecía dirigirse sólo a obtener un alto nivel técnico para las competencias.

Durante la ruptura de 1978 los maestros de danza clásica rechazaron el proyecto, porque consideraban imposible alcanzar los niveles pretendidos con la formación simultánea. Para combatir esta oposición, algunos de los maestros que consiguieron la reinstalación de la ADM insistieron en la posibilidad de lograr el virtuosismo en ambos géneros; sin embargo, no consideraron que en cada género de danza esta idea difiere radicalmente. En la clásica, está vinculado a un alto rendimiento técnico y muscular, que obliga a tener alumnos con facultades físicas sobresalientes y dominar el estilo clásico tradicional. Mientras que en la contemporánea, el virtuosismo se refiere a la expresividad y la contundencia comunicativa, en que lo técnico y lo muscular se supeditan a lo expresivo. De ahí que los maestros de ambos géneros trabajaran en sentidos diferentes.

¿Qué ocurrió con el virtuosismo cuando se iniciaron las actividades en las nuevas instalaciones? Como la mayoría de los maestros de danza clásica, debido a la ruptura, permaneció en el SNEPD y se optó por la metodología rusa en lugar de la cubana,²⁹ fue necesario iniciar el proceso de formación de un nuevo equipo de maestros, dispuesto a elevar el nivel de la danza clásica sin abandonar la idea central del proyecto: formar bailarines integrales.

[Al reiniciar las actividades] estaba en juego que pudiéramos elevar el nivel en la técnica clásica, pero nos limitó que captamos a los alumnos que llegaron. Se hizo una revisión mínima de sus facultades y condiciones y se aceptaron niños sanos, pero no todos tenían las facultades para desarrollarse con el alto nivel con que la escuela soñaba. Además, en ese momento los fuertes en clásico se habían retirado [...] y nos quedamos maestros a quienes, si bien nos gustaba el clásico

²⁸ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de octubre de 1995.

²⁹ Véase en este mismo capítulo el apartado, “¿Las técnicas marcan? Selección de las técnicas formativas”, pp. 118-124.

y hacíamos clásico, teníamos una muy fuerte carga emotiva y coreográfica en la danza contemporánea. En estas condiciones, llegaron maestras nuevas que, a pesar de ser egresadas de la escuela [no tenían experiencia docente] y se estaban tratando de incorporar [...] se les daba a leer todo el rollo de las fundamentaciones de la escuela, pero efectivamente no se dijo de manera clara ¡no nos importa el clásico! [la visión artística tradicional], porque en ese momento era importante que el área de clásico [...] se desarrollara, se entusiasmara, y sintiera que su trabajo iba a tener un fruto.³⁰

Este matiz que sugería que no todos los alumnos debían alcanzar niveles de excelencia en el clásico y que sólo se impulsaría a quienes tuvieran las facultades idóneas, fue soslayado por el grupo de maestros que reiniciaron la escuela y poco a poco, al consolidarse el área y elevarse el nivel técnico de los estudiantes, de nuevo insistieron en que todos dominaran este lenguaje,³¹ sustentados en el propósito de la carrera. Sabían que no todos los alumnos seleccionados poseían las condiciones físicas para lograrlo, por lo que empezaron a exigir que los parámetros de ingreso fueran más estrictos y se establecieran medidas para controlar el peso y la figura ideal para este género.³²

Por otro lado, y debido a las severas críticas a las que fue sometida en los primeros años, el área se volvió muy resistente a los comentarios y sugerencias del Departamento de Psicopedagogía, que seguía insistiendo en que sus procedimientos eran antipedagógicos, y promovió montajes más tradicionales, al punto de que, con la llegada de las maestras rusas en el ciclo escolar 93-94, se abandonaron los montajes más contemporáneos.³³

He subrayado que las críticas de los miembros del CTP cuestionaban severamente a los clásicos, porque pensaban que los problemas pedagógicos del área estaban ligados a su concepción estética y artística, por lo que insistían en que no se realizaran montajes de repertorio tradicional.³⁴ Este asunto generó una polémica en torno a la integralidad, pues algunos maestros pensaban que, sin exigir que todos los alumnos fueran virtuosos, era necesario que sí bailaran estas obras:

³⁰ *Ibid.*

³¹ Este asunto fue objeto de discusión en un sinnúmero de ocasiones en el Consejo Técnico Pedagógico, por lo que pese a que estaba escrito, los miembros de esta área sabían que había otra interpretación en esta instancia educativa. Minutas del Consejo Técnico Pedagógico de la ADM 1981-1985, Archivo de la dirección de la ADM.

³² Véase en el siguiente apartado el problema del peso y la figura.

³³ En los años anteriores se había designado un periodo de las prácticas escénicas para realizar los encuentros creativos de los alumnos, otro para montajes de los maestros con obras neoclásicas o clásico-contemporáneas, y sólo uno se reservaba a los repertorios tradicionales. Con la llegada de las maestras rusas los tres periodos de prácticas se destinaron a repertorios tradicionales.

³⁴ Actas del Consejo Técnico Pedagógico 1981-1985, Archivo de la Dirección de la ADM.

Yo sí creo que nada más la técnica solita, árida, sin lo que genera coreográficamente, artísticamente, queda trunca la formación. Creo que cada técnica tiene que coincidir con su proyecto coreográfico. Que además, como escuela, generemos un proyecto coreográfico que aglutine, que mezcle, que utilice *ad libitum* los tres lenguajes dancísticos, sí, ese es el sueño dorado. *Pero eso no niega que cada técnica debe desarrollarse y cristalizar en la ejecución de sus propuestas estéticas*, si no [el proceso] estaría incompleto. De ahí que se decía que las niñas tenían que vivir la experiencia del tutú y de las puntas, porque no era nada más subirte en la punta en un salón, había que vivirlo en la escena, artísticamente. Esa [experiencia] que genera cada una de estas danzas es lo que emotiva, espiritualmente te alimenta, te sella, te marca. Sí, pero si se logra un equilibrio en varias expresiones y sensaciones en el cuerpo, en la piel, en la mente, el individuo [puede integrarlas], puesto que está experimentando con las tres danzas sin prejuicio, le gustan las tres. Y lógicamente en una obra, que te exige una expresión estética, artística, unificadora, utilizas las posibilidades de lenguaje de estos tres géneros. Ese es el objetivo y en esa etapa era importante que la danza clásica se afianzara y se pensara en que artísticamente fuera consecuente con su técnica.³⁵

Del comentario anterior se infiere que algunos sí esperaban que el alumno dominara la técnica y el lenguaje artístico. ¿Entonces la formación simultánea pretendía en algún sentido la especialización? Una maestra de danza contemporánea comenta sus vivencias como estudiante de la ADM:

[Quienes] tuvimos la vivencia de estar formados en ambas técnicas, porque este planteamiento no lo tenían escrito, pero era la realidad. Yo era contemporánea y sin embargo me dieron más clásico que contemporáneo; desde el primer año me dieron clásico y hasta el quinto tomé contemporáneo. De alguna manera, la Academia tenía [el proyecto]; y después sales y puedes bailar cualquiera de las dos danzas, no te digo que a un alto nivel, porque, no teníamos ni las condiciones ni los maestros adecuados para tener ese alto nivel. Estuve con Madame Dambre y me ponía a bailar todo lo clásico, un solo, un dúo, un trío, porque había la capacidad de aprender y de entender su trabajo. Después me fui a danza contemporánea. Alma [Mino] al revés, bailó más clásico que contemporáneo; y después entró a una compañía de danza contemporánea y pudo hacerlo porque teníamos la formación.³⁶

En efecto, el nivel de especialización dependía de los intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes, por eso el reto de la ADM era dar a los estudiantes la formación suficiente para que fuera su elección, de nadie más, dedicarse a un género de danza u otro. Por ello, el plan de estudios debía ajustarse a las condiciones de cada generación, de cada grupo, de cada alumno. Pero eso exigía no sólo comprender y estar dispuestos a llevar a cabo la propuesta curricular, sino sensibilidad y compromiso educativo. No podía pensarse en valorar a los estudiantes según los mismos criterios, ni sólo con los parámetros de un área, se requerían reflexión y análisis continuos para conducir a los alumnos a dar lo mejor de sí en los dos

³⁵Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de octubre de 1995.

³⁶Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

géneros de danza en que se formaban, y que fuera al egresar, en el medio profesional, donde decidieran el proyecto artístico y coreográfico con el cual podrían desarrollarse cabalmente.

Esta apertura del proyecto suponía la existencia de al menos dos propuestas de formación: una que buscaba el dominio de dos especialidades para lograr simultáneamente una ampliación de los parámetros técnicos y expresivos. Y otra más enfocada en lo contemporáneo, en la que el aprendizaje de un género de danza servía de apoyo para desarrollar con plenitud el otro. Sin embargo, la deliberación académica que demandaba la operación de un plan de estudios con estas características exigía abandonar los prejuicios y las fobias por los otros géneros de danza, que no se limitaban a la discusión acerca del virtuosismo.

¿Cuáles eran, entonces, los otros aspectos controvertidos?

El problema de la contraposición muscular

He mencionado que en la presentación de la propuesta curricular en que se describe la finalidad de la carrera de concierto se anotaron términos como precisión, dominio de estilo y virtuosismo, para puntualizar el nivel de calidad que se esperaba del alumno. Por tanto, era lógico pensar que cualquier egresado debía alcanzar este perfil. Y si no se obtenía en la totalidad de los egresados (en particular, en el área de danza clásica), era comprensible que se cuestionara la viabilidad de la propuesta. Sin embargo, he insistido también en que había varias posibilidades de operarla, pero que exigían apertura y reflexión. Una idea que se ligaba a esta problemática y requería un análisis cuidadoso, al que los especialistas daban una respuesta unívoca que parecía incuestionable, era que entre las técnicas clásica y contemporánea hay contraposiciones musculares que hacen incompatible el entrenamiento simultáneo, porque cada una forma los músculos en un sentido distinto. ¿Esa sería la razón por la cual los alumnos de la ADM no conseguían un nivel de desarrollo adecuado en ambas técnicas? ¿No serían, más que los procesos técnicos, los modos en que se aplicaban lo que dificultaba ese desarrollo? ¿No influirían de alguna manera las constantes dudas, conflictos y resistencias de los maestros? ¿Cuál es la explicación de que algunos alumnos sí obtuvieran un desarrollo más o menos homogéneo en ambas técnicas?

No hay estudios al respecto, de manera que recurrí a las vivencias de los maestros que se formaron con este trabajo:

Esto se ha manejado muchísimo, que la contraposición muscular te afecta, que si tú haces clase de danza clásica y luego vas [a danza mexicana] y zapateas y bailas el jarabe tapatío, pues lógicamente baja la extensión, ya no tienes pie, pierdes rotación, etcétera. Pero creo que esto es un mito. Desafortunadamente no hemos tenido apoyo para hacer una investigación anatómica, fisiológica, de estructura muscular, un estudio anatómico y kinesiológico de la danza para estudiar qué genera este tipo de entrenamiento. Sin embargo, Yo sí estoy convencida, *lo probé en mi cuerpo*. Como maestra de clásico y contemporáneo no observo ninguna contraposición, y luego con los cursos que he tomado por aquí y por allá, he constatado que es un mito que el bailarín no debe correr, no debe patinar, no debe nadar, prohibido montar a caballo, todas estas ideas que tenían nuestros maestros. Resulta que al analizar los entrenamientos de los gimnastas, que son los más “parecidos” al entrenamiento del bailarín [...] se propone la incursión dosificada en actividades que para nosotros serían contrapuestas. Es necesario profundizar.³⁷

Otra maestra que también ha experimentado en su cuerpo y enseñado ambas técnicas de forma simultánea afirma:

Creo que no hay contraposiciones musculares, el cuerpo es uno, y lo sabes trabajar o no. Para lograr una suspensión tienes que alargar, es uno de los principios clásicos. La única diferencia, para mí, es que el bailarín contemporáneo está más consciente de la gravedad que el bailarín clásico, no porque no la use, sino porque no tiene la conciencia. Por ejemplo, al pararte en puntas estás usando una fuerza, una dinámica específica, quizás no lo sabes, quizá no te lo haya dicho el maestro, pero estás usando una dinámica, estás luchando contra la fuerza de gravedad.³⁸

Estas percepciones hacen pensar que la posibilidad de admitir o no la contraposición entre las técnicas se sustenta en las experiencias corporales vividas:

Me ha faltado tiempo para leer, estudiar y profundizar, pero pienso que no hay contraposición muscular, aunque algunas maestras de mi área y las rusas digan que sí. Estudié contemporáneo, y con otras maestras que hemos observado clases de contemporáneo, no encontramos contraposición alguna. No advierto contraposiciones entre la danza clásica y la contemporánea; con la danza mexicana tengo dudas, pero reconozco que yo no lo experimenté y Alma [Mino] sí.³⁹

La ausencia de estudios que plantearan cuándo y bajo qué condiciones hay o no contraposición muscular, generó que los prejuicios se convirtieran en justificaciones para insistir en la especialización. Existían opiniones, no conclusiones definitivas.

Estudié con la maestra Sonia [Castañeda] fuera de la escuela [cuando se retiró de la ADM], te acuerdas que ella tenía su estudio en Campos Elíseos, y desde luego trabajábamos el clásico a morir. Lo que a mí me quedó muy claro, es que ella no rechazaba la danza moderna, sino a los maestros que nos daban danza moderna. Cuando estuvimos en manos de Bodyl [Genkel], Sonia nunca nos volvió a prohibir la danza moderna, ni a hablarnos nada en contra de la danza moderna. Entonces, nunca entendí que fuera a contraponerse o a lastimarnos. Ella admiraba a Bodyl. Lo que quería era, “si van a tener contemporáneo, quiero que mis ‘niñas’ tengan un buen

³⁷ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

³⁸ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

³⁹ Griselle Merino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 13 de noviembre de 1995.

Aquí se puede observar ya un cambio de actitud en algunos maestros del área de danza clásica por la influencia de las maestras rusas, proceso muy similar al que se vivió con la llegada de los maestros cubanos en 1975.

maestro de danza contemporánea”, y lo decía y nos protegía. Pero antes de eso yo sí recuerdo que nos decía “¡Ay no!, me las van a estropear, se van a lastimar”.⁴⁰

Una circunstancia, que ocasionaba dudas sobre la viabilidad del proyecto, era la deficiente preparación de algunos maestros, que lastimaban a los alumnos y encontraban en la formación simultánea el pretexto idóneo para no investigar en su práctica las razones de las lesiones. Pero también había maestros que hallaron en este argumento un modo velado de expresar el rechazo al otro género de danza.

Incluso los maestros que durante muchos años estuvieron en contra de esta formación advertían que no era posible afirmar, fehacientemente, la existencia de una contraposición muscular. Pero de lo que sí se podía desconfiar es de la aplicación metodológica y técnica de algunos maestros:

Lo que ocurre con la enseñanza de las dos técnicas al mismo tiempo, que fue parte de lo que ocasionó nuestro conflicto con la ADM, es que cuando veíamos cómo se aplicaba, la colocación del cuerpo era diferente, básicamente la de la pelvis y por consiguiente la de la columna vertebral, no correspondía la del clásico con la del contemporáneo. Para nosotros los alumnos no estaban haciendo clásico como se debía, y tal vez estaban aprendiendo bien contemporáneo, eso no nos correspondía evaluarlo. Pero dudábamos al observar que también el peso del cuerpo estaba en total contraposición; en clásico el peso del cuerpo no está en el centro, lo tienes siempre sobre una u otra pierna, a menos que estés en una posición sobre dos piernas juntas; en el momento en que trasladas el peso para que una pierna se libere, tienes forzosamente que pasar el peso a la pierna contraria, y en contemporáneo se pedía el peso en el centro, lo cual estaba en total contraposición con el clásico. Ahora, no sé si es parte de la interpretación, porque también en clásico tenemos graves problemas de comprensión de los principios técnicos. No es nada más en contemporáneo, depende de cómo el maestro lo entiende y lo aplica. Y creo, a la distancia, que el problema está en los maestros, no en las técnicas. Mi conocimiento de contemporáneo no me permite afirmar que hay contraposición. Pero estos dos aspectos, que para nosotros son básicos, fue lo que hizo que pensáramos que no podían aplicarse las dos técnicas al mismo tiempo.⁴¹

De ahí la importancia de que los docentes interrogaran cotidianamente su práctica e investigaran seriamente los resultados de la aplicación metodológica con los diferentes grupos. Vencer “el obstáculo verbal”,⁴² es decir, la palabra reducida a la explicación, permite una síntesis racional de los conceptos que, para el asunto que nos ocupa, serviría de punto de partida para iniciar un análisis del movimiento metódico, porque:

Permite descubrir –no solamente intuir– en qué medida y cómo las distintas técnicas dancísticas apoyan el desarrollo formativo del futuro bailarín. Qué es lo que cada técnica, hablando de la clásica, la contemporánea y la que se ha desarrollado a través de la danza mexicana, aporta de

⁴⁰ Giselle Colás en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 19 de noviembre de 1995.

⁴¹ Sylvia Ramírez en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de agosto de 1995.

⁴² Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1988, p. 24.

manera singular y única a la formación del intérprete. En qué medida y cómo su aportación puede considerarse en el mismo sentido, es decir, en una misma vía para el desarrollo muscular, óseo, interpretativo, etcétera, de nuestro profesional de la danza. Descubrir lo anterior podría ayudarnos a no repetir o duplicar esfuerzo y desde luego a optimizar tiempos.⁴³

Los propios maestros de la escuela reconocían que el camino de la enseñanza de la danza en México apenas se había iniciado, en comparación con otros países, en los que la tradición en la danza escénica cuenta con varios siglos de asimilación y desarrollo. Aquí convendría asumir la sugerencia de Bachelard: “no hay proceso objetivo sin la conciencia de un error íntimo y básico, debemos comenzar las lecciones de objetividad por una verdadera confesión de nuestras fallas”.⁴⁴ Aceptar las carencias es el primer paso para superarlas:

No hay un profundo conocimiento de la materia. En el contemporáneo, en comparación con la danza clásica, somos unos bebés. La danza contemporánea está naciendo, no pueden pedirnos el mismo desarrollo de cuatro siglos, frente a lo que lleva la técnica Graham, que no tiene ni siquiera un siglo completo. Hay mucho camino por recorrer, pero si tú sabes donde está el eje, se lo vas a exigir al niño, sea en clásico o en contemporáneo. Pero si no entiendes donde está, ni en clásico ni en contemporáneo se lo vas a saber pedir.⁴⁵

Al profundizar con Sylvia Ramírez en este problema le pregunté si con una adecuada dosificación sería posible el aprendizaje simultáneo. Respondió que, además de graduar la enseñanza del contemporáneo, era necesario:

No confundir al alumno, que tenga muy claro: esto se utiliza así en clásico y esto se utiliza así en contemporáneo, por lo cual pugnábamos siempre por que fuera un poco después la introducción de la técnica contemporánea.⁴⁶

En relación con las experiencias de la maestra Ramírez en la Escuela Nacional de Danza Clásica del SNEPD, es importante subrayar que en la propuesta curricular de esa escuela se consideraba el aprendizaje de la danza contemporánea y de la danza folclórica como medio para ampliar las posibilidades de movimiento del cuerpo del bailarín.⁴⁷ Entonces ¿el problema no era necesariamente la formación simultánea, sino su dosificación?

Al programar y al impartirse la enseñanza dancística, debe cuidarse el obviar lo estilístico que, hasta la fecha, tiene a la danza clásica encajonada en el siglo pasado y fomenta la producción de

⁴³ Josefina Lavalle, “La danza como parte de la dimensión cultural. Líneas para la investigación”, en *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1994, p. 14.

⁴⁴ Gaston Bachelard, *op. cit.*, p. 285.

⁴⁵ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

⁴⁶ Sylvia Ramírez en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de agosto de 1995.

⁴⁷ *Ibid.*

ejecutantes marcados con un sello estereotipado que si nada tiene que ver con la realidad actual, tendrá mucho menos que ver con la realidad del futuro.⁴⁸

Mirar al futuro significa para De la Rosa preparar bailarines con una perspectiva muy cercana a la del bailarín integral, por lo que deben poseer

La capacidad para responder a la exigencia de los creadores, en general. Ya será decisión suya optar por el estilo que más le guste. La habilidad técnica adquirida, si se toma como medio y no como fin, ampliará las posibilidades de la ejecución y ésta alcanzará niveles de creación artística según el talento y la sensibilidad de los ejecutantes, cuyo alto nivel de rendimiento servirá de reto a los coreógrafos para quienes ya no es válido sujetarse a lenguajes establecidos.⁴⁹

Incluso en Cuba,⁵⁰ donde el ballet clásico tradicional tiene un gran arraigo y el entrenamiento es básicamente especializado, se advierte que

Lo aconsejable es combinar lo tradicional y lo contemporáneo para el desarrollo integral del bailarín. El academismo obliga a un rigor mayor desde el punto de vista técnico, y por otro lado, los planteamientos contemporáneos lo abren al mundo del análisis y al estímulo de la imaginación. Por ello, hoy día buscamos formar al bailarín que sea capaz de representar *cualquier obra de cualquier coreógrafo*, tanto física como psíquicamente.⁵¹

¿Dónde quedó la imposibilidad de lograr que los bailarines clásicos se movieran en un sentido más contemporáneo? ¿Y la contraposición muscular? La conclusión de Tulio de la Rosa y los comentarios de Fernando Alonso coinciden con los propósitos de la ADM. Al respecto la maestra Lavalle afirmaba:

Apoyábamos una forma de enseñanza de la danza, en que una técnica ayudara a la otra para que el bailarín fuera capaz de interpretar muy diferentes estilos; porque un bailarín no va a trabajar con un solo coreógrafo, va a relacionarse con muchos, cada uno con un estilo propio, sobre todo si se trata de su actuación en una compañía en la que no hay un solo coreógrafo. En los grupos [independientes] prácticamente el director es el mismo coreógrafo, entonces se plantea la forma de trabajo coreográfico de ese director. En cambio, en una compañía oficial, su problema va a consistir en responder a muchos estilos. Quizá uno viene y monta una obra de vanguardia y otro una tradicional y otro hace algo mexicano. Entonces, lo que queríamos es que ese alumno egresado de la ADM tuviera la capacidad de responder a cualquier coreógrafo.⁵²

Lo analizado hasta el momento deja entrever que las objeciones a la formación simultánea no eran contundentes y que podían matizarse de acuerdo con las necesidades y posibilidades de los grupos. Los inconvenientes se circunscribían a la dosificación de las horas en el

⁴⁸ Tulio de la Rosa, *Propuesta para la enseñanza de la danza clásica a nivel nacional*, Cuaderno 27, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1992, p. 30. El maestro De la Rosa perteneció al grupo de maestros de la ADM que rechazaron el proyecto del bailarín integral y fundaron la Escuela Nacional de Danza Clásica en 1977.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ El modelo para crear el SNEPD se basó en la experiencia de Cubanacán, que cuenta con tres escuelas: clásico, contemporáneo y folclor.

⁵¹ Fernando Alonso, *cfr.* Patricia Cardona, *La danza en México en los años setenta*, UNAM/Fonapas, México, 1980, p. 27.

⁵² Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

entrenamiento, al establecimiento del momento más adecuado para incorporar el estudio de la otra técnica, pero sobre todo a una adecuada aplicación metodológica y pedagógica de los maestros.

Ahora bien, en el área de contemporáneo existía conciencia de la importancia de dosificar el material técnico para evitar las supuestas contraposiciones. Al revisar sus experiencias, una maestra de contemporáneo, que en 1994 fungía como la coordinadora del área, afirma:

Aplicamos la técnica a lo largo de seis años, enfatizando en cada año el proceso y desglose del material, pues tanto en la teoría como en la práctica están cuidadosamente dosificados, por grados de dificultad, las rutinas, los ejercicios, las secuencias y todos los elementos que la conforman.⁵³

Y en relación con el momento y el modo en que se iniciaba el aprendizaje de la técnica contemporánea, otra maestra mencionó:

Pienso que como se empieza [la técnica contemporánea] está bien: con una serie de [trabajos] creativos que le va rompiendo barreras al niño, yo creo que es muy importante iniciar así. Como está planteado, desde el tercer año, cuando ya tienen las bases clásicas; si se empieza a trabajar en otro estilo están justo en la edad en que esto los anima.⁵⁴

El diálogo y el intercambio de experiencias ofrecen nuevas perspectivas. Un sano principio sería someter a análisis los prejuicios y aceptar la proposición de Bachelard, de romper con el conocimiento sensible (animado de pragmatismo y realismo inmediato) y trasladarse al conocimiento científico, lo que implica considerar que “la adhesión inmediata a un objeto concreto, captado como un bien, utilizado como un valor, ata demasiado fuertemente al ser sensible; es satisfacción íntima; no es la evidencia racional”.⁵⁵

¿Las técnicas marcan? Selección de las técnicas formativas

En 1982 en la ADM, además de reemprender el camino educativo con un proyecto controvertido en cuanto a su viabilidad y posibilidades de aplicación, se seleccionaron técnicas que no se conocían en México lo suficiente para afirmar su viabilidad formativa, o se cuestionaban por la marca de estilo que dejaban en los cuerpos.

⁵³ Socorro Meza, “La aplicación de la técnica Graham”, en *Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 1, núm. 4, México, INBA, mayo-junio de 1994, p. 71.

⁵⁴ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

⁵⁵ Gastón Bachelard, *op. cit.*, p. 282.

En la danza clásica se optó por la metodología rusa y se abandonó la cubana, que se empleaba exitosamente tanto en el SNEPD como en la CND. Actualmente, debido a los resultados, sobre todo en la construcción de la espalda y la impecabilidad en el movimiento de los brazos, esta metodología empieza a ser aceptada, incluso en la propia CND, pero en el momento en que la escuela se decidió por ella, fue cuestionada por las huellas estilísticas.

Las razones por las cuales los maestros de la ADM seleccionaron la metodología rusa fueron:

- Porque rescata “el sentido del movimiento que, artistas de la talla de Isadora Duncan, no encontraron en la danza clásica de su época [...] Este estatismo que situaba a las poses como momentos sin vida no existe en esta metodología. En ésta se da un concepto de movimiento eterno, además de una lógica de encadenamiento muy determinada, donde el concepto de espacio aunado a la musicalidad e interpretación difícilmente la encontramos en otras metodologías de danza clásica”.⁵⁶
- Porque ha sido aplicada en una diversidad de cuerpos, debido a la pluralidad étnica de la ex Unión Soviética, que no necesariamente corresponde con el ideal del cuerpo europeo. Si hablamos de somatotipos,⁵⁷ el del cubano, por sus profundas raíces negras, no tiene tanta cercanía, como muchos piensan, con los somatotipos de los habitantes del Distrito Federal,⁵⁸ mientras que, por la variedad de características físicas de los estudiantes de danza soviéticos, esta metodología se sustenta en experiencias más cercanas a nuestras necesidades. Por ello es más fácil su adaptación a las características de los cuerpos mexicanos.
- Porque en esta metodología se considera indispensable para un adecuado aprendizaje conjuntar los aspectos técnicos, musicales e interpretativos. Es decir, no importa el desarrollo técnico si no está ligado a la emotividad –en el sentido en que la danza

⁵⁶ Graciela González, “Una llama creadora desprovista de técnica, es locura del alma: no Arte”, en *Préstame un Pasito*, publicación bimestral de la ADM, año 2, núm. 7, abril de 1994, p. 2. Este artículo fue presentado como ponencia del área de danza clásica en el “Encuentro sobre formación y creación en danza”, organizado por el INBA en las instalaciones de la ADM, del 14 al 16 de febrero de 1994.

⁵⁷ Aunque también esta idea debiera revisarse, porque hasta cierto punto es prejuiciosa en el caso de la danza, pues con el argumento de las diferencias de somatotipo, algunos maestros piensan que no se deberían aprender técnicas occidentales.

⁵⁸ Otra circunstancia muy diferente se presenta en Veracruz, Chiapas o Guerrero, donde los cuerpos tienen una mezcla más cercana a la de los cubanos.

clásica lo concibe—, que suscita la música integrada al movimiento y los detalles de mirada, gestos y calidades en los brazos, cuando se ejecutan los ejercicios técnicos.

Por otro lado, desde la reestructuración de 1972, el área de contemporáneo había seleccionado la técnica Graham, con respecto a la cual también había controversia. Sin embargo, las tres compañías subsidiadas por el INBA la consideraban como eje en el entrenamiento de sus bailarines. La controversia se daba fundamentalmente con los grupos independientes.

Al igual que con la danza clásica, la elección contaba con sólidos argumentos:

Esta técnica permite el conocimiento corporal desde lo más interno y profundo del ser, porque nació de un principio orgánico, de los centros vitales más importantes del cuerpo: del tórax y de la pelvis; de la respiración y reproducción del ser humano, de la vida misma, este conocimiento del cuerpo no puede ser superficial [...] Su verdadero trabajo proviene precisamente de los músculos más ocultos y profundos del organismo, y es precisamente por esto que permite desarrollar y construir músculos sanos y estructuras fuertes y resistentes; habilidades y destrezas específicas que son la base formativa de acuerdo con las facultades propias de cada estudiante. Todo esto no se puede realizar sin la capacidad cognoscitiva, emotiva y psicomotriz del ser humano. Es una técnica integradora porque involucra las tres esferas del conocimiento [...] Si bien la técnica Graham es considerada clásica dentro de su género, en su esencia es totalmente actual, porque destaca principios y conceptos básicos que son elementales en la formación de bailarines de cualquier género dancístico.⁵⁹

No se debía argumentar sólo la selección de las técnicas, también la aplicación de los principios y metodología de ambas técnicas, que se hacía con un enfoque especializado. A pesar de que en el plan de estudios se acentuaba la exigencia de transmitir al alumno los posibles vínculos entre las técnicas, al carecer de suficientes maestros que lo llevaran a cabo— porque la mayoría de maestros se había especializado metodológicamente—, se dejaba al alumno la posible vinculación. De ahí que en algún momento se pensara en utilizar otro enfoque técnico para la realización del proyecto; uno que fuera más integrador en la enseñanza de la técnica y de los lenguajes dancísticos, pero la idea se abandonó porque los resultados técnicos fueron pobres.

Se consideró importante mantener las técnicas de cada lenguaje dancístico, debido a que ya habíamos tenido una experiencia integradora; a la materia se le denominaba Técnica general. En esta materia [se escogieron] algunos ejercicios de clásico y de contemporáneo, sin la necesaria claridad de lo seleccionado. Los resultados técnicos fueron muy cuestionables, por eso decidimos enseñar cada técnica por separado. Además, en la experiencia del Auditorio Nacional [antigua sede de la ADM], ya habíamos notado que el entrenamiento paralelo, lejos de contraponerse, resultaba enriquecedor en la formación del alumno.⁶⁰

⁵⁹ Socorro Meza González, “La aplicación de la técnica Graham”, *op. cit.*, p. 70.

⁶⁰ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

Esta experiencia muestra algunas de las razones por las que se consideró necesaria la formación simultánea especializada como recurso para que los alumnos ampliaran su vocabulario dancístico, lo que permitía no renunciar a las habilidades que incluso ahora sólo se adquieren mediante la danza clásica:

La danza clásica está probada a través de 300 años, ha ido enriqueciéndose con el tiempo, no se ha quedado inmutable, no se ha quedado estática, por eso todavía existe y es básicamente la que forma a los bailarines del mundo entero, ésa es una realidad que no podemos negar, lo cual quiere decir que su técnica es ampliamente formativa y que da la posibilidad de movimiento. No es que yo piense que únicamente te vas a especializar en danza clásica, lo que creo es que podrías enriquecerte con otras técnicas, pero si quieres ser bailarín de danza clásica y vas a reproducir el repertorio tradicional, y al mismo tiempo vas a bailar las coreografías contemporáneas del clásico, debes tener esa formación estrictísima de danza clásica.⁶¹

Sin embargo, la perpetuación de los viejos conflictos y prejuicios hacia la danza clásica generó que algunos miembros del campo dancístico negaran estas experiencias. El grupo profesional que desde sus inicios se contrapuso abiertamente a la propuesta integradora de la ADM fue el Ballet Nacional de México, y cuando crearon el Colegio Nacional de Danza Contemporánea en el que se formaban sus bailarines, reiteraba:

En la licenciatura los alumnos estudian durante un semestre otras técnicas –además de la Graham– que ayudan a comprender esta concepción de “contemporáneo” en la danza, donde el ballet clásico queda excluido como opción. Esta concepción estética está respaldada por una preparación tanto física como mental: no es lo mismo un bailarín que se forma en ballet clásico y luego quiere ser un ejecutante de contemporáneo –haciendo, si tú quieres, un estilo muy particular– a otro que ya tiene la actitud necesaria desde un principio [...] no por aprender un estilo vas a poder ejecutar cualquier tipo de danza.⁶²

Estas tajantes aseveraciones resultan paradójicas cuando una de las bailarinas más destacadas de esa compañía era egresada de una de las generaciones que se quedaron en el SNEPD. Sólo le faltaba un año para concluir su formación como bailarina de concierto, lo que implicaba que se había formado por lo menos siete años en danza clásica. ¿Cómo pudo desprenderse de esa técnica que supuestamente la marcó? Aun pensando que hubiera tardado varios años de trabajo en conseguirlo, ¿por qué le interesó a una compañía tan prestigiada como Ballet Nacional de México arriesgarse con una estudiante de estas características, si en su propia escuela había otras bailarinas a quienes no tendría que “reformular”? Si la técnica clásica limita, ¿cómo lograron en tan pocos años que esta egresada se convirtiera en una de sus mejores

⁶¹ Sylvia Ramírez en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 12 de agosto de 1995.

⁶² Gonzalo Vázquez, “Ballet Nacional de México: entrevista con Guillermina Bravo y Jaime Blanc”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 7, México, INBA, noviembre-diciembre de 1994, p. 38.

bailarinas? Conuerdo con Patricia Cardona en que el ballet clásico no deforma al bailarín, sino que “las desviaciones [...] corresponden a la incapacidad de los pedagogos, coreógrafos y bailarines de extraer del método académico aquello que pueda ser aplicable y formativo al artista de hoy”.⁶³ Pero quienes han sido formados en dos técnicas de modo simultáneo, pese a que algunos no lo reconozcan, han asimilado las virtudes técnicas de la danza clásica, y como han ampliado sus sensaciones corporales y sus músculos se han movilizadado en diferentes sentidos, se adaptan con mayor facilidad a los diferentes estilos.

Las opiniones acerca de la contraposición muscular y la controversia de la formación simultánea en dos o más técnicas, conducen a otro cuestionamiento: ¿las técnicas marcan? ¿Qué es lo que marca? Dice Josefina Lavalle que “no son las técnicas las que marcan sino los conceptos rígidos los que limitan”.⁶⁴

¿Qué piensan algunos de los maestros que experimentaron este tipo de formación como estudiantes de la ADM acerca de si las técnicas marcan? Graciela González asevera:

No, yo no creo. Si creyera definitivamente en eso, te diría entonces que Nureyev y Baryshnikov nunca hubieran podido bailar contemporáneo, y fíjate que te estoy hablando de una formación clásica ortodoxa, no tiene la apertura que tenemos nosotros. Me decía Fara[hilda Sevilla] que Baryshnikov y Nureyev, cuando llegaron con Balanchine, dijeron que querían entrar a su compañía y les dijo trabajen primero con maestros y coreógrafos contemporáneos y después vienen conmigo [...] También hay la contraparte, Martha [Graham] cuando empezó dijo no quiero nada de clásico, al grado que no había barras en sus salones. Y finalmente, si revisas la historia de ella, ¿qué hizo los últimos años de su vida? Tomar un montón de bailarines clásicos y darles una formación contemporánea. ¿Por qué? Porque lo podían hacer.⁶⁵

Por su parte, Giselle Colás comenta:

No lo creo, porque si lo llevas en la escuela como alumno tienes que aprender. Hay excelentes bailarines clásicos que bailan precioso el jazz, y qué forma de moverse, es otra forma de girar, otras cabezas, otro torso, ahí te desbaratas. Creo que el moderno tiene menos soltura que el jazz. Un bailarín clásico que controla su cuerpo, desde luego va a bailar contemporáneo, si se le introduce al contemporáneo. Es como si me dijeras, Giselle como estuvo tanto en clásico, ahora no puede zapatear danzas rusas de carácter y ¡claro que puedo!⁶⁶

También Socorro Meza resalta:

Algo muy importante que debo aclarar es que no pretendí, ni ha sido el objetivo, marcar al alumno con un sello del estilo peculiar de la técnica; por el contrario, sólo le ofrecemos las

⁶³ Patricia Cardona, *La danza en México...*, op. cit., p. 29.

⁶⁴ Josefina Lavalle, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, en *Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 1, núm. 1, México, INBA, septiembre-octubre de 1993, p. 20.

⁶⁵ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

⁶⁶ Giselle Colás en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de enero de 1996.

herramientas para que a partir de su enfoque personal pueda analizar, experimentar y sentir el movimiento, explorando nuevos estilos o técnicas al alcance de su posterior desarrollo.⁶⁷

En contraposición a este discurso, el que se produce en otras escuelas profesionales de danza, más ligadas a los grupos independientes, pregona la búsqueda de técnicas sin un “sello” estilístico:

La búsqueda es encontrar una técnica neutra de movimiento, que permita al ejecutante de danza contemporánea un lenguaje amplio de expresión, sin estilo.⁶⁸

Este planteamiento afloró de la inquietud de muchos grupos y maestros por generar procedimientos técnicos que respondieran a las tendencias de avanzada en la danza contemporánea:

Hoy Lin [Durán] afirma en sus escritos que nada tienen que ver uno y otro (haciendo referencia a la danza clásica y contemporánea), que se trata de dos lenguajes y el de la danza moderna es mucho más amplio y complejo, lleno de posibilidades innovadoras. La continua investigación que la autora hace sobre la danza le ha permitido despegarse de todos aquellos que junto con ella afirmaban la necesidad de completar o de integrar las dos técnicas y afirmar con mayor claridad la autonomía de la danza contemporánea.⁶⁹

Como resultado de esta controversia aún no resuelta, surgió el cuestionamiento a cualquier técnica estructurada (Graham o clásica, principalmente), y se emprendió una búsqueda de procedimientos técnicos más integradores en los que la ADM ya había incursionado. Ya había mencionado que en estas incursiones de los maestros con procedimientos no codificados y sin una adecuada sistematización, los resultados fueron poco alentadores:

Nos dimos cuenta de que, con esa materia de Técnica general no definíamos a largo plazo la continuidad [...] el desarrollo de esas destrezas que se iniciaban, no llegaban a concluir en un desarrollo para dominar un gran salto, o los giros. No era un proceso en el que vas madurando muscularmente al alumno hasta llegar a lo que quieres, era una revoltura. Finalmente nos dimos cuenta de que, si bien era buena la intención de crear una técnica propia, no podíamos seguir así, teníamos que definirla de otra manera.⁷⁰

La investigación siempre es útil, más aún, es condición esencial para el desarrollo del docente. No obstante, en el proceso formativo la experimentación con nuevos procedimientos técnicos resulta arriesgada, en particular durante los primeros años de desarrollo. Para obtener resultados óptimos es preciso tener docentes sumamente capacitados, en virtud de que no sólo

⁶⁷ Socorro Meza, *op. cit.*, p. 71.

⁶⁸ Serafín Aponte, “Aproximación a la nueva danza 1993 en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea”, en *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1993, p. 216.

⁶⁹ Silvia Durán, “Prólogo”, en Lin Durán, *La danza mexicana en los sesenta*, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1990, p. 12.

⁷⁰ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

aplicarán los procedimientos de una técnica que han estudiado a lo largo de varios años (lo que no supone repetir ejercicios mecánicamente, sino dosificarlos y adecuarlos a las características del grupo), sino que seleccionarán el material adecuado para modelar el cuerpo del alumno. Para que se genere una síntesis eficaz, es necesario un sólido conocimiento anatómico y kinesiológico y de diversas técnicas. La experiencia de la ADM apuntaba a la utilización de las técnicas probadas que ofrecían mayores beneficios en la configuración muscular y menores riesgos en cuanto al desarrollo físico:

Observábamos que los alumnos se podían desarrollar con una técnica importada, adecuada a los cuerpos de nuestros niños, y que el problema no era en sí la técnica sino el maestro. Por un lado, el método, por el otro, la aplicación práctica. Nos dimos cuenta, también, de que estas técnicas tienen en el fondo su ideología, y ésta se impregna en el alumno que la está practicando; y si al mismo tiempo [...] había la otra técnica, con otra concepción, se alcanzaba un equilibrio muy interesante. De ahí que los alumnos, al tomar las tres técnicas fueran diferentes del alumno que solamente se especializaba en una técnica.⁷¹

Para enriquecer este proceso, en la ADM se decidió incorporar, a partir de 1992, el estudio de otras técnicas y estilos en el último grado de estudio. Una vez que el alumno poseía sólidas bases musculares, podía experimentar con otros procedimientos técnicos y explorar nuevas formas de moverse:

En el último grado se integró esta experiencia: para dar a conocer al alumno, o mejor dicho a probar, los principios de los diferentes estilos de la danza contemporánea, como Limón, Falco, Nikolais, etcétera, y a la vez, poder analizarlos y compararlos entre sí.⁷²

En esta compleja controversia se confundían con facilidad las dificultades de la técnica con el estilo peculiar del coreógrafo que la genera. No se reconocía la diferencia, o no se quería reconocer, entre procedimiento formativo y aprendizaje de un estilo.

Otra cosa es el estilo que, desde luego, no debe ser tomado como modelo. El problema es que los detractores de un estilo quieren, con frecuencia, negar la técnica derivada de él.⁷³

Lo anterior hace evidente que las nociones de técnica, lenguaje y estilo no eran utilizadas de manera unívoca. Para que una discusión resulte productiva se debe asegurar que los términos empleados tengan el mismo significado para todos, y en esta discusión había muchos asuntos que dilucidar.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Socorro Meza, *op. cit.*, p. 71.

⁷³ Roxana Filomarino, "La enseñanza de la técnica", en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero de 1994, p. 37.

Por lo pronto, las interpretaciones del exterior generaron que algunos maestros endurecieran su discurso acerca de las opciones metodológicas seleccionadas en la ADM y fueran poco permeables a las nuevas tendencias formativas.

¿Técnica o creatividad? El dilema en la formación de intérpretes

A las confusiones ya planteadas se agregaba la discusión sobre la creatividad, que como ya examiné en el primer capítulo, es un aspecto fundamental en la tesis del bailarín integral:

¿Cómo hacer que la instrucción considere, como parte de la preparación el campo de la intuición, de la experiencia vital individual, de la generación de un marco mágico-exploratorio que se traduzca en creatividad en sus planes de estudio? La respuesta al problema de la selección de las técnicas para las escuelas no está tanto en la adopción de uno u otro estilo. La salida, creo, está en la experiencia de los maestros quienes, a partir de su memoria kinestésica, de los valores desarrollados durante su vida escénica, puedan ajustar o modificar, enriquecer y eventualmente sustituir los corpus teórico-metodológicos establecidos, en la medida en que esto sea exigido y dictado no por la academia, sino por los cuerpos de los alumnos que tendrán enfrente.⁷⁴

Este cuestionamiento, que apunta al terreno pedagógico, constituía un llamado a la creatividad del docente, aspecto indispensable en toda actividad educativa. Mas el problema de la creatividad en cualquier tarea que emprenda el ser humano, compromete un conocimiento extenso del material que se pretende modelar creativamente.

Regresemos a las experiencias de la ADM:

Los programas de ese entonces, [197?] estaban mal planteados porque en técnica general había una mezcla de elementos de la danza contemporánea, Graham concretamente, y de la danza clásica, y cada maestro hacía ahí su propia deducción. Sí funcionaban, se preparaba a los alumnos, pero era muy intuitivo, muy a la interpretación y creatividad de cada maestro, cada uno hacía sus propias locuras.⁷⁵

Los grandes maestros son pocos, por lo que sugerir indiscriminadamente a cualquier maestro la aplicación del refrán popular “cada maestro con su librito”, es aventurado durante el proceso formativo, sobre todo si consideramos que el corpus teórico-técnico de la danza, particularmente la contemporánea, aún sigue en estudio e investigación.

Otro inconveniente entreverado en esta discusión es la duda de que el bailarín desarrolle su creatividad mediante el aprendizaje de una técnica; se piensa que la tecnificación corporal limita las posibilidades de búsqueda y exploración. Pero hay en el medio profesional quienes aseveran que la técnica es fundamental para ejercer la libertad de moverse:

⁷⁴ Alejandro Schwartz, “El estilo y la técnica”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 6, México, INBA, septiembre-octubre de 1994, p. 63.

⁷⁵ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

Hay que cuidarnos porque actualmente hay un movimiento [generalizado], por lo menos en México, en los jóvenes que rechazan un poco la técnica, como si la técnica fuera un impedimento para expresarse. Cuando tienes técnica no la rechazas y además si quieres la utilizas o no. Si no dominas tu cuerpo cómo vas a expresar algo con toda libertad. Para mí la técnica es la libertad.⁷⁶

La creatividad que los alumnos pueden desarrollar está más vinculada con los procedimientos pedagógicos que con el uso de una técnica u otra. Las técnicas dancísticas por sí solas no limitan o impulsan al alumno a la innovación, son los enfoques de los maestros en la impartición de la materia los que pueden coartar o potenciar este proceso. Un maestro preocupado por desarrollar integralmente al alumno siempre encuentra estrategias para despertar los sentidos, que son la puerta hacia el desarrollo de la creatividad. Si el maestro centra la actividad educativa en la repetición estéril de los movimientos, sin importar la técnica que emplee, restringirá las posibilidades del alumno. En cambio, si el maestro provoca la imaginación del alumno, si promueve que cada movimiento tenga un sentido, si lo estimula a la exploración de sus posibilidades de movimiento, él descubrirá su peculiar manera de moverse y entonces se desarrollará creativamente. La discusión sobre el desarrollo creativo de un estudiante de danza no puede circunscribirse a qué se enseña, sino cómo se enseña.

Una deficiente preparación y una pobre visión artística en los maestros pueden derivar fácilmente en una enseñanza en la que predomine la repetición mecánica de los movimientos técnicos. Por ello, a fin de subsanar este riesgo, fue un acierto de la propuesta curricular incluir materias que enfatizaran el desarrollo creativo del alumno: Introducción a las artes, Introducción a la danza contemporánea, Coreografía, Taller de artes y técnicas escénicas. De igual modo, resultaba beneficioso promover espacios no curriculares en los que el alumno canalizara sus necesidades creativas: Encuentro de Trabajos Creativos del Área de Danza Clásica y Encuentro de Coreografía. Estas inclusiones no cancelaban la exigencia de la tesis educativa de que, en todo momento, en toda materia, se impulsara el desarrollo creativo de los estudiantes.

El alumno constantemente está improvisando, está generando solo o en grupo de mil formas, de manera espontánea crea diferentes maneras de moverse. No creo que se esté descuidando, al contrario, creo que se sigue sosteniendo; lo que sí pienso es que se ha buscado un equilibrio, porque a veces nos vamos a la pura creatividad, descuidando el aspecto formativo técnico; y en

⁷⁶ Adela Salinas, “En danza sí hay leyes; ésta es buena o mala: Descombey”, entrevista con Michel Descombey, *La Jornada*, sección cultural, México, 6 de julio de 1993, p. 4.

otros momentos, es cierto, nos enfocamos en la cuestión técnica y lo creativo lo dejamos olvidado.⁷⁷

Es justo mencionar que, pese a las diferencias y deficiencias pedagógicas, todos los maestros estaban convencidos de la necesidad de formar estudiantes creativos e innovadores; de ahí que aceptaran de buen grado la continua participación de los estudiantes en los espacios institucionales en que presentaban sus propias propuestas de movimiento y danza. Aquí no había diferencias conceptuales, pero las prácticas no siempre eran congruentes con el discurso.

La reestructuración de 1992: la polémica se desata de nuevo

Había puntualizado que para aplicar con éxito este proyecto se requería de maestros plenamente convencidos de la viabilidad de la formación simultánea, con la claridad conceptual y metodológica de los aspectos que cada técnica aporta al desarrollo del bailarín, para no confundir al alumno. Esto entrañaba un conocimiento profundo de ambas técnicas, aunque la actividad docente fuera especializada metodológicamente.

Esta condición de operación se trató de asegurar contratando en primera instancia a maestros egresados de la ADM o que tuvieran una formación similar; sin embargo, no se consideró que en la propia escuela el proceso no había sido homogéneo y por tanto las experiencias de los estudiantes habían sido diversas. De ahí que las prácticas sedimentadas de los años de la especialización emergieran poco a poco durante el proceso de consolidación de cada área de la escuela y modificaran sus interpretaciones de la tesis educativa.

Luego del serio conflicto interno en el que las diferencias pedagógicas vividas en los primeros años de operación del plan se ligaron a los temores de desaparición de la escuela por la reconstrucción del edificio, lo que suscitó una fractura muy dolorosa del grupo de maestros que había concretado la reinstalación de la escuela en 1981, la ADM había retomado su trabajo y se encaminaba sólidamente hacia la consolidación del proyecto educativo que le daba sentido e identidad. Al finalizar el ciclo escolar 91-92, luego de tres años en que se habían incorporado algunas materias y revisado las cargas horarias de otras, y considerando que el plan ya había operado durante diez años,⁷⁸ en el CTP se decidió evaluar puntualmente los resultados de las dos carreras que se ofrecían. Y luego de varias deliberaciones en las que

⁷⁷ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

participó la asesora artística de la escuela, la maestra Josefina Lavalle, se llegó a la conclusión mayoritaria de formular una carrera única de intérprete.

El objetivo ahora es circunscribir, finalmente, un proceso que nos lleve a resultados más concretos. La idea del bailarín integral propone la fusión de las dos carreras que se ofrecen actualmente en la Academia de la Danza Mexicana en una sola, de manera que se logre una formación integral.⁷⁹

Dicha propuesta motivó que las dudas, adormecidas durante algunos años, aparecieran en cascada. Esto sucedió en las áreas que no se habían convencido, de manera definitiva, del objetivo que se perseguía: danza popular mexicana y danza clásica.

En el área de danza popular, la mitad de los miembros manifestó su inconformidad con la decisión mayoritaria del CTP, de fusionar las dos carreras existentes en una sola, y presentó como argumentos las siguientes consideraciones:

La formación de un bailarín integral se está logrando en las dos carreras, por lo tanto no se hace necesario que la reestructuración se oriente hacia la formación de un bailarín integral como intérprete único; este planteamiento reduce las posibilidades de ingreso y egreso.

No hay un dominio y aplicación clara y precisa de las técnicas dancísticas (a pesar de los continuos intentos de adaptarlas a las características y posibilidades físicas de nuestro país).

La reestructuración debiera encaminarse hacia los contenidos de los programas, ya que no se ha logrado a la fecha una vinculación.

Este planteamiento no da la posibilidad de adquirir un alto nivel de dominio de una especialidad que le permita integrarse al movimiento artístico del país, ya que la competencia es muy fuerte y el campo de trabajo generalmente es por especialidades.⁸⁰

Éste fue el único escrito que los maestros presentaron para el análisis de la carrera única, en el que expresaron con claridad las dudas que en otros momentos de crisis el proyecto tuvo que enfrentar. Primero, entendían la integralidad en el sentido de desarrollo armónico del ser humano, sin referirla a lo dancístico. Segundo, ratificaban el conflicto en la aplicación metodológica y técnica, que apuntaba a la discusión de los antagonismos musculares. Tercero, enfatizaban el dilema de la vinculación entre contenidos, en lugar de la búsqueda de una metodología interdisciplinaria o transdisciplinaria. Y cuarto, manifestaban con toda claridad la necesidad de especializarse para tener un alto desempeño profesional, sin aclarar a qué

⁷⁸ Como las modificaciones al plan de estudios 82 que se plasmaron en el plan 87 habían sido de carga horaria y fundamentalmente en la carrera de intérprete de danza mexicana, se consideraba que el plan ya podía sujetarse a una minuciosa revisión.

⁷⁹ Alejandra Ferreiro, "Academia de la Danza Mexicana. Reestructuración del plan de estudios", en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 1, núm. 3, México, INBA, 1994, p. 34.

⁸⁰ Voto razonado presentado por el área de danza popular mexicana (sólo tres de sus miembros) al CTP durante la reestructuración del plan de estudios en 1993.

llamaban un alto nivel de desempeño en el intérprete de danza popular mexicana, ni mencionar las razones por las que consideraban que la carrera de danza mexicana no lo había obtenido. Obviaron pronunciarse en favor o en contra de los argumentos por los que se había propuesto la carrera única y el lugar que la danza popular mexicana tenía en ella.⁸¹

Además, durante las discusiones para la reestructuración, en las que se llevaron a cabo varias plenarios con la totalidad de los maestros de danza, insistieron en que las técnicas clásica y contemporánea eran adversas a la formación de un intérprete de danza popular mexicana, con lo que regresaban varios años a una discusión que parecía superada:

No es posible que a partir de las técnicas de clásico y contemporáneo se pueda lograr una identificación nacional, la danza mexicana tampoco debe tener una técnica porque no permite libertad de expresión.⁸²

Pese a la tradición que la ADM tenía en la sistematización de la técnica de enseñanza de la danza popular mexicana, y a que la mayoría de los maestros que conformaban el área fue entrenada en forma simultánea en clásico o contemporáneo, en estos maestros persistía la idea de que la técnica impide la libertad de expresión y marca al bailarín, en este caso, al de danza popular mexicana. Y con estas afirmaciones dejaban claro que no aceptaban la tesis educativa.

Creo que, de los maestros que hoy están en la escuela, tal vez dos tenían más o menos clara la idea de que la danza contemporánea sería el elemento más importante para que, junto con la danza mexicana, se pudiera generar un lenguaje contemporáneo con raíces mexicanas. De hecho, en el momento [de la reestructuración] se cuestionaba la forma de escenificar la danza mexicana. Ya no se quería hacer [la ringlera de bailes], ni los cuadros plásticos, ni las motivaciones dramáticas, que solamente eran un pretexto escénico mal realizado, que caía en actuaciones mal hechas, y que finalmente contenía el mismo repertorio, pero con una deficiente e inconexa relación teatral.⁸³

El problema no se resolvió, pues los maestros no presentaron alternativas que sirvieran para mejorar la carrera de mexicana y que no estuvieran ya incluidas en la carrera única. Básicamente se enfocaron en la pérdida que según ellos tenía la danza popular mexicana en la nueva carrera.⁸⁴ El CTP decidió, luego de solicitar un voto razonado por áreas, continuar

⁸¹ Dos fueron los principales problemas que se detectaron en la carrera de mexicana: no se había alcanzado el nivel técnico y artístico prometido en el área de contemporáneo, lo que exigía fortalecer la formación con la inclusión de un mayor número de años de danza clásica; y en el área de danza popular mexicana, la vía profesional a la que recurrían con mayor frecuencia los egresados era la docencia más que la interpretación, lo que exigía otro tipo de formación que rebasaba los objetivos de la carrera de intérprete.

⁸² Comentario de María Elena Martínez consignado en el Acta núm. 7 de las reuniones para la reestructuración del plan de estudios, 9 de julio de 1993. Archivo de la dirección de la ADM.

⁸³ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

⁸⁴ La discusión se enfocó en que el número de horas no permitiría que los estudiantes aprendieran el repertorio “necesario” para desempeñarse como intérpretes. Objeción que los otros maestros del área consideraban ficticia,

trabajando en el proyecto de la carrera única, en la que la danza popular mexicana tendría la doble posibilidad de formar un intérprete para incorporarse al campo profesional de este género si el alumno así lo decidiera, pero sobre todo le ofrecería la formación necesaria para recuperar la fuerza rítmica de lo popular y traducirla escénicamente en un lenguaje dancístico con el cual expresar con plenitud sus ideas.

Con la carrera única de intérprete, la ADM no renunciaba a la danza popular mexicana, únicamente se negaba a que el intérprete sólo conociera una forma de expresión dancística, que lo limitara para crear y recrear en la escena las manifestaciones populares. Al respecto, Josefina Lavalle se pronunciaba:

No creo en la carrera de ejecutante de danza folclórica como especialización, porque sería tanto como aceptar de manera definitiva la escenificación de la danza mexicana, y no estoy tan segura de que eso sea lo correcto. Como no estoy segura, prefiero optar por un bailarín que tenga el conocimiento de la danza y el baile de su país, como parte indispensable de su educación dancística, no que conozca solamente el repertorio, sino que conozca profundamente la danza mexicana, la tradicional, la popular, la urbana, esa otra manifestación de la danza espontánea; que la tenga dentro de su sangre y que ahí esté para cuando sea tanto un intérprete creador como un coreógrafo creativo.⁸⁵

Esta controversia se complicó gravemente durante el proceso de reordenamiento académico al que convocó el INBA en mayo de 1993, cuando las discusiones internas se llevaron a otra arena, que había sido hostil a las propuestas de la ADM: las otras escuelas profesionales de danza, en especial el SNEPD, que estaba también en proceso de reestructuración. Esta institución estaba fracturada, debido a que sólo dos de sus escuelas (las Escuelas Nacionales de Danza Clásica y Contemporánea) fueron consideradas para su traslado al Centro Nacional de las Artes, y los integrantes de la Escuela Nacional de Danza Folklórica se sentían amenazados. Esta circunstancia sirvió para que se ligaran con los maestros de la ADM para protestar en contra de la desaparición de la danza folclórica en el INBA, lo que generó una gran inquietud y malestar entre los alumnos de la ADM, como se verá en el siguiente apartado.

Otros factores contribuyeron a resucitar las viejas discusiones. En el ciclo escolar 93-94 la escuela fue apoyada por las autoridades del INBA para contratar maestras rusas que impartieran cursos de metodología a los maestros y clase a los alumnos de los grados

pues lo que importaba no era la cantidad de repertorio, sino desarrollar las habilidades para conocer los patrones rítmicos básicos y los gestos corporales de los bailes y danzas, puesto que aprender la totalidad del repertorio de nuestro país durante la carrera siempre ha sido imposible.

superiores. Esta ayuda, si bien elevó el nivel técnico de los alumnos y los maestros, causó que el área se inclinara, una vez más, hacia la especialización.⁸⁶ El debate sobre el antagonismo muscular revivió con fuerza, debido a los comentarios de las maestras rusas sobre la danza contemporánea y la danza popular. El área de nuevo se cuestionaba: ¿para alcanzar el nivel técnico deseado era necesario abandonar el entrenamiento simultáneo de los alumnos en danza contemporánea y en danza popular mexicana y circunscribir la enseñanza a la danza clásica? Sin embargo, gracias a que las experiencias en la formación simultánea con danza contemporánea eran contundentes, la polémica tuvo menores repercusiones en esta área que durante la ruptura de 1978, al menos por unos años. En cambio, lo que había generado mayores dudas en esta área fue el incremento, planteado en la carrera única, del número de años de estudio de la danza popular:

A mí me angustia la situación porque no lo he vivido, no te puedo decir si se contraponen o no, no lo he estudiado, pero no tengo prejuicio. Sin embargo, pienso que se contraponen porque por ejemplo, de pronto estás trabajando un zapateado fuerte y luego te ponen a hacer un trabajo de clásico donde necesitas alargamiento del músculo; de esa forma sí se contraponen.⁸⁷

Era necesario verificar si cuatro horas a la semana de entrenamiento en este género podía contraponerse al lenguaje clásico o contemporáneo. Y había el compromiso de la otra mitad de maestros del área de danza popular mexicana de modificar la metodológica de enseñanza para hacer viable la propuesta. Al respecto, Alma Mino comenta:

Creo que no se contraponen el clásico y el folclor, lo que sí observo [...] es que hay problemas en la manera en que los diferentes maestros enseñan sus respectivas disciplinas; hay quienes todavía abusan del zapateado, abusan de las danzas. Pienso que así como en la danza clásica hay un calentamiento que incluye sus *pliés*, sus *tendues*, su *adagio*, etcétera, un momento de relajamiento y pasan al centro, y otra vez crece la dificultad y vienen los pequeños saltos y los grandes saltos, etcétera. Hay diferentes formas de planear el ejercicio para compensar y estructurar un buen entrenamiento. En danza contemporánea debe haber su calentamiento, su piso, su centro, sus *adagios*, sus saltos, sus combinaciones, sus secuencias hasta lograr el clímax. En danza mexicana debería ser igual, su calentamiento, sus pisadas básicas, su repertorio, etcétera. Sin embargo, a veces veo en las clases de folclor, que si enseñan Concheros, pues sólo practican esa danza de principio a fin. ¿Por qué no poner otro tipo de zapateado, una jaranita, por ejemplo? Que la clase estuviera variada, buscar un equilibrio en el entrenamiento y no abusar. Creo que por ahí tenemos que solucionar muchos problemas metodológicos, pero estoy convencida de que no hay contraposición muscular.⁸⁸

⁸⁵ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

⁸⁶ El cambio fue notorio, puesto que habían aceptado la reestructuración sin mayores objeciones, como lo constataba el voto razonado del área y sus participaciones en el proceso de reestructuración del año anterior.

⁸⁷ Griselle Merino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de noviembre de 1995. A partir de estos comentarios, el área de danza popular mexicana introdujo el enfriamiento en la última fase de la clase, un grupo de ejercicios destinados precisamente al alargamiento de los músculos.

⁸⁸ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

Por su parte, Josefina Lavalle sostiene que:

Puede haber fatiga muscular si se exagera en el tiempo del entrenamiento, pero ello puede suceder con cualquiera de las tres técnicas.⁸⁹

En los comentarios de estos maestros se expresan las dificultades de aplicación metodológica que revisé en apartados anteriores; mas no era factible afirmar la existencia de antagonismos musculares cuando no se habían documentado, ni se había probado la metodología que desarrollaban algunos de los maestros de danza popular en específico para los alumnos de la carrera de concierto.

En la lucha por convencer a los clásicos y a los folclóricos de las bondades que ofrece el aprendizaje simultáneo, de la posibilidad de trabajar metodológicamente para evitar antagonismos en la formación y de la viabilidad de que, cuando los alumnos tuvieran todas las condiciones físicas, egresaran con un dominio de los tres géneros de danza, la ADM resintió una vez más la disputa entre los docentes, que la conduciría a graves retrocesos en la aplicación de su plan de estudios. Sobre todo, a confundir y evitar que sus alumnos confiaran en su formación y la disfrutaran, aspectos esenciales para cumplir con el objetivo básico: que el alumno, a partir del conocimiento de los diferentes lenguajes, gozara de la danza y lo expresara en una calidad interpretativa propia y en las creaciones en las que experimentara, utilizando el amplio vocabulario dancístico que adquiriría:

A lo largo de la carrera, lo importante es hacer que el alumno guste tanto de una danza como de la otra. Que llegue a entender cuál es el propósito de la escuela y de cada una de las formas de la danza que estudia.⁹⁰

Permitir que el alumno se desarrolle armónicamente implica, antes que nada, liberar sus experiencias educativas de prejuicios, valores y creencias que le impidan acceder con intensidad a la danza. Comparto la certeza de Graciela González cuando afirma:

Tengo la convicción que un cuerpo bien preparado sólo podrá tener las limitantes de su creatividad para expresarse.⁹¹

Lo que se deseaba era despertar en los alumnos la necesidad de expresarse aquí y ahora. Que conocieran:

...corporal e intelectualmente, sin prejuicios, de manera natural y en el momento adecuado, distintas maneras de hacer danza, porque necesitará de todas para su futuro trabajo como

⁸⁹ Josefina Lavalle en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 4 de octubre de 1995.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Graciela González, “Una llama creadora”, *op. cit.*, p. 5.

intérprete. Una lo dotará de la base firme, la fuerza necesaria para sostenerse, para lanzar, extender, elevar, deslizar, girar, para doblegar la ley de la gravedad y proyectar ingravidez. Otra lo envolverá y lanzará en la dinámica específica del movimiento, en las ciento y mil calidades del gesto al combinar fuerza y velocidad, a palpar los lugares más recónditos del espacio con los diseños corporales más insólitos, y otra le enseñará la fuerza rítmica, a conocer la tierra misma que lo sostiene, generosa y amarga, nuestra y ajena.⁹²

Para esto era indispensable que los maestros reconocieran los aciertos para apuntalarlos y los errores para subsanarlos. Algunos maestros identificaban avances alentadores:

Estoy convencida de que ese desarrollo simultáneo de toda sus esferas, más lo que cada técnica dancística aporta, está haciendo que este bailarín integral [encuentre] un movimiento dancístico acorde con su idea o tema, sin cuestionarse con qué lo va a hacer, si con un zapateado o con una contracción. Yo creo que esa integralidad la estamos consiguiendo, porque he visto ejercicios donde la influencia del zapateado, de lo nuestro, se proyecta de una manera diferente en los movimientos, por esa riqueza que el alumno ya se apropió.⁹³

Sin embargo, el inconveniente más grave que afrontaba la ADM no eran las críticas externas ni las diferencias en las interpretaciones, ni siquiera la lucha por la especialización, sino la falta de convicción y de pasión por enseñar que surge de la pasión por la danza. De ahí que comparta el diagnóstico de Alma Mino:

El clásico, por la forma en que está sistematizado, llega a la médula, penetra, se mete en la piel. Toda esa ideología tan fuerte te trastoca, te absorbe, te envuelve; esa magia de la música, esa forma en que [irrumpe] en el cuerpo, es placentera, aunque en ocasiones sientas que te acalambras. Todo eso hace que el niño reciba el clásico hasta adentro; lo que en contemporáneo, hoy por hoy, no estamos logrando porque no tenemos una planta de maestros fuerte que motive a los alumnos. Ha habido un enfriamiento en esta área, los maestros cumplen pero ya no hay esa pasión, no sé por qué, tal vez cansancio, saturación, no lo sé. Pero el alumno ya no vibra cuando toma contemporáneo. Ahora que entró una maestra, que está dando unas clases que en mi opinión tienen demasiado movimiento, estoy viendo que sus alumnos van con mucho gusto a la clase, se empiezan a apasionar de esa manera de moverse y mientras exista la pasión, sentir a flor de piel esta expresión artística, y ¡eso es lo que necesitamos! En folclor, aunque los niños digan que no les gustó, te aseguro que sí les gusta, porque la música se te mete, ese sentido estético del son, del jarabe, etcétera, te penetra y creo que ahí está lo mágico de ese aprendizaje. Desafortunadamente, me duele decirlo, hoy por hoy la planta docente no está lista para el proyecto de la escuela.⁹⁴

El problema no se limitaba a la comprensión del proyecto, también había dificultades en consolidar el trabajo metodológico y artístico que permitiera avanzar hacia la consecución del proyecto. Era más fácil refugiarse en las fórmulas prescritas que explorar nuevos senderos.

⁹² Josefina Lavalle, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, *op. cit.*, p. 20.

⁹³ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

⁹⁴ *Ibid.*

Una visión interdisciplinaria: interpretaciones de los maestros de materias artísticas

Por último, analizaré las deducciones sobre el proyecto educativo de los maestros de las otras materias artísticas: música, teatro y artes plásticas. Al poner en marcha el plan 82, en la ADM se impulsaron las materias artísticas, dejaron de considerarse simple apoyo para convertirlas en parte esencial en el todo de la formación:

La música, el teatro, las artes plásticas, que eran las materias artísticas del plan de estudios, se les dio un enfoque, ya no de materias complementarias, sino con el mismo valor que las demás materias, porque estaban desarrollando otros aspectos en el intérprete, su mirada para distinguir colores, el diseño; por otro lado, la cuestión dramática, emotiva, la proyección de la voz, la memorización de diálogos; también la música desarrollaba la cuestión auditiva, calidad rítmica, musicalidad, etcétera.⁹⁵

Durante el proceso de reestructuración del plan de estudios de 1992, cada una de las áreas revisó las premisas educativas que respaldaban sus actividades en la ADM. Presentaron en el CTP una serie de reflexiones en que justificaban cómo participaban en la formación del bailarín integral, las cuales fueron consideradas para la elaboración del nuevo plan. Debido a que el discurso producido surgió de la deliberación colegiada, y a que en las áreas de música y de artísticas (artes plásticas y teatro) tenía cierto grado de consolidación, lo consideré una buena expresión de sus interpretaciones sobre la tesis educativa y del papel de cada materia para su concreción.

Los maestros de música afirmaban:

La educación musical que se imparte en la carrera de Intérprete de Danza de Concierto tiene sus bases en los elementos esenciales de la música conjugados con la estructura de las diversas funciones nerviosas y psíquicas del educando, esto es: en su vida sensorial, afectiva y mental. Así es como, en la práctica, el ritmo es realizado por funciones fisiológicas, la melodía por la sensibilidad afectiva y la armonía por la mente capaz de llevar a cabo la síntesis y el análisis. Con estas bases se afianza la idea de que la música es motricidad y dinamismo, pero sobre todo propiciadora del desarrollo de la sensibilidad afectiva, se genera un programa que contemple todos estos aspectos y contribuya a la formación integral del bailarín de danza de concierto.⁹⁶

Por su parte, los maestros de artes plásticas aseveraban:

Dicho plan de estudios habla también de vinculación de las disciplinas artísticas entre sí y con las demás áreas, obviamente la integración primera debiera darse en este camino, considerando que por encima de las peculiaridades específicas de las ramas y géneros del arte, hay rasgos y

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Plan de estudios de la ADM 1994*, p. 67.

leyes comunes a todas e inherentes en igual medida al teatro, pintura, literatura, música, en una palabra al arte.⁹⁷

Estas reflexiones de los maestros de artes plásticas fueron el resultado de la metodología que habían desarrollado para la impartición de la materia en la ADM:

[A partir] de la idea de ser humano, nosotros estamos siendo monitores, facilitadores de un proceso creativo, y con base en esto manejamos la palabra integralidad, trabajamos con la motivación y ésta la buscamos en la sensibilización, el despertar de los sentidos, integramos después la exploración de los materiales a las técnicas y la observación de las cosas, posteriormente llegamos al proceso creativo, y concluimos con la verbalización [...] Buscamos también que los alumnos utilicen los aprendizajes de las otras materias y los apliquen plásticamente.⁹⁸

La materia de teatro sufrió de un vacío significativo tras la jubilación del maestro que elaboró la propuesta de formación teatral. Y debido a los frecuentes cambios de maestros no se desarrolló un discurso sólido en torno al proyecto. En general, los maestros de esta materia participaban muy activamente en los proyectos interdisciplinarios que impulsaba la escuela, pero no generaron una metodología consistente en torno a la tesis educativa y a la formación de intérpretes de danza.

De sus afirmaciones se puede inferir que los maestros de artísticas entendían la integralidad en un sentido amplio: como desarrollo armónico de las posibilidades del ser humano. Sin embargo, destacan en su discurso los aspectos concretos que aportaban al proceso formativo del bailarín. En la mayoría de los casos habían desarrollado una metodología específica para los alumnos de la ADM, de ahí que su colaboración en la formación de bailarines integrales fuera muy certera, además de que su participación activa en los proyectos creativos de la escuela ayudaba a consolidar el trabajo interdisciplinario institucional.

b) Interpretaciones de los alumnos sobre los principios educativos y artísticos de la propuesta curricular

Si entre los maestros existía controversia en las interpretaciones de los principios y objetivos de la propuesta curricular, era natural que entre los alumnos también hubiera múltiples

⁹⁷ Jorge Alfredo Bravo Avellaneda, “Las artes plásticas en la Academia de la Danza Mexicana”, ponencia presentada en el *Foro de análisis y propuestas para la reordenación académica del Instituto Nacional de Bellas Artes*, México, INBA, abril de 1993, p. 96.

⁹⁸ Susana Beltrán en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de enero de 1996.

visiones sobre la pertinencia del proyecto educativo en que se formaban. Y al igual que sucedía con los maestros, estas experiencias estaban saturadas de emotividad.

Las vivencias durante su carrera, las relaciones afectivas que establecían con sus maestros y compañeros, los problemas que enfrentaban, los naturales cambios físicos y psicológicos que experimentaban a lo largo de su desarrollo, la carrera a la que pertenecían (IDM o IDC), las expectativas y motivaciones con la danza en general y la escuela en particular, todos estos factores incidían en sus apreciaciones acerca de la formación que les ofrecía la ADM.

La escuela es como mi casa: habitar la ADM

Si como afirma Bachelard, “Todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa”,⁹⁹ el espacio que los alumnos habitaban en la ADM (seis años los de IDM y ocho los de IDC, durante un mínimo de diez horas diarias) se convertía en su casa y las relaciones que tenían con la comunidad escolar se parecían a las de una familia:

En la escuela ocurre que como pasas tanto tiempo con las mismas personas, aprendes a sobrellevar la situación. A mí me fue muy difícil la relación con mi grupo, pero al fin entendieron qué era lo que quería y mis compañeras aprendieron a no meterse en mi vida, ni yo en la de ellas [...] Todos me trataron muy bien, conocía al Poli, a Meche, a Angelita, a Paco, a Alejandra, a Aída; aprendí que eran mi familia, que saludaba, platicaba, reía, los hacía enojar. Exactamente como en una familia, hay personas buenas o malas que te caen bien, otras [que] no, pero también son parte tuya y tratas de estar bien, lo [mejor] que se puede.¹⁰⁰

Consideraban a muchos de los miembros de la comunidad como su segunda familia:

Mi relación con toda la comunidad escolar, que es mi segunda familia, ha sido muy buena. Respeto y comprendo la posición de maestro-alumno a la hora de clase y afuera del salón son personas que estimo y aprecio.¹⁰¹

Uno de los problemas más difíciles de manejar era la necesidad afectiva que muy rápido manifestaban los alumnos, debido a su edad y al número de horas que permanecían en la escuela. El tiempo de permanencia era muy significativo, porque los problemas que afrontaban generaban repercusiones familiares y viceversa:

Sí, había muchas personas que se me acercaban y decían que era mucho tiempo el que pasaba en la escuela; y esto no lo puedes desvincular de la familia, porque el estar mucho tiempo en un lugar acarrea problemas familiares. Los de bachillerato son los que más reaccionan a esta problemática, en cambio, los chicos que ingresaron con el nuevo plan de estudios, ellos y su

⁹⁹ Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición, 1975, p.35.

¹⁰⁰ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

¹⁰¹ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

familia, como que están más conscientes del tiempo que van a estar y que va a aumentar año con año. Creo que, hasta ahora, no les ha causado conflicto.¹⁰²

Sus compañeros asumían el papel de hermanos (había celos, peleas, disputas y también una gran solidaridad y cariño) y los maestros, el de sus padres. Los profesores que se ganaban su confianza se volvían los líderes de los alumnos; en cambio, los maestros regañones o que imponían castigos eran rechazados y muy criticados por la población estudiantil, pues con frecuencia coincidían con quienes tenían problemas en la impartición de su materia.¹⁰³

En particular en este tipo de escuela donde se permanece en horarios tan amplios y hasta ocho años de convivencia, los vínculos afectivos con el alumno son fundamentales en la relación maestro-alumno. Para ellos la figura del maestro se convierte en algo más, pasa a formar parte de sus vidas, se encuentran confidentes, guías, que idealizan, pero igualmente pueden satanizarlos, devaluarlos, minimizarlos. Aquí la actitud del maestro es básica, ya que no siempre tiene que ver con su desempeño académico, sino con el manejo del grupo y los resultados que ofrecen a sus alumnos [...] La comunidad de alumnos de la ADM es muy crítica, sobre todo en los niveles avanzados, donde exigen a un maestro eficiente, con una excelente reputación en su área, pero a la vez capaz de entender sus inquietudes de adolescentes y ubicarse a su propio nivel (objetivo por demás difícil y que ha sido objeto de controversias).¹⁰⁴

Aunque el éxito o fracaso de los alumnos estaba muy vinculado con las relaciones afectivas que establecían con sus maestros, esto no impedía que los primeros les exigieran trabajo:

La participación y relación con ellos y de ellos es tan importante que determinan tu éxito o fracaso dentro de la materia. A veces hay que exigir que te den lo mejor y esto significa trabajo, el cual algunos rehúyen.¹⁰⁵

En los relatos sobre sus vivencias en la escuela y el trato con sus maestros, compañeros y autoridades, los alumnos muestran la fuerza de dichas relaciones y el grado en el que influían en su percepción de la escuela y del proyecto en que se formaban.

Los alumnos éramos inquietos, alegres, sensibles, cuestionadores hacia todo lo desconocido, creadores; sí, niños creadores que inventábamos bailes, que inventábamos cantos, que hacíamos teatro en todos lados, en los salones, en la cocina de la escuela, en la calle y en nuestra propia casa, sí, ahí también hacíamos arte. Todos los maestros convivían con nosotros, se convirtieron en parte

¹⁰² Francisco Javier Ortega en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 22 de enero de 1996.

¹⁰³ Informes del Departamento de Psicopedagogía, 1991-1995. En ese periodo este departamento había consolidado el programa de apoyo familiar, que permitía cercanía y continua retroalimentación con los padres de familia, y se tuvo especial contacto con los padres de alumnos que iniciaron el nuevo plan de estudios para que comprendieran los retos que sus hijos enfrentarían y las horas que dedicarían a su formación. El programa incluía acciones como investigación de la estructura familiar, inducción a padres, entrevistas familiares, conferencias y desarrollo educativo familiar, así como actividades de relación y convivencia institucional. [Alejandra Ferreiro Pérez, "Repercusiones del currículum oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana", tesis para optar por el grado de maestra en educación e investigación artísticas, México, INBA, 1996, pp. 343-344].

¹⁰⁴ Claudia Bergés Bastida, "Análisis de los resultados de las actividades realizadas por el Departamento de Psicopedagogía", documento mecanografiado, México, marzo de 1995.

¹⁰⁵ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

importante de nuestra vida y nosotros de las de ellos. Crecimos en un ambiente muy agradable donde todos éramos iguales, un ambiente en donde siempre nos impulsaron a hacer las cosas bien, en donde nos enseñaron a aceptarnos y aceptar a los demás, en donde aprendimos a aceptar las críticas y al mismo tiempo ser uno mismo su propio crítico, en donde se cuestionaba la realidad y al mismo tiempo se aprendía a amar [...] La Academia de la Danza Mexicana era una escuela democrática en donde todos éramos iguales, donde podíamos hablar con el derecho a ser escuchados, donde decidíamos sobre nuestros uniformes, era democrática porque junto con los maestros se establecían las dinámicas de las clases y las formas de evaluación, y sobre todo era democrática porque teníamos el derecho de votar para cualquier decisión que nos concerniera [...] La dirección de la escuela era democrática, ahí siempre encontrábamos con quién aclarar nuestras dudas, siempre estaba abierta para escuchar nuestras propuestas [...] Tratándonos como seres pensantes, como adolescentes, como seres críticos y autocríticos, creativos, sensibles, como debe ser un artista comprometido [...] La escuela empezó a cambiar cuando la subdirección la tomó una maestra que empezó a cambiar el proyecto inicial, y que al sentir el poder, comenzó a inventar reglas, reportes a alumnos, expulsiones injustificadas, en pocas palabras, cuando ella quiso ser más que los demás.¹⁰⁶

Las estimaciones de estas alumnas revelan un gran cariño por la escuela, lo que constituyó uno de los frutos más significativos de los principios educativos aplicados, a partir de la reinstalación de la escuela, durante la primera gestión directiva (1981-1985). Para un alumno de la ADM, el trato de sus maestros era fundamental para su desarrollo. Durante esta época se estableció una buena relación con el alumnado, pero se perdieron de vista los objetivos en torno a la danza:

Yo creo que los alumnos idealizaron este proyecto, que si bien coincidíamos en esta idea de la práctica democrática, de “todos somos iguales”, y que tal vez hubiera funcionado si hubiéramos tenido otros elementos para ir aplicándolo con más cuidado; pero así como estaba no funcionó, se empezó a revertir. Llegó el momento en que los alumnos estaban enamorados del ambiente de la escuela, pero no de la danza. La danza no les importaba; de ahí que muchos comentaban que la ADM formaba hombres felices, educaba individuos equilibrados emotiva, psicológica e intelectualmente, pero nunca se hablaba de lo artístico ni de la danza, incluso, en plan de broma decíamos: “hay que cambiarle el nombre a la escuela, ya no se va a llamar ADM, sino Academia del hombre feliz”.¹⁰⁷

Este comentario apunta un problema fundamental que llevó a uno de los enfrentamientos más serios entre maestros, experimentado luego de la reinstalación. No se logró consenso en las prácticas pedagógicas con las cuales estimular el desarrollo creativo y crítico, así como un desarrollo técnico-corporal eficiente de los alumnos, que exigía disciplina y trabajo férreos (según la percepción de los clásicos). Esto derivó en una agria lucha entre los maestros que defendían los planteamientos pedagógicos de la propuesta curricular y quienes insistían que no había suficiente disciplina y entrega para efectuar el trabajo de modelación corporal exigido, en

¹⁰⁶ Claudia Romero y Lynka Santillán, “Testimonio de dos alumnas egresadas de la Academia de la Danza Mexicana”, en *Revista Zurda* núm. 206, primer y segundo semestre de 1989, p. 212.

especial por la danza clásica. Y en ese proceso, los alumnos tomaron partido por la visión más abierta y crítica, que pensaban era la más apegada al proyecto educativo, por lo que desafiaban sin cesar a sus maestros, en particular a los de danza clásica y escolaridad, lo que minó el ambiente institucional.

Luego de un sólido trabajo del Departamento de Psicopedagogía por varios años (1989-1993), se consiguió que los estudiantes entablaran una relación más armónica con sus maestros, y el nivel técnico y académico se elevara en forma significativa. No obstante, había dudas en los estudiantes sobre la viabilidad del proyecto, particularmente en los casos en que no lograban un desarrollo homogéneo en ambas técnicas, lo que durante los primeros años fue frecuente, por los amplios márgenes en los exámenes de admisión y la interpretación más abierta del plan de estudios a la que arriba me referí. Hasta 1993, los resultados de la ADM eran alentadores y la comunidad reconocía el valor y consolidación del proyecto educativo.

Avances y consolidación del bailarín integral

Lo anterior se constata en los resultados que arrojó la evaluación institucional de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA), realizada del 22 al 26 de febrero de 1993, según la cual, si bien existían algunos asuntos que requerían atención, había un clima institucional aceptable.¹⁰⁸ Debido a que sirve de parámetro comparativo con la drástica transformación de las percepciones de los estudiantes sobre su proceso formativo, ocurrido al año siguiente, me detendré brevemente a revisar algunos de estos resultados, en especial los concernientes a los alumnos.

En relación con el conocimiento del plan de estudios y de sus objetivos:

Los alumnos por su parte, aseguran conocer los objetivos de la carrera que cursan, aunque luego de analizar sus respuestas, se encontró que sólo el (39%) de los mismos coincide en contestar que el objetivo es formar bailarines integrales e intérpretes profesionales, lo que es congruente con lo plasmado en el plan de estudios. Asimismo, el (65%) dice conocer el plan de estudios de

¹⁰⁷ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 30 de enero de 1996.

¹⁰⁸ La evaluación incluyó el análisis de 14 categorías (infraestructura, recursos financieros, recursos materiales, recursos humanos, plan de estudios, programa de estudio, proceso de enseñanza-aprendizaje, planta docente, población estudiantil, comunicación interna, comunicación externa, extensión y difusión, normatividad y órganos colegiados), para las cuales se formularon criterios que permitían establecer el comportamiento en cada categoría de acuerdo con los objetivos institucionales. Se utilizaron tres clases de instrumentos: entrevistas, cuestionarios (tres tipos) y listas de cotejo. La valoración se aplicó a un directivo, a 44 docentes (83% de la planta docente) y 67 alumnos (30% del alumnado). *Evaluación institucional de la Academia de la Danza Mexicana*, Informe de la SGEIA, octubre de 1993, pp. 13-17.

su carrera, de los que solamente el (23%) manifiesta opiniones al respecto, los cuales son a saber:

- Existe una buena relación entre materias (10%)
- Las metas están bien definidas (4%)
- Bien teórica y prácticamente (3%)
- Falta información (2%)

Lo que nos indica que el porcentaje que no contestó, realmente no conoce a fondo el plan de estudios.¹⁰⁹

En relación con el horario de clases, los alumnos opinaron:

- Adecuado (56%), porque es el tiempo suficiente para cada materia.
- Regular (24%), sin comentario.
- Excesivo (20%), permanecemos mucho tiempo en la escuela.¹¹⁰

No se menciona a qué nivel educativo se refiere ese 20% que consideraba excesivo el horario; sin embargo, es muy probable que las opiniones provinieran de los alumnos del bachillerato, pues como se verá más adelante, ellos resentían con mayor intensidad la carga horaria, debido a pensaban que la escuela no respondía cabalmente a sus inquietudes.¹¹¹

En relación con la instrumentación didáctica de los programas:

Los alumnos opinan que el (64%) de los profesores imparten la materia de acuerdo con el programa de estudios, el (30%) los modifica “un tanto” y las asignaturas en que no se respeta el programa de estudios son:

- Psicología
- Danza contemporánea
- Ciencias sociales
- Historia del arte
- Artes plásticas
- Lectura y redacción
- Métodos de investigación¹¹²

Es notorio que la mayoría de las materias en las que los alumnos detectaron carencias fueran de escolaridad, específicamente del nivel bachillerato, lo que subraya el malestar de los alumnos que cursaban ese nivel.

Un dato preocupante era que los alumnos opinaran que sólo el 62% de los maestros los motivaban. Al valorar a sus maestros, 86% opinó que los mejores eran los de las materias de formación profesional, y de ese porcentaje 46% era de danza. Entre los malos maestros, 37% eran de danza y 62% de escolaridad.¹¹³ Esta información alertaba sobre los problemas en el

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 23.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 25.

¹¹¹ Véase el apartado tres de este capítulo.

¹¹² *Evaluación institucional..., op. cit.*, p. 28.

¹¹³ *Ibid.*, pp. 35-36.

área de danza clásica y de escolaridad, y se corrobora con el análisis que presento en los dos siguientes apartados.

Un dato satisfactorio fue que 71% del alumnado afirmaba que la escuela había respondido a sus intereses.¹¹⁴ También el rendimiento escolar era bueno:

El (97%) de los alumnos encuestados de la escuela son regulares, es decir, no adeudan materias, solamente un alumno debe matemáticas y otro adeuda ciencias naturales.¹¹⁵

Los problemas de ausentismo y reprobación estaban dentro de los cauces normales, tal vez por debajo de otras instituciones educativas:

- Ausentismo 9%
- Reprobación 10%
- Alumnos irregulares 6.9%¹¹⁶

Las materias que presentaban los niveles más altos en estos factores eran, en académicas, matemáticas, métodos de investigación y ciencias naturales, y, en artísticas, danza popular mexicana y clásico.¹¹⁷

Por último, en lo que se refiere a la comunicación interna:

Se puede apreciar que la relación entre alumnos en términos generales es buena. El (82%) de los alumnos manifiesta comentar con sus maestros aspectos relativos a sus materias fuera del salón de clases. Asimismo, en un 56% acuden con los directivos cuando se les presenta algún problema.¹¹⁸

En las conclusiones y alternativas propuestas por la SGEIA no se detectaban problemas graves, pero sobresalía la sugerencia de iniciar una revisión del plan de estudios en relación con la carga de materias y horaria. “Aunado a esto la comunidad coincide en que hay que redefinir la carrera de intérprete de danza mexicana, pues los egresados no responden a la demanda social y por lo tanto su campo laboral es escaso.”¹¹⁹

Esta evaluación confirmaba que, si bien en la población estudiantil había molestia y situaciones que subsanar, no tenía un abierto rechazo a su formación. Y ya conocían, aunque de manera informal, algunas de las modificaciones al plan de estudios, cuya revisión se había iniciado en agosto de 1992.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 38.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 39.

¹¹⁶ *Evaluación institucional..., op. cit.*, p. 40.

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 41.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 53.

El bailarín integral y la carrera única en debate

Sin embargo, al comenzar el reordenamiento académico en mayo de 1993 y el debate sobre la nueva propuesta de la ADM, los alumnos de bachillerato cambiaron drásticamente sus percepciones, debido a que durante su participación en el evento recibieron comentarios negativos sobre su formación de parte de maestros del interior y exterior de la escuela. Por ello, al finalizar el ciclo escolar 92-93, el CTP informó a los estudiantes sobre la reestructuración realizada durante ese ciclo escolar, y que estaba próxima a enviarse a la SGEIA para su autorización. Esta actividad, desafortunadamente tardía, permitió conocer la gran cantidad de inquietudes de los alumnos que habían surgido durante las actividades del reordenamiento, así como sus posicionamientos ante las diferencias internas de los maestros.

La situación se agravó aún más cuando en otra de las actividades del reordenamiento, el Seminario de Planeación de la Educación Artística llevado a cabo en octubre de 1993, en la mesa de Investigación y Danza Folclórica, los maestros de la ADM y de la Escuela Nacional de Danza Folklórica denunciaron que el INBA planeaba desaparecer la carrera de danza popular mexicana, lo que evidentemente causó indignación entre los alumnos de IDM.¹²⁰

En virtud del conflicto que se desató, la dirección de la escuela y el Departamento de Psicopedagogía idearon un sondeo para conocer de nuevo las percepciones de los alumnos acerca del plan de estudios y el nivel académico de la escuela. Elaboraron un cuestionario abierto para cada nivel educativo, en el que se exploraban las mismas áreas.¹²¹ Los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 73 alumnos (32% de la población estudiantil), de los cuales 44 eran de bachillerato, 19 de secundaria y 10 de primaria.¹²² Los resultados obtenidos permitieron conocer el daño que el reordenamiento y la reestructuración habían

¹²⁰ Ante la denuncia de los maestros de danza popular mexicana en el sentido de que la ADM “desaparecería” la carrera de danza mexicana, los ponentes que integraban la mesa, que en su mayoría pertenecían a la Escuela Nacional de Danza Folklórica, manifestaron su posición: “protestamos ante la actitud de las instituciones e individuos que pretenden obligar a justificar la pertinencia de la danza folclórica en sus vertientes de investigación, enseñanza y ejecución, dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes. La danza folclórica constituye uno de los aspectos más importantes de la estética corporal de nuestro pueblo”. Conclusiones de la mesa “Investigación y Danza Folclórica” del Seminario de Planeación de la Educación Artística, llevado a cabo en la Escuela Nacional de Danza Folklórica, del 13 al 20 de octubre de 1993.

¹²¹ Los cuestionarios se enfocaron en el conocimiento de su carrera (IDC o IDM), de la tesis educativa, de las diferencias entre la ADM y otras escuelas de danza, sobre la formación paralela en tres géneros de danza, las ventajas de su formación en la vida profesional, la escolaridad integrada y su nivel académico, el nivel académico en la formación profesional y cambios que consideraban necesario incluir.

¹²² Interesaba particularmente conocer la percepción de la mayoría de los alumnos del bachillerato, por ello el porcentaje tan alto de la muestra.

ocasionado en la población estudiantil, particularmente en los alumnos del bachillerato, sobre todo en los de IDM. A continuación glosó los resultados más relevantes.

En la primera pregunta, sobre los objetivos de su carrera, la mayoría (98 %) de los alumnos afirmó conocerlos. En sus comentarios, los del bachillerato agregaron que se pretendía formar bailarines integrales: intérpretes de danza de concierto o intérpretes de danza mexicana. Los de secundaria respondieron de igual manera que aspiraban a ser bailarines de concierto o mexicana, mientras que los de primaria contestaron escuetamente que deseaban ser bailarines.

Al cuestionarlos sobre qué entendían por bailarín integral, la gran mayoría de los alumnos del bachillerato (93%) respondió que era un bailarín que conocía tres estilos de danza o más. En sus anotaciones dejaban entrever cierto grado de confusión, pues creían que el nuevo plan de estudios sería aplicado con ellos; ello considerando que su carrera sólo tenía dos opciones de egreso, y aunque ciertamente habían tenido contacto con los tres géneros de danza, en el tercero no se prometía ningún tipo de dominio. Los de secundaria contestaron de forma similar y los de primaria manifestaron que era “la relación de las técnicas dancísticas”, o bien que era ser único o íntegro.

Cuando desagregué la información de esta pregunta, hallé que un alto porcentaje (86%) de los alumnos de IDC comentaban que integral era aquel bailarín cuya formación le permitía expresarse en los distintos géneros de danza. En contraste, los de IDM daban respuestas muy generales y algunos de ellos (31%) expresaron abiertamente su malestar hacia la nueva carrera. Sus apreciaciones eran comprensibles, pues durante el proceso de reestructuración se sintieron agraviados por los comentarios negativos que recibieron de su carrera, además de su indignación, porque se les hizo creer que con la carrera única, la danza popular mexicana desaparecería de la ADM; por otro lado, sus experiencias en danza clásica y contemporánea los volvía muy escépticos sobre la viabilidad del proyecto. En cambio los alumnos de IDC sí vislumbraban la posibilidad de ejecutar los tres géneros de danza y sólo un alumno expresó malestar.

En la pregunta sobre la diferencia entre la ADM y otras escuelas de danza, las respuestas fueron diversas. Pero de nuevo prevalecieron los contrastes en las apreciaciones de los alumnos de IDC y los de IDM del nivel de bachillerato. La mayoría de los de IDC (66%) anotó las diferencias, sin expresar críticas; uno respondió con una crítica negativa (“falta

unificación de criterios y hay mucho consentimiento”) y otro solicitaba su participación en el Consejo. Mientras que la mayoría de los de IDM (60%) reiteraba críticas severas y descalificadoras de lo que habían entendido de la carrera única.

De los alumnos de secundaria, 63% coincidió en que la ADM se diferenciaba de otras instituciones en el aspecto dancístico: “la ADM busca bailarines integrales”, “el aprendizaje de tres estilos dancísticos”. El resto respondió de modo diverso: “la inclusión de la escolaridad”, “que la ADM tiene mejores instalaciones”, “que hay conflictos con la danza mexicana”, “en otras no hay favoritas”, y un alumno agregó: “el nombre de la escuela define que se da danza mexicana y las otras danzas deben ser de apoyo”. Las respuestas de los alumnos de primaria mostraron que a ellos no les afectó la reestructuración: expresaron con naturalidad lo que se les había informado o lo que habían comprendido de esa información.

Las respuestas a la pregunta, ¿qué piensas de la formación simultánea en tres géneros de danza?, exteriorizaron las dudas de los alumnos, a la vez que revelaban los prejuicios que algunos de sus maestros habían manifestado. Los alumnos de IDM expresaron el sentimiento de agresión que les provocó la propuesta de la carrera única y la desdijeron abiertamente. En cambio, los de IDC a pesar de que apuntaron las deficiencias, particularmente el bajo nivel en danza clásica, pensaban que era positiva para su formación.

En el nivel de bachillerato las respuestas estuvieron saturadas de emotividad; su diversidad ejemplifica los estados de ánimo de los alumnos: *descontento y malestar* (“me molesta que no les den prioridad a las carreras y exijan un superhombre con capacidades extraordinarias”); *desánimo y falta de interés* (“pienso que en ningún caso hemos tenido una buena formación, ya que por diversas razones nuestro nivel, sobre todo en mexicana y clásico, es deplorable”); *expresión de dudas y prejuicios* (“creo que es bueno, si dominas tres estilos diferentes, pero es importante dominarlos, no quedarnos a medias; también sé que se contraponen muscularmente la danza mexicana con el ballet y el contemporáneo”); *deseo de especializarse* (“es excelente puesto que te ayuda en determinados casos a conjuntar las tres, pero creo que es necesario tener una que sea tu especialidad”); *presiones por la carga de trabajo* (“estoy consciente que el clásico es la base de todo, pero exigen demasiado en esa materia y termina por desesperar, ya que nos gusta otra cosa; se me hace difícil la danza clásica y me siento muy presionada”); *críticas a las deficiencias en la enseñanza* (“que no es paralela, puesto que se le da preferencia a clásico o a danza mexicana, según la carrera que

corresponde; no creo que se pueda hablar de una formación como bailarín integral puesto que danza contemporánea que es la modalidad en la que hay más posibilidades de creatividad y movimiento, el proyecto de la escuela no la toma en cuenta, ni se buscan alternativas vanguardistas, todo se ha quedado en una técnica cuadrada”).

Sin embargo, también expresaron comentarios alentadores del proyecto: “que en cualquier momento puedes expresar tus emociones de diferentes maneras”, “me parece perfecto porque tenemos más opciones para expresarnos”, “creo que en parte es buena, ya que la primera te ayuda a tu postura, la segunda a la coordinación y la tercera a la resistencia”, “pienso que es muy interesante e importante porque podemos abarcar los tres estilos y ejercer en distintos campos de trabajo”.

En las respuestas de los alumnos de secundaria la carga emotiva disminuía y mostraron mayor aceptación a la nueva carrera. El 89% de los alumnos respondió positivamente y el resto manifestó algunas dudas. Los celos se ubicaron en torno a la danza clásica, que determinaba su permanencia en la escuela, lo que los alumnos de IDM consideraban injusto.

Respecto a las ventajas y desventajas de la formación que recibían para enfrentarse a la vida profesional, los resultados fueron los siguientes:

Los alumnos de IDC mencionaron como ventajas, entre otras: la amplitud en el panorama dancístico, y el contar con más opciones para elegir el campo de trabajo. Y entre las desventajas: la amplitud del campo de conocimiento de los tres géneros y la falta de un adecuado nivel en danza clásica; una alumna mencionó lesiones y otra la falta de especialización. La mayoría de los alumnos de IDM (69%) coincidió en que la principal desventaja era la falta de especialización y el bajo nivel en las tres áreas. El resto convino con los alumnos de IDC en que su formación les proporcionaba ventajas, y que el conocimiento de los tres géneros era beneficioso. Esta pregunta sólo se incluyó en el cuestionario de los alumnos de bachillerato.

En relación con las ventajas o desventajas de la escolaridad incorporada al plantel, las respuestas arrojaron los siguientes resultados:

Prácticamente la totalidad de los alumnos (97%) de bachillerato mencionó ventajas. Entre las más frecuentes, “la economía de tiempo y esfuerzo al prescindir de los traslados”; “se evitan problemas durante las prácticas escénicas”; “los maestros no dejan tantas tareas; por comodidad”, y sólo un alumno mencionó que “está más ligada al arte”. El 94% de los alumnos

de secundaria también anotó ventajas, que coincidían con las referidas por los alumnos de bachillerato. El 100% de los alumnos de primaria afirmó que “es muy buena idea”, “no se cansan tanto” o “porque es divertido”.

En las desventajas de igual manera hubo concordancias. Las más frecuentes, “el horario es muy largo y pasan mucho tiempo en la escuela”, “se vuelve monótono”, “el nivel es bajo y se le da más importancia a lo artístico”.

Se incluyó una pregunta acerca del nivel académico en la escolaridad, en la que los resultados fueron: La mayoría de los alumnos del bachillerato (69%) respondió que el nivel era bajo. Algunos agregaron que hasta la secundaria el nivel era bueno, pero en el bachillerato decrecía, y que les preocupaba no tener el reconocimiento de la UNAM. En la secundaria, 50% respondió que el nivel era bueno. Entre sus comentarios destacaron, “van atrasados en los programas” y “falta responsabilidad en sus maestros”. En el cuestionario de primaria no se incluyó la pregunta.

Al solicitarles su opinión acerca del nivel académico en las materias artísticas (danza, música, teatro, artes plásticas) las respuestas fueron las siguientes. El 84% de los alumnos de bachillerato contestó que el nivel académico era regular. Los de IDC respondieron que el nivel de clásico había mejorado; sin embargo, consideraban necesario que sus maestros de danza “progresaran” y ante todo, que ejercieran la profesión (bailando o haciendo coreografía), pues sólo algunos tenían buen nivel. En música y artes plásticas consideraron tener buen nivel. Coincidieron también en que el nivel de las otras materias artísticas era bueno. En secundaria, 74% de los alumnos opinó que había buen nivel. En sus comentarios destacó el reconocimiento de que la presencia de las maestras rusas había incrementado el nivel de alumno.

En la última pregunta se les pedía que expresaran los cambios que mejorarían el proyecto educativo de la escuela. Las respuestas fueron muy amplias y plantearon diversos aspectos. En el bachillerato, las respuestas más frecuentes fueron:

- En un proyecto integral, debe existir unidad en las áreas. Es un proyecto complejo, pero bien organizado, y sobre todo creyendo en él se podrían lograr resultados, aún está sobre el papel. Mantener a los alumnos en un constante proceso creativo, para evitar la flojera, indolencia y el sentimiento de estar hartos.
- Las danzas no deberían tener el mismo peso y dividir las tres áreas, dándole mayor importancia a la que se lleva.
- Que exista más repertorio.

- Darles voz a los alumnos.
- El proyecto no está mal, pero el desarrollo es desequilibrado y confuso.
- Que viniera gente con ideas nuevas.
- Que los maestros fueran bailarines y estuvieran más capacitados.
- Que no hubiera comparaciones entre IDM e IDC.
- Que se acabara la incomunicación entre maestros, alumnos y la dirección.
- Buscar mayor vínculo con las compañías profesionales.
- No dar preferencia de los buenos maestros a ciertos grupos.
- Dejarse de rollos, el proyecto es bueno, sólo hay que conscientizarlo y trabajar para que se lleve a cabo. El proyecto no se tiene que cambiar, lo que hay que cambiar es la actitud de ambas partes: maestros y alumnos.
- Hacer conciencia de que es una institución y del trabajo en equipo. Fomentar el respeto y la disciplina. Que los maestros sepan diferenciar sus problemas personales con el trabajo.
- Dar clases como historia de la danza, repertorio y acondicionamiento físico, por igual en ambas carreras.
- Mejorar la escolaridad y llevar más materias que te apoyaran para entrar a la universidad.
- Que se exigiera más a los maestros su asistencia.
- Evitar el recargo de actividades, respetar los tiempos libres de los alumnos.
- Regresar a las especialidades y que las otras dos danzas sean sólo complemento.

Estas sugerencias también revelaron los estados de ánimo, y daban un panorama general de la problemática de la ADM para instrumentar el proyecto.

En la secundaria los comentarios más relevantes giraron en torno a los horarios y a la necesidad de mejorar el nivel de los maestros. En la primaria expresaron su conformidad con el plan, sólo una alumna sugería se les “diera mexicana desde el principio” y cómputo.

Las dolorosas vivencias de los alumnos durante esos momentos se debieron, entre otros, a que la comunicación e información de los objetivos de la reestructuración del plan no fue oportuna y precisa, además de las difíciles experiencias que a veces vivían en danza clásica y escolaridad. De ahí que al enfrentarse a una avalancha de críticas acerca de la nueva propuesta, no tuvieron argumentos para combatirlas, más aún cuando la información fue distorsionada, y se les hizo creer que con ellos se aplicaría el nuevo plan de estudios. Por ello, la conclusión de un numeroso grupo de alumnos fue que el plan de estudios no servía.

¿Cómo pedirles que estuvieran convencidos de su formación, si algunos de sus maestros dudaban o rechazaban abiertamente la formación integral?

Y pese a todo, el proyecto daba frutos

En diciembre de 1995 fueron entrevistadas tres alumnas: dos recién egresadas, una de la carrera de IDC (generación 87-95), la otra de la carrera de IDM (generación 89-95), y una tercera del 8º año de IDC (generación 88-96), con el objetivo de iniciar un seguimiento entre

los alumnos de las diferentes generaciones. Las entrevistas las hizo Aída Martínez, quien fungió como secretaria académica de la escuela de 1990 a 1995.¹²³ De ahí, seleccionó únicamente las respuestas de las que se pueden inferir interpretaciones acerca de la propuesta curricular y valorar algunos efectos de ésta.

A la pregunta, ¿cuáles son las ventajas que encuentras en el plan de estudios y cuáles las desventajas?, la egresada de la carrera de IDC respondió:

Pienso que hay más ventajas que desventajas, porque es una formación completa; aunque no es igual para todos, eso depende de lo que se pueda y quiera hacer. Nuestro grupo no tuvo ningún problema con el plan de estudios, porque nos gustaban las tres áreas y no teníamos prejuicios de ningún tipo en cuanto a bailar mexicana. Las desventajas surgen de la creencia de muchas personas, eso hace que defiendan lo que saben hacer, sin darse la oportunidad de saber qué más pueden dominar. En los folclóricos se notaba mucho [...] eso en el tiempo que comenzó el [nuevo] plan, porque a partir de ahora todo se está enfocando hacia lo mismo, y va a salir bien. Ya tuvieron este año una prueba de que funciona bastante bien. Pienso que hay una desventaja en las horas, principalmente en clásico, pues deberían ser más desde el principio.¹²⁴

Esta alumna pertenecía a un grupo que obtuvo un buen nivel en los tres géneros de danza, pese a que sólo cursó tres años de danza mexicana, pues pertenecía a los grupos del plan 87, en el que sólo se consideraban como salida profesional dos géneros de la danza: clásico y contemporáneo. Sobresale en su experiencia la posibilidad de que la formación simultánea diera frutos si se erradicasen los prejuicios.¹²⁵ El logro más importante: estar abierto al lenguaje de la danza, en el sentido amplio a que se aspiraba.

La alumna del 8º año de IDC, enumeró:

Las ventajas: creo que efectivamente el bailarín integral tiene mayor posibilidad de elección, mayor campo de trabajo y conocimiento de su cuerpo.

Y las desventajas: tal vez sea mucho el tiempo que pasamos en la escuela, creo que quienes se hartan de la permanencia podrían cursar sólo las clases artísticas. Se debería exigir un mayor conocimiento de los maestros que imparten las materias importantes (danza clásica). Y que estuvieran en continua renovación de sus conocimientos.¹²⁶

¹²³ A quien agradezco me permitiera utilizar la información para esta investigación.

¹²⁴ Miriam González García en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

¹²⁵ Este caso ejemplifica que cuando los alumnos tienen una predilección definida por un género dancístico, en este caso la danza clásica, no necesariamente se rehúsan al aprendizaje de otros géneros. Desde muy pequeña esta graduada expresó interés por la danza clásica. Dudó al concluir el 5º año de la carrera, y solicitó ingresar a la Escuela Nacional de Danza Clásica, donde fue aceptada, pero finalmente decidió continuar en la ADM. Además, la alumna no percibió las contraposiciones o lastimaduras a las que se referían los maestros que se oponían al plan de estudios. Desde que egresó pertenece a la Compañía Nacional de Danza y en varias ocasiones ha bailado con grupos de danza contemporánea.

¹²⁶ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 diciembre de 1995.

Esta apreciación es de sumo interés, pues la alumna no poseía condiciones físicas extraordinarias, por lo que sus avances en la danza, particularmente en clásico, fueron resultado de su entrega al trabajo. Pertenecía a un grupo que había presentado un proceso difícil y que rechazó abiertamente la danza clásica, lo que hizo que sus resultados fueran aún más estimables, pues el ambiente grupal no favorecía el avance. En estas circunstancias, lo lógico hubiera sido que la alumna menospreciara el proyecto.¹²⁷

Por su parte, la egresada de la carrera de IDM afirmó:

No conozco bien el nuevo plan de estudios, solo sé que se plantea formar un bailarín integral, que tenga la capacidad de bailar contemporáneo, clásico y mexicana. Al parecer la idea es fantástica si sales preparado para bailar lo que te plazca, creo que entre más posibilidades tengas mayor será tu éxito. No sé qué ventajas y desventajas pueda tener, porque no conozco cómo está estructurado. Lo que sí puedo decir, es que me sirvió mucho la formación de más años de clásico, pues ésta ayudó a la danza mexicana sin distorsionarla.¹²⁸

Durante la entrevista, esta alumna hizo críticas muy severas, no tanto al proyecto educativo como a los maestros y autoridades de la escuela. Planteaba que los tropiezos del plan se debían, más que a su inadecuación, a las condiciones en que operaba la escuela. Al finalizar hacía un llamado a no titubear y corroboraba que las dudas y los conflictos habían impedido obtener resultados alentadores.

Hay que estar convencido de que lo que se quiere hacer es lo mejor, y trabajar verdaderamente porque así sea y se cumpla, porque cuando se titubea se perjudican a muchos grupos y eso no es justo.¹²⁹

Antes de que se presentaran los problemas derivados de la reestructuración, esta investigación ya estaba en curso, por lo que en el ciclo escolar 92-93 entrevisté en grupo a las alumnas del 5° de IDM y del 7° de IDC. Es interesante notar el acento en las respuestas, en las que, pese a las críticas, no observé disgusto alguno. Me sorprendía que si bien expresaban sus dudas y diferencias sobre la propuesta curricular en que se formaban, había claridad en su comprensión del bailarín integral en términos dancísticos.

Lo que sabemos del bailarín integral es que su formación no se basa únicamente en un género de danza, por ejemplo, los de concierto en danza clásica, sino que además cursan danza mexicana y danza contemporánea; y que no sea únicamente la danza por la danza, sino que también aportemos, como en los encuentros creativos. Pienso que es un buen proyecto, sí se puede dar,

¹²⁷ Al terminar la carrera, esta alumna se interesó por la danza aérea y se ha desenvuelto exitosamente en el medio del circo. Actualmente pertenece al Cirque du Soleil con sede en Las Vegas, lo que muestra la amplitud de oportunidades que les ofrecía el proyecto, las cuales les permitieron insertarse en campos emergentes, como el del circo artístico, donde se han desempeñado varios egresados de este proyecto de la ADM.

¹²⁸ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aida Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

¹²⁹ *Ibid.*

pero falta definirlo bien, falta formar un buen bailarín integral. Para nosotros los de concierto, falta darle más importancia a la danza clásica, aunque igualmente se le dé a la danza mexicana y a la danza contemporánea.¹³⁰

En este comentario se advierte que las alumnas de IDC, si bien valoraban el estímulo a la creatividad de los encuentros, señalaban también que su nivel en danza clásica no era el adecuado, por lo que había que enfocarse aún más en el trabajo de esta área. Además, consideraban que se les daba más importancia a la danza contemporánea y a la danza popular. Esta percepción contrasta con la que un año después tendrían los alumnos,¹³¹ luego de la llegada de las maestras rusas.¹³²

Una constante que se expresa en las respuestas de los alumnos, en los diferentes momentos en que se les entrevistó o encuestó, era su percepción de que en la ADM existía preferencia por algún género de danza, apreciación que variaba según los maestros con quienes trabajaban o los proyectos impulsados por la institución. De ahí que no vislumbraran la homogeneidad que, en su opinión, debía existir entre los géneros que se enseñaban en la escuela. En ese momento, el grupo entrevistado manifestaba la necesidad de profundizar en la danza clásica y conocer el repertorio tradicional:

Cuando vas al teatro y siempre ves danza contemporánea, como que piensas, hay que salirnos de eso, ya no tanta danza contemporánea. Por qué no hacer algo clásico-clásico, o algo mexicano. Siempre que dicen vamos hacer una coreografía piensan en danza contemporánea, y a arrastrarse, y hacer cosas raras. Por qué no nos salimos de eso y si voy a la carrera de danza clásica hacer algo clásico-clásico, no sé, un *pas de deux*; o si estoy en la carrera de mexicana, algo mexicano, pero no, nunca vemos eso.¹³³

Es notorio que, pese a su claridad en cuanto a la comprensión del bailarín integral, en este comentario expresaban su deseo de bailar el repertorio tradicional de la danza clásica o bien de la danza popular y su desdén hacia la danza contemporánea, muy probablemente porque esa materia no había respondido a sus intereses. Sin embargo, este mismo grupo, después de participar en los montajes de danza contemporánea a cargo de la coreógrafa Cecilia Lugo en

¹³⁰ Alumnas del 7° año de la carrera de IDC y del 5° año de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

¹³¹ En las respuestas del cuestionario aplicado al inicio del ciclo escolar 94-95 los alumnos insistieron en el “favoritismo” hacia el área de danza clásica.

¹³² Su arribo causó impacto, no sólo por lo que consideraron que representaba en términos de apoyo institucional a la danza clásica, sino porque en un periodo muy corto los resultados con los grupos fueron sorprendentes, lo que mostraba las carencias metodológicas de los maestros de esta área, que en buena medida explicaban el bajo nivel de la escuela en este género de danza.

¹³³ Alumnas del 7° año de la carrera de IDC y del 5° año de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

ese mismo ciclo escolar y el siguiente (92-93 y 93-94), transformó radicalmente sus preferencias y se entusiasmó por este género de danza, al punto de definir su vocación profesional.

Esta transformación tan radical confirma que dicha materia no era apreciada por los alumnos debido a que los maestros y sus propuestas artísticas no habían conseguido enamorarlos. Por otro lado, aunque reconocían la existencia de muchos espacios donde podían desarrollarse creativamente, pensaban que la materia de coreografía no cumplía con sus expectativas:

En cuanto a coreografía, creo que no aprendí nada, porque ningún maestro es coreógrafo de estudio sino de necesidad o imaginación; no son motivantes las clases y a un maestro todo le parece bien y a la otra maestra todo le parece mal.¹³⁴

Esta fue una falla grave de esta materia, pues como aclaré en el capítulo anterior, era clave en el plan de estudios, ya que debía favorecer la experimentación dancística y promover que los alumnos integraran artísticamente sus vivencias de las diferentes materias, tal como otra alumna advertía era el objetivo del bailarín integral:

Para mí el bailarín integral no es quien solamente domina la técnica contemporánea o la técnica folclórica, sino que se llena de otro tipo de conocimientos. Por ejemplo nosotros llevamos la materia de coreografía, y si eres un bailarín integral no nada más sales como intérprete de danza mexicana o de danza concierto, sino que además puedes salir como coreógrafo. Referirte al bailarín integral no es solamente el que domines dos técnicas, también tienes otros conocimientos como coreografía, música, teatro, que no son sólo materias de relleno, sino que tienes que relacionarlas con la danza.¹³⁵

Esta concepción del bailarín los hacía vislumbrar los vacíos de la propuesta, que no indicaba los vínculos entre las materias. De ahí las dudas de que cumplieran los objetivos de su formación:

Pienso que es un proyecto interesante, pero ha sido difícil llevarlo a la práctica. Desde mi punto de vista, para ser un buen bailarín integral no se necesita cursar sólo danza clásica, contemporánea y folclórica, debes tener conocimientos de otro tipo: historia de la danza, teatro, artes plásticas, música; pero no se ha integrado, por ejemplo, las clases de teatro, de artes plásticas, de música no han sido un complemento de la danza, han sido como departamentos aislados, cada quien sigue su programa y listo. Por ejemplo, en Motivación dramática todo el año nos preparamos para presentar una obra; pero falta que el maestro de teatro se vincule con el de danza, y elaboren un proyecto para fusionar teatro y danza y así crear algo nuevo. Creo que para que seamos bailarines integrales debemos tener experiencias en dónde vinculemos todo tipo de materias.¹³⁶

¹³⁴ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

¹³⁵ Alumnas del 7º año de la carrera de IDC y del 5º de la de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

¹³⁶ *Ibid.*

Es importante observar que sus puntos de vista corroboran el análisis del primer capítulo. Ahí sostenía que en el plan de estudios no se explicitaron los vínculos entre las materias, así como las interrelaciones derivadas de ellos. También apuntaba la carencia de un método de trabajo que facilitara la integración del conocimiento.

Los alumnos resaltaron las dificultades que afrontaban para desarrollar sus proyectos coreográficos, en virtud de que requerían del apoyo de los maestros, y al no existir relación entre ellos no siempre lograban el objetivo. Por ello, reclamaban la falta de guía, de conducción y de aportación conjunta de maestros y alumnos:

Puedes pedirle ayuda al maestro de danza para montar una coreografía, y él te ayuda coreográficamente, te dice: “aquí te queda más salir en diagonal, etcétera”. Pero yo necesitaba otros apoyos, porque quería hacer algo conjunto, teatro y danza, porque me ayuda mucho tener claro cuáles son las emociones y de qué forma las voy expresar. Por ejemplo, en la coreografía que hice el año pasado, Alma me asesoró en coreografía, y con Adriana trabajé lo emotivo. Lo trabajé así, por separado, porque fue muy difícil que ellas se relacionaran para sacar algo todavía mejor. Creo que hubiera sido bueno que las dos maestras aportaran al mismo tiempo, vieran el trabajo y dieran sus opiniones.¹³⁷

En cambio, opinaron que en las materias de la escolaridad, aunque dependía del maestro, sí encontraban vínculos que respondían a sus necesidades de formación. No obstante, reconocieron que no todos los grupos pensaban lo mismo:

-Creo que es según los maestros, pero pienso que sí hay una vinculación entre las materias; por ejemplo, en filosofía, sociología e historia de México, comparamos con lo que nosotros vivimos aquí en la escuela y lo que sentimos como estudiantes de danza.

-Sí, creo que se da; no pienso que en la mañana voy a mi bachillerato y en la tarde a mi carrera artística, porque para ser un bailarín integral también necesitamos tener ambas partes. Tenemos que aprender de todo, estar conscientes de muchos aspectos diferentes, y creo que sí se vincula, pero depende de cada grupo; hay grupos enteros que piensan totalmente diferente.¹³⁸

Por último, al preguntarles si conocían los objetivos del plan y de cada una de las materias que lo integraban, respondieron que no, puesto que no existía una información clara y oportuna de los objetivos institucionales. De ahí que todos sus comentarios e interpretaciones provinieran de sus vivencias cotidianas.

Creo que algo esencial es que desde que entras aquí te digan claramente cuáles son los conceptos: primero, qué vas a hacer aquí, cuál es tu función: “bailarín integral es esto y esto”.¹³⁹

A pesar de las críticas, este grupo tenía una apreciación positiva del plan, y consideraba que le serviría en su desarrollo profesional:

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Loc. cit.*

El proyecto del bailarín integral se me hace muy bueno, yo sí lo seguiría haciendo. A lo mejor vendría aquí y seguiría con el proyecto y sería directora. O sería una maestra, pero tal vez lo podría emplear por otra parte, porque lo considero muy bueno.¹⁴⁰

En general, los alumnos reconocían las bondades del proyecto. Sus desacuerdos y señalamientos críticos estaban relacionados con aquellas acciones o conductas de maestros o autoridades que consideraban injustas o que dañaban su autoestima. Si en cualquier proceso educativo es básico cuidar la autoestima del alumno, en la ADM era primordial.

El proceso de aprendizaje profesional de la danza ha sido duramente criticado, por el sufrimiento que infringe a los estudiantes. Sin embargo, el dolor corporal tal vez no sea el asunto más problemático, pues generalmente se elimina con la persistencia en el entrenamiento y a veces hasta se torna placentero, porque se asocia con una ampliación de las habilidades. Lo que es indispensable revisar es la desazón. Los alumnos son muy sensibles a las diferencias y comparaciones, porque aunque no se explicita abiertamente saben que existen alumnos con mejores condiciones que otros, por las clasificaciones que se dan en el salón de clase y en el escenario. Pero también porque un alumno con condiciones físicas y compromiso avanza mucho más rápido que uno en desventaja física, aunque éste se esfuerce, particularmente porque en los primeros años (por su edad y por el énfasis más técnico) no han descubierto el poder de un cuerpo expresivo, que seduce no con sus condiciones físicas sino con la claridad, contundencia, y fuerza comunicativa. Además, influye el ojo del maestro: la mirada que insta diferencia. De ahí que no baste cuidar qué se dice a un alumno y cómo se le dice; en el caso de la danza es más importante una mirada, una corrección certera, una palmada de apoyo, un gesto de aprobación, un sonido que ayude a soportar el esfuerzo; en fin, la intensa comunicación no verbal que se produce en el salón puede convertir la experiencia de aprender danza en educativa o antieducativa. Y el placer de bailar, motivo primordial del bailarín, puede transformarse en frustración y rechazo.

Los maestros de danza se preocuparon por mejorar la aplicación metodológica, por entender aún más el movimiento y analizarlo anatómicamente y kinesiológicamente, por mejorar los ejercicios y su dosificación. Pero poco o nada se ocuparon por atender a sus alumnos desde el punto de vista humano; los trataban como máquinas en movimiento, y no les interesó ayudarlos a descubrir su potencial, a habitar con plenitud su cuerpo y a gozar del placer de bailar. Si bien

¹⁴⁰ *Loc. cit.*

existieron avances, se circunscribieron al dominio teórico-práctico de los procesos dancísticos, no de los procesos educativos. Además, estos avances se enfocaron al ámbito de la especialización y no al de la integración. Por ello, emergió una vez más la tradición sedimentada de cada especialidad y, con ella, prácticas docentes que se creían desterradas. De ahí que las interpretaciones de docentes y alumnos se transformaran a medida que las prácticas de la especialización irrumpían en el espacio educativo, tanto en los salones de clase como en las prácticas escénicas. Y que estas interpretaciones apuntaran cada vez con mayor fuerza a cuestionar la viabilidad del proyecto educativo, que según Josefina Lavalle tendría que formar bailarines con “un criterio amplio, una mente abierta a todas las posibilidades de la danza que verdaderamente es *Danza* cuando entraña lo que Laban llama ‘sentimiento-pensamiento-movimiento’, movimiento orgánico, significativo, ‘emoción conjugada con la razón, expresión vital del ser’ ”.¹⁴¹

¹⁴¹ Josefina Lavalle, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, *op. cit.*, p. 21.

2. Las prácticas escénicas: espacio de profesionalización, expresión de los conflictos educativos y experimentación de la tesis educativa

En el apartado anterior comenté que, según los planteamientos de la ADM y desde el punto de vista dancístico, la integralidad se expresa en el logro de una calidad interpretativa propia: cuando el bailarín abandona la posición de mero reproductor de movimiento, para convertirse en un intérprete creativo capaz de traducir en un lenguaje corporal suyo las ideas, sensaciones y emociones que el coreógrafo le solicita en la ejecución de una obra.

Por tanto, en la actividad escénica es donde se observa el grado de desarrollo del alumno en su habilidad de interpretación; el escenario es el espacio donde se integran los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación: el lugar en el que se concreta educativamente la tesis de bailarín integral y de la profesión dancística que la sustenta.

Lo anterior obliga al análisis de las normas, valores y creencias que configuran el significado de esta actividad para la comunidad educativa: desentrañar “las contradicciones entre retórica y realidad, entre la teoría y la práctica, entre los valores y los intereses particulares, entre los individuos y los grupos, entre la conciencia y la cultura, entre la acción y la estructura”.¹⁴²

En el plan se indica que las prácticas escénicas son los momentos en que los alumnos experimentan de manera totalizadora los aprendizajes alcanzados durante cada año de trabajo. El contacto con el público y el foro, la experiencia creadora y la práctica directa del arte en que se forman, estimulan su potencial como intérpretes, pues movilizan su capacidad integradora para que se exprese dancísticamente en una interpretación original.

En el espacio escénico se descubre una diversidad de prácticas y discursos explícitos y tácitos que repercuten en el proyecto institucional. Ahí se pueden observar, entre otros, los avances técnicos del alumno, los modos en que se apropia de la danza y las perspectivas artísticas de los maestros, lo que permite valorar en qué medida el plan de estudios toma cuerpo y realidad o se desvía y distorsiona. Pero también es un espacio donde se expresan los conflictos que conlleva toda innovación educativa.

Existe una multiplicidad de discursos alrededor de la actividad escénica, que coincide con la multiplicidad de proyectos artísticos del medio profesional. Las escuelas profesionales

de danza los interpretan de acuerdo con sus perspectivas educativas y crean un discurso escénico propio. En el interior de las instituciones, cada maestro los descifra a partir de sus vivencias profesionales. De ahí que en su transmisión se filtren las diferencias y conflictos del campo dancístico, así como las disputas de cada institución.

El discurso escénico del que se apropia un alumno, puede “leerse” en su interpretación dancística, en su propio cuerpo que no miente. En él se perciben las “certezas o impulsos vitales”¹⁴³ que convencen o hastían al espectador, y se descubre la fuerza de sus convicciones o la falta de ellas. En las prácticas escénicas el maestro se transforma en el coreógrafo cuya capacidad artística se expresa en la obra y en la calidad interpretativa del alumno. Las figuras plásticas y rítmicas que crea en el espacio testimonian la capacidad del maestro para sensibilizarlo, para “seducirlo”, para que “olvide” la técnica y se entregue al placer de bailar.

Las prácticas escénicas tienen diversos objetivos. El más importante de ellos, acercar al alumno a la vida profesional. En la ADM, aunque este acercamiento estaba mediado por un discurso escénico que configuraba el significado de ser intérprete de danza de concierto o de danza mexicana y enfatizaba las “leyes” que rigen al escenario y a la actividad escénica, la falta de orientaciones educativas para la valoración de dicha actividad, favoreció la emergencia de una multiplicidad de discursos e interpretaciones, en torno a la definición artística y al valor educativo de las escenificaciones. Por ello, en el periodo que analizo, las áreas de danza, encabezadas por la clásica, definieron algunos lineamientos básicos que “debían” respetarse en cualquier escenificación de la escuela;¹⁴⁴ pero debido a una aplicación mecánica y rígida, estos lineamientos fueron perdiendo su valor educativo hasta convertirse en simples normas que se debían cumplir.

Desde hacía ya varias décadas, la ADM sostenía una intensa actividad colegiada, aunque no siempre tuvo una fructífera vida académica, pues las discusiones solían centrarse en los desacuerdos técnicos y metodológicos y se dejaban a un lado las reflexiones artísticas y

¹⁴² Stephen Kemmis, *El currículum: más allá..., op. cit.*, p. 156.

¹⁴³ Patricia Cardona, *La percepción del espectador*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1993, p. 12.

¹⁴⁴ Reglamento de prácticas escénicas, área de clásico de la ADM, 1991. Ante las dificultades que se vivían durante las prácticas escénicas, el área de danza clásica elaboró un reglamento que sometió a consideración de las otras áreas de danza y fue aprobado, aunque siempre reinterpretado considerando las diferencias entre áreas.

conceptuales.¹⁴⁵ En consecuencia, las dificultades que enfrentaban las áreas de danza durante los períodos de prácticas escénicas provenían de la falta de un hilo conductor entre el proyecto educativo y la práctica artística; constantemente se embrollaban en contradicciones y oposiciones que afectaron el proceso educativo de los estudiantes.

Con la intención de comprender los discursos escénicos dominantes en la ADM, he identificado los criterios más controvertidos de la actividad escénica, que generaron los mayores conflictos entre la comunidad educativa:

- Características físicas del intérprete e ideales estéticos
- Comportamiento escénico
- Calidad interpretativa

a) Ideales estéticos del bailarín profesional

La definición de este criterio está vinculado íntimamente con la concepción de la “estética” del bailarín, es decir, la apariencia física que debe conquistar un intérprete de danza: sus proporciones, “belleza” y armonía corporal. Estos criterios han variado a lo largo del desarrollo histórico de la danza escénica y difieren entre géneros de danza.

En las primeras décadas del siglo XX, la “estética” corporal de la danza clásica cambió y se inclinó por un cuerpo delgado, de músculos alargados y estructura ósea angosta, y a lo largo del siglo se volvió extremosa, debido a la “estética” de Balanchine. La emergencia de la danza moderna modificó esta concepción porque dio prioridad a la capacidad expresiva del intérprete y a su propuesta artística, más que a sus características físicas. Pese a esta apertura, en la segunda mitad del siglo XX en la danza contemporánea se empezó a recurrir con mayor frecuencia al entrenamiento de la danza clásica, por lo que se arrastraron algunos de los valores de este género, entre otros, la exigencia de un cuerpo alargado y sin sobrepeso.

La danza escénica surgió en Europa, por lo cual las características morfológicas de estos cuerpos impera en el medio profesional, incluso en nuestro país, lo que ha sido motivo de intensas controversias en el medio educativo y profesional, pues algunos sostienen, particularmente en el ámbito de la danza contemporánea, la necesidad de desterrar la estética europea. En este sentido, no obstante la apertura de la ADM para la selección de los

¹⁴⁵ Esto se puede observar en las minutas de las áreas de danza, en especial en las evaluaciones de las prácticas escénicas.

estudiantes en los primeros años de funcionamiento en su nuevo local (considerando los parámetros de otras escuelas profesionales que enseñaban danza clásica) y el discurso psicopedagógico, prevalecía la estética europea, y a partir de este ideal se valoraban las características de los alumnos. Existían tres parámetros fundamentales: peso, figura y estatura.

El problema del peso

Éste es uno de los primeros y más graves problemas que enfrentaban los alumnos y del cual surgieron grandes diferencias de criterios entre las áreas de danza. Los parámetros de la danza clásica eran los más estrictos. En el medio profesional se pedía a los bailarines un peso por debajo de las tablas médicas establecidas para el común de la población, además de exigirles una estructura ósea ectomorfa, contrastante con las características óseas predominantes en la población mexicana (mesomorfa), por lo que muy pocos alumnos la poseían. Por ello, durante los primeros años el área de danza clásica tuvo cierta flexibilidad en este requisito con los aspirantes de nuevo ingreso.

Pese a la flexibilidad en este rubro para el ingreso, la participación de los estudiantes en las prácticas escénicas estaba condicionada según criterios de peso diferenciados, de acuerdo con su edad y nivel educativo.

En el nivel inicial y medio de la carrera (que correspondía con los cinco primeros años de la formación en la carrera de concierto y las edades oscilaban entre los 9 y 16 años aproximadamente), el alumno debía mantener el peso ideal establecido por las tablas médicas, en las que hay una correlación entre peso, estatura y edad.

En el nivel profesional (que correspondía con los tres últimos años de la carrera y las edades fluctuaban entre los 16 y 18 años), el alumno debía mantener su peso aproximadamente un 10% por debajo del especificado en dichas tablas; sin embargo se presentaban variantes de acuerdo con la estructura ósea del individuo. Esto es, para los alumnos con estructura mesomorfa la exigencia era mayor, en tanto que su figura “al ojo” era demasiado corpulenta para los parámetros de los clásicos.

Para que se cumpliera este requisito, el área de clásico propuso que el personal de nutrición de la escuela¹⁴⁶ elaborara, entre otros, un programa de control periódico del peso.

¹⁴⁶ La escuela contaba con un Departamento de Psicopedagogía y Apoyo Nutricional, cuyos objetivos eran el seguimiento escolar de los estudiantes, en el que su estado nutricional era fundamental.

Todos los alumnos debían someterse a este control mensualmente y aquellos que se encontraban por debajo o arriba de las especificaciones de peso eran valorados por la nutricionista, quien diseñaba un programa dietético individual que los ayudara a superar el problema y con ello ajustar su cuerpo a las especificaciones institucionales.

No obstante este apoyo, los alumnos que enfrentaban graves dificultades de peso pocas veces se sujetaban a los regímenes nutricionales recomendados. En los períodos cercanos a las prácticas escénicas, sufrían una gran angustia, que “resolvían” asumiendo diversos comportamientos: someterse a regímenes dietéticos no controlados por el personal de nutrición para bajar rápidamente de peso, práctica que tenía consecuencias físicas y emocionales y repercutía en su rendimiento técnico y escénico; o bien presentaban síntomas de auto devaluación, decaimiento y desinterés, que se manifestaban en el incremento de inasistencia a clases o en una disminución de su trabajo técnico.¹⁴⁷

Cuando detectaban estas actitudes el Departamento de Psicopedagogía los ayudaba a ellos y a su familia; sin embargo, esta intervención no siempre obtuvo resultados satisfactorios debido a la presión que ejercían los maestros de danza –especialmente de clásico y contemporáneo– para que bajaran de peso. Pero además del apremio de los maestros, en esos momentos cada docente ofrecía a sus alumnos sugerencias (derivadas de “su experiencia”) para bajar de peso rápidamente.¹⁴⁸ Este controversial apoyo, además de confusión, problemas físicos y mayor apatía del alumnado, generó el descrédito del Área de Nutrición y, por tanto, una significativa disminución en la eficiencia de los tratamientos sugeridos a cada alumno. Pese a las múltiples reuniones e intervenciones del Departamento de Psicopedagogía, los maestros continuaron dando este tipo de consejos.

Los obstáculos que enfrentaban los alumnos en el periodo de prácticas escénicas y las actitudes que asumían ante ellos, en muchos casos derivaron en bajo rendimiento académico y artístico, al punto de poner en peligro su permanencia en la escuela. De ahí que el sobrepeso se convirtiera en una fuente significativa de malestar y congoja en los alumnos, que en algunos casos fueron causa de baja de la escuela.

Ya es una situación muy trágica. Estoy de acuerdo con que la escuela debía tomar medidas fuertes para componer los cuerpos que en ese momento se tenían [...] Gran parte de nuestras niñas son mesomorfas, pero bajitas. Lógicamente cuando llegan a la adolescencia, se declaran

¹⁴⁷ Informes mensuales del Departamento de Psicopedagogía y Apoyo Nutricional.

¹⁴⁸ *Ibid.*

mesomorfas y desarrollan sus redondeces. Pero viene el concepto del peso y si bien en un momento nos sirvió para hacer una depuración y tener mejores cuerpos, sólo es un criterio, que no debe determinar si una niña continúa o no. De ahí que sea urgente que, además de nutrición, se genere un área en la que un metodólogo y un psicólogo vean los otros aspectos.¹⁴⁹

En efecto, el problema del peso tiene un vínculo directo con el trabajo metodológico, por lo que era necesario revisar los procedimientos de los maestros y verificar si la dificultad no provenía de las materias de danza. La maestra Graciela González comenta:

La hermana de una alumna llegó a tomar clases conmigo, ella había hecho muchos aeróbicos, había tomado gimnasia reductiva, etcétera. La chica tenía 15 años cuando tomó el curso conmigo. Todas las demás niñas hacían barra y ella junto con otra chica hacían la gimnástica. Claro que las cuidaba, pero no nada más las tenía a ellas dos. La chica en la primera semana bajó cinco centímetros de cintura y sólo hacía gimnástica; al final del curso, un curso de verano de dos meses, había bajado de los muslos, de cintura, de cadera y con una sola clase al día. ¿Qué pasa, entonces, en esta escuela con tantas clases que tienen? ¿Cómo es posible que las niñas estén con grasa? Porque no hay un trabajo profundo. Si estás trabajando en el sentido de que los niños fortalezcan sólo los músculos externos, y no los músculos cercanos a los huesos, se van a desarrollar como un fisicoculturista. Con un trabajo así, es lógico que la gravedad atraiga a los músculos, porque se está fuera de eje y la gravedad actúa sobre el cuerpo.¹⁵⁰

Otra circunstancia que no fue considerada en el programa de control de peso es el tránsito entre niveles. Cuando los alumnos concluían el nivel medio, es decir, los cinco primeros años de formación, debían en un periodo muy corto (alrededor de seis meses, de junio a diciembre) disminuir el peso en forma considerable, del peso normal al peso “bailarín” (que en algunos casos era hasta de 10 kg.). Esta diferencia de criterios para evaluar a los alumnos y la exigencia de resultados en un lapso tan breve, exigía de los alumnos una férrea voluntad para someterse a un nuevo régimen alimenticio y de una firme motivación y disciplina, que en muchos casos habían perdido ante la continua presión; de ahí que para algunos fuera difícil bajar de peso y ante el fracaso sobrevenía un choque emocional.

Además de este reto se imponía una exigencia más, aunque no siempre explícita: los alumnos eran valorados por su figura, con frecuencia asociada a su estructura ósea, circunstancia ante la que no tenían más remedio que resignarse o bien intentaban bajar aún más de peso, lo que ponía en riesgo su salud. La falta de sensibilidad ante este tropiezo, muy común, pues los alumnos que se aceptaban en la escuela tenían en su mayoría una estructura mesomorfa, les generaba agresividad y desinterés por la danza.

Yo creo que en aras de una exigencia y de una depuración técnica, que se ha malinterpretado, se trata con agresividad a los alumnos. Uno puede exigir, pero de tal manera que el alumno se

¹⁴⁹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

¹⁵⁰ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

sienta estimulado, sienta que el trabajo es gozoso, pero por la forma en que muchos maestros manejan la exigencia, el alumno se siente lastimado y agredido.¹⁵¹

De manera muy general y obviando matices, en el medio profesional de la danza contemporánea existían dos “estéticas” en relación con el criterio de peso. Una, muy similar a la de la danza clásica (en la que el peso y la figura están íntimamente relacionadas), exigía una estructura ósea ectomorfa y que al “ojo” pareciera delgada y armoniosa.¹⁵² Esta estética prevalecía en las compañías profesionales subsidiadas: Ballet Nacional de México, Ballet Independiente y Ballet Teatro del Espacio. Sin embargo, aún en estos grupos había diferencias. El Ballet Teatro del Espacio era el más estricto en este renglón, pues tenía criterios muy similares a los del ballet clásico. Estas diferencias no eran casuales, estaban vinculadas con el lugar de la danza clásica en el entrenamiento de los bailarines.

El otro criterio, el de los grupos independientes, no era homogéneo y variaba significativamente de acuerdo con las características del grupo, pero dentro de estas diferencias se advertía una aceptación de todo tipo de estructuras óseas siempre y cuando el aspirante tuviera una figura armoniosa y sin exceso de grasa, y, por supuesto, fuera un buen intérprete.

En la ADM, varios de los maestros del área de contemporáneo habían bailado en las compañías subsidiadas,¹⁵³ por lo que en su mayoría coincidían con los criterios estéticos de esos grupos, y en esta área se consideraban los parámetros de peso y figura de la danza clásica. Sin embargo, en algunas ocasiones eran mucho más flexibles, en especial con los alumnos del nivel profesional de la carrera de IDM, pero por razones que no se relacionaban con el problema del peso y la figura: dudaban que estos alumnos, por su limitada formación en danza clásica comparada con la de los alumnos de IDC, pudieran incorporarse al medio profesional de danza contemporánea. Además, los alumnos de la carrera de IDC, como cursaban la materia de clásico en todos los grados de su formación, siempre estaban bajo un estricto control de peso. En cambio, los de IDM, como sólo cursaban clásico los dos primeros años de formación, en los años subsecuentes el seguimiento del peso estaba bajo la responsabilidad de las áreas de contemporáneo y de danza popular mexicana, que no siempre cumplían con el

¹⁵¹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

¹⁵² Esta apreciación fue una tendencia muy generalizada en el medio dancístico, que agravaba la relación entre peso y figura, ya que el supuesto sobrepeso podía depender de la masa muscular desarrollada por el alumno, especialmente cuando existía un mal trabajo técnico.

rigor de los maestros de danza clásica. Esta circunstancia generaba la coexistencia de dos “estéticas”, una para los alumnos de la carrera de IDC y otra para los alumnos de la carrera de IDM.

Para la mayoría de los grupos del medio profesional de danza popular mexicana, el peso no tenía mayor importancia, siempre y cuando no existiera obesidad. El Ballet Folklórico de México es el grupo que establece parámetros más estrictos de peso y figura; sin embargo, debido a que su línea artística era la más alejada de los planteamientos educativos y artísticos de la escuela, este requerimiento no lo exigían la mayoría de maestros del área. Cabe mencionar que, a pesar de que no se explicitaba, la mayor parte de los maestros sabía que los alumnos, más que a bailar, se dedicarían a impartir clases, debido a que no existían grupos profesionales¹⁵⁴ que respondieran a sus intereses artísticos, a menos que crearan sus propias compañías. De ahí que en esta área los criterios de peso y figura no se consideraran significativos para el desempeño del alumno en el aula y en el escenario, por lo que si bien aceptaban la norma del control de peso, con frecuencia la tomaban en cuenta como un criterio para permitir o no que el alumno participara en las prácticas escénicas, como sí lo hacían las otras dos áreas.

Un asunto poco discutido por los maestros era que el peso no sólo es un requisito estético, sino que conlleva problemas formativo-musculares. El exceso de grasa en el cuerpo impide un adecuado trabajo muscular en las zonas adiposas, ya que la sensibilidad de un músculo cubierto de grasa es menor. Otro aspecto es la carga que deben soportar la columna vertebral y las articulaciones de la rodilla; el sobrepeso agrega tensión a las vértebras y sobrecarga el trabajo de las articulaciones. Como los alumnos desconocían las consecuencias físicas de bailar con sobrepeso, pensaban que la única razón para exigir un peso determinado era la “estética” occidental de la danza clásica, lo que en muchos casos fomentaba su rechazo a ese género.

¹⁵³ Estadística de formación de los maestros de danza realizada por el Departamento de Psicopedagogía.

¹⁵⁴ Llamo “profesional” al grupo de danza cuyos bailarines pueden vivir de su actividad, es decir, reciben una remuneración y no bailan sólo por esparcimiento.

Parámetros de figura

Este parámetro, si bien se relaciona con el peso, se refiere fundamentalmente a características de la estructura ósea y muscular de los estudiantes. Las diferencias también se observan según el género de danza.

En la danza clásica, de acuerdo con las exigencias profesionales en nuestro país, no basta con mantenerse delgado, es forzoso poseer una estructura física ectomorfa: huesos angostos, masa muscular alargada, piernas largas y torso proporcionado, cuello y brazos largos. Esta estructura no es la predominante en México, porque corresponde a un biotipo europeo y, como ya he referido, en la ADM la apuesta por el bailarín integral no implicaba que todos los alumnos cumplieran con los estrictos criterios de un solo género de danza. Por ello, los estudiantes eran aceptados bajo criterios más amplios. Lo paradójico era que, pese a esta toma de postura, en el área de danza clásica se continuara proponiendo a los alumnos como ideal un cuerpo de estructura ectomorfa, lo que generó un sinnúmero de controversias con las otras áreas de danza.

Para el área de danza contemporánea era suficiente una figura proporcionada, armoniosa y delgada, aunque no necesariamente ectomorfa. En esta área una buena interpretación superaba una buena figura, criterio que también prevalecía en las compañías profesionales.

En el área de danza popular mexicana los parámetros de figura eran mucho más flexibles, ya que el vestuario utilizado no demanda una figura tan esbelta. Así, se podían encontrar algunos bailarines con estructuras endomorfas –sin llegar a un problema grave de obesidad– siempre y cuando cumplieran con otros atributos, como presencia escénica, proyección, buen zapateo, coordinación, ritmo, etcétera. Sin embargo, era notorio que en el Ballet Folklórico de México y en otros grupos folclóricos de la misma tendencia prevalecían las figuras delgadas; en cambio, entre los grupos folclóricos semiprofesionales los parámetros de figura variaban significativamente.

Parámetros de estatura

Este criterio no se usaba para valorar la participación de los alumnos en las prácticas escénicas y nunca fue causa de baja de la escuela; sin embargo, se presentaron casos en que, si los alumnos eran de baja estatura (por debajo de 1.55 m) o muy altos (arriba de 1.75 m), eran

desplazados de algún lugar en el grupo, o bien, despojados de algún papel, lo cual dio pie a serias discusiones, por lo que también consideré necesario analizarlo.

En danza clásica se juzga que una bailarina no debe rebasar al *partenaire* al pararse sobre las puntas. Si consideramos a los bailarines mexicanos, el rango de estatura para una bailarina tendría que situarse de 1.60 m a un máximo de 1.80 m. En danza contemporánea no hay requerimientos en este rubro, aunque una estatura por arriba de 1.60m es siempre mejor aceptada. En danza popular mexicana algunas compañías profesionales (las de Amalia Hernández, Silvia Lozano, Héctor Fink, entre otras) pedían una estatura superior a 1.70 m. En cambio, en las semiprofesionales no había requisitos de estatura, aunque en el medio profesional se asume que una bailarina o bailarín alto destaca en el escenario.

De lo anterior se puede decir que, si bien hay criterios distintos, la mayor parte de las compañías profesionales subsidiadas, no así los grupos independientes, que tienen parámetros mucho más flexibles, solicita una estatura superior al 1.60 m, lo cual concordaba con el promedio de estatura de los estudiantes del nivel profesional de la ADM.

La revisión de estos parámetros muestra las significativas diferencias entre los tres géneros de danza. No obstante, se advierten coincidencias en las compañías profesionales, que prefieren una estructura ectomorfa, un peso por debajo de las tablas médicas y una estatura superior a 1.60 m.

Del análisis sobresale la exigencia en el medio profesional de la danza clásica de que se cumplan estos parámetros en las escuelas. Mas en la ADM se decidió no limitar el ingreso a la carrera de IDC sólo a quienes cubrieran dichos parámetros, por dos razones fundamentales:

Primero, porque no corresponden al biotipo predominante en la población de la ciudad de México, lo que hacía difícil seleccionar aspirantes con esas características, circunstancia que agravaba la escasa demanda de alumnos de nuevo ingreso.¹⁵⁵

Segundo, porque la apertura profesional daba oportunidad a los egresados de incursionar en el otro género de danza (contemporánea), se aceptaban estudiantes que no cumplieran con todos los requisitos “estéticos” y de condiciones físicas (grandes extensiones y

¹⁵⁵ De 1986 a 1995 se tuvo un promedio anual de trescientos aspirantes en ambas carreras, de los cuales sólo de seis a ocho cumplían con los requisitos exigidos por la danza clásica, lo que hubiera limitado el ingreso en cada ciclo escolar. Esto resultaba en un gasto excesivo para la institución por el alto riesgo de desaparición de las generaciones, pues el porcentaje de deserción durante la carrera (cuya duración es de ocho años) es mayor al

apertura de piernas, principalmente) para ser “virtuosos” de la danza clásica y sólo poseyeran las facultades necesarias para un correcto desempeño técnico e interpretativo en contemporáneo.¹⁵⁶

Si en el área de danza clásica hubiera existido claridad sobre estas circunstancias, la exigencia a los estudiantes de ceñirse al ideal estético clásico habría sido más moderada, pues lo valioso del plan no radicaba, como ya revisé en el apartado anterior, en que todos los egresados se incorporaran al medio profesional de la danza clásica, sino que, quienes lo hicieran gracias a sus condiciones físicas, desempeño técnico y artístico, se enriquecieran con otras posibilidades de moverse y desarrollaran una calidad interpretativa propia, que los distinguiera de los bailarines especializados. Pero sobre todo, se comprendería que las exigencias “estéticas” del clásico no lo hacían un mejor género, sino sólo diferente en posibilidades expresivas. De igual modo, se entendería que el contemporáneo no tenía menor valía por no exigir esos parámetros, dado que sus ideales expresivos son de otro orden y el virtuosismo, como lo entiende el clásico, no es fundamental para alcanzarlos.

De ahí que, si bien era importante que los alumnos poseyeran las condiciones necesarias para el entrenamiento clásico, las exigencias “estéticas” de éste limitarían no sólo el ingreso, sino la consolidación de la tesis educativa, que en última instancia pretendía combatir los prejuicios que ponderaban a un género de danza por encima de otro.

Las discrepancias de apreciación sobre estos asuntos conducían a que los alumnos no comprendieran los criterios según los cuales eran evaluados y se sintieran frustrados cuando se les relegaba de la actividad escénica por sobrepeso o porque carecían de la figura exigida para un papel en los montajes de ballet tradicional. Las graves tensiones entre maestros y alumnos durante las prácticas escénicas derivaban en quejas y discusiones. La queja más frecuente de los alumnos enfilaba al “favoritismo” de las audiciones, a las que tachaban de “fraude”, sostenían que se prefería a las “caras bonitas” o que había alumnos con “influencias”.¹⁵⁷

60%, lo que significa que sólo egresarían tres o cuatro alumnos por año. Estadísticas de deserción elaboradas por el Departamento de Control Escolar de la ADM.

¹⁵⁶ Este término lo analicé en el punto anterior, al señalar las diferencias entre lo que significa “virtuoso” para un bailarín de danza clásica y lo que significa para uno contemporáneo.

¹⁵⁷ Ponencia de la alumna Laura Chávez Payró, “Criterios para diseñar y valorar audiciones y/o exámenes prácticos en las distintas disciplinas artísticas”, presentada en el *Foro de análisis y propuestas para la reordenación académica del Instituto Nacional de Bellas Artes*. Además, en frecuentes cartas enviadas a la dirección de la escuela, los padres se quejaban del maltrato de los maestros de danza clásica. Archivo de la dirección de la ADM, 1986-1985.

Insistían en que los cuerpos mexicanos son distintos de los cuerpos europeos.¹⁵⁸ Percibían un trato discriminatorio, porque no se les aclaraba por qué las diferencias.

En suma, para los alumnos los parámetros de valoración en las prácticas escénicas eran injustos. Ésta fue una de las grandes contradicciones educativas, pues promovía que los alumnos llegaran a una conclusión errada sobre las aspiraciones de la propuesta curricular: pensaban que el género más importante en la ADM era el clásico y que en el ideal de buen bailarín era indispensable cubrir las exigencias “estéticas” de este género. Así, lejos de erradicar los prejuicios, éstos se habían arraigado, pues los alumnos no entendían cómo convertirse en bailarines integrales sin cumplir con estas exigencias.

En un intento por superar esta problemática, en 1991 el área de danza clásica propuso en sus prácticas escénicas dos tipos de montajes: uno que denominó “Encuentro de trabajos creativos” y otro en el que se remontaba alguna obra tradicional.

En el Encuentro los alumnos creaban sus propias coreografías en un trabajo grupal, pero también presentaban libremente obras en pequeños grupos o de forma individual. En este período el único parámetro que se exigía era el de peso, y sólo para quienes estuvieran muy excedidos de peso no bailaban. En el período de montaje de obras tradicionales, como existen diversos roles, la mayoría de los alumnos audicionaba para obtenerlos. En este momento surgía el mayor número de conflictos, porque además de la valoración “estética” había una evaluación técnica y de interpretación muy subjetiva, en la que intervenían ciertas preferencias de los maestros, relacionadas con los criterios profesionales para la ejecución del repertorio tradicional.¹⁵⁹

Pese a que el Encuentro generó mucho entusiasmo, no alivió el disgusto y malestar entre los estudiantes;¹⁶⁰ por el contrario, afianzó la apreciación de algunos de mayor valía del repertorio tradicional. Sin embargo, se fortaleció el trabajo con montajes clásico-contemporáneos de coreógrafos externos y de maestros de la escuela.¹⁶¹

¹⁵⁸ *Ibid.* Éste era un comentario frecuente de algunos maestros del área de danza popular mexicana en los foros académicos.

¹⁵⁹ En muchas ocasiones, las condiciones físicas de los estudiantes (grandes extensiones y apertura de piernas, primordialmente) y algunos logros técnicos (giro, equilibrio, salto, entre otros) muy ligados a la idea de virtuosismo en danza clásica, sobresalen más que la buena interpretación de un alumno limitado en condiciones físicas y técnicas.

¹⁶⁰ Minutas del área de danza clásica, 1990-1995.

¹⁶¹ Destacan los montajes experimentales *Las aves*, de Alma Mino, y *Cambio de tiempo*, de Josefina Lavalle, y el remontaje de *Vitalitas*, de Gloria Contreras.

Se buscaron otras soluciones a través de acuerdos entre las áreas de danza. Para evitar incongruencias, en 1990 el Consejo Técnico Pedagógico determinó no permitir en ninguna de las áreas de danza la participación de alumnos con sobrepeso grave en las prácticas escénicas.¹⁶² Esta decisión fue polémica y generó enojo y confusión entre los alumnos, y en varias ocasiones culminó en enfrentamientos entre las áreas de danza, cuando al valorar los diferentes casos se hacían excepciones, o bien, cuando las áreas de danza popular mexicana y contemporánea contravenían la norma.¹⁶³

Como consecuencia de los desacuerdos, las posiciones de la especialización se fueron fortificando, en detrimento de la aspiración educativa del bailarín integral.

b) Comportamiento escénico: mística o represión

La conducta escénica, más que un simple listado de normas (a lo que se había reducido en la práctica escolar de la ADM), comprende las actitudes que exige el trabajo escénico. Es la manifestación de una vocación asumida: el entendimiento de las leyes que rigen el escenario. La escena es el espacio donde el bailarín muestra su desarrollo y entabla un diálogo enriquecedor con el público.

Todo aquel que ha vivido la experiencia escénica sabe que el escenario es un lugar “mágico”, “místico”. Sabe también que el breve lapso de una representación está precedido por un largo periodo de preparación, durante el cual el bailarín se somete a arduos y extenuantes ensayos. Esta agotadora actividad conlleva riesgos, el más grave de ellos, la mecanización por la repetición sin sentido del movimiento. Cada ensayo es un reto para mejorar la interpretación, para darle “credibilidad escénica”, como dice Cardona.¹⁶⁴

La formación escénica de un futuro intérprete de danza no puede reducirse a la transmisión mecánica de normas de comportamiento, sino a la creación de situaciones educativas en las cuales emerjan experiencias que le permitan desarrollarse con plenitud en el

¹⁶² Actas del Consejo Técnico Pedagógico 1990-1995, Archivo de la dirección de la ADM.

¹⁶³ El área que contravino con mayor frecuencia esta disposición fue la de danza popular mexicana, por lo que acentuó entre los alumnos la idea de que este género no necesita las aportaciones de los otros géneros de danza y, por el contrario, le estorban sus exigencias. El área de contemporáneo por lo general respetaba la norma; sin embargo, existieron casos muy controvertidos en los que a alumnos con un buen desarrollo técnico e interpretativo se les permitió presentarse, lo que generó malestar entre los relegados de las prácticas escénicas por sobrepeso, que no comprendieron la excepción. Así se reforzó la idea del favoritismo en la escuela. [Actas del Consejo Técnico Pedagógico 1990-1995, Archivo de la dirección de la ADM.]

¹⁶⁴ Patricia Cardona, *La percepción del...*, op. cit., p. 33.

escenario. Lo anterior exige llevar la experiencia escénica a su actividad cotidiana: la formación técnica, no esperar a que llegue al escenario para despertar la conciencia escénica, sino incorporarla al aprendizaje mismo, sin olvidar que la técnica es medio y no fin. La interpretación toma “a la técnica para evidenciar a un personaje, nunca el personaje para evidenciar la técnica”.¹⁶⁵ El alumno debe descubrir que la actividad escénica es ante todo un acto creativo en el que se materializa y expresa el pensamiento del creador.¹⁶⁶

En el momento en que un alumno llega al escenario:

Debe perder la comprensible sensación de que la danza es movimiento del cuerpo y que puede ubicarse en cualquier sitio cómodo del espacio a su disposición. Esta concentración introspectiva sobre el movimiento se le ha inculcado durante los años de clase, cuando la única consideración sobre el espacio era la de tener sitio para trabajar sin molestar a los demás.¹⁶⁷

En el escenario el alumno se enfrenta a un espacio distinto a aquél en el que a diario se desenvuelve, de ahí que deba aprender sus características y leyes. Pero ese aprendizaje no se produce sólo porque el alumno lo “pise”; debe ser guiado en el proceso. Desafortunadamente, en la práctica diaria en la ADM, en el periodo al que me he referido, era frecuente que la guía se limitara a algunas recomendaciones técnicas y reglas generales de comportamiento. No se consideraba que para aprehender el escenario, hacerlo suyo, habitarlo y disfrutarlo se requería algo más que frías explicaciones.

Ese “algo”, de difícil traducción a las palabras, porque corresponde a vivencias internas y profundas más del campo de las sensaciones y las emociones que del intelecto, le exige al alumno que participe, se deje atrapar por la magia del escenario y viva experiencias que lo preparen sensorial y emocionalmente para enfrentarse a ese nuevo mundo, para que primero sobreviva en él, y luego lo habite con plenitud y gozo.

Doris Humphrey reseña las apreciaciones de Ruth St. Denis, cuando se acordaba de sus vivencias: “Nunca puse los pies sobre un escenario sin pensar en su magia y en mi destino”.¹⁶⁸ Y Humphrey agrega, refiriéndose a ese lugar mágico donde cobran vida los sueños:

Me gustaría poner en relieve este espacio para que los discípulos no lo pisen nunca inadvertidamente como si fuera un lugar común, una cancha de béisbol o el hall de un hotel. Aunque hablar de sitio consagrado parezca casi místico, no lo creo excesivo para los jóvenes

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 68.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 71.

¹⁶⁷ Doris Humphrey, *op. cit.*, p. 85.

¹⁶⁸ *Ibid.*

que suelen pensar: "Un piso es un piso, y existe para sostenerme mientras bailo". o les digo: "Ese lugar detrás de la entrada, antes de que des el primer paso para salir a escena, es sólo una tabla, un sitio privado donde tú concentras tus fuerzas; sólo un soporte de madera para que tú inicies el vuelo hacia lo mágico. Te pertenece a ti, y a nadie más, para utilizarlo como quieras.¹⁶⁹

Así conciben el escenario los grandes creadores, y el reto de los maestros es acercarlos a esa concepción. En la ADM, los alumnos no siempre aprendían el oficio; para algunos sólo constituyó un requisito para acreditar una materia. En ocasiones asimilaban ciertas conductas que los ayudaban a un mejor desempeño en la escena y a tener disciplina, no necesariamente una mística:

En lo que sí cumplen las funciones es que desde chiquito te aprendes a maquillar solo, aprendes a que te debes calentar antes de una función, aunque no haya clase [...], tú solito te tienes que calentar, tienes que estar temprano en el teatro. [...] Yo creo que eso sí cumple con la función de acercarte a la vida profesional.¹⁷⁰

Luego de observar, a lo largo de varios años, los montajes y ensayos generales en el teatro, me daba cuenta que la preocupación de la mayoría de los maestros era la ejecución de la obra (reducida con frecuencia a ciertos logros técnicos), que llegaba a ser más importante que la interpretación misma. Así, la experiencia se reducía a la simple repetición de los movimientos que les montaba el maestro: no había apropiación del espacio y en muy pocos casos emergía la experiencia de bailar.

Creo que a veces solía hacerse demasiado aprisa y a la carrera, las ideas eran magníficas y más cuando los coordinadores trabajaban en equipo; el poco o mucho material disponible en general era aprovechado. La calidad de interpretación no se trabajaba demasiado, se centraba más en el nivel técnico; la conducta escénica está mal; pasas mucho tiempo en el teatro sin hacer nada y la ansiedad te invade; nunca se nos dio una clase acerca de la importancia de salir concentrado al escenario, tranquilo, sin prisas; los maestros (no todos) se la pasaban gritando en camerinos y creando un ambiente tenso, por lo cual salías al escenario pensando en mil cosas menos en lo que ibas a interpretar.¹⁷¹

Debido a la falta de un tiempo curricular específico para los montajes, la mayor parte de los maestros usaban el tiempo de su clase de técnica para esta actividad. En el mejor de los casos –para evitar la merma en el entrenamiento, pero invadiendo el tiempo de descanso de los alumnos– ensayaban sábados y domingos. A esta circunstancia, agotadora y sofocante, se añadía que muchos maestros dejaban el montaje para el último momento, lo que daba como resultado cierto grado de improvisación y superficialidad en el trabajo de interpretación. Por

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ Alumnas del 7° año de la carrera de IDC y del 5° de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

¹⁷¹ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

otro lado, el tiempo asignado para los ensayos en los teatros siempre era limitado, lo que agregaba una gran tensión a los montajes y funciones.

Creo que para dar una buena función es indispensable que lo que está detrás se encuentre perfectamente bien. Muchas veces sales al escenario sin calentamiento, porque toda la mañana se la pasaron arreglando luces, sonido, y al final se dizque marcan lugares y comienzan la carreras. Todo mundo da órdenes y existe una tremenda desorganización, desde la planeación de horarios para ensayos hasta la ejecución de los horarios de la función.¹⁷²

El alumno entonces, lejos de comprender la diferencia entre el salón de clase y el escenario, reproducía la preocupación de sus maestros por los requerimientos técnicos y olvidaba la esencia de la actividad escénica: disfrutar la experiencia de bailar y comunicarla a los espectadores.

Por otro lado, los alumnos percibían que su nivel en las presentaciones era bajo:

Las prácticas escénicas son muy pobres en contemporáneo. En mexicana el vestuario y música ayudan por la identificación de lo popular y lo alegre que puede ser. Pero en clásico, antes de la llegada de las rusas, sólo conocía *La Bella Durmiente* y *El Cascanueces*, creo que el repetir tan consecutivamente lo mismo es muy pesado.¹⁷³

En las reuniones de análisis de las experiencias vividas durante las prácticas escénicas con frecuencia se reconocía la respuesta poco apasionada de los alumnos frente a su vivencia escénica, lo cual solía acentuarse en los últimos grados de formación. Como ejemplo de estas preocupaciones la asesora del área de danza contemporánea presentó ante el CTP las siguientes observaciones:

En estos trabajos observo cambios importantes y avances de gran mérito logrados con mucho esfuerzo y dedicación dadas las circunstancias tan difíciles por las que ha atravesado la escuela en estos años de tanto peregrinaje. Estos avances se dan en los grupos principiantes y algunos intermedios de ambas carreras, pero a partir de los últimos grados, los más avanzados cambian, y en lugar de continuar con el avance paulatino que llevaban, retroceden en tal forma que los resultados suelen ser poco menos que desalentadores, no dan los frutos que ansiosamente esperábamos. [...] Pero ¿qué es lo que pasa? Parece que los tratamos de madurar a la fuerza y el esfuerzo es sólo de los maestros, ya que los alumnos no se dan por enterados, cubrimos así las apariencias y el fruto queda verde por dentro, sin realmente madurar, sin entender lo que es ser bailarín y mucho menos ser intérprete, quizá sea más difícil que pretendamos que entiendan lo que es ser “bailarín integral”. También observo que la “calidad interpretativa” no está (entiendo por ésta una temática clara, una ejecución limpia, dominio técnico, un lenguaje corporal preciso que nos de por resultado lo que es la danza, una forma de expresión con la cual podamos comunicarnos), quizá los maestros no hemos sabido estimular su talento y capacidad, de

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

sistematizar su proceso, y sólo los agotamos con el trabajo técnico, un cansancio que les provoca desinterés, desgano, apatía, un cansancio de gente que no ama su trabajo.¹⁷⁴

La maestra Meza aborda un aspecto central en la actividad educativa: la capacidad del maestro para entusiasmar al alumno con su actividad. Al parecer los alumnos resentían la falta de actividad escénica de sus maestros, ya fuera bailando o haciendo coreografía. Y llegaban a señalar su falta de dominio de ciertos repertorios y de actualización artística.¹⁷⁵

La crítica a los maestros de las escuelas profesionales porque no mantienen un estrecho vínculo con el medio profesional y no están al tanto de las tendencias más actuales ha sido una constante. Esto era parcialmente cierto en la ADM, porque la mayor parte de los maestros de tiempo completo había tenido una vida profesional activa de al menos diez años;¹⁷⁶ sin embargo, la habían dejado para dedicarse de lleno a la actividad docente, porque los horarios y exigencias escolares eran incompatibles con las continuas giras y funciones de los grupos en que bailaban. Además, desde los años setenta existía un programa continuo de actualización de los profesores, en el que no habían faltado cursos de metodología y de estilos de danza actuales. Lo que sí era cierto, es que pocos de ellos habían incursionado profesionalmente como coreógrafos, pero todos habían asistido a cursos de coreografía, sin olvidar que un buen número fue alumno de Bodyl Genkel en la ADM, quien al dejar la escuela fue reconocida como formadora de varios coreógrafos independientes. Si bien era indispensable insistir en que los maestros continuaran en contacto con la vida artística en algún sentido, la dificultad más importante no parecía provenir de la falta de conocimiento o relación con el medio profesional, sino de la ausencia de estrategias educativas para crear un ambiente de “euforia escénica” durante los periodos de sus prácticas. En esos momentos los alumnos eran sometidos a un intenso trabajo: no sólo se incrementaba su horario en los días laborables, en ocasiones, como ya comenté, también se incluían sábados y domingos; de ahí su cansancio,

¹⁷⁴ Socorro Meza González, “Evaluación de prácticas escénicas presentada al Consejo Técnico Pedagógico”, enero de 1993. Expediente del Consejo Técnico Pedagógico, archivo de la dirección de la ADM, 1986-1995. Las circunstancias difíciles a las que se refiere corresponden al periodo de dos años en que la escuela estuvo fuera de sus instalaciones –mientras eran reacondicionadas–, por lo que los alumnos tomaron sus clases, primero, en la Escuela de Iniciación Artística núm. 1 y en el Cedart Luis Spota, y luego en la Escuela de Artesanías, sin contar con las condiciones idóneas para desarrollar sus actividades, en especial las de danza.

¹⁷⁵ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

¹⁷⁶ Este dato se relaciona con las áreas de danza clásica y contemporánea. En danza popular mexicana era diferente, pues la mayoría había declinado integrarse como bailarín en los grupos profesionales, debido a que sus propuestas de escenificación contravenían los postulados de su formación. Varios habían sido directores o coreógrafos en compañías semiprofesionales, o bien, tuvieron una intensa actividad escénica en sus últimos años como alumnos, cuando en la ADM existía la Compañía de Danzas y Bailes Tradicionales y Populares.

que se agravaba con largos periodos de inactividad durante los ensayos generales, lo que generaba aburrimiento y hastío. Sin duda, este proceso debía reorganizarse, pero lo que importaba era el modo en que vivían y significaban esos momentos, pues si hubieran sido oportunidades para bailar, todo el esfuerzo y el duro entrenamiento técnico habrían tenido una nueva significación. Todos los maestros egresados de las escuelas profesionales, en especial los de la ADM, vivimos ese proceso, ¿cuál era la diferencia?

En el foro de reordenamiento académico del INBA presenté una ponencia en la que relataba algunos aspectos de esta problemática:

Las prácticas escénicas son la posibilidad de tender un puente que rompa con la monotonía y el cansancio a que conduce la cotidianeidad y la rigidez de la técnica. Desde el momento en que se inician los montajes debemos estar de fiesta, y convertir el salón de clases en un lugar donde ocurre la chispa de la creación. No podemos permitir la repetición inconsciente y mecánica de los movimientos, el alumno debe participar a cada momento de la magia de crear, para que logre la calidad de interpretación deseada. Debe, como Martha Graham dice, “alojar en el hogar del cuerpo a su divino inquilino, el espíritu”. Es cierto que en este proceso se necesita disciplina, pero no la impuesta desde afuera, sino la que surge de una necesidad interna. La disciplina empieza con el maestro: él debe someterse a las demandas del oficio de creador, para que el bailarín –su alumno– pueda entregarse a las demandas del suyo. ¿Qué significa esto? Hablamos de conocimientos no tangibles, difíciles de transmitir. Más aún cuando nosotros los maestros estudiamos en condiciones muy diferentes a las de nuestros alumnos. Pero no podemos continuar añorando nuestra antigua ADM, nuestro salón 7, nuestro Teatro de la Danza. Es muy cierto que en “nuestra época” a ningún alumno se le tenía que explicar qué era un escenario y cómo comportarse en él, porque vivíamos en él, era nuestro salón de clase. Nos comportábamos como profesionales, porque vivíamos entre profesionales. La mística del oficio la experimentábamos cotidianamente, pues muchos grupos profesionales, incluido el Ballet Clásico de México, compartían nuestras instalaciones. Había una cultura escénica que se transmitía “naturalmente”, cuerpo a cuerpo. Ahora, al faltar esas vivencias, hemos pretendido sustituirlas con frías reglas que denominamos conducta escénica y que exigimos a nuestros alumnos cumplan, sin preocuparnos por haber promovido las experiencias de las que brotara la mística que añoramos.¹⁷⁷

Con la intención de impulsar el ambiente artístico, se habían incrementado las prácticas escénicas de uno a tres periodos anuales. Mas el incremento generó que con mayor frecuencia los alumnos tuvieran roces con los maestros. Era tiempo de imaginar nuevas formas de trabajo.

Para pormenorizar los inconvenientes y saber si los maestros estaban conscientes de la relación entre el proyecto educativo y las prácticas escénicas, y conocer sus opiniones sobre la vivencia que debieran tener los alumnos en el escenario, apliqué un cuestionario semi-

estructurado a nueve maestros de danza, es decir, la mitad de la planta docente de las áreas de danza en 1994. Entre los maestros que respondieron estaban los tres coordinadores de área y dos de los asesores metodológicos (de danza clásica y contemporánea).

Todos los maestros decían conocer el objetivo de las prácticas escénicas y añadían que esta actividad permitía integrar el aprendizaje, foguear a los alumnos, estimular su capacidad creativa (contemporáneo), desarrollar su capacidad interpretativa y enfrentar al estudiante con el público. La mayoría respondió que sí existía relación entre los objetivos del plan de estudios y sólo dos no lo conocían. Los que sí conocían los objetivos apuntaron que las prácticas escénicas eran parte de las metas generales del plan, pues en la formación de intérpretes la vivencia escénica era primordial. Coincidieron, además, en que no se había logrado una conducta escénica profesional. Destacaron comentarios como: “no existe en la planta docente unificación de criterios en relación a este punto”; “la diversidad de criterios ha generado confusión en los alumnos y en el mejor de los casos ignorancia del quehacer dancístico”; “no se ha logrado experimentar la distancia entre lo escolar y la magia escénica”; “existen muchas maneras de pensar y no hemos inculcado los hábitos necesarios”; “no hay entrega y dedicación al trabajo”. No obstante, la mayoría pensaba que la participación de los alumnos en las prácticas escénicas había sido fructífera. Los pocos que no estaban de acuerdo argumentaron lo siguiente: “la pasividad en la elección de temáticas”; “se les dificulta (a los alumnos) elegir temas y copian la información televisiva”; “repiten patrones dancísticos sin un estudio previo o análisis del montaje”; “se aprenden el numerito”. Hubo coincidencia en varios maestros en que la escuela no tenía una línea artística definida y las razones eran diversas: “No hay compromiso del transmisor (maestro)”; “no hay un compromiso contestatario o propositivo auténtico”; “que no sea improvisado, que sea honesto”; “hay diversidad de conceptos escénicos”; “falta definición coreográfica”; “en el papel se ha planteado, pero en la práctica falta mucho”; “tendemos a que las obras sean creativas y no nos ceñimos a una línea”; “deberíamos recorrer el camino en búsqueda de la integralidad”. Más de la mitad de los maestros respondió que las prácticas escénicas sí promovían la calidad interpretativa del alumno; los comentarios de quienes discreparon fueron: “nos centramos más en el montaje

¹⁷⁷ Alejandra Ferreiro, “Las prácticas escénicas: principales aspectos que se enfrentan para lograr una actitud profesional en los alumnos”, ponencia presentada en el *Foro de análisis y propuestas para la reordenación académica del Instituto Nacional de Bellas Artes*, México, INBA, febrero de 1993.

mismo que en el trabajo personal como intérprete”; “no hay tiempo para afirmar y asegurar lo que se baila”; “se descuida la limpieza técnica y el lenguaje corporal no es claro”; “el trabajo no está enfocado por coreógrafos profesionales y esto hace las ideas imprecisas”.

El cuestionario, más que el conocimiento de los objetivos de las prácticas escénicas, reveló los conflictos entre maestros y alumnos, que ya eran un obstáculo en la operación cotidiana del plan, y se originaban en el salón de clases. El escenario tiene exigencias muy claras, y es comprensible que ahí se expresen los problemas y contradicciones no resueltos en el salón de clases.

De lo analizado en este apartado se concluye que en la mayoría de los casos los maestros no conseguían una mística de trabajo escénico con sus alumnos. Amén de los factores examinados en el rubro anterior, los estudiantes no se entusiasmaban con sus actividades escénicas, por lo que con frecuencia los maestros recurrían a conductas autoritarias que minaban aún más la posibilidad de que las prácticas escénicas se convirtieran en oportunidades para vivir el disfrute del movimiento y el gozo de bailar.

c) Modelación corporal de un intérprete: la calidad interpretativa

Al referirme en el capítulo anterior a la calidad interpretativa, afirmaba que en ella el alumno expresa su capacidad integradora y creativa. Decía también que en la danza no sólo el coreógrafo es un artista, también el intérprete lo es con su aportación única, singularísima. En este apartado me refiero al modo en que esta calidad interpretativa se desarrollaba y era significada por los alumnos y docentes.

En la creación de sus propias obras, los alumnos exploraban las peculiaridades de movimiento de su cuerpo tras largos años de entrenamiento. Recurrían a todo el vocabulario dancístico que conocían: los límites entre lo clásico, lo contemporáneo y lo popular mexicano no los inhibían para utilizar, “descaradamente”, cualquier movimiento que les sirviera para expresar lo que deseaban. Mostraban así, cómo el cuerpo suspende sus prejuicios cuando responde a la imaginación del intérprete. Cuando bailaban sus coreografías se sentían plenos, disfrutaban del movimiento, se olvidaban de la técnica. Cuando interpretaban “lo suyo” eran íntegra y cabalmente ellos; vivían una experiencia totalizadora y se descubrían únicos e irrepetibles: obras de arte en movimiento.

Al crear, se liberaban de los movimientos estereotipados, de las secuencias establecidas, de las rutinas monótonas, y se introducían al mundo mágico de la danza, que les abría un camino infinito para descubrir, inventar, componer y recomponer movimientos. Por eso se negaban a repetir las coreografías que ya habían bailado alguna vez. Habían probado que la danza es creación continua y la repetición del repertorio parecía contradecir la esencia misma de la danza.

A lo largo de su carrera, tenían varios espacios para el desarrollo de la creatividad y, en los últimos años, la materia de coreografía les ofrecía un sistema coherente para crear con mucha mayor consistencia. Al respecto, Alma Mino opina:

Empiezo a vislumbrar en nuestros alumnos una calidad de movimiento diferente, que no tenían los otros alumnos que han egresado. Pienso que nuestros alumnos están consiguiendo un movimiento diferente, que va a cristalizarse en una propuesta completamente novedosa. Están generando, están buscando [...] Hay un cambio en la calidad de sus movimientos, empiezan a utilizar su cuerpo de una manera mucho más amplia, sin límites, sin fronteras y sin el estereotipo del ballet clásico o del contemporáneo. Finalmente, estamos logrando esa integración que, solamente la va a hacer el que ha vivido esta formación simultánea [...] Manejan el espacio con una concepción muy especial, no hay miedo al espacio, lo están usando en todos sentidos. Observo también cómo la materia de artes plásticas les está dando una visión plástica que se proyecta en sus obras.¹⁷⁸

Tal vez la permanente vivencia de la creación era una de las razones por las que los alumnos rechazaban los proyectos coreográficos de sus maestros y se volvían severos críticos de las obras de éstos:

Le decía a Gustavo [Quezada] acerca de *Tangos*; a mí me gusta esa coreografía, no se me hace mala, pero no hay emociones, no te transmite nada. Pienso que sería muy bueno que aparte de los ensayos para limpiar y poner nuevas coreografías, se hicieran ensayos específicamente emotivos, para transmitir [...] “mira vamos a pensar en que estamos en aquel lugar y en esta época”. Una hora y media en que el coreógrafo nos empiece a decir qué quiere de nosotros. Una clase de emotividad, por así decirlo, hacer que en la coreografía él nos guíe por donde quiere que nosotros vayamos.¹⁷⁹

Esta frecuente crítica, lejos de generar frustración o rechazo, podría destacarse como una de las manifestaciones más significativas de los alcances que, en este aspecto, el proyecto y por supuesto los maestros habían alcanzado.

¹⁷⁸ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de enero de 1993.

¹⁷⁹ Alumnas del 7° año de la carrera de IDC y del 5° año de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

Pero tampoco los alumnos eran complacientes consigo mismos, valoraban constantemente su nivel de desarrollo y rechazaban cualquier síntoma de trivialidad, cuando algunos de ellos repetía secuencias establecidas:

A.F ¿Piensan que en los trabajos creativos se manifiesta esa libertad de crear lo que quieren?

Alumnas: nosotros vimos los trabajos que hicieron esta última vez las generaciones más chicas, y entiendo que cada generación es distinta [...] pero ahora lo que vi no aporta. Había muchos pasos clásicos. Y encuentros creativos creo que es para aportar. Si te están dejando hacer coreografía no es para que copies pasos de una obra.

A.F ¿Qué tipo de trabajos piensan se deberían presentar en el Encuentro de Trabajos Creativos de danza clásica?

- Sé que en un encuentro de danza clásica no te vas a desligar completamente de la técnica, pero hay veces que la técnica domina más que la creatividad.

- Sí se nota que las personas son creativas, pero hasta cierto punto creativas. Pienso que hay personas muy cuadradas, que no tienen claro qué quieren hacer. Tal vez ese sea el desarrollo, por ejemplo, para hacer una coreografía realmente creativa, y al decir creativa no me refiero a que hagas la posición más extraña del mundo, no. Me refiero que al final de cuentas tu objetivo como bailarín es transmitir, qué estás bailando, qué quieres transmitir al público, qué emociones quieres que ellos sientan; las sensaciones, la calidez de tu coreografía, qué les quieres mostrar. Yo creo que esto necesita bases [...] Sí es cierto que inventan bailes, unos más locos que otros, otros con más técnica [...] pero al final de cuentas no transmiten, algo que digas lo entiendo aunque sea contemporáneo”. Tal vez sea esa desvinculación con las otras áreas, por lo que no tenemos claro qué vamos hacer. Decir, mi coreografía va a ser ésta, pero quiero tener bien claro cuáles van a ser las emociones que quiero transmitir y cómo las voy a transmitir, eso es importantísimo, es una base esencial.¹⁸⁰

No obstante las inconsistencias en el trabajo de los alumnos, los Encuentros tuvieron resultados que no siempre se apreciaron. Se reconocía cuando alguna de las obras producidas se acercaba al objetivo del proyecto:

A.F ¿Hay alguna obra en la que ustedes hayan participado o presenciado, en la que se traduce coreográfica o artísticamente, lo que se plantea con el bailarín integral?

Alumnas: Sí, por ejemplo, la de [una alumna], a mí esa coreografía me gustó [...] no fue al azar, había trabajo.¹⁸¹

Y también valoraban el desarrollo interpretativo.

La interpretación es algo que se ha cuidado bastante y podría decir que ese aspecto se ha sabido llevar al máximo de nuestras posibilidades.¹⁸²

En el capítulo anterior aseveraba que la calidad interpretativa se sustenta en una limpieza técnica, en el manejo adecuado de la dinámica del movimiento, en la experimentación del espacio y en una interpretación dramática, emotiva, musical, con fuerza en la textura y carácter

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

del movimiento y claridad en la exposición del personaje a interpretar. En este aspecto, es justo subrayar que la ADM tuvo avances significativos, observables particularmente en las creaciones de los estudiantes. Y estos resultados mostraban los alcances del proyecto, en el que pese a todas las dificultades y diferencias, un buen número de los egresados desarrollaron una calidad interpretativa propia, gracias a la cual quienes se incorporaron a la vida escénica profesional se han desempeñado exitosamente.

3. La interacción educativa: formas de relación y estilos de educar

En este apartado me introduzco en el mundo del habitus, que Bourdieu concibe como el proceso mediante el cual el sujeto interioriza lo social y desarrolla procesos de pensamiento y de acción que concuerdan con el habitus; es decir con la historia objetivada de las instituciones.¹⁸³

El salón de clases es el espacio natural donde se estructuran las relaciones educativas. Ahí se organiza la rutina cotidiana y se crean los significados de los procesos de socialización que se evidencian en formas peculiares de interacción entre maestros y alumnos.

El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que la especificidad de “lo escolar” está tanto matizada o signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece, como que también, de una manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y “traduce” en su propio código, el de la sociedad. El salón de clases representa así una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular.¹⁸⁴

El punto de partida para el análisis de los problemas del aula es el reconocimiento de su dimensión dialéctica: se reproducen los patrones dominantes de socialización, pero también surgen posibilidades de emancipación gracias a las actitudes de resistencia de los estudiantes. No todo lo que sucede en el aula son reproducciones mecánicas de lo escolar y lo social; también existen actitudes que enfrentan las posiciones hegemónicas.

El concepto de resistencia permite entender “con mayor profundidad la manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción. Las categorías centrales que surgen en una teoría de la resistencia son las de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y, naturaleza y valor del comportamiento no discursivo”.¹⁸⁵

A su vez dicho concepto ayuda a redimensionar el concepto de poder, entendido no sólo como dominio, sino como acto en que, al resistir, se produce, se consigue autonomía:

¹⁸³ Pierre Bourdieu, “¿Y quién creó a los creadores?”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Conaculta, 1990, p. 236.

¹⁸⁴ Susana García y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992, p. 10.

¹⁸⁵ Henry A. Giroux, “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis”, en *Harvard Educational Review* núm. 53, agosto de 1983. Traducción de Juan Carlos Geneyro, p. 62.

La educación no sólo opera para someter a los estudiantes al poder, sino que también los constituye, al menos a algunos de ellos, en sujetos poderosos. Los efectos del poder son tanto negativos como positivos.¹⁸⁶

De igual forma, pensar en actitudes de resistencia recupera la perspectiva positiva de la educación, mermada por las teorías de la reproducción, porque se enfoca en las oportunidades de reflexión del docente, y en estimular los procesos educativos emancipadores de los estudiantes.

Es a través de actos reflexivos como es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo.¹⁸⁷

Un primer acercamiento a la vida cotidiana en la ADM muestra la diversidad de prácticas educativas, artísticas y dancísticas que se producían. Debido a la operación paralela de dos propuestas curriculares, se expresaban tanto los problemas que padece el Sistema Educativo Nacional, como los de la educación artística en general y de la danza en particular. Por ello fue necesario observar cómo enfrentaban estas dificultades los diferentes sectores de la comunidad.

He afirmado en varias ocasiones que la interacción de normas, valores, creencias y tradiciones diversas produce un complejo currículo oculto. De ahí que me interesara desmadejar este entramado social y mostrar los problemas que los estudiantes enfrentaban durante su formación.

El análisis de la vida cotidiana en las aulas es un tema extenso, particularmente si consideramos las características de la ADM. En una primera aproximación, que me permitió seleccionar los aspectos que estudiaría, revisé los informes de resultados del Departamento de Psicopedagogía de la ADM, en especial los programas de seguimiento a docentes y seguimiento académico de alumnos en los ciclos escolares 90-91, 91-92 y 92-93.¹⁸⁸ Durante este período, las intervenciones de este departamento fueron muy fructíferas, básicamente por dos razones: la comunidad estaba dispuesta a recibir el apoyo y asesoría del departamento y el equipo desarrolló estrategias de registro y análisis de la información que ofrecieron resultados de interés. Estos programas incluían observaciones de clases, entrevistas, encuestas y asesorías

¹⁸⁶ Foucault y la educación, S. J. Ball (compilador), Madrid, Morata, 1993, p. 9.

¹⁸⁷ Jurjo Torres, "Prólogo", en Philip W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992, p. 13.

¹⁸⁸ Dichos programas fueron coordinados por Claudia Bergés y Olivia Roldán, respectivamente. Y a partir de 1993 Francisco Javier Ortega fue responsable del programa de seguimiento de alumnos.

grupales e individuales a maestros y alumnos. Es justo destacar la capacidad crítica de los integrantes del departamento y la respuesta positiva, aunque cautelosa, de la comunidad docente, ya que durante este período se dieron avances sustanciales en las relaciones educativas, luego momentos difíciles en que hubo una drástica separación entre los maestros y los miembros de este departamento.

Este programa [de seguimiento a docentes] fue uno de los más difíciles de instrumentar, pero de los más importantes. Se presentaron muchos problemas: uno de ellos fue la información que se dio a los maestros sobre el funcionamiento del programa y en especial sobre las observaciones de clase; esto provocó malos entendidos que acabaron por obstaculizar el trabajo en general; debido a que las informaciones se transmitían por medio de los coordinadores de área y ellos no siempre explicaban bien los objetivos del programa. Para algunos maestros las observaciones fueron molestas, se sentían espiados; especialmente los maestros del área de escolaridad, para quienes el programa fue cancelado en el período 92-93.¹⁸⁹

Este apartado lo desarrollé básicamente con información proveniente de los informes y testimonios de las observaciones de clase de los tres años en que la responsable del programa de seguimiento a docentes lo instrumentó. Durante este periodo evaluó a prácticamente la totalidad de maestros que integraban la planta docente, lo que le permitía dar opiniones fundadas sobre su práctica. De los informes y testimonios del responsable del programa de seguimiento académico de alumnos y del seguimiento de algunos docentes, incluí las percepciones de maestros y alumnos sobre los problemas más frecuentes en el aula detectados por el Departamento de Psicopedagogía.

a) El aula y sus diferencias. La autoridad y el poder

A lo largo del día, los alumnos de la ADM se sometían a distintos estilos docentes que los obligaban a mostrar conductas diferenciadas, en ocasiones contradictorias. Para sobrevivir, aprendían rápidamente las formas de comportamiento estimadas adecuadas en cada clase, que variaban según el maestro y el tipo de materia (escolaridad o artística –danza clásica o folclórica, música o teatro). Era en el aula donde se construía o se destruía, se reestructuraba o replanteaba el proyecto educativo.

Por un lado, como mostré en el primer apartado de este capítulo, la mayoría de los docentes no tenía una visión educativa congruente con la propuesta curricular: no todos la

¹⁸⁹ Informe final de la dirección de la ADM 90-94, documento mecanografiado. Responsables: Alejandra Ferreiro y Aída Martínez.

conocían y menos la utilizaban como guía de su práctica docente. Entre los maestros de la ADM existían grandes diferencias pedagógicas y artísticas. Los intentos institucionales por establecer criterios generales comunes fueron insuficientes. Si bien la mayoría de los maestros eran entregados a su trabajo, se resistían al cambio; mostraban interés en el proceso formativo-dancístico de sus alumnos pero sus arraigadas tradiciones, valores y creencias no eran siempre congruentes con los planteamientos educativos de la escuela.¹⁹⁰ Cada salón de clases era un mundo en sí mismo y, si bien era posible identificar prácticas comunes de acuerdo con el área a la que pertenecían, cada maestro sostenía con sus alumnos relaciones singulares. No era el objetivo de este estudio particularizar o identificar estas diferencias, pero sí mostrar las incongruencias de éstas con la propuesta curricular.

Por otra parte, las interacciones de los estudiantes con sus maestros, además de las diferencias individuales y de áreas, variaban de acuerdo con su edad y grado escolar. Los estudiantes de primaria y secundaria mantenían una relación más o menos agradable, sin fricciones, con sus maestros (salvo en danza clásica, particularmente las niñas con sobrepeso), pues si bien existían algunos rasgos de la llamada relación pedagógica tradicional,¹⁹¹ establecían un fuerte vínculo afectivo, que como ya he mencionado era fundamental para su desarrollo en la ADM. En contraste, la interacción de los alumnos del bachillerato con sus maestros era tensa o displicente,¹⁹² pues muy pocos respondían a sus necesidades y expectativas. El desarrollo experimentado durante su formación los volvía sumamente críticos, en especial hacia los de danza. Estas críticas encontraban eco en algunos maestros de escolaridad, teatro o música, quienes se volvían sus confidentes y compartían los comentarios descalificadores respecto de los de danza, lo que por supuesto avivaba el conflicto.

Los grupos siempre tienen un maestro en el que confían, sobre todo en los grupos de secundaria porque tienen más maestros y más oportunidades de escoger a un confidente con quien quejarse del resto de sus maestros. Creo que la actitud que asuman estos maestros confidentes respecto a la queja de sus alumnos es fundamental, desafortunadamente era frecuente que siguieran escuchando y preguntando con un interés más de chisme que de tratar de ayudar [...] Es válido que los maestros opinen, pero lo correcto sería que lo hicieran en los espacios adecuados para ello, y aún así creo que no se puede emitir una opinión acerca de otro maestro basado sólo en lo

¹⁹⁰ Informes del Departamento de Psicopedagogía. Programa de seguimiento a docentes.

¹⁹¹ Esta acción pedagógica se enfoca en la forma, la ceremonia y el orden que “se estructuran en la obligación y el cumplimiento del deber por temor a la sanción, promoviendo la participación, el respeto, la responsabilidad y la obediencia como subordinación y acatamiento de órdenes, instrucciones, conceptos y reglas de cortesía, en el plano estrictamente formal”. [Susana García y Liliana Vanella, *op. cit.*, p. 20.]

¹⁹² Véanse, en el primer apartado de este capítulo, las interpretaciones de los alumnos.

que los muchachos dicen, lo que se puede hacer es aportar información solamente sobre determinado problema.¹⁹³

Si en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje la relación educativa es muy significativa para el aprendizaje, en la danza es primordial, pues la modelación corporal requiere que el alumno tenga absoluta confianza en la capacidad de su maestro. Ello, considerando que la propia percepción del cuerpo es limitada y que el maestro es ese “ojo” que corrobora los avances; en sentido estricto, su mirada produce al bailarín. En la danza, si no se confía en la mirada del otro, el proceso será limitado o por lo menos más lento, de ahí la importancia de una relación maestro-alumno que favorezca el aprendizaje.

Para una mejor comprensión de las dificultades que enfrentaban los alumnos en su proceso educativo, revisé el tipo de relación educativa predominante en las diferentes áreas en que se agrupaban los docentes de la ADM, sin olvidar que pese a la fuerza de la tradición, el estilo personal y las experiencias educativas de cada docente impregnaban su labor pedagógica y modificaban su modo de interactuar con los estudiantes. Por ello, en el análisis generalizo las relaciones que prevalecían en las áreas, a la vez que anoto las especificidades de algunos casos que daban a la operación de la propuesta curricular un sentido específico. Aunque me interesaba primordialmente estudiar las interacciones en las clases de danza, también caractericé las de las otras áreas, para tener un panorama más completo de las vivencias de los alumnos.

En la ADM, las áreas de danza se organizaban en los tres géneros que se impartían en ambas carreras: clásico, contemporáneo y popular mexicano. A continuación caracterizo las relaciones y prácticas de cada una.

Rigor y disciplina férreos: el área de danza clásica

El ballet clásico surgió de los bailes cortesanos de salón que tuvieron auge en el siglo XVII durante el reinado de Luis XIV en Francia. De ahí que sus movimientos y concepciones artísticas se tiñeran de la ideología de la clase social que lo produjo. Estas posiciones se han transformado y desde la segunda mitad del siglo XX se generaron perspectivas muy creativas y críticas de su tradición. En el ámbito de la enseñanza la metodología también ha evolucionado significativamente y los resultados cada vez son más sorprendentes en la

¹⁹³ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 23 de enero de 1996.

eficiencia muscular y el virtuosismo de los bailarines. Sin embargo, las tradiciones pedagógicas continúan siendo cuestionables, pues la rigurosa disciplina que exigen a veces raya en una rigidez que, entre otros problemas, limita la expresividad del alumno. Pero sobre todo es debatible el sarcasmo y menosprecio con que “impulsan” a los alumnos a que “trabajen más”.

Las dificultades pedagógicas que enfrentaba la enseñanza de la danza clásica eran duramente cuestionadas dentro y fuera de la escuela; sin embargo, los cambios fueron exiguos y se generaron otros modos de violencia más sutiles y difíciles de erradicar.¹⁹⁴ Los alumnos eran sometidos continuamente a señalamientos negativos durante su desarrollo técnico, lo que generaba falta de motivación y baja estima. Paradójicamente, los maestros que experimentaban formas de relación menos rígidas, no conseguían el nivel técnico deseado; de ahí que, sin que mediara una extensa y sincera deliberación en torno a esta dificultad, los clásicos seguían prefiriendo el rigor y la disciplina severos.

Además del maltrato físico y emocional, la enseñanza de la danza clásica carece de un proceso de sensibilización, que promueva que los alumnos lleguen al aprendizaje técnico luego de una intensa experimentación lúdica y creativa de sus posibilidades de movimiento, en la cual, además de conocer su cuerpo y disfrutar del movimiento, se acerquen de modo paulatino a los ejercicios técnicos.

Otra cuestión que complica las relaciones educativas es la irrupción de la adolescencia, especialmente en las niñas, quienes durante este período sufren de un incremento en la acumulación de grasa corporal que transforma su figura; lo anterior exige un trabajo adicional al menos en dos sentidos: por un lado, un programa nutricional que controle la acumulación adiposa y, por otro, un proceso de redescubrimiento de su cuerpo, ya que el crecimiento acelerado genera retrocesos en el control muscular de las extremidades; de ahí la necesidad de recuperar las conexiones neuromusculares y adquirir nuevamente fuerza y tono muscular. Pero también las transformaciones en el carácter del adolescente hacen más difícil que se someta al trabajo disciplinario de este género de danza.

Un alumno de la carrera de IDC atravesaba un proceso de tres momentos en el aprendizaje de la danza clásica. El primero correspondía a los dos primeros años de la carrera.

Este momento inicial implicaba una serie de ejercicios técnicos que para muchos niños resultaban monótonos y aburridos,¹⁹⁵ por lo que con frecuencia tenían dificultades para adaptarse a los “rigores” de la técnica. El segundo momento se daba al llegar a la secundaria, cuando los cuerpos cambian y sufren el problema del peso. El tercer momento se presentaba en los tres últimos grados, lapso durante el cual sus expectativas en relación con la danza se materializaban o esfumaban. Los últimos años de estudio de la danza clásica implican el dominio del lenguaje y de las grandes dificultades técnicas, que algunos estudiantes no vencen con el nivel de virtuosismo exigido en el medio profesional. Esta circunstancia se debe a múltiples factores, en los que influye el grado de asimilación de las bases técnicas y las condiciones físicas naturales, que como ya he señalado, no todos los alumnos que ingresaban a la carrera poseían.

A continuación pormenorizo las dificultades en el proceso formativo de un alumno de la ADM, a través de las voces de maestros y alumnos:

Pienso que en los primeros grados el problema es esa violencia de la disciplina, la rigidez, porque creen que es la única forma de enseñar la danza clásica. Creo que es muy violento que un niño de 9 o 10 años entre con tal rigidez, tantas horas de clase, lejos de casa, etcétera; entonces piensan: “esto no es lo que yo esperaba”. Vienen con una idea fantástica de la danza. Es muy difícil que entiendan que estar haciendo 30 veces el mismo ejercicio es lo que los va a conducir a ser bailarines, porque ellos sólo están pensando en que quieren bailar. La sensibilización no es fácil, hay quienes ya la traen desde su casa, o que ya han tomado clases de danza antes de ingresar a la ADM, hay cierta cultura acerca del arte, entonces pueden entender que así es el proceso; pero los que nunca en su vida han ido a una clase de danza, pues seguramente que va a ser violento el proceso. También exigir tales niveles de concentración en niños tan pequeños es muy complejo.¹⁹⁶

Al concluir el segundo año de la carrera, que coincidía con el sexto de primaria, la escuela seleccionaba a los alumnos. La selección se basaba fundamentalmente en los resultados obtenidos por los niños durante los dos primeros años. Ellos lo sabían, lo que agregaba tensión y angustia a su trabajo, porque durante ese año los evaluaban de modo continuo; en dicho proceso muchos maestros no eran suficientemente cuidadosos con sus comentarios y forma de

¹⁹⁴ Entre otras prácticas puedo mencionar: no corregirlos, relegarlos, no incluirlos en las actividades, o bien, compararlos continuamente.

¹⁹⁵ Muchos maestros, particularmente en la ADM, han realizado importantes intentos por introducir en la clase de técnica aspectos más lúdicos y creativos; sin embargo, cuando llega el momento de las exigencias técnicas y el cumplimiento del programa, el maestro termina por otorgar más tiempo a los ejercicios técnicos que al juego. El aspecto pedagógico de la enseñanza de la danza clásica sigue siendo una llaga que debe tocarse con cautela, porque la crítica incisiva a su trabajo ha generado una respuesta contraria a la que se desea, ya que la mayor parte de los críticos desconocen el tipo de trabajo y las exigencias de este género.

relacionarse con quienes no vencían las dificultades técnicas. La clasificación de los alumnos es una práctica muy arraigada en la enseñanza de la danza clásica,¹⁹⁷ que tendría que revisarse seriamente, pues el proceso exitoso de un alumno no sólo depende de las tan exaltadas facultades físicas “naturales”, sino también de la certera adecuación de la metodología a las condiciones y características de cada grupo y alumno, amén por supuesto de una buena relación pedagógica, que exige capacidad y sensibilidad del maestro.

Al iniciar la secundaria, durante el primer año (tercero de la carrera de IDC), las vivencias de los estudiantes eran relativamente amables, porque se ampliaban sus posibilidades de obtener aprendizajes y avances en las otras materias artísticas (artes plásticas, danza mexicana, teatro y danza contemporánea). De ahí que la tensión de la clase de clásico se mitigara. Sin embargo, en el segundo año empezaba la lucha contra el peso. Como ya mencioné, las alumnas que ingresaban eran en su mayoría de estructura mesomorfa; al llegar la adolescencia declaraban sus “redondeces” y su figura se modificaba: comenzaban a engordar y para quienes no superaban este obstáculo el proceso se tornaba muy frustrante, amén de que empezaba a distorsionarse la imagen de sí mismas:

Lo viven como una angustia y creo que es mal manejo del maestro. Aunado a esto, está la presión y la comparación. Por ejemplo, en el salón de danza se hacen grupos o líneas de las “gorditas” y las “flaquitas”, y esto no es una motivación para que las niñas bajen de peso. Llegué a observar esta práctica con un grupo, en donde las niñas salían llorando y causó varios problemas.¹⁹⁸

Además de las facultades físicas y el nivel de logros técnicos, en este momento las niñas afrontaban otra clasificación: las flacas y las gordas. Para ellas estos adjetivos eran sinónimos de las bonitas y las feas, las buenas y las malas:

Los maestros no saben cómo manejar los problemas de la danza clásica; sigue habiendo la favorita del maestro, aunque insistan en negarlo. Las favoritas ahora son las flacas y las bonitas. Esto ya se había superado. Es un problema de cómo los maestros entienden las exigencias de la danza clásica.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

¹⁹⁷ Puedo agregar que antieducativa en el sentido de Dewey, pues es la causante de la baja autoestima y del rechazo de muchos estudiantes y profesionales a este género de danza. Me atrevo a pensar que también es una de las razones que determina que muchos contemporáneos y folclóricos rechacen la formación clásica.

¹⁹⁸ Francisco Javier Ortega en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 22 de enero de 1996. Es bien sabido que la constante presión acerca del peso a la que son sometidas las estudiantes de danza genera desórdenes alimenticios, entre los que destacan la anorexia y la bulimia. Sin embargo, pese a que se controlaba el peso, durante este periodo no se presentaron problemas de ese tipo. Pero a la llegada de las rusas (en 1994) se incrementó dicha presión y comenzaron a surgir estos desórdenes entre las estudiantes.

¹⁹⁹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

El comentario revela que algunos maestros reflexionaban sobre las repercusiones emocionales en los alumnos de esta tradición y la cuestionaban; sin embargo, de tiempo en tiempo, el ingreso de nuevos maestros modificaba las percepciones del área y se retornaba a formas pedagógicas que se creían desterradas.

Los alumnos pronto se volvían muy susceptibles a las apreciaciones y diferencias de trato de sus maestros. Afortunadamente, el Departamento de Psicopedagogía los escuchaba y apoyaba a dimensionar la vivencia:

A mi parecer, la que lo maneja mejor, o por lo menos no es tan agresiva es Graciela [González], tiene un poco más de comunicación con el grupo. Aquí se maneja con el alumno que sí está pasado de peso, pero con palabras que no lo hacen sentir tan mal. En cambio, hay maestras que lastimaron mucho a los grupos, sobre todo a los pequeños [...] se dedican a molestar al alumno sobre sus defectos físicos [...] Varios niños se acercaron a decirme que no servían para nada, porque sus maestros de danza se los dijeron. Ellos entienden el “no sirves” como “no sirves para nada” y no sólo para la danza.²⁰⁰

¿Qué sucedía con un niño que sufría este maltrato psicológico, cómo repercutía en su conducta y en el interés en la danza? Solicité nuevamente la opinión del psicólogo de la escuela:

Es una desmotivación total. En algunos casos se perdía el interés por continuar en la escuela, se sentían menos, se volvían agresivos con los compañeros que se burlaban de ellas. Por ejemplo, en las prácticas escénicas se manejaba que no podían participar, porque no *merecían* el papel.²⁰¹

En el apartado anterior, al revisar la problemática de las prácticas escénicas, señalaba que el factor peso era un detonador de conflictos. No obstante, existían maestros que sin violentar las “normas” que debían cumplirse tenían resultados que motivaban a los alumnos; buscaban procedimientos para manejar adecuadamente el problema del peso:

Un caso que me hizo pensar en muchas contradicciones fue el de la maestra Graciela [González]. Su grupo estaba sometido a una fuerte disciplina, muy rigurosa, contraria a cualquier planteamiento pedagógico de hoy en día; sin embargo, los resultados que se obtuvieron fueron excelentes, no había niñas traumatizadas como podría suponerse; al contrario, había niñas responsables, trabajadoras y enamoradas de la danza [...] La maestra desde el principio les enseñaba no sólo a mover su cuerpo, sino a conocerlo; creaba una fantasía en torno a lo que significa ser bailarín, les hacía ver que no importaba cuanto tuvieran que trabajar, al final podían estar seguras de obtener el éxito [...] La motivación tan fuerte que promovía la maestra las obligaba a mantener su peso, además de que el trabajo muscular que ella propone hace que cualquiera baje de peso.²⁰²

²⁰⁰ Francisco Javier Ortega en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 22 de enero de 1996.

²⁰¹ *Ibid.*

²⁰² Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

Además del apoyo que el Departamento le brindó, la maestra utilizaba todo tipo de incentivos que le permitieran motivar a los alumnos; en especial recurría a sus experiencias y conocimiento de los dos géneros de danza en que se había formado, lo que constituye un argumento y una práctica en favor del proyecto.²⁰³

Si tienes una formación más abierta, más amplia, tratas de hacerlos conscientes de su cuerpo, que entren a la disciplina estricta de la danza, pero a la vez que gocen lo que hacen. Para ello les das una serie de apoyos como libros, fotos, anécdotas de los bailarines, de grandes estrellas, les presentas videos y puedes decir, “vean, ¿cuándo ven una bailarina mugrosa, cuando ven una bailarina mal peinada?” Les digo, observen que los que están en la danza son quienes aman la danza, y no les estoy pidiendo que me amen a mí, ni les estoy pidiendo que amen a la danza porque yo la quiero, sino porque ustedes tienen que definir qué quieren hacer. Creo que darles continuamente los otros elementos dancísticos que son muy bellos, la expresividad, la creatividad, les ayuda a entender que lo pueden lograr si tienen un cuerpo formado para ello.²⁰⁴

Esta forma de trabajo es un ejemplo de que no es imposible conseguir un equilibrio entre la rigurosidad de la técnica y la motivación hacia la danza. No es necesario “ceder” ante la disciplina, los hábitos y el orden; a veces, hasta un comportamiento en cierto grado autoritario, genera buenos resultados. Tampoco es indispensable que el maestro modifique su personalidad. La reflexión y análisis de la propia práctica permiten que cada uno descubra su peculiar manera de elaborar pedagógicamente el conocimiento y de convertir su clase en un espacio de disfrute del movimiento y la danza. El apoyo brindado a esta maestra y los cambios en su práctica educativa tal vez fue uno de los más importantes logros del programa de seguimiento a docentes. La responsable del programa comenta:

Con la maestra Chela creo que a los nueve años no hay muchas niñas que estén dispuestas a ello. La segunda razón fue entré por dos razones: una, porque la maestra se quejaba de su grupo de primer año, decía que estaban muy chicas, pero creo que más bien las niñas no entendían el trabajo de la maestra. El tipo de trabajo que ella lleva en clase es muy fuerte, requiere de mucha concentración, de mucha entrega, y yo porque los papás se empezaron a quejar del trato de la maestra con las niñas; [la secretaria académica] pidió que entráramos a ver qué estaba pasando. [...] Cuando entré, observé que había este trato un poco fuerte, la maestra no entendía que eran niñitas [...] que nunca habían estado en una clase de danza. No sabían de qué se trataba, y como entraban de lleno a una disciplina tan rigurosa [...] a un trabajo tan fuerte, les generaba conflicto a las niñas.²⁰⁵

²⁰³ Fue notorio que las alumnas a quienes esta maestra impartió danza clásica y contemporánea durante varios años, contra todos los pronósticos de que presentarían bajo rendimiento dancístico por sus pobres facultades físicas, destacaron en los últimos grados de la carrera en ambos géneros. Varias se integraron con facilidad al mundo profesional contemporáneo. Una de ellas, al concluir el 5º año, fue becada en Canadá, donde concluyó su carrera gracias a las sólidas bases de clásico y contemporáneo.

²⁰⁴ Graciela González en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 15 de octubre de 1995.

²⁰⁵ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 23 de enero de 1996.

Para dar ayuda psicopedagógica es necesario entablar una buena relación con el maestro y comprender las dificultades, además de no tener prejuicios acerca de la materia. En este caso las condiciones se dieron y la colaboración fluyó:

Afortunadamente logré una buena relación con la maestra y ella escuchó mis observaciones y sugerencias. Aceptó que iba a cambiar el tono, aunque ella decía que ese era su tono, que no lo hacía por ofender a nadie. Y respecto a su trabajo, decía que así era su clase, que eso se requería y que las niñas debían aprender a concentrarse, que no las podía lanzar a bailar. Así fue como juntas empezamos a explicarles las exigencias del trabajo. Este proceso llevó mucho tiempo. Fue hasta finales del año que las niñas se convencieron y después ellas pidieron seguir con la maestra; se empezaron a dar cuenta de la diferencia con las otras, y a pesar de que aquéllas bailaban, ellas a cambio tenían un trabajo corporal diferente. Cuando asumieron esto fue más fácil que la maestra trabajara con ellas en el segundo año.²⁰⁶

Cada grupo que se recibía implicaba un reto. Pese a la selección, los grupos eran muy heterogéneos. El primer año era difícil su integración a la escuela, pues provenían de ambientes sociales y familiares muy diferentes, con distintos grados de maduración psicológica y emocional, además de que no todos tenían un interés genuino en la danza.²⁰⁷ De ahí que los maestros de los primeros grados debieran desarrollar una capacidad para adaptar sus formas de relación educativa y metodología de enseñanza a las necesidades cambiantes de los grupos. Sin embargo, como ya mencioné, la afectividad era un factor esencial en la adaptación del alumno: cuando el maestro lograba una relación más afectiva, con independencia de las normas que impusiera, los alumnos respondían positivamente:

Porque la maestra bajó la guardia, ya no era esa dureza absoluta; se involucró afectivamente con ellas, además se preocupaba de hablar con los papás y decirles cómo iban las niñas y cómo podían mejorar. Los papás, después de haberse quejado de ella, finalmente se convencieron del trabajo de la maestra. Si les decía que la niña tenía que trabajar sus ejercicios en casa, las mamás se preocupaban por que sus hijas cumplieran. La maestra logró involucrar a los papás con su trabajo.²⁰⁸

Había anotado ya que la ausencia de sensibilización, la edad y el nivel de maduración podían influir negativamente en el proceso de aprendizaje de la danza clásica. Por ello, además de un cambio en la actitud de los maestros era necesario que desarrollaran estrategias y actividades adecuadas a las características y necesidades de cada grupo:

Cuando la maestra les pedía que trabajaran un músculo interior no lo imaginaban. Entonces, empezamos por que se imaginaran a sí mismas; fue un trabajo de concentración, de búsqueda interior, de energía. En este trabajo la maestra aceptó cederme unos minutos de su clase y me

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ Debido a los horarios tan amplios de la escuela, era común que algunos niños ingresaran más por el deseo de sus padres que por su verdadero interés en la danza.

²⁰⁸ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 23 de enero de 1996.

ayudó con los ejercicios y las dinámicas. Se quedaba a ver el trabajo y escuchaba las conclusiones en que les pedía expresaran: qué viste, qué entendiste, cómo lo aplicas en la clase, qué es lo que te molesta; aquí las niñas decían: “es que la maestra me dice que jale aquí, pero yo no sé dónde, no lo encuentro”; entonces les decía: “bueno, y si buscas, tal vez estás muy presionada, relájate y trata de concentrarte”. La idea era que imaginaran por dentro su cuerpo y lo sintieran, más que mirarse en el espejo.²⁰⁹

Cada maestro resuelve los problemas del aula de modo diferente, lo importante es su respuesta creativa ante las dificultades que le impone cada grupo, cada situación educativa, lo que no implica, necesariamente, “ceder” en aquellos aspectos que considera esenciales para los objetivos.

El tercer momento del trayecto formativo era el bachillerato, etapa crucial para solucionar o agravar el conflicto con los maestros. En el período analizado, cuando el conflicto no se resolvía, los alumnos se comportaban con rebeldía, tal vez para resistir y preservar su autoestima.

Las de bachillerato tienen una actitud agresiva, de no entrar a clases, de fingir que están lastimadas. Me tocaron varios casos que decían que estaban lastimadas y que tenían que ir al médico, en clásico les decían que se lastimaban por su peso. Estos comentarios generaban más agresividad en las niñas hacia sus maestros.²¹⁰

No obstante sus constantes quejas, el sentirse agredidos, presionados, molestos, el clásico satisfacía a los alumnos. En los comentarios de los cuestionarios y entrevistas que apliqué a los alumnos, insistían en que el nivel en la danza clásica era bajo. ¿Por qué les preocupaba tanto el nivel si no deseaban dedicarse a este género? Tal vez porque finalmente les gustaba, según lo afirma una docente.

A la hora de la vivencia real, el clásico, a pesar de lo rígido, de la disciplina, de la exigencia, a pesar de todo eso, dejaba huella en los niños [...] La disciplina clásica, la técnica clásica les entraba hasta la médula, el que los maestros les dijeran horrores del clásico causó muchos problemas, pero lo que sentían los niños como danza, era el clásico.²¹¹

Algunos estudiantes con buenos resultados en el clásico, pensaban que el nivel técnico no mejoraba, precisamente porque faltaba rigor y disciplina en sus clases:

En clásico es muy difícil imaginar que fuera diferente de lo que es, porque hay cosas que no se pueden ignorar como los cuerpos, se debe exigir la disciplina, una mutua motivación (alumnos-maestros); pero no se da, el salón falta disciplina.²¹²

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ Francisco Javier Ortega en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 22 de enero de 1996.

²¹¹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

²¹² Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

Una de las críticas que más reiteraban los alumnos del bachillerato era la falta de experiencia profesional de sus maestros de danza.

Pero creo a veces que ni los maestros se sienten tan seguros de lo que están haciendo, porque no todos dan la técnica que se pide en la escuela, sino la que quieren. No tuvieron claro la técnica hasta que llegaron las primeras rusas y ahora las idolatran y niegan todo lo demás. Siempre he creído que los maestros que han bailado y han tenido experiencias profesionales son los capaces de transmitir eso que nos hace tanta falta: el amor por lo que haces.²¹³

Por otra parte, las dificultades pedagógicas y metodológicas del área eran múltiples y cuando fue reinstalada la ADM tuvo que formar de nuevo a la planta docente de esta área; de ahí las diferencias en la aplicación.

Justamente porque hay tal diferencia entre los maestros surgen los conflictos. Por ejemplo, tenemos a una maestra [...] que es rígida, que es monótona, o al menos eso parece. Otra plantea ejercicios de relajamiento, cambia la dinámica. Todas las maestras eran diferentes y era difícil que se pusieran de acuerdo. Esto repercutía en los alumnos cuando pasaban de un grado a otro y cambiaban de maestro; entonces extrañaban al anterior, porque no sentían que fuera un proceso de trabajo, sino más bien de volver a empezar.²¹⁴

Aunque lentamente, se habían dado ciertos adelantos en la actitud pedagógica de los maestros y en la unificación de criterios en los procesos metodológicos. Como era necesario mejorar el nivel técnico, se gestionó y obtuvo asesoría de maestras rusas, en particular de la escuela Vaganova. Este proceso favoreció el avance técnico, pero las continuas dudas expresadas por las rusas sobre la viabilidad del proyecto dividieron una vez más al área. Además, las actitudes pedagógicas se endurecieron, y de nuevo comenzó la controversia.

¿Fuerza expresiva o dominio de la técnica? El área de danza contemporánea

También en esta área identifiqué tres momentos en el trayecto formativo de los estudiantes, cada uno de los cuales implicaba escollos específicos.

El trayecto se iniciaba con la materia de Introducción a las Artes, cuyo objetivo era apoyar el desarrollo creativo de los alumnos desde el principio de la carrera; es decir, sensibilizarlos en todas las manifestaciones artísticas, empleando como medio el lenguaje de la danza. Esta materia pretendía también equilibrar el riguroso proceso de la danza clásica con actividades en las que la manifestación espontánea y la improvisación del niño fueran prioritarias. Era muy apreciada por los alumnos –aunque dependía del maestro que la impartiera–, porque en ella se expresaban con mayor libertad. Sin embargo, el enfoque

²¹³ *Ibid.*

interdisciplinario y la forma de trabajo que predominaba, de valor formativo para los estudiantes y para la concreción del proyecto, no se diseminó al resto de las áreas de danza, ni siquiera dentro de la propia área de contemporáneo. El proceso de sensibilización y creativo, que vinculaba todas las artes, tan apreciado por los estudiantes, se truncaba durante varios años y debían esperar hasta el 7º año a la materia de Artes y técnicas escénicas:

Introducción a las artes puede ser maravilloso porque realmente se sensibilizan, experimentan, pueden entender a la danza como algo divertido en el que se involucra la música, el teatro, la creatividad, etc. El problema es que resulta una materia aislada.²¹⁵

En la secundaria, los maestros de contemporáneo mantenían una buena relación con los alumnos, pues el trabajo expresivo que promovían constituía un importante equilibrio con la rigurosidad de la técnica clásica. Particularmente, los estudiantes disfrutaban el primer curso de contemporáneo, en el que todavía no se iniciaba el aprendizaje de la técnica Graham y realizaban ejercicios de exploración creativa del movimiento, pero enfocados hacia los principios del movimiento contemporáneo.

Las clases de la maestra Evangelina [Villalón] me gustaban mucho [...] Creo que su personalidad tenía mucho que ver [...] los involucraba en una mística y los llevaba a una búsqueda real de las posibilidades de su cuerpo. Lo que resalta aquí es que después de llevar un curso con esta maestra, de un proceso de búsqueda más flexible, entraban a la rigidez de la técnica Graham y yo siempre pregunté por qué se hacía eso. La misma maestra Socorro [Meza] reconocía que había un problema y se debían buscar otros procedimientos, pero aún no habían encontrado la forma de hacerlo. A los niños les gustaba mucho el Introductorio [de contemporáneo, que se imparte en el tercer año de la carrera], salían encantados, pero luego los cuadraban y les quitaban las posibilidades de movimiento [...] Sugerí que se dejara un momento de la clase [de contemporáneo] para que los alumnos continuaran con esa exploración de sus movimientos, de las formas, etc., pero decían que no les alcanzaba el tiempo.²¹⁶

En efecto, los alumnos, luego de tres años de trabajo creativo, vivían el aprendizaje de la técnica contemporánea como algo rígido, rutinario, monótono, sin vida. Muy pocos maestros los entusiasmaron con el movimiento Graham. El contraste era desalentador y cuando llegaban al bachillerato exigían aún más y empezaban los conflictos.

En esta área observé dos dificultades fundamentales: una, la aplicación metodológica de la técnica Graham, que se había vuelto rutinaria y monótona; otra, que los maestros no entendían las necesidades expresivas y de creación de los alumnos, en particular en el nivel de bachillerato. Con respecto a la técnica Graham, en el primer apartado de este capítulo apunté

²¹⁴ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid.*

los motivos por los que la escuela optó por ella. Pese al consenso, existían sensibles diferencias en su aplicación, lo que impidió cautivaran a los estudiantes. La crítica más severa se dirigía contra una concepción metodológica que volvía las clases monótonas, repetitivas: rutinarias, en las que “lejos de fomentar la creatividad y el manejo de las emociones convierte a la danza en una expresión mecánica”.²¹⁷

Creo que en general las clases de contemporáneo eran muy estructuradas en la misma línea; la mayoría de los maestros estaba convencida de que la mejor técnica era la Graham, pero en ella no había mucha flexibilidad, los ejercicios siempre eran los mismos, muy rígidos. No sé nada de danza, pero desde el punto de vista de la didáctica, puedo decir que las clases estaban bien organizadas, lo que estaba mal era la dinámica de la propia técnica dancística. Algo importante era la música, en danza clásica usaban pianista o música grabada, pero en danza contemporánea usaban un pandero con el mismo ritmo toda la clase; había quienes tenían baterista, pero creo que era más ruido que acompañamiento.²¹⁸

Los alumnos coincidían con esta opinión y la señalaban como una falla del proyecto, pues pensaban que la danza contemporánea se había reducido a una “técnica cuadrada”.²¹⁹

Las clases de danza contemporánea, al igual que las de clásico, se enfocaban más a los procesos técnicos, que a la posibilidad de sensibilizar al bailarín hacia un movimiento más cercano a las necesidades de expresión humanas. La metodología se volvió la simple aplicación de fórmulas, sin fuerza creativa.

El contemporáneo se ha vuelto técnica, pero en el momento de los montajes se les pide a los alumnos que sean creativos y cómo van a serlo si lo único que han hecho es repetir ejercicios, igual que la clase de la danza clásica. Estoy de acuerdo con los maestros en que era necesario formar los músculos, pero ¿no se dejaba esa parte a clásico, y en el contemporáneo los alumnos tendrían más posibilidades de explorar las distintas calidades de movimiento? Entiendo que una parte de la clase se dedique a los ejercicios musculares, pero gran parte de la clase debería dedicarse a la exploración de las posibilidades de movimiento.²²⁰

Incluso para quienes no eran especialistas en danza (los integrantes del Departamento de Psicopedagogía) era notoria la falta de dinamismo de las clases. Los alumnos del bachillerato ya no se conformaban con tener una buena relación afectiva con sus maestros, les exigían fuerza, pasión, compromiso, creatividad:

En contemporáneo, en los primeros años te enseñan conforme a las leyes de la técnica, porque sin eso obviamente no se podría hacer nada después, pero cuando llega ese después el maestro

²¹⁷ Claudia Bergés Bastida, “Análisis de los resultados de las actividades realizadas por el Departamento de Psicopedagogía”, *op. cit.*

²¹⁸ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

²¹⁹ En el cuestionario aplicado a los alumnos, comentario de una alumna de la carrera de IDC a la pregunta ¿Qué opinas sobre tu formación paralela en tres estilos de la danza?

²²⁰ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 28 de enero de 1996.

tiene la opción de hacer sus propios ejercicios, pero me tocó una maestra amante de la técnica pura y sólo ponía ejercicios regulares y muy pocas veces los variaba.²²¹

El alumnado entendía con toda claridad la necesidad de aprender la técnica; sin embargo, esperaba que esta materia le aportara otras pericias que las ofrecidas por la danza clásica.

A veces los elementos se tienen, pero no se propicia el ponerlos adecuadamente en práctica. Todos los maestros manejaban la misma técnica y siento que hizo falta otro tipo de técnica para tener más soltura y fluidez.²²²

Por ello, insistían en que no alcanzaban un buen nivel, porque sus profesores no se renovaban ni profesional ni técnicamente.

[En mi opinión] el nivel es un poco deficiente por la poca actividad profesional de los profesores, y su no renovación con una técnica que va desapareciendo.²²³

Algunos maestros fueron sensibles a este reclamo generalizado y reconocieron que entre los alumnos faltaba motivación y pasión por la materia.

Las razones expuestas llevaron al área a revitalizar la planta docente e introducir, en los últimos grados de formación, otras metodologías de danza contemporánea. En el ciclo escolar 94-95 se optó por el Método Leeder, que dio muy buenos resultados técnicos e interpretativos. Como está enraizado en la propuesta de Laban, este método considera que la técnica debe estar ligada a la exploración creativa del movimiento y a la composición coreográfica, lo que hacía que la clase fuera sumamente atractiva.²²⁴ También enfatiza la conceptualización en el momento de aprender y ejecutar el vocabulario dancístico, proceso que ayuda a destruir los automatismos cotidianos, puesto que la repetición no es mecánica, sino que el estudiante, por el hecho de nombrar y distinguir los movimientos que ejecuta, alcanza un nivel de conciencia y control para realizar cambios dinámicos, explorar diferentes esfuerzos y hasta diseñar otros movimientos que involucren sensaciones y experiencias del mismo tipo. Finalmente, como el método no rechaza la técnica clásica y, por el contrario, integra algunos de sus elementos en la estructura de la clase, se convirtió en un aliado fundamental del proyecto educativo.

²²¹ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

²²² Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²²³ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

²²⁴ Sigurd Leeder, interesado en los problemas pedagógicos, desarrolló un método formativo sistemático, en el que utilizó los materiales aprendidos con Laban sobre eukinética y coréutica y los principios de la disciplina del ballet, hasta crear una nueva síntesis metodológica. Planteaba que un programa para la profesionalización del bailarín teatral tendría que elaborarse sobre los cimientos de la vieja escuela, fortalecido con las herramientas y espíritu aportados por la danza moderna; de esta manera el método surgiría de la síntesis, por un lado, entre técnica del ballet y lenguaje moderno, y por otro, entre coréutica y eukinética aplicadas a la elaboración de los ejercicios de entrenamiento cotidiano.

El mayor logro fue la recuperación del gusto por la danza contemporánea en los grupos en que fue aplicado este método, ya que la falta de motivación en el área se había vuelto un lastre para el proyecto de la escuela:

En cuanto al cambio de técnicas en los últimos años de la carrera es uno de los planes más acertados, porque los primeros años son formativos y esto da la posibilidad [más tarde] de cambiar el tipo de movimiento. Creo que las elecciones que se han hecho con respecto a las técnicas son buenas, porque no son tan rígidas y permiten realmente bailar en una clase y prepararnos para el egreso²²⁵

Pese a los resultados obtenidos y el grado de aceptación del alumnado, los maestros de contemporáneo no tuvieron interés en profundizar en el método, por lo que luego de dos años y medio de aplicarlo con éxito en el último año de la carrera, y debido al regreso de los maestros chilenos a su país,²²⁶ esta positiva experiencia prácticamente se esfumó de la ADM.

Otro factor de conflicto con los alumnos durante los últimos grados era la sensación de que sus propuestas creativas no eran comprendidas. Los alumnos continuamente generaban proyectos y elaboraban coreografías. Los espacios que la escuela promovía eran propicios: Encuentros de trabajos creativos, Encuentros de coreografía o Prácticas escénicas, que en contemporáneo eran resultado del trabajo creativo del grupo. Pero los maestros eran críticos agudos de sus trabajos y, al no ofrecer argumentos contundentes sobre las debilidades ni sugerencias precisas para mejorarlos, provocaron una “competencia”, que se expresó en el rechazo de los alumnos a las coreografías de los maestros. El altercado no provenía del repudio, sino de que los maestros no escuchaban las sugerencias de los estudiantes, que en los últimos dos años aprendían los aspectos básicos de la composición coreográfica y gracias a sus inquietudes frecuentaban el medio profesional, por lo que tenían buenas ideas y algunas las habían probado ya en sus creaciones.

Creo que los maestros deben entender que pueden aprender de sus alumnos, de su frescura, de sus ideas. Si los maestros no se vinculan con la vida artística deberían aprovechar que sus alumnos sí lo hacen [...] ellos conocían otras opciones y ofrecían propuestas interesantes, el problema era justamente que la distancia de los maestros no permitía que las propuestas

²²⁵ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

²²⁶ Afortunadamente, estos maestros (Rodrigo Fernández y Valentina Pavez) cautivaron a dos investigadoras del Cenidi-Danza y a algunos bailarines independientes, por lo cual se siguen impartiendo clases del método en nuestro país y se publicó un libro (en versión impresa y digital) en el que pueden apreciarse sus características. Véase Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Pensamiento y acción. El método Leeder de la escuela alemana*, México, Conaculta/INBA/Tecnológico de Monterrey, 2007.

florecieron, porque decían que dónde estaba la técnica, que eso eran loqueras. Yo creo que lo valioso era que habían aprendido a moverse y podían crear y usar su cuerpo.²²⁷

La naturaleza de la danza contemporánea, su origen y principios, obliga a mantener una actitud crítica constante. Es el género de la danza escénica en que la potencia creadora se expresa (o debería expresarse) a plenitud. Por eso la materia de coreografía pertenecía a esta área y la impartían maestros de contemporáneo: así se pensó en dar coherencia y concretar artísticamente la tesis educativa. De ahí la dura crítica de la comunidad: si fallaba esta área el proyecto corría el riesgo de fracasar. Porque pese a todos los contratiempos y fallas, la escuela había mejorado su nivel técnico en clásico, por tanto era fundamental consolidar el aspecto artístico en dos sentidos: por un lado, promover la integración de los géneros de danza en una obra y mostrar la fuerza creativa y expresiva de la hibridación de los lenguajes y, por el otro, insistir en el desarrollo de la calidad interpretativa de los alumnos. Y estas dos aspiraciones recaían en buena medida en el área de contemporáneo.

No es obligación del maestro ser coreógrafo profesional, pero sí desarrollar continuamente una actividad creativa y mantenerse al tanto de las tendencias del medio profesional. También buscar estrategias para despertar el entusiasmo por bailar y desarrollar la vocación dancística de los estudiantes, y no sólo modelar los cuerpos mediante la aplicación acrítica de una técnica. Los maestros argumentaban con frecuencia que los estudiantes no tenían interés en la danza. Pero cuando se inició el programa de desarrollo coreográfico y artístico de la escuela en 1992, que permitió invitar a coreógrafos y maestros nacionales y extranjeros a montar coreografía, los alumnos no sólo se entusiasmaron, sino mostraron lo que en sus cuerpos adormecidos por la rutina técnica estaba latente, una fuerza expresiva y de interpretación que cautivó al público y a los coreógrafos. Esta fue una muestra de las posibilidades del proyecto educativo.

Por ejemplo, ¿qué pasó con Cecilia Lugo? Las alumnas la adoraban y cómo no la iban a comparar si ella sí les estaba ofreciendo una alternativa.²²⁸

Autenticidad o el gusto de bailar: el área de danza mexicana

La danza popular mexicana era una materia muy aceptada por los alumnos, entre otros, por el dinamismo de la clase, el colorido de la música, la fuerza rítmica, el vigor de los zapateados,

²²⁷ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 28 de enero de 1996.

²²⁸ *Ibid.*

la coordinación de los movimientos de diferentes partes del cuerpo (brazos, piernas, cabeza) con el uso de implementos; en fin, el uso total del cuerpo y de su poder expresivo.

La danza popular es el género de la danza escénica más cercano a las posibilidades naturales de movimiento del cuerpo humano: no requiere la “desnaturalización” corporal para que se consiga el dominio de los movimientos y una intensa sensación de disfrute. Su fuerza como manifestación estética de nuestro pueblo, lo confirma. En sentido estricto, este aprendizaje no exige condiciones físicas especiales; si fuera así, no sería interpretada por nuestros danzantes y bailarines, para quienes la única condición es la de expresar su peculiar manera de ser, de vivir, de moverse, de interactuar socialmente, de interpretar este mundo y el del más allá. Su dificultad radica en la versatilidad del intérprete para representar corporalmente tantos estilos de moverse y visiones del mundo como variedad de culturas existen en nuestro país. Que dicha interpretación no se reduzca al zapateado y a ciertas fórmulas de movimiento, por creativas que sean, ya que supone la elaboración de una dramaturgia específica, en la que el “estilo” se convierte en un “personaje” al cual dar vida: evocar imaginariamente los estímulos sensoriales, auditivos, plásticos, emotivos de una región o danza que se desea interpretar, para más tarde articular secuencialmente los impulsos corporales que brotan de dichos estímulos.²²⁹

Estas características la vuelven de fácil aprendizaje técnico-corporal, aunque el reto es interpretativo y pocos maestros enfocan su enseñanza en este sentido. Esta facilidad para bailar es la razón por la cual, a diferencia de los otros géneros estudiados, un buen número de los alumnos se deleitaba con su aprendizaje; además de que una buena clase siempre era apreciada, aunque ésta sólo ocurriera en los primeros años:

Algunas clases eran buenas en general, tenían material didáctico, música, había un involucramiento en la mística de la danza mexicana, pero esto sólo funcionaba en los primeros grados, porque después los alumnos exigían más dinámica.²³⁰

Un escollo del área, que mencioné en el primer capítulo, se refería al repertorio que se enseñaba, pues los maestros debían buscar continuamente un equilibrio entre aquel que

²²⁹ Entiendo la dramaturgia en el sentido que Patricia Cardona propone: “la serie de sucesos temáticos o abstractos entrelazados, alrededor de los cuales se define y condiciona el manejo del espacio, el tiempo, los desplazamientos de los cuerpos, las cualidades de la energía, la luz, el vestuario y la música” [Patricia Cardona, *La dramaturgia del bailarín*, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón/Escenología, 2000, p. 49.]

²³⁰ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

consideraban más “auténtico” (generalmente danzas),²³¹ y el que los estudiantes apreciaban más (los bailes mestizos), porque es más vistoso, movido, con más retos en el zapateado y podían disfrutar del placer de bailar en pareja.²³² Esta discusión fue muy controvertida en el área. Los maestros no consensuaban el contenido ni cómo y cuándo enseñarlo, en consecuencia los alumnos no entendían la diferencia del valor de uno y otro. En estas circunstancias exigían a sus maestros bailar más, aprender más repertorio o por lo menos moverse más:

En mexicana es donde hay más problemas, porque si se siguiera la propuesta curricular todo estaría bien, pero con la división que hay en el área es muy difícil porque una parte sí cumple con el repertorio tradicional y lo expone en las prácticas escénicas, pero otra parte ve el repertorio tradicional, pero con sus ideas étnicas lo único que ponen son danzas. No estoy diciendo que esté mal conocer ese tipo de repertorio, pero a los alumnos les entusiasma bailar Jalisco o Nuevo León.²³³

Ya he mencionado que en el medio profesional dancístico este género se cuestionaba por las escenificaciones más cercanas a un espectáculo que a un trabajo artístico. Pero también se había objetado la academización de la danza popular mexicana –como se conoce el proceso de sistematización para su enseñanza. Este fue otro factor que causó polémica dentro del área; algunos maestros pensaban que la academización distorsiona el aprendizaje de la danza popular, por lo que se opusieron a sistematizar la enseñanza, lo que generó una baja técnica en los primeros grados y clases monótonas; este resultado confirmaba la necesidad de organizar el proceso y darle accesibilidad pedagógica y kinética a la enseñanza de los bailes tradicionales y populares, tal como lo exploraba ya “la otra mitad del área” en los grados avanzados.

Otro inconveniente fue la incompreensión sobre la carrera de IDM. Como revisé en el primer capítulo, algunos maestros pensaban que sólo había cambiado de nombre, pero que

²³¹ Entrecomillo la palabra para indicar que la idea de autenticidad ha tenido variaciones y lo que se consideró en alguna época lo más auténtico, en otro momento se ha descalificado. Por ello, en aras de enseñar un repertorio de bailes y danzas de la mayor pureza posible (lo más cercano a una realidad que inevitablemente se transforma) se ha abandonado la discusión pedagógica en torno a su dosificación y forma de enseñanza.

²³² Este repertorio se había aprendido en la escuela en los años setenta con la participación de los “informantes-bailadores”, quienes aportaron básicamente un repertorio de bailes “representativos” de los diferentes estados del país, pero que en su mayoría eran directores o bailarines destacados de los grupos folclóricos, generalmente ligados a las universidades estatales. Con la fundación de Fonadan, en la ADM se tuvo contacto directo con “informantes-maestros indígenas de las danzas”, quienes, por lo general, fungían como capitanes o maestros de las danzas y conocían las formas de transmisión tradicionales; de ahí que los maestros prefirieran este material, que consideraban más auténtico que el de los bailes, que se sabía eran reconstrucciones o recreaciones de los directores de los grupos folclóricos.

seguía correspondiendo a la especialidad de danza popular mexicana. Paradójicamente algunos de los que participaron del “exilio” y de la reestructuración de la carrera. Por ello, cuando se procuró elevar el nivel en el área de contemporáneo y las exigencias técnicas se incrementaron, al finalizar el tercer año de la carrera varios alumnos tuvieron que abandonar la escuela y se sumaron a los que habían reprobado danza clásica en el primero y segundo grados. También, la selección se volvió más rigurosa y el número de alumnos que ingresó fue menor. Por ello, algunos maestros trataron de impulsar a quienes fracasaban en los otros géneros a optar por la danza popular mexicana; ahí empezó una campaña tácita en favor de la especialización en este género,²³⁴ apoyada por la mayoría de alumnos de IDM, salvo unos pocos que comprendieron que podían elegir la otra alternativa de su carrera: la danza contemporánea.

Realmente a mí no me interesa mucho bailar el “numerazo” nada más así; sí me gusta la danza folclórica, pero no es mi intención. Tal vez lo que pasa con los hombres es que son muy poco comprometidos con su trabajo y ellos saben que son buenos para el folclor y dicen: “como soy bueno para el folclor y para el contemporáneo tengo pocas condiciones, pues mejor folclor, porque el folklore es lo mejor”. Y no es cierto, es no tener ganas de superarse.²³⁵

Asimismo, algunos maestros del área insinuaban a los alumnos que las otras materias de danza sólo eran de apoyo a la formación, por lo que no podían considerarlas como una alternativa profesional.²³⁶

En el área de mexicana se aprovechaban de la situación y si veían que [estaban] reprobadas en clásico por el peso, las maestras argumentaban que estaban gordas para clásico, pero no para mexicana.²³⁷

Mostraban así su falta de entendimiento y convicción en el proyecto educativo:

Creo que de los maestros que hoy están en la escuela, tal vez dos tengan más o menos claro la cuestión de que la danza contemporánea debía ser el elemento más importante para que con la danza mexicana se pudiera generar un lenguaje contemporáneo con raíces mexicanas [...] Desgraciadamente los de danza mexicana son los que menos han entendido esto, porque, lógicamente, no tienen claro este proyecto.²³⁸

²³³ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1996.

²³⁴ Minutas de las reuniones de las áreas de danza y Actas del Consejo Técnico Pedagógico. Archivo de la dirección de la ADM.

²³⁵ Alumnas del 7º año de la carrera de IDC y del 5º de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

²³⁶ Actas del Consejo Técnico Pedagógico. Archivo de la dirección de la ADM.

²³⁷ Francisco Javier Ortega en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 22 de enero de 1993.

²³⁸ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 18 de octubre de 1995.

Además, el área era pequeña y con las controversias se fracturó. La división implicó que los maestros que apoyaban el proyecto educativo trabajaran fundamentalmente con alumnos de IDC, a fin de enamorarlos de este género, pues las maestras que impugnaban el proyecto no lo habían conseguido y, por el contrario, se estaba propiciando desdén hacia la danza popular. Esta decisión condujo al maestro que impartía los grados avanzados de IDM, muy apreciado por los estudiantes, a optar sólo por experimentar con grupos de IDC. Al mismo tiempo, las maestras que permanecieron en la carrera de IDM no superaron el reto y afrontaron la severa crítica de los alumnos avanzados a quienes debieron impartir clases durante toda la carrera. Esta situación provocó enojo en los alumnos de la carrera de IDM:

Mis seis años de formación los llevé con la misma maestra; al principio me pareció que los elementos y nivel que me brindó fueron muy buenos, la técnica era adecuada y se trabajó mucho lo básico, creatividad y teoría. Pero tenerla seis años fue antipedagógico; la maestra no manejaba aspectos como agilidad, expresión de torso, cara, y brazos; se volvió un ambiente monótono y fue insuficiente para alcanzar el nivel deseado. No había un programa o parecía no haberlo, porque ella ponía el mismo repertorio a todos grupos, no existía una secuencia, ni en lo teórico ni en lo práctico. El nivel no se alcanzó por el error de trabajar los seis años de la misma manera y por la falta de jerarquía en el trabajo.²³⁹

En cambio, los alumnos de la carrera de IDC expresaban su aprobación de la materia:

Con respecto a mexicana hay un buen nivel, creo que se fomenta el conocimiento de un repertorio cada vez más amplio y a buena altura.²⁴⁰

Sin embargo, cuando iniciaban el aprendizaje de este género, no todos los alumnos de IDC se sentían atraídos, debido a que durante varios años habían trabajado sus músculos en una sola dirección y las habilidades de coordinación desarrolladas en clásico y contemporáneo eran pobres en comparación con las exigidas en la danza popular, por lo que en momentos llegaban a rechazarla, más que por prejuicio, como creían algunos maestros, por la lógica resistencia de quien se percibe torpe en algún aprendizaje.

Por ejemplo, cuando las de concierto empezaban a tomar danza mexicana la odiaban porque no daban una y se sentían ofendidas y frustradas.²⁴¹

Por ello algunos maestros del área empezaron a reestructurar la metodología y a desarrollar estrategias para que los alumnos tuvieran un buen desempeño en este género, a la vez que existiera el mínimo de posibilidades de contraposición muscular con las otras danzas.²⁴²

²³⁹ Adriana Huitrón Covarrubias en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²⁴⁰ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

²⁴¹ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

Las disputas con los maestros de danza popular exhibían que tampoco en este género había desaparecido la idea de la especialización y que sólo unos pocos estaban convencidos de la viabilidad del proyecto y de sus ventajas para conseguir un sólido desarrollo artístico.

No obstante las dificultades dentro del área, durante el periodo 90-94 se impulsó la idea de concretar en términos artísticos la perspectiva educativa de formación integral, lo que suponía crear obras en que se propiciara la integración de dos o más ramas de la danza. Por ello, se estructuró un programa institucional de desarrollo coreográfico y artístico, que requirió del apoyo y guía de la coreógrafa e investigadora Josefina Lavalle, quien durante todo ese periodo había fungido como asesora artística de la escuela. Ella creó para las alumnas de la carrera de IDM la obra *El cantar de los vencidos*, basada en el libro del mismo nombre de Miguel León Portilla, en la que experimentó nuevamente en la búsqueda de una forma dancística contemporánea con profundas raíces en lo popular. También colaboró en la elaboración de guiones para la escenificación de la danza popular mexicana, en la que las acciones y el lenguaje dancístico fueran los motores del sentido de la obra. Así, en colaboración con algunos maestros del área de danza popular mexicana, creó: *Nueva España. Crepúsculo y alba* y *En la florida estera de las águilas*, en las que además de la danza popular mexicana incorporó la expresión contemporánea y clásica. Estas obras, presentadas en la Tercera y Cuarta Muestras de Escuelas Profesionales de Danza, sin duda marcaron una línea de experimentación en la que, durante el periodo en que siguió vigente la tesis del bailarín integral, continuaron incursionando varios maestros de la ADM.

Para cantar y bailar: el área de música

Esta área gozaba de una valoración muy satisfactoria de los alumnos; era una materia que disfrutaban y donde aprendían en un ambiente cordial:

En música es la única área que por ser muy pequeña es más uniforme, porque se dedican a enseñar lo que realmente sirve en la práctica de la danza; tal vez porque es explícito el material y se ven resultados.²⁴³

Los maestros que integraban el área, si bien tenían diferencias de estilo pedagógico, tenían procedimientos de enseñanza eficaces y la articulación entre los diferentes niveles, los

²⁴² Puede consultarse la investigación inédita de Alejandra Ferreiro, *Danza tradicional y popular mexicana. Una experiencia de elaboración metodológica*. México, Cenidi-Danza José Limón, 1999.

²⁴³ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

contenidos y objetivos de cada curso estaban claramente especificados; lo anterior explica que los alumnos percibieran continuidad en su aprendizaje, independientemente de los cambios de docentes. Una virtud de esta área fue saber asignar a cada maestro el grado y nivel que debía impartir de acuerdo con sus características y habilidades, lo que permitía se especializaran en un determinado nivel y perfeccionaran continuamente sus métodos y técnicas de enseñanza. Los alumnos notaban esta sistematización:

Tuve buenos maestros, cada uno me brindo elementos valiosos; ahí sí noté un seguimiento, los primeros años fueron de lo básico, aprender a leer un pentagrama, nociones de ritmo, etc. En la fase intermedia comencé a aplicar mis conocimientos vivenciado más lo que es la música con instrumentos, y por último, la parte que más disfrute, fue algo más libre, trabajando melodías más complicadas, armando canciones al compás del piano, adquirí muchos conocimientos respecto al análisis de la música pasada y actual.²⁴⁴

A pesar de los avances en las habilidades y el gusto de los alumnos por la música, el programa no se vinculaba plenamente con el trabajo dancístico. Esta apreciación, que no era exclusiva de los alumnos, provocó enfrentamientos entre los maestros de danza y los de música, al afirmar estos últimos que la desvinculación se debía a la falta de preparación musical de los maestros de danza. En algunos casos, efectivamente ésta era la causa; sin embargo, los alumnos, a pesar de que leían partituras, en el momento de aplicar sus conocimientos a la interpretación dancística enfrentaban dificultades, lo que obligaba a cuestionar la pertinencia del programa:

Con respecto a música, llevamos siete años y seguimos contando la música 1-2-3-4, 2-2-3-4, no se ha dado todavía ese proceso al que debemos llegar. Aunque no seamos músicos, tenemos que saber mínimo contar, saber escuchar, saber qué compases, saber en qué tono está para explorar más a fondo, para llenarla de movimiento, de expresión, no sólo superficialmente; se pierden muchas cosas, se pierden acentos, se pierden silencios dentro de la música que nunca oíste, porque estás pensando en 1-2-3-4 y que en el 4 haces el hincapié, pero no sabes por qué lo haces, no sabes qué figura está ahí que te está motivando a hacerlo.²⁴⁵

No obstante que era necesario reflexionar sobre estas cuestiones, es justo subrayar que en esta materia se creaba un clima propicio para el aprendizaje y los alumnos gozaban de él:

En el área de música, a pesar de las diferencias entre los maestros, la metodología de enseñanza es muy buena, creativa e interesante. La relación maestro-alumno es buena (aunque en algunos casos se pierda el control de la disciplina), los grupos trabajan a gusto, se percibe que las clases son agradables para todos.²⁴⁶

²⁴⁴ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²⁴⁵ Alumnas del 7o año de la carrera de IDC y del 5o de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

²⁴⁶ Informe del Departamento de Psicopedagogía, marzo de 1993, Archivo de la dirección de la ADM.

Sensibilización estética y armonía educativa: área de artísticas

A ésta pertenecían Teatro, Motivación dramática, Artes plásticas y Taller de artes y técnicas escénicas. Era un grupo heterogéneo debido a las diferencias entre materias, pero sobre todo por el tipo de relación que establecían los docentes con los alumnos.

Los maestros de Artes plásticas tenían varios años en la escuela, por lo que conocían bien el proyecto y sus objetivos, además de estar convencidos de su viabilidad. Mantenían una intensa participación con todos los miembros de la comunidad, fueron representantes de su área en el Consejo Técnico Pedagógico en varias ocasiones y tuvieron un papel muy importante como negociadores entre los grupos en conflicto, lo que atenuaba las disputas y aliviaba el clima de tensión que se vivía. Su relación con los alumnos siempre fue muy satisfactoria y creaban un ambiente de armonía y trabajo en sus clases:

Eran unos maestros muy comprensivos, que entendían el proyecto de la escuela, dejaban que los alumnos se desarrollaran; no había presión, no había autoritarismos. Creo que era una de las clases en la que los alumnos se desahogaban.²⁴⁷

Era una de las materias que mayores aportaciones ofrecía a la sensibilización artística de los estudiantes. El salón de Artes plásticas constituía un espacio de libertad y tranquilidad para alumnos y maestros; la comunicación fluía y el proceso de aprendizaje era placentero; los resultados tenían muy buen nivel, pero sobre todo los alumnos se sentían muy satisfechos con su trabajo, sin dejar de ser críticos.

En Artes plásticas todo es diferente porque te saben despertar esa capacidad de valoración y apreciación de todo lo que nos rodea; pero sí creo que hay una diferencia en lo que se les enseña a los de mexicana que es más manual y que puede funcionar para vestuario o escenografías, y a los clásicos siempre nos enseñan a dibujar, imitar y reproducir la naturaleza o el cuerpo humano. Creo que nos pudieron dar un poquito de lo manual y a ellos algo de la sensibilidad.²⁴⁸

Los maestros desarrollaron una metodología muy apropiada para los objetivos del proyecto, en la que sobresalía el enfoque hacia el desarrollo de la creatividad. Los alumnos aprendían los conceptos básicos del dibujo, las peculiaridades del color, etcétera, también elaboraban sus escenografías y la utilería de sus coreografías y presentaciones, hacían máscaras, alebrijes, piñatas, banderas y diseñaban su vestuario. La materia estaba plenamente vinculada con sus necesidades creativas y con la propuesta curricular:

²⁴⁷ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

²⁴⁸ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

Pienso que tres años son muy pocos, te sirve muchísimo, desarrollas creatividad y sensibilidad y observé que con mis manos podía dejar plasmado algún sentimiento. Adquirí nociones prácticas para resolver algún imprevisto de escenografía, vestuario, utilería, etcétera. Aquí creo que sí se cumplieron los objetivos.²⁴⁹

Teatro era una materia que generaba controversia, debido a la aplicación metodológica y sus contenidos.²⁵⁰ Los ejercicios de algunos maestros tenían un fuerte contenido emotivo, lo que sobrepasaba el nivel de madurez de los alumnos cuya edad oscilaba entre 12 y 16 años. Se quejaban porque no comprendían ni asimilaban las emociones y sensaciones que les despertaban los ejercicios dramáticos. Además, era frecuente que entablaran un estrecho vínculo afectivo con el maestro, y la información que éste obtenía del alumno debía ser cuidadosamente canalizada, a la vez que manejada con profesionalismo:

Era una de las materias que siempre [observaba], y las veces que entraba a las clases para ver estas catarsis emocionales que se llevaban a cabo en grupo, donde los chavitos, en el intento de vivenciar, trasladaban un conflicto de su familia a la actuación. Toda esta catarsis que se daba, eran elementos que el maestro tenía en su poder y tenía un dominio de todos sus alumnos, porque conocía la problemática más íntima de cada uno. A veces le preguntaba al maestro: “¿qué haces después de que se lleva a cabo esa catarsis? Porque todo mundo lloraba, todos se enteraban de los conflictos de cada quien [...] y yo entiendo que el maestro de teatro lo utilizaba como una motivación para que el alumno tuviera esa vivencia de sentir el dolor o la alegría. Pero el manejo de toda esa información debía ser muy cuidadoso.”²⁵¹

Los alumnos, si bien entendían los aportes de la materia para su trabajo dancístico, en sus comentarios revelaban carencias ligadas a las variadas interpretaciones del programa y de lo que cada maestro consideraba necesario para la formación de un bailarín:

En teatro, un maestro nos exigía ser excelentes actores, con una voz educada que yo nunca entendí para qué [...] Otros tres maestros nos ponían a jugar y creían que necesitábamos controlar el peso del cuerpo o quedarnos quietos, y nunca pensaron que nos podía ayudar a tener proyección, a gesticular, algo más practico para lo que nosotros hacemos.²⁵²

Pienso que es una materia importantísima, pues debe brindarte elementos que te permitan interiorizar y externar cada papel o personaje que [interpretas]. El crear conciencia de lo mágico que es trasladarte a otro mundo, [porque] el bailarín es también un actor. Creo que aprendí algunos elementos, pero nunca me enseñaron a integrarlos o utilizarlos. El proyectar, crecer, sentirse seguro, vivenciar el estado o región que se está bailando es algo que faltó trabajar mucho. No se alcanzó el nivel deseado, porque creo que tanto el maestro como los alumnos

²⁴⁹ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²⁵⁰ Es justo subrayar que durante el periodo en que la impartió Fernando Cuéllar se alcanzaron interesantes resultados en el trabajo dramático de los estudiantes, que se expresaron de modo contundente en la materia de Motivación dramática, particularmente con los alumnos de IDM, quienes experimentaban formas de escenificación congruentes con la propuesta educativa.

²⁵¹ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

²⁵² Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

nunca tomamos conciencia de su importancia; actuar no es simular o fingir, es vivir. Se nos debió enseñar a respetar un teatro y a involucrarte con él.²⁵³

Este último comentario subraya la falta de vinculación de la materia con el proyecto educativo y la ausencia de interacción entre los maestros de danza y teatro, que fue una seria deficiencia durante varios años:

También la materia de teatro sería muy fácil conjugarla con la danza, pero desgraciadamente no se da. Creo que la meta de esa materia fue: a ver si nos presentamos en el Teatro de la Danza con una obra que valga la pena. Y creo que más que eso, se necesitaba nos apoyaran en nuestro trabajo, observar nuestras obras y sugerir cómo mejorarla, pero esto no se ha dado.²⁵⁴

Era una de las asignaturas en que la personalidad del maestro y su estilo de educar se manifestaban claramente en el ambiente del aula. En algunas clases la disciplina llegaba a la rigidez y en otras la distensión de la disciplina podía convertirse en relajo y el juego educativo, en entretenimiento sin sentido. Los alumnos, salvo con un maestro, no mencionaron dificultades en clase; se sentían cómodos. Sin embargo, las lagunas en el aprendizaje de esta materia afectaron el desarrollo de la calidad interpretativa de los estudiantes:

Costó mucho trabajo que entendieran que el teatro debía adaptarse a las necesidades de la danza, que el bailarín no era un actor [...] Decían que no tenían por qué enseñar técnica de la voz si los bailarines no hablan, lo que tenían que aprender era a expresarse con las posibilidades de movimiento [...] ellos ya saben moverse, pero tenían que aprender que con esos movimientos ellos podían decir algo.²⁵⁵

Cabe subrayar que las deficiencias se presentaron cuando se jubiló el maestro que durante muchos años había impartido la materia y que trabajó intensamente para lograr la vinculación entre teatro y danza; se empezó de nuevo con otros maestros, para que entendieran el proyecto y el lugar de la materia como soporte de la dramaturgia escénica en la creación dancística y la experimentación.

¿Los bailarines no piensan?: el área de escolaridad

En el área de escolaridad se presentaban continuamente discrepancias, que avivaron el debate sobre los beneficios de su permanencia en la escuela. Sin embargo, durante el periodo estudiado se consiguió una buena integración en el área, especialmente entre los maestros de

²⁵³ Adriana Huitrón en entrevista con Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995

²⁵⁴ Alumnas del 7º año de la carrera de IDC y del 5º de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

²⁵⁵ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 28 de enero de 1996.

primaria y secundaria, pero también con los de artísticas. Los del bachillerato tenían pocas horas, por tanto era complicado ligarlos a la dinámica de la escuela. Además, las dificultades que vivieron en el periodo inicial de la reinstalación los hicieron renuentes a participar en las actividades artísticas de la escuela.

Por otro lado, las diferencias salariales y contractuales profundizaban la línea divisoria entre ambas áreas; de ahí que los maestros de la escolaridad consideraran su actividad educativa de menor importancia, lo que coincidía con la apreciación de algunos alumnos:

Los maestros, por querer ser gratos al alumno, permiten que en la escuela de “arte” lo académico pase a un plano de simple requisito.²⁵⁶

Esta percepción era común en los alumnos del bachillerato, que estimaban bajo el nivel académico.²⁵⁷

En esta área me centraré, más que en el análisis de cada una de las materias, en las desavenencias más comunes entre maestros y alumnos.

A diferencia de cualquier otra escuela del sistema educativo nacional, la escolaridad es sólo un aspecto más en el proceso formativo de los alumnos, quienes, de modo general, manifestaban poco interés por estas materias, debido en especial a dos razones. Primero, la dinámica que existía en las clases de artísticas contrastaba con el ritmo de clase de las académicas; y, segundo, a pesar de que la escuela no lo promovía explícitamente, la planeación de actividades y los tiempos destinados a las materias artísticas hacían que el interés de los alumnos girara en torno a su actividad dancística. Por lo tanto, el reto de los maestros de la escolaridad era mayor que en cualquier otra escuela.

Por otro lado, a pesar de que en la fundamentación pedagógica de la escuela se descartaban las metodologías y procedimientos “tradicionales”, en el quehacer cotidiano del aula prevalecía este tipo de orientación, debido sobre todo a la formación de los docentes. Las acciones institucionales (cursos, talleres, asesorías, observaciones de clase) no desterraron dicha orientación, esto, sin negar que existían maestros, en especial de primaria y algunos de secundaria, que revisaban cotidianamente sus procedimientos educativos; empero, eran acciones aisladas. También algunos de ellos establecían lazos afectivos profundos, que en

²⁵⁶ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²⁵⁷ Considero que ésta es una percepción derivada del malestar de los alumnos, porque durante esos periodos se realizó un seguimiento a los estudiantes y todos se integraron a instituciones de educación superior públicas y

ocasiones los llevaron a convertirse en defensores de los derechos de los estudiantes, de donde surgieron enfrentamientos con las autoridades y entre maestros.²⁵⁸

Las relaciones y conflictos que se daban en esta área variaban de acuerdo con el nivel educativo y las edades de los estudiantes.

En la primaria, como en todas las escuelas, la convivencia de cuatro o cinco horas con el mismo maestro permitía entablar relaciones de mayor intimidad. Los grupos eran pequeños (nunca rebasaban 25 alumnos), por lo que el apoyo pedagógico podía individualizarse. La relación maestro-alumno era de mucho respeto y existía un claro concepto de autoridad, pero las relaciones era muy afectivas. En la ADM, las maestras suplían a menudo el papel de la mamá: les arreglaban el peinado para la clase de danza, les revisaban la costura a las zapatillas, las ayudaban a elaborar sus vestuarios, etcétera.

Tal vez porque eran mujeres y siempre hay este sentido maternal, que en este caso es importante, si consideramos que [los alumnos] pasan mucho tiempo fuera de su casa y todavía están pequeños; entonces se establece una relación un tanto maternal con la maestra de primaria.²⁵⁹

A diferencia de las de secundaria, las maestras de primaria, por su origen normalista, tenían la formación pedagógica necesaria para desarrollar su trabajo. Obtenían un nivel adecuado de aprendizaje, sus índices de reprobación eran muy bajos y cuando se presentaban, eran de alumnos que tenían dificultades en todas las demás materias. Además, se convertían en confidentes de sus alumnos: conocían sus problemas en las otras clases, particularmente en danza; esta cercanía permitía que asumieran el papel de mediadoras y apoyaran a otros maestros a mejorar su relación con los alumnos.

En la secundaria las circunstancias cambiaban. La mayoría de los maestros eran universitarios, por lo que su formación pedagógica era deficiente, aunque tenía experiencia docente previa a su ingreso a la ADM. Durante los ciclos escolares 91-92 y 92-93, el trato de los alumnos y los maestros de este nivel fue muy difícil. Los maestros se quejaban continuamente por la actitud de flojera y apatía de los estudiantes y, éstos, de la rigidez y de la falta de dinamismo en las clases.

privadas. Algunos insistían en que no había otra opción más que sociales y humanidades; de ahí que consideraran su preparación deficiente, pues ciertos alumnos deseaban integrarse a otras áreas de estudio.

²⁵⁸ Particularmente a finales de año, cuando algunos alumnos debían abandonar la escuela por su bajo rendimiento en danza.

²⁵⁹ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

Los maestros se quejaban de los alumnos porque llegaban a la defensiva, antes de que les pudieran reclamar algo [...] ellos sacaban el problema de sus alumnos; se justificaban, si su clase estaba mal era porque tenían alumnos malos. Dificilmente oíamos a alguno decir: “a mí me va muy bien con mis alumnos, sólo tengo dos o tres que no funcionan”. Nunca oímos de un maestro era: “yo tengo problemas, creo que no puedo, estoy haciendo algo mal” [...] Creo que sólo una maestra llegó alguna vez a cuestionarse seriamente por qué no podía sacar adelante a un grupo, en particular de mexicana. Decía: “me voy a dar por vencida porque ya hice todo y no puedo, me estoy cuestionando seriamente como maestra”.²⁶⁰

Los maestros tenían dificultades con los alumnos de secundaria, en particular con los de IDM, que se diferenciaban significativamente en el nivel académico y en comportamiento de los de IDC.

Las razones de la diferencia eran de fácil identificación. Los alumnos de IDC ingresaban en el 5º año de primaria; los dos años de primaria les permitían adaptarse a la dinámica de trabajo de la escuela y su nivel académico se homogeneizaba y elevaba (a un grado equiparable al de las escuelas particulares).²⁶¹ Los de IDM ingresaban en el primer año de secundaria, por lo que su nivel de conocimientos,²⁶² formas y hábitos de trabajo contrastaban con los “bien” portados alumnos de IDC. Eran grupos heterogéneos, y las comparaciones de los maestros rápidamente los volvían rebeldes, actitud que se expresaba en flojera y apatía. El intento de los maestros por “nivelar” a los de IDM con los de IDC, no incluía modificar los procesos de enseñanza de acuerdo con las características de los grupos,²⁶³ de ahí que la actividad educativa se convirtiera en una tarea “titánica” para los maestros y frustrante para los alumnos. Estas dificultades se manifestaron en los altos niveles de reprobación en IDM.

Según explicaba una maestra, los niños que ingresaban a secundaria no tenían una buena formación en matemáticas, decía que costaba mucho trabajo nivelarlos, que debían bajar el

²⁶⁰ *Ibid.*

²⁶¹ Durante el periodo 1990-1994, el Departamento de Psicopedagogía revisó con cierta regularidad, en conjunto con las maestras de primaria, las formas de trabajo y avances académicos de los estudiantes, comparando los resultados con los de algunos estudiantes de escuelas particulares. En especial, el adelanto en matemáticas era significativo, debido a que dos de las maestras de primaria tenían formación especializada en esa materia y la impartían en la secundaria. Pero también en español, pues realizaban continuamente trabajos de lectura y composición.

²⁶² Aunque en el proceso de selección se tenía previsto un examen general de conocimientos, no siempre era posible conformar grupos académicamente más homogéneos.

²⁶³ Aunque en el nivel secundaria los grupos de IDM e IDC estaban separados también en la escolaridad, la misma planta docente daba clase a ambos, de ahí el intento de nivelación, que consistía en enseñar el mismo contenido sin importar los conocimientos previos.

nivel. Sí había diferencia entre los niños que entraban desde 5° de primaria a la ADM, con quienes se tenía la oportunidad de mejorar el nivel.²⁶⁴

Pese a que existieron grupos de IDM con un buen nivel académico, éstos no revirtieron la tendencia a comparar las carreras. Los maestros de secundaria expresaban continuamente su preocupación por estos alumnos y el Departamento de Psicopedagogía no persuadió a los maestros a que diseñaran en conjunto las estrategias necesarias para solucionar el problema.

Olivia [Roldán, psicóloga de la escuela] y yo nos preguntamos muchas veces cómo podríamos dar la información, para que los maestros reflexionaran sobre el problema que se presentaba y no solamente nos dijeran lo que ya sabíamos, porque ya habíamos observado las clases [...] No necesitábamos más información, sino que los maestros aportaran soluciones [...] Sin embargo, no era así [...] esperaban que nosotros les diéramos la receta y no reflexionaban acerca de su práctica docente.²⁶⁵

No obstante, la continuidad en el trabajo de reflexión y crítica con el Departamento de Psicopedagogía empezó a dar algunos frutos, particularmente en una de las materias que tenía los más altos índices de reprobación:

Creo que en los últimos años, se empezó a formar un equipo de maestras que todas eran normalistas con la especialidad, entonces las cosas mejoraron mucho, se organizaron verdaderamente en equipo; creo que así deberían organizarse todas las áreas. Ellas estaban convencidas de cierta línea, un tanto dura en cuanto a la disciplina, pero eran congruentes entre sí, lo que las diferenciaba era su personalidad. En realidad los niños sabían a qué atenerse en la clase de matemáticas y disminuyeron los índices de reprobación.²⁶⁶

Aunque no se pudo establecer una línea de trabajo común a todos los maestros de la secundaria, la experiencia que adquirieron y los cursos y talleres que tomaban, permitieron que la secundaria también alcanzara un buen nivel académico en ambas carreras y los índices de reprobación se mantuvieran en los cauces “normales”.

En la secundaria en general se alcanzó un nivel apto, comparado con lo que se aprendía en otras instituciones privadas; tenía buen nivel.²⁶⁷

En el bachillerato había mayores desavenencias. Los alumnos se quejaban constantemente del bajo nivel académico.²⁶⁸ Ya mencioné que un inconveniente para que los maestros de este nivel se comprometieran con la escuela era el escaso número de horas que impartían, junto con la falta de una sólida preparación pedagógica. Además, como la mayoría daba clases en otras instituciones educativas del mismo nivel, ofrecían a los estudiantes una libertad para la cual no

²⁶⁴ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

²⁶⁵ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 23 de enero de 1996.

²⁶⁶ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

²⁶⁷ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1996.

²⁶⁸ Encuesta aplicada a los estudiantes.

estaban preparados y que contrastaba con la dinámica general de la escuela.²⁶⁹ Al mismo tiempo, no entusiasmaban a los estudiantes con su materia; de ahí el incremento en el ausentismo y la reprobación.

El nivel de la preparatoria es bajo en la mayoría de las materias, porque no se tiene conciencia de que también es fundamental [en la formación de] un bailarín. Los maestros manejan un concepto de libertad mal entendido, te dejan hacer lo que se te da la gana y el alumno hace lo que se le da la gana; su impuntualidad e inasistencia es frecuente, por lo cual difícilmente se cubren los programas; a veces regalan la calificación, claro, si les caes bien. El hecho de que sean grupos tan reducidos permite una interacción muy fuerte entre maestro-alumno, por lo cual hay más permisividad, no existe presión o motivación alguna para asistir y aprender en clase.²⁷⁰

Debido a esta circunstancia, había frecuentes cambios de maestros; además, estaban sujetos a supervisión continua. Hasta el ciclo 92-93 se estabilizó la planta docente y se conformó un equipo más sólido, debido principalmente a que algunos maestros de secundaria se habilitaron para impartir materias de bachillerato, lo que ayudó a mejorar este nivel.

Pese a todo, los alumnos bailaban y eran libres: ¿funcionará la propuesta?

De lo expuesto hasta el momento, podría concluirse que las relaciones conflictivas entre maestros y alumnos no ayudaron a estos últimos a vivir un proceso educativo placentero: los continuos conflictos no resueltos, poco a poco los desanimaban y contrariaban; de ahí las actitudes de incesante oposición a sus maestros. Cada área y prácticamente cada maestro tenía una metodología particular de trabajo, lo que generaba ambigüedad y contradicciones que en nada ayudaban a los alumnos a resolver sus dificultades en el aprendizaje y a sortear las múltiples exigencias y retos que les imponía la fuerte carga curricular y horaria.

No había congruencia en la aplicación de la propuesta curricular en las aulas y, por el contrario, en muchas de ellas se generaba confusión y duda en los alumnos sobre la viabilidad del proyecto en que se formaban. Las normas y valores establecidos en cada salón de clase coincidían con los supuestos educativos y artísticos de cada maestro: cada uno actuaba de acuerdo con su muy peculiar interpretación de la propuesta educativa.

En las materias de danza los alumnos no siempre encontraban motivación para enfrentar los desafíos de la formación y vivían de continuo presionados. Los maestros a

²⁶⁹ Los maestros asumían el tipo de relación que proponen algunos bachilleratos públicos: no tenían controles de asistencia ni del trabajo cotidiano, tampoco evaluaban con regularidad, y las clases eran fundamentalmente expositivas, aburridas y monótonas. También eran los más renuentes a aceptar el apoyo del Departamento de Psicopedagogía.

²⁷⁰ Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1996.

menudo olvidaban que en la danza el aprendizaje de la técnica es sólo un medio, nunca un fin. La insistencia en ese dominio impedía mirar las amplias posibilidades que ofrecía la idea de la formación integral. Pocos maestros propusieron proyectos coreográficos en que se explorara la interacción de los lenguajes dancísticos, y los proyectos creativos en los que los estudiantes pretendían integrar los lenguajes, eran cuestionados por los maestros que no entendían los temas y formas de presentación de los trabajos.

Pese a todo, año con año los alumnos mejoraban su nivel técnico e interpretativo, como pudo constatarse en las participaciones de la escuela en las Muestras de las Escuelas Profesionales de Danza.²⁷¹ Cuando bailaban eran libres, disfrutaban la danza, olvidaban el duro proceso vivido y se mostraban plenos, razón por la cual en varias ocasiones dejaron sin aliento a los espectadores. ¿Será que a pesar del malestar y los problemas la propuesta funcionaba? ¿Por qué podían lograr esa contundencia al bailar y dudar de lo que aprendían y expresaban en sus cuerpos?

b) Vida cotidiana y expresiones de conflicto

En el apartado anterior revisé las dificultades que los alumnos enfrentaban en las aulas, tomando en cuenta las características de las diferentes áreas y materias que integraban la propuesta curricular. Ahora enfoco aquellas expresiones de conflicto que se producían en los diferentes niveles educativos y que deterioraban el ambiente escolar. Para ello recupero algunas ideas ya expuestas en otros apartados.

Diferencias en los niveles educativos

La escuela tenía poco contacto cotidiano con el exterior. Es un espacio muy pequeño y cuenta con pocas áreas de esparcimiento y recreo. Los espacios libres están tan cerca de los salones de clase, que con frecuencia se pedía a los alumnos que guardaran silencio. Y son tan reducidos que no permiten se realice ninguna actividad física. La biblioteca no ofrecía servicio a los alumnos todo el día, además de que su acervo era pobre y no había material de interés para los diferentes niveles. La videoteca era fundamentalmente de danza, faltaba material filmico que les aportara cultura cinematográfica y también esparcimiento. No había cafetería, únicamente se ofrecía servicio de comedor.

²⁷¹ Véanse los videos incluidos en este disco al inicio de cada apartado.

Estas carencias eran notorias cuando el ausentismo o la impuntualidad de los maestros aumentaban y los alumnos pasaban varias horas sin hacer nada.²⁷² La inactividad los fastidiaba y desesperaba. Por ello, en ocasiones les parecía atractivo “irse de pinta” y “volarse” las clases, o bien, tomaban revancha de los maestros que los dejaban plantados o llegaban tarde, no asistiendo a la clase. Los maestros, lejos de dialogar, aplicaban la normatividad y el reglamento, y sobrevenía el conflicto.²⁷³

Durante los períodos de montajes y prácticas escénicas había retardos y ausentismo, por lo cual los maestros recurrieron a la elaboración de un reglamento de prácticas escénicas que incrementó los conflictos, pues ellos mismos no siempre educaban con el ejemplo. En suma, en el bachillerato el ambiente general era intrincado. Algunos alumnos manifestaban sus inconformidades en sus coreografías, lo que constituía un escape y una forma de canalizar sus inconformidades.

Es comprensible que los continuos enfrentamientos entre maestros, alumnos y autoridades desgastaran las relaciones, que se agravaban durante las prácticas escénicas, lo que impedía se convirtieran en ese espacio de disfrute y gozo que compensara todo el esfuerzo cotidiano.

En un intento por mejorar el ambiente escolar, a partir de 1990 se permitió a los estudiantes de bachillerato que asistieran sin uniforme y pudieran entrar y salir libremente de las instalaciones, lo cual al principio incrementó el ausentismo pero finalmente atenuó los conflictos. Sin embargo, empezó a valorarse la idea de permitir que se cursara el bachillerato en otra escuela. Esta idea se reforzó cuando se abrió el programa especial de formación de varones, quienes realizaban sus estudios fuera de la escuela y mostraban una actitud muy diferente.

Ellos iban a la escuela con ganas, sabiendo que esa era su vocación, que a eso se iban a dedicar. Hacían el esfuerzo de ir, iban de un lado para otro, pero por su propia voluntad y no se sentían encerrados entre cuatro paredes todo el día.²⁷⁴

²⁷² Durante algunos años ésta fue una circunstancia grave con los maestros de bachillerato, que tenían un alto índice de ausentismo, por lo que había frecuente cambio de docentes.

²⁷³ Actas del Consejo Técnico Pedagógico 1990-1995. Archivo de la dirección de la ADM.

²⁷⁴ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 20 de enero de 1996.

Diferencias entre los alumnos de las carreras de IDC e IDM

Otro escollo que ya he mencionado, pero que me interesa pormenorizar, son las diferencias entre los alumnos de IDC y los de IDM, que por el inadecuado manejo de los maestros generaban altercados y malestar, particularmente entre los alumnos de IDM. Ésta no era una dificultad nueva; fue detectada en el plan 59. Provenía, primero, de la tendencia a jerarquizar los géneros de danza, expresada en la diferenciación de las alumnas en las más dotadas y bonitas para clásico y las gordas o sin facultades para regional (danza popular mexicana desde 1972). Al incorporarse la escolaridad en 1972 también se generó una diferenciación más, pues los alumnos que ingresaban en el 5º año de primaria (IDC), debido a la edad y a la facilidad de adaptación a la dinámica general de la escuela, mostraban un mejor aprovechamiento y menos problemas de disciplina que los que ingresaban en el 1º de secundaria (IDM).

Casi siempre se escuchaban comentarios como: “mira qué chica tan delgadita, debería estar en clásico”. Eso a mí me parecía muy violento, como si la carrera de mexicana fuera de segunda. Incluso en el área de escolaridad se marcaba la diferencia, los maestros decían que los grupos de IDC eran mejores, que no tenían problemas con ellos, sino con los de mexicana.²⁷⁵

Desafortunadamente, los maestros intensificaban las diferencias marcándolas continuamente:

Todo esto lo percibían los alumnos y entonces reaccionaban con cierta rebeldía y hacían más marcada la diferencia; y en lugar de tratar de superar el problema se asumían como los feos y planteaban rivalidad con los de concierto. Aquí también contribuían algunos maestros que los picaban y los enfrentaban [...] Creo que si nadie los diferenciara ellos llevarían una buena relación de compañeros, pero si llega un maestro y les dice que las de concierto tienen mejores calificaciones, que son más ordenadas, obviamente acaban odiándolas. Pero había veces que los alumnos de mexicana, sobre todo en la escolaridad en el bachillerato, tenían ideas innovadoras e interesantes, tal vez porque en la materia de danza mexicana tenían que investigar acerca de las regiones, costumbres, fiestas, y adquirían un proceso de análisis diferente a las de concierto, lo que les daba ventaja en las materias de ciencias sociales.²⁷⁶

Pero también los alumnos las subrayaban:

- Sí, creo que sale mejor preparado el egresado de IDC.
- Sí, porque entras desde más chico, te vas adaptando a la escuela desde muy niño.
- Es más fácil formar un cuerpo de bailarín desde chiquito.
- En primero de secundaria casi todos los grupos de IDM son un relajo, en cambio los de IDC como ya han estado aquí, se portan mejor.
- Aquí en la escuela tienes que ser responsable porque si no, no puedes con la carga de trabajo. A las niñas de quinto y sexto, las empiezan a introducir en esa forma de pensar y trabajar, y cuando pasan a la secundaria ya tienen más claro lo que tienen que hacer.²⁷⁷

²⁷⁵ Claudia Bergés en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 28 de enero de 1996.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ Alumnas del 7º año de la carrera de IDC y del 5º año de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

De igual manera en la formación había contrastes. Mientras que los alumnos de IDC cursaban ocho años de danza clásica y seis de contemporánea, los de IDM sólo dos de danza clásica y cuatro de contemporánea, lo que generaba que en esta última los de IDC tuvieran un mejor nivel técnico que los de IDM:

No, creo que es necesario incrementar el trabajo muscular y técnico en contemporáneo, o aumentar la carga de clásico. La otra alternativa sería, que esta carrera de danza mexicana empezara desde chiquitos, por eso se pensó que si tenían esta opción de contemporáneo, debían empezar desde el quinto año de primaria y no en secundaria.²⁷⁸

Estas discordancias en la formación alentaron aún más rivalidad entre los alumnos, pero los incitaron a tener otros conocimientos que su carrera no les ofrecía:

- Yo creo que las rivalidades técnicas tienen mucho que ver, es algo esencial.
- Los de concierto dicen “ya veo en contemporáneo esto” y los de mexicana, “no, pues es mi primer año”, en cuanto a eso yo creo que sí hay diferencia.
- Creo que a veces los de concierto sí se sienten las mejores. Lo he visto entre los grupos que a veces están juntos, no hay mucha integración.
- Además, llevas coreografía desde más chico, llevas historia de la danza, introducción a las artes, etcétera.
- ¿por qué ellos no etnografía y nosotros historia de la danza, cuál es el problema?²⁷⁹

Por otra parte, como ya he mencionado, los de IDC tenían más logros escolares que los de mexicana. ¿Influía esta continua diferenciación en sus resultados? Al preguntar a los alumnos si percibían un trato diferencial entre las carreras, respondieron de modo distinto según la carrera. Dos alumnas de IDC opinaron:

El trato es igual en los alumnos de las distintas carreras, tal vez por motivos específicos y temperamentos distintos haya casos particulares; pero en general no hay diferencias.²⁸⁰ Creo que quieren que el trato sea el mismo, pero siempre va a haber distinción, porque siempre se ha pensado en el ballet como para las niñas bien, bonitas, riquillas, y es ya como una etiqueta. Pero el trato sí es igual, la escuela tiene las puertas abiertas para cualquier persona sea chica, grande de una carrera u otra.²⁸¹

En cambio, una alumna de mexicana resaltó los contrastes que se hacían entre las carreras:

Creo que el mismo plan de estudios nuevo describe la situación, se asegura que un bailarín de danza clásica fácilmente puede bailar regional y uno de regional difícilmente clásico; ahí la jerarquización está muy bien delineada. Siempre tuvieron más atención para clásico, les interesaba ver el nivel que cada grupo tenía y en mexicana nunca se aplicó uno. A las alumnas de octavo de concierto los últimos años se les financió maestras rusas para clásico, chilenos para contemporáneo y en mexicana les dieron al maestro que tanto peleó mi grupo [...] Los exámenes, clases abiertas y demás nunca tuvieron mayor importancia en mexicana.

²⁷⁸ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

²⁷⁹ Alumnas del 7º año de la carrera de IDC y del 5º de la carrera de IDM, en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 25 de abril de 1993.

²⁸⁰ Marcela de la Vega en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 16 de diciembre de 1995.

²⁸¹ Miriam González en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 14 de diciembre de 1995.

Definitivamente sí existía un mejor trato y preferencia hacia las alumnas de concierto y obviamente al área de clásico.²⁸²

Las opiniones de esta alumna revelan cómo vivieron los alumnos de IDM la reestructuración de 1994, cuando se autorizó la carrera única.²⁸³ Este proceso incrementó la sensación de trato preferencial a las de concierto, lo que impidió valoraran las mejoras introducidas en IDM como resultado de la reestructuración, en que se buscaba una nivelación teórica y práctica que acortara la distancia formativa entre las carreras.

Creo que la carrera que más se benefició es la carrera de danza mexicana, porque tienen una preparación bastante buena, tienen su clásico, su contemporáneo y su danza mexicana.²⁸⁴

Las diferencias entre carreras fue uno de los conflictos que prevaleció a lo largo del proceso académico de la ADM, y fue también una de las razones por las cuales de forma recurrente surgía la necesidad de generar proyectos que impulsaran la especialización.

Precisamente, la carrera única propuesta en 1992 tenía, entre otras, la intención de disminuir paulatinamente estas diferencias y con ello las concepciones prejuiciosas entre un género de danza y otro, por lo menos dentro de la escuela. No obstante, sabíamos que además de reestructurar había que combatir la tendencia que seguía minando los esfuerzos integradores: evidenciar las diferencias entre los géneros más que apuntar las coincidencias.

²⁸² Adriana Huitrón en entrevista realizada por Aída Martínez, ciudad de México, 8 de diciembre de 1995.

²⁸³ Véase el primer apartado de punto de partida. Durante el periodo al que se refiere la alumna también se impulsaron actividades para fortalecer la carrera de IDM. En el informe final de la dirección de la escuela se asentó que entre 1990 y 1994 fueron contratados informantes para diez danzas.

²⁸⁴ Alma Mino en entrevista realizada por Alejandra Ferreiro, ciudad de México, 10 de diciembre de 1995.

Epílogo

Los avatares del bailarín integral

El plan de estudios 1987 fue considerado por el grupo de maestros que lo elaboraron como un avance más hacia la consolidación del innovador proyecto artístico y coreográfico que la ADM había generado en 1972, con el que pretendía derribar las fronteras entre los géneros de la danza escénica y formar un bailarín versátil, creativo, abierto a la exploración y creación continuas. Este plan constituyó una síntesis de las experiencias obtenidas a lo largo de la historia académica; una ruptura con las concepciones que fragmentaban el proceso dancístico; pero sobre todo una invitación permanente a la reflexión sobre las pautas estético-artísticas que prevalecían en el medio profesional, para recuperar de ellas los aspectos que favorecen la formación del alumno y rechazar los prejuicios que devienen en una enseñanza parcial y reductora de la realidad.

Esta propuesta surgió de una valoración del plan 1972. Aunque parcial (sólo seis años), esta experiencia permitía vislumbrar resultados alentadores, pues se había alcanzado un desarrollo muy equilibrado de los intérpretes en la ejecución de los dos géneros de danza que conformaban la carrera de intérprete de danza de concierto. Las mejoras y adiciones de esta evaluación se plasmaron en el plan de estudios 82 –elaborado durante el periodo del “exilio”–, el cual, además de las carreras de intérprete, constaba de tres especialidades (docente, coreógrafo e investigador) y un programa de formación de docentes en danza para el nivel medio superior, concebido especialmente para los egresados de los Cedart de la especialidad en danza. Este plan orientó las actividades durante los cuatro primeros años de operación de la ADM en su nuevo local, pero al no ser aprobadas las especialidades ni el programa de formación especial, se reelaboró incluyendo sólo las dos carreras de intérprete. Las modificaciones entre uno y otro plan fueron mínimas y básicamente corresponden al número de horas en la materia de danza contemporánea, en particular en la carrera de IDM.

El plan de estudios 87 incluía las carreras de intérprete de danza de concierto y de intérprete de danza mexicana. En la primera se reordenaron algunas materias para dar mayor congruencia a la propuesta, pero en esencia se mantuvo la estructura curricular del plan anterior. La segunda fue una nueva apuesta que daba coherencia a la visión integradora

impulsada por la institución, por lo cual se fusionó la formación en danza contemporánea y en danza popular mexicana en una sola carrera.

La aportación más significativa de este plan fue el cambio en el énfasis y el tránsito de la noción de ejecutante a la de intérprete, perspectiva educativa que superaba la concepción del bailarín como un simple reproductor de movimiento y se encaminaba a la formación de un artista que colaborara activamente con el coreógrafo en la creación de la danza. Este nuevo concepto implicaba enfocar la formación ya no sólo en el aspecto técnico, sino principalmente en el desarrollo creativo y expresivo de los estudiantes, para que así su interpretación lograra la fuerza y contundencia que atrae la atención del espectador y le genera una experiencia estética.

No obstante esta notable mejora en la orientación del plan de estudios y el entusiasmo de los maestros del “exilio” por la reapertura de la ADM en un nuevo local, la escuela había sufrido grandes mermas, entre ellas:

- Había perdido el lugar protagónico en la formación de profesionales de la danza y se le había relegado a un segundo plano, lo que implicó importantes diferencias presupuestales y de infraestructura.
- No tuvo egresados durante diez años en la carrera de IDM y doce en la de IDC, debido a que todo el alumnado se había quedado en el SNEPD, y fue necesario comenzar con grupos desde el primer año, por lo que perdió presencia en el medio profesional.
- Los docentes de danza clásica más experimentados se habían quedado en el SNEPD, lo que obligó a contratar maestros que, si bien eran egresados de la ADM y conocían en cierto sentido el proceso institucional, no dominaban la metodología elegida para la formación (la rusa), lo que significó, en los primeros años, una sensible baja en los resultados técnicos, en comparación con los que se habían obtenido en el periodo anterior.
- El vínculo con las compañías subsidiadas se interrumpió durante varios años, lo que limitó las posibilidades de que los estudiantes tuvieran una experiencia cercana y continua con la vida profesional.
- No contaba con un teatro exclusivo para sus actividades escénicas, lo cual en otro momento histórico había facilitado la relación frecuente de los alumnos con el escenario.

- En general, perdió el contacto íntimo que mantenía con la actividad de la Unidad Artística y Cultural del Bosque, que ofrecía un ambiente propicio para la formación del bailarín.

La euforia de los primeros años de la reinstalación permitió que se olvidaran estas pérdidas, pero a medida que los alumnos avanzaban en su proceso formativo y exigían mayor contacto con la vida profesional, aquellas se hicieron evidentes, sobre todo porque los maestros tampoco mantuvieron una intensa vida artística profesional, de manera que el alejamiento se volvió una constante. En estas condiciones comenzaron a resurgir los problemas educativos no resueltos en otros momentos de la historia académica. Entre los que más repercutieron en la operación del plan identifiqué los siguientes:

- No existía claridad en los requerimientos para la formación de un bailarín integral, por lo que en los exámenes de admisión dominaban las exigencias de la especialización.
- Faltaban vínculos entre las técnicas de enseñanza utilizadas, y las diferencias en las aplicaciones metodológicas obstaculizaban la formación simultánea.
- Había una diversidad de criterios pedagógicos en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de la danza que con frecuencia enfrentaba a la planta docente.
- Prevalcían confusiones en las propuestas estéticas y artísticas cuando se profundizaba en el estudio y dominio de los lenguajes artísticos de cada género de danza. Lo anterior favorecía la coexistencia de nociones acerca de la danza que impulsaban una especialización plagada de prejuicios.¹ Para que un alumno eligiera algún género dancístico sin fobia alguna, era indispensable que tuviera claridad sobre las aportaciones de cada uno a su desarrollo como intérprete; de esta manera, el gusto y las necesidades expresivas orientarían su decisión.
- Esta claridad debía observarse en las prácticas escénicas a través de la experimentación con obras que impulsaran la tesis del bailarín integral y en los montajes de los repertorios de cada especialidad. Lo anterior fue difícil de conseguir debido a que en el proyecto curricular se omitió reflexionar sobre la relación entre lo educativo y lo artístico, y el equilibrio que debieran guardar las puestas en escena especializadas y las integradoras.

Estas dificultades y vacilaciones se expresaron con peculiar fuerza en la reestructuración de 1994, que culminó con la creación de la carrera única que pretendía el afianzamiento definitivo de la tesis educativa: en el plano formativo, mediante el aprendizaje de los géneros de la danza escénica con mayor presencia en el medio profesional; y en el plano artístico, a través de la experimentación y amalgama de distintos lenguajes. Paradójicamente, este proceso dividió a la planta docente, intensificó las luchas internas y el distanciamiento entre los géneros de danza, y ocasionó que la operación del plan de estudios fuera más difícil y a ratos tortuosa.

Estos sucesos y contextos motivaron esta investigación, en la que pretendí identificar en la práctica cotidiana las transformaciones de los conceptos que sustentaban la tesis educativa; las contradicciones que suscitó la coexistencia de éstas; y su influencia en la consecución de los objetivos institucionales.

En primer término analicé la propuesta curricular y expuse sus vacíos conceptuales e inconsistencias, luego me adentré en la vida cotidiana y mostré la existencia de un complejo currículo oculto que dificultó la aplicación y congruencia de los planes y programas de estudio de la ADM. En otras palabras, corroboré que las normas, valores y tradiciones que coexistieron cotidianamente en las aulas durante el periodo estudiado, contradecían la intención curricular en los dos aspectos fundamentales: educativo y dancístico. Estas contradicciones tenían diferentes orígenes, sin embargo, evidencié posibles procedencias: unas, de las interpretaciones diversas y contradictorias de la propuesta educativa y artística, y otras, de las tradiciones, las creencias, y sobre todo de las prácticas que se expresaban en formas de acción y significados más cercanos a una propuesta de formación especializada.

Al esclarecer las interpretaciones de los maestros de las materias de danza y artística, por el giro que daban a los objetivos de la carrera, encontré tres puntos de vista. El primero proveniente del grupo de maestros que reinició las actividades en 1982, quienes si bien aceptaban que la danza clásica fuera el sustento formativo-muscular, rechazaban su propuesta estética y artística, de ahí que su discurso apuntara a la formación de intérpretes en danza contemporánea en un sentido abierto al mundo actual. Esta visión era afín a la tesis educativa, porque promovía la fusión de los lenguajes dancísticos, pero aún fomentaba los prejuicios en

¹ En el sentido de limitar desde el principio de la formación la capacidad del futuro intérprete para decidir su

contra de la danza clásica. Esta exegesis derivaba en un cierto tipo de especialización, pese a que incluyera a los otros géneros de danza que enriquecían el aprendizaje y la calidad interpretativa del alumno.

El segundo punto de vista correspondía a un grupo de maestros que, en ambas carreras, buscaba que el intérprete dominara los dos géneros de danza (coincidían con aquellos docentes que habían incursionado profesionalmente en ambos géneros) y procuraba que durante el proceso formativo existieran vínculos entre las técnicas; no obstante, enfatizaba en demasía los logros técnicos y relegaba el desarrollo expresivo del bailarín, y aunque propiciaba la búsqueda de un lenguaje interpretativo propio y de una propuesta coreográfica integradora en los que se concretara la propuesta artística, estas actividades eran esporádicas, lo que impidió que la aspiración artística fuera clara y contundente.

El tercer punto de vista lo sostenía un grupo de maestros que apoyaba abiertamente la especialización y negaba la viabilidad de la formación simultánea. En este grupo se fortaleció de nuevo la discusión acerca de la contraposición muscular entre las técnicas dancísticas, debido a que los maestros de mayor experiencia no explicitaron con la suficiente claridad los sustentos kinéticos y formativo-musculares para la selección de las técnicas dancísticas utilizadas en danza clásica y contemporánea, ni sus hallazgos referentes a la vinculación entre las técnicas. De este grupo surgió la polémica e incomprensión de la carrera única, que dio como resultado una nueva fractura entre los docentes.

Fue una sorpresa descubrir que entre los maestros de las áreas que agrupaban a las materias artísticas de apoyo había claridad y coherencia en la definición de los vínculos y su posible participación en el proyecto, lo que permitió impulsar proyectos interdisciplinarios que exploraban posibilidades de concretar la tesis educativa y artística.

En las interpretaciones de los alumnos sobre el bailarín integral se advertían dudas acerca de su viabilidad, debido a la gran cantidad de informaciones contradictorias que tuvieron durante su formación. Entre los de IDM imperaba un malestar general por la reestructuración del plan de estudios de 1992, en el que se enfatizó la “desaparición” de su carrera y no las posibilidades y amplias perspectivas que ofrecía la nueva propuesta. En contraste, los de IDC, aunque manifestaban titubeos, aceptaban la idea de la carrera única

vocación una vez que hubiera probado diferentes posibilidades de hacer danza.

porque era más cercana a los resultados que alcanzaban. Pero lo preocupante fue descubrir en ellos un desencanto sobre la danza en general y la escuela en particular. Esta desilusión se presentaba muy temprano (prácticamente al inicio de la carrera) y todo apuntaba a fallas, principalmente, de las materias de danza clásica y contemporánea. En el primer caso por sus procedimientos pedagógicos y los criterios “estéticos” con los que valoraban a los alumnos, y en el segundo caso porque había fallado en entusiasmarlos por ese género. Éste fue un error primordial durante el periodo estudiado: un buen número de alumnos estaba desilusionado de la danza y de su escuela.

Al estudiar las prácticas escénicas subrayé la falta de cumplimiento cabal de los objetivos, debido a las expresiones de conflicto ahí enumeradas, entre las que destacaba la angustia que vivían los alumnos por los ideales estéticos impuestos y la valoración de sus resultados técnicos a partir de criterios no siempre congruentes con el ideal expresivo y creativo del proyecto. Además, se promovía una cultura escénica orientada más por el control de los comportamientos y el respeto a las normas, que por la creación de condiciones en las que el placer del movimiento y la experiencia comunitaria de bailar detonara el deseo de sometimiento a las necesidades del oficio y la actividad escénica.

Un logro fundamental del plan de estudios fue el desarrollo de una singular calidad interpretativa en los alumnos, que se expresaba con toda claridad en sus trabajos creativos y en las obras montadas por coreógrafos invitados, quienes lograban develar las cualidades expresivas e interpretativas desplegadas por los estudiantes.

Al dilucidar las dificultades del aula, constaté que en el trabajo cotidiano no existía conciencia de los fines institucionales. En cada salón de clase, las normas y valores impulsados coincidían más con los supuestos educativos y artísticos de cada maestro que con los de la propuesta curricular, y sus interpretaciones del plan de estudios no siempre convergían con las intenciones del proyecto educativo. Dichas apreciaciones, a menudo tácitas, se transmitían cuerpo a cuerpo a los alumnos, lo que provocaba confusiones, pero sobre todo desazón. Confirmé que un importante número de estudiantes no gustaba de las materias de danza, debido a que en ellas experimentaban más que placer, angustia, y más que entusiasmo, frustración y desánimo. Paradójicamente, año con año se advertía una mejoría en el nivel técnico e interpretativo, así como un mayor porcentaje de alumnos que se incorporaban al campo dancístico en compañías profesionales y grupos independientes. Esto

me hacía pensar que, pese a las dificultades vividas en cada salón de clase, las habilidades desarrolladas por los estudiantes y evidenciadas en las prácticas escénicas, les permitían valorar sus capacidades para enfrentarse al medio profesional y definir su vocación sin prejuicios sectarios.² En otras palabras, las prácticas de la especialización que prevalecían en las aulas, de algún modo se neutralizaban con las actividades integradoras impulsadas por la institución y, pese a las manifestaciones de recelo de algunos maestros, un número cada vez mayor de egresados se dedicaba profesionalmente a la interpretación dancística,³ integrándose al amplio espectro profesional que les ofrecía su disposición y capacidad para aprender otros modos de moverse.

En esta escuela, la vida cotidiana estaba impregnada de un alto nivel de afectividad. Las relaciones maestro-alumno que se entablaban superaban en intensidad cualquier otra relación educativa. Existían factores que magnificaban los vínculos emocionales: la edad de ingreso y la desvinculación familiar a una corta edad; el prolongado horario diario y la duración de la carrera; la estimulación de la totalidad de los sentidos a través de un aprendizaje artístico totalizador (danza, música, teatro, artes plásticas); el propio instrumento de trabajo: el cuerpo, la piel, un sensor privilegiado de la afectividad humana. Estas circunstancias complicaban el proceso a tal grado que, si en cualquier escuela es deseable que existan docentes con amplia preparación psicológica y pedagógica, en la ADM era absolutamente imprescindible.

Un grave inconveniente durante los primeros años de operación del plan fue la crítica incisiva del Departamento de Psicopedagogía sobre el comportamiento de los docentes, que llegó al punto de desautorizarlos, sin que previo a ello existiera la debida formación y deliberación que promoviera un cambio en sus prácticas. Lo anterior provocó que un buen número de ellos se opusiera a “las propuestas pedagógicas alternativas”, porque pensaban que la idea de libertad impulsada se confundía con el libertinaje. En particular, los maestros de

² No ha sido suficientemente estudiado el modo en que se desarrolla la vocación de un bailarín hacia un género de danza, pero cuando se afirma que las técnicas marcan, con frecuencia los maestros no se refieren únicamente a la huella corporal, sino principalmente a la afectiva, a la mental. Esto significa que los estudiantes que han “probado” un género de danza a temprana edad modelan no sólo su cuerpo, sino también sus afectos y sus creencias, de manera que es muy probable que haya rechazo hacia otro modo de moverse. De ahí la importancia educativa de equilibrar esta fuerza de afección con la experimentación de otros modos de moverse también a edad temprana. Una justificación más por lo que se consideraba importante el proyecto formativo de la ADM.

³ Haría falta un estudio detallado de las actividades profesionales de los egresados de los planes en los que se propuso la integralidad. En particular interesaría resaltar su destacada participación en campos emergentes, como las artes circenses, o bien, en ámbitos como la comedia musical y el teatro.

danza clásica rechazaron cualquier posibilidad de modificar la enseñanza de la técnica y su “necesaria” disciplina. Esta postura significó un endurecimiento que favoreció la reaparición de prácticas que se creían desterradas de las aulas de la ADM, las cuales deterioraban el proceso educativo, sobre todo la autoestima de los estudiantes.

Ante estos resultados y las circunstancias de iniciar el nuevo proyecto, la ADM enfrentó un doble reto. Por un lado, fortalecer su proyecto académico, realizando investigaciones que confirmaran y sustentaran el discurso educativo-dancístico. Y por otro, consolidar una planta docente que, convencida de la propuesta educativa, modificara esencialmente los procedimientos educativos y pedagógicos que habían sido un lastre para el desarrollo armónico de los alumnos. Además, había una urgente necesidad de revisar la problemática educativa, las relaciones maestro-alumno, las implicaciones del desarrollo emocional del alumnado, y las tradiciones metodológicas y pedagógicas empleadas en la enseñanza de la danza, en especial la danza clásica. En efecto, el problema más grave que detecté, más allá de la consecución o no de los resultados del proyecto educativo, fue que en las aulas de la ADM algunos maestros dañaban emocionalmente a los alumnos, razón por la cual muchos de ellos jamás abrazarían la danza como su actividad profesional. Sé que este problema no era exclusivo de la ADM, pues corresponde a tradiciones arraigadas no sólo en la danza clásica, sino que se han diseminado a todo el campo educativo dancístico profesional. Por eso es importante realizar investigaciones que, desde diferentes enfoques, fomenten un amplio proceso de deliberación de los docentes, para que de ellos surjan las rutas que permitan el tan anhelado cambio en las prácticas de enseñanza.

La pedagogía actual propone a los maestros formas radicalmente distintas de conducir los procesos educativos, en comparación con la enseñanza que ellos recibieron. Sin embargo, no basta indicar las fallas, pues éstas no se solucionan con retórica, buenos deseos y señalamientos puntillosos, pues implican a la vida cotidiana y a la práctica educativa, no sólo la que tiene una filiación con una teoría pedagógica determinada, sino con un principio de vida, con una manera de construir relaciones humanas plenas.

Poco se ha reflexionado acerca de la lucha que enfrenta el maestro de danza ante el cambio: primero, modificar esencialmente las formas en que transmite el conocimiento; segundo, transformar los modos en que se relaciona con el alumno. La investigación mostró que, pese a los esfuerzos institucionales, muy pocos maestros variaron sus prácticas y las

adecuaron a las necesidades del proyecto educativo y artístico de la ADM; tal vez sólo los que vivieron la dura experiencia del “exilio” y las largas e intensas horas de reflexión sobre lo sucedido en el Auditorio habían iniciado esa metamorfosis. Aunque en su mayoría eran egresados de la ADM, los maestros que impartieron clases en el nuevo local no tenían elementos –en sus experiencias y aprendizajes previos– ni pedagógicos ni metodológicos ni artísticos para enfrentar el reto del proyecto educativo. Pese a que la ADM contaba con docentes de gran experiencia que habían desarrollado prácticas que apuntalaban el proyecto educativo, las actividades colegiadas no tuvieron la fuerza y contundencia para diseminarlas y generar la transformación que el proyecto requería, particularmente en las áreas de danza.

Todos reconocemos que el vínculo educativo es profundamente humano, ya que los individuos interactúan enteramente con lo que son y con todo lo que creen acerca de la vida, de los demás y de sí mismos. De ahí que el proyecto educativo de la ADM no implicara solamente la concepción dancística, sino principalmente la concepción educativa de los maestros: hacer más humanas sus relaciones con los alumnos.

Fuentes y bibliografía

- Acha, Juan, *Crítica del arte*, México, Trillas, 1992.
- _____, *Introducción a la creatividad artística*, México, Trillas, 1992.
- _____, *Introducción a la teoría de los diseños*, México, Trillas, 1988.
- Aponte, Serafin, “Aproximación a la nueva danza 1993 en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea”, en *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1993.
- Apple, Michael W., *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Bachelard, Gaston, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1988.
- _____, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1975.
- Ball, Stephen J., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata, 1993.
- Baud, Pierre-Alain, *Una danza tan ansiada. La danza en México como experiencia de comunicación y poder*, México, UAM-X, 1992.
- Baz, Margarita, “La tarea analítica en la construcción metodológica”, en Isabel Jaidar, *et al.*, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X, 1998, pp. 55-65.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1979.
- Bernstein, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998.
- Bourdieu, Pierre, “¿Y quién creó a los creadores?”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Conaculta, 1990.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Cámara, Elizabeth, “De la danza tradicional a la folclórica y a los ‘ballets folclóricos’: La aplicación de nuevos enfoques a la solución de viejos problemas”, en *Encuentros Académicos. Tertulias para el nuevo milenio. Danza tradicional y folclórica. ¿Convergencias o divergencias?*, Patricia Cardona (coordinadora), México, Conaculta/INBA/Cenart/ Cenidi-Danza José Limón, Biblioteca Digital, 2006.
- Cardona, Patricia, *La danza en México en los años setenta*, Textos de danza núm. 2, México, UNAM/Fonapas, 1980.
- _____, *La nueva cara del bailarín mexicano*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1990.
- _____, *La percepción del espectador*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1993.
- _____, *La dramaturgia del bailarín*, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón/Escenología, 2000.
- Castañeda, Adelina, “Razón, ciencia y conocimiento”, en *Currículum, racionalidad y conocimiento*, Monique Landesman (compiladora), México, Universidad de Sinaloa, 1988.
- Contreras Domingo, José, *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal, segunda edición, 1994.
- Dallal, Alberto, *La danza contra la muerte*, México, UNAM, 1979.
- _____, *La danza en situación*, México, Gernika, 1985.

- _____, *La danza en México*, México, UNAM, 1986.
- _____, *La mujer en la danza*, México, Panorama Editorial, 1990.
- Devereux, George, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1977.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum*, edición corregida y aumentada, México, Paidós, 1997.
- _____, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1988.
- Douglas, Mary, *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Londres/Nueva York, Routledge, 1996.
- Dreeben, Robert, “El currículum no escrito y su relación con los valores”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, tercera edición, 1989.
- Durán, Lin, *La danza mexicana en los sesenta*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1990.
- _____, “La integración del bailarín”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA núm. 6, México, Conaculta/INBA, septiembre-octubre de 1994.
- Eco, Umberto, *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca, 1970.
- Eggleston, John, *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.
- Eisner, Elliot W., *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Ferreiro, Alejandra, “Academia de la Danza Mexicana. Reestructuración del plan de estudios”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 3, México, INBA, 1994.
- _____, “Repercusiones del currículum oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana”, tesis para obtener el grado de maestra en educación e investigación artística, México, INBA, 1996.
- Filomarino, Roxana, “La enseñanza de la técnica”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero de 1994.
- Flores Guerrero, Raúl, *et al.*, *La danza en México*, Textos de Danza núm. 1, México, UNAM, 1980.
- _____, *La danza moderna mexicana 1953-1959*, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1990.
- García, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992.
- Gimeno Sacristán, José, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1995.
- Glazman, Raquel, *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad* (antología), México, SEP, Ediciones El Caballito, 1986.
- González, Graciela, “Una llama creadora desprovista de técnica, es locura del alma: no Arte”, en *Préstame un Pasito*, publicación bimestral de la ADM, año 2, núm. 7, México, abril de 1994.
- Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara, 1989.

- Grundy, Shirley, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1991.
- Guerra, Ramiro, *Teatralización del folklore y otros ensayos*, La Habana, Letras Cubanas, 1989.
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1990.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.
- Humphrey, Doris, *La composición en la danza*, Textos de Danza 3, México, UNAM, 1981.
- Ibarrola Nicolás, María de, *Las dimensiones sociales de la educación* (antología), México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.
- Islas, Hilda, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1995.
- Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992.
- Jean, Georges, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.
- Kliebard, Herbert M., “Teoría del currículo: póngame un ejemplo”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, tercera edición, 1989.
- Landesman, Monique (compiladora), *Currículum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad de Sinaloa, 1988.
- Lapassade, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa, 1985.
- Lapoujade, María Noel, *Filosofía de la imaginación*, México, Siglo XXI, 1988.
- Lavalle, Josefina, “Lo multidisciplinario en la formación de bailarines”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 1, México, INBA, 1993.
- _____, “La danza como parte de la dimensión cultural. Líneas para la investigación”, en *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1994.
- _____, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, Conaculta/INBA, 2002.
- Lavalle, Josefina e Hilda Islas, “Reflexiones sobre la interdisciplinariedad de la práctica dancística de los años cincuenta”, en *Educación Artística*, año 5, núm. 16, México, INBA, enero-marzo de 1997.
- Leonardo, Patricia de, *La nueva sociología de la educación* (antología), México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.
- Luna Arroyo, Antonio, *Ana Mérida en la danza mexicana moderna*, México, Publicaciones de danza moderna, 1959.
- Lundgren, Ulf P., *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata, 1992.
- Marín Reyes, E. Noemí, “Emma Duarte Castro”, en *Una vida dedicada a la danza*, Cuadernos del CID Danza núm. 16, México, INBA, 1987.
- Memoria 1988-1994, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, México, Conaculta, 1994.

- Memoria de la Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, Conaculta/INBA, Universidad Veracruzana, 1994.
- Mendoza, Cristina, “La tradición: tensiones práctico-discursivas”, en *Encuentros académicos. Tertulias para el nuevo milenio. Danza tradicional y folclórica. ¿Convergencias o divergencias?*, Patricia Cardona (coordinadora), México, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi-Danza José Limón, Biblioteca Digital, 2006.
- Meza, Socorro, “La aplicación de la técnica Graham”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 4, México, INBA, mayo-junio de 1994.
- Nicolescu, Basarab, “Evolution transdisciplinaire de l’Université”, *Congrés de Locarno*, Locarno, Suiza, 2 de mayo de 1997, consultado en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/locarno4.htm>
- Mier, Raymundo, “Leer a Valéry: la danza, las puntuaciones de la mirada”, en *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. Vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), México, Conaculta/INBA/Cenidi-Danza José Limón/ Escenología, 2002.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1988.
- Pansza, Margarita, *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1987.
- _____, *Operatividad de la didáctica*, México, Gernika, 1987.
- Peters, Richard S., *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Quijas, Manuel, “Acerca de la interdisciplinariedad”, en *Memoria de la Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, INBA/Universidad Veracruzana, 1994.
- Ramos Smith, Maya, *La danza en México durante la época colonial*, México, Conaculta/Alianza Editorial, 1990.
- Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (antología), México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.
- Romero, Claudia y Lynka Santillán, “Testimonio de dos alumnas egresadas de la Academia de la Danza Mexicana”, en *Revista Zurda* núm. 206, México, primer y segundo semestre de 1989.
- Rosa, Tulio de la, *Propuesta para la enseñanza de la danza clásica a nivel nacional*, Cuaderno 27, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1992.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Estética y marxismo*, Tomo I y II, México, Era, 1970.
- Schütz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, segunda edición, 1995.
- Schwab, Joseph, “Un enfoque práctico como lenguaje para el *currículum*”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, tercera edición, 1989.
- Schwartz, Alejandro, “El estilo y la técnica”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 6, México, INBA, septiembre-octubre de 1994.
- Sevilla, Amparo, *Danza, cultura y clases sociales*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1990.
- Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Straffon, Elodia, “Fortalecimiento del nacionalismo en México, a través de sus danzas y bailes populares”, tesis para obtener el título de ejecutante y maestra de danza mexicana,

- México, Academia de la Danza Mexicana, 1978.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Tibol, Raquel, *Pasos en la danza mexicana*, Textos de danza 5, México, UNAM, 1982.
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- _____, *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.
- Torres, Rosa María, “Procesos y prácticas curriculares”, en *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Ángel Díaz Barriga (coordinador), México, SEP/COMIE/CESU, 2003.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Danza y poder I y II*, México, Conaculta/ INBA/ Cenart/Cenidi-Danza, Biblioteca digital, 2006.
- _____, “Escuelas profesionales del INBA. Los orígenes”, en *Revista Casa del Tiempo* núm. 56, México, UAM, junio de 2005.
- _____, “Silvia Lozano”, en *Una vida en la danza 1993*, Cuadernos del Cenidi-Danza núm. 25, México, INBA/Cenidi-Danza José Limón, 1993.
- Vázquez, Gonzalo, “Ballet Nacional de México: Entrevista con Guillermina Bravo y Jaime Blanc”, en *Educación Artística*, La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, México, INBA, año 2, núm. 7, noviembre-diciembre de 1994.
- Waldeen, *La danza. Imagen de creación continua*, Textos de danza 2, México, UNAM, 1982.
- Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998.

Cuadernos del Cenidi-Danza José Limón

- Rosa, Tulio de la, *Propuesta para la enseñanza de la danza clásica a nivel nacional*, Cuadernos del Cenidi-Danza núm. 27, Cenidi-Danza José Limón, México, INBA, 1993.
- Una vida dedicada a la danza 1985*, Cuadernos del CID-Danza núms. 4-7, CID-Danza, México, INBA, 1985.
- Una vida dedicada a la danza 1987*, Cuadernos del CID-Danza núm. 16, CID-Danza, México, INBA, 1987.
- Una vida dedicada a la danza 1988*, Cuadernos del Cenidi-Danza núm. 19, Cenidi-Danza José Limón, México, INBA, 1988.
- Una vida en la danza 1993*, Cuadernos del Cenidi-Danza núm. 25, Cenidi-Danza José Limón, México, INBA, 1993.

Periódicos

- Unomásuno*, 25 de septiembre de 1988.
- Excélsior*, agosto de 1988, 6 de octubre de 1984, 17 de octubre de 1984, 5 de septiembre de 1991, 28 de abril de 1993.
- Cine Mundial*, Un diario diferente, 11 de agosto de 1977.
- La Jornada*, 10 de noviembre de 1988, 11 de noviembre de 1988, 10 de noviembre de 1990, 6 de julio de 1993.

Revistas

- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 0, México, INBA, mayo-junio de 1993.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 1, México, INBA, septiembre-octubre de 1993.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 2, México, INBA, noviembre-diciembre de 1993.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero de 1994.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 4, México, INBA, marzo-abril de 1994.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 5, México, INBA, mayo-junio de 1994.
- Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 6, México, INBA, septiembre-octubre de 1994.
- Educación Artística*. Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 2, núm. 7, México, INBA, noviembre-diciembre de 1994.
- Educación Artística*. Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 3, núm. 8, México, INBA, enero-marzo de 1995.
- Educación Artística*. Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, año 3, núm. 9, México, INBA, abril-junio de 1995.
- Préstame un Pasito*, publicación bimestral de la ADM, año 2, núm. 7, abril de 1994.
- Revista de Revistas*, semanario de *Excélsior*, núm. 3917, México, 22 de febrero de 1985.
- Revista Zurda* núm. 206, México, primer y segundo semestre de 1989.

Folletos

Folleto emitido por el Consejo de la Danza, México, SEP, 1978.

Archivo de la Academia de la Danza Mexicana

- “Análisis de los resultados de las actividades realizadas por el Departamento de Psicopedagogía”, documento mecanografiado, elaborado por Claudia Bergés Bastida, marzo de 1995.
- “Bases de Organización Académica y funcionamiento administrativo de las escuelas del INBA”.
- “El bailarín integral y los objetivos de la Academia de la Danza Mexicana”, Consejo Técnico Pedagógico de la ADM, 1977.
- “Evaluación pedagógica de la ADM”, Departamento de Psicopedagogía, documento mecanografiado, 1984.
- “Evaluación institucional de la Academia de la Danza Mexicana”, Informe de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, octubre de 1993.
- Informe de actividades al Consejo Técnico Pedagógico de las actividades realizadas por la gestión directiva 1986-1990.
- Informes anuales del Departamento de Psicopedagogía (1990-1994).

Informe final de la dirección de la ADM 90-94, responsables Alejandra Ferreiro y Aída Martínez, marzo de 1995.

Informes del Departamento de Psicopedagogía. Programa de seguimiento a docentes.
Minutas de las reuniones de las áreas de danza y Actas del Consejo Técnico Pedagógico (1982-1994).

Archivo del Cenidi-Danza José Limón

Relatoría inédita de la mesa 2 del “Coloquio Danza tradicional y folklórica: ¿convergencias o divergencias?”, organizado por el Cenidi-Danza José Limón, el 13 de junio de 2005 en la ciudad de México.

Archivo personal de Josefina Lavalle

Anuario de la Academia de la Danza Mexicana 1956, documento mecanografiado.

Anuario de la Academia de la Danza Mexicana 1959, México, D. F., documento mecanografiado.

Breve Historia de la Academia de la Danza Mexicana, documento mecanografiado, 1977.

Consejo Nacional Técnico de la Educación, Primer seminario nacional sobre formación de profesionales y docentes de arte, relato general, documento mecanografiado, Mazatlán, Sin., 26 de junio de 1976.

Consideraciones, proposiciones y acuerdos de la Comisión para la Reforma Educativa de la Academia de la Danza Mexicana, documento mecanografiado, s/f.

Objetivos de la Compañía de Danza Contemporánea Mexicana, documento mecanografiado, 1976.

Programas de mano

Programa del “Ballet Waldeen”, Teatro del Hotel del Prado, México, 3 de diciembre de 1946.

Programa de la Compañía Nacional de Danza de España, Palacio de Bellas Artes, octubre de 1993.

Ponencias del foro de reordenamiento académico del INBA

Bravo Avellaneda, Jorge Alfredo, “Las artes plásticas en la Academia de la Danza Mexicana”, abril de 1993.

Chávez Payro, Laura, “Criterios para diseñar y valorar audiciones y/o exámenes prácticos en las distintas disciplinas artísticas”, mayo de 1993.

Ferreiro, Alejandra, “Las prácticas escénicas: principales aspectos que se enfrentan para lograr una actitud profesional en los alumnos”, febrero de 1993.

Ponencia del área de escolaridad, “La escolaridad y artística”, mayo de 1993.

Entrevistas inéditas realizadas por Alejandra Ferreiro

Con Susana Beltrán Ramírez, 15 de enero de 1996.

Con Claudia Bergés Bastida, 20 de enero de 1996, 23 de enero de 1996, 28 de enero de 1996.

Con Giselle Colás Murillo, 18 de enero de 1996.

Con Graciela González Cenoz, 15 de octubre de 1995.

Con Josefina M. Lavalle, 4 de octubre de 1995.

Con Teófilo Martínez Martínez, enero de 1996.

Con Griselle Merino Pereira, 18 de noviembre de 1995.

Con Alma Mino Juárez, 25 de enero de 1993, 18 de octubre de 1995, 10 de diciembre de 1995, 30 de enero de 1996.

Con Francisco Javier Ortega, 22 de enero de 1996.

Con Sylvia Ramírez, 12 de agosto de 1995.

Con alumnas del 7º año de la carrera de Intérprete de danza de concierto y del 5º año de la carrera de Intérprete de danza mexicana, 25 de abril de 1993.

Entrevistas inéditas realizadas por Aída Martínez

Con Marcela de la Vega, 16 de diciembre de 1995.

Con Miriam del Rosario González García, 14 de diciembre de 1995.

Con Adriana Huitrón Covarrubias, 8 de diciembre de 1995.

ANEXO

Carrera de Intérprete de Danza de Concierto

Plan de estudios 1972

PRIMARIA		SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Danza Clásica I 7 hrs.	Danza Clásica II 7 hrs.	Danza Clásica III 7 hrs.	Danza Clásica IV 7 hrs.	Danza Clásica V 7 hrs.	Danza Clásica VI 7 hrs.	Danza Clásica VII 7 hrs.	Danza Clásica VIII 7 hrs.
		Técnica de Danza Contemporánea I 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea II 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea III 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea IV 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea V 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea VI 5 hrs.
Música I 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.		
Introducción a las Artes I 2 hrs.	Introducción a las Artes II 2 hrs.	Arte Integral I 3 hrs.	Arte Integral II 3 hrs.	Arte Integral III 3 hrs.	Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Producción Artística I 5 hrs.
					Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	
					Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.	Coreografía III 3 hrs.
					Prácticas Profesionales I 7.5 hrs.	Prácticas Profesionales II 7.5 hrs.	Prácticas Profesionales III 7.5 hrs.
					Historia de la Cultura I 2 hrs.	Historia Social del Arte I 2 hrs.	
12 hrs.	12 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	33.5 hrs.	30.5 hrs.	27.5 hrs.

Plan de estudios 1982

PRIMARIA		SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Danza Clásica I 8 hrs.	Danza Clásica II 8 hrs.	Danza Clásica III 8 hrs.	Danza Clásica IV 8 hrs.	Danza Clásica V 8 hrs.	Danza Clásica VI 8 hrs.	Danza Clásica VII 6 hrs.	Danza Clásica VIII 6 hrs.
						Puntas I 2 hrs.	Puntas II 2 hrs.
		Danza Contemporánea I 5 hrs.	Danza Contemporánea II 5 hrs.	Danza Contemporánea III 5 hrs.	Danza Contemporánea IV 6 hrs.	Danza Contemporánea V 6 hrs.	Danza Contemporánea VI 6 hrs.
Música I 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.	Música VII 3 hrs.	Música VIII 3 hrs.
Introducción a las Artes I 3 hrs.	Introducción a las Artes II 3 hrs.	Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Teatro III 3 hrs.	Motivación Dramática 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3 hrs.
		Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.	Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.	
						Danza Popular Mexicana I 3 hrs.	Danza Popular Mexicana II 3 hrs.
					Historia de la Danza 2 hrs.		Anatomía y Fisiología 3 hrs.
14 hrs.	14 hrs.	22 hrs.	22 hrs.	22 hrs.	25 hrs.	26 hrs.	26 hrs.

Plan de estudios 1987

PRIMARIA		SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
Danza Clásica I 8 hrs.	Danza Clásica II 8 hrs.	Danza Clásica III 8 hrs.	Danza Clásica IV 7 hrs.	Danza Clásica V 7 hrs.	Danza CLÁSICA VI 7 hrs.	Danza Clásica VII 7 hrs.	Danza Clásica VIII 7 hrs.
						Puntas I 2 hrs.	Puntas II 2 hrs.
Introducción a las Artes I 3 hrs.	Introducción a las Artes I 3 hrs.	Danza Contemporánea I 6 hrs.	Danza Contemporánea II 7 hrs.	Danza Contemporánea III 7 hrs.	Danza Contemporánea IV 7 hrs.	Danza Contemporánea V 7 hrs.	Danza Contemporánea VI 7 hrs.
					Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.	
					Historia de la Danza 2 hrs.	Danza Popular Mexicana I 3 hrs.	Danza Popular Mexicana II 3 hrs.
Música I 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.	Música VII 3 hrs.	Música VIII 3 hrs.
		Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Teatro III 3 hrs.	Motivación Dramática 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3 hrs.
		Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.			Anatomía y Fisiología 3 hrs.
14 hrs.	14 hrs.	23 hrs.	23 hrs.	23 hrs.	25 hrs.	28 hrs.	28 hrs.

Plan de estudios 1994 Carrera única

PRIMARIA		SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
Danza Clásica I 7.5 hrs.	Danza Clásica II 7.5 hrs.	Danza Clásica III 7.5 hrs.	Danza Clásica IV 7.5 hrs.	Danza Clásica V 10 hrs.	Danza Clásica VI 10 hrs.	Danza Clásica VII 10 hrs.	Danza Clásica VIII 10 hrs.
Gimnástica I 3 hrs.	Gimnástica II 3 hrs.						
Introducción a las Artes I 3 hrs.	Introducción a las Artes II 3 hrs.	Danza Contemporánea I 4.5 hrs.	Danza Contemporánea II 4.5 hrs.	Danza Contemporánea III 4.5 hrs.	Danza Contemporánea IV 6 hrs.	Danza Contemporánea V 6 hrs.	Danza Contemporánea VI 6 hrs.
					Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.	Coreografía III 3 hrs.
		Danza Popular Mexicana I 4 hrs.	Danza Popular Mexicana II 4 hrs.	Danza Popular Mexicana III 4 hrs.	Danza Popular Mexicana IV 4 hrs.	Danza Popular Mexicana V 4 hrs.	Danza Popular Mexicana VI 4 hrs.
Música I 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.	Música VII 3 hrs.	Música VIII 3 hrs.
		Prácticas Escénicas I 3 hrs.	Prácticas Escénicas II 3 hrs.	Prácticas Escénicas III 3 hrs.	Prácticas Escénicas IV 3 hrs.	Prácticas Escénicas V 3 hrs.	Prácticas Escénicas VI 3 hrs.
		Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.	Teatro I 2 hrs.	Teatro II 2 hrs.	Teatro III 3 hrs.
					Historia de la Danza I 2 hrs.	Historia de la Danza II 2 hrs.	Historia de la Danza III 3 hrs.
16.5 hrs.	16.5 hrs.	25 hrs.	25 hrs.	27.5 hrs.	33 hrs.	33 hrs.	35 hrs.

Carrera de Intérprete de Danza Mexicana

Plan de Estudios 72

SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Danza Popular Mexicana I 7 hrs.	Danza Popular Mexicana II 7 hrs.	Danza Popular Mexicana III 7 hrs.	Danza Popular Mexicana IV 7 hrs.	Danza Popular Mexicana V 7 hrs.	Danza Popular Mexicana VI 7 hrs.
Técnica de Danza Contemporánea I 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea II 5 hrs.	Técnica de Danza Contemporánea III 5 hrs.	Técnica de Danza I 5 hrs.	Técnica de Danza II 5 hrs.	Técnica Danza III 5 hrs.
Música II 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música Aplicada I 3 hrs.	Música Aplicada II 3 hrs.	Música Aplicada III 3 hrs.
Arte Integral I 3 hrs.	Arte Integral II 3 hrs.	Arte Integral III 3 hrs.	Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Motivación Dramática 3 hrs.
			Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Producción Artística I 5 hrs.
			Etnografía I 3 hrs.	Coreografía y Notación 3 hrs.	
			Practicas Profesionales I 7.5 hrs.	Practicas Profesionales II 7.5 hrs.	Practicas Profesionales III 7.5 hrs.
			Historia de la Cultura I 2 hrs.	Historia Social del Arte I 2 hrs.	
18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	33.5 hrs.	33.5 hrs.	30.5 hrs.

Plan de Estudios 82

SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Danza Popular Mexicana I 8 hrs.	Danza Popular Mexicana II 8 hrs.	Danza Popular Mexicana III 8 hrs.	Danza Popular Mexicana IV 8 hrs.	Danza Popular Mexicana V 8 hrs.	Danza Popular Mexicana VI 8 hrs.
Danza Clásica I 5 hrs.	Danza Clásica II 5 hrs.	Danza Contemporánea I 5 hrs.	Danza Contemporánea II 5 hrs.	Danza Contemporánea III 5 hrs.	Danza Contemporánea IV 5 hrs.
				Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.
Música II 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.
Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Teatro III 3 hrs.	Motivación Dramática 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3 hrs.
Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.			
Karate I 3 hrs.	Karate II 3 hrs.				
		Técnicas de Investigación 2 hrs.	Introducción a la Etnografía 3 hrs.	Elementos de Notación 3 hrs.	Anatomía y Fisiología 3 hrs.
25 hrs.	25 hrs.	24 hrs.	22 hrs.	25 hrs.	25 hrs.

Plan de Estudios 87

SECUNDARIA			BACHILLERATO		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Danza Popular Mexicana I 6 hrs.	Danza Popular Mexicana II 6 hrs.	Danza Popular Mexicana III 8 hrs.	Danza Popular Mexicana IV 7 hrs.	Danza Popular Mexicana V 7 hrs.	Danza Popular Mexicana VI 7 hrs.
Danza Clásica I 6 hrs.	Danza Clásica II 6 hrs.	Danza Contemporánea I 6 hrs.	Danza Contemporánea II 7 hrs.	Danza Contemporánea III 7 hrs.	Danza Contemporánea IV 7 hrs.
				Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.
Música II 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.
Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Teatro III 3 hrs.	Motivación Dramática 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3 hrs.	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3 hrs.
Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.			
Karate I 3 hrs.	Karate II 3 hrs.				
			Introducción a la Etnografía 3 hrs.	Elementos de Notación 3 hrs.	Anatomía y Fisiología 3 hrs.
24 hrs.	24 hrs.	23 hrs.	23 hrs.	26 hrs.	26 hrs.

Secretaría de Cultura

Claudia Curiel de Icaza
Secretaria

Marina Núñez Bernalova
Subsecretaria de Desarrollo Cultural

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Alejandra de la Paz
Directora general

Déborah Chenillo Alazraki
Subdirectora general de Educación e Investigación Artísticas

Ofelia Chávez de la Lama
Directora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información
de la Danza José Limón (Cenidi Danza)

Aarón Polo López
Director de Difusión y Relaciones Públicas

Producción digital a cargo del
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información
de la Danza José Limón (Cenidi Danza)
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

México, febrero de 2026



Cultura
Secretaría de Cultura



INBAL



CENIDID