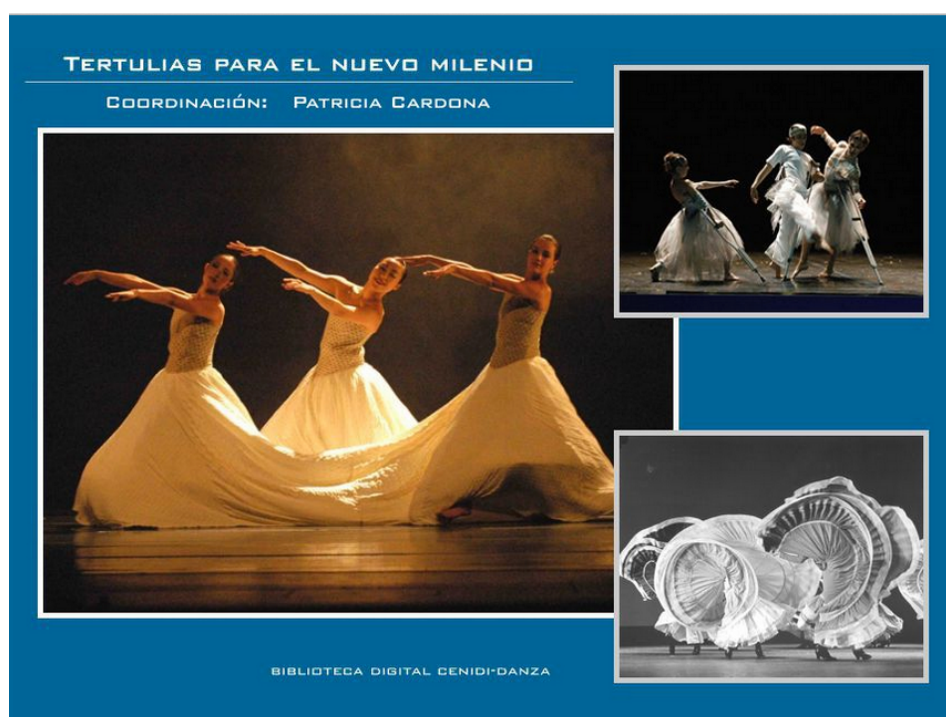


Repositorio de Investigación y Educación Artísticas del  
Instituto Nacional de Bellas Artes



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

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

VEA ESTA PUBLICACIÓN DIGITAL EN

<http://www.cenididanza.bellasartes.gob.mx/PublicacionesBD/Tertulias/inicio.html>

Cómo citar este documento: Cardona, Patricia (coord.). "Tertulias para el nuevo milenio 2003-2005." *Encuentros Académicos del Ceni Danza José Limón. Seminarios, tertulias y coloquios*. México, D.F.: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART, 2006

ISBN: 9709703811

Descriptorios temáticos (palabras clave): encuentros académicos, políticas culturales en México (2003-2005), artes escénicas, educación artística, danza folclórica, academic encounters, Mexican cultural policies (2003-2005), scenic arts, Mexican folkloric dance, artistic education.

## *Índice*

Presentación  
Patricia Cardona Lang

I. Políticas culturales  
Fernando de Ita

II. Educación artística

1. La educación superior de arte en México  
Silvia Durán

2. Multiplicidad de voces y miradas  
Roxana Ramos

III. Danza tradicional y folclórica

1. De la danza tradicional a la folclórica y a los “Ballets folclóricos”: la aplicación de nuevos enfoques a la solución de viejos problemas  
Elizabeth Cámara

2. La tradición: tensiones práctico-discursivas  
Cristina Mendoza

3. En la línea, o encrucijada cultural  
Roxana Ramos

Encuentros académicos del Cenidi Danza *José Limón*

*Tertulias para el nuevo milenio*

En los albores del siglo XXI, las herramientas mundiales para superar las condiciones actuales que limitan la sustentabilidad de las artes escénicas están en manos de los creadores, investigadores, maestros, promotores y funcionarios de la cultura. En el marco del primer coloquio organizado por el FONCA *México, puerta de las Américas*, se propició el debate para discernir sobre la creación de oportunidades que permitan superar los obstáculos. Sin embargo, la discusión no concluyó ahí.

Con el fin de estrechar vínculos para construir nuevas plataformas de relación, el Cenidi Danza *José Limón* inauguró las *Tertulias para el nuevo milenio (2003)*. Fueron invitados múltiples especialistas de la cultura a fin de que, desde diversas perspectivas, se discutiera sobre los nuevos modelos de eficacia de las políticas culturales.

Con el mismo fin se invitaron a maestros y directores de las escuelas de danza del INBA para las *Tertulias sobre educación artística (2004)*. Un esfuerzo singular se organizó para reflexionar sobre la investigación y la educación en el rubro de la danza folclórica, dentro del marco del coloquio *Danza tradicional y folclórica: ¿convergencias o divergencias?*, coordinado por Elizabeth Cámara y Alejandra Medellín.

Sirva esta memoria como testimonio de las reflexiones que los tiempos actuales exigen a la comunidad artística de México.

Patricia Cardona Lang  
Directora Cenidi Danza *José Limón*

### Portal

En el mundo virtual, acaso hemos olvidado que el origen y el canon del pensamiento occidental se dieron en el convivio, en esa relajada manera de compartir ideas que tuvieron los griegos. *El Banquete*, de Platón, nos recuerda que el deleite de los sentidos es un buen estímulo para formular y confrontar nuestra concepción del mundo.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los cafés eran los verdaderos parnasos del quehacer cultural en México. La especialización y parcelación del conocimiento ha dividido y encapsulado la investigación sobre los procesos artísticos de las sociedades posmodernas. Cada vez resulta más complejo juntar todo el espectro del fenómeno cultural, porque todos sus *agentes* trabajan en cubículos diferentes, separados por la burocracia, la falta de recursos y la obligación de subsistir en una país en el que sus instituciones culturales han sido rebasadas por realidades tan contundentes como el crecimiento demográfico.

México ha pasado la frontera de los cien millones de habitantes, y los modelos de educación artística que se le brinda a esa inmensa población fueron establecidos cuando el país tenía 30 millones de personas. En los últimos 25 años se han acumulado problemas de fondo en la educación en general y en la educación artística en particular. Las recientes calificaciones internacionales en materia de educación que ha recibido México, alertan sobre el deplorable estado del sector.

En diversos ámbitos académicos, artísticos e intelectuales, se ha dado la voz de alarma, pero son señales aisladas y paralelas que difícilmente se entrecruzan para poner en cuestión el sentido de sus mensajes. Así las cosas, resulta alentador que un Centro de Investigación recurra al espíritu de la *Tertulia* para sentar en la misma mesa a muy diversos personajes, protagonistas, estudiosos y observadores profesionales del quehacer artístico e intelectual de la ciudad de México.

En los convivios auspiciados por el Cenidi Danza para hablar de los procesos de la creación artística, lo primero que sacamos en claro es que el Modelo Cultural Mexicano (MCM) –que ideó y puso en marcha José Vasconcelos en los años 20 del siglo pasado, y que se institucionalizó a mediados de los años cuarenta– hace agua por demasiados lados. Lo que fue un logro inmenso en los años 30 y 40, se convirtió en una pesada carga 50 años después, porque al igual que el sistema político que patrocinó tal modelo cultural, pecó de todos los vicios de su patrón. En estos momentos, el mayor obstáculo para que se cumplan las buenas intenciones del sector cultural es el aparato que las sostiene. Los problemas jurídicos, laborales, burocráticos, estructurales del MCM son tan graves y está tan lejana su solución, que es urgente imaginar formas alternativas de producción artística. A lo largo de cinco *Tertulias* artistas, investigadores, estudiosos de diversas generaciones compartimos puntos de vista sobre la nebulosa que tenemos que despejar para vislumbrar una salida del laberinto.

A partir de algunos temas específicos, como el impacto de las nuevas tecnologías en el imaginario artístico, la infaltable globalización y el efecto que produce en la tradición, la identidad nacional y la ideología, de lo que realmente se habló fue de la imperiosa necesidad de cambiar el modelo de desarrollo cultural, sin poder definir la fórmula de esa transformación. Desde muy diversos ámbitos, todos estamos de acuerdo en que ya no funciona el MCM, aunque nadie tenga, por el momento, resuelto el nuevo modelo.

Nos queda claro, sin embargo, que el estado tiene que poner en marcha una reforma del aparato cultural para que no estalle, o algo peor, se petrifique. Mientras tanto, los gremios artísticos que forman ese espectro llamado “la comunidad cultural” deben resolver los retos de la aldea global en donde no importa lo que haces sino cómo lo vendes. En medio de un horizonte de computadoras, el arte sigue siendo la sabia del árbol, el agua de aquel río subterráneo del que bebieron los fundadores de la tradición. Imaginar la renovación de esa fuente es una tarea mayor.

El lector especializado de estos temas debe considerar que la plática se dio en una mesa de amigos, con algo de vino y de confites, sin toga y sin birrete. El lector común debe tomar en cuenta que los convidados son especialistas en su campo, de modo que, aún en una *Tertulia* su lenguaje suele estar codificado.

Finalmente, si en algo estuvimos de acuerdo todos los presentes fue en la necesidad de seguir haciendo estas *Tertulias*.

## Los retos del porvenir

Al hacer la glosa de las *Tertulias*, es evidente que el problema de nuestro presente cultural es de forma y de fondo –tanto en el aspecto interno como en el externo– en el campo de la creación y en el de la socialización de esa riqueza intangible. A lo largo de estas reuniones confirmamos que para que la modificación de los lenguajes artísticos tenga sentido, deben modificarse también sus modos de producción y su proyección pública.

La producción de bienes y servicios culturales no se da en el Olimpo de las ideas y las formas puras, sino en un tiempo y un lugar reales. No ocurre en la abstracción sino en la historia. Desde el porfiriato, el estado mexicano ha sido el responsable de la educación artística y el fomento de las Bellas Artes. Por desgracia, nunca se logró el ideal de Justo Sierra y Vasconcelos: un sistema de educación pública en el que la enseñanza de las artes fuera tan importante como el de las ciencias exactas. A la fecha, la educación artística en las escuelas públicas y privadas es una zona de desastre. Aquí se inicia la catástrofe pedagógica que llega hasta las universidades que ofrecen licenciaturas en diversos campos de la creación artística, tan falaces como las clases de música de la escuela primaria.

Si la base de la pirámide está fracturada, es imposible levantar una estructura sana para el resto del edificio. De ahí que no baste reformar el sistema de educación y los medios de producción artística, hay que darles una nueva estructura. Para que la discusión sobre la forma y el fondo de la producción artística no sea sólo un ejercicio académico, ni únicamente una mueca frente al espejo, deben contemplarse las acciones concretas que se deben y pueden llevar a cabo para poner a la cultura en la agenda política del país. Así, el espectro

de estas *Tertulias* abarcó la problemática de la educación artística y de la creación en sí; el conflicto de esa creación con la homogenización del imaginario colectivo; el reto del arte ante las nuevas tecnologías, y los caminos que se pueden abrir en la realidad para buscar el cambio estructural que requiere nuestro sistema cultural.

Si los retos de orden conceptual, ideológico, técnico y estético son considerables, los obstáculos que se deben salvar para llegar a una reforma estructural del sistema son más grandes, porque no dependen enteramente de sus actores sino de la voluntad política de la clase gobernante.

En la quinta *Tertulia*, Alejandro Sandoval –Secretario Técnico de la comisión de Educación y Cultura del Senado de la República, poeta y gestor cultural–, habló, con conocimiento de causa, de la impresionante maraña legal que hay que ordenar para darle piso jurídico a la reforma cultural:

A pesar de todo lo que ha hecho el estado mexicano por la cultura, no existe una política cultural del estado que cumpla razonablemente este propósito. Como se ha dicho aquí, el apoyo gubernamental a la cultura ha sido sexenal, ligado más a la disposición del presidente en turno que a una visión a corto, mediano y largo plazo. Como el apoyo a la cultura ha sido por decreto presidencial, tenemos ahora más de 700 ordenamientos jurídicos que hacen prácticamente imposible una legislación coherente en la materia. Hay que comenzar a ordenar este despropósito para que la ley sea un aliado y no un obstáculo del desarrollo cultural. Por ejemplo, el artículo tercero de la constitución menciona específicamente a las universidades como resguardo de la cultura nacional y, sin embargo, ni siquiera figuran en la comisión de cultura de las Cámaras. Ciertamente que la legislación cultural en México es muy reciente. Entiendo que la primera Comisión se fundó en 1988 y su primer presidente fue Jaime Sabines, pero dicha Comisión no comenzó a legislar hasta la 56 legislatura, en 94 o 95, para sacar la Cineteca Nacional de la Secretaría de Gobernación y pasarla a CONACULTA. Mientras no tengamos un cuerpo legal ordenado, no tendremos un tratamiento fiscal específico, ni seguridad social, ni los beneficios que le otorga la ley a los trabajadores. Hasta ahora, la Secretaría de Hacienda trata a los gremios artísticos como arrendatarios, y no hay manera de que sus representantes entiendan que producir una riqueza intangible como la música, la poesía, el drama, es también contribuir al desarrollo del cuerpo social.

Los retos que tiene la educación, la profesionalización de los estudiantes de arte, la producción artística, la difusión y socialización de los bienes y servicios culturales son tan graves que sólo teniendo una agenda común entre instituciones y gremios se podrán ir resolviendo. Al poner sobre la mesa de discusión algunos de ellos, nos damos cuenta que los mismos retos son percibidos de maneras muy distintas por sus protagonistas, ya sea por diferencias generacionales, históricas, ideológicas, formativas, disciplinarias. Por ejemplo, para unos, la globalización está desarticulando la tradición, la pertenencia, la idiosincrasia individual y de grupo. Para otros, está propiciando nuevas formas de identidad, y no necesariamente de desarraigo. El doctor en Filosofía, José Luis Barrios, expuso las diversas percepciones que hay de este fenómeno a partir, simplemente, de las diferencias generacionales:

Yo tengo 42 años, y por edad pertenezco a una generación a la que le tocó el coletazo del nacionalismo, de los libros de educación pública. No es lo mismo ser de la generación del libro con la imagen de la Patria en la portada, que de la generación de don Gato y su Pandilla. Estos jóvenes no pasaron los conflictos de identidad y pertenencia a una nación, a una ideología, que a nosotros nos costaron sesiones de psicoanálisis y otros subterfugios. Hay diferencias culturales muy importantes de generación a generación. Desde los 60, los medios de comunicación comenzaron a construir formas de representación global que no tienen nada que ver con el discurso aldeano de los años 40 y 50 con el que se formó buena parte de la sociedad mexicana del siglo XX. Las consecuencias de ese discurso están presentes en el planeamiento que hace el pensamiento nacionalista sobre la globalización. Para él, A no puede ser B, cuando precisamente la cuestión que plantea la globalización es que se puede ser A y B.

En general, las nuevas generaciones no ven en las nuevas tecnologías un disolvente de su identidad personal sino un instrumento para expresar esa identidad. Para los jóvenes artistas, el lenguaje virtual no es una forma de evadir la realidad sino de mostrarla desde otro punto de vista. Los avances tecnológicos no distorsionan la percepción de los niños entrenados en el *Game Boy*, la agudizan. De este modo, un compositor joven como Marcelo Gaete halla en la nueva tecnología un medio para romper las barreras de los viejos modos de producción, y de evadir la inmensa cola que tiene que hacer todo artista joven para presentarse en los escenarios tradicionales:

Se ha dicho aquí que la infraestructura cultural del país ha sido rebasada por diversos factores, y que la oferta de foros, por ejemplo, es menor que su demanda. La nueva tecnología te permite salirte de los espacios tradicionales y crear tu propia infraestructura. Yo estoy trabajando en un proyecto que se llama *Espacio Inteligente*, creado por una computadora que recibe información de sensores e interactúa con los artistas de la escena. Este espacio se instala al aire libre y resuelve sus fuentes de luz, sonido, imagen con sus propios recursos.

El secreto, para Gaete, es no ser más consumidores de tecnología sino sus propios productores: “En México siempre hemos sido consumidores de tecnología. A muy pocos se nos ocurre hacer nuestra propia televisión, nuestro propio *software*. El consumismo te ata al proveedor, que cada dos años te va a vender la nueva generación de lo que sea. Si logras hacer tu propia tecnología rompes ese círculo vicioso y logras mayor autenticidad en tu propuesta artística”.

Entre el México del libro de texto gratuito y el de la alta tecnología hay un abismo en el que vive gran parte de la población mexicana. ¿Cuántos de los 14 millones de estudiantes de primaria del país reciben educación artística básica y de qué calidad? ¿Cómo pedirle a las escuelas de arte un nivel de excelencia, si el proceso de orientación artística está fracturado desde la base? ¿Dónde formar a los miles de maestros de iniciación artística que se requieren para la educación primaria, dónde a los cientos de pedagogos del ramo que piden a gritos las escuelas de nivel medio y superior? En un país en el que apenas el 14 por ciento de la población tiene acceso a una computadora, ¿tiene sentido discutir el impacto de las nuevas tecnologías en las artes escénicas?

La respuesta la tiene el director de teatro Germán Castillo, con treinta años de experiencia como creador y maestro, en la medida en que desde el origen del teatro la tecnología ha jugado un papel importante en el hecho escénico:

La tecnología de los constructores romanos no acabó con el teatro griego. La tecnología más avanzada del mundo no ha superado la magia del fuego, que fue el primer instrumento tecnológico del teatro. Ciertamente, los avances tecnológicos de los últimos tiempos han dejado a los artistas y a la humanidad entera un tanto azorada, como nos azoró la bomba atómica, como nos azoró el avión, las naves espaciales, los satélites. Aunque finalmente todas las nuevas tecnologías no son sino expresión de nuevas maneras de concebir la realidad desde las ciencias duras. El arte siempre ha asimilado estos adelantos, aunque no de inmediato. Por suerte, sigue habiendo algo o mucho de artesanal en la producción de objetos u obras de arte.

Maris Bustamante –artista conceptual, maestra, pionera en el arte performativo– considera que hay más especulación que certeza en los efectos de la globalización y la virtualidad:

Unos dicen que la globalización nos ha fragmentado, otros que nos ha integrado al mundo global. Yo pregunto: ¿qué tiene de malo la fragmentación, es algo feo, inadecuado? Yo no siento que la globalización me haya fragmentado ni me haya integrado, tampoco considero que la fragmentación de identidad sea necesariamente algo negativo. Sin embargo, hemos llegado a un punto en el que dudamos de todo lo aprendido, de aquello que nos funcionó, de la visión que teníamos del mundo. Entonces es inevitable preguntarse: ¿a qué le tiro como artista? O más aún: ¿Existe el arte, y qué es en el mundo globalizado y virtual?

Tengo 26 años como maestra en la UAM Azcapotzalco, y muchos de ellos enseñé un tema que era mi preferido: *los alumnos como sujetos de la Revolución*. Tuve que quitarlo, porque en los últimos años mis alumnos posmodernos decían entre ellos: "ay que güeva, ahí viene esa vieja con sus rollos revolucionarios". Y seguramente eran rollos del mar muerto porque ya no se ajustaban a su realidad, y tal vez ni a la mía. Eso me hizo pensar que muchos maestros no vamos a transmitir conocimiento sino a predicar nuestro credo. Como artista, trato de hacer aquello que según yo debería existir, y no existe, es decir, un arte no convencional. Eso fue el *performance* en sus orígenes, hasta que se hizo más convencional que las formas convencionales que rechazó. Por eso ya no voy a ningún *performance*, porque invariablemente se encueran pensando que eso es muy grueso, y a estas alturas yo prefiero escoger a quién deseo ver encueradito. A mí me interesa, como artista, indagar, reconocer el sujeto, a la *sujeta* que quieren penetrar en los sistemas establecidos para meter aire fresco, para abrir otras opciones. Por eso hay que entrarle como *sujeta* artista a la política, la economía, la sociología, la filosofía. A esta manera no convencional de ser una *sujeta* artista le he llamado *alógica*, no fuera de lógica sino lejos de la lógica convencional.

A lo largo de la *Tertulia* se hizo evidente que la globalización es un monstruo de mil cabezas, difícil de diseccionar porque sus implicaciones son múltiples, evasivas, contradictorias, y requieren de nuevas categorías para su evaluación. La globalización se ha producido por la revolución tecnológica que ha revolucionado diversos campos del conocimiento, la informática, la comunicación. Nadie pone en tela de juicio los avances tecnológicos en la medicina que han permitido atender enfermedades incurables sin estos recursos, pero sí en algunas de sus implicaciones, como la clonación de seres humanos. Lo mismo pasa en el arte; no se cuestiona la existencia de la luz robótica sino su utilización. El misterio de la luz sobre el escenario ha sido suplantado por el exceso de energía eléctrica; la belleza del claro oscuro por el deslumbramiento. La cuestión es que esta apuesta indiscriminada por la tecnología está creando nuevos códigos de conducta, de percepción, de ordenamiento del mundo, que no pasan por la reflexión, por la crítica, por el discernimiento.

Como muestra de la complejidad del tema, José Luis Barrios trajo a colación el cambio que han provocado los diversos fenómenos de la globalización en la identidad de los signos:

Si tomamos en consideración que toda producción artística es un signo, debemos preguntarnos cómo ha afectado al signo la globalización tecnológica. El signo de la creación. ¿Es posible sostener en estos tiempos la figura del creador solitario, del genio artístico como el signo del creador? Por mucho tiempo contamos con identidades fijas para formar nuestra identidad individual y colectiva; la pertenencia a un mismo territorio, a una misma lengua, a idénticas costumbres, al mismo discurso ideológico. La globalización cambió esa fijación del canon por lo nomádico de la tecnología, lo nomádico de los territorios, lo nomádico del poder, lo nomádico de la información, lo nomádico del cuerpo. Esta movilidad del signo ha generado nuevas identidades que ni siquiera son identidades porque son cambiables, mudables, y tienen diversos significados. La globalización nos está planteando una especie de anarquía del significante. Hay quien sataniza la tecnología diciendo que el día de mañana en lugar de brazos vamos a tener una prótesis electrónica, pero resulta que el *mouse* de la computadora ya es una prótesis de la mano, y nadie se ha muerto por eso, todo lo contrario.

La paradoja es otro rasgo de la globalización. A primera vista pareciera que este fenómeno está terminando con la identidad cultural de los pueblos menos desarrollados, pero Rodolfo Obregón, director de teatro, ensayista y director del CITRU nos aporta una estadística reveladora de lo contrario:

Hace unos años el periódico Reforma publicó una estadística que indicaba que entre 1900 y 1950 se habían fundado 1.2 estados por año en el mundo, mientras que entre 1950 y 1990 se fundaron 2.1 estados por año, y justamente cuando se comienza a hablar de la globalización, entre 1985 y 1994, este porcentaje se ubica en 3.3 estados por año. Es decir, en lugar de una pérdida de identidad, en la era de la globalización se da en el mundo una radicalización de lo local, y este tipo de cultura fija, por así decirlo, de pertenencia a una comunidad, convive con el fenómeno de la globalización cultural.

Otra cara de la globalización es la posmodernidad, de la que todos hablan y pocos entienden y definen con precisión y claridad. En un país en el que regiones enteras no han entrado a la modernidad, parece ocioso abordar el tema, pero no es así, porque hay una nueva generación de artistas mexicanos que crecieron en ella, en el caso de que esto sea posible. Uno de ellos es el director de teatro Alberto Villarreal, quien comienza por decir que le parece antigüito seguir hablando de signos y significados en un ámbito posmoderno que se caracteriza precisamente por la ausencia, por la negación de cualquier signo:

Me gustaría apuntar que la globalidad es una rama de lo posmoderno, en el sentido filosófico, ya que lo global es un sueño de la posmodernidad que no se ha cumplido. Se habla mucho de que gracias a la globalización todos nos comunicamos con todos, que tenemos una visión universal de las cosas, cuando en realidad el 90 por ciento del internet está dedicado a la pornografía, y una ridícula parte del 10 por ciento restante se dedica al intercambio de información cultural. Como dice Rodolfo, la globalización ha exacerbado los nacionalismos y la búsqueda obsesiva de identidad, incluso de nuevas identidades.

Tenemos el caso de Chiapas, un movimiento profundamente local que ha servido como pretexto para que jóvenes europeos se identifiquen con el movimiento indígena. Hay un cambio epistemológico en toda la humanidad que es, a mi juicio, el problema central de la posmodernidad, que ha creado un sistema conceptual muy hábil para descartar todas las certezas. Si todo es válido, nada lo es. Cuando todo está permitido en el arte –como dice el credo posmoderno–; cuando da lo mismo usar objetos que actores para un montaje, cuando todo se iguala, todo se anula, se aniquila a sí mismo. Para mí, la posmodernidad es un ruido que interfiere con el sentido fundamental de la comunicación humana. Toda esa cadena de codificaciones, recodificaciones, de significados, de insignificados, de signos, de contra signos que complican hasta la saciedad el discurso posmoderno, sólo contamina ese acto elemental en el que un ser humano está frente a otro ser humano para nombrar el mundo. Para mí, el arte escénico es vital en este momento histórico, precisamente porque puede estar por encima de tanto ruido.

En su momento, la modernidad obligó a repensar la naturaleza y el sentido del arte, el papel intrínseco y social del artista. Las vanguardias del siglo XX se vieron influenciadas directa o indirectamente por la invención del cinematógrafo, el automóvil, el aeroplano, el teléfono, el psicoanálisis. La danza y el teatro aplicaron los adelantos tecnológicos para hacer espectáculos masivos, para construir grandes recintos en los que la mecánica teatral fue sustituida por la electrónica. A la distancia podemos ver que las artes escénicas ganaron en espectacularidad lo que perdieron en sustancia, de ahí que después de la segunda guerra mundial se diera el movimiento esencialista de Antonin Artaud, que dio pie al “Teatro Pobre” de Jerzy Grotowsky, a la danza Butoh y a toda una reconceptualización del arte escénico. En los años 80, el teatro de la imagen desplazó al teatro de la palabra, pero este desplazamiento sólo duró una década. Sin embargo, nos atemoriza que la globalización y la posmodernidad terminen con nuestras certezas, y en lugar de enfrentar estos nuevos modos de representación con mente abierta, cerramos los ojos.

En el fondo, nos advierte José Luis Barrios, todo es una cuestión de poder. La tecnología en sí no es buena ni mala, pero se puede utilizar para bien y para mal. Por un lado, el internet nos permite comunicarnos desde nuestra casa a todo el mundo. Por el otro, puede ser un sistema que llegue a controlar incluso nuestras fantasías:

El problema central, a mi juicio, está en que el sistema tecnológico contemporáneo, a diferencia de todos los sistemas de control político de la historia, está dominando la fantasía y los deseos del sujeto. A mí no me preocupa que el 90 por ciento del internet esté ocupado por la pornografía, porque esta es una especie de *hackerismo*, y el *hacker* es un elemento subversivo en el seno de la propia tecnología. Lo que me preocupa es que el artista se coloque fuera de esa realidad, que siga con la idea romántica de que es el núcleo en el que se engarza la vocación humana con la finalidad de la naturaleza y la bondad el alma. El artista pertenece a un sistema de representación, y todo sistema es factible de convertirse en un discurso de poder. Cuando se inventó el óleo, este nuevo elemento de la pintura sirvió como sustento ideológico del poder burgués del Renacimiento. Los faraones hacían pirámides para demostrar su poder, de manera que no podemos seguir pensando que el artista tiene la misión de salvar el mundo. En todo caso, tiene la misión de mirar algo que el otro no mira para plantear una pregunta.

El estudio de las causas y los efectos de la globalización apenas comienza en nuestro país, aunque hay pioneros en el tema, como Nestor García Canclini, quien desde las ciencias sociales viene analizando atinadamente estos temas. En el ámbito de las artes escénicas se piensa poco en las implicaciones de las nuevas tecnologías, en el fenómeno de la virtualidad, en los nuevos códigos de comunicación; pero se sienten sus efectos. Algo está cambiando en el modelo de escritura dramática, en el modelo coreográfico, simplemente porque los jóvenes autores y directores, los jóvenes bailarines y coreógrafos se topan en la vida diaria con otros estímulos intelectuales, sensoriales, motrices. Como expresó la coreógrafa Evoie Sotelo:

Mi manera de percibir la danza tiene mucho que ver con la forma en que me relaciono con el mundo cotidiano. Sin teorizar demasiado, caigo en la cuenta de que dejó de interesarme el discurso lineal, anecdótico. Me aburre. Ahora me identifico con esa forma risomática de entender el mundo, entenderlo como un entramado que yuxtapone una serie de caminos que desembocan en un discurso escénico. Una serie de caminos a nivel temporal, espacial, de signos, de sentidos; uno hace el entramado para que el público haga su propia lectura de lo que siente, lo que piensa, para que el espectador se involucre con esa complejidad, que tome lo que le place y discrimine lo que no le interesa. Para mí, la influencia de lo virtual en la danza no está en meter una pantalla al escenario, en pasar un video, sino en la forma como afecta la mente del creador escénico.

He aquí uno de los grandes malentendidos de la virtualidad en las artes escénicas. En el teatro y la danza vemos con harta frecuencia una pedestre utilización de los recursos virtuales. El director y traductor de teatro Otto Minera contó en la *Tertulia* que fue a un festival de teatro en Canadá en la que al menos una docena de montajes utilizaban aparatos o

recursos tecnológicos ligados a la virtualidad, y la mayor parte de las producciones eran basura escénica:

El problema es que si no sabemos qué hacer con cuatro tablas y un actor, tampoco sabremos qué hacer con la tecnología de punta, salvo decir barrabasadas sofisticadamente tecnológicas. Ya lo dijeron los griegos; primero te conoces a ti mismo, y si tienes algo que decir al respecto abres la boca, si no, hay otras profesiones. Un dentista no tiene que buscar un narrador que tenga algo valioso que decirle a su auditorio. Yo creo que los teatros tienen poco público porque la gente gasta tiempo, seguridad, recursos para ir a ver, a escuchar algo sobresaliente, y la gente de teatro le salimos con cada pendejada. Por eso, cuando me hablan de virtualidad pienso en la carta que Eric Bentley le escribió a un joven aspirante a dramaturgo: “Veo, le dice el crítico inglés, que aspiras a cosas elevadas, y me doy cuenta que rechazas las cosas bajas, como saber escribir, tener buena ortografía, una idea de la prosodia. Quieres ser escritor y no sabes hablar tu idioma.” Como este aspirante a dramaturgo, muchos jóvenes y no tan jóvenes autores y directores de nuestro medio quieren alcanzar la virtualidad sin haber pasado por las cuatro tablas. Así les va.

Como la globalización, como la posmodernidad, lo virtual ya se instaló entre el sujeto y la realidad, más no es la revolución tecnológica la primera en alterar la realidad por medio de la ficción; tal es la función del arte. En la edad de Homero lo virtual era el mito, así que *La Iliada* y *La Odisea* es la perfecta recreación de dos mundos paralelos: el de los dioses y el de los hombres. El teatro siempre ha sido un simulacro de la realidad, y en sus inicios el cine hizo creer a sus primeros espectadores que el tren que se veía en la pantalla iba a pasarle encima. En este sentido, Marcelo Gaete contó un episodio delicioso que ilustra magistralmente como la irrealidad del arte supera a la realidad de la ciencia:

El año pasado Raúl Parrao me invitó a hacer la música para una puesta en escena que se llamó *Viaje a la Luna*, como la película que filmó Melie en 1902. Al trabajar en esta obra reflexioné que la ida a la luna de los norteamericanos había sido como un *flashazo* que deslumbró a América Latina. A partir de ahí los norteamericanos comenzaron a difundir en todo el mundo sus valores, por el medio que habían empleado para transmitir aquel viaje. Ojo, esto es muy importante porque no sólo desarrollaron la forma de llegar a la luna sino el medio para transmitirlo. Cuando trabajé en la película de Melie me di cuenta de que él había llegado a la luna antes que los norteamericanos, porque la gente salía del cine convencida de que aquella ficción cinematográfica era real.

Otra de las inquietudes expuestas en esta *Tertulia* fue la de la utilización del mundo virtual para la difusión del trabajo artístico. El investigador Bernardo Rubinstein planteó que trabajando mucho en la organización y difusión de una pieza de danza, lograba con su grupo, a lo más, 30 funciones al año que eran atendidas por un promedio de cien espectadores por noche. En cambio, en la red hay sitios en los que se puede mostrar virtualmente el trabajo coreográfico que será visto por cientos, quizá millones de ojos. Él preguntaba si era ético utilizar este recurso. La coreógrafa Isaura Corlay respondió que, además del cuestionamiento ético, el internet plantea un problema concreto en términos de danza, porque la imagen kinética que trasmite la red es muy diferente a la imagen real. Esto tiene que ver –agregó–

con el uso que se le da a la tecnología en un país en pañales, en sentido tecnológico, como México, y un adulto, como Japón. E ilustró nuestra realidad:

Quando se construyó el Centro Nacional de las Artes se puso en los baños la más avanzada tecnología, esa que jala automáticamente con el acercamiento o la lejanía del cuerpo. Pero se les pasó que esa tecnología requiere de mantenimiento, de manera que terminamos echando agua con una cubeta. Lo mismo pasa en las producciones. No dominamos aún los recursos virtuales, eso es real.

Lo cierto es que las nuevas tecnologías, la virtualidad, la globalización, la posmodernidad están afectando la estructura y el fondo del discurso escénico, de manera que cada vez es más urgente confrontar teórica y empíricamente estos fenómenos. Hacerlo, como el maestro Germán Castillo –a quien le tocó resumir la *Tertulia*– sin perder de vista que México no es uno sino varios países, no una sino diversas sociedades, de manera que para superar los retos de la posmodernidad debemos, primero, terminar de ser modernos:

Queda claro que los aquí presentes somos distintos porque hemos ingresado a la vida por realidades distintas. Mi generación todavía creía que la radio funcionaba con enanitos dentro. Más allá de las diferencias generacionales, lo grave es que cuando mucho el 25 por ciento de los mexicanos tenemos acceso a los beneficios de la alta tecnología, a la educación superior, a los adelantos cibernéticos. Todo es cuestión de poder, afirma José Luis con razón. En este sentido, tengo la impresión de que el actual gobierno quiere distraernos de lo esencial regalando computadoras.

Al hablar, por otra parte, de la relación de las artes escénicas con los nuevos lenguajes tecnológicos, yo asumo que la tecnología termina siempre asimilándose a lo cotidiano, al lenguaje ordinario. Escuchando la brillante exposición del filósofo pareciera que se trata de algo extraordinario, pero esa categoría no la tiene la técnica sino el arte. ¿Por qué es extraordinario el arte? Pongo un ejemplo: desde el siglo XVI el idioma español puede nombrar todo lo que existe con propiedad, pero hay zonas oscuras de la conducta humana, profundidades recónditas de su alma, transgresiones y anhelos del ser humano que no se pueden expresar con el lenguaje ordinario; ahí aparece el arte para expresar lo inexpresable. Las artes escénicas son un lenguaje que se sirve de todos los lenguajes ordinarios, incluyendo el virtual, para construir un lenguaje extraordinario, fuera de lo ordinario. El arte se ha servido de la magia y la tecnología para nombrar lo innombrable.

## El círculo del arte

Uno de los temas más inasibles y controvertidos de la producción artística es el origen y el sentido de la creación. Los antiguos lo consideraban un don y una destreza de ciertos individuos. En las sociedades madre el rapsoda, el músico, el actor cumplían un oficio colectivo, como el herrero, la pitonisa, el embalsamador. En rigor, el foro no separaba a los actores de los espectadores, porque aquellos no eran otra cosa que la proyección de la colmena, sus voces, sus gestos, sus ditirambos. En la edad media el arte ya no expresaba las pulsiones internas de la comunidad sino los intereses de un grupo dominante; el dogma de la iglesia católica, apostólica y romana. En los albores del renacimiento, el arte juglaresco inicia la separación entre actores y espectadores al pintar una raya en medio. Las historias, las canciones, las obscenidades, la moraleja estaban tomadas del sentir popular, pero ya había un dejo de derecho de autor en sus payasadas. La autonomía del autor dramático se logra en cotos tan altos como los del teatro de la Edad de Oro de España y el teatro Isabelino. Los grandes autores de esos teatros no son la voz de la colectividad sino del individuo capaz de revelarles a los otros los abismos y las cimas de la condición humana.

Al mismo tiempo, se fundan las convenciones del teatro moderno, entre las que está la separación de los artistas y el público. Esa distancia simbólica se anula cuando la gente de los corrales de comedia la emprende a pepinazos contra los actores. En otras palabras, si los artistas de la escena habían instalado su dominio en el foro, la audiencia era la dueña del espectáculo. En el absolutismo, las artes escénicas se convierten en otro sirviente del rey. Hay obras excepcionales compuestas en honor de príncipes y monarcas que trascienden su dependencia cortesana para expresar ideas y emociones universales, pero el canon de la época lo marca la sumisión del artista a la corona.

En el siglo XVIII, el arte se subordina a los dictados de la razón que, llevada al extremo, produce el monstruo de la ideología, y bien encaminada, el de la didáctica. Le debemos a la Ilustración el noble derecho de pensar libremente, aunque al poner el pensamiento sobre la existencia condena por siglos otros poderes de la naturaleza humana, como la intuición, la locura, el delirio. El romanticismo es una respuesta emocional a la frialdad del racionalismo. La imaginación, la loca de la casa, se embriaga en los placeres de la carne y los deleites del espíritu. En esta borrachera de los sentidos, el artista se siente el centro del universo. El héroe romántico ya no expresa el carácter singular de la colmena sino su exilio. No sufre, como Prometeo, por los hombres sino por él mismo.

Las vanguardias artísticas del siglo XX rompen la dictadura de la razón y el buen gusto radicalmente. Su signo es el desafío. Retan las normas establecidas para el arte y para la vida, rechazan las estructuras de la razón y persiguen las del sueño. Retoman el arte primitivo. En las artes escénicas rompen la barrera de los géneros, mezclan las disciplinas, liberan al cuerpo de su rigidez decimonónica, encadenan lo pedestre con lo sublime y le dan a los objetos de la vida cotidiana su dimensión artística.

Las vanguardias de la modernidad pierden su poder contestatario cuando sus obras se convierten en objetos de arte, esto es, en mercancía. La misma burguesía que inspiró la rebelión de los artistas en contra de todos sus valores, termina colgando los cuadros de sus detractores en sus despachos, editando los libros de los apóstatas, montando las obras de

sus enemigos de clase, patrocinando la danza moderna. En las artes escénicas hay algunas secuelas de aquella rebelión. El teatro del absurdo, la música electrónica, la danza contemporánea, que terminarán por ser asimiladas como las obras clásicas de la segunda mitad del siglo XX. Los padres de estos movimientos son los últimos herederos de la tradición cultural de Occidente. En el último cuarto del siglo pasado, la revolución tecnológica y mediática favorece la aparición del arte chatarra, del arte desechable, del arte virtual. Los templos del arte se convierten en supermercados. Se impone la premisa del neoliberalismo: el mejor arte es el que más se vende.

¿Cuál es el papel del artista en las sociedades contemporáneas? El arte es ahora una profesión, y aunque persiste el apotegma de que el arte no se enseña pero se aprende, hay docenas, cientos de escuelas de música, de teatro, de danza en el mundo, en las que miles de individuos se preparan para ocupar un lugar en el escenario. En esas escuelas se aprende, cuando más, una o varias técnicas para dominar la disciplina elegida, más no se enseña a crear, no se devela el proceso de la creación. En la era cibernética, el artista sigue dependiendo, como el hombre de las cavernas, sólo de su intuición, de su imaginación, de su talento para prender el fuego de Prometeo.

Por lo anterior, esta segunda *Tertulia* resultó tan difícil de llevar al papel, y al mismo tiempo tan fascinante; porque además de que cada proceso creativo parte de diversas premisas y obtiene diferentes resultados, es difícil asentar en palabras lo que se provoca y se obtiene en la experiencia directa, en el proceso mental, físico y emocional de crear una pieza, una obra, un producto artístico. Si a este misterio le sumamos el enigma que tiene el artista para completar su obra en la mente y el cuerpo del público, que fue otro de los temas del convivio, la dificultad de resumir recta y claramente todo lo dicho al respecto, se agiganta.

Un ejemplo. La coreógrafa y bailarina Pilar Medina resumió así su percepción del hecho creativo:

El artista necesariamente recurre a la introspección para sacar de la conciencia la acción para hacer aquello que es visible interiormente, visible en el exterior. Para lograr este propósito necesita un proceso que contiene sus preguntas, sus reflexiones, sus respuestas, en donde se desarrolla la prueba, la definición, la comprobación, la síntesis, el caos, el orden, otra vez el caos; necesita del silencio para articular la imaginación; necesita un tiempo de ensayos para que en ese lapso se decida y se precisen procesos orgánicos y mentales; necesita decisiones en su tema, en sus objetivos, en su estética, en su estilo, en el desarrollo de metáforas, en su música, vestuario, iluminación y demás herramientas del montaje; necesita definir el qué, el cómo, el dónde, y necesita caminar también con el proceso de producción, con el cuánto cuesta el espectáculo, cuáles son los apoyos, los concursos, las becas; necesita un tiempo de creación para que germine la semilla ardiente; un proceso para llegar al lugar del espacio teatral que es el lugar del contacto con el público, un lugar por excelencia de conmoción, de movimiento, de conmovimiento, de un eterno devenir.

En este caso, hablo a nivel de espectador porque el actor y el director o coreógrafo, necesitan entablar una conversación de fidelidad con el espectador. El espectador recibe los procesos vivos que despierta el actor. Si el actor está vivo hace que el espectador también se avive. El espectador busca un espejo, más aún, un espejo más limpio que el propio espejo para poder localizar un reflejo, una reflexión, una confianza, una apertura, una transformación, una conmoción, un pequeño sacudimiento, una perturbación. El espectador activo –abierto– sabe trastocarse porque busca claridad, precisión, contagio, y por lo tanto futuro, mientras que el actor le da un eterno presente.

Acaso por el vino y el calor humano, en la *Tertulia* todo me pareció nítido, más al tratar de resumir las diversas posturas de los convidados sobre el proceso de creación y su relación con la pedagogía y con el público, caí en la cuenta de que es un terreno cavernoso, incluso, o sobre todo, para los mismos artistas. En principio, no son muchos los creadores de la escena metidos a fondo en la reflexión de su oficio, de su obra, de su relación con el público, y esos pocos están aislados en sus disciplinas. Sin embargo, músicos, bailarines, actores tienen los mismos problemas para fortalecer su oficio y proyectarlo en la sociedad. También comparten algunas ideas, intuiciones, dudas, y una que otra certeza.

Hacia adentro hay un reconocimiento distinto del cuerpo, ya no como objeto sino sujeto de la representación. En la danza y el teatro, el personaje ha ido desapareciendo para que se muestre el actor en tanto ser humano. Ya no es la psicología ni la lógica aristotélica el motor del movimiento escénico; es la energía del cuerpo, su intuición, su percepción, su sabiduría la que sostiene la veracidad del espectáculo. Es la técnica del cuerpo la que logra convertir su movimiento en metáforas del tiempo y el espacio. De ahí que los verdaderos artistas han logrado o están en camino de lograr su propia técnica. Ya no hay un solo sendero para alcanzar el virtuosismo escénico. Incluso existe el sendero que rechaza ese virtuosismo como objetivo final del hecho artístico. Desde el siglo XIX las técnicas de la danza, la música y el teatro oriental han influenciado las artes escénicas de Occidente, a pesar de que sus principios, sus fundamentos, sus intenciones y sus resultados sean tan opuestos. ¿Pero cómo se han usado esas técnicas?

Para hablar de esto y más tuvimos un reparto de lujo: Rosario Manzanos, crítica de danza; el actor Gerardo Trejo Luna; el compositor Javier López *Chas*; el director Rubén Ortiz; el director de orquesta Juan Carlos Lomónaco; el director de teatro y director del CITRU Rodolfo Obregón; el coreógrafo Javier Contreras; el antropólogo del comportamiento Xavier Lizarraga; la psicóloga Margarita Baz; Morris Savariego, docente de Casa del Teatro; el director de teatro Alberto Villarreal; la coreógrafa y bailarina Pilar Medina; el flautista Horacio Franco y los investigadores del Cenidi Danza encabezados por su directora Patricia Cardona.

Luego de que Pilar Medina abrió el fuego, Trejo Luna señaló que el actor tiene la responsabilidad de expandir su conciencia para aspirar a tocar la del espectador, y planteó la relación del actor con el espectador en términos de energía. Sin embargo, comentó enseguida que él comienza el proceso de una obra preguntándose: “¿Qué le quiero decir al espectador?”.

Para Rodolfo Obregón aquí hay una contradicción, porque separa el impulso creativo que llamamos energía con el proceso racional: “El sentimiento es la base de la razón, es decir, la intuición nos lleva al descubrimiento del discurso, y viceversa, la intuición se alimenta del conocimiento, del estudio, del raciocinio”. Rubén Ortiz mencionó el proceso creativo que siguieron para montar *Autoconfesión*, uno de los espectáculos más logrados del teatro alternativo en los últimos años. Contó que su intención era deslizar—más no abolir sus hábitos de conducta— deslizando su percepción del cuerpo, sometiéndolo a diversas técnicas para experimentar distintas percepciones de la realidad y dejarlo abierto. En esta *postura* endingarle lo que Ortiz llamó, con Barba, ciertas técnicas pre-expresivas que son el camino para comenzar la elaboración del montaje. Si el actor logra deslizar su percepción es posible que lo logre también con la percepción del espectador. El actor, capaz de revisar sus hábitos para no caer en la rutina, puede romperla en el espectador y provocarle una nueva percepción del hecho escénico.

El dominio de la técnica, se dijo, no garantiza vida en el escenario. Por el contrario, refirió Obregón, hay cuerpos perfectamente entrenados que no vibran en el foro, sólo funcionan. Lo mismo pasa con los espectadores, añadió, citando a Jorge Ibarguengoitia quien decía que la mayor parte del público no está vivo sino funcionando, que es muy distinto. El reto, coincidieron en la mesa, es que el entrenamiento no se mecanice, que no se convierta en un hábito fijo sino movable, transformable, que no sea dogma sino cisma que pone en cuestión sus propios hallazgos. Si esto se logra es más probable afectar la conciencia y la percepción del espectador, protegidas por hábitos fijos, costumbres establecidas, razonamientos inamovibles.

En eso estábamos cuando Xavier Lizárraga soltó una pequeña bomba:

Creo que lo primero que tenemos que aprender, y por lo tanto lo primero que tenemos que enseñar, es que antes que actor, el individuo debe ser espectador, y me refiero también a los directores, los coreógrafos, los autores; todos ellos deben estar expectantes del acontecimiento. Si no llegan expectantes ante la narración que van a escribir, ante el montaje que van a realizar, su movimiento será solamente somático, va a mover brazos y piernas, pero no el cuerpo, que es una construcción más allá del soma. El espectador, en cambio, sí va expectante, ya sea porque compró el boleto o porque espera recibir algo especial. Si no, para qué va al teatro. El problema que yo veo en el teatro, en la danza, en la música, es que los creadores no van expectantes a la función. De manera que hay que abordar el problema del actor espectador como el mismo sujeto.

Estaba planteado el tema de los públicos, que Margarita Baz abordó desde la función del cuerpo activo y el cuerpo pasivo:

Nuestra cultura ha creado la convención del cuerpo pasivo para aquél que escucha una conferencia o ve una función de teatro. Se presupone que el del actor o bailarín es un cuerpo en presencia, un cuerpo activo, y el del espectador un cuerpo en reposo, pasivo. Cuando el cuerpo del actor no sólo manda destellos, chispazos de energía, sino que logra mantener actuante una

determinada energía, el cuerpo del espectador se prende como en el acto erótico, en el que se borran las identidades fijas. En ese momento el actor es espectador y el espectador está actuando.

Más allá del análisis teórico del rol de actores y espectadores, hay una cuestión real, de fondo, que es la formación del espectador como cuerpo sensible a las manifestaciones artísticas. Rosario Manzanos comentó que a ella le fastidia el fútbol pero que no puede evitarlo porque mucha gente a su alrededor lo disfruta como una prioridad en sus vidas:

Si a un niño lo sientas a ver fútbol desde los tres años, cuando cumpla treinta va a conocer muy bien las posibilidades del juego, a poder distinguir entre un jugador con oficio y un jugador excepcional, a determinar la pertinencia o la debilidad del planteamiento táctico. Yo me pregunto cuántas, de las seis millones de personas que han visto *El Lago de los Cisnes* en el bosque de Chapultepec, van más allá de la anécdota, de la historia de amor, cuántos de esos espectadores aprecian que la danza es un lenguaje específico que desarrolla su propia estética. Obviamente hay diversos niveles de percepción. La del público ocasional y la del público especializado.

Ignacio Solares me decía que el crítico de las artes escénicas debería partir de cero, descubrir todo de nuevo cada vez, deseo tan imposible como el de volver a ser virgen. Ya tuviste la experiencia, el entrenamiento, el placer, el dolor, y es con eso que construyes tu percepción de las cosas. Por otro lado, las artes escénicas son actividades marginales en nuestro país. Los propios creadores no tienen muchas referencias culturales, no son muy ilustrados. Así, cómo pedirle al público sensibilidad, inteligencia, percepción. Hay mucha gente que se dedica afanosamente a una tarea artística y no alcanza nunca esa dimensión. Qué pasa con la gente que sólo ocasionalmente tiene contacto con el arte. Nunca será un buen espectador. Es en esa realidad en donde a mí me toca escribir sobre danza, además, en una revista política. Yo aprecio mucho todo lo que se ha dicho aquí de la técnica, la pre-expresividad, el cuerpo en presencia, el soma y su trascendencia, la energía en expansión, pero tengo dos cuartillas para hacer un juicio de valor sobre un espectáculo que he visto una sola vez. Eso es real.

Tan real que el cuerpo de Patricia Cardona saltó de su asiento para compartir su experiencia como espectadora profesional.

Ciertamente los críticos podemos llegar a ser una plaga después de un tiempo porque perdimos nuestra virginidad de espectadores. Ya nada nos impacta, ni impresiona, ni nos asombra ni nos convence, porque todo lo racionalizamos. El espectador no especializado, por el contrario, percibe a partir de sus necesidades emocionales, físicas, de historia de vida, de experiencia. En otras palabras, cada espectador es un mundo aparte. Como escritores nos enfrentamos a ese lector invisible y diverso, y tengo la intuición de que el único vínculo real que tengo con él es la memoria corporal que yo conservo como espectadora y que vierto en el texto.

Cuando comencé a escribir mis textos a partir de esta premisa, descubrí que si no tenía memoria corporal del espectáculo era porque el actor o el bailarín no habían estado en mí, no me habían habitado. Por otra parte, si yo trataba de transmitir mi experiencia de espectador en términos académicos, intelectuales, con lenguaje especializado, sentía que estaba traicionando la experiencia sensible, de vida, de unidad que me había proporcionado el espectáculo. Entonces busqué un lenguaje más orgánico, que saliera del cuerpo para seguir en contacto con el cuerpo del bailarín, y de este modo tener la energía suficiente para comunicarme con el cuerpo del lector. Es una retroalimentación que produce un impacto energético en el lenguaje, más allá de la elaboración teórica, o de la complejidad de las ideas, un impacto energético en el que se unen el cuerpo del bailarín y el del escritor para impactar el cuerpo del lector. Sé que esto es complejo, porque estamos hablando de procesos invisibles, que no se tocan pero se sienten, que no se ven pero que existen.

La invisibilidad del fenómeno artístico fue otra de las nociones recurrentes en la *Tertulia*. Se parte –como asentó Pilar Medina– de una visión interior que sólo mediante disciplina y sacrificio se hace visible al espectador, quien desconoce el proceso de búsqueda para materializar la pulsión, la imagen, la idea original de la obra. ¿Acaso el crítico tiene la dura misión de mediar entre lo intangible y lo palpable del espectáculo, de analizar si los recursos del lenguaje empleado, para hacer visible lo invisible, cumplen su cometido, si se trata de una repetición o un descubrimiento de un lugar común o una acción extraordinaria? Como punto intermedio entre el artista y el espectador, entre el productor de la obra y su receptor, no debe de ser una interferencia sino un conducto entre lo que ocurre en el escenario y lo que pasa en las butacas. El problema es que la mayoría de las veces no pasa nada porque pasa lo mismo de siempre. Como señaló Rosario Manzanos, no todo el que está en un escenario es un artista, ni todo el que se sienta en la butaca es un espectador sensible.

Alberto Villarreal pidió ver el proceso artístico en su totalidad, sin aislarlo sólo a la noción de energía, o la presencia del cuerpo. El director llamó la atención sobre la importancia del tiempo y el espacio para que el tan mencionado cuerpo del actor y del espectador cobren sentido. De hecho, afirmó, el sentido de las artes escénicas depende de su relación con tiempo y espacio. Por algo el teatro que llamaremos alternativo, para distinguirlo del teatro convencional, ha abolido la jerarquización del espacio del teatro burgués, la convención de la cuarta pared, la separación de actores y público, sin perder de vista la calidad del espacio de la representación como un espacio dentro del espacio, es decir, como el hueco que le hace la ficción a la realidad para develar sus más recónditos abismos.

## **El gran ausente**

El público. Al abordar el lugar que ocupa el espectador en el proceso creativo solemos olvidar su desarrollo histórico. La transformación del arte de las pinturas rupestres a la instalación, está ligada a la transformación de la tribu original en sociedades posmodernas.

Éste no es el lugar para hacer un repaso puntual de los procesos que convirtieron al hombre que escuchaba la saga de sus antepasados alrededor del fuego, en un cliente. Baste decir que la noción del público está entre las más volátiles de nuestro medio, en el que son mínimos los estudios al respecto, y donde el azar sigue siendo la única regla que tenemos para medir este fenómeno. De ahí que sean tan principales las divagaciones de esta *Tertulia* sobre el tema.

El músico Javier López *Chas* comenzó por preguntarse si público, espectador y *el Otro*, son la misma cosa:

El público es el conjunto de espectadores; el espectador es el principio de *el Otro*. ¿A quién debo tener presente cuando compongo una ópera? ¿Al público que compra su boleto en la taquilla, al espectador que se sienta en la butaca, a ese *Otro* que completa la obra? En el esquema actual se presupone que el público sostiene los teatros, y el público va a donde se siente complacido, no cuestionado. ¿Eso quiere decir que mi objetivo como compositor debe ser la complacencia del público? Pensando en esto me viene a la mente un video que muestra la emigración de los gitanos de la India a los Balcanes, y de ahí a España y Bélgica. Hay en ese viaje unos 200 bailes de gran impacto en el que no existe separación entre los músicos y el público; todos son participantes, todos son espectadores. Con esto quiero decir que la función del público ha cambiado a lo largo de la historia.

La música barroca se da en el absolutismo, su audiencia son las cortes, los soberanos. Con el ascenso de la burguesía se dan los primeros pasos para la popularización del arte. La filosofía, la ciencia y las bellas artes comenzaron a tomar en cuenta la divulgación de sus materiales en forma y contenido. En el siglo XVIII, la Ilustración predica que la música debe agradar por medio de sonidos amables unidos por una estructura racional, y conmover mediante la imitación de los sentimientos, evitando la elaboración excesiva y la complejidad del contrapunto, por ejemplo. Rousseau declaró que la composición musical era el arte de inventar melodías acompañadas de armonías apropiadas, y sostuvo que cantar dos melodías a la vez era como pronunciar dos discursos al mismo tiempo. La Ilustración pugnó por una música noble a la vez que entretenida, expresiva dentro de los límites del decoro, natural en el sentido de estar despojada de complicaciones técnicas, y susceptible de gustar de inmediato a cualquier oyente sensible. De ahí pasamos a la música como mercancía de supermercado, un producto atractivo, asimilable, decorativo.

Yo no quiero hacer decoraciones. Aspiro a algo más complejo. Como dijo Trejo Luna, aspiro a que aquello que a mí me ha servido para ser un mejor músico, un mejor ser humano, le sirva al espectador para lo mismo. Pienso mucho en el espectador, pero no me pregunto si le va a complacer mi trabajo, si lo va a consumir, pienso si lo va a involucrar, si le va a decir algo. Me parece que hay que diferenciar entre los valores del esparcimiento y los del entretenimiento, porque los medios han igualado un partido de fútbol con un concierto de cámara. El maestro Luis de Tavira dice que hay una gran diferencia entre

público y espectador. El público persigue la satisfacción de una necesidad, el espectador establece un compromiso personal con el encuentro. El primero quiere pasar el tiempo, el segundo desea vivir ese transcurso.

En su complejidad, la ecuación parece sencilla: para tocar al público el artista debe concentrarse primero en sí mismo, en su lenguaje, dice Rubén Ortiz. La mejor forma de implicar al espectador en el proceso creativo es trabajando en la transformación de los medios de expresión del artista, en su afinación, en su dominio.

Si yo me dedico a la repetición de mensajes, seguramente llegaré al público, pero por fuera. El lenguaje escénico del siglo XX, que intentó abarcar la totalidad del teatro, se agotó, se volvió lugar común, se cansó, o fue invadido por todos esos mensajes que apelan a la masa, no al individuo. Por eso, los nuevos lenguajes se componen con esa *transversalidad* de la que habló Fernando de Ita al principio de la *Tertulia*. En las artes escénicas no bastan la idea ni la voluntad para transformar el lenguaje, debe dominarse la técnica, sin endiosarla, sólo para lograr abrirla a otras experiencias, a otros campos. Si domino mi técnica puedo abrirme a la danza, la música, la pintura. Ahora, una cosa es pensarlo, hacer teoría, y otra hacerlo, volverlo cuerpo expectante, como decía Xavier Lizarraga. Por eso la teoría es más interesante en el papel que en la práctica. En la práctica de las artes escénicas se requiere del entrenamiento para mantener fresca mi relación con el lenguaje. Siempre se corre el riesgo de mecanizar el entrenamiento que descubrimos, como le ocurrió a Eugenio Barba. Para mí, el entrenamiento no es la repetición sino la invención constante de un lenguaje. No repetirse en el arte es el mejor regalo que se le puede dar a los espectadores.

El investigador, Bernardo Rubinstein, mencionó al principio de la *Tertulia* que diversos creadores de las artes escénicas le comentaron que la danza y el teatro conforman un público de supuestos concedores que termina por ser un fastidio porque cree saber más que la gente de la escena. De ahí que se sientan más a gusto con el público virgen que no tiene una idea preconcebida de la danza y el teatro. Se habló entonces de la división artificial entre público culto y público neófito, entre público educado y público ignorante. Alberto Villarreal puso en duda estas categorías y comentó que el artista de la escena tiene el deber de estructurar sus obras, conciente de que hay diversos niveles de lectura, de recepción, de entendimiento, de maneras que una obra bien estructurada puede complacer lo mismo a un intelectual que a un campesino. En esta intervención, Rubinstein llamó la atención sobre el impacto de los medios electrónicos en la formación del público:

Alguien que es bombardeado varias horas al día con imágenes apabullantes, con escenas escalofriantes, con historias increíbles, con mensajes conductistas, alguien que ha visto en vivo y en directo la caída de las Torres Gemelas, ¿qué puede buscar en el teatro, en la danza? Por desgracia, los padres no ponen a sus hijos desde los tres años a ver danza, escuchar buena música, ver teatro, como decía Rosario que ocurre con el fútbol. De manera que el gran público se forma en la televisión, y las artes escénicas son parte de la economía de mercado, de la oferta y la demanda. Siendo realistas, sólo

podemos concluir que todo está en contra, así que me pregunto si aún es posible gestar un público para las artes escénicas. No tengo una respuesta, pero sí un ejemplo. Desde hace muchos años, Nicolás Núñez viene practicando en el bosque de Chapultepec lo que él llama Teatro Participativo; de lo que se trata es de que la audiencia forme parte del acontecimiento. No hay diferencia entre actores y espectadores, todos están envueltos en el mismo propósito. Ante la masificación y la indiferencia del público por el arte escénico, me parece interesantísimo este tipo de experiencias en las que el público recobra su lugar no fuera, sino dentro del hecho escénico.

Los músicos, dijo por fin Horacio Franco, se expresan mejor con sonidos que con palabras. Él expuso con toda claridad otro de los problemas que afectan a las artes escénicas y su relación con el público: la tecnología.

¿Quién se anima a salir de su casa en las grandes ciudades a escuchar un concierto, cuando tiene en su aparato de sonido un montón de discos digitales que tienen grabaciones muy superiores a la que pueden escuchar en la sala Netzahualcóyotl? Sin duda, la alta tecnología es un enemigo de las artes escénicas como hecho vivo, y un aliado como medio de difusión. Los avances tecnológicos han cambiado la conformación del público. El espectador del siglo XIX no es el mismo del siglo XXI. Como se ha dicho aquí, hay cosas que nos sobrepasan. De manera que, desde mi punto de vista, lo mejor que podemos hacer por las artes escénicas y por el público es ser muy honestos en el escenario. Aquí me atrevo a decir que no todos los que nos paramos en un escenario somos artistas. Para cierta parte de la crítica y cierta parte del público, un intérprete no es un artista; el artista es el escritor, el compositor, no sus intérpretes. A veces eso le pesa al intérprete, que deja de ser creativo por la sombra de Mozart, de Shakespeare. En cuanto al público, no entiendo bien la diferencia entre público culto y público ignorante, a mí me preocupa más la diferencia entre poco público y mucho público. Me han tocado conciertos en la UAM Azcapozalco con dos espectadores y mi mamá, y salas a reventar. Cuando sólo va mi mamá, la orquesta baja considerablemente de motivación; cuando la sala está llena, toca mejor. En ambos casos, hay que tocar con la misma convicción, con la misma honestidad. Es todo lo que yo puedo hacer ante una realidad tan compleja.

## **La promoción del pensamiento**

En el siglo XVIII, el filósofo francés Claudio Adriano Helvecio escribió que aquello que llamamos espíritu procede de la sensibilidad física, que es idéntica en todos los hombres. Sin embargo, añade el pensador, –que sufrió en vida la prohibición papal para publicar sus ideas– vemos que hay gran diversidad de espíritus que se diferencian por su naturaleza y su valor. ¿Cómo puede nacer de una misma fuente la diversidad

Derivándose inmediatamente de su mayor o menor capacidad de atención y de su orientación, que elige tal o cual objeto, esta capacidad y orientación se relacionan con la pasión, y cuando uno deja de ser apasionado, comienza a ser estúpido... El valor del espíritu no consiste en nada intrínseco, sino sólo en la estimación que de él hagan los demás hombres; este aprecio se mide por el interés general de los miembros de la sociedad de la que forma parte. Un profesor de baile pone en sus combinaciones tanta inteligencia y espíritu como el jefe de un ejército victorioso, más las pedradas son para el profesor y las guirnalda para el general.

De Sócrates al SNTE, la figura del educador ha sufrido un cambio tan radical que es intrincado expresarlo en una oración. Sin embargo, es un hecho que las sociedades más adelantadas son las que han elevado la escolaridad de su población y tienen un sistema de educación superior adecuado a sus necesidades. Esta eficacia es cuestionada en el campo del arte. Basta mencionar que uno de los grupos más influyentes en las artes escénicas del último cuarto del siglo XX, el Odin Teatret de Eugenio Barba, se fundó como reacción al academicismo de las universidades europeas. Sin embargo, los países emergentes como el nuestro no persiguen los frutos de la rebelión sino los modelos establecidos. Las compañías oficiales de nuestras artes escénicas se han conformado según el canon europeo, y las consecuencias están a la vista.

Por otro lado, México es el país de Iberoamérica que antes y mejor se dio a la tarea de darle forma y contenido a la enseñanza artística. Desde los años 20 del siglo pasado, contamos con programas formativos para actores y bailarines, que a la distancia, son de una ingenuidad *rousseana*, salvo que la educación del buen salvaje tenía bases tan profundas como la identidad cultural y la conciencia social. Por algo se le llama a los años 30 y 40 el renacimiento mexicano; son las décadas de Rivera, Orozco, Siqueiros, Revueltas, Moncayo, Halffter, Chávez, Waldeen, Sokolov, Seki Sano, Usigli, Novo, Villaurrutia y toda una pléyade de artistas de la escena.

En la génesis del arte moderno en México, los creadores de formas de expresión artística fungieron como educadores y transmitieron su conocimiento a la manera medieval; de maestro a discípulo. Esta transmisión del saber funcionó espléndidamente al inicio de la intervención del estado en la educación artística porque le dio piso a la búsqueda y experimentación de las artes escénicas. A la fecha, los obstáculos que debe vencer la educación artística en nuestro país son tan abrumadores que uno se pregunta cómo pueden sobrevivir estos atletas del espíritu.

La respuesta es que en medio del caos hay artistas, maestros, pedagogos y administradores de la cultura que sostienen ese hilo dorado del que hablaba Jung como el conductor de la energía creadora. En la *Tertulia* dedicada a la educación, me dejó sorprendido el compromiso personal y el vigor intelectual de la filósofa Silvia Durán, la historiadora Magdalena Mas, la coreógrafa Rossana Filomarino, las investigadoras Hilda Islas y Elizabeth Cámara, la pedagoga Rosa María Torres, la directora de la Escuela de Danza Clásica y Contemporánea Patricia Belmar, la directora del CNA Lucina Jiménez, más la gente del Cenidi Danza como Patricia Aulestia, Alejandra Medellín, Patricia Camacho y Patricia Cardona, acompañadas de varones tan reconocidos en su medio como Rodolfo Obregón, Ignacio Escárcega, Gustavo Rosales y Omar Chanona.

¿Qué lugar ocupa el maestro en la cadena de trasmisión del saber en el mundo globalizado? ¿Se es maestro por vocación o por fatalidad? ¿Es la enseñanza artística una práctica consciente o una improvisación constante?

Como en todas las *Tertulias*, el cuestionario general fue apenas un punto de partida para la reflexión sobre el tema, en la que se habló de los problemas concretos de las escuelas de arte, como la resistencia de los maestros de base para seguir preparándose, los cotos gremiales y sindicales, la parálisis institucional, la falta de recursos humanos y materiales, la inoperancia de los modelos pedagógicos, el agotamiento de los paradigmas, el sentido de la vocación. Según Patricia Belmar:

Se tiene la idea de que solamente con una vocación irrenunciable para la enseñanza se puede ser un maestro noble, sensible, humano, eficaz. Después de muchos años en la educación de la danza me cuestiono, más que nunca, si ésta no es una visión cerrada que presenta la inclinación a la enseñanza como un don, una señal divina, un destino, cuando en la práctica vemos que es una capacidad humana en proceso, que avanza, se modifica o se detiene por motivos tan diversos como el entorno familiar, la formación del sujeto, su ambición personal. Determinar la vocación de un maestro, de un alumno, es muy complejo, es pensar que el individuo tiene una actitud estable, lineal, constante y progresiva toda la vida. Creo que no se debe “dirigir” la vocación de nadie; lo mejor que podemos hacer es darle cauce.

En nuestro sistema educativo son muy pocos los maestros formados en la educación artística, y menos los pedagogos interesados en este campo de la enseñanza. Sin embargo, instituciones como el INBA han instrumentado diversos programas de iniciación artística y formación profesional, gracias a lo que Rosa María Torres llamó “la pertenencia” a la institución:

La política no es la acción que los políticos ejercen sobre las instituciones, sino la forma en que las instituciones la cumplen. Hay una historia de las instituciones que nos permite ver el compromiso de algunos individuos con su fuente de trabajo. Gracias a esa pertenencia, se han podido hacer en algunos centros de enseñanza programas intuitivos, por así decirlo, que algo han dejado en el campo de la educación, como los CEDART.

Las universidades, comentó Silvia Durán, han instaurado un sistema de evaluación para elaborar un diagnóstico sobre el presente y futuro de la educación superior, que muy pronto dará sus primeros resultados. Por lo pronto, advirtió Lucina Jiménez, las sociedades contemporáneas tienden a estandarizar la educación artística, de manera que instituciones como el CNA trabajan a contracorriente, intentando construir capacidades creadoras que distingan, no que homogenicen: “el problema es complejo porque el docente no tiene la visión tridimensional que resulta de ser un creador, un docente y un investigador; en el momento en que una de estas dimensiones se fragmenta, se dificulta la enseñanza y nuestro sistema educativo no propicia esta tridimensionalidad, por el contrario, la impide. De ahí que seamos los locos de la casa”.

En todas las exposiciones se hizo patente la inmensidad y complejidad del problema educativo, pero en todas también se develó la resistencia al estado de cosas, la voluntad de hallar un hueco en el muro, de “promover el pensamiento” entre los docentes, como apuntó Hilda Islas; de dar la batalla en los resquicios del sistema, como dijo Lucina Jiménez; de trabajar contra los vicios de las instituciones, como señaló Omar Chanona; de insistir en la ética de maestros y alumnos, como comentó Rossana Filomarino. El reto de artistas, maestros, investigadores, funcionarios interesados en la producción y distribución de bienes y servicios culturales, como resumió Patricia Cardona, es poner al individuo y no las cosas, léase instituciones y políticas, así como intereses económicos en el primer plano del interés general. El desafío es inmenso, pero la voluntad de cambio manifestada en estas *Tertulias* nos permite concluir que siempre hay una luz al final del túnel.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARTE EN MÉXICO

Silvia Durán

## Advertencia

Recibí la invitación de Patricia Cardona, directora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón*<sup>1</sup>, para participar en algunas de las *Tertulias* que organizó con la finalidad de reflexionar sobre la educación artística, sus problemas, especificidades y posibles soluciones. “Hay que llegar al fondo del problema,” me indicó, pero en un ambiente relajado, amable, “para que la vida académica no sea tortuosa, ni pesada, ni aburrida. Este es el motivo por el que hemos decidido llamarle a estas mesas de trabajo, *Tertulias*, que son según la definición, mesas de juego. Y es aquí, en estas seis tertulias, que vamos a poner sobre la mesa una cantidad de cartas para luego jugar con ellas y ver qué pasa y sobre todo aclararnos, con la luz del pensamiento compartido, plural y lúdico, las causas y sus posibles modificaciones de tan preocupante situación.”<sup>2</sup>

Acepté de inmediato porque conozco la responsabilidad y seriedad con la que trabaja Patricia y porque se trataba de una convocatoria plural y atraída por las formas siempre innovadoras que son capaces de imaginar los académicos de las artes. Pero también acepté por el profundo amor que siento por esa institución, por el arte, y la educación artística.

Desde hace muchos años, más de veinte, mi relación con las escuelas de arte es constante, tiempo suficiente para conocer sus problemas y a sus actores. En el Instituto Nacional de Bellas Artes,<sup>3</sup> donde inicié este largo periplo, tuve la fortuna de colaborar de muy diversas maneras en todas las escuelas, y más recientemente, la fortuna me volvió a sonreír cuando me invitaron a trabajar en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior,<sup>4</sup> para participar en la evaluación diagnóstica que realizan éstos en las universidades del país.

Con los CIEES<sup>5</sup> pude recorrer la República Mexicana y hablar con los maestros, alumnos y funcionarios de cada una de las escuelas que visitamos, entender sus razones, conocer sus limitaciones, y apreciar la angustia que todavía les genera a los profesores la transformación de la educación en artes. Y no por el cambio mismo (a fin de cuentas los artistas son los señores del cambio), sino por lo que se aprecia como cambios contrarios y hasta perjudiciales para la educación artística. Percibí la misma mezcla de preocupación y angustia que años antes en las comunidades académicas del Instituto y en las palabras con las que Patricia Cardona inició los trabajos de las *Tertulias*. Y es que la sistematización de las carreras en artes, si bien logró un ordenamiento favorable en ciertos aspectos, se convirtió también en el enemigo con el que hoy se tiene que lidiar y al que de cualquier forma hay que obedecer, para cumplir con las normas institucionales y gozar del presupuesto que garantiza su existencia. Porque la sistematización tiene una grave falla de origen que consiste en aplicar criterios que surgen de las particularidades de otros campos del conocimiento a la educación artística, y los presupuestos como las certificaciones<sup>6</sup> de los estudios se otorgan con base en el cumplimiento de dichos criterios.

Durante años oí las mismas quejas, las mismas preocupaciones, los distintos argumentos por los que rechazan lo que podríamos llamar el modelo impuesto por la Secretaría de Educación Pública en las escuelas del INBA, como también fui testigo de la disposición que siempre tuvieron y tienen para aceptar su transformación, buscar la calidad educativa y defender la creación artística.

Actualmente aquellas conversaciones se repiten en las aulas de las escuelas universitarias de artes y en las *Tertulias*, como si el tiempo se hubiera detenido, pese al cambio constante al que se sometieron. La sensación de estar en un lugar sin tiempo no depende de los profesores, por el contrario, muchos cambiaron considerablemente gracias a este otro mundo que les mostró el proceso de sistematización. Aprendieron de los diversos asesores contratados para “enseñarles” cómo diseñar sus planes y programas de estudio, cursaron diplomados, licenciaturas, maestrías y algunos, doctorados. Aprendieron filosofía, pedagogía, historia, antropología, psicología, teoría del arte, literatura y más. Desarrollan investigaciones teóricas, educativas, artísticas, y escriben sin abandonar la creación o interpretación artística. Sus razones son básicamente las mismas, porque el problema de origen se mantiene y expande. Después de más de veinte años en que se inició el proceso de sistematización de la educación artística, son pocas las modificaciones o enmiendas que a solicitud de los profesores se han permitido, pero el modelo y sus criterios se fortalecen y difunden en todas las escuelas superiores de enseñanza artística del país, acrecentando las dificultades y la calidad de esta educación. Así que la responsabilidad de este aparente estatismo es de las autoridades que se niegan a oír razones.

Como las palabras se las lleva el viento, según se afirma, este texto parte fundamentalmente de las reflexiones de los investigadores y profesores que se dieron cita en las *Tertulias*, así como en las ideas que formularon los académicos artistas que entrevistamos en las evaluaciones. Mi propósito es dar la palabra a quienes mejor conocen y padecen la situación que hoy guarda la educación artística en el país. No pretendo añadir otro pesado estudio lleno de pensamientos distantes de lo que ocurre hoy día en la educación en artes, porque aportan poco al conocimiento de lo que aquí nos proponemos, y porque como afirma Ernest Becker, “cada pensador honrado [es en lo básico] un empirista”.<sup>7</sup> Así que también haré caso omiso de los documentos oficiales que se refieren a la cultura o a la educación, con la finalidad de dibujar hasta donde se pueda, la política educativa que dirige de hecho el rumbo de las instituciones educativas de educación superior en nuestro país, específicamente en el caso de las artes y sobre todo en danza.

Cuento para elaborar el presente escrito con las relatorías que atinadamente fueron grabadas y escritas por personal del CENIDI-Danza, la información que hemos recabado en los CIEES, y desde luego mis propias experiencias. Para no herir susceptibilidades, omití los nombres de quienes protagonizan algunas anécdotas que relato, así como el nombre del programa educativo al cual me refiero.

Por todo lo anterior, no pude escribir este texto más que en primera persona.

---

1 En adelante nos referiremos al Centro a través de sus siglas Cenidi Danza.

2 Primera *Tertulia*.

3 En las siguientes páginas usaré las siglas INBA cuando me refiera al Instituto Nacional de Bellas Artes.

4 Los Comités son nueve, uno por área de conocimiento según la división que para el caso hace ANUIES. Cada Comité lo integran nueve “pares”, es decir, especialistas en los campos del conocimiento de los programas educativos y es un organismo evaluador dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y ANUIES. La evaluación que hacen es diagnóstica y a petición de las propias instituciones. En adelante usaré las siglas CIEES para referirme a los Comités ya que son las oficiales.

5 Son las siglas de los Comités.

6 Certificados o títulos que emite la Secretaría de Educación Pública.

7 Ernest Becker, *La negación de la muerte*, p. 20.

## Introducción

“Ninguna cultura puede llamarse realmente cultura sin la danza”

Evangelina Villalón 8

La famosa frase “hay que cambiar todo para que todo siga igual” de Alain Delon, en el *Gatopardo* de Visconti 9, parece ser la más indicada para iniciar estas reflexiones. Y lo es, no porque crea que nada ha cambiado en la educación artística, de hecho se transformó más que las otras durante el siglo pasado. Sólo que esas transformaciones, lejos de mejorar su calidad, la empeoraron y sumieron en los más diversos problemas. Desde entonces, desde su primera gran transformación, las reformas subsecuentes buscan inútilmente solucionar los problemas sin lograrlo. Porque ninguna de ellas se emprende a fondo y pone en duda el origen mismo de la gran mayoría de ellos: la adopción acrítica de un modelo diseñado para otros campos del conocimiento.

Durante muchos años un grupo de artistas y teóricos trataron de crear el Sistema Nacional de Educación Artística o bien, según las propuestas, el Subsistema Nacional de Educación Artística, con la finalidad de lograr el ordenamiento de la misma sin afectar sus cualidades específicas. Pero también se hizo para que todos los alumnos gozaran del derecho que tienen a ser educados en arte y por el arte, como afirma Herbert Read.<sup>10</sup> Las propuestas que mayor acogida tuvieron entre los maestros es la que planteaba estudiar el arte en la misma proporción, secuencia y tiempo que el resto de los estudios, es decir, integrado al Sistema Nacional de Educación, como la que exponía un Sistema específico y separado del ya existente. Durante muchos años se discutió acerca de las bondades y limitantes de cada una de ellas y se trabajó con decisión para lograr la mejor de las propuestas.

Todas las discusiones que aún ocurrían en los años ochenta quedaron silenciadas en los cajones de los escritorios de varios funcionarios, pese a que algunos trabajaron arduamente para realizarlo. Nunca se creó el Sistema o Subsistema. En ocasiones faltó apoyo de la Secretaría de Educación Pública, en otros la imposibilidad de acuerdos entre los profesores detuvo su creación. La Secretaría conservó los espacios destinados a la educación artística en la educación básica y sistematizó la educación formal que se imparte en el Instituto con los mismos criterios que norman al resto de los estudios.

En la educación básica la situación es preocupante. A la educación artística nunca se le ha considerado igual de importante que el resto de los conocimientos que se imparten en estos ciclos escolares. Y aunque aparece en el plan de estudios, en la realidad son pocas las veces que se respeta el tiempo que tiene destinado para su aprendizaje. No hay suficientes maestros que la impartan y los profesores normalistas o licenciados en educación primaria no están preparados para hacerlo. Entre vaivén y vaivén sexenal, como por prejuicios de parte de algunos docentes, la educación artística se utiliza como medio para el aprendizaje de otras materias. Se propone enseñar tres áreas específicas, una por año, o según la más reciente propuesta para las secundarias, tres años de estudio de la materia artística elegida. Se le considera adorno, entretenimiento o educación complementaria. Como quiera que sea y aun con la mejor de las voluntades o programas, las instalaciones son inadecuadas, no hay los instrumentos o herramientas, faltan espacios y algunos de los profesores que se dedican a enseñar artes, no son artistas.

Cuando los alumnos egresan y se disponen a ingresar en las instituciones de educación superior en artes, en algunas carreras ya es imposible, y en otras les faltan conocimientos y habilidades elementales para cursar con éxito. Se puede contrargumentar que esta deficiencia en el egreso es general y no específica en la preparación artística, y es cierto, sólo que en el resto de las materias que cursan, estudian varios años o todos los años que dura la primaria, la secundaria y la preparatoria. De educación artística reciben apenas (a-penas) algunos datos, unas cuantas actividades y varios prejuicios. Todos hemos visto grupos de estudiantes en los museos ocupados en leer las fichas sin detenerse a observar la obra, llegar al teatro sin saber realmente a qué van ni por qué están ahí. La falta de comprensión que existe en muchas escuelas de lo que es el arte y como se enseña, son algunas de las causas de ciertos prejuicios que como fantasma rondan en el entendimiento de muchos mexicanos.

Me parece que incluso cuando la Secretaría se propuso mejorar la calidad de la educación en artes olvidó el factor central para lograrlo: los profesores. Las secciones de Música Escolar<sup>11</sup> como la de Enseñanzas Artísticas, fueron desde el principio insuficientes para satisfacer la demanda educativa que existía en el momento de su creación, lo que se agravó con la cancelación de plazas, el crecimiento demográfico y de servicios educativos. Los maestros de primaria no han estudiado arte y los conocimientos que adquieren en su carrera son insuficientes, como incipiente es la capacitación que se les brinda. Así que cualquier modificación al plan de estudios, por mejor que sea, siempre será un esfuerzo exiguo y a la larga inútil, si no se atiende primero el problema del personal académico.

Cuando las universidades se propusieron transformar sus departamentos o talleres de arte<sup>12</sup> en licenciaturas, permitieron, ya que así lo establece su normatividad, el ingreso a todos los alumnos que cumplen con los requisitos generales para inscribirse a cualquiera de las licenciaturas que ofrece, lo que provocó de inmediato un descenso en la calidad educativa que estos programas ofrecían tradicionalmente. La carencia de estudios antecedentes que ya hemos mencionado, como la falta de vocación de los aceptados en segunda opción, como se suele decir, lograron que fuera imposible cumplir los objetivos y finalidades que se habían propuesto las nuevas licenciaturas.

Pero este no sería más que uno de los problemas que tendrían que enfrentar. Por la misión que tienen las universidades, su normatividad y la población a la que atienden, los profesores que ejercían sin el título correspondiente, fueron trasladados a talleres o estudios en general preuniversitarios, o bien despedidos, sin considerar que en las carreras de arte la certificación legal es muy reciente y en algunos casos, inexistente<sup>13</sup>. Se tuvieron que modificar los perfiles de egreso, aumentar el número de horas y materias para cubrir los créditos estipulados para las licenciaturas, e iniciar un largo camino de informes, evaluaciones, y últimamente, acreditaciones.

Después de tantas modificaciones y enmiendas, la finalidad de formar artistas se desvanece entre los variados egresos que hoy deben cubrir, y los antes artistas que daban clases, hoy son docentes universitarios que dedican la menor parte de su tiempo a crear o interpretar. Como parte del personal académico de la universidad, los profesores lograron tener las mismas prestaciones y derechos que el resto de los profesores de otras licenciaturas: obtener plazas, asistir a eventos académicos financiados por la institución, estímulos económicos, becas o apoyos económicos diversos para mejorar su trabajo y su nivel de vida.

El problema en las universidades como en el INBA es básicamente el mismo, porque la normatividad de la Secretaría o la de las Universidades van de la mano y ambas obstaculizan la educación artística. La diferencia es que los programas de artes en las universidades cuentan con más recursos económicos de los que solían tener, mejores programas de superación, más prestaciones, y en algunos casos, mejores ingresos. La explicación de esta diferencia es quizá muy simple. Por razones que desconocemos, el INBA no ha solicitado la evaluación de los CIEES, no participa en los programas de mejoramiento de la educación superior de la SEP y tampoco cuenta con programas de estímulos a la productividad académica.<sup>14</sup>

Mientras que las universidades se ajustaron a las políticas educativas de evaluación muy rápidamente, incluso con docilidad, el INBA, que tradicionalmente era el que guiaba los cambios en las escuelas de arte en el país, se mantuvo a distancia y hasta la fecha no se integra. El proceso en el que ahora están trabajando las universidades con vistas al mejoramiento de la educación artística, y la construcción de un Sistema Abierto de Educación Superior del que hablaré en las páginas siguientes, no sólo le es ajeno, sino una de las causas por las que la autoridad académica que siempre tuvo el Instituto esté hoy disminuida. No quiero decir que la calidad académica de muchos de sus profesores haya descendido, por el contrario, la planta sigue siendo una de las mejores que hay en el país. Me refiero básicamente a dos aspectos: por una parte, el desconocimiento que tienen los profesores del INBA de lo que está ocurriendo en las universidades por no ser parte activa del proceso, y la imposibilidad de contratar a varios de ellos como profesores o para asesorar los programas universitarios, debido a los requisitos que hoy establecen las universidades para todas sus carreras: contratar graduados, de preferencia maestros y doctores. En las *Tertulias*, el profesor José Guadalupe Rodríguez Ocampo comentó que “en la Universidad de Sonora para contratar profesores se exigía que tuvieran maestría, [ ] y yo me preguntaba [continuó] ¿cuántos maestros tienen maestría en danza?”

Ricardo Reynoso afirma en su trabajo de tesis<sup>15</sup>, que las políticas educativas comparten la irrealidad, contradicción y ambición de sus propuestas, y tiene razón. Exigir que los académicos de arte sean maestros o doctores, es un requisito que en el mejor de los casos indica desconocimiento como irrealidad de las propuestas. Ya que en este país hay un par de maestrías en Musicología y Diseño, pero no hay doctorados en arte, y cuando decimos en arte, nos referimos con propiedad a los doctores que van a enseñar, crear, e investigar, danza, teatro, música y artes visuales<sup>16</sup>. Ésta, y otras metas imposibles de cumplir en el tiempo estipulado por la situación en la que se encontraban las instituciones de educación superior en el país, son elementos fundamentales del origen de lo que aquí llamaremos *La política del fingimiento*, de la cual hablaremos en este texto.

Si los recursos, trabajo e iniciativas dedicadas al mejoramiento de la educación en nuestro país partieran de las necesidades específicas de cada programa educativo y la situación real de la educación en México, se evitarían los fingimientos que hoy existen y los resultados serían los que todos deseamos. Pero como esto no es así, las universidades disminuyen las exigencias académicas y buscan remedios inmediatos para obtener recursos y/o acreditaciones. La proliferación de posgrados en educación superior, por ejemplo, obedece tanto a la importancia que hoy se le concede a la educación como fundamento de una buena economía<sup>17</sup>, como a la necesidad de graduar al personal académico de las escuelas y facultades de las universidades para cumplir con los indicadores de los organismos evaluadores o acreditadores.<sup>18</sup>

Pese a todo, como afirmé líneas arriba, el beneficio es observable. Las escuelas de arte tienen mejores instalaciones, cuentan con tecnología, las bibliotecas o mediatecas tienen más títulos y ejemplares y mejor servicio, la recuperación y ordenamiento de la información es un hecho, la administración es más eficiente, el trabajo colegiado empieza a ser parte indispensable de la vida académica, además de otros beneficios como los que ya mencionamos. El problema central, tanto en el INBA como en los programas que se imparten en las universidades, es el mismo como ya lo expresamos líneas arriba, es decir, la adopción acrítica del modelo<sup>19</sup> y sus requisitos, sea el universitario o el de la Secretaría.

En el caso del INBA, algunos de sus programas no cuentan con el reconocimiento oficial o son certificados como estudios del ciclo medio superior, por no ajustarse a los criterios establecidos por la SEP. En esta situación se encuentran el Centro de Investigación Coreográfica de larga trayectoria y resultados demostrados, la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, de reconocido prestigio, la Escuela Nacional de Danza Folklórica, que nutre de bailarines a las más diversas compañías, La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, así como los programas de danza de la Escuela de Música y Danza de Monterrey de cuya calidad no puede dudarse. Como las exigencias de la danza clásica obligan a iniciar los estudios a edades muy tempranas, los alumnos terminan su carrera en promedio a los 18 años, edad en que están también terminando sus estudios de bachillerato, lo que la Secretaría califica como violación de ciclo porque hay que estudiar primero el bachillerato, y una vez aprobado, la licenciatura. Esta es la razón por la que los bailarines de clásico no pueden obtener el título de licenciado, mientras que el problema del Centro de Investigación Coreográfica (CICO) merece un análisis distinto.

Si el Instituto decide integrarse al proceso en el cual se encuentra actualmente la educación superior, ¿quedarán fuera sus programas de danza? El Comité, como dijo Carolina Ibarra quien fue Vocal Ejecutiva del Comité de Educación y Humanidades hasta agosto de 2004, “evalúa con rigor pero también con comprensión”. Como sabemos que los programas de danza sobre todo, pero también de música, considerados como pertenecientes al ciclo medio superior son indispensables, aunque no tengan el reconocimiento, pertenecen en verdad a la educación superior. Por esto hemos argumentado la necesidad de evaluarlos y así lo hacemos. Pero hasta ahora, no están considerados en los programas diseñados para mejorar la calidad educativa.

Si el problema es grave para las artes en general, lo es más para los programas de danza, que por defender la calidad educativa que también propone la SEP, no son competitivos en el mercado laboral de la docencia o la investigación, por no tener el título de licenciados, y quizá, no puedan obtener los recursos extraordinarios que otorga la Secretaría a través de los PIFIS.

Con la intención de dar a conocer estos problemas y otros no mencionados aquí, escribo este texto. Pero también para advertir los serios problemas que puede tener una sociedad carente de arte; “[...] ese monstruo de la Fábula Intelectual, esfinge o grifón, sirena o centauro, en quien la sensación, la acción, el sueño, el instinto, las reflexiones, el ritmo y la desmesura se componen tan íntimamente como los elementos químicos en los cuerpos vivientes.”<sup>20</sup>

---

8 Evangelina Villalón es profesora de danza de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA.

9 Luchino Visconti, *El gatopardo*, Zima Entertainment.

10 Para conocer la propuesta que elabora Herbert Read, recomiendo leer su libro *Educación por el arte*.

11 La Sección de Música Escolar fue creada en 1932 para elaborar programas para la enseñanza de la música en primarias y secundarias. Atendía 85 escuelas primarias en el D.F. y 67 fuera de la capital, 6 secundarias y 7 Centros de Orfeón, así como la inspección de la enseñanza en música que se impartía en las escuelas particulares. La otra Sección, de la cual se reporta en el primer informe de Carlos Chávez en 1950, siempre fue más pequeña y tenía una cobertura más limitada.

12 “Las escuelas evaluadas por el Comité poseen, casi todas, antecedentes notables: los talleres de artes de lo que luego sería la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, los de la plástica jalisciense luego incorporados a la Universidad de Guadalajara, [y otros.]” *Las humanidades, la educación y las artes en las universidades de México*, p.77

13 La falta de personal calificado, es una de las causas por las que las universidades se han dado a la tarea de “regularizar” a sus profesores, sea mediante convenios con otras universidades o bien en el mismo programa donde imparten clases.

14 La Secretaría de Educación Pública creó programas para el mejoramiento de la educación superior. Programas como PROMEP, FOMES, y más recientemente PIFI y PIFOP, han beneficiado a la mayoría de las universidades tanto en lo que se refiere a infraestructura como en la actualización del personal académico, a través de apoyos económicos “extraordinarios”. Apoyos que reciben las universidades por los compromisos académicos a los que se comprometen, como por las necesidades que aún tienen para impartir de forma adecuada la educación que ofrecen. El otorgamiento de los mismos requiere de la evaluación que hacen los CIEES, como la revisión de académicos que constatan la pertinencia de los proyectos y las peticiones de plazas, edificios, computadoras y otras, para garantizar el buen uso de los recursos y el mejoramiento deseado. Esto mismo ocurre con los salarios extraordinarios o estímulos que reciben los académicos como un premio y aliciente que se otorga a la productividad, calidad y eficiencia.

15 Este excelente trabajo fue elaborado para presentar el examen profesional de licenciatura. Desafortunadamente para los estudiosos de la educación artística, no está publicado.

16 En las referencias estadísticas de la Subsecretaría de Educación Superior y otras, se toman a los doctorados en Historia del Arte, Diseño y algún otro, como doctorados en arte. En verdad son doctorados para formar investigadores desde otras disciplinas como es el caso de los de historia, o no tienen un enfoque propiamente artístico, como ocurre con la mayor parte de los de diseño.

17 En el llamado Siglo del Conocimiento, la educación es considerada como el fundamento de una economía sana y próspera, lo que no es incorrecto.

18 En otros posgrados diseñados para graduar a la planta académica de la institución, se eliminó la tesis como requisito y se cursan los fines de semana, o en cursos intensivos.

19 Uso modelo como el referente a imitar. Así como un escultor tiene un modelo para imitarlo, para hacer un dibujo semejante al modelo.

20 Paul Valéry, *Teoría poética y estética*, pp. 50-51

## La educación artística

### 1. Estudios superiores

Para entender lo que ocurre hoy con la educación artística, es fundamental aclarar que tanto los ciclos, criterios y todo lo relativo a la normatividad de la educación en el país, responde a las necesidades establecidas para las carreras de otras disciplinas. Desde la perspectiva de Patricia Cardona “la educación se ha fundamentado en la práctica del conocimiento científico, porque finalmente eso es [lo que parece] confiable.”<sup>21</sup> Del arte, como expuso Kant,<sup>22</sup> se pueden enseñar las técnicas,<sup>23</sup> aunque éste aprendizaje, en el caso de los artistas, sirva sólo para violarlas. Lo “otro”, el “talento,”<sup>24</sup> no se puede enseñar.

Sin desatender las precisiones que tenemos que establecer entre arte y educación artística, lo cierto es que las normas que establece la SEP o las universidades para la educación no contemplan las especificidades de los programas educativos en arte porque su elaboración se hace de acuerdo a los requerimientos de otros campos del saber, fundamentales, es cierto, pero distintos a los de las artísticas.

Para ahondar más sobre este tema, empecemos por analizar un poco el orden que la SEP establece para lo que llama los “niveles educativos”: preescolar, que ya es obligatorio, educación básica, media superior y superior, como ciertas ideas que apoyan dicho orden.

El ordenamiento parte de un sistema que, parafraseando a los filósofos, constituye un todo cuyas partes pueden resultar deductivamente una de la otra<sup>25</sup> o bien, según propuso Kant, “la unidad de múltiples conocimientos reunidos en una única idea”.<sup>26</sup> Es un todo organizado con una finalidad, y por lo mismo, es articulado, no acumulado. Sin profundizar más en las ideas kantianas y sus propósitos, ya que no es la intención de este trabajo, la idea de lo que es un sistema, y concretamente el de educación, se puede explicar de la siguiente forma: un todo organizado con una finalidad, cuyas partes se articulan y deducen una de la otra. En este caso la finalidad es educar mediante la organización de esas partes.

En el caso del Sistema Nacional de Educación, los niveles se articulan de lo simple a lo complejo, de forma vertical y ascendente. Esto nos hace afirmar que el Sistema supone el progreso en la educación más que la evolución,<sup>27</sup> y por lo mismo, admite tanto la articulación como la acumulación en el Sistema, como en el diseño de los planes de estudio, lo que hace imposible prescindir de alguno de los “niveles”. En el caso de los planes de estudio, que suponen un orden tanto vertical como horizontal, transitar libremente de una asignatura a otra o del orden establecido para algunas que se proponen como secuenciadas, también es imposible. Con más restricciones o menos, todos los planes de estudio que examiné, presentan esta característica, aunque sea en alguna proporción: la menor del 50 por ciento.

Por otra parte, esta organización responde a las necesidades y posibilidades de los alumnos según su edad y “maduración”, desde una idea ligada a la de progreso, que acompaña a todo el Sistema, y a la propia evolución del conocimiento. Es notable que en los jardines de niños el juego sea una de las didácticas más favorecidas, mientras que en la primaria prácticamente desaparece. Las razones son las que suponen algunas psicologías educativas y formulaciones didácticas convenientes para cada edad, que señalan algunos pedagogos.

En todo caso, el conocimiento se liga a la solemnidad, y los niños desde el primer año de primaria inician a marchas obligadas el duro camino de la “madurez”, “responsabilidad” y “disciplina”. 28

Los estudios se inician a los cinco años en el jardín de niños, edad en la que los alumnos inician la expansión y adquisición de sus habilidades, facultades y actitudes. En la primaria se les introduce al conocimiento teórico, y prácticamente se olvidan las actividades de psicomotricidad, de exploración, y en general las que tienen que ver con la sensibilidad o educación de los sentidos y la expresión de las emociones. En la secundaria, la especialidad en el conocimiento de las diferentes áreas del saber se intensifica, y en la preparatoria se ofrece una primera preespecialización, a través de las áreas que eligen los estudiantes, según la carrera que quieren cursar. El proceso de lo general a lo particular está dado. El siguiente paso es ingresar a los estudios especializados o por área de saber, de la educación superior.

En los últimos diez años la educación superior se ha modificado en muchos aspectos, sobre todo en las universidades estatales. Todos estos cambios, en tanto que buscan mejorar la calidad de la educación, incluyen evaluaciones para garantizar el camino adecuado de calidad. Una de ellas es la evaluación diagnóstica que llevan a cabo los CIEES.

Los cambios fundamentales con vista a lograr un Sistema Abierto de Educación Superior son entre otros, los siguientes:29

- Crear un sistema articulado y organizado, que permita el libre tránsito de los profesores y de los alumnos. En la actualidad, hay alumnos que cursan un semestre en universidades de Estados Unidos, Canadá y España, entre otros.
- Ofrecer planes flexibles o por créditos, para que los alumnos puedan cursar en un mínimo de tres años y medio la carrera, o hasta en siete años,30 como la posibilidad de planear los estudios según sus intereses y posibilidades.
- Reorganizar las escuelas y facultades como dependencias o DES31 para optimizar los recursos y el trabajo, así como permitir el libre tránsito interinstitucional de los alumnos.32 La idea es que puedan tomar clases en todos los departamentos, escuelas o facultades de la misma institución o de otras, sin la necesidad de uniformar los planes de estudio, ya que bastará cumplir con el número de créditos que se exigen en las licenciaturas o programas de educación superior.
- Con la medida anterior se pretende ofrecer diferentes posibilidades de egreso en la disciplina o arte del que se ocupe el programa, y así atender todas las posibilidades artísticas o académicas o de trabajo que solicita y ofrece el mercado laboral. Como en las universidades de Estados Unidos, Canadá y algunas de Europa, donde “la enseñanza [del arte] se abre a múltiples campos de trabajo [ ] desde docente, investigador, en la salud pública, en los campos de sanación, arte-terapia, masajes [ ], formación de públicos, producción, difusión, movimiento de aficionados y tiempo libre, salud psico-social, desarrollo humano, [o bien] hospitales mentales”33 Pero también es una medida para disminuir el número de egresados que no trabajan en empleos relacionados con la carrera que estudiaron, así como reducir el desempleo.

Como el rumbo económico del país se sustenta en la pequeña y mediana empresa<sup>34</sup>, y el desempleo, en el caso de los egresados es un problema que hay que resolver, se integran en los planes de estudios asignaturas como “jóvenes emprendedores” y otras semejantes. Con esto se pretende preparar a los estudiantes que tendrán u optarán por ser pequeños o medianos empresarios, así como ser candidatos para desarrollar otras actividades o asignaturas que relacionan el programa con los sectores productivos del país.

Con la finalidad de conseguir y garantizar la calidad educativa propuesta, la Secretaría de Educación Pública creó distintos programas y organismos para apoyar y supervisar a las instituciones de educación superior. Entre otros: PROMEP, FOMES, PIFIS, PIFOP, el Sistema Nacional de Investigadores, el Sistema Nacional de Creadores, los Comités o COPAES que se ocupa de la acreditación de los programas educativos.

Cuando se iniciaron estos afanes, las instituciones de educación superior, muchas, se encontraban en condiciones muy difíciles. Parecía cierto que el descuido del que tanto se quejaban los maestros era cierto. En una de las evaluaciones que realizamos vimos a los alumnos de danza bailar entre piedras que parecían producto de un reciente bombardeo o terremoto, pero no era así, simplemente no había dinero para construir los salones indicados. En otra, durante siete años no tuvieron sanitarios, y recuerdo un salón donde cabía un alumno y el maestro. Algunos edificios estaban incluso por caerse o las humedades habían dañado considerablemente las instalaciones, los instrumentos, los libros o las partituras.

En una facultad de filosofía la biblioteca era un mueble con cuatro estantes de un metro, ubicado en la oficina compartida y prestada que tenía el Coordinador, y una maestría tenía sólo unas diez antologías elaboradas con fotocopias de algunos artículos. La planta académica había pasado años sin modificar el plan de estudios, asistir a cursos o programas de formación, carecían de tiempos completos, publicaciones, e incluso de los títulos de licenciatura. El equipo era insuficiente o bien estaba deteriorado, envejecido u obsoleto. Uno de los problemas graves que detectamos desde nuestra primera visita, es la fuerza e ingerencia de los sindicatos en la vida académica y política de las universidades, más en unas que en otras, como de los gobiernos estatales.

Cuando los “pares” asistimos a una reunión en la Subsecretaría de Educación Superior para que se nos informara acerca de los programas, metas, y acciones que se proponían, advertimos a nuestros interlocutores de la imposibilidad de lograr los objetivos en los tiempos previstos por la situación en la que estaban los programas en las universidades. Aún con el importante presupuesto destinado, sabíamos que la recuperación era lenta y complicada.

Como nuestros únicos argumentos fueron los derivados de nuestros conocimientos como académicos, de los datos fidedignos que tuvimos oportunidad de elaborar con base en las visitas que realizamos, y a partir de nuestra experiencia como docentes, los asesores de la subsecretaría insistieron en la viabilidad de los tiempos estipulados para alcanzar las metas propuestas. El doctor Reséndis, Subsecretario de Educación Superior, afirmó también que las metas eran factibles, porque “yo no creo que como México no hay dos”, y si se puede en otros países, aquí también se puede. Con lo que estuvimos de acuerdo, siempre y cuando, insistimos, los plazos se calculen a partir de la situación en la que se encuentran las instituciones de educación superior y se respeten los tiempos de formación y producción académica.

Como ya afirmamos en este texto, el apoyo es realmente bueno y permitió avanzar mucho a las universidades. En nuestros viajes, ahora de seguimiento, lo hemos podido constatar. Pero también hemos apreciado un fenómeno digno de comentar, y al que ya en las primeras páginas de este texto le llamé la *política del fingimiento*, producto, estoy convencida, de la brevedad de tiempo que se concedió a las instituciones de educación superior para alcanzar las metas previstas por la Subsecretaría. Para explicar con claridad esta *política*, me parece indispensable mencionar algunos de los indicadores y requisitos que tienen que cumplir los programas educativos para que obtengan actualmente su acreditación, o reconocimiento de estudios de calidad,<sup>35</sup> después de diez años.<sup>36</sup>

- Las plantas académicas idóneas son aquellas que cuentan con cuerpos académicos consolidados. La mayoría pertenecen al SNI o al SNCA, son doctores, están contratados de tiempo completo, cuentan con el perfil académico al que obliga el programa, pertenecen a los programas de estímulos a la productividad, su producción o creación es sólida y líder en medios de prestigio nacional e internacional. Participan en proyectos y redes de colaboración, en reuniones colegiadas, y en eventos académicos. Se desempeñan como docentes, investigadores, tutores, y asesores.<sup>37</sup>
- El programa debe de tener aceptación y pertinencia en el ámbito nacional e internacional. Debe contar con la retención, la eficiencia terminal y la tasa de titulación en los niveles más altos del país en la disciplina, opciones adecuadas de titulación, vinculación formal con los sectores de la sociedad, prestigio internacional, programa de desarrollo, mecanismos efectivos para asegurar la calidad, seguimiento de egresados, programa de seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos, tutores, asesores, programa de apoyo al aprendizaje, becas y estímulos para los alumnos, programa de servicio social, reglamentos y normas para el buen funcionamiento del programa, instalaciones educativas que satisfagan los estándares internacionales, programa de cómputo, informática, equipo, biblioteca, y demás, suficientes alumnos aptos y capaces. Y debe respaldarse en un diagnóstico de las necesidades sociales y económicas, locales, regionales y nacionales, en los avances de la disciplina.
- El plan de estudios debe estar respaldado también por los principios rectores del avance o requerimientos del área del conocimiento que propone, como aparece en el perfil de egreso. Debe tener los programas de las asignaturas y contar con los mecanismos académicos idóneos para renovarlo y mantenerlo actualizado.

Estos indicadores y otros más orientan las evaluaciones, sean diagnósticas o para conseguir la acreditación,<sup>38</sup> y sin lugar a dudas proponen las condiciones idóneas para que el programa educativo sea de calidad. Pero son condiciones que los programas en México, a partir de las condiciones antes descritas, podrán conseguir en más tiempo del previsto.

Los rezagos en la educación, lo comenté ya, son producto de lo que podríamos llamar un cierto descuido por parte de algunos gobiernos, pero también de la apatía, como el desencanto de ciertas comunidades, que por diversos motivos no trabajaron de acuerdo a la responsabilidad que contrajeron con los alumnos, la institución y ellos mismos. En los programas se pueden observar dificultades en el funcionamiento derivadas de la falta de presupuesto, sobre todo las que corresponden a la infraestructura, equipo, salarios, o escasez de plazas entre otros. Otras se derivan de la propia historia de los programas, de la mala gestión que han tenido, por normatividades ineficientes o incompletas. Y en el caso de

los profesores, por el aislamiento en el que se encuentran, por falta de entusiasmo, actualización y otras, incluyendo algunos casos de deshonestidad permitida o incluso propiciada por algunas autoridades. En contraste, y pese a todo, las comunidades académicas trabajaron muy bien y lograron mejorar sus programas.

Durante estos nueve años de colaboración con los CIEES he visto a las comunidades trabajar de forma acelerada para cumplir con los indicadores y conseguir los apoyos y el reconocimiento oficial del programa donde se desempeñan, inventar toda clase de soluciones y participar en un sinnúmero de reuniones o diseño de informes. Por ejemplo, en el caso de los profesores, han optado por inscribirse en posgrados establecidos y de reconocido prestigio, algunos gozan de becas o descarga académica, sin dejar de cumplir con su trabajo docente. Para elevar las tasas de retención, egreso o titulación, asisten cotidianamente a los alumnos, duplican las horas de trabajo, les prestan sus libros y los atienden incluso los fines de semana. Pero también se han creado posgrados de toda clase y diversas características para regularizar a los profesores o se han disminuido las exigencias académicas. En algunos casos se trata de cursos de regularización más que de maestrías o doctorados, son de fin de semana, no se investiga, o no se presenta el examen de grado correspondiente.

Como hay que justificar las plazas en relación al número de alumnos que se atiende, los requisitos de ingreso, si bien se proponen como idóneos, se reducen cada vez más, o bien la inscripción se ofrece a egresados de las más diversas carreras. Recuerdo en especial una maestría en filosofía donde no se estudiaba filosofía, y el coordinador comentó que querían “abrir otra maestría ahora si en filosofía”. Como hay pocos doctorados y doctores en el país, se han “importado” doctorados sin padrón o reconocimiento de calidad para graduar a los profesores. O bien, dada la carestía de doctores, se contratan académicos provenientes de otros países sin que cubran el perfil o los requisitos de ingreso, en las plazas de mejor nivel.

En prácticamente todas las licenciaturas del área de educación y humanidades se eliminó, o bien se incluye entre otras modalidades, la elaboración de tesis para titularse. Las opciones con las que cuentan para titularse son alrededor de doce, entre otras, por promedio, cursando uno o dos semestres de alguna maestría, por el servicio social que de cualquier forma tienen que hacer, acreditando todas las asignaturas del plan de estudios, etc. Me importa destacar que en algunas escuelas o facultades está prohibido reprobar o calificar a los alumnos por debajo del ocho, con la finalidad de mejorar y mantener las tasas de retención, egreso y titulación. A todo esto es a lo que llamo fingimiento o *política del fingimiento*, que propicia la irrealidad de los plazos estipulados, “como las costumbres y usos” de nuestro país.

Hoy las cifras, siempre inciertas, son datos poco confiables para constatar el avance real que ha tenido la educación superior en nuestro país, aún cuando pueda asegurar que hay avances significativos. Éstos pueden observarse más que en los datos de carácter cuantitativo, en la producción de los profesores y en los trabajos de los alumnos.

## 2. La educación artística

Durante el siglo XX la educación artística fue abandonando poco a poco sus viejas usanzas. Los talleres, las academias, o el trabajo gremial se transformaron en programas de educación formal, aún cuando algunos conservaron las antiguas denominaciones y ciertas prácticas educativas. En las universidades los departamentos sustituyeron, en varios casos, a los talleres con la finalidad de ofrecer estudios secuenciados y ordenados. Los talleres se dedicaron a ofrecer clases específicas de piano, acuarela, o cerámica como complemento o materias aisladas para quienes no pretendían convertirse en profesionistas del arte.<sup>39</sup> Los estudios formales, por el contrario, ofrecían estudios de formación artística, contaban con reglamentos y documentos de validación de los estudios. Con el paso del tiempo y conforme a los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública y a las políticas educativas, estos departamentos o estudios formales, se transformaron en licenciaturas en arte, ya avanzada la segunda mitad del siglo.

El cambio significó una transformación radical, tanto en el diseño del plan de estudios, como en la reglamentación. Las nuevas licenciaturas tendrían que cumplir con las normas que la Secretaría establece para todas las licenciaturas, con los beneficios laborales como los problemas educativos que esto implica para las carreras de artes, no sólo por las diferencias de enseñanza a las que obliga el arte, sino por su tardía entrada al sistema de educación superior.

Esta juventud es causa de que los artistas no cuenten con reconocimientos oficiales o títulos que avalen sus conocimientos, pero es también causa del incipiente trabajo colegiado, como de la falta de experiencia en el diseño de planes y programas. Pese a todo, lograron reformular su plan de enseñanza conforme a la nueva normatividad y cumplir con los créditos que deben tener las licenciaturas, excepto las carreras de danza con egreso en ejecución, porque los egresados cuentan en promedio con 18 años y están terminando, o ya terminaron, la preparatoria. Esto se considera violación de ciclo.

No fue fácil diseñar los planes y programas de estudio. Los maestros tuvieron que entender primero, y después aprender, el “oscuro” lenguaje de los pedagogos. Tuvieron que dividir las prácticas en clases unitarias con objetivos diferentes, añadir clases teóricas para completar los créditos, ya que las prácticas valen la mitad de créditos que las teóricas. También tuvieron que justificar la necesidad de crear una licenciatura en artes y mucho más. Después de tantas pláticas entre pedagogos y artistas hubo los suficientes acuerdos para elaborar el plan y los programas sin que llegaran a entenderse realmente, ya que se trata no sólo de lenguajes distintos, sino de formas diferentes de entender el proceso educativo.

En el caso de las licenciaturas más jóvenes, menos de diez años, el aprendizaje de estos menesteres fue un poco más complicado. Una vez que lograron elaborar su plan de estudios, los cambios en el modelo educativo universitario los obligaron a enfrentar un nuevo cambio sin haber todavía asimilado el anterior. Muchas universidades optaron por el llamado plan flexible o por créditos, de egreso amplio, y en varios casos, con un tronco común para todos los programas o para los de carreras afines, o por área de conocimiento. Fue una propuesta diferente que la planta académica de las carreras de artes desconocía, con menos tiempo para la formación artística.

Además de todos estos cambios esenciales en la educación artística, las jóvenes licenciaturas en artes tienen ahora que enfrentar la evaluación y la acreditación, igual que las de más vieja tradición. Pese a que los CIEES cuentan con el marco de referencia elaborado específicamente para las carreras de arte y procura en sus recomendaciones insistir en las especificidades de la educación artística, como en carencias derivadas de su juventud, las universidades, la gran mayoría, los evalúa como a las licenciaturas de otros campos del saber.

Las consecuencias de estos cambios y criterios de evaluación de la planta docente, como los del nuevo modelo universitario, los retomaré en otro apartado. Por ahora quiero insistir en que los programas de humanidades o educación, que tienen tanto tiempo de pertenecer a la educación superior, tienen muchas dificultades para cumplir de forma adecuada con los indicadores, con más razón en las artes. Su ingreso a la normatividad es reciente, el planteamiento no toma en cuenta sus especificidades, y aún son muy jóvenes. Y cuando me refiero a la juventud de las carreras de artes señalo al menos dos aspectos: su ingreso al modelo educativo que establece actualmente la SEP, como también la certificación de sus estudios de grado, que en el caso de música, se empezaron a otorgar hacia 1976. Este ingreso tardío obedece a las formas tradicionales de enseñanza en artes que alcanzan hasta las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, así como a las necesidades pedagógicas y didácticas a las que obliga la enseñanza artística, y a las ideas o concepciones que se tienen sobre el arte.

### 3. Algunos antecedentes

En las *Tertulias* Clarisa Falcón y Tania Alvarez afirmaron que tanto los perfiles de egreso, como el proyecto artístico que tienen las escuelas de danza del INBA son el resultado de su historia, así como de las políticas educativas del momento, de las rupturas entre grupos de artistas, de las diferentes concepciones sobre la danza, entre otras razones. Lo que aquí importa es destacar que los antecedentes o historia de los programas educativos en artes son fundamentales para entender su situación actual. Y esos antecedentes inician en la Colonia. La educación artística que se ofrece actualmente y desde entonces, en nuestro país, parte del llamado arte occidental. Así que me parece conveniente recordar algunas de las ideas que dieron pie a la concepción sobre el arte y su enseñanza y que llevaron a cabo los clérigos que inicialmente se hicieron cargo de esta educación, como las concepciones que fundamentaron la enseñanza de las artes en la educación laica.

Quizá parezca un tanto largo este recorrido, ya que parto desde el origen mismo de la educación artística en Europa, concretamente en la antigua Grecia. Pero me parece indispensable hacerlo por la influencia que la estética clásica tuvo en el pensamiento de los religiosos, así como en el de los artistas y seculares cultos en general, que llegaron a estas tierras. Se trata de un recorrido general que trata conceptos como el de arte, belleza y otros, ligados, como ocurrió, a las propuestas educativas del momento, al menos a las de la educación oficial.

Iniciemos este periplo en la cuna misma del arte occidental, en Grecia, cuando el arte era considerado como destreza o maestría, concepción que siguió incluso en el Renacimiento, y abarcaba lo mismo la maestría que se tenía para construir un barco, una estatua, una prenda

de vestir, o bien, la destreza que se requería para mandar un ejército o dominar una audiencia, gracias al conocimiento y correcto uso de las reglas que cada una de estas artes demandaba. Como Platón afirma en el *Gorgias*, “el arte no es un trabajo irracional”<sup>40</sup> porque no existía ningún tipo de arte sin reglas, sin preceptos. Hacer algo sin ajustarse a las reglas, es decir, guiado por la inspiración y la fantasía, no se consideraba arte.<sup>41</sup> Como en ese dominio de las reglas y el conocimiento experto descansaba el reconocimiento a lo artístico, también lo que hoy consideramos artesanías, así como las ciencias, formaban parte del trabajo artístico. La diferencia general que se estableció para actividades tan diversas fue el esfuerzo que representaba hacerlas: físico o mental. A las primeras se les llamó artes vulgares o comunes, mientras que a las segundas se les calificó como ciencias liberales.

Esta consideración o diferencia entre lo físico y lo mental, como toda diferencia, según afirman muchas feministas, supone una jerarquía u ordenamiento: las artes vulgares, comunes o mecánicas, como se las llamó en la Edad Media (la pintura, por ejemplo), son consideradas inferiores, mientras que la lógica o la retórica, en las que el esfuerzo es mental, son superiores. Llamar “libres” a las artes que suponen destrezas mentales y considerarlas, como ocurrió en la Edad Media, dentro del concepto de *ars*, sin más calificación, o artes más perfectas, describe la importancia que se le concedió a lo mental en tanto que es la fuente misma de la libertad, o posibilidad de trascender el plano de lo meramente sensitivo, lo variable o finito. Esto permite comprender la verdad,<sup>42</sup> así como el lugar e importancia del arte y los artistas en la sociedad de ese tiempo.

Con base en esta diferencia general postulada por los griegos antiguos, en la Edad Media se crearon al menos dos tipos de centros de estudio: los destinados al *ars* o artes liberales, donde se estudiaba aritmética, retórica, gramática, astronomía, lógica, geometría y música o teoría de la armonía<sup>43</sup>, esto dentro de las universidades en las *facultas artium* o facultad de artes, mientras que los demás contaban con incipientes escuelas de destrezas prácticas, ciencias teóricas, o bellas artes.<sup>44</sup>

Esta división era producto de una consideración que con seguridad marcó durante mucho tiempo a las que hoy llamamos artes, es decir, su inferioridad tanto por quedar atrapadas en lo sensible como por el trabajo reiterativo, mecánico que suponían, para dominar con destreza las reglas, las técnicas y los instrumentos. Pero también de una falta de sistematización o subdivisión de estos conocimientos, ya que mientras las otras se consideraban bajo la perspectiva de un sistema, las hoy llamadas artes, no se agrupaban por sus semejanzas en sistema alguno. De entre ellas, la música era considerada superior al trabajo de los pintores o escultores, meramente imitativo, o a la irracionalidad de la poesía, según afirmara Platón, antes de que Aristóteles diera cuenta de la importancia de la tragedia. Estas diferencias, como la necesidad de agruparlas como sistema, fue el principio de una larga historia de búsqueda y propuestas de sistemas diversos, que tuvo una primera culminación con Charles Batteux en 1747, quien las unió como “bellas” artes (*Les Meaux arts reduits à un même principe*), y estableció el concepto que las calificaría durante mucho tiempo.<sup>45</sup>

No deja de ser paradójico que la exigencia de la maestría en el conocimiento de las reglas o destreza para elaborar sus productos fuera después una de las causas que permitieran su depreciación, sobre todo para aquellas que lo “único” que pretendían era la perfecta imitación. Como también resulta contradictorio calificar fuera del trabajo artístico toda actividad realizada de manera libre e imaginativa, cuando la libertad del pensamiento fue

siempre tan valorada, luego de reconocer los efectos que éste produce en los espectadores: su utilidad educativa y la valoración positiva que se hizo por parte de muchos pensadores de las formas que creaban. Aún así, la educación artística comenzó cuando esas reglas fueron elaboradas y reconocidas por su “utilidad” y efecto en los espectadores.

Al parecer, el origen mismo de la educación artística empieza en Grecia aproximadamente en el siglo VI antes de Cristo, gracias a la certeza del efecto ético que produce la música,<sup>46</sup> así como a la aparición de los *nomoi* o leyes para producir música.<sup>47</sup> Algunas referencias señalan que antes había pocos expertos a nivel profesional y en consecuencia era un oficio refinado. Paulatinamente, dado que el poeta músico se volvió más atento a los efectos éticos de la música, comenzó a aflorar el concepto de educación musical o educación a través de la música, dejando atrás el ejercicio libre y autónomo de creación que hacían hasta entonces los *aedos*.

Los *nomoi*, al parecer, son melodías, motivos o temas que se establecían de forma rigurosa para las diferentes ocasiones o efectos que deberían de producir en los oyentes. Según Seudo Plutarco, el citarista Terpandro, quien instauró por primera vez la enseñanza de la música en Esparta, es el autor de estas melodías que tendrían que aprender todos los que quisieran convertirse en músicos-poetas.<sup>48</sup> Las escuelas proliferaron, primero en Esparta y luego en Atenas, manteniendo su relación con las celebraciones civiles, religiosas, atléticas y otras de la vida pública, así como fortalecieron su ideal ético-educativo que dejó profunda huella prácticamente en toda la concepción antigua hasta la Edad Media.

En la Antigüedad, la música fue apreciada por los beneficios que reportaban a los hombres. Su potencia mágica y oscura que perturba las leyes naturales o reconcilia los principios opuestos, se muestra a través de mitos como el de Orfeo. Su conexión con las potencias del bien y del mal la hace ser medicina para el cuerpo y para el alma. Nos permite ascender a lo divino, o bien precipitarnos hacia las fuerzas del mal, siempre procurándonos placer.<sup>49</sup> Es decir, la música tiene la dimensión propia del rito religioso y por lo mismo, es fundamental para educar ética y cognoscitivamente a los ciudadanos.<sup>50</sup>

Este reconocimiento trajo como consecuencia la elección de ciertas formas musicales en detrimento de otras, en función de los valores morales y cognoscitivos que perseguía la polis. Se apreciaban aquellas que favorecían la templanza, mientras que eran objeto de censura las que propiciaban el desenfreno o la desmesura o *úbris*,<sup>51</sup> una forma de conducirse que va más allá de lo conveniente. Por la función educativa y cognoscitiva de la música se prefería la que tuviera la palabra y los instrumentos adecuados para las ideas que se difundían a través de ella. Pero la música más apreciada por los pensadores del tiempo, específicamente a partir de Platón, la que se impartía en la Academia,<sup>52</sup> era la música sin sonido, un estudio metafísico más que artístico.

Platón plantea en sus diálogos dos tipos de música: una pensada, inteligible, cercana a la ciencia armónica o a la filosofía, y otra sensible, la oída o ejecutada que consideró como oficio o profesión técnica. En el *Gorgias*, por ejemplo, afirma a través de Sócrates que la música oída o ejecutada no es sino una *techné*, un *fare*.<sup>53</sup> “Comencemos nuestro examen [dice Sócrates] por la ocupación que consiste en tocar la flauta. ¿No te parece, Calicles, que es algo así, que persigue solamente nuestro placer y no tiene en cuenta ninguna otra cosa [ ]?”<sup>54</sup> Mientras que en el *Fedro* la música sin sonido aparece como un don divino que se puede apropiarse cuando se alcanza la *sophia*.<sup>55</sup>

De la música sensible prefiere las formas y los instrumentos que refuerzan la educación de los ciudadanos, pero aún esa, la concibe como un simple hacer impropio de los ciudadanos libres, aunque acepte su función educativa e incluya a los citaristas en *La República*. Mientras que la música sin sonido, la pensada, la introduce como parte de los estudios de la Academia y afirma la importancia que tiene para la formación de los hombres libres. Esta división, se piensa, es el origen de muchos prejuicios. Entre otros, que la música, como el resto de las artes (en tanto que su hacer como su recepción parte de lo sensible y lo subjetivo), no pueden enseñarse formalmente como el resto de los campos del saber. Así sucedió durante mucho tiempo y aún ahora en algunas universidades donde se subraya la valoración del pensamiento y la consecuente depreciación de lo sensible o lo subjetivo en relación a la razón, lo cual creo no es del todo correcto.

Pese a las diversas lecturas que afirman una visión dicotómica en la filosofía de Platón, me parece que lo sensible, si bien es apariencia o reflejo, pertenece a ese concepto que no nos es del todo comprensible: cosmos.<sup>56</sup> Y como tal, creo que lo sensible no es objeto de negación o desprecio en el filósofo. Se trata, desde mi interpretación, de un momento indispensable que hay que superar para encontrar la verdad. Es decir, tiene una función indispensable aunque limitada, útil para la polis en las actividades sociales, sobre todo la de los citaristas, pero poco útil para saber sobre la *armonía en sí*, porque no es más que una simple apariencia que ocurre en la multiplicidad de lo sensible. Si aunamos los datos que sobre el cuerpo y su atención encontramos en los diálogos, difícilmente podríamos atribuir a Platón semejante negación. Lo que creo podemos afirmar es que dado el papel educativo que se le reconoce, censura toda aquella música o poesía que no cumple con los ideales educativos que propone.

Es en la Edad Media cuando lo sensible, sobre todo lo que se refiere al placer del cuerpo, encuentra su mayor negación. Si bien uno de los misterios esenciales de la religión católica es el de la divinidad hecha hombre, es decir encarnada, podría suponer una revaloración por lo corporal. Éste debe transmutar símbolo para ser venerado. Y en esta transmutación, son el dolor y el sacrificio los que le confieren valor al cuerpo, en tanto que la muerte corporal es el medio para alcanzar lo realmente valioso: lo espiritual. Esta negación de lo corporal como de lo sensible en general, es, según Bolívar Echeverría,<sup>57</sup> la más grande negación que hemos hecho sobre nosotros mismos, “sobre nuestra propia animalidad”, y según me parece, causa de las advertencias y control que establece la iglesia sobre el arte en el *Concilio de Tours*, donde instituye que “Todo cuanto ejerza seducción sobre los oídos y los ojos, y pueda corromper el vigor del espíritu [hay que ponerlo a distancia] por los sacerdotes de Dios; [ya que] por regla general, mimando el oído y el ojo, todos los vicios penetran en el alma.” Ésto se repite en otros concilios hasta entrado el siglo XVI por las ideas formuladas en el siglo XIV sobre la autonomía de la música y los efectos señalados en las ideas estético-psicológicas que fundamentan la utilidad o peligro de la música y otras artes para la educación moral y espiritual.

Ambas concepciones, sin embargo, se relacionan de alguna manera. En primer lugar, se reconoce la correspondencia entre arte y moral, así como el papel educativo que por este motivo tiene el arte y la idea de que el arte puede sensiblemente imitar o representar lo “invisible”, según sea el caso. Me parece importante señalar que actualmente estas ideas son parte del pensamiento que sobre el arte tienen algunos artistas y buena parte del público mexicano. La censura en el cine, o la que grupos solicitan para algunas exposiciones<sup>58</sup> son buena muestra del papel moral y educativo que todavía se le reconoce al arte y el

conocimiento o cierto saber que éste nos proporciona, tanto en formas de vida como en nuestras emociones, afectando nuestro comportamiento.

Jaques Aumont<sup>59</sup> señala con acierto que tras toda producción artística se encuentra una determinada concepción filosófica, estética, moral, artística y política. Cuando, por ejemplo, Platón señala la naturaleza ambivalente de la música o se niega a aceptar las transformaciones musicales propuestas en su tiempo, los argumentos son distintos a los que se establecen en la Edad Media, pese a las relaciones o semejanzas que podamos encontrar. Con la finalidad de aclarar este pensamiento para entender cómo se inició la educación artística en nuestro país, expondré de manera general las reflexiones que sobre la belleza, el arte y los artistas expresa uno de los filósofos que más influyó en el pensamiento de su tiempo y más allá de su ámbito temporal.

San Agustín, respecto de la belleza, explica en *De vera religione* que “nada hay ordenado que no sea bello” es decir, que “sus partes se parecen unas a otras y gracias a su conveniencia crean la armonía”. La belleza se presenta siempre como una unidad que se logra gracias a la proporción y la armonía,<sup>60</sup> y al ritmo, fuente de toda belleza, según el filósofo. Esta armonía produce “la hermosura del mundo [que] resulta de la oposición de los contrarios”.<sup>61</sup> Mundo creado por Dios; como primer artista creó el “poema del mundo” donde hay belleza sensible e inteligible, “la verdadera belleza”. Se trata de una belleza espiritualizada que retoma la idea de la belleza del mundo, que se afirma desde los primeros versos del Génesis<sup>62</sup>: la belleza objetiva.

Como Dios es el creador del mundo, en su obra, como en toda obra, se observa la mano del autor o artista. Lo que significa que la belleza es objetiva, le pertenece a lo creado en tanto que producto de la verdadera belleza, la primera compuesta armónicamente y sensible, la segunda unidad inteligible. Con base en estos criterios, los pintores, escultores y otros tienen que producir conforme a la belleza, esto es, relacionando de forma conveniente las partes para obtener una unidad armónica, y para hacerlo, será indispensable manejar con maestría los instrumentos, así como las formas. En tanto que hay un creador y lo creado, atendemos a dos tipos de belleza: la sensible que se encuentra en el mundo y la inteligible que es la de Dios; el hombre comparte las dos ya que tiene alma y cuerpo. Pero la belleza sensible, como todo lo sensible, se corrompe y termina, mientras que la belleza inteligible es eterna. Sin descartar San Agustín la belleza sensible por ser un gran aficionado al arte y a todo lo bello,<sup>63</sup> propone, desde luego, la superioridad de la belleza suprema, de la eterna belleza, y de igual forma, valora la superioridad de quien produce la belleza sensible a partir de la materia. En ambos casos lo espiritual o inteligible, es superior a lo sensible o material.

En acuerdo con los cánones del tiempo, San Agustín jerarquiza el valor de las artes. La música, en tanto que “parte del número y estricta proporción” es la más valiosa, mientras que la pintura y la escultura, por ser las que se ocupan de la perfecta imitación de la realidad sensible, son inferiores. En el reconocimiento de Dios como la belleza suprema y por lo tanto, el bien supremo, se establece la superioridad de lo inteligible o la verdad. El filósofo, al paso de los años, calificó de falsa, innecesaria y amoral (por servirse de la ficción), a la poesía, como también afirmó que el teatro es causante de emociones falsas, lo cual le permitió incluso censurarlas. Pero de la danza, no dice nada.

Estas ideas se repiten a lo largo de casi mil años, ya que la estética medieval se caracteriza por una uniformidad excepcional al estar subordinada a la ideología de la época. Las únicas diferencias que pueden observarse son las que corresponden a los métodos utilizados o las observaciones individuales, pero las tesis centrales se mantienen en las reflexiones tanto filosóficas como en las elaboradas por los artistas del tiempo.

Lo que aquí importa es destacar la relación que se establece entre belleza y moral en el entendido de que el concepto de belleza, como lo bello en la Edad Media, desborda los marcos de la belleza sensible. Si la belleza se reconoce como superior e inferior, la primera corresponde a lo sobrenatural o invisible, mientras que la sensible es la menos valorada. Ya que la belleza es objetiva y se realiza en el mundo, por ser obra de Dios, los llevó a valorar el arte por la afinidad que éste presentaba respecto de la naturaleza ya que el arte, se creía, toma sus modelos de la naturaleza. En palabras de Santo Tomás, “El arte imita a la naturaleza” y en tanto que la imita, “es lógico que el principio de la acción sea la cognición artística”. Por eso es que se atiende más a la obra producida que al productor, porque la imitación de la naturaleza que es bella dado su origen, es la que es perfecta. El artista o artífice copia lo que ya es bello, y por eso su valor depende tan sólo de la maestría o destreza para lograr la mejor de las copias.<sup>64</sup>

Los artistas influidos más por la teología o la ética del tiempo, que por la estética, estaban convencidos de que su designio era servir a Dios, educar moralmente a los hombres y reproducir las leyes del ente o simbolizar el cielo a través de la música, en el primer caso, o mediante la arquitectura religiosa, en el segundo. Por eso se propusieron representar simbólicamente la belleza, mostrar la existente y proporcionar modelos para vivir. Convencidos de los peligros que entraña el placer sensible que proporciona el arte, aceptaron que los teólogos establecieran los temas a los que darían forma.

Cuando los españoles inician la educación artística en el país, Europa ha dejado atrás el Medioevo, pero no así la estética clásica. Por el contrario, seguros de que los griegos de la antigüedad habían resuelto problemas teóricos fundamentales, buscan, recuperan, traducen y difunden sobre todo las obras de Platón, Aristóteles y Horacio. Su lectura les permite afirmar algunas ideas, completarlas o rechazarlas. Tal es el caso de la concepción que sobre la poesía mantiene Platón, el concepto de belleza como proporción y otros.

La vieja teoría era el fundamento, por extraño que parezca, para validar las innovaciones que en arte se hicieron en aquellos tiempos. El arte seguía considerándose hasta el siglo XVII un “conjunto de preceptos empleados para alcanzar una útil finalidad”, como señaló Richelet. Además, calificó de sinónimos de arte términos como maestría, habilidad, pericia o sutileza. Por su parte la belleza encontró sus propios términos afines como hermosura o gracia, sin desprenderse de los anteriores criterios de proporción de las partes al todo o de las partes entre sí y a la totalidad.

Si bien algunos artistas se pronunciaron a favor del arte sin finalidad, para propiciar placer, también se mantuvo por parte de otros la idea de que el arte tenía una finalidad educativa y moral. Para Tinctoris, la finalidad de la música es entre otras, “agradar a Dios”, “incitar a las almas a la piedad” o “ahuyentar al Diablo”. Otra diferencia que encontró es la que trata sobre el arte y su relación con la realidad. Leonardo, por ejemplo, escribe en su *Tratado de la pintura*: “Es de alabar aquella pintura que tiene una conformidad con la cosa representada.” Y añade: “digo esto para confusión de los pintores que quieren enmendar las cosas de la

naturaleza”. Con esto refutó a quienes sostenían que el arte, al partir de la imaginación, completa y embellece la creación divina.

La flexibilidad de la estética clásica fue tal, que bajo sus concepciones albergó otras derivadas del trabajo artístico, que la ampliaron un poco más allá del siglo XVII. Se admitió que la belleza es el objetivo de la pintura y de la poesía y que no se puede explicar siempre el motivo por el que gusta algo, porque también gustan las cosas oscuras y complicadas, ocultas y difíciles.<sup>65</sup> También gusta lo que afecta a los sentimientos, la imaginación y el amor.<sup>66</sup> Pero lo que más importa es que los artistas empezaron a reconocerse como creadores<sup>67</sup> y en lo que se refiere a su posición en la sociedad, la elevaron notablemente.

Es en el siglo XVI que tenemos noticia de la educación artística que se imparte en la Nueva España y empieza otra historia, la de la educación artística en México. Es una historia fragmentada e incompleta que poco interés despierta en los historiadores y que inició con clases de música y literatura en las escuelas de los misioneros. Es evidente que la función educativa del arte señalada en párrafos anteriores, y vigente todavía, hacía posible pensar que el arte era una buena manera de rescatar las almas de los paganos y convertirlos a la fe que profesaban los reyes de España.

Los principios e ideas de las que partían son las descritas de forma general en el apartado anterior, con las variantes que suponen las distintas congregaciones, así como las ideas que trajeron los seculares. La educación artística en el país, al igual que en todos los países, presenta dos vertientes: la oficial y la que la población adquiere en distintas actividades de la vida privada. La primera se imparte en las misiones dedicadas a la catequización, en escuelas de altos estudios o en la Real y Pontificia Universidad de México, fundada en 1551 y puesta en operación en 1553.<sup>68</sup> La otra, en las fiestas, con maestros particulares, o con artistas de compañías visitantes.

De acuerdo a la diferencia que se establece entre las artes y otros campos del saber, las que podemos llamar escuelas de arte se ubican en las iglesias donde se formaban los ejecutantes, compositores y maestros que requerían las propias iglesias, motivo por el cual proliferaron las escuelas de música.<sup>69</sup> Los artistas plásticos se formaban en agrupaciones gremiales o talleres, aunque también en algunos conventos.<sup>70</sup> En la Universidad también se estudiaba artes según el significado que apunté en el apartado anterior. No había, en sentido estricto, carreras en arte o estudios de arte en las universidades, situación que se prolonga por los siglos hasta el XX, cuando las carreras de arte se integran a las universidades.

Para el siglo XVII los artistas plásticos<sup>71</sup> seguían formándose con maestros en talleres y el arte seguía al servicio del culto y de la educación moral y religiosa de los habitantes de la Nueva España. Al menos las artes que se creía posibilitaban la educación moral, porque la danza, por ejemplo, “fue formalmente proscrita por la autoridad debido a su concupiscencia.”<sup>72</sup> Esto no impidió que los habitantes de la Nueva España siguieran bailando o aprendiendo a bailar de forma particular, en fiestas o gracias a las enseñanzas de compañías venidas de fuera, como ocurrió durante el porfiriato. La censura hacia la danza o contra el teatro, por considerarla una actividad maligna,<sup>73</sup> como ocurrió en el siglo XVIII es, entre otras, la causa de que las escuelas de danza y teatro se crearan hasta el siglo XX.

No hay mucho más que decir sobre la educación artística antes de la creación de la Real Academia de San Carlos de Nueva España en 1781, del Colegio de las Rosas en 1743 y del Conservatorio Nacional de Música<sup>74</sup> en 1866, que no sea lo que ya expresé líneas arriba: la educación dividida entre la oficial y la de particulares, la falta de reglamentación, métodos, infraestructura y apoyo gubernamental. Como señala Fernando Benítez, “los poetas y escritores en general constituían una plaga”<sup>75</sup>, aún en el siglo XVIII.

Es también en el siglo XVIII que se funda la Academia de San Carlos como parte del proyecto ilustrado, donde se elevó a alto rango la idea de educar. “Federico II de Prusia, que encabeza la lista de los déspotas ilustrados, sentó el principio de que el verdadero bienestar y la prosperidad de un Estado requieren que el pueblo esté tan bien educado e ilustrado cuanto sea posible”.<sup>76</sup>

Con la creación de la Academia se estableció la institución o escuela “sujeta a una dirección cuyo específico fin es la enseñanza de las reglas y la técnica del arte.”<sup>77</sup> Esto condujo a la inevitable contradicción entre la libertad creadora y la institucionalización del arte, ya que las academias, como bien afirma Ida Rodríguez Prampolini, “[ ] se han caracterizado por la defensa rígida de una línea de conducta y estilo”.<sup>78</sup> Lo confirma Justino Fernández cuando en su libro *El arte del siglo XIX en México* dice que se solicitaba a los artistas el cumplimiento estricto de los principios clásicos, evitar la exageración por medio de la suavidad y la dulzura, así como tener presente que las artes tienen un fin ejemplar y moral, entre otras.<sup>79</sup> Y es que “a pesar de los siglos [afirma Ida Rodríguez P.], las variantes y las concepciones con que se fundan y proliferan las academias puede decirse que han perdurado, desde entonces, tres características esenciales: tiene un marcado carácter docente, tiene un sello aristocrático y elitista ya que lo conforman los escogidos [ ] y, por último, la academia está desvinculada de la realidad.”<sup>80</sup>

Estas características las retomaré más adelante en el apartado dedicado a la educación artística que se imparte actualmente. Aquí lo que importa decir es que para principios del siglo XX, dice Carlos Chávez, la Academia de San Carlos y el Conservatorio Nacional de Música, eran las únicas escuelas, “un plan mínimo de Bellas Artes”, lo que muestra la indiferencia y el esfuerzo tan pequeño que hizo el estado por la educación artística “en más de cien años”, lo que significó una “enorme pérdida de tiempo”.

Esta misma indiferencia y carencias se observan en las clases de educación artística que se imparten en los ciclos escolares del sistema educativo del país. No hay suficientes profesores ni están preparados para impartir las materias de arte. Las escuelas no cuentan con espacios adecuados para esta educación, ni tienen material o instrumentos suficientes.

Pero aquí nos interesa la educación artística, más que una historia de la misma. Por ello no voy a hacer una relación pormenorizada de la creación de escuelas y políticas educativas del siglo XX.<sup>81</sup> Sí hay dos momentos en los que creo hay datos interesantes para el tema de este texto: el diagnóstico que hizo Reyes Heróles y el programa de reordenamiento que culminó con el traslado de algunas escuelas y centros de investigación al Centro Nacional de las Artes. Estos dos momentos, me parece, son claves para entender la situación actual de la educación artística. Pero antes de continuar, creo necesario recuperar algunas ideas que se han mencionado desde el principio de este apartado y hasta el siglo XIX o incluso el XX.

En primer lugar, la educación artística nació una vez que había reglas o leyes y técnicas que aprender; de hecho la improvisación quedó fuera de las escuelas. En las escuelas, talleres, o academias hubo una enseñanza rígida y una orientación artística. En segundo lugar, dada la estrecha relación entre moral y arte, ésta se convirtió en un elemento fundamental para la educación, aunque no se le concedió la jerarquía o valor otorgado a otras áreas del conocimiento, y fue censurada. Por último, el apoyo a la educación artística “oficial” dependió más de voluntades y proyectos políticos, que del reconocimiento de su importancia y necesidad. Por eso pueden detectarse periodos de “abundancia” y otros, los más, de franca “escasez”.

En el siglo XX la historia no es muy diferente que en la Nueva España. El arte y la educación artística estuvieron al servicio del gobierno en el proceso de adoctrinamiento para convencer y legitimar la construcción de la nueva nación mexicana. Así nació el nacionalismo artístico en este país, construyendo más que rescatando, un arte que nos diera identidad nacional. Como en el Virreinato se crearon las escuelas de música para “sumar almas” a la iglesia, en el nacionalismo se crearon otras para unir más mexicanos al proyecto gubernamental. Sin negar el valor y los frutos que se obtuvieron en estos dos episodios del arte en México, que por fortuna es capaz de rebasar intereses de grupos determinados, el arte se convirtió en uno de los vehículos idóneos para transformar conciencias y creencias.

El arte y la educación artística conocieron lo que seguramente ha sido el mayor apoyo que el gobierno les ha concedido. En las escuelas se ofrecía la materia, las misiones culturales viajaban por el país investigando, y la población bailaba en los bailes masivos. Los artistas, por su parte, crearon en torno a la nueva identidad un arte que se presumía original, entre otras cosas, por el rescate de lo propio con el beneplácito y aprobación de las autoridades. Todo esto y más, fue producto de un proyecto político que partió, como casi siempre ocurre en nuestro país, de las ideas europeas del tiempo y los intereses del gobierno.<sup>82</sup> Hoy, animados por los anhelos de modernidad y el proyecto de globalización, ese arte original a partir de lo propio es lo que menos interesa al gobierno, si es que aún le interesa el arte.

La educación artística, pasada la euforia del nacionalismo, cayó de nueva cuenta en el olvido y el descuido. Para 1985 Reyes Heróles, secretario de Educación, afirmó que:

La enseñanza artística que se imparte en las escuelas primarias y secundarias tiene una cobertura muy limitada, lo cual se aprecia también en las tareas de formación, capacitación y actualización de maestros para el desempeño docente en esta área [ ] Por lo que se refiere a la educación artística que se imparte en las escuelas de iniciación, centros de educación artística y escuelas profesionales, presenta considerables deficiencias. Es patente la desarticulación entre los distintos estadios que la componen. La insuficiencia de normas y criterios de coordinación ha dificultado la continuidad del proceso educativo y el rendimiento académico, en menoscabo de la calidad de esta educación. Cabe destacar que se observan lagunas en los aspectos de planeación, programación y evaluación de las escuelas de educación artística, así como en la operación de las mismas.<sup>83</sup>

A partir de este diagnóstico se elaboró un documento que planteaba las acciones necesarias para remediar los problemas que aquejaban a la educación artística en ese momento, entre otras, la creación de la Universidad de las Artes,<sup>84</sup> la articulación o creación<sup>85</sup> de los

programas educativos para garantizar un proceso educativo coherente, o la homologación del personal académico.<sup>86</sup> Pero una vez más el sueño se desvaneció en el aire. El secretario murió, y con él, la voluntad gubernamental de ese tiempo. Lo poco que se alcanzó a hacer gracias a su apoyo y por el trabajo de Javier Barros Valero, entonces director del Instituto, no fue suficiente.

La imposibilidad de establecer un sistema propio para regular la educación artística era quizá lo que más preocupaba. El INBA había entrado en el inicio de la espiral normativa basada en criterios poco conocidos y ajenos para las escuelas de artes; sobre todo en música y danza, en franca desventaja. El Sistema Nacional de Educación no proporcionaba los conocimientos necesarios para ingresar a las “licenciaturas en arte” existentes en ese tiempo y el requisito de grado para impartir clases empezó a ser un problema central para mantener a los artistas en las escuelas. La cultura de control sobre el trabajo académico invadió el Instituto y se puso en duda la legalidad de los programas de mano, recortes de periódico y otros documentos que hasta entonces eran muy valiosos para los artistas que también daban clases. En fin, la enseñanza de las artes empezó un camino (¿sin retorno?) que la llevaría a desdibujarse, como ocurre en las universidades, o bien, a la imposibilidad de titular a los bailarines como ocurre en el INBA.

En las *Tertulias*, Tania Álvarez afirmó que las autoridades habían decidido crear las dos licenciaturas en danza que se ofrecen en el Instituto.<sup>87</sup> Este es un reclamo que con frecuencia se oye a propósito de las más diversas acciones educativas, y corresponde a la legítima inconformidad del personal académico en tanto que la mayor parte de las veces no son consultados. Sin embargo, como le aclaré, en esa decisión ocurrió al revés; las autoridades no estaban de acuerdo, pero respetaron la propuesta que los docentes hicieron. Este extraño y poco frecuente episodio ocurrió en lo que se llamó *El reordenamiento de la educación artística*, un programa que se proponía actualizar los planes de estudio y, de nueva cuenta, articular los programas educativos que ofrece el INBA para lograr un proceso educativo coherente. Solo que esta vez se convocó a la propia comunidad académica para realizar tal empeño.

Con mayor decisión los profesores y los investigadores, un tanto reacios, participaron en reflexiones colectivas para mejorar la educación e investigación artística del Instituto. Primero en sus propios centros de trabajo, después entre las diferentes opciones que se ofrecen en cada una de las artes de las que se ocupa el Instituto, para culminar en un encuentro nacional que se anunció como el primero, con la esperanza de que esas reflexiones entre el personal del Instituto y artistas e investigadores de otras instituciones o independientes, continuaran. Muchos de los profesores que conozco me comentan que fue un tiempo de provecho, aunque los encuentros, así como la revista que editábamos se suspendieron, y la creación del Centro Nacional de las Artes no fue el paraíso prometido o esperado.

Los planes de estudio se modificaron de acuerdo a lo que las comunidades, a través de la comisiones que eligieron, propusieron. Así fue en todos los casos, pese a las múltiples sospechas de una comunidad desconfiada por experiencias anteriores. Hubo quien quiso entorpecer el reordenamiento en la reunión nacional, pero también hubo quien confió y trabajó para lograr mejorías en la educación e investigación artísticas. Así se crearon, en principio, las licenciaturas en danza,<sup>88</sup> los diferentes egresos en los CEDART, la licenciatura en artes visuales de la Esmeralda, y otros. Y digo en principio, porque las escuelas que se trasladaron al CENART tuvieron que integrar algunas materias en los planes de estudio, con

la idea de tener un mismo modelo “innovador y moderno”, que caracterizara a la educación artística del Centro.

Estas materias fueron el acuerdo mínimo de un modelo educativo que proponían las autoridades y asesores del CENART, muy parecido por cierto a los de la educación que se ofrece en Estados Unidos. Y como esta propuesta no partió del trabajo académico que se había realizado, hubo muchas dificultades para que las comunidades lo aceptaran y se pusieran de acuerdo en los contenidos de dichas materias que hoy se cursan en las licenciaturas. Es decir, pese a todo, se incluyeron en planes de estudio diseñados desde otra propuesta educativa, por lo que los planes adquirieron un toque de hibridez.

Las otras escuelas, las ligadas a lo “propio” tan bien apreciado en otros tiempos, quedaron fuera del nuevo y moderno espacio educativo. Lo mismo ocurrió con aquellas que se dedican francamente a los niveles anteriores o previos a la educación superior. Con la clásica concepción de las artes: danza clásica y contemporánea, teatro, artes visuales y música,<sup>89</sup> y los cuatro Centros, fueron las elegidas para ocupar los nuevos espacios.

El trabajo largo y sistemático del llamado *Reordenamiento* no fue fácil, por el contrario, hubo que lidiar con todo tipo de problemas, desde la poca claridad legal que había para admitir que el Instituto quedaba como parte de un organismo creado por decreto, las sospechas y miedos del personal académico, quienes pensaban que sus opiniones no iban a ser tomadas en cuenta, que los estaban utilizando, que se iban a vender algunas escuelas y a cerrar otras, así como la incomprensible insistencia de casi todos los profesores en artes de egresar artistas en todos y cada uno de los ciclos escolares. Esto último se agregó a una serie de viejas rencillas, posturas diferentes frente a la enseñanza, resistencia al cambio y desde luego, rivalidades entre las escuelas como entre los maestros acuñadas con el tiempo.

Desde entonces y hasta ahora, en el Instituto hay escuelas ubicadas en magníficas instalaciones como las que tiene el Centro Nacional de las Artes, y otras que trabajan en lugares inapropiados y pésimas condiciones. Ofrece lo mismo enseñanza de la danza clásica como de artesanías. Las escuelas de iniciación, los CEDART y las demás, no están vinculadas ni obedecen propiamente a un proceso educativo.<sup>90</sup> Sus planes de estudio admiten lo mismo la vieja usanza de los talleres, las modalidades de especialización, como la propuesta poco lograda en el Centro Nacional de las Artes de un plan abierto que propicia la interrelación de las artes. La investigación está desvinculada de la docencia<sup>91</sup> o la docencia desvinculada de la investigación y tampoco hay modificación a la ley de creación del Instituto para fundamentar legalmente la dependencia atribuida a un Consejo creado por decreto.

Pero si esto ocurre en el Instituto, no son menos los problemas que hoy enfrentan las carreras de arte en las universidades. Reiteramos, como hemos dicho y mostrado a través de su historia, que la competencia que enfrentan con otras carreras avezadas en los trabajos de academia, dada la antigüedad con la que trabajan de tal forma, es desleal y arbitraria. Sin embargo, tanto estas como las del Instituto Nacional de Bellas Artes tendrán que ajustarse a los criterios de las políticas educativas o perder apoyo económico y posibilidades laborales, a menos que las autoridades universitarias y las de la SEP tomen en cuenta las recomendaciones de los CIEES. De otra forma, esta renovada y simplificada ilustración que denomina a su siglo como el siglo del conocimiento, terminará por eliminar algunas carreras de arte y propiciará el bajo nivel en la ejecución y creación artística.

#### 4. La educación artística en las universidades

Patricia Cardona comentó en las *Tertulias* que “El coloquio de Puerta de las Américas [ ] fue muy revelador [porque, afirmó], no creo que las universidades tengan idea de qué está pasando en la educación artística [concretamente], en las artes escénicas”. Los planes con los que están trabajando, como comentó Patricia Cardona, “se están convirtiendo en una especie de Frankenstein que roba pedacitos de las humanidades para construir modelos curriculares que no tienen que ver con lo que pretenden”. Y en efecto, la impresión de la maestra Cardona es cierta. Los programas educativos de artes que ofrecen en las universidades tienen muchos más problemas que los que se imparten en las escuelas del INBA.

Uno de los motivos más importantes para que los propios profesores consideren sus planes de estudio como esa especie de Frankenstein son los modelos universitarios, sobre todo los que se diseñaron a partir de las sugerencias o requerimientos del llamado *sistema abierto*, que modificaron aún más los planes que inicialmente se hicieron para las nuevas licenciaturas. Ese modelo no existe en el INBA. Su problema es el que se deriva de la normatividad de la SEP, y en algunos casos, sólo desde el punto de vista laboral o de certificación, como ocurre con los estudios en danza,<sup>92</sup> que optaron por respetar su forma de educar.

Los profesores de arte en las universidades no tienen la opción de negarse a seguir el modelo porque la normatividad así lo exige. Pero también porque los apoyos económicos se otorgan en relación a dichos criterios y normas: los del *sistema* y su traducción en el modelo para elaborar los planes de estudio de los programas educativos de la universidad.<sup>93</sup> Por ahora, su única esperanza es que los funcionarios universitarios acepten que la educación artística no puede regirse con los mismos criterios que otros campos del saber y les permita modificar el modelo general con el que hoy diseñan los estudios. Esto parece cada vez más probable en las universidades donde los funcionarios son sensibles a las razones de estos académicos y tienen la necesidad de acreditar sus programas.<sup>94</sup>

Para que el diagnóstico de este “Frankenstein” sea claro, me pareció conveniente tratar los problemas en el orden en que se presentan los reportes de evaluación. La información que hay en cada una de estas secciones la obtuve en estos nueve años de trabajo en los Comités y se trata de una visión general de lo que afecta a esta educación.

---

21 Patricia Cardona es directora del Cenidi Danza, es filósofa, teórica de la danza y especialista en teoría de la percepción.

22 La lectura de la *Crítica del juicio* es fundamental para entender estos problemas.

23 Son el conjunto de reglas aptas para dirigir cualquier actividad con eficacia. Las técnicas artísticas pueden llamarse simbólicas porque se refieren esencialmente al uso de los signos.

24 El talento es “una superioridad del poder cognoscitivo, que no depende de la enseñanza sino de la disposición del sujeto”, *Antropología filosófica*, I, 54. y distingue también los talentos en ingenio productivo, sagacidad y originalidad, siendo este último el genio.

25 Leibniz, *Méthode de la Certitude*, pp. 174-175.

26 *Crítica de la razón pura*, Doctrina del método, Cáp. III.

27 Esta información parte de los cambios que realizan o realizaron ya la mayoría de las universidades públicas del país. La información se puede constatar en los requisitos estipulados en los PIFIS, como en los reportes de los CIEES.

28 Uso evolución como cambio.

29 Como bien afirma Lin Durán, investigadora del Cenidi Danza, lo importante es fomentar la autodisciplina, el gusto por la indagación y el placer por el conocimiento.

30 Todos los datos surgen del comportamiento general de los programas evaluados. En este sentido, algunas universidades no establecen estos periodos tal y cual aquí los presentamos.

31 Dependencias de Educación Superior.

32 Algunas universidades adoptaron la departamentalización, otras más, sólo en lo que concierne a lo administrativo ya que conservan las tradicionales escuelas o facultades. Como quiera que sea, en todos los casos estas modificaciones aumentaron la relación laboral y personal de los profesores.

33 Patricia Cardona, *Tertulias*.

34 Para confirmar el rumbo económico propuesto, se pueden consultar los discursos del Presidente y leer los documentos oficiales donde se expresa y fundamenta la propuesta.

35 El dinero, becas, equipo, y demás, que reciben las universidades por medio de los programas para el mejoramiento de la calidad educativa, se otorga tanto para eliminar las carencias como por el trabajo académico que realizan y al que se comprometen: proyectos de investigación, calidad de la planta académica, mayor retención, egreso, titulación, producción, y otros.

36 Estos diez años son los que han transcurrido desde la primera visita que realizó el Comité.

37 La relación idónea de profesores de asignatura y de tiempo completo varía según el programa educativo.

38 La acreditación es un reconocimiento a la calidad de los programas. La llevan a cabo asociaciones civiles y son supervisadas por COPAES, quien se encarga de constatar que las acreditadoras propuestas por estas asociaciones tengan la calidad académica, así como la honestidad para acreditar por méritos reales a los distintos programas. Cada cinco años o antes si se presentan anomalías, las acreditadoras renuevan o bien terminan su función.

39 Esta diferencia me importa para aclarar los modos en los que se imparte la educación artística en la actualidad. Pero de ninguna manera quiero decir que los talleres no puedan producir artistas, como es el caso de algunos de artes plásticas.

40 Platón, *Gorgias*, 465<sup>a</sup>. También en *La República* afirma que “Un lecho, ya lo mires de lado, ya de frente o por cualquier otro lado, ¿difiere en algo de sí mismo [ ] o parece distinto? ¿E igualmente lo demás[ ]? ¿Con vistas a qué se hace la pintura en cada caso? ¿Tal vez con vistas a imitar lo que existe, según es, o lo aparente, según aparece, siendo imitación de una apariencia o de una verdad?” “De una apariencia [ ]” “Entonces está lejos de la verdad el arte de imitar”, *La República*, 598 A

41 La división entre las artes y la poesía, entre otras cosas, obedece a que la poesía se originaba por medio de la inspiración de las musas, mientras que la pintura, por ejemplo, era una imitación, como dice Platón “de lo que aparece como aparece”.

42 Según Ernest Becker, el desprecio al cuerpo, como toda construcción cultural, no es otra cosa que la forma de mitigar la angustia que nos produce la muerte. “El miedo a morir, innato y que lo abarca todo, impulsa al hombre a intentar trascender a la muerte mediante sistemas y símbolos heroicos culturalmente constituidos.” Ernest Becker, *La lucha contra el mal*, p.13.

43 Los estudios de música no se referían a la ejecución, canto o creación artística, sino a estudios relacionados con la metafísica o la musicología.

44 Bellas artes en este contexto se refiere a la belleza sensible, pero de ninguna manera alude a la verdadera belleza que según estos pensadores le pertenece a Dios. Como tampoco tiene que ver con consideraciones modernas como la de Kant, quien afirma en el parágrafo nueve de la *Crítica del juicio*, que “Bello es lo que, sin concepto, place universalmente”, ya que en esos tiempos el arte, además de la utilidad, tiene también una finalidad ética.

45 Batteux agrupó como bellas artes a la pintura, la música, la danza, la escultura, la poesía, la arquitectura y la elocuencia, bajo el argumento de su carácter imitativo.

46 El término música en la Grecia Homérica comprendía un conjunto de actividades de lo más diversas: poesía sobre todo, pero también danza y gimnasia o bien, medicina, brujería, danza y gimnasia. Esto se puede ver en los más variados mitos como el que relata Seudo Plutarco en su obra *De la Musique* donde afirma que “El gran Homero nos enseñó que la

música es útil al hombre. Al querer demostrarnos que, efectivamente, sirve en numerosas circunstancias, nos presentó a Aquiles calmado su cólera contra Agamenón por medio de la música que le enseñara el sabio Quirón [ ]" Seudo Plutarco, *De la musique*, 40.

47 Una educación de cuño aristocrático exigía el aprendizaje de la lira, el canto, la poesía, la danza y la gimnasia.

48 La música abarcaba hasta entonces el canto, la poesía, la ejecución instrumental, la danza y la oratoria.

49 En la *Odisea* la figura del músico es un profesional del arte que canta únicamente para los que escuchan sin ningún otro fin. Es decir, a la par de las conexiones con la religión, la cosmogonía, la vida social y otras, se apreciaba también el placer que proporcionaba sin finalidad alguna. Se trata, como apuntó Aristóteles, de un tiempo de ocio para los hombres libres, y por eso propuso que la música sensible se integrara a la educación.

50 En El Banquete, Platón señala lo siguiente “[ ] se servía de instrumentos para fascinar a los hombres con el hechizo que emanaba de su boca, [se refiere a Marsias] y todavía hoy puede fascinar quien entone con la flauta sus melodías [ ]. Las melodías de aquél, las interprete un flautista hábil o una tañedora negada, por sí solas, por el carácter divino que poseen, conducen las almas hasta el delirio y permiten descubrir cuáles de éstas tienen necesidad de los dioses y de ser iniciados. Tú difieres de él únicamente en esto: en que sin instrumentos, con las palabras desnudas, consigues idéntico efecto.” El carácter divino, al que hace referencia esta cita, obedece a la creencia que tenían los griegos sobre la donación del canto o la poesía que hacían los dioses a cualquier afortunado mortal. Esta inspiración divina es con toda seguridad el antecedente de la creencia contemporánea de algunos profesores de arte, quienes sostienen que el trabajo de creación artística se inicia mediante la inspiración.

51 Bernard Sichère comenta que “la *ūbris* designa más profundamente el mal si lo concebimos como parte de una cadena junto con otras palabras: *eris, polemos, ate*. Estos son vocablos muy antiguos pronunciados mucho antes que se inventara la tragedia [y juntos se refieren a] una guerra, una disensión, una querrela, no ya entre los hombres y ni siquiera entre los hombres y los dioses, sino en el seno mismo del Ser, por cuanto éste entraña una oscuridad primera que nada permite disipar por completo, una especie de crueldad anterior a toda malevolencia subjetivamente asignable” Bernard Sichère, *Historias del Mal*, p.40.

52 La primera academia es la que funda Platón en 387 a.C. en los jardines dedicados al héroe Academus en Atenas.

53 Fabricar.

54 Platón, Gorgias, 501-502.

55 Sabiduría.

56 Sichère explica este concepto de la siguiente forma: “Esta palabra es casi intraducible en nuestras lenguas modernas [ ] se trata de la hermosa disposición del Ser por cuanto brilla desde siempre más allá de los dioses mismos y antes que ellos, de manera tal, al mismo tiempo, que todo ente puede encontrar ahí su límite y su acuerdo. Es el primado del pensamiento del Ser sobre el pensamiento del hombre; el hombre no ocupa el centro, se lo ha asignado a una de las regiones del cosmos situada entre la de los dioses y la de los animales. [ ] No hay que entender [ ] el cosmos en el sentido en que éste sea una especie de recipiente vacío en cuyo interior se alojarían los hombres y los dioses [ hay que entenderlo] en el sentido en que cosmos quiere decir que dioses y hombres deben de disponer de sus facultades propias respecto de esta persistencia fija del Ser que existe desde siempre.” Ibid., p. 38-39.

57 Esta afirmación la hizo el Dr. Bolívar Echeverría, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en una de las clases que dictó en la Academia de la Danza en el año 1990.

58 La censura se ejerce en los más variados ámbitos a todas las artes en la actualidad, y corresponde ahora como siempre, a la defensa de ciertos valores que imponen quienes son poseedores del poder.

59 Jaques Aumont, *La estética hoy*, primer capítulo.

60 Plotino no está de acuerdo con la importancia concedida a la proporción, ya que supone un ser compuesto de partes y defiende la belleza de lo no dividido como el sol, un tipo de sonido, el oro, o bien la luz, o el espíritu. Ver *Las Enéadas*

61 San Agustín, *De civitate Dei*, XI, 18

62 “Y vio Dios todo lo que había hecho y he aquí que era bueno en gran manera.”

63 En las Confesiones escribe “decía yo a mis amigos: ¿acaso amamos algo fuera de lo bello?” Y en *Contra los Académicos* contrapone *philocalia* (amor a la belleza) a filosofía (amor a la sabiduría).

64 De Aquino, Tomás, *Suma Teológica*, I-a II-ae q. 57<sup>a</sup>. 5 ad 1

65 Los manieristas lograron demostrarlo. Decían que gustan las cosas ocultas y difíciles especialmente cuando se consigue profundizar en ellas.

66 Los artistas barrocos lograron también demostrar que gusta lo vivo y animado, y respecto del amor, se introdujo en la estética clásica la importancia de éste al igual que la razón para decidir sobre la belleza.

67 Ya Miguel Ángel lo señala cuando dice en su soneto: “Si con el estilo y los colores lograsteis/ que el arte igualara la naturaleza/ aún habéis arrebatado a ésta una parte de su valor,/ pues a partir de la belleza nos dais algo aún más bello”. (Soneto XI) Tiempo después Shakespeare dirá en *Anthony and Cleopatra* lo siguiente: “Superando a la pintura de esa Venus, en la que vemos a la imaginación sobrepasar a la naturaleza” II, 2 o bien en el *Rapto de Lucrecia* dice “Para escarnio de la naturaleza, el arte da la vida a lo sin vida”

68 Agustinos, franciscanos y dominicos fueron los encargados de educar a partir del arte. Según Elias Trabulse se puso más atención a la educación en la capital de la Colonia. Para mayor información ver Elias Trabulse, “La educación y la Universidad”, 1327-1328.

69 Según Gabriel Saldivar, en el siglo XVI se crean varias escuelas de música: Escuela de Monjas Músicas o Casa Bethlen, Colegio de Infantes de Santo Domingo Mártir y otras. Gabriel Saldivar, *Historia de la música en México*, p. 142

70 Ver Manrique, J.A. “El arte novohispano en los siglos XVI y XVII”, en *Historia de México*, tomo 6.

71 No se les denominaba artistas plásticos, lo uso para aclarar a cuáles artistas me refiero. Los pintores, escultores o grabadores, eran propiamente llamados artistas, mientras que el uso para denominar a los otros era según el arte que practicaran: músicos, poetas, etc. Esto se debe a que no había todavía un sistema de las artes que agrupara a estas diferentes actividades artísticas. Había diversas propuestas que no prosperaron hasta el siglo XVIII, y algunas pequeñas agrupaciones como las de las artes del *diseño* (arquitectura, pintura, escultura) o un proyecto preconcebido por la mente que se expresa en las líneas y los ángulos.

72 Ricardo Reynoso, *Tesis para obtener la licenciatura*, inédito.

73 Pablo González Casanova, *La literatura perseguida en la crisis de la Colonia*, p.49.

74 Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre la educación en México*, México, p. 32. Según esta información el Colegio de las Rosas sería la primera gran escuela de arte en el país.

75 Fernando Benítez, *Los demonios en el Convento; Sexo y religión en la Nueva España*, ERA, p. 82.

76 Eduardo Báez Macías, “La Academia de San Carlos en la Nueva España como instrumento de cambio,” p.37

77 Ibidem, p.35

78 Ida Rodríguez Prampolini, “Crisis de la Academia en el siglo XX en México”, p. 273.

79 Las exigencias completas están en el libro de Justino Fernández, *El arte del siglo XIX en México*, México, p. 42-55.

80 Ida Rodríguez, op. Cit, p. 270.

81 Uno de los trabajos más completos que conozco sobre la educación artística, es la tesis que para obtener el título de Licenciado en Sociología escribió Ricardo Reynoso. En tanto que está inédita, se puede consultar en la biblioteca de la misma Facultad en la UNAM. Ahí se pueden encontrar además de datos como éstos, una visión crítica de quien ha estudiado y vivido en el INBA la educación artística.

82 Pablo Parga realizó una investigación muy completa y crítica sobre el nacionalismo mexicano en su libro *Cuerpo vestido de nación*, que publicó CONACULTA-FONCA.

83 Programa de Cultura.

84 Este proyecto, con seguridad, es el antecedente de lo que más adelante se pretendió hacer en el CENART.

85 Entre otros: las Escuelas Vocacionales de Arte (EVAS) para niños, que se basan en didácticas derivadas de las teorías cognoscitivas para propiciar la creatividad, la reflexión, la investigación, la relación entre teoría y práctica, entre otras cosas. El método de enseñanza que se elaboró para estos programas es prácticamente el mismo que propone Irma Fuentes en su libro *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*, en las páginas 76-77. La modificación de los Centros de Educación Artística (CEDART) por bachilleratos de arte, se llevó a cabo por el mismo motivo que las EVAS, pero además, dados los cambios que en 1983 llevó a cabo la Secretaría de Educación Pública, al transformar las carreras magisteriales en licenciaturas, los instructores de arte quedaban imposibilitados para impartir clases. Las EVAS desaparecieron y los CEDART fueron nuevamente transformados. Se pretendía crear un Sistema o Subsistema Nacional de Educación Artística en el INBA, ya que la posibilidad de hacerlo en el Sistema Nacional de Educación se veía prácticamente imposible.

86 El documento lo elaboró el grupo de asesores de la Subdirección de Educación e Investigación Artística: Lin Durán, Juan Acha, Héctor Azar, Guadalupe Maldonado, Araceli Otero, Lourdes Nicolau y Silvia Durán, con la coordinación del propio Subdirector General, Jaime Labastida.

87 Mientras que a Tania Álvarez le parece una mala decisión crear licenciaturas en danza, en la misma *Tertulia* los profesores de danza folklórica se quejaron por “haber quedado fuera” de la competencia laboral, por no crear entonces la licenciatura. Esta contradicción en el seno de la vida académica de las artes obedece a la difícil alternativa a la que están enfrentados: respetar las condiciones de la educación artística o seguir los lineamientos gubernamentales y obtener mejores posibilidades laborales, con las consecuencias que esto implica.

88 Los profesores que fueron elegidos para la comisión, insistieron en la creación de licenciaturas por las presiones que había en el campo laboral. Se veía con claridad que los que no tuvieran el título se verían afectados como ellos mismos.

89 El titular de CONACULTA, Rafael Tovar y de Teresa, quería que el Conservatorio Nacional se trasladara al CENART, y así fue durante un tiempo, un traslado poco cierto. Ya nunca lo hicieron de forma definitiva hasta que se le dio el espacio a la Superior de Música. Otro elemento que fractura el intento inicial del titular de CONACULTA es la escuela de cine ubicada en las mismas instalaciones.

90 Es necesario comentar que la falta de trabajo colegiado en las escuelas del Instituto dificultó la articulación de los niveles o ciclos como aquí los llamamos. Muchos maestros se negaron a dialogar con sus colegas por creer que se uniformarían los programas conforme al modelo de las de estudios superiores. Pero también influyó la descalificación que hacían

unos de otros, como ciertos sentimientos de inferioridad o superioridad que tienen algunos profesores en las distintas escuelas.

91 En los Centros, sobre todo en alguno de ellos, la negativa de aceptar artistas para realizar creación artística o teórica, así como la investigación educativa, se consideraba impropio de un Centro de Investigación de las Artes; lo cual nunca pude comprender.

92 En otros apartados comenté ya los problemas por los que pasa y pasó la educación artística que se imparte en el INBA: las voluntades políticas, el descuido y hasta ninguneo, la falta de planificación, o la carencia de un sistema coherente. Pero las escuelas de arte en las universidades, además, enfrentan los requisitos universitarios y los del Sistema Abierto.

93 Me atrevo a decir que esto ocurre en las universidades, ya que la gran mayoría sigue criterios iguales o similares.

94 Aunque a la fecha no hay acreditadas en artes, estos programas se califican con la evaluación que hacen los CIEES.

## La educación artística en las universidades

- Historia de los programas

La historia de estos programas es similar en casi todos los casos. Las universidades crearon sus departamentos, talleres, o carreras en artes como parte de los servicios que estas instituciones ofrecen a través de sus direcciones, coordinaciones o vicerrectorías de extensión y difusión. Algunas por iniciativa de los funcionarios universitarios y otras por insistencia de grupos artísticos, pero todas fueron creadas en relación al proyecto universitario y como parte de la misión de estas instituciones: ofrecer conocimientos universales o bien el universo del conocimiento. Su ingreso franco a la educación superior ocurrió, en casi todos los casos, en las últimas décadas del siglo XX en la medida en que se rediseñaron como licenciaturas y se crearon algunas maestrías, aprovechando la experiencia de otras licenciaturas en arte que ya existían.<sup>95</sup>

La transformación no fue fácil, por el contrario, la normatividad universitaria los obligó a entender la enseñanza en artes de una manera distinta a la que venían realizando. Además, los programas creados por la SEP para el fortalecimiento de la educación superior los introdujo a un mundo desconocido y difícil de entender, donde algunos de esos beneficios están acompañados de inconvenientes para cumplir la misión que antes de esta sistematización se habían propuesto. De estos beneficios e inconvenientes en la educación artística universitaria hablaremos en los siguientes apartados.

- Normatividad

Ajenos a la vida académica universitaria y sus requerimientos de sistematización, los cuerpos académicos de los talleres o departamentos de artes tuvieron que enfrentar los más diversos retos para transformar sus programas educativos en licenciaturas. El primero, desde luego, la elaboración del plan y los programas de estudios conforme a los requisitos que han diseñado los pedagogos para otros campos, la adquisición de documentos comprobatorios de sus conocimientos, la carencia de grado, la elaboración de los más diversos documentos como el de desarrollo del programa, la recuperación y sistematización de la información y todo lo referente a la vida colegiada.

Con instructivos o modelos en la mano, o a través de un diálogo interminable y difícil con los pedagogos, pasaron mucho tiempo tratando de comprender por qué hay unos verbos permitidos para hacer los objetivos y otros están vetados, cómo fragmentar en sesiones prediseñadas la puesta de una coreografía, de qué forma agrupar las materias en áreas o cómo solucionar la falta de créditos requeridos para las licenciaturas. A veces con paciencia y otras con desesperación, los interlocutores de esta comunicación casi babilónica trataban de traducirse unos a otros para llegar a acuerdos. ¿Crear una obra original podía ser un objetivo respetable? ¿Lograr la elasticidad corporal, uno particular? ¿Cuántos libros hay que poner en la bibliografía de las materias de técnica? ¿De qué manera se hacen los exámenes de opción múltiple? Y mientras en las reuniones de trabajo llevaban la delantera los pedagogos, en las aulas el maestro era el único que mandaba. Pasó mucho tiempo para que los docentes incluyeran en un vocabulario lleno de experiencia, subjetividad y talento en muchos casos, la taxología de Bloom y similares.

Al propio tiempo que lidiaban día con día con este lenguaje hasta entonces desconocido, recopilaban, solicitaban y recuperaban todos aquellos papeles que garantizaran institucionalmente sus conocimientos: los programas de mano, las cartas de felicitación de artistas, las críticas periodísticas y otros. En el campo de la danza pocos contaban con títulos o certificados de estudios. Su interés fundamental, hacer arte, les había impedido seguir los estudios de preparatoria o incluso de secundaria. Otros, como aprendieron a tocar la guitarra, por ejemplo, habían entrado a dar clases y en algunos casos se habían sindicalizado. Entre los artistas sin documentos suficientes o los profesores menos calificados no hubo diferencia, la exigencia era la misma: presentar su título para seguir trabajando en las ahora licenciaturas, según los estatutos universitarios. Los sindicalizados fueron reacomodados en algunos talleres que se mantuvieron y los que no contaban con esa “conquista laboral” se quedaron sin trabajo, o bien tuvieron que cursar los estudios en otras licenciaturas. En el INBA y otras instituciones se lograron acuerdos para regularizar a sus profesores cursando licenciaturas elaboradas de acuerdo a sus necesidades y compromisos, ya que todos tenían trabajo. En el INBA incluso se diseñó la maestría para garantizar su carrera docente. En muy pocos casos fueron calificados laboralmente por medio de equivalencias.

Los nuevos cuerpos académicos, mejores o peores, una vez constituidos como claustro, se dieron a la tarea de discutir y elaborar un sin fin de documentos que regulan y pretenden garantizar la calidad del programa educativo. Fue muy difícil para los artistas acostumbrados al trabajo individual iniciar ese diálogo que a la fecha es todavía incipiente, así como compartir sus ideas, sus intuiciones y sus experiencias.

Finalmente y luego de mucho esfuerzo las licenciaturas en arte se ofrecieron, como indica la normatividad universitaria, a los aspirantes a los estudios profesionales, los jóvenes egresados de las preparatorias.

- Plan de estudios

#### a) Perfil de egreso

Tania Álvarez afirmó en las *Tertulias* que el objetivo de las carreras de arte “es formar artistas, sean ejecutantes, coreógrafos o maestros”, pero en definitiva artistas. Es decir, propuso un egreso tradicional semejante al que hoy ofrece el Instituto, sin considerar la posibilidad de formar en muchas otras opciones artísticas como las expresamos con anterioridad. Este egreso, al que llamo tradicional, es al que aspiraban cada una de las licenciaturas que se crearon en las universidades, por lo que todas ofrecían formar en la ejecución, la creación o la docencia. O bien, según los requisitos universitarios, el egreso ofrecía formar en ejecución, creación, investigación y docencia, con el mismo programa.

Algunos programas todavía ofrecen este egreso y para fundamentarlo incluyen las más diversas materias como: pedagogía, psicología de la educación, metodología, seminario de investigación y otras. Son un cúmulo de materias que disminuyen las horas dedicadas al aprendizaje artístico, pero que a la vez son insuficientes para formar en los egresos prometidos. Pese a todo, los profesores están convencidos de que lo más importante es formar artistas, como señaló Tania Álvarez, y no disponen del tiempo para hacerlo.

Este egreso, ya de por sí amplio e imposible de cumplir en las licenciaturas, creció todavía más en la reciente reforma que se hizo a los planes de estudio. Se abrió hacia otras posibilidades de trabajo para que los egresados puedan “insertarse en el campo laboral” sin dificultades. Como decíamos con anterioridad, este egreso amplio pretende disminuir el elevado desempleo de los profesionistas.<sup>96</sup> Se incluyen las más diversas materias para fundamentar el egreso en ejecución, docencia, creación, investigación, promoción, caricaturista, y otras, según la rama del arte de la cual trate el programa. Lo curioso es que no encuentro ninguna propuesta que en verdad pudiera ofrecer un egreso distinto, con posibilidades laborales, y necesario para el quehacer artístico. Porque de nueva cuenta, los profesores siguen anhelando formar artistas y no se atreven a imaginar otras posibilidades, sólo que ahora con menos tiempo para la enseñanza artística por todas las materias que hay que incluir para fundamentar el egreso amplio.

Este egreso amplio, según Enrique Salmerón,<sup>97</sup> forma un profesionista capaz de realizar diversos trabajos. Esta propuesta a la que se adhieren cada vez más escuelas plantea desaparecer la especialidad que antes se procuraba como egreso, el “virtuosismo” artístico, para formar un profesional de las artes. Lo que no estaría mal del todo si otras escuelas continuaran con la formación de artistas, de lo contrario, podemos afirmar que la muerte del arte tan anunciada, será una realidad.<sup>98</sup>

Otro problema que considero digno de comentar es que la educación artística ofrece formar en ejecución o creación y hasta en docencia, lo mismo a través de estudios superiores que con los de la enseñanza media superior. Si revisamos los programas, podemos encontrar la formación como ejecutante de danza contemporánea en talleres, licenciaturas o, como en el INBA, como estudios del ciclo medio superior. O bien licenciaturas en ejecución y creación, como si los alumnos pudieran optar por una o la otra de forma indiferenciada. Esto demuestra la falta de ordenamiento de los ciclos de enseñanza de las artes, sea por la falta de investigación o bien por aceptar el nivel que conviene a la institución.

#### b) Materias comunes, “jóvenes emprendedores”

En los actuales planes de estudio se incluyen materias como la de “jóvenes emprendedores”, trabajos empresariales y otras similares para enseñar a los alumnos a convertirse en sus propios jefes, es decir, para que formen sus propias empresas según el proyecto económico del país. Aparte de estas materias están las que se proponen relacionar a los estudiantes con las empresas, con la finalidad de que la universidad esté ligada al sector productivo y los jóvenes sepan cómo trabajar para ellas.

Además de las materias hasta aquí comentadas, la mayoría de los programas educativos en arte comprende una serie de asignaturas compartidas con otros programas afines, con los programas que forman la DES,<sup>99</sup> o bien con todos los programas que ofrece la universidad. Estas materias son lo que se denomina “tronco común” o “estudios universitarios”. Se imparten en uno, dos o hasta cuatro semestres o cuatrimestres. Según los diversos criterios, se ofrecen para enmendar carencias, orientar vocaciones, ofrecer un panorama más general sobre los temas y problemas que afectan al mundo contemporáneo, o bien, como un recurso interdisciplinario para mejorar la formación de los estudiantes. Según las diferentes intenciones, las materias pueden ser: globalización, ecología, computación, inglés, ética profesional, redacción, historia contemporánea, y otras.

Desde el punto de vista de las intenciones expresadas en los planes de estudio éstas materias son importantes para la formación de los alumnos, pero la realidad aporta otros elementos que me permiten poner al menos en duda su función y conveniencia. En lo académico, la interdisciplina o lo interartístico, ocurre pocas veces. Los alumnos hacen trabajos individuales sin lograr o al menos intentar integrar la información que se ofrece a través de las distintas clases. En todo caso, lo que se brinda es una información multidisciplinaria un tanto dispersa, puesto que no parte de temas o problemas comunes. Incluso el diálogo entre los alumnos puede restringirse a un grupo inscrito en la misma carrera y el mismo semestre. “Es un hablar entre los mismos” comentó un alumno.

Las materias dedicadas al conocimiento de los problemas contemporáneos suelen presentar los mismos inconvenientes que otras del plan de estudios: excesiva información y muy poco tiempo para exponerla. O bien son impuestas en el plan de estudios cuando podrían ofrecerse como opcionales, según los conocimientos y habilidades de cada estudiante. Tal es el caso de redacción, inglés o computación entre otras.

Pese a estos problemas y otros, como la disminución del tiempo para el aprendizaje artístico, los troncos comunes interartísticos proliferan en las carreras de arte con la intención expresa, aunque no escrita, de aumentar el ingreso para “hacer costearable” esta educación y mejorar los indicadores de ingreso. [100](#)

### c) Materias teóricas

Los planes contienen una buena cantidad de materias teóricas para fundamentar el perfil amplio y preparar mejor a los alumnos. En esa historia de paradojas de la educación artística se menosprecia el conocimiento propiamente artístico, aunque se venere a los ejecutantes y creadores. Mientras que los estudiantes de otras carreras no tienen que estudiar danza o música para egresar con mejor preparación, los alumnos de artes están obligados a estudiar diversas disciplinas con el objetivo, se dice, de prepararlos mejor. En ocasiones, esta inclusión se justifica para formar integralmente, pero acaso, me pregunto, ¿los estudiantes de otras ramas del saber no merecen estudios integrales?

Sin negar las bondades de estudiar lo mismo teoría que técnicas, me parece que la razón obedece a un prejuicio más o menos aceptado: los estudios de arte son insuficientes. Y si me equivoco, cómo explicar que en el resto de las carreras, al menos las de humanidades o educación por correspondencia, no se incluyan cursos para aprender a bailar, tocar, pintar y demás.

Quizá podamos encontrar en este prejuicio la razón por la que las materias teóricas en los planes de estudio de las carreras de arte no tienen relación con las artísticas, ni entre sí. Se trata, por lo general, de una serie de pegotes porque no surgen de las necesidades del objeto de estudio. Un estudio inmanente sobre los distintos objetos de estudio de las carreras de arte podría aportar suficientes elementos para integrar los contenidos teóricos necesarios para enriquecer el conocimiento. Esta es una tarea fundamental que está todavía pendiente.

#### d) Materias artísticas

Cuando los maestros de las escuelas de arte hablan sobre el arte o los artistas, lo ligan siempre al criterio de creatividad formulado en el siglo XIX. Sin embargo, cuando preparan a sus alumnos en esta actividad reconocida como privilegiadamente creativa, eliminan los talleres o prácticas creativas. ¿No es esta otra paradoja de la educación artística? ¿O será que la enseñanza del arte, tal y como fue su principio, requiere del aprendizaje rígido de los nuevos *nomoi*?

Lo cierto es que en las escuelas de arte lo que menos ocurre es el ejercicio de la creatividad y la creación. Quizá con excepción de aquellas que se consideran de entrada como formadoras de creadores. Me refiero a las de artes plásticas, cine, o visuales. Pero aún en esas hay problemas serios para permitir la libre exploración.

Con excepción de los exámenes de egreso, los alumnos casi nunca tienen prácticas escénicas (o exposiciones); en ocasiones ni siquiera están programadas o señaladas en los programas.

Otro de los problemas que se presenta con frecuencia en las carreras de danza es la necesidad de impartir lo mismo ballet clásico, danza contemporánea y en ocasiones folklórica para egresar bailarines de contemporánea o moderna.<sup>101</sup> Esta suma de posibilidades de formación corporal, que parte de principios diferenciados unidos sin un trabajo previo de interrelación real, es ya un problema para la formación corporal, pero más aún cuando las cargas horarias de la danza clásica son excesivas o iguales a las que corresponden al egreso que se busca.

#### e) Materias de apoyo

En un país como este donde hay poco interés por el arte “y nulo apoyo”, como afirma Elizabeth Cámara,<sup>102</sup> los profesores tienden a incluir todas las materias que posibilitan una puesta en escena sin escenógrafos, maquillistas y demás personal. Saben que la gran mayoría tendrá que enfrentarse a este trabajo con presupuestos muy bajos. Estas materias son, entre otras: maquillaje, escenografía, iluminación o vestuario. La enseñanza de la música es equivalente en tiempo e importancia a la de la danza, por lo que no es del todo correcto proponerla como de apoyo. Sin embargo en tanto que es artística y no específica, la incluyo aquí.

#### f) El problema de los créditos

Los planes de estudio de las carreras de arte tuvieron que incluir tantas materias, no siempre necesarias, por un extraño criterio de la SEP. Las materias teóricas se cuentan con dos créditos cada hora, mientras que a las artísticas se les otorga tan sólo una. Si estos planes se atuvieran a las materias prácticas y las teóricas que en realidad requieren, no alcanzarían a cubrir los créditos estipulados para las licenciaturas que exige la Secretaría. Con independencia del acostumbrado valor que se le otorga a la teoría, y la desvalorización incorrecta que supone la práctica, se trata de un criterio fuera de lugar para este tipo de carreras y otras. En algunos casos los maestros optaron por proponerlas como teórico-prácticas, como en verdad son muchas de las materias de arte, pero en muchas otras

ocasiones no pudieron más que agregar un abanico de asignaturas teóricas para completar los créditos.

Éste no sólo es un criterio inadecuado, sino una exigencia que perjudica a la educación artística.

#### g) El modelo flexible

Otro de los cambios esenciales en esta nueva “era del conocimiento” es la adopción del plan flexible o por créditos que permite el libre tránsito de los alumnos, como la posibilidad de egresar en menos tiempo. “Como si la premura obedeciera a la gran demanda laboral de artistas”, me comentó una buena amiga.

Los alumnos deben completar el número de créditos estipulados para su licenciatura y el tiempo de estancia en la escuela se puede abreviar. De tres años y medio y hasta siete es lo que ahora se propone en las universidades. Por el contrario, en los planes donde hay que cubrir un determinado número de asignaturas, muchas de ellas secuenciadas, el plazo es fijo; requiere de cuatro años y medio a cinco. Y si bien no es cierto que la demanda supere a la oferta, para decirlo como los ahora educo-economistas, sí se optimizan los recursos al abreviar la estancia de los estudiantes en las escuelas.

El libre tránsito de los alumnos en su misma universidad, como en otras, sean nacionales o extranjeras, es una estrategia más para consolidar la llamada “comunidad del conocimiento”; un libre “flujo” de información que optimizará el trabajo de los diferentes científicos, teóricos y demás, en beneficio de la “aldea global”. Pero además, ofrece la posibilidad de que cada alumno construya su propio camino de aprendizaje en los tiempos y lugares que elija.

Sin lugar a dudas es una excelente idea, emparentada con lo que Patricia Cardona comentó respecto de los estudios de arte en algunas universidades de Estados Unidos y Europa. Sin embargo, las universidades nacionales, al menos en sus programas de educación artística, no cuentan con el personal académico para llevar a cabo esta propuesta. Sus espacios son insuficientes, los alumnos no hablan otro idioma y muchos no pueden o quieren salir para no perder sus trabajos o bien porque no lo acostumbran. [103](#)

Por otra parte, la transformación de las universidades napoleónicas en departamentos o sistema departamental, DES, no es del todo cierta. En varias universidades las DES son sólo un recurso administrativo que no incide en la organización habitual de facultades y escuelas. En otras, se avanzó en la transformación sin que se hayan modificado los trámites administrativos. En otras más, son departamentos sin trabajo departamental. Así que son pocas las universidades que lograron la transformación con todo lo que implica. Por eso es que los alumnos tienen que estudiar en sus propias escuelas o bien pueden acceder a un determinado número de materias, no siempre las más adecuadas, en otras facultades o escuelas de la propia universidad, con el disgusto de alumnos acostumbrados a los estudios de especialidad. Por otra parte, los DES permiten efectivamente la optimización de los recursos y la posibilidad de reforzar programas que solos no podrían cumplir con todos los requisitos que ahora se piden para acreditarse y recibir apoyos económicos extraordinarios.

## h) División de los estudios

Los estudios están divididos en cuatrimestres o semestres en las universidades, lo que interrumpe los procesos educativos en arte. La mayor parte de los profesores que trabajan en las universidades afirman que los cursos anuales son más adecuados para la educación artística.

Muchas de las inconsistencias que hoy se observan en los planes de estudio de las escuelas de arte universitarias se deben a la incipiente investigación que hay sobre cómo educar en arte, pero también, son resultado de la imposición de criterios ajenos y hasta antagónicos a la educación artística.

- Ingreso

### a) Aumento de la matrícula

Un hecho notable para quien considere que las carreras en artes tienen poca demanda y se preocupan por su posible desaparición, como lo han expresado muchos profesores en las *Tertulias*, es el aumento de ofertas, de aspirantes y alumnos a estas licenciaturas o programas de estudios superiores en arte. “De las casi cuarenta universidades públicas que existen en los estados, [ ] veintiún ofrecen programas de arte.”<sup>104</sup> El INBA mantiene su oferta y han aumentado los correspondientes a las universidades privadas y centros educativos dependientes de los gobiernos estatales. Esto constituye, según los reportes del Comité de Educación y Humanidades, el 30% “del universo total que le corresponde evaluar.”<sup>105</sup> El aumento se debe, entre otras cosas, a la creación de las recientes licenciaturas, al crecimiento demográfico y al interés que indirectamente crean las llamadas crisis sociales.

La posibilidad de que los alumnos cuenten en sus universidades con estudios de arte reconocidos oficialmente es un aliciente muy importante para animar a más jóvenes a ingresar en estas carreras, sobre todo a aquellos que cursaban sus estudios en la educación no formal. Pero también para todos los jóvenes que no se conforman con todo lo que implica vivir en una sociedad que caracterizan como apartada de los verdaderos valores humanos. Parafraseando a Sánchez Vázquez,<sup>106</sup> afirman que lo propiamente humano en una sociedad capitalista es el trabajo creativo al que invita el arte, es, dice el filósofo, “el último reducto de lo propiamente humano”.<sup>107</sup>

### b) Requisitos de ingreso

En la mayoría de las universidades los requisitos de ingreso para las carreras de arte son los mismos que para el resto de las licenciaturas: estudios de preparatoria o bachillerato terminados, promedio mínimo (por lo general 8 o 7), aprobar el examen de conocimientos generales, el de salud o psicométrico, en ocasiones, y otros administrativos que no son relevantes para este texto.

El no contar con exámenes específicos para reconocer las aptitudes físicas, los conocimientos y habilidades que deben tener los aspirantes a estas carreras pone en riesgo su salud y su desempeño escolar. Para quien sabe que la disposición corporal es esencial para poder hacer danza o teatro, resultará especialmente delicado que se permita la entrada

indiscriminada de alumnos a estas carreras puesto que los daños que pueden sufrir son en ocasiones hasta graves o irreparables. Y no obstante que lo hemos advertido en varias ocasiones en los reportes o de manera personal, son pocas las universidades que han mostrado sensibilidad a este problema y permiten hacer el reconocimiento de aptitudes físicas en las escuelas.

Otro problema serio que implica la aceptación mediante los criterios generales de ingreso es la imposibilidad de ofrecer estudios en danza clásica o música, incluyendo las materias que se imparten en los planes de estudio para otras especialidades en danza, puesto que a ciertas edades es imposible obtener buenos resultados. Esto deriva en el engaño del que son víctimas los alumnos ya que no podrán formarse como bailarines o músicos, así como en la posibilidad de lesionarse y la imposibilidad de abrir carreras en danza o varias de música, puesto que las edades idóneas para iniciar la preparación en éstas son en la infancia, entre 8 y 10 años para danza y 8 años para algunas de música, según las escuelas del INBA. La promesa que hoy hacen las universidades a jóvenes de hasta 19 o 20 años que ingresan a estas carreras sin estudios previos, es, insisto, un engaño que lo único que ocasiona es frustración, inseguridad y desempleo.

Algunas universidades, pocas, permiten que las carreras en música cuenten con los niveles de estudio antecedentes a la licenciatura, pero en el caso de danza, casi ninguna.

### c) Alumnos de segunda opción

En lo que hemos llamado la “política del fingimiento” tan característica de nuestras instituciones, las universidades mantienen ingresos aceptables en estas carreras habitualmente de baja demanda al aceptar como alumnos a los que fueron rechazados de otras carreras a las que aspiraban entrar. En las universidades esto se conoce como alumnos de segunda opción. La falta de vocación e interés, aunada a la carencia de conocimientos, deteriora el proceso de aprendizaje en las aulas y en ocasiones provoca conductas dañinas como la agresividad que produce estar donde no se desea estar.<sup>108</sup>

Resulta obvio concluir que si los alumnos que ingresan no tienen vocación, interés, aptitudes o conocimientos, el egreso no puede ser de calidad, como pretenden las universidades y la Secretaría. Por el contrario, los resultados son inferiores a los que se obtenían cuando estos programas eran talleres o departamentos.

Merece la pena insistir en las consecuencias que estas políticas generan a través de una de las opciones por las que algunos maestros se han inclinado. Me refiero a la división de los alumnos entre los que pueden ser artistas y los que están imposibilitados para serlo. En danza, por ejemplo, a los primeros se les prepara como bailarines, sobre todo a los que tenían la formación previa, mientras que a los segundos se les conduce por el camino de la docencia con la finalidad de ofrecerles una opción formativa y laboral. Lo que en principio puede parecer una salida, es a todas luces un error, en tanto que la docencia sólo puede y deben ejercerla los especialistas más preparados. Hacerlo de otra manera, como lo están haciendo en algunos programas, multiplica la falta de calidad en la educación artística.

¿Es posible imaginar que los profesores de química, física, filosofía, historia, etc., ingresen a las universidades ya que no pueden ser químicos, físicos, filósofos? ¿Se puede pensar en hacer carreras en docencia de la física distintas a las de física? Por el momento no, y ojalá

que a nadie se le ocurra, porque un buen profesor es el más avezado en su materia y un investigador de su disciplina. Resulta paradójico que a los programas en artes se les permita y hasta induzca a elaborar semejantes programas educativos.

- Personal académico

En este largo viaje por la educación artística y la República Mexicana conocí a muchos profesores, académicos y artistas, a los que he visto incluso llorar por lo que se percibe como una gran injusticia y un nuevo embate contra su trabajo y su dignidad personal por parte de la institución educativa más importante del país, la Secretaría de Educación Pública y sus loables esfuerzos por sistematizar y ordenar la educación para mejorarla.

Nadie puede negarse a que la educación sea fortalecida a través de programas como PROMEP, FOMES, PIFOP o PIFIS que tanto bien ha hecho a las instituciones de educación superior, sobre todo en lo que concierne a la infraestructura, la tecnología, a la formación y actualización del personal académico. Tampoco podemos invalidar las ventajas que conlleva otorgar los apoyos económicos contra trabajo realizado o proyectos debidamente fundamentados. Hay que reconocer el apoyo extraordinario<sup>109</sup> que la Secretaría destina a las instituciones de educación superior en el país y su empeño por mejorar la educación.<sup>110</sup> Lo que podemos hacer es colaborar para que tanto esfuerzo se convierta en los logros que todos queremos y deseamos, por lo que me parece conveniente hacer los siguientes comentarios que creo ayudarán a que estos beneficios favorezcan a las escuelas de arte en la misma proporción que a los otros programas educativos.

#### a) Los "maestros de arte"

Un contraste importante entre otras escuelas o facultades y las de artes es que en las conversaciones o presentaciones del personal académico que habitualmente se hacen en las entrevistas de evaluación, los profesores de educación o humanidades anteponen el título obtenido a su nombre, mientras que en las escuelas de artes, todos colocan la maestría (maestro) antes de pronunciar su nombre. Esta diferencia fundamental esconde, tras una simple palabra, toda una historia, una forma de vida que hoy se modifica a pasos acelerados,<sup>111</sup> como afirmó Wittgenstein.

Esa historia es la de una educación artesanal con aprendices y maestros que hasta hace muy poco tiempo era válida para las escuelas de arte. Los alumnos aprendían como en la Academia de San Carlos, copiando las obras de los grandes maestros de la plástica y de sus propios maestros hasta el mismo siglo XX. Maestros entendido como artistas, porque no hay que olvidar que el significado de arte era equivalente al de maestría. Así que cuando se refieren al maestro de grabado, armonía o solfeo, expresan también la autoridad de quien trabaja con maestría. Es artista, y por lo mismo los alumnos, aprendices del taller, deben seguirlos e imitarlos. Esta idea y forma de enseñar la danza, por ejemplo, todavía es vigente en las aulas y responde a la misma historia de la enseñanza en artes.

Uno de los graves errores que cometen las universidades y la propia Secretaría es desconocer o concederle poca importancia a esta historia. Es una de las causas fundamentales de la situación que hoy guardan estos programas, de su aparente atraso con respecto a los de otros campos y de la imposibilidad de cumplir con las metas propuestas para el 2006.

Está fuera de la realidad querer cumplir metas que otros países tienen si consideramos el descuido en que se tuvo a la educación superior y el deterioro que éste ocasionó. Pero es más irreal pretender llevar a la educación artística al cumplimiento de indicadores que aún no pueden efectuar los otros programas educativos.

Partamos de la realidad para hacer propuestas que se puedan cumplir satisfactoriamente. Los profesores de arte, por razones de concepción artística, han entendido su trabajo igual que los artistas y la sociedad misma lo entendía: como algo subjetivo, dirigido por la intuición, la emoción o la inspiración. De tal forma que la sistematización que se realizó para otras áreas del conocimiento parecía imposible de llevarla a cabo en esta educación. Por lo mismo se permitió una educación, si bien formal en muchos casos, desligada de la normatividad de la SEP, lo que es causa, entre otras cosas, de la falta de reconocimiento oficial de los estudios que en aquellos tiempos realizaron. Esos profesores ejercían su trabajo porque sabían su materia, en muchos casos los profesores eran los artistas más vanagloriados por la sociedad y la crítica. Cuando la Secretaría decidió sistematizar conforme a una normatividad devenida de otros campos del saber, los artistas empezaron a retirarse de las escuelas. Con el paso del tiempo y la creciente exigencia de la titulación de todos los docentes, se generó una nueva clase de profesores, los titulados, que sin importar la disciplina en la cual habían obtenido la licenciatura, se empezaron a apoderar de buena parte de las escuelas de arte. A tal punto, que Mirta Bloostein afirmó en una de las *Tertulias* que “unos son los artistas y otros los maestros.”

Esta absurda duplicidad entre ser artista o maestro en artes se debe, además, a la veneración que aún se tiene hoy por los artistas. Cuando en las *Tertulias* se formulaba como finalidad la formación de artistas, muchos discreparon porque los artistas no se forman, afirmaron, y porque parece pretencioso formar a esos seres especiales que han construido el arte. Juan Acha dice que las universidades no se proponen egresar premios Nobel, pero que sí aspiran a que alguno de ellos llegue a serlo.<sup>112</sup> De igual manera creo que las escuelas de arte no pueden aspirar a formar sólo egresados sobresalientes en el campo de las artes como Picasso o Mozart, pero sí deben esperar que algunos de ellos puedan conseguirlo. Porque las instituciones, como los profesores, están obligados a formar lo mejor posible a sus alumnos y porque si no se aspira a ello, entonces se aspira a poco.

En las comunidades académicas de artes sigue rondando el fantasma del genio que nace. Su concepción, romántica por cierto, supone que el arte está en el cuerpo y sólo en el cuerpo. Se es artista de cuerpo completo y desde el nacimiento se trae el arte en el cuerpo, y por cuerpo entiendo todo lo que ocurre de la epidermis hacia dentro. Se cree firmemente en ello sin reflexionar sobre todos los estudios que esos llamados genios tuvieron que realizar pese a tener el arte en el cuerpo. Mozart, como Diego Rivera y prácticamente todos los artistas, se apoderaron del arte que amaban mediante el estudio. No niego la disposición natural que algunas personas tienen, sólo afirmo que aún ellos tienen que estudiar. De no ser así, las escuelas, talleres, departamentos o como quiera que se llamen los centros educativos de artes serían totalmente inútiles o bien tendrían que contentarse con preparar aficionados, lo cual es totalmente falso.

Todo esto, aunado a los indicadores con los que la Secretaría evalúa el trabajo docente de estos profesores, son las causas de los problemas que hoy tienen las plantas académicas en las escuelas de artes. Maestros sin suficientes conocimientos artísticos pero que cuentan con licenciaturas en cualquier disciplina, reemplazan a los artistas. Los maestros ceden cada vez

más a las presiones y abandonan el trabajo artístico para publicar, hacer tutorías, enmendar planes de estudio o hacer informes detallados para conseguir estímulos académicos. El absurdo es tal que sólo se reconocen como profesores de arte, en lugar de ser artistas que imparten clases, como se reconocen el resto de los profesores de otras carreras.

Cuando el INBA homologó a sus profesores con los tabuladores del Instituto Politécnico Nacional, se supo con precisión cuántos profesores carecían de documentos oficiales que avalaran sus conocimientos, en varios casos incluyendo la secundaria. Eran muchos y una buena parte artistas reconocidos, fundadores de las escuelas y creadores de movimientos artísticos de valor internacional. Con la conciencia de quien conoce el valor de semejante trayectoria, los funcionarios en turno tomaron la decisión de homologarlos laboralmente por méritos académicos y abrir la licenciatura en educación artística, como la maestría en educación e investigación artísticas mediante un acuerdo único con la SEP. Esto permitió la posibilidad de entrar al concurso de promoción para quienes no obtuvieron los niveles más altos y lograr el ascenso de categoría. Muchos profesores estudiaron la licenciatura y algunos tuvieron la oportunidad de demostrar que sabían más que sus profesores. Otros, se negaron por considerar incluso humillante la propuesta, y unos cuántos continuaron en la maestría. Actualmente varios profesores que fueron alumnos de la maestría son doctores o candidatos a doctor.

Este impulso para "regularizar a los profesores" benefició a muchos, distrajo a otros e hirió a la mayoría. Recuerdo como si fuera hoy, ver entrar a mi oficina a una artista sin la cual la danza en este país no hubiera dado tantos frutos, para pedirme su inscripción oficial a la maestría. No tenía la licenciatura terminada y le habían cancelado la inscripción. Había cursado algunas materias con resultados excelentes y su participación en las clases era indispensable para que la calidad de las reflexiones no perdiera el nivel que había alcanzado. Sin embargo no pude hacer nada, la Secretaría fue inflexible. Cuando le hice saber la decisión de la SEP, se soltó a llorar con gran tristeza y desilusión y me comentó que quizá por su edad no tendría tiempo de estudiar la maestría después de cursar la licenciatura. Para fortuna de todos sigue viva y muy productiva, terminó la licenciatura, creó nuevas coreografías y escribe con el rigor y conocimiento de cualquier doctor graduado en las mejores universidades del mundo, pero nunca pudo cursar la maestría. El acuerdo para impartirla terminó casi al mismo tiempo en que se recibió como licenciada en educación artística.

¿Por qué no la dejaron continuar? No sé, en otras carreras se otorgaron doctorados a profesores con amplia trayectoria para transformar la escuela de filosofía en facultad. ¿Por qué a ella no le permitieron obtener del mismo modo la licenciatura? Es sólo una de muchas preguntas para las que no encuentro respuesta.

#### b) Características de la planta académica

En las licenciaturas en arte es recurrente encontrar pocos maestros. Son plantas pequeñas por lo general. Son contratados la mayor parte de las veces por asignatura, obra determinada o medio tiempo y horas extras, casi siempre cubriendo interinatos después de más de cinco, diez o más años de antigüedad en la institución. Todavía una buena parte de ellos están contratados como técnicos académicos, es decir, un reconocimiento menor al de los considerados académicos, con un salario más bajo por el mismo tiempo de trabajo. Buena parte de estos profesores tienen el perfil profesional y conocimientos artísticos actualizados,

pero también existen los contratados por tener licenciatura, más que preparación en artes. Cabe destacar que ya hay una cantidad significativa para el mundo de la educación artística con posgrados obtenidos tanto en el país como en el extranjero, y algunos cuentan con publicaciones.

Por lo general estas comunidades están poco acostumbradas al trabajo colegiado, porque como ya comenté, las formas tradicionales de enseñanza de las artes no implicaban las reuniones por academias. El trabajo artístico, como afirma Elda Peralta, es esencialmente individual, egoísta y es reducido el número de profesores contratados de tiempo completo. Aún así, el trabajo colegiado se incrementa y consolida día con día. Por lo general, son comunidades activas y entusiastas que trabajan muchas más horas de las que tienen asignadas por contrato.

Las plantas académicas también son pequeñas por la insuficiencia de doctores en artes que hoy solicitan las universidades, pero también porque las plazas se otorgan con relación a la matrícula. Lo primero imposibilita la contratación de buenos y hasta excelentes profesores. No es un problema derivado de la escasez, sino de requisitos ajenos a la realidad del país y la educación artística. Lo segundo se debe a la ignorancia de algunos funcionarios como a las políticas económico-educativas que hoy guían el trabajo de las instituciones de educación superior. Me refiero tanto al desconocimiento de la formación en artes, que se logra en muchos de los casos mediante la enseñanza individual, como a la proporción numérica aceptable entre matrícula y profesores contratados.

Acostumbrados a las clases grupales con las que se trabaja en otras licenciaturas, las contrataciones se hacen sin respetar las formas específicas de enseñanza artística. Pero además, la necesidad de aumentar la productividad en esta “gran fábrica de la educación” es el motivo esencial por la que se contratan pocos profesores en estas carreras habitualmente de baja demanda.

En una sociedad donde se privilegia la acumulación de riqueza y se concibe a la educación como un medio para lograrla, se incita a los jóvenes a estudiar carreras tradicionalmente concebidas como fuentes seguras de ingreso.<sup>113</sup> Basta platicar un poco con los alumnos de carreras como las artísticas para entender que si se autocalifican como “apóstoles”, es por la conciencia que tienen de las vicisitudes que habrán de enfrentar como artistas, y la “misión”, como algunos afirman, de ofrecer a la sociedad un trabajo creativo, transgresor, “visionario” que les permitirá “ser más felices” y “más humanos.”<sup>114</sup> Pero si las convicciones de los estudiantes no bastan, podemos recordar que en la capital de la República Mexicana, como bien señala Tania Álvarez, “hay tres teatros para danza”, y, como señaló Paloma Macías, en “el Plan Nacional de Cultura, en la parte de educación artística, no hay ninguna referencia a la danza.”

Ocurre como en todos los trabajos o profesiones que la competencia es mucha, las oportunidades pocas y el desempleo es muy alto. Es verdad que hay pocas compañías y espacios escénicos o galerías para representar o exponer obras artísticas en donde se pague bien o se venda la obra, pero también existen otros mercados o posibilidades de vender, otros trabajos donde pagan bien por interpretar música y una diversidad real de empleos para los egresados de artes. Si se amplía el egreso a diversos trabajos artísticos que tienen mucha demanda y poca oferta, como dicen los economistas, los egresados no tendrán problema para conseguir trabajo.

Este soslayo, como el insignificante presupuesto otorgado a la educación artística, aunado a la cultura televisiva y al tradicional rechazo “moral” por prejuicios y desconocimiento del trabajo artístico, propicia también el número de alumnos que aspiran ingresar a estos estudios. Entonces, parafraseando a Sor Juana, los gobernantes, como los proyectos estatales, son la razón de lo mismo que juzgan.

No puedo terminar esta sección sin antes decir que la educación artística obliga en muchas de sus asignaturas a formar en lo individual, razón suficiente para ampliar las plantas académicas. Pero si este argumento no fuera suficiente, hay que agregar que ningún gobierno que se proponga beneficiar a la población puede olvidar a la educación artística si se busca formar “individuos completos”, como se dijo en las *Tertulias*, personas libres, creativas y humanistas. Como afirma Schiller: “Toda reforma política debe tomar como punto de partida el ennoblecimiento del carácter humano<sup>115</sup> y la educación estética como artística, lo ennoblecen.” Por eso es esencial fortalecer las plantas académicas sin tomar en cuenta el número de alumnos. Por el contrario, el criterio que debe prevalecer es el de las necesidades académicas del programa. Esto implica la inversión de los criterios “fabriles” que hoy dominan a las instituciones, por criterios de calidad académica. Es el único criterio válido si se pretende educar bien para conseguir la tan anhelada riqueza, sobre todo en un país “de artistas”,<sup>116</sup> que tanto prestigio y ganancias le han dado a México.

### c) Requisitos de ingreso

Pese a lo dicho con anterioridad, la mayoría de las universidades exigen que los profesores cuenten con título, incluso de doctor, como dijo el maestro José Guadalupe Rodríguez en las *Tertulias*, cuando en este país hay sólo un par de maestrías en arte y no existe ningún programa de doctorado.

Esta carencia, como la exigencia de contar con una planta con posgrado, es un elemento fundamental para entender por qué los artistas que quieren impartir clases realizan estudios disciplinarios y no artísticos. En el caso de danza, especialmente en el de danza clásica donde las licenciaturas son inexistentes, hay una nueva clase de docentes en arte: artistas con conocimientos disciplinarios. Es un personal que rebasa con mucho la preparación de cualquier licenciado en psicología, filosofía o letras. Pero lo que es una ventaja para la investigación teórica desde la perspectiva de quien hace arte, es una desventaja para la educación. Esos profesores deberían actualizarse y apegarse a la naturaleza de su trabajo: dar clases de arte. Quizá lo que más preocupa es esa otra parte del personal académico, la que sabe poco de arte, pero que por contar con un título, sin importar cual, ocupa las plazas que deberían tener los que si están preparados artísticamente.

Fueron muy pocas las universidades que decidieron contratar a sus profesores mediante exámenes de equivalencia cuando las licenciaturas se iniciaron. La mayoría prefirió prescindir de los artistas y contratar a licenciados con menor nivel artístico para cumplir con los indicadores de calidad. Pero aún así, las plantas académicas no se completaban ni podían crecer debido a la escasez de artistas con título o licenciados con conocimientos de arte, así que varias universidades decidieron diseñar programas de regularización o establecer convenios con otras universidades para que titularan a sus profesores en sus programas. Esta medida pospone innecesariamente la posibilidad de conseguir una buena evaluación.

Si las universidades optaran por la medida propuesta por los CIEES, la calidad de la planta académica podría lograrse y el programa se beneficiaría considerablemente, ya que recomienda que:

“Los profesores que imparten clases en una carrera artística deben contar con una amplia y sólida trayectoria artística, y poseer la capacidad y conocimientos suficientes para desempeñarse como buenos profesores de arte. Aunque muchos de ellos no cuenten con documentos oficiales que avalen su formación profesional (ya que en varias disciplinas no existían o no existen todavía programas en el nivel licenciatura), deben establecerse dispensas y equivalencias que coloquen a los profesores artistas que posean un perfil idóneo y una trayectoria suficiente (avalada por la evaluación correspondiente de los antecedentes y situación del candidato) en su campo, en las mismas condiciones que todo profesor universitario. Dichas equivalencias deben establecerse con rigor, sin duda alguna, pero valorando el desempeño y la trayectoria destacada de algunos profesores, para hacerlos merecedores de un estímulo y reconocimiento equivalente al de otros docentes de la institución y provenientes de otras disciplinas.”<sup>117</sup>

En las entrevistas que hacemos con los profesores hemos podido constatar que muchos de ellos no quieren aceptar becas para estudiar sus grados fuera de la institución donde trabajan y están conformes con los conocimientos aprendidos hace muchos años. Hay en algunos desánimo por el trato que reciben de sus instituciones o de otros profesores, o bien la institución no apoya los cursos de actualización que solicitan, ni contratan a los profesores porque no tienen título. Otro son maestros ya mayores que no quieren o pueden dejar la vida ya trazada, o son irresponsables.

En las *Tertulias* se expresó con cierto asombro que ya no contrataban a maestros excelentes por carecer de título, lo que es a todas luces incorrecto, según se dijo y creo. Sobre todo en el caso de maestros con larga trayectoria, que no pudieron obtenerlo porque no se otorgaban, o porque el trabajo artístico es muy demandante. Si las universidades prestaran mayor atención a las comunidades académicas para enterarse de sus necesidades en lo que se refiere a actualización y además conocieran mejor a los profesores y sus programas, el poco dinero asignado a la actualización rendiría más y mejores frutos. Con un buen programa de desarrollo y tomando en cuenta el tiempo que en verdad se necesita para cambiar, regularizar o mejorar estas plantas, las autoridades universitarias y en general de estudios superiores podrían destinar esas becas a profesores que quieren prepararse mejor. No hay que olvidar, por supuesto, la contratación mediante concurso o examen de equivalencias que permitiría la entrada de artistas de gran calidad a los programas educativos.

#### d) Estímulos a la productividad

Como parte de esta “empresa” educativa donde lo que importa es producir mucho y en poco tiempo, o como dicen los economistas, aumentar la productividad, las instituciones de educación superior han diseñado una evaluación periódica<sup>118</sup> para “motivar”, calificar y en su caso, premiar la cantidad de trabajo que realizan los maestros de tiempo completo.<sup>119</sup> Este “premio”, que en ocasiones no completa un salario medianamente justo, se otorga de forma diferenciada a cada profesor en consideración a los estudios realizados y comprobados con los títulos y documentos oficiales, las horas de docencia, las investigaciones elaboradas, las tutorías y asesorías a los alumnos, la difusión, los premios y

distinciones, como el trabajo administrativo o de gestoría, según los criterios de cada universidad. En algunas se privilegia la actualización docente de los académicos, en otras la proyección internacional y demás. Pero en casi todos los casos se prefiere la cantidad a la calidad.

Este siglo, llamado del conocimiento, es en verdad el siglo de los informes y la evaluación, o bien del “puntillismo”, puesto que los profesores tienen que ocupar buena parte de su tiempo recolectando documentos que avalen su trabajo y con los que será evaluada su productividad. La suma de los puntos otorgados por cada una de las actividades realizadas es el criterio para otorgar estos premios académicos o sobresueldos, que como ya comentamos líneas arriba, no completan el salario que los profesores deberían de recibir por el trabajo calificado que hacen. Son remuneraciones extraordinarias y sujetas a modificación en cada evaluación que sustituyen los aumentos oficiales o los salarios justos.<sup>120</sup> Sin embargo, estos premios permiten percibir un mejor pago y obtener consideraciones para otras evaluaciones.

La mayor parte de los profesores de arte o los profesores artistas no gozan de estos apoyos que consideran los grados, las investigaciones teóricas o las publicaciones como parte fundamental de la calificación. Al competir en desigualdad de circunstancias (puesto que los “instrumentos” para la evaluación están diseñados para calificar las actividades de otros profesionistas de los campos disciplinarios), el puntaje que obtienen es bajo en la mayor parte de los casos de los muy pocos que cuentan con plazas de tiempo completo, o definitividad de tiempo completo. Así que el problema es doble: son muy pocos los que tienen tiempo completo y menos los que perciben la compensación económica.

- Cuerpos académicos

Desde que las instituciones de educación superior ingresaron al torbellino de la productividad y la eficiencia, los profesores tuvieron que multiplicar sus actividades laborales y las horas de trabajo. No sólo para mejorar sus ingresos, sino porque las nuevas políticas exigen la investigación particular o colectiva que se realiza en los cuerpos académicos o comunidades de investigación, la publicación de los resultados de dichas investigaciones, la participación en redes, la gestión académica y las tutorías, indispensables para que el modelo flexible se aproveche debidamente. Esto resulta especialmente paradójico en escuelas donde no hay más opciones que las indicadas en el plan de estudios.<sup>121</sup> Como las plantas son pequeñas, con pocos tiempos completos o exclusivos, los profesores de artes trabajan la mayor parte de las veces demasiadas horas frente a grupo, veinte en promedio, y tienen que atender a un grupo numeroso de alumnos en las tutorías.

Otro problema que hoy enfrentan los profesores artistas, o los artistas que dan clases, es el que se refiere a los cuerpos académicos. Por principio de cuentas, su conformación y funcionamiento corresponde a las formas habituales de la investigación científica, que poco tienen que ver con el trabajo propio de los profesores de artes: la creación, o bien la reflexión sobre la creación artística en general o la propia. Según el origen de esta comunidad de conocimiento, la investigación que se hace es experimental o teórica, y la coordina un especialista de reconocida calidad académica. En el mundo de las ciencias o las humanidades, es un doctor.

Como en las escuelas de arte son muy pocos los doctores, los maestros tienen que integrarse a cuerpos académicos viables de alguna de las facultades que integran las DES a la que pertenecen las escuelas de arte, por lo que es usual encontrarlos como miembros de un cuerpo que investiga sobre derecho, psicología, filosofía o historia. Estas comunidades tienen entre sus objetivos, la formación de alumnos e investigadores, pero en las escuelas de arte, sobre todo en las de ejecución, la formación es radicalmente diferente a la de los alumnos de las otras escuelas de las DES. Así, no sólo es impropio que los profesores formen parte de estos cuerpos por las diferencias que hemos comentado, sino que son del todo contrarios al trabajo fundamental que deben realizar: la creación o reflexión sobre el trabajo artístico. No obstante es una obligación y los profesores participan en franca desventaja. Lo que es más preocupante, descuidan el trabajo artístico o de reflexión sobre el arte.

Este problema tiene el mismo origen que muchos de los que en este texto hemos mencionado, es decir, la imposición acrítica de un modelo creado para otros campos del saber que privilegia la investigación por encima de la creación.

- Creación e investigación

En esta sección me propongo dar cuenta del trabajo de investigación y creación que se hace en las escuelas o facultades de arte, como en los centros de investigación del INBA, por ser los únicos organismos donde se realiza de manera distinta a los investigadores de historia del arte.

Lo primero es advertir que la investigación teórica que se produce en el país es escasa y se hace fundamentalmente en el Instituto Nacional de Bellas Artes en sus cuatro centros<sup>122</sup> y últimamente en los CENART que se abrieron en algunas partes del país. Como la de los CENART es reciente, no podemos dar cuenta de la calidad del trabajo, pero en el caso de los centros dependientes del INBA, es muy variado.

En la planta académica conviven lo mismo historiadores, sociólogos, artistas, algunos pedagogos y otros especialistas. Esto obedece lo mismo a razones políticas o bien estrictamente académicas. Entre las primeras destaca el refugio que llegaron a ser los centros para los directores salientes de las escuelas o para algunos profesores que así premiaban o silenciaban. Entre las segundas podemos decir que son las mismas que originaron otros organismos de investigación: la necesidad de saber más sobre arte. En los primeros momentos de su creación no se exigía que el personal académico estuviera titulado, pero ahora empieza a ser un requisito indispensable.

Los centros dedican buena parte de su trabajo a la investigación documental o acopio de material y publican parte de las investigaciones que realizan por razones de presupuesto. Históricamente son los de danza y música los que más publicaciones tienen, y en el caso de danza, parte de sus integrantes se dedican a la investigación educativa, a la creación coreográfica y teoría de género, además de los temas que los otros centros investigan. Como en danza todavía no se dan títulos en algunas carreras, algunos egresados continúan sus estudios en otras licenciaturas como historia, pedagogía, psicología, antropología, filosofía y otras afines. Estos licenciados formados tanto en el arte como en estudios disciplinarios, una vez que ingresan el centro, realizan investigaciones diferentes, innovadoras y más complejas si se les compara con las que producen quienes sólo son historiadores, pedagogos o artistas.

Se trata de un enfoque completo y más complejo, ya que tanto en la indagación como en la presentación de los resultados engloban tanto el proceso creativo como la teoría, incluso las más abstractas como la filosofía. En sus ideas se entrecruzan lo mismo la experiencia de quien hace arte, como los argumentos que aducen otros artistas, teóricos del arte, filósofos o historiadores.

Hace tiempo escuché a uno de los investigadores decir que “nadie puede hablar de sí mismo”, que la mirada externa es más objetiva, ocurrencia que me parece un tanto exagerada y distante de la verdad. Por el contrario, creo que las diversas miradas que las disciplinas tienen sobre el arte son igualmente valiosas, pero cada una de ellas lo hace desde los intereses disciplinarios que las caracteriza. Sin embargo, cuando un artista habla de su trabajo nos relata ese punto exacto en que el vacío del espacio o del tiempo se transforma en forma artística, y ese instante mágico, como lo consideran todavía muchos estudiosos y espectadores, sólo lo puede relatar quien lo vive, quien lo logra. Ahora bien, cuando esos mismos artistas cuentan con las herramientas teóricas de las miradas disciplinarias, los resultados son asombrosos porque hacen coincidir en un mismo argumento lo subjetivo y lo objetivo, la magia con la razón y la vivencia con la especulación. Logran, como afirmó tiempo atrás Schiller, que se afirme “[...] no sólo el impulso racional frente al sensible, sino también el sensible frente al racional.”<sup>123</sup>

La gran mayoría de los profesores de las escuelas de arte investigan y escriben muy poco, ya sea por falta de tiempo, formación, o porque no está dentro de sus intereses, a pesar de que actualmente se considere lo más importante. En las aulas, día con día, investigan sobre didácticas artísticas que la gran mayoría de las veces no ponen por escrito. Esta invaluable aportación a la investigación contenida en la memoria cuenta ahora con la posibilidad de su publicación gracias al trabajo que realizan las maestras Hilda Islas y Elizabeth Cámara,<sup>124</sup> que se dedican a guiar a los profesores para que toda esa experiencia y conocimiento pueda ser llevado a la palabra escrita. Sin lugar a dudas, en estos textos encontraremos muchas respuestas a preguntas que tantas veces nos hemos planteado sobre cómo educar en artes.

Comento lo anterior por dos razones: en los reportes que elaboramos los “pares” del Comité de Educación y Humanidades, afirmamos que la producción de los profesores de artes es escasa, pero no aclaramos que hay un cúmulo de información que está esperando ser escrita. Por primera vez veo que el camino de su recuperación es una realidad. Hay quienes dudan de la importancia de la investigación educativo-artística que hacen los profesores, y me parece que entre otras razones, se debe a la ignorancia de algunos teóricos o al pequeño pedazo de conocimiento con el que se conforman.<sup>125</sup>

Otro trabajo que está en espera de ser escrito es el de “la historia de la cotidianidad en las artes.” Una investigación en la que podrían participar muchos profesores y que permitiría conocer la construcción del arte en México, sus personajes, la importancia de sus acciones, las políticas educativas y muchos más temas de interés para la investigación artística. Cuando expuse este proyecto en una de las reuniones que teníamos para elaborar los nuevos planes de estudio de las carreras de danza, una historiadora, asesora de la Subdirección General, se alarmó por lo que consideró una estupidez de mi parte. Desde su perspectiva, la única investigación válida es la que realizan las distintas disciplinas, pese a que los propios historiadores se hayan dado a la tarea de rescatar la vida cotidiana de las personas en las diferentes épocas y con ello contribuyan al conocimiento histórico de dichos periodos.

Sin dudar de la importancia de la investigación disciplinaria, me parece que la especial atención que hoy se le pone, como el valor que se le otorga a la razón por contraste con otras facultades, son origen de muchos de los problemas que hoy se observan en las instituciones de educación superior. En el caso de las de artes esto se percibe en el abandono del trabajo creativo. Y en las otras carreras, el descuido de la docencia. Los profesores valoran más su labor como investigadores que el que realizan como docentes, o bien, descuidan la docencia por la necesidad de completar las exigencias de las evaluaciones de las que son objeto, para recibir los estímulos de los cuales hablamos líneas arriba.

Los alumnos lo expresan en cada reunión de evaluación a la que asistimos. Nos comentan que los profesores los hacen sentir que pierden el tiempo cuando dan clases “porque no pueden avanzar en su trabajo de investigación”, pero también afirman que les han hecho saber que “son un estorbo”. Y es verdad, muchos profesores, por no quedar fuera de los estímulos económicos, descuidan el trabajo de formación de sus alumnos. Asisten más a reuniones académicas para conseguir puntos que a las clases; evaden las asesorías y tutorías y sin importarles los temas programados en las materias, les enseñan aquello que están leyendo para la investigación.

En el caso de las artes, la investigación teórica que se privilegia y solicita es lo que en verdad se exige en las evaluaciones universitarias. Muy pocas veces se reconoce el trabajo creativo como parte esencial de su labor. A tal punto que el modelo educativo está diseñado de acuerdo a las cualidades de otros campos del saber. Cuando se pide se ocupen de la investigación educativa, se refieren a la que pueden hacer los pedagogos o los profesionales en ciencias de la educación, y no a la que su trabajo y especialidad corresponde.

Estas exigencias y la dificultad para cumplirlas, ya que los maestros-artistas se formaron en los programas de arte, no en las de historia, antropología o pedagogía, producen angustia y un extraño sentimiento de inferioridad. Ésta es quizá la causa de su disposición para aceptar cuanta modificación les piden, por errónea que sea. Si a los pedagogos se les demandara participar en un ballet o crear coreografías, con seguridad estarían en las mismas condiciones anímicas y psicológicas que los profesores de arte. Nunca vi más angustiado a un doctor en filosofía y matemáticas que en aquella ocasión en que sus alumnos de danza lo invitaron a una fiesta donde todo mundo bailaba. Cuando sentía que alguna de sus alumnas bailarinas se acercaba, se sumía en el sillón y empezaba a hablar rápidamente. Pero cuando al fin lograron llevarlo a la pista de baile, el doctor, aquel que se burlaba en sus clases de la ignorancia que los alumnos tenían sobre filosofía, se empequeñeció y dio muestras de una gran inseguridad.

No quiero decir que los artistas deban mantenerse ajenos a estas investigaciones, por el contrario, ya señalé la importancia del conocimiento artístico aunado al disciplinario. Lo que me importa destacar es que la investigación natural para estos profesores es la que está directamente ligada a su trabajo, pero además, que la creación no puede ni debe ser desplazada por la investigación, porque las dos son igual de importantes. Es tan absurdo como pedirle a los filósofos que se ocupen de crear arte en lugar de las investigaciones que les competen.

Por fortuna, la imposibilidad todavía en algunas carreras de artes de conseguir el título, es a la vez una gran ventaja. Porque esos profesores, cada vez más, se preparan en otros campos para cubrir los requisitos que la Secretaría pide. Y con esta preparación están elaborando materiales que renuevan y enriquecen el conocimiento sobre el arte y la educación.

- Sistema Nacional de Creadores

El apoyo a la investigación se ofrece también a partir de instancias como el Sistema Nacional de Investigadores, diseñado específicamente para alentar la investigación teórica, tecnológica y científica. Los apoyos para la creación artística se otorgan a través del Sistema Nacional de Creadores, en el FONCA, con una diferencia fundamental. En el SNC se apoyan proyectos específicos, así que cuando el plazo otorgado para finalizar el trabajo comprometido se acaba, el apoyo se suspende. Mientras que en el SNI el apoyo se concede, si el investigador cumple con los requisitos estipulados por la normatividad, mes a mes, por un año o más, siempre y cuando apruebe la evaluación de la Comisión. Es decir, se trata de un apoyo permanente de reconocimiento y productividad, en tanto que el de creadores es por obra determinada. Lo que de nueva cuenta pone de manifiesto las prioridades y criterios diversos que se aplican al trabajo de creación o investigación en este país.

En todo lo que hasta aquí he señalado se percibe una constante: que la condición general de estas diferencias o exclusiones se debe al poco aprecio que se muestra por la educación y la creación artísticas, pese a que en los discursos oficiales se ensalce y sostenga que es el legado más valioso que hacemos a la humanidad en términos del arte mexicano. Igualmente se percibe en el sometimiento de la educación artística a criterios que no le corresponden, a partir de un modelo educativo que le es ajeno. ¿Pero esta imposición no implica ya una valoración? Si se tiende a elegir lo que parece mejor, entonces en la propia elección y su imposición, hay una valoración. Y esa valoración indica que hay una depreciación por la educación artística.

---

95 “La incorporación de las carreras de arte a las instituciones de educación superior es relativamente reciente. El entusiasmo de algunos artistas, así como el apoyo eventual de instituciones universitarias gubernamentales o patronatos privados, han sido elementos decisivos. En algunos lugares, la existencia de talleres y centros de actividades artísticas con cierta tradición ha sido el antecedente para la creación de carreras formales. Las peculiaridades de la educación artística, en ocasiones tan diferente a la de otros campos, y la creencia de que un artista nace y es poco lo que se puede hacer para fomentar el talento, explica el poco interés que hubo por garantizar estudios formales en este ámbito. Sólo en las décadas recientes una mayor conciencia sobre la posibilidad de impulsar la formación artística consiguió avances en la sistematización de los estudios y su registro correspondiente.

96 Sin poder comprobarlo, David Páramo, analista de economía, afirmó que alrededor del 40 por ciento de los licenciados no podían trabajar en la disciplina o arte en la que se formaron. Pero aunque esta cifra no fuera real, lo cierto es que el desempleo es un problema grave y en algunas universidades he constatado que no hay un solo egresado trabajando en la profesión en la que se formaron.

97 Músico y Director de la escuela de artes de la Universidad Veracruzana.

98 Cada vez más escuelas en las universidades optan por la formación de este profesional de las artes y abandonan los egresos tradicionales; la formación de artistas. En el coloquio que se realizó después de las *Tertulias*, otros directores de escuelas se pronunciaron en el mismo sentido.

99 Dependencia de Educación Superior.

100 Las plazas de tiempo completo, así como el presupuesto otorgado, están en relación a la matrícula que atiende el programa.

101 No me refiero al caso de la Academia de la Danza donde se pretende formar al bailarín integral mediante la suma de las diversas técnicas.

102 Elizabeth Cámara es maestra de danza e investigadora en el Cenidi Danza, perteneciente al INBA.

103 En una de las visitas que hago con los CIEES, uno de los profesores me comentó que la población del Estado no tiene la costumbre de trasladarse a otra ciudad del país. Lo cierto es que los alumnos cursan en su ciudad teniendo otras opciones cerca.

104 *Las humanidades, la educación y las universidades de México*, CIEES, 2001, p.78

105 *La evaluación académica de las carreras de artes*, CIEES, 2002, p.11

106 Sánchez Vázquez, Adolfo. *Las ideas estéticas de Marx*, ERA, México.

107 Muchos alumnos lo afirman en las clases y entrevistas que realizo.

108 Recuerdo en especial a una alumna que quería estudiar ingeniería y fue rechazada por bajo promedio. Como en algunas carreras de artes o humanidades el promedio que se solicita es más bajo dada la poca demanda que habitualmente tienen, le permitieron que se inscribiera en segunda opción a filosofía, con la falsa esperanza de cambiarse a ingeniería pasado un año, lo que nunca ocurrió. La frustración y coraje los mostró a través de continuas agresiones a sus compañeros y maestros.

109 Fuera de lo ordinario.

110 Aunque también podemos afirmar que durante mucho tiempo las descuidó y que es parte de las obligaciones que debe cumplir.

111 “Para Wittgenstein, entender la noción de significado es considerar la relación entre lenguaje y acción, palabras y uso, [...] La idea o tesis subyacente es que nuestros conceptos, los enunciados en que se presentan y sus significados dependen de nuestras vidas, en tanto que criaturas que vivimos en un mundo con determinaciones biológicas, sociales, históricas, etcétera, es decir, prácticas. [...] La vida humana, tal como la vivimos y observamos, no es un flujo azaroso, accidental, sino que muestra patrones recurrentes de comportamiento, regularidades en formas características de hacer, de omitir, de sentir, de actuar, de hablar e interactuar. Debido a que se presentan, se muestran como regularidades, configuraciones o pautas de acción, Wittgenstein las llamó formas, y debido a que son patrones en la “fábrica” o “trama” de la vida –de la existencia y actividad humanas en la Tierra– las caracteriza como formas de vida. [...] no aprendemos las palabras primero y luego las situaciones o el contexto, sino cómo hacer las cosas y cómo actuar en situaciones con esas palabras.” Madrid, María Elena, *Juchitán de los niños*, p.p. 18-21.

112 Juan Acha, *Introducción a la creatividad artística*, Trillas, 1992.

113 En la información que se tiene en los Comités, el 47 por ciento de los alumnos de educación superior estudian carreras en ciencias sociales.

114 Son algunos de los comentarios que me han hecho los alumnos en las evaluaciones.

115 Friedrich Schiller, Kallias. *Cartas sobre la educación estética del hombre*, P.171

116 Justo Sierra escribió hace más de 80 años: “Si la educación es uno de los objetos capitales del Estado, es necesario que cuide de la educación artística, porque sin ella las facultades estéticas se atrofian y la educación sería incompleta [...] Nuestros instintos artísticos, nuestras aptitudes musicales, sobre todo, son mucho mayores que las de nuestros vecinos; desarrollarlas, vigorizarlas, educarlas, en una palabra, es una obra de interés nacional.” Justo Sierra, “*Escuelas normales y superiores*”, pp. 126-127.

117 La evaluación académica de las carreras de artes, p.24

118 Las evaluaciones se realizan en casi todas las universidades anualmente, pero en algunas se hacen cada tres años.

119 En algunas universidades se otorgan estímulos menores a los profesores de medio tiempo, y en muy pocas instituciones, a los profesores contratados por asignatura.

120 Pese a que es una recompensa al trabajo realizado, no se pagan en caso de que algún profesor pida licencia para ausentarse un tiempo de sus labores y además, tienen efectos para el pago de impuestos.

121 Los tutores tienen sentido cuando el alumno elige de entre muchas posibilidades las materias que le convienen para formarse de acuerdo al camino por él diseñado. El tutor aconseja y guía a los alumnos para evitar la dispersión, y planificar bien la formación de cada uno de sus tutorandos.

122 En este trabajo no vamos a tomar en cuenta otros centros o institutos de investigación como el de Estéticas de la UNAM, ya que lo que nos importa analizar es la investigación ligada directamente a las escuelas de arte. Como tampoco nos podemos referir a la investigación que recientemente se empezó a hacer en los CENART que hay en algunos estados de la República porque aún no hay resultados.

123 Op. Cit., p. 211

124 Me refiero al texto *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva*, presentado por las dos investigadoras del Cenidi-Danza en las *Tertulias*. De forma más puntual, lo presentó Elizabeth Cámara en el Coloquio que se realizó en el Centro Nacional de las Artes en noviembre de 2004. Este texto será publicado próximamente por el Cenidi-Danza y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

125 Victoria Morton coordina un proyecto de investigación entre la Universidad Pedagógica y el Centro Nacional de las Artes sobre didáctica de las artes en la educación “profesional” y creatividad, según nos comentó en las *Tertulias*. Victoria se propone con estas investigaciones “abrir espacios de investigación que aborden elementos de currículum, de organización de currículum, de acuerdo con los perfiles que se desean formar. [...] otros, sobre procesos de aprendizaje de los sujetos que intervienen en cada uno de los procesos formativos [y otros más sobre] esta cuestión de la difusión de determinadas obras artísticas; qué impacto tienen en la comunidad.” Además de estas investigaciones, algunas como tesis para obtener el grado de licenciado, se propone realizar otros, por ejemplo, para descubrir actitudes creativas de la educadora.

## La educación artística: una propuesta

El hombre culto es en primer lugar un hombre de espíritu abierto, la cultura debe estar abierta al porvenir, pero anclada en el pasado para ser formadora y viva.  
La cultura es modo de vida.

Luego de relatar esta historia puede parecer ocioso insistir en el respeto a las cualidades de una educación esencial para los seres humanos. Sin embargo, estoy convencida de que lo único ocioso es dejarse llevar por las aguas sin siquiera ofrecer alguna resistencia. Porque de las resistencias o insistencias se alimentan los cambios. Y en este caso, los cambios urgen.

La política educativa está causando más daño del que cualquier gobernante imagina. De seguir esta tendencia de exigencias meramente formales, las escuelas de danza clásica desaparecerán en el país. De hecho, en las universidades ya no existen. Las del INBA, con una comunidad asfixiada laboralmente por la demanda de títulos, tenderán a modificar sus proyectos para que sus egresados y maestros puedan trabajar como docentes o en los centros como investigadores. Porque en este país la mayoría de los artistas trabajan como profesores y eventualmente en la investigación. Se trata de un egreso mal planificado, es verdad, pero también de las consecuencias de una política que no atiende el trabajo artístico y desconoce la diferencia de educar en artes.

El problema afecta a toda la educación artística, sea por la amenaza de una posible desaparición de programas, por lo equívoco de los perfiles de egreso, por la mala preparación o por la falta de trabajo y posibilidades de obtener mejores remuneraciones. Por más que los “pares” de los CIEES nos hemos empeñado en alertar sobre todos estos problemas y más, los criterios de otras instancias educativas o evaluadoras no ceden ni modifican su visión. En cuanto existan las acreditadoras en artes el problema será mayor, porque algunos indicadores son imposibles de cumplir en las comunidades artísticas. Esto afectará tanto al presupuesto como al ya deteriorado prestigio de estas escuelas y facultades.

El problema no radica en el ejercicio de la evaluación,<sup>126</sup> su utilidad está ampliamente comprobada. Que pares o especialistas en la materia reflexionen de forma conjunta sobre los procesos educativos para mejorarlos, es indispensable para “refrescar” la mirada, para obtener a través de estas opiniones externas una renovada y siempre provechosa atención de los problemas, que por cotidianos, están un tanto encubiertos para la comunidad que los enfrenta. En comunidades aisladas, este intercambio es esencial también para actualizar los conocimientos, establecer relaciones con otras instituciones y mantenerse al tanto de los beneficios económicos que hoy se otorgan. El riesgo es que la evaluación pierda su función educativa, que se conforme con otorgar calificaciones mediante números que nada dicen acerca de lo que académicamente es relevante, a partir de criterios o “indicadores” inadecuados.

Desde hace un tiempo, cerca de dos años, los maestros de las escuelas de arte se propusieron formar los organismos acreditadores<sup>127</sup> con miembros destacados de sus comunidades para garantizar una calificación justa, basada en el conocimiento de las condiciones y necesidades de la enseñanza artística. En la medida en que estas prosperen y sepan respetar la función educativa de la evaluación, son una buena alternativa para solucionar algunos de los problemas que hoy se presentan en esta educación. Aunque también puede ocurrir que algunos de los indicadores que propongan no sean aceptados por contravenir los estipulados oficialmente, lo que volvería a situar a las escuelas de arte en una situación difícil.

Me parece que quienes tuvieron la iniciativa de crear estos organismos acreditadores están conscientes de la posibilidad antes mencionada, de ahí que convocaran a todas las escuelas oficiales de arte que hay en el país. Un buen argumento es el acuerdo entre todos los miembros de una comunidad. Si quienes saben de arte defienden los mismos criterios, parece posible el diálogo fructífero con las autoridades de COPAES.

En la educación artística existen actualmente disparidades importantes entre los diferentes programas que se ofrecen. Unas obedecen al proyecto artístico o educativo de cada programa, y otras a la falta de acuerdo en criterios incluso básicos, como las edades de ingreso o los ciclos de los que se compone la formación. Ya hice referencia a este problema a propósito de la falta de articulación entre las escuelas del Instituto, pero también se observa entre los demás programas educativos. Una oferta amplia, respaldada por las distintas finalidades que permite la enseñanza en artes, es por demás conveniente y necesaria.

Los desacuerdos básicos son obstáculos reales tanto para la educación artística como para el diálogo que se proponen estas comunidades con las autoridades encargadas de las políticas educativas. Para evitar estas consecuencias que no favorecen a nadie, hay que actuar como lo hacen otras comunidades: a corto plazo, elaborar los indicadores retomando los criterios donde hay afinidad, en tanto que las diferencias se pueden incluir como variables permitidas, siempre y cuando no desvirtúen la concepción general.

La importancia de este trabajo, más allá de las evaluaciones o acreditaciones, es que inicia lo que podría después convertirse en el modelo educativo de la enseñanza en artes. Se hacen explícitos los criterios para considerar la calidad en la educación artística. Pero aún admitiendo las bondades que se derivan de este trabajo, la solución de fondo está en la investigación educativa en artes. Una investigación prácticamente inexistente entre los pedagogos o especialistas en educación. El propio Instituto, que cuenta con centros de investigación, trabaja poco esta línea. Pero por fortuna esta historia de avatares de la educación artística permitió la formación de un grupo de docentes en artes con conocimientos tanto artísticos como de otras disciplinas. Son un grupo de académicos poco usual en otros ámbitos, ya que son capaces de investigar sobre educación artística sin descuidar la experiencia y la reflexión disciplinaria, gracias a la doble formación que tienen. Estos académicos adscritos a las escuelas o centros de investigación están en condiciones de coordinar grupos de investigación con profesores que han indagado empíricamente para avanzar en el camino de las propuestas y las soluciones. Mientras tanto, hay que recurrir a los acuerdos fundamentales que existen en estas comunidades para, con base en ellas,

proponer un modelo alternativo para el diseño de los planes, las evaluaciones y la acreditación.

En esta última parte del trabajo me propongo hacer la exposición de lo que considero son esos acuerdos fundamentales y aclarar algunos conceptos sobre el arte y su educación. La mayoría con base en las ideas de los propios profesores, y unas cuantas, a partir de mi propia experiencia y las lecturas que realicé.

#### a) Los fines de la educación

Todos los procesos educativos parten de una determinada concepción sobre el ser humano, la naturaleza del individuo y su relación con la comunidad, el lugar que ocupa en el mundo, en una determinada cultura y periodo histórico. Con base en estas concepciones se determinan, de acuerdo a los fines propuestos, las “facultades” humanas que se consideran más valiosas y por lo mismo, merecen mayor atención. Una de las ideas más arraigadas todavía sobre la naturaleza del individuo es la que destaca la racionalidad como la cualidad fundamental de las personas. Y parte seguramente desde Aristóteles cuando en la *Política* escribió: “El hombre es el único animal que posee razón.” Y en esa racionalidad depositó la capacidad humana para distinguir lo útil de lo dañino, como lo justo de lo injusto. 128

Según esto, la cualidad específica de los individuos es la razón y con base en ella es que podemos ser morales en tanto que justos, ya que los seres de razón deberían, por lo mismo, preferir la utilidad y la justicia, aunque no sea siempre cierto. Esta división propició en pensadores posteriores la idea de lo corporal como lo propiamente animal, en tanto que los animales no tienen razón, es decir, no compartimos con ellos sino lo corporal.

Una vez hecha esta división entre lo específico y lo compartido, el siguiente paso era un poco previsible por consecuencia: lo animal o corpóreo es lo frágil del hombre, el sino de su muerte. Mientras que la razón, en tanto que nos permite vislumbrar la verdad, nos otorga la eternidad a partir de las ideas que son capaces de burlar al tiempo. Y es verdad, a fin de cuentas seguimos recurriendo al pensamiento de Platón para tratar de explicarnos, aunque sea un poco, sobre Eros. Becker señala esta negación del cuerpo a partir del miedo a la muerte: negar el cuerpo que es la fuente misma de la vulnerabilidad y la finitud, afirma, nos aleja un poco de la muerte y nos coloca en la posibilidad de sentirnos superiores, eternos, sin miedo.

Esta concepción, que con sus variantes abarcó siglos en la historia del pensamiento occidental, es seguramente la causa del privilegio que se le otorgaba a la razón en algunos espacios educativos, por ser considerada como la facultad más valiosa. Sin embargo, no es esa la facultad más valiosa para la educación contemporánea, ojalá lo fuera, o al menos no es la razón en la que pensaron filósofos como los aquí mencionados. Lo más valioso hoy, según los criterios educativos, es la llamada razón instrumental. Una razón funcional y subordinada que se pone al servicio o es medio para lograr los fines de otra racionalidad que se considera superior, en este caso, la racionalidad del proyecto económico del Estado, si es

que se puede llamar así. En la educación contemporánea es más importante el “saber cómo” que el “saber qué.”

Otro problema que enfrenta hoy la educación, en lo que se refiere a los fines, es la confusión que priva entre la espontaneidad del individuo y la conservación de los bienes culturales. Y digo confusión más que decisión, porque los discursos políticos, como los transmitidos a través de los medios de comunicación masiva, invitan a la innovación y al propio tiempo ensalzan una cultura que en realidad se considera impropia para la tan anhelada modernidad. Es decir, como afirma Ricardo Reynoso, en este país cada vez que alguien propone modernizarlo, equivale a destruir las tradiciones culturales. Así que no se trata de una propuesta que busque el equilibrio entre la innovación y la conservación, por el contrario, lo que en realidad se quiere es terminar con esas tradiciones, sobre todo las de los pueblos indígenas, porque impiden las formas propias de la modernidad.

En los discursos oficiales esto se entiende como enriquecimiento, adquisición y uso de tecnología de punta. La defensa de lo “propio” se usa para convencer a los ciudadanos del amor patrio de los empresarios y gobernantes por una nación independiente que defiende sus valores contra el embate de los capitalistas extranjeros. Así creen mantener contentos a los mexicanos imbuidos del nacionalismo que otros gobiernos les impusieron.

En la educación artística esta confusión afecta de diversas formas. Por ejemplo, la exclusión de la carrera de danza folklórica del Centro Nacional de las Artes o la negativa de convertir a estos programas en licenciaturas que se observa en algunas universidades, entre otras.

En el llamado siglo del conocimiento se tiende a considerar que la educación del ser humano puede no cesar, y aun no debe cesar, nunca, transformándose solamente de acuerdo con las diversas edades, capacidades, intereses, etc., para desempeñar de mejor forma el trabajo. Esto supone que en una sociedad, especialmente en una sociedad económica y culturalmente desarrollada, la educación desempeña un papel cada vez más fundamental. Se deposita en ella, incluso, la posibilidad del enriquecimiento.

## b) Los objetivos de la educación

Peters comienza su artículo sobre “Objetivos de la educación: investigación conceptual”, con la siguiente pregunta: ¿por qué se pide a los educadores formular objetivos? Y entiende por objetivos las intenciones, ideales y propósitos. Según el filósofo, la demanda obedece a varias razones que se entrelazan. En primer lugar, educar “no es un concepto...para definir una actividad concreta, sino para delinear criterios a los que tiene que ceñirse toda una familia de actividades.”<sup>129</sup> Los criterios son, según el autor, por una parte, los que se refieren a los procedimientos para educar y por otra, los que caracterizan el resultado afortunado de la educación, “en la forma de un ser educado.” Es decir, cuando decimos que alguien es educado, hacemos referencia a una serie de acciones que hemos tomado para que una persona así lo sea.

La serie de acciones que tenemos que emprender para educar a cualquier persona son los medios o bien, objetivos particulares para conseguir un fin u objetivo general, que es la educación. Que hagamos esta serie de acciones significa que no es fácil educar y menos aún en los valores y conocimientos que la sociedad supone. Se puede fallar, por eso es importante elegir con cuidado cada una de esas acciones. Ahora bien, ¿cuándo podemos afirmar que una persona es educada? Por principio de cuentas habría que descartar la equivalencia entre un profesionista y una persona educada, porque muchos profesionistas nos merecen otro calificativo, así sean ingenieros, abogados y otros. Afirma Peters que en las universidades puede enseñarse ingeniería, por ejemplo, “para aumentar la productividad, pero las personas no pueden hacerse educadas porque se les enseñe ingeniería con la mira de lograr algo que, en sí mismo, no quedaría en el concepto de ser una persona educada.”

130

Esto último nos pone ya en la posibilidad de diferenciar la educación de la instrucción. Cuando las universidades se proponen objetivos dirigidos a otros fines que no sean la educación, podemos decir que se instruye. Aunque la instrucción también tiene que ver con la enseñanza que sólo prepara en el uso adecuado de las técnicas, es decir, cuando la enseñanza recurre a procedimientos mecánicos. En síntesis, las universidades instruyen cuando enseñan mecánicamente el manejo diestro de técnicas probadas para lograr otros fines distintos a los de educar. Lo que en la mayor parte de las veces ocurre en las instituciones de educación superior del país.

Para educar a una persona con la intención de que sea educada, hay que elegir los valores y conocimientos considerados valiosos en una sociedad determinada, lo que supone un acuerdo inexistente. Lo que en verdad ocurre es que los objetivos que una sociedad se propone como valiosos son varios y diversos. Por eso el educador señala cuáles son los objetivos o procedimientos que se usarán para llegar al tipo de educación que se persigue.

Si en verdad se trata de una persona a la que podemos llamar educada, significa que ese individuo conserva el anhelo de seguir haciendo, ya sin presiones, lo que hacía cuando era estudiante. Posee un conjunto de conocimientos y “un esquema conceptual que eleve esos conocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos.”<sup>131</sup> Es decir, debe comprender también el “por qué” y los “principios”, pero también porque tiene “un desarrollo profundo del conocimiento y la conciencia” y su preparación no fue sólo una especialidad estrecha.

Esto último supone una educación integral, pero ¿qué se entiende por educación integral? La posibilidad de que sus conocimientos y comprensión penetren todo su enfoque de la vida, porque su manera de ver y entender el mundo se transformaron gracias a la educación. “Esta calidad transformadora de la educación es lo que ridiculiza el contraste que se establece entre vida y educación, porque gracias a la educación se transforma el mero vivir en cierta calidad de vida. Pues la manera de vivir del hombre depende de lo que ve y entiende.”<sup>132</sup> Y agrega Peters: “ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con una manera diferente de ver el mundo y la vida.”<sup>133</sup>

- Tres obstáculos a vencer

En las sesiones de las *Tertulias* se enunciaron los problemas de la educación artística: el ninguneo que señaló Tania Álvarez, la falta de una mística o filosofía según comentó Cecilia Lugo, el imperio de la razón que remarcó Patricia Cardona, la reducción de la educación a mera instrucción, como sugirió Benjamín Anaya, la falta de preparación desde la infancia, como afirmó Nazul Valle, entre otros que en verdad se reducen a tres grandes problemas. El primero y el segundo, muy comentados en este texto, son la falta de atención histórica a la educación artística y el diseño de las carreras de arte a partir de un modelo creado para programas de otros campos del saber, lo que hemos llamado la adopción acrítica. El tercero se refiere a lo que considero la dificultad más grave a vencer, porque afecta a todo el sector educativo y está ligado directamente al proyecto económico estatal mencionado en otro apartado.

Con base en el proyecto económico estatal y dada la convicción de la utilidad de la educación para el enriquecimiento, los documentos sobre política educativa se construyen, como nunca, a partir del lenguaje conceptual usado por los economistas. La finalidad de la educación: transformar para tener calidad de vida “debida a las buenas artes que son sólo del hombre”,<sup>134</sup> cede su lugar a una finalidad subordinada a las de la economía, y los objetivos que pretende alcanzar son los mismos propósitos que define la economía. Puedo afirmar que la educación hoy día es una fábrica más que contribuye a la producción, y por lo mismo, a la anhelada modernidad entendida como simple enriquecimiento y actualización tecnológica con vistas a mejorar la producción que ha de llevarnos a la riqueza. La calidad de vida que este proyecto propone, contrario al estipulado por Peters, es la posibilidad de obtener comodidad, placer y reconocimiento social por la cantidad de bienes materiales acumulados.

Dicha finalidad subordinada se puede lograr a través de una razón igualmente subordinada: la razón instrumental y a partir de una enseñanza que evade la educación para concentrarse en la instrucción. Si la educación artística pretende la creatividad y la formación completa de la “genuina y perfecta forma” humana, es una educación que al quedar fuera de las finalidades propuestas oficialmente, poco interesa. Pero peor aún, si le interesa y la apoya como sucede con los programas universitarios, desvirtúa su finalidad y sus objetivos.

Si revisamos con cuidado los programas en artes, es claro que el egreso amplio se considera sólo en la licenciatura para remediar tanto el desempleo, como propiciar la formación de nuevas empresas que por más pequeñas que sean, generan empleos y mejoran la economía. Por el contrario, en los posgrados se solicita la especialización y el aumento de la productividad supervisada por las evaluaciones y apoyada a partir de los cuerpos académicos y la utilización o creación de redes. La comunidad del conocimiento propuesta mediante las redes y los cuerpos académicos optimiza los resultados por el aprovechamiento del trabajo común, pero: ¿será posible que la creación artística se realice de tal forma? Creo que no, lo que pone de nueva cuenta en desventaja al trabajo de creación artística y con seguridad la imposibilidad de crear programas de posgrado para la creación, lo que afecta de forma directa la propuesta sobre los ciclos educativos en artes.

Sin embargo, no es posible mantenerse ajeno a las ventajas que aporta una educación apoyada económicamente, como la posibilidad de una educación que aproveche los conocimientos y creaciones logradas en otros países, a partir de un perfil que amplía las posibilidades del egreso en artes. Se trata entonces de seguir insistiendo en la necesidad de particularizar el proyecto para aprovecharlo.

En un país como el nuestro que pretende la industrialización y la formación de competencias específicas se hace indispensable que sus miembros cumplan con la función o tarea que se les ha confiado. Pero como bien afirma Peters, una parte de la formación puede llevarse a cabo de semejante forma, pero no toda. Porque los aprendizajes particulares limitan a los individuos a un campo considerablemente restringido de actividades y de estudio. Para que una sociedad sea sana es esencial que al menos la mayoría de sus miembros tenga una cultura general y desinteresada, más que sólo conocimientos profundos y específicos en una rama. 135

Es muy grave minimizar o ignorar los problemas que puede tener una sociedad reducida al puro “aprendizaje técnico en un campo específico y restringida al uso profesional de conocimientos utilitarios”, como apunta Peters y ya había propuesto Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*. En el caso de la educación artística, por más que el egreso sea en la ejecución, es imposible pensar que la formación se imparta sólo a través de competencias específicas, habilidades particulares o destreza y precisión en el uso de las técnicas. Esto, sin lugar a dudas es útil e indispensable, tanto en la danza como en otras profesiones, pero no suficiente, ni sustituye la cultura que como nación debemos proponernos construir. Una cultura, que entendida como formación “equilibrada y armoniosa del hombre como tal”, permitiría eliminar el permanente desequilibrio de la personalidad, la falta de comunicación, la neurosis o incluso la deshonestidad como en otro sentido apunta Schiller y que hoy observamos en el país.

Una nación no puede vivir sólo para producir dinero o bienes materiales, a fin de cuentas, lo que en verdad nos ha hecho sentirnos orgullosos y hasta superiores, es la producción de bienes espirituales. Y de entre ellos, el arte. Si en verdad queremos que la educación sirva a la prosperidad económica, tenemos que ofrecer una educación de calidad, y por esto entiendo una educación que atienda y ayude a enriquecer todas las facultades humanas, que penetre en la conciencia y en la vida misma, que transforme “el mero vivir por una cierta calidad de vida.”

Actualmente, toda la educación padece las consecuencias a las que lleva proponer objetivos extrínsecos, pero más la educación artística que es una de las más perjudicadas. Urge que las autoridades y quienes conforman las comunidades académicas en artes se den a la tarea de transformar sus propuestas, que investiguen para ofrecer la educación deseable y apropiada. De otra forma no podremos gozar de esas maravillas de la creación humana que aparecieron cuando lo útil era ya costumbre.

- Los fines y objetivos de la educación artística

Si algo caracteriza a los seres humanos y sirve para diferenciarlos del resto de las especies es su capacidad de crear, y por lo tanto, de ser libres. Como afirma Kant: “La producción en un ser racional, de la capacidad de escoger los propios fines en general [y por tanto de ser libre] es la cultura. De tal manera que solamente la cultura puede ser el último fin que la naturaleza ha tenido razón de poner al género humano.”<sup>136</sup>

Creamos y nos creamos porque somos libres. Transformamos el entorno para convertirlo en mundo, y en cada creación, como apunta Sánchez Vázquez, humanizamos el mundo y nos objetivamos. Somos el producto de lo que hacemos, vivimos en el mundo que creamos a nuestra imagen y semejanza. Esta creación simbólica llena de sentido nuestras vidas, hace cálida la casa que habitamos,<sup>137</sup> y nos permite vivir en comunidad. Nuestra característica fundamental es entonces la libertad y ésta no es otra cosa que la posibilidad de elegir nuestros propios fines y transgredir lo dado.

Pero si la creación es simbólica en tanto que el entorno es anterior e independiente de nosotros, y a nosotros sirve, somos, se puede afirmar, seres simbólicos.<sup>138</sup> Creamos el mundo cuando lo nombramos y lo recorremos, porque nuestra capacidad simbólica va más allá del lenguaje, por más que sea a través de él que podamos describir lo que sentimos, vemos o tocamos. Construimos el mundo con palabras y por los sentidos lo obtenemos; se trata de un vaivén que no acaba entre la presencia y la creación, de una comunidad entre la sensación y la construcción simbólica. Porque si bien la resistencia de lo otro confirma mi subjetividad, también me hace consciente de su existencia. Es esa existencia de lo otro que no soy yo, y que sin embargo me pertenece porque lo construyo para mí, desde lo que soy.

Las palabras con las que denominamos y construimos el mundo son formas de vida, su significación, dicen los sociólogos del conocimiento, está entrelazada con nuestras experiencias: palabra y experiencia entonces van de la mano, como de la mano van la sensación, la experiencia y la palabra. Los sentidos son las ventanas al mundo construido simbólicamente, ellos mismos son ya el resultado de esa construcción y la construcción simbólica que se expresa en palabras refiere a nuestra experiencia. Como una pieza construida armónicamente, lo visto como contrarios: sensación, experiencia y palabra, son unidad cuando vivimos en el mundo, nuestro mundo. Vivimos como unidad en el mundo, como un conjunto organizado. Lo que afecta a una de nuestras cualidades impresiona a las otras, se trata solamente de diferencia en las intensidades, según el lugar donde se inició el estímulo.

Somos entonces una unidad identificada como individuo que forja su personalidad en el mundo por medio de las experiencias, a partir de sus posibilidades sensitivas e intelectuales. Somos personas circunscritas a un tiempo, a una determinada construcción simbólica que elaboramos entre todos, que compartimos los que habitamos el mismo tiempo. Cada uno un creador, una persona que vive para ella en tanto que individuo, pero también en relación con los otros, con las otras personas con las que comparte la misma habitación construida, el mismo lenguaje, la misma forma de caminar o mirar, aunque cada cual deje huellas distintas o el tono de su voz sea único.

Somos individuos pero también especie. De otra forma nada nos uniría, de otra forma, sería imposible la manera personal de caminar o de hablar, si no fuera porque podemos diferenciar nuestra singularidad a partir de la especie, de lo común que tenemos todos, de aquello que compartimos y nos hace autonombrarnos como lo mismo, como seres humanos. Somos entonces una especie que apareció en un entorno que transformamos para habitarlo gracias a nuestra condición creadora. Y que desde entonces, cada persona como la especie, construye diferentes mundos, unos sobre los hombros de otros, diría Marx, otros, afirma Bachelard, que conservan de los anteriores elementos insertos en una nueva concepción. Como quiera que sea, algo hay en nosotros de los otros, y por ello en sus construcciones nos reconocemos y nos sabemos.

Entonces es en la cultura donde nos reconocemos, en lo creado donde nos sabemos, porque la cultura es el producto de esos seres libres que somos, de esos transgresores que se construyen construyendo. Por eso la cultura es, como decían los griegos, la búsqueda y realización que las personas hacen de sí, o sea, la verdadera condición humana que no puede realizarse como tal sino en la vida de la comunidad.

Esta diferencia fundamental entre las personas y los animales, la libertad, es condición humana, es decir, una condición de posibilidades que hacen posible la previsión *probable* de un acaecimiento. Probable porque esta condición propia de los seres humanos puede ser obstaculizada, impedida y hasta aniquilada, si las otras condiciones, las sociales, son adversas para el ejercicio de la libertad.

La educación, en este sentido, puede ser uno de los obstáculos para impedir la realización humana: el ejercicio de su libertad. Si la educación se propone como mera instrucción de técnicas aprendidas mecánicamente, y aún más, lo hace para la conservación de las mismas, impedirá tanto la realización de ese ser libre, creador, como la intervención de sus otras facultades en el proceso, es decir, impide también la formación de ese ser unido. Por eso la educación y sobre todo la educación artística, que no descarta por principio las facultades menos favorecidas o hasta olvidadas de otras enseñanzas como la sensibilidad o el sentimiento, debe partir de esa naturaleza humana fundada en la libertad y la creación, para permitir que esas personas se realicen esencialmente y se transformen, tal como lo señala Peters.

Un creador utiliza todas sus facultades, por eso la enseñanza en artes no debe descuidar la atención a cada una de ellas. Contentarse con alimentar una o dos, impide la transformación armónica y completa de los artistas. Lo mismo ocurre en el caso de la ejecución que busca en verdad transmitir lo creado por un artista. Si la comprensión de la obra no existe, entonces la ejecución será mecánica por atender tan sólo la propiedad del manejo corporal. Si los maestros de arte afirman que el artista se expresa a través de la obra, el ejecutante debe poder transmitir dicha expresión a quien recibe su trabajo, para crear esa cadena que parte del autor y culmina en el receptor. Para lograr la comunicación intersubjetiva propia del arte. Y como esa expresión está alimentada de sentimientos, el ejecutante también deberá sentir la obra para despertar en el receptor sus sentimientos. Educar en arte es pues educar para lograr una inteligencia total: la de los sentidos como afirmó Octavio Paz, la del sentimiento y emociones, así como la del entendimiento y la razón.

Habrá quien dude que los sentidos y las emociones se pueden educar o sean parte de la inteligencia. Quizá se preste a equívoco o se confunda con represión de las emociones y agudeza de los sentidos, es posible, y por eso me importa aclarar en qué sentido entiendo la afirmación que hice en el párrafo anterior. La educación de los sentidos, esas ventanas al mundo, se agudizan, es verdad. Se hacen penetrantes, sutiles, inteligentes porque a través de unos sentidos educados somos capaces de discriminar, de reconocer, de encontrar los matices más sutiles que a los sentidos toscos se les escapan, y la inteligencia supone la capacidad de encontrar matices y sutilezas.

Esos sentidos no son más los toscos de los animales o los simples de quien no procura por ellos, por el contrario, esos sentidos inteligentes son los estéticos, los sentidos propiamente humanos, afirmó Marx. Unos sentidos que van más allá y perciben, que ya es una actividad cognoscitiva, el objeto que está presente, indagan sobre él de forma inmediata, cierta y exhaustiva. El sentimiento por su parte, fuente de las emociones, principio o facultad, se relaciona con el reconocimiento de la subjetividad humana, como algo irreducible a un conjunto de elementos objetivos. Por el sentimiento, dice Pascal, se obtiene la certeza de los principios primeros: “los principios se sienten”, son el principio de la vida espiritual, afirma Rousseau. Es, según Kant, el aspecto irreductiblemente subjetivo de toda representación: “Lo que hay de subjetivo en una representación y que, en efecto, no puede resultar una parte de la conciencia es el placer o el dolor ligado a una representación, ya que a través de ellos no conozco nada del objeto de la representación, si bien ellos pueden ser el efecto de cualquier conocimiento.”<sup>139</sup> Por eso Kant coloca al sentimiento entre el poder cognoscitivo y el poder de desear.

En cuanto a las emociones, que en ocasiones se consideran como nocivas y por lo mismo se reprimen, diremos todo lo contrario. Educar las emociones no significa reprimirlas necesariamente, aunque en la vida en sociedad sea necesaria una cierta represión para garantizar la convivencia. Pero en la educación, si las emociones son específicas y fundamentales o impulsan a la acción, es indispensable considerarlas para su educación al menos en los siguientes sentidos:

- En relación con la didáctica: cuando los alumnos llegan a las aulas una emoción los acompaña porque somos seres emocionales. Si el maestro no dispone de un espacio donde ese dolor o placer salga, el proceso educativo puede entorpecerse, o bien generar conductas inapropiadas con el maestro o con el grupo. De la misma manera, si el maestro no establece las condiciones para que la emoción se presente, no habrá estímulo que propicie la acción y el interés decae considerablemente.<sup>140</sup>
- En relación con la salud: son muchos los estudios que se han realizado para constatar la íntima relación que hay entre las emociones reprimidas y los daños a la salud. Si esas emociones se depuran en un espacio adecuado, donde no dañan a nadie, por ejemplo en las clases de arte, las posibilidades de somatización disminuyen considerablemente. Esta conveniente depuración también tiene efectos positivos para la conducta en sociedad, ya que al no “cargar” con emociones acumuladas, la conducta de las personas responde sólo a la emoción que en el momento le provoca una determinada situación, mejorando considerablemente las relaciones personales.

- Como medida de prevención: cuando se genera una emoción se impulsa al alumno a la acción, sea por el bienestar que le produce o por lo contrario. Es decir, la emoción advierte el valor, alcance o importancia que una situación determinada tiene para su vida, sus intereses o sus necesidades. Cada emoción viene acompañada de placer o dolor y éstos son la advertencia del valor que tienen sobre su vida. Sentirlas y saber reconocerlas le permiten disponerse para afrontarlas.
- Para la creación o ejecución del arte: la recepción contemporánea del arte está íntimamente ligada a las emociones, sin importar si artistas de otros tiempos tuvieron esta conciencia e intencionalidad. De hecho, está esperando que la obra lo conmueva, que impresione sus sentidos, sus emociones y su intelecto. Ya Aristóteles decía que el arte tiene la capacidad de provocar *catársis* en el espectador, una depuración emotiva necesaria para recobrar el equilibrio emocional.<sup>141</sup> Y aunque el sentido ético que Aristóteles le otorgaba no sea el que algunos artistas pretenden, lo cierto es que los artistas buscan, entre otras cosas, propiciar en el receptor experiencias estéticas que favorecen el aumento o conciencia de las emociones.

Las emociones son parte de nuestra naturaleza humana. En ese sentido no son buenas o malas en sí mismas, lo son por la valoración que se ha hecho de ellas desde el punto de vista moral y cognoscitivo, y por los problemas de conducta que se pueden suscitar. En el caso que aquí importa, es esencial educarlas para realizar el trabajo artístico, sea para después interpretarlas o enriquecer la capacidad emotiva para la creación y el desarrollo completo de los alumnos, en tanto que son el efecto de cualquier conocimiento.

Educar en el arte y por el arte, como propone Herbert Read, según los fines de la educación que parte de la compleja unidad que son las personas, supone la atención a todas las facultades, un conocimiento significativo y una transformación en la vida de los estudiantes para vivir mejor. Porque el objetivo central es educar.

- La educación integral y los planes de estudio

Hablar de educación integral es algo recurrente, un objetivo que ampara a las más diversas propuestas educativas, pese a que la educación en este país no se ofrezca de forma integral. En el Sistema Nacional de Educación, en los “niveles básicos y medio superior”, la educación integral se entiende como el agrupamiento de las más diversas disciplinas y equivale a un conocimiento amplio y general de todos los campos del conocimiento. En varias ocasiones se ha intentado relacionar estos diversos saberes por medio de temas o conceptos de interés común, sin mucho éxito.

Los profesores, preparados como especialistas, no están en condiciones de enfrentar el reto que esta propuesta les propone. Las mismas materias responden a la necesidad de la especialización, pero además, como bien afirmó Cecilia Lugo, no hay trabajo colegiado, o es muy poco. Y esta falta de comunicación impide la organización coherente del trabajo en el aula. Lo que ocurre en la mayoría de los casos es que cada profesor sigue dictando su clase de forma tradicional y ahora con los nuevos temas. Pero más allá de las dificultades con las que se topan los profesores, esta educación no puede considerarse integral ya que lo integral

no es equivalente a un todo fracturado por asignaturas, y menos una simple reunión de conocimientos.

Otra idea sobre el tema es la que se refiere al trabajo con los alumnos, como sostiene Lin Durán. Los alumnos tienen que sentir, pensar y hacer, es decir, se refiere a la intervención de dos facultades tradicionalmente enfrentadas, como a la producción de “algo” que bien puede ser una obra de arte o una situación dancística. En efecto, la educación integral, si por educar se entiende las acciones dirigidas a la transformación de los alumnos, debe formar por igual todas las facultades de los individuos. Pero además, según la propuesta de la maestra, su finalidad es “objetivar” el resultado de esa formación. Para decirlo con Sánchez Vázquez, se trata de crearse creando, o bien, según algunas propuestas pedagógicas, aprender haciendo.

Una propuesta más es la que entiende la educación integral como un proceso subjetivo y consciente. Los maestros aportan conocimientos y diversas actividades que favorecen el ejercicio de varias facultades sin importar su interrelación o conexión, porque es el alumno, y sólo él, el encargado de hacer la integración correspondiente a partir de la conciencia. Esta tesis me parece parcial aunque no del todo errónea, porque desde luego el alumno toma parte activa en el proceso, pero olvida el compromiso de los profesores y del plan de estudios.

A mi manera de entender, la educación integral se obtiene como el producto de diversos procesos planificados e interrelacionados, tanto en el plan de estudios, como por parte de los alumnos y desde luego a partir de los profesores. Si los profesores no son personas educadas en el sentido antes expresado, es muy difícil que puedan conducir procesos educativos que les son ajenos. El profesor consciente de su responsabilidad en la educación de niños o jóvenes tiene que empeñarse en mejorar y conocer a fondo las didácticas correspondientes. En el caso de los maestros artistas, la educación sensitiva o emotiva está casi siempre resuelta, lo que falta en ocasiones es una cultura amplia y actualización en los conocimientos didácticos o de su materia. Resulta extraño que algunos profesores de danza no conocen a coreógrafos destacados ni las aportaciones actuales para la enseñanza de la danza. Si los profesores no tienen la misma educación que pretenden ofrecer, la educación integral será muy difícil de obtener.

En el caso de los planes de estudio debe reflejarse el mismo objetivo a partir de las materias y actividades elegidas. Es decir, tanto los contenidos como los ejercicios propuestos deben permitir la educación de los sentidos, las emociones, la imaginación y el intelecto, además de las habilidades para hacer o crear e incluir experiencias profesionales y aprovechar las de los alumnos.<sup>142</sup>

Para superar la simple congregación de materias aisladas es necesario hacer una investigación que parta de lo inmanente, es decir, del objeto de estudio propuesto. A partir de ahí se identificarían los contenidos necesarios para la formación. Estos estudios evitan la adquisición de conocimientos amplios y especializados de otros campos del saber y refuerzan el conocimiento de lo propio como una totalidad. En algunos planes se pueden observar tres o cuatro semestres dedicados al estudio de la antropología, la pedagogía o la estética, sin relación efectiva con el interés primordial del plan: el conocimiento de la danza,

su creación o ejecución. Por medio de estas investigaciones se puede eliminar lo que es fundamental para los antropólogos, pedagogos o filósofos, pero distracción para los artistas y retomar los contenidos apropiados para los alumnos de danza.

En varias reuniones con los profesores de danza insistí en incluir materias sobre poesía y narrativa en el plan de estudios, con vistas a mejorar la lectura, la escritura y la cultura de los alumnos. No lo aceptaron, como tampoco aceptaron dictar materias de apreciación, exploración y análisis visual y auditivo; los dos sentidos llamados artísticos o privilegiados por el arte. En lugar de estas materias artísticas se incluyen talleres de redacción, clases de música o escenografía. Quizá no sea la mejor propuesta, pero desde luego tiene más relación con su trabajo que las clases habituales de redacción.

Cuáles son las materias, las horas de trabajo o los contenidos que debe incluir el plan de estudios son preguntas que se pueden contestar a partir de la investigación propuesta. Aquí lo único que puedo advertir es la necesidad urgente de hacerla y aclarar que lo integral compete no sólo a la relación entre materias teóricas y artísticas como tradicionalmente se entiende, sino a las que solicite naturalmente el arte. Insisto, para estudiar la danza como una totalidad hay que indagar en ella todos los conocimientos que incluye y los que se deben ofrecer a los alumnos.

Los futuros artistas, por su parte, estarán en posibilidad de integrar las partes como unidad,<sup>143</sup> siempre y cuando la escuela haya logrado optimizar la capacidad reflexiva que implica la conciencia y el impulso a seguir aprendiendo por amor al conocimiento como propuso la educación liberal clásica.<sup>144</sup>

- Didácticas

La maestra Victoria Morton comentó en las *Tertulias* que los estilos de aprender y enseñar “cognitivos ofrecen distintas aportaciones y hallazgos.” Son los que más bondades ofrecen ya que evitan el conocimiento mecánico que impide la reflexión; entre otros, el método de casos. Desde la teoría de Carl Rogers, continuó, “se pueden [identificar] los estilos personales de enseñanza” que pueden basarse en la “experiencia”, o ser “tradicionales”, o bien “interactivos desde lo sociocultural.” Lo importante desde su perspectiva es que los profesores cuenten “por lo menos con ocho estilos de enseñanza” ya que los maestros que sólo manejan uno de forma reiterativa y estereotipada no consiguen los mismos resultados que aquellos que se pueden adecuar “a los estilos cognitivos de los estudiantes”.

En efecto, si se quiere formar alumnos “creativos” como formularon los profesores con insistencia en las *Tertulias*, los maestros deben ser creativos. Como decía Yolanda González, sólo los maestros creativos forman alumnos creativos. Puede ser un poco exagerada la afirmación porque podremos encontrar quien lo sea pese a sus profesores, pero la educación institucional, no puede arriesgarse o formularse a partir de excepciones. Por lo que es importante insistir en la labor de investigación que deben hacer los profesores. Cualquier método, por mejor que sea, puede no dar resultados si se utiliza en grupos con “estilos” distintos para aprender, por eso es importante poder “transitar” de un estilo de enseñanza a otro, según las necesidades del grupo que se atiende.

Como resultado de las investigaciones que elaboramos varios profesores, propusimos un método de enseñanza que parte de la exploración y llega a la reflexión significativa, ya que se reflexiona sobre lo hecho a través de juegos o situaciones creadas. A partir de este método es posible lograr creaciones en cada clase y formar tanto la sensibilidad como el juicio crítico sin olvidar las emociones, la experiencia y el libre juego de la imaginación. Ese método lo elaboramos para los profesores que se harían cargo de la enseñanza artística en las Escuelas Vocacionales de Arte.<sup>145</sup>

- Creatividad y creación

La creatividad y la creación son dos conceptos que en las escuelas de arte se usan como sinónimos aunque no lo son. El primero se refiere a una actitud, alude a una característica de las personas, es decir, ser creativo, mientras que el segundo se refiere al producto creado; quien lo crea es el creador.

Desde la perspectiva contemporánea la creación y el arte van unidos como si siempre lo hubieran estado, lo cual no es cierto. Ya tuve oportunidad de explicar el largo periodo en el que el arte era considerado como imitación, reproducción o representación. Según Tatarkiewicz, su vinculación es muy reciente, cuando Maciej Kazimierz Sarbiewski, poeta y teórico de la poesía afirmó en el siglo XVII que el poeta “inventa”, “crea algo nuevo”, incluso, el artista crea “tal y como lo hace Dios”, porque se reconocía como creador sólo a Dios. Sin embargo, en la historia de las ideas, la poesía se considera algo inventado, como una mentira con apariencia de verdad. No es extraño, por tanto, que se reconociera primero al poeta como creador.

Hasta el siglo XIX se emparentó la creación con el arte al designar a los artistas como creadores, un punto de vista que corresponde propiamente al siglo XX. El término creación consistía en hacer algo a partir de la nada; “volver ser el no ser”, pero para el siglo XIX y sobre todo el XX, crear quiere decir producir algo nuevo y hasta original.

El maestro Benjamín Anaya señaló en las *Tertulias* que “la [...] creatividad es una cualidad del ser humano, no es exclusiva de los artistas” y tiene razón, si su opinión se circunscribe al siglo XIX, donde se reconoce esta “cualidad”. Ahora bien, en el siglo XX, cuando creación y artista son usados incluso como sinónimos, a los artistas se les llama también creadores. Se reconoce una diferencia entre la capacidad de innovación propia de todos los humanos, y quien a partir de la libertad imaginativa produce algo nuevo sin restricciones objetivas, incluso sin canon a seguir.

Este cambio fundamental para la teoría del arte, asimilado como existente desde siempre, es lo que posibilita que los maestros identifiquen el trabajo creativo con su labor en las aulas. Pero el arte fue en un principio imitación, en el romanticismo expresión y sólo hasta el siglo pasado se consideró como creación. Lo que no refuta las tesis que aquí hemos sostenido basada en una cierta naturaleza humana reconocida: que toda la educación debe tender a la creación y respetar la libertad de los estudiantes. Este salto al vacío de la creación que dio el arte, con una variabilidad de *ismos* en una sucesión vertiginosa, es lo que Ida Rodríguez bautizó el *stock* mercantil que coloca al arte en el mercado; como si fuera la mercancía de una tienda departamental.<sup>146</sup> Sin embargo, esta innovación sin fin no es garantía de

propuestas realmente creativas o transformadoras. En la mayor parte de los casos son variantes de una gran propuesta de cambio, o luz para el cambio, como Benjamin Anaya señala: las vanguardias.

Cuando Lin Durán afirmó que la educación debería “tener como eje la creatividad de las ocho de la mañana a las ocho de la noche”, expuso un punto fundamental para la vida, la educación y el arte. Se trata de esa característica especial para vivir de mejor manera, renovemos y renovémonos a cada instante de nuestras vidas, eduquemos para que los alumnos gocen su capacidad creativa y creemos arte, porque el arte, al menos para nosotros, es una fuente de conocimientos diversos.

Los maestros pueden impedir o propiciar esta capacidad, así como pueden permitir o impedir la libre expresión de los alumnos. Pero también pueden frenar la producción artística cuando prefieren la imitación, más que la exploración y construcción artísticas.

- Propósito de formación de las escuelas de arte

Una especie de extraño pudor obliga a muchos profesores de arte a matizar con todo tipo de palabras la posibilidad de egresar artistas. Situación que sólo comparten con los profesores de filosofía que tampoco se atreven a llamar filósofos a los egresados, es más, ni a ellos mismos. En el resto de las carreras, profesiones u oficios, esto es lo más común. Arquitectos, físicos, plomeros, o poetas, todos se presentan e identifican como tales. Una de las razones que alcanzo a comprender para sentir pudor y hasta vergüenza de estas denominaciones es el reconocimiento de un talento especial y diferente; los filósofos son los que crean los grandes sistemas y los artistas son genios. En la historia de la filosofía, como en la del arte, tales atributos no eran condición para reconocerse y llamarse filósofos o artistas. Quizá esta idea del filósofo como sabio es lo que inhibe a los filósofos, tal vez el parentesco que se hace entre artista y creador sea la causa de tal pudor de los artistas.

En el apartado anterior comentamos que la creación era propia de Dios, y con el desplazamiento que ocurrió de lo divino a lo profano, de alguna manera lo divino se trasladó al creador de arte. Es decir, “divinizamos” al artista por ser “el creador”. Pero además, depositamos en el arte<sup>147</sup> su creación, los más diversos conocimientos, incluso los que nos llevan al encuentro con lo absoluto, o en general, con lo invisible. Todo ello a través de lo más cercano a todos: la sensibilidad. Dicho desplazamiento, me parece, es la causa del pudor que percibo entre los maestros de arte, porque “los artistas nacen”, “el talento es innato”. A fin de cuentas, nadie que se considere simple mortal puede formar a un genio con talento, a “los creadores”.

Según Jacques Aumont, entre estas tres concepciones sobre el arte hay otra diferencia. Cuando se entiende el arte como imitación, la mano constituye un elemento fundamental, es la que maneja con maestría las herramientas y las técnicas. Cuando se reconoce mayor valor a las artes que “completan la naturaleza”, la mano obedece a la idea, el diseño tan bien apreciado en el Renacimiento. Cuando se piensa que el artista nace y que el talento es innato, reconocemos que el arte está en el cuerpo. Es decir, se es artista de cuerpo completo, se nace artista, por lo que ningún profesor puede formar artistas.

Sin negar el talento y todo lo que nos da el arte, me parece que el egreso de las escuelas es el de artistas. De no ser así, las escuelas no pueden llamarse de arte. Tampoco tendría sentido su existencia. Con seguridad algunos podrán colaborar con producciones importantes para el arte y otros no. Pero esto es así en todas las carreras. Entonces, hay que decirlo: el propósito debe ser la formación de artistas por profesores artistas.

- Carreras de arte

Decir que en las carreras de arte se estudia el arte y se forman artistas causa una gran confusión y polémica entre los maestros. Además de las ya referidas, todavía queda por aclarar qué arte y cuáles artistas. Porque cuando decimos arte, implicamos en un concepto siglos de producción artística, sus diversas concepciones, estilos, intenciones y demás.

Quiero aclarar que aunque la pregunta resulta un delicioso reto al pensamiento, es una pregunta un tanto inválida. En otras carreras, como la filosofía, se propone un recorrido exhaustivo por el pensamiento filosófico bajo el nombre de *historia de la filosofía*, junto a materias de disciplinas filosóficas y otras optativas sobre las reflexiones contemporáneas como de todos los tiempos. Esto ocurre en la gran mayoría de las licenciaturas en filosofía; desde luego la amplitud de oferta de las optativas depende del número de profesores que trabajan en cada una. Son propuestas de especialización disciplinaria que ofrecen un panorama amplio y general, así como una preespecialización.

Esta propuesta puede servir a carreras de arte que persiguen la especialización en algún estilo o corriente artística. Si ese “modelo de especialización”, como se identificó en las *Tertulias*, quiere rebasar el puro conocimiento del estilo, podría integrar otros conocimientos teóricos y prácticos sobre el arte. Si hay suficientes profesores y espacio, lo ideal sería ofrecer un gran número de materias para formar en otros egresos como los que ya apuntamos con anterioridad. Ambas opciones son válidas, siempre y cuando no olviden los fines y objetivos de la educación artística.

Parece simple la solución, aunque no lo sea. Ocurre que en las escuelas de arte hay una confusión entre la variabilidad del trabajo artístico y la educación en arte. Los artistas o creadores de novedades persiguen la originalidad. Esta variabilidad y hasta volatilidad es la causa de que se exhiban pianos colgados del techo, huellas de sus pisadas, estadísticas de los visitantes al museo y más. Una escuela no puede ni debe someterse a la misma variabilidad aunque su propósito sea alentar la creación y permitir la creatividad. La escuela debe proporcionar los elementos formativos que permiten las producciones artísticas, esas constantes que sustentan las obras o experiencias,<sup>146</sup> lo cual se logra a través de una investigación desde la sincronía o reconocimiento de estas constantes.

El maestro Benjamín Anaya apuntó con razón que aún en la producción posmoderna hay ciertos criterios. Pero en tanto que ni los mismos artistas denominan a su trabajo arte, me parece que no deben incluirse como objetivos de formación.

Las escuelas pueden decidir el proyecto artístico para formar a los artistas: algunas lo harán ligadas a las compañías, otras a la concepción de la comunidad académica, y otras más, a un perfil amplio con diversos egresos en arte.

Si se pudiera superar la relación entre educar en arte y formar creadores o ejecutantes, los egresados tendrían más posibilidades de trabajo que el recurrente de la docencia. Asimismo, la actividad artística tendría más presencia en la sociedad. Todos estos egresos son válidos y viables, lo único inválido es formar mal, parcialmente, o proponer objetivos extrínsecos y finalidades incorrectas.

- Los ciclos de enseñanza en las escuelas de arte

Una primera propuesta es la que se puede formular a partir del Sistema Nacional de Educación: ciclos básicos, medios y superiores, en tres periodos. Las licenciaturas corresponden a la licencia para ejercer profesionalmente y ofrecer los conocimientos generales de la disciplina; las maestrías permiten la formación profesional de investigadores y el conocimiento más profundo de la disciplina. El doctorado forma investigadores. Aparte de éstos, existen otros estudios de posgrado como las especialidades o los diplomados, así como el posdoctorado.

En algunas carreras de arte los niveles básicos y medios se pueden impartir en las escuelas primarias, secundarias o de bachillerato, siempre y cuando haya maestros artistas que se encarguen de dictarlas con programas elaborados por artistas<sup>149</sup> de calidad y en espacios especialmente diseñados para tal propósito.

Según las opiniones de los profesores esto podría ocurrir en teatro, artes visuales y todos los otros egresos posibles como iluminista, maquillista, camarógrafo de arte, terapeutas, promotores y otros. Una vez terminados estos estudios se ingresaría a las licenciaturas en ejecución, terapia y similares, tradicionalmente ubicadas como licenciaturas. Las maestrías se ocuparán de la formación inicial en ejecución, creación e investigación en todas las ramas del quehacer artístico y podrán egresar docentes. En los doctorados se formarán ejecutantes,<sup>150</sup> investigadores y creadores de alto nivel.

Las carreras que proponen la formación de virtuosos o requieren de un egreso temprano pueden y deben hacerse cargo de las clases de arte correspondientes a todos los ciclos educativos. El resto se delega a las escuelas de arte. Esta diferencia la establezco por el ambiente y mística que hay en las escuelas de arte, imposible de crear en las facultades. Los estudios son de ocho años en promedio, lo cual es mayor al de las licenciaturas. Su nivel de especialización también es mayor, así que estos estudios equivalen mínimamente a los de licenciatura. La docencia vendría siendo una maestría a la que puede accederse inmediatamente después de terminar los estudios de licenciatura. Otras maestrías son las de iniciación a la creación y a la investigación, y los doctorados, igual, serían en ejecución, investigación y creación de alta calidad.

En ocasiones, los artistas tienen que realizar otros años de estudio para integrarse a la compañía donde son contratados. Son dos años en promedio, lo que equivale en conocimientos y esfuerzo a una maestría, por lo que deberían de obtener el grado de los estudios realizados. En otras profesiones, ingeniería por ejemplo, el Colegio de Ingenieros está tramitando la posibilidad de otorgar los títulos correspondientes para estos posgrados profesionalizantes. Por ahora, ellos se hacen cargo de impartir los programas.

Si se crea la Asociación o Colegio de Artes se podría solicitar que los estudios realizados en las compañías, previa supervisión o autorización del Colegio, fueran reconocidos como una maestría avalada por el Colegio de Artes, con la legalidad correspondiente. El criterio que aducen los ingenieros es que sólo los profesionales saben del ejercicio de la profesión y cuentan entre sus miembros con los más destacados profesionistas en la disciplina. Se puede pensar, entonces, en ciclos diferenciados y egresos a edades diversas en el caso de todos los ciclos. Las carreras técnicas como la de iluminista, por ejemplo, si las condiciones se cumplen, se pueden cursar y terminar en los programas de estudios medio superior.

La otra posibilidad es hacer los ciclos por separado: primaria de artes, secundaria de artes, preparatoria de artes y las especializaciones profesionales, con la excepción de las carreras virtuosas y las que obligan a un ingreso a edades tempranas. Sólo que aquí, además de las condiciones antes señaladas, se requiere de edificios propios, lo que parece muy difícil de conseguir. Pero además, se priva a los niños y jóvenes de compartir una manera distinta de vivir la infancia. El resultado de los CEDART, por otra parte, me hace dudar que esta opción sea la más conveniente.

Lo importante es señalar la secuencia de los estudios y la diferencia que se puede establecer entre las licenciaturas; no todas tienen que pasar por los mismos procesos, tiempos o ciclos. Las denominaciones tradicionales se deben conservar para eliminar problemas de tipo laboral. Porque los bailarines, músicos, actores o pintores trabajan y siguen trabajando sin la necesidad del título. También es importante conservar las denominaciones que la Secretaría establece, sin dañar el proceso y necesidades educativas de la enseñanza en arte.

La Secretaría, por su parte, debe tener claro que los títulos otorgados en danza, por ejemplo, le permitirán a los artistas trabajar en las escuelas. Difícilmente van a contratar licenciados en danza para impartir historia, si eso es lo que temen.

- Epílogo

Según Jacques Aumont, una de las pulsiones que puede reconocerse a través de la historia de la humanidad es la del orden.<sup>151</sup> Quizá se deba a la necesidad de dominar o hacer *como si*<sup>152</sup> domináramos el entorno o la naturaleza,<sup>153</sup> así como nuestra propia vida a fin de menguar la angustia que provoca la incertidumbre de nuestra razón de ser. El mañana, así como nuestro origen, es todavía una pregunta sin respuesta. Sea como pensaban los griegos antiguos con la figura inquietante de los hados, o los occidentales contemporáneos al mirarnos en un tejido de diversas voluntades, “somos juguetes del destino”<sup>154</sup>, como bien afirmara Shakespeare. “De nuestros planes se ríe Dios”<sup>155</sup> porque pese a todo el esfuerzo diario, al final de nuestras vidas las intenciones primeras están desdibujadas en los resultados, y el sentido que a fuerza le otorgamos cada día a nuestra existencia, es insuficiente para explicar o entender qué significado tuvo.

Ordenar nos permite un poco de predicción, un poco de dominio sobre lo invisible que mueve lo visible, una ruta menos angustiante, un disimulo frente al azar y el caos que nos dirigen y rodean. Si esto es así, podríamos acercarnos un poco a uno de los motivos por los que en la juventud de la humanidad se afirmó que el Cosmos era una unidad ordenada, armónica y rítmica, principios de la belleza. Porque el orden es la belleza según afirmaron en la

antigüedad y repitieron con algunas variantes los artistas, filósofos y teólogos de otros siglos hasta bien entrado el siglo XIX. Quizá esa pulsión se debe, entre otras cosas, a motivos psicológicos válidos para los argumentos estético-psicológicos en los que se fundaron las concepciones de la Edad Media y otros tiempos. En los efectos que provocaba el arte se percibió su valor y su necesidad.

Según Aumont, “la obra de arte nace de esta conjunción entre necesidades fundamentales<sup>156</sup> en todos los grupos humanos: dar existencia material a fuerzas invisibles, organizar el medio de acuerdo con un orden regular y reproducir de maneja objetivada la experiencia de los sentidos.”<sup>157</sup> Estas son las “tres dimensiones constitutivas de la actividad artística,” según el autor. Y se presentan a lo largo de la historia: regularidad o deseo de orden, también en las producciones artísticas<sup>158</sup> bajo formas diversas, tantas, como sea posible imaginar. Y es que el arte construye un mundo de “verdades” que en verdad son el mundo simbólico de lo subjetivo; de ahí su importancia. Ese “saber” sobre nosotros mismos no invalida o sustituye otro tipo de conocimientos; <sup>159</sup> sólo los completa.

Si conocimos y vimos, conmovidos, la belleza, lo divino y el mal, fue gracias a las imágenes creadas por los artistas. Porque el arte no sólo afecta nuestros sentidos, emociones, imaginación o intelecto, también afecta la conciencia. Si esto es cierto y las pulsiones que señala Aumont están todavía presentes hoy como lo han estado a lo largo de la historia, entonces el arte es indispensable. Si una sociedad renuncia al arte, entonces renuncia también a la naturaleza humana.

---

126 Se puede hacer la evaluación tanto cualitativa como cuantitativa. La primera la trato en otra cita, la segunda, aunque a veces incomode, permite conocer muchos datos importantes como la cantidad de alumnos que ingresan, las materias donde más reprueban, los índices de deserción y otros.

127 Hay organismos evaluadores como lo son los CIEES, que se ocupan de la evaluación diagnóstica, y organismos acreditadores para calificar el desempeño de los programas educativos. Los últimos son sociedades civiles autorizadas para acreditar por COPAES. La acreditación garantiza la calidad del programa educativo y asegura el apoyo económico extraordinario al que nos hemos referido en otras páginas de este trabajo.

128 Aristóteles, *Política*, I, 2, 1253<sup>a</sup> 9; cf. VII, 13, 1331b.

129 R. S., Peters, "Objetivos de la educación: Investigación conceptual" p.32

130 Ibid., p.p. 35-36

131 Op. Cit., p. 38

132 Ibid., p. 41

133 Ibid., p. 42

134 Francis Bacon dice que la educación de la persona es la "geórgica del alma". La educación debida a las "buenas artes" que son sólo propias del hombre y lo diferencian de los animales; para Bacon: la poesía, la elocuencia, la filosofía, ya que tienen un valor esencial para lo que el hombre es y debe ser. Gracias a la educación mediante "las buenas artes" se puede formar al hombre verdadero, al hombre en su genuina y perfecta forma.

135 Me refiero a la parte de la sociedad que tiene acceso a la educación, porque en este país, dada la pobreza entre otras cosas, es imposible solicitar a todos los miembros del país una cultura general y desinteresada.

136 E. Kant, *Crítica del juicio*, p. 83.

137 Gaston Bachelard señala que el ser humano tiene como función principal la de habitar.

138 Cf. Ernst Cassirer, *Filosofía de las Formas Simbólicas*.

139 Kant, *Crítica del juicio*, & VII.

140 Sobre este tema se puede consultar a Freinet.

141 Aristóteles, *Poética*, UNAM.

142 Si son las instituciones, los artistas y el público, quien establece qué es el arte y cuál es su función, utilidad o sentido, la Estética es entonces el estudio sobre la recepción, mientras que la Teoría del arte se ocupa de las cualidades y características de las obras producidas. Ambas reflexiones ocupan buena parte del material escrito sobre el arte, y ambas importan a la educación artística. La educación estética entendida como esta sensibilidad capaz de percibir y la educación artística como el estudio de los sistemas artísticos, deben ofrecerse en todos los ciclos de la educación artística. La primera con mayor tiempo y actividades en los ciclos básicos, en equilibrio con la artística en los niveles medios, y disminuida en los profesionales.

143 La educación integral es la que organiza las partes como una unidad y forma al alumno como una unidad armónica, es decir, como una unidad de las diferencias.

144 Es muy importante para la educación este amor desinteresado por el conocimiento, pero también es muy importante enseñarlos a ingresar al mercado laboral y a recibir buenos salarios. Es decir, el amor por el conocimiento no equivale a entenderse como “apóstoles” o “franciscanos” que tienen que ofrecer desinteresadamente su trabajo como habitualmente se piensa en estas carreras y las de humanidades.

145 Para quien quiera consultar la propuesta, se entregó a la entonces Dirección de Asuntos Académicos.

146 Cf. El artículo aquí citado.

147 Si la estética es teoría de la recepción, podemos convenir que lo que es arte y su valor lo conferimos los receptores, las instituciones y los propios artistas. Entonces ¿se puede evaluar el arte? Desde luego que sí, lo hemos hecho siempre. ¿Quién lo evalúa? Quien tiene el “ojo” y el “oído” educado, el receptor atento, como el crítico. Entre éstos dos hay una diferencia que señala Barthes: el primero anhela la obra, el otro, el lenguaje.

148 Por experiencia estética entiendo el impacto que recibe el receptor. Este impacto tiene que ver con una idea primordial respecto del tiempo, del tiempo del instante que es según Bachelard la verdadera naturaleza del tiempo. El instante es presente vivo y la vida ocurre siempre en instantes, es decir en presente. Por eso el instante es soledad creadora, ubicado entre dos abismos; antes nada, después lo incierto. Si supiéramos vivir la vida con pasión, afirma Bachelard, nos daríamos cuenta que está hecha de instantes, pero la educación y ciertas ideas como la del progreso o continuidad, nos hacen pensar que la vida se construye poco a poco, como si se tratara de una acumulación. Pues bien, la experiencia estética ocurre en un instante, presente puro, y en el presente nuestra personalidad está completa, de ahí la sensación de plenitud. La experiencia estética entonces nos hace recuperar la unidad perdida entre la organización cotidiana y reiterativa de la vida planificada por el trabajo, la familia y demás. Este impacto instantáneo se nos da por medio de la intuición, es decir, de forma completa e inmediata, de ahí también su impacto. En el instante estético en relación con el arte, se nos da al mismo tiempo un este, el mundo y el universo; las cosas y el ser, comenta Bachelard, por eso nos parece que no hay conocimiento más completo. Por lo que la experiencia estética que obtenemos con la recepción artística, nos devuelve la unidad aún al ser más desunido, nos coloca en esa soledad creadora, nos devuelve la

realidad de la vida y nos hace conocer en un instante lo sensible y lo invisible; de ahí su maravilla.

149 En todos los casos me refiero a los maestros de arte como artistas o maestros artistas aunque sólo ponga maestros, porque estoy convencida que sólo los artistas pueden dar clases de arte.

150 No todos los ejecutantes pueden o deben seguir con estudios formales por ciertos requisitos de las compañías en las que ingresan o por los requerimientos del arte en el que se desempeñan, pero hay que considerar la posibilidad de continuar ofreciendo estudios para estos artistas.

151 Aumont, *La estética hoy*, pp. 18-19

152 Lo uso de forma semejante a como lo hace Kant.

153 Me refiero a lo existente con anterioridad e independencia de la aparición de los hombres sobre la tierra.

154 Shakespeare, Mortimer J. Adler, Associate Editor, Londres, 1978.

155 Hago referencia a una opinión de la sociedad.

156 El autor usa indistintamente necesidades fundamentales y pulsiones.

157 Aumont, p.19.

158 Aumont dice: “Los principios que pone en juego para ello se asemejan muchísimo en el fondo a los que, a veces de manera idéntica, han sido convocados por el descubrimiento de las matemáticas. La repetición de lo mismo (principios de adyacencia, de identidad y de adición); la simetría (variante de la repetición, a la que se agrega la idea de inversión; el centrado, que remite a la posición de una simetría disimétrica: he aquí los recursos inmutables de la ordenación de la cual dan testimonio todas las artes decorativas, pero también, más veladamente, la mayoría de las obras de arte.” P. 19

159 Woody Allen lo afirma de forma contundente: “Mis producciones surgen de una relación con el mundo que se funda más en el cine que en la propia realidad.” p.97 Allen comenta que la relación con el mundo “real” es una invención de los críticos, por ejemplo, dice, en la película *La última noche de Boris Grushenko* aparece la Rusia que el cine de Hollywood creó, y poca cosa tiene que ver con la Rusia real

El principal propósito que dio origen a las *Tertulias* organizadas por el Centro de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi Danza José Limón) es la necesidad de que las Escuelas de Educación Superior del INBA revisen y replanteen los criterios y parámetros con los cuales podrán ser evaluadas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, (CIEES). El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) hoy por hoy, no solamente es una institución calificada al respecto, sino una instancia rectora en materia de educación artística.

Para lograr dicho propósito se realizaron cinco *Tertulias*<sup>2</sup>, las cuales giraron alrededor de siete ejes temáticos que a su vez desencadenaron otros puntos de análisis sobre la situación actual de la educación artística en México.

En este documento se rescatan las múltiples voces, miradas y opiniones que se generaron al respecto.

### I. La naturaleza de la educación artística que se practica en el INBA

Durante la primera sesión de trabajo se comentó que existen tres tipos de escuelas superiores de danza en el Distrito Federal: las encargadas de la formación de ejecutantes y coreógrafos<sup>3</sup>, así como de docentes<sup>4</sup>, todas enmarcadas en un fundamento humanístico<sup>5</sup>, político, educativo y cultural<sup>6</sup>.

Dichos modelos tienen que ver con el momento de fundación de cada escuela y han respondido a distintas necesidades político-educativas, culturales y artísticas, los cuales se han modificado con el transcurso del tiempo, pero sin abandonar su origen<sup>7</sup>.

Para que estos modelos educativos funcionen adecuadamente es necesario que se encuentren dentro de la realidad social, artística, política, cultural<sup>8</sup> y financiera<sup>9</sup> del país, y cuenten con una normatividad; al respecto de esto último se puede decir que actualmente prevalece un vacío normativo dentro de las escuelas superiores del INBA,<sup>10</sup> situación que obstaculiza el rumbo general de las instancias educativas, así como las decisiones cotidianas.

Si tratamos de diferenciar los modelos educativos dentro de las escuelas del INBA se podrían distinguir dos: el de las escuelas del Centro Nacional de las Artes (CNA) y los modelos de las escuelas fuera del CNA. Estas últimas tienen sus propios proyectos educativos que básicamente tienden a la especialización.<sup>11</sup>

Al inicio del proyecto del CNA el modelo que se perseguía para la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea era un perfil múltiple que buscaba, por un lado, la interrelación de las áreas artísticas y por otro, la especialización dancística a fin de formar profesionales de arte, no artistas.<sup>12</sup>

El modelo educativo de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, por ejemplo, se reestructuró en 1994 y su problemática principal es que está diseñado para brindar una formación previa al nivel superior, por tanto urge construir un modelo de educación superior para danza folklórica que responda a las necesidades profesionales, artísticas y laborales de la actualidad, dado que el sistema educativo nacional tiende cada vez más a la profesionalización.<sup>13</sup>

Cada momento histórico ha tenido una política educativa. En este momento histórico es importante analizar si los proyectos educativos de cada una de las escuelas profesionales del INBA responden a la situación y a las necesidades artísticas y laborales prevalecientes y aclarar hacia dónde se encaminan los objetivos de cada una de las instituciones.<sup>14</sup>

Derivado de este eje de análisis surgió la necesidad de revisar la noción de educación y la importancia de la docencia en las artes. Se señaló que éste puede tener dos acepciones: la primera, relacionada con la educación que brinda la vida misma y otra, aquella que compete directamente a la educación formal.<sup>15</sup> Existe, por tanto, una diferencia cualitativa entre enseñar, formar e instruir.<sup>16</sup> Detectar esta diferenciación en el proceso enseñanza-aprendizaje es tarea de cada una de las escuelas profesionales del INBA.

En cuanto a la docencia en las artes, esta actividad se reconoce como una profesión respetable<sup>17</sup> que requiere de un proceso de especialización.<sup>18</sup>

## II. Puntos clave de los planes de estudio

En la elaboración de un plan de estudios siempre se deberá contar con una fundamentación filosófica<sup>19</sup>, artística, legal, sociológica y psicológica, así como con objetivos perfectamente definidos, los cuales deberán hacerse del conocimiento de toda la comunidad escolar (cuerpos colegiados, maestros, alumnos, padres de familia, autoridades). Dichas fundamentaciones contienen nociones relacionadas con preguntas tales como: qué entendemos por artista, creador, etc, y a partir de ahí se estructura el plan de estudios y se parte para elegir la forma o formas de evaluación.

Además de lo anterior, es menester que la institución educativa defina y tenga claro su directriz, su misión y preserve un sentido ético<sup>20</sup> en su quehacer cotidiano. De vital importancia es también que las Escuelas Superiores de Danza clarifiquen si su objetivo es formar artistas o profesionales del arte. En este sentido hablar de formar artistas implica un riesgo pues a un alumno se le puede educar artísticamente, pero no quiere decir que ya sea un artista. Por un lado está lo artístico y por otro, las habilidades y los

conocimientos, un conjunto de saberes que son los que permiten que el alumno encuentre el camino de la creación artística.<sup>21</sup>

No hay que temerle al compromiso de formar artistas en las escuelas profesionales del INBA pues este reto deberá ser un objetivo. <sup>22</sup> Al concluir una carrera artística los alumnos reciben un certificado y se supone que están habilitados para iniciar dicha profesión. Ésto no quiere decir que sea un gran artista, pero sí que hay un sistema que lo certifica y que a partir de que concluye sus estudios tiene una licencia y una competencia para desarrollarse como tal. Sería grave decir que se forman bailarines, pero no artistas, o que se forman intérpretes de música o directores de orquesta, o cineastas, o pintores o escultores, pero no artistas.<sup>23</sup>

### **III. Nociones de creador y creación prevalecientes en el ámbito educativo-artístico**

Para formar a un creador es imprescindible que los planes de estudio cuenten con un eje rector encaminado a la creatividad,<sup>24</sup> entendida como una capacidad con la que cuentan todos los seres humanos y que está presente en todos los ámbitos, contextos y actividades.<sup>25</sup> En relación con la actividad dancística, la creatividad es consustancial del trabajo coreográfico, del ejercicio de la docencia y de la interpretación.

La creatividad se puede promover a través de la imaginación y a partir de ahí inventar y llevarla hacia diferentes rumbos;<sup>26</sup> la creatividad se puede enseñar y evaluar. Existen métodos para que el alumno entre en un proceso creativo; uno es la improvisación a través de la cual se pueden establecer puentes y relaciones, conexiones, asociaciones; es un asunto de hábito y de práctica, no nada más un planteamiento en abstracto. La creatividad se va dando en la práctica al igual que los logros técnicos después de muchas horas de trabajo<sup>27</sup>. La técnica no está alejada de la creatividad pues a partir de las ideas artísticas se busca el entrenamiento técnico, dado que éste, finalmente, detona un estilo; por ello, la elección de cómo entrenarse es muy importante en relación con lo que se quiere trabajar como artista.<sup>28</sup>

La improvisación puede utilizarse desde el momento en que se inician los estudios dancísticos, e incluso, con personas de discapacidades o necesidades especiales.<sup>29</sup>

En el ámbito de la danza folklórica, el tema de la creatividad se torna peculiar ya que el alumno y el maestro -en su inicio- tienen que abocarse al estudio del fenómeno dancístico de otras culturas y grupos para aprender, traducir, decodificar un código dancístico no elaborado por el educando y finalmente decodificarlo, interpretarlo y entonces sí recrear o innovar.<sup>30</sup> Un ejemplo de ello son los trabajos coreográficos llevados a escena como parte de la muestra dancística que las escuelas superiores de danza realizan año con año.

#### IV. Planes de estudio de las escuelas de arte y mercado de trabajo

Partiendo del hecho de que en la actualidad la carrera de ejecutante, profesor o investigador en artes escénicas tiene poca presencia e impacto en lo laboral, social y cultural en el país -según los resultados expuestos durante el coloquio de Puerta de las Américas-<sup>31</sup> se exponen diversos enfoques con los que se han estructurado o deberán estructurarse los actuales planes de estudio.

a) En la Universidad Veracruzana se ha vivido en los últimos años la movilidad de los planes de estudio hacia un modelo denominado integral y flexible.<sup>32</sup> Para obtener mayores recursos económicos (becas, equipamiento, estímulos económicos a profesores, etc.) la SEP y la federación solicitan elevar los parámetros de: eficiencia terminal (número de titulados), número de maestros con posgrado, entre otras cosas. Sin estos apoyos las universidades estarían condenadas a la extinción porque los recursos son insuficientes. La universidad proporciona los sueldos de maestros, pago del personal administrativo y servicios, pero lo demás se obtiene gracias a fondos federales.

Por otro lado, los planes de estudio se encuentran muy cerrados en relación al mercado de trabajo ya que no hay financiamiento cultural, ni una política cultural ni económica a favor de la cultura.<sup>33</sup> Por ello se decidió modificar los planes de estudio y se partió de la siguiente pregunta: ¿cuál es la función y la misión del artista dentro del contexto social en el que se encuentra?

Para dar respuesta se consideró la situación financiera del país, la eficiencia terminal de las escuelas de arte y el ámbito laboral. Se concluyó que tanto la política cultural como la económica no favorecen estas profesiones y los alumnos egresados se topan con un mercado cerrado de trabajo. Aunque la misión de la escuela es continuar formando creadores, se ha tenido que dar un giro a los planes de estudio para que aparezcan flexibles e integrales.

En la carrera de teatro se optó por ofrecer un tronco común básico que le permita al alumno conocer lineamientos generales de la actividad teatral para que al final pueda determinar su perfil por competencia y habilidades personales. Esto abre la posibilidad de que el alumno determine su línea de trabajo como dramaturgo, productor, gestor, etc. Se pretende dar a los alumnos elementos de defensa en la vida. La filosofía es el aprendizaje de por vida. Se les brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan vivir decorosamente del arte. Por ello el acento se ha puesto en la pregunta: ¿qué es lo que se le tiene que brindar a los alumnos para que puedan vivir de esta profesión?

Con base en ella se diseñó el plan de estudios en tres áreas: la de formación general básica, la disciplinaria y la electiva. El tronco más fuerte, con mayor número de créditos es la disciplinar que le permite al alumno adquirir todas las experiencias y habilidades de su profesión; el área de formación básica general está constituida por talleres: de lectura, redacción, inglés y cómputo y el área electiva, donde el alumno puede optar por

tomar tópicos o créditos de otras carreras, por ejemplo, deportes, antropología, fotografía, ingeniería, derecho y demás. Para ello se tienen talleres abiertos. 34

b) Una segunda experiencia es la que se refiere concretamente a la carrera de teatro en Holanda y que se tomó como un ejemplo de las tendencias actuales en el mundo. Lo que determina el perfil de egreso, en ese caso concreto, es el mercado de trabajo. Este mercado exige que los alumnos conozcan nuevas técnicas como *Fashion* y *New Media*. Hoy día, en Europa, existe una carrera contra la innovación, sin entender que la verdadera innovación es el matrimonio entre la tradición y la tecnología. 35

c) El tercer ejemplo tiene que ver con las escuelas profesionales de danza, tanto del INBA como de las universidades de provincia y que tienden a la especialización, llámese ejecutante o intérprete, docente, o coreógrafo, en virtud de que se confunde el mercado del arte con las necesidades expresivas y de apreciación de los públicos reales. Lo que se recomienda es desprofesionalizar la danza, es decir, dejar de concebir al profesional de la danza como un especialista en una sola actividad, intérprete de equis estilo, clásico, folclor, académico o contemporáneo, coreógrafo, docente para profesionales de clásico, y prepararse para enfrentar creativamente una amplia gama de posibilidades a fin de aplicar el conocimiento del cuerpo y su expresión. Las carreras de danza, deberían, por tanto, incluir otras opciones como técnicas corporales, creatividad, nociones básicas de pedagogía, planeación y evaluación, psicología y grupos sociales, promoción y administración cultural, experiencia escénica y creativa y prácticas docentes, posteriormente, una especialización, llámese: coreografía, docencia en artes y movimiento, investigación, tecnodanza, técnicas somáticas, terapia de danza, promoción u otras. 36

Otros comentarios al respecto fueron: que no se trata de que las escuelas profesionales de danza cambien su proyecto artístico, sino de ampliar las posibilidades de egreso conforme a lo que la propia disciplina permite. A partir de esto, habría otras materias de diversas disciplinas que se requieren para fortalecer la formación, no solamente en el sentido de creación, sino de todas sus vertientes profesionales, tomando en cuenta el personal académico y las posibilidades reales de contratación. 37

Asimismo se señaló que la situación de la educación artística en este momento ha cambiado en relación con la problemática que presentaba hace ocho o nueve años, ya no se diga hace 20 años, lo cual ha generado un mapa totalmente distinto en el que es necesario concebir no sólo la viabilidad, pertinencia y consistencia, sino también la de sus proyectos artísticos, curriculares, de docencia, formación y producción, incluyendo los mercados. 38

Derivado de este eje de análisis se suscitaron los siguientes comentarios por parte de las cinco escuelas profesionales de danza ubicadas en el Distrito Federal.

- Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea

Se enfatizó que de ninguna manera las escuelas y planes de estudios deberán establecer una posición de subordinación ante el mercado de trabajo ni ante la

velocidad con la que cambia y avanza la tecnología. La obligación de las escuelas de arte es proveer a los estudiantes de capacidades y habilidades básicas para que resuelvan su sobrevivencia en el ejercicio profesional. Asimismo, hay que considerar que el propio estudiante será capaz -como lo han demostrado muchos de los egresados- de hacer el uso que su necesidad les requiera, que su creatividad les permita; en virtud de que todo ser humano en mayor o menor medida, tiene un potencial y un capital creativo. 39

Igualmente se señaló que la mayor parte de las carreras que se imparten en el INBA son profesionales a nivel medio superior; por tanto, es distinto hablar de licenciatura que de nivel medio superior. Diversificar opciones resulta viable para una licenciatura porque supuestamente ya hay una base, pero el nivel medio superior tiene otra lógica y otros parámetros. Por ello, las escuelas profesionales tendrían que definir el nivel, sin perder de vista que la formación dancística es un proceso muy largo. 40

En relación con el perfil de egreso y el mercado de trabajo se comentó que no es posible hacer tabla rasa e iniciar todas las carreras en un tronco común, para que después vengan las maestrías y los doctorados. Cada género deberá tener diferentes formas de salida. En el caso del bailarín de danza clásica, por ejemplo, cuando éste egresa, requiere de una preparación que le permita colocarse tanto en México como en el extranjero; por ello se propone que cada escuela, de acuerdo con la disciplina que enseña, estudie cuidadosamente el plan de estudios y las salidas, las cuales deberán estar de acuerdo con los objetivos y planteamientos de cada institución.41

- Escuela Nacional de Danza Folklórica

Se señaló que la Escuela Nacional de Danza Folclórica debe pensar en diversificar su perfil de egreso a fin de que no sólo sea de ejecutante. El currículum deberá ser flexible, de tal manera que al principio a los alumnos se les brinde un conocimiento suficiente, esencial, necesario y universal para que después venga la diversidad. Asimismo, se dijo que es importante que el gremio dancístico marque los lineamientos artísticos ya que ahí es en donde se va a encontrar la calidad. 42 La escuela vislumbra cinco líneas de conocimiento: géneros dancístico-musicales; psicopedagógica; humanística enfocada a brindar las herramientas para la investigación de la danza tradicional; escenificación de la danza folclórica y estudios coreológicos. Preparación que se realizaría a nivel licenciatura y en la cual únicamente se darían nociones de estos campos, para más adelante, abrir especializaciones.43

- Centro de Investigación Coreográfica

El Centro de Investigación Coreográfica comentó que los niveles de licenciatura y medio superior han sido una decisión política. Una cosa es lo que está oficialmente en los planes y otra, lo que cada una de las escuelas ha formado a través de los años. Hace diez años se decidió iniciar la licenciatura en docencia y en coreografía y los que no estuvieron presentes en ese momento se quedaron como estaban. Todo parece indicar que existen escuelas de primera y segunda. 44

- Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Se argumentó que hace falta una licenciatura en docencia e investigación de la danza y que se requiere también de una actualización en los planes de estudio con respecto al desarrollo tecnológico. Asimismo, sería conveniente la realización de un estudio de oferta-demanda para saber efectivamente cuántos profesionales son requeridos por el medio. [45](#)

Por otro lado, se comentó que es importante realizar un análisis institucional que contemple a todas las dependencias del INBA a fin de determinar con quién se puede contar, a quién se puede convocar, tanto del sector público como del privado y determinar las debilidades y fortalezas de la institución. [46](#)

- Academia de la Danza Mexicana

Se dijo que es urgente la revisión del plan de estudios así como la elaboración de un plan emergente, mientras el primero entra en vigor. [47](#) Para esto, es indispensable considerar el campo de trabajo y el proyecto artístico de la escuela. [48](#)

Se hizo énfasis en que al hablar de la relación entre mercado, arte y docencia, no hay que confundir los intereses del mercado con lo que es la utilidad o pertinencia social de las prácticas artísticas. Si se piensa en modificar los planes de estudio en función del mercado, esto significa obtener el máximo de ganancia en el menor tiempo posible, con la menor inversión posible. En términos de producción simbólica, significa la producción con la menor crítica posible. Sin embargo, todo parece indicar que las propuestas de las escuelas del INBA buscan pertinencia social. La pregunta es cómo hacer sobrevivir estos proyectos, cómo ahondarlos en función de potencializar y maximizar este objetivo. Surge entonces la necesidad de plantearse ¿qué tipo de sociedad nacional queremos construir?, ¿cómo queremos participar en la globalización? y ¿qué imagen de lo nacional y de participación tendremos en la sociedad global? [49](#)

Además, cuando se visualice la necesidad de hacer un cambio de planes de estudio - sobre todo de una carrera técnica a una licenciatura- sería pertinente tomar en cuenta a los alumnos, así como proyectar una visión social y una política cultural destinada a una educación sensible y emotiva. [50](#) Habría que realizar un estudio de factibilidad en el que se considere la estructura y el perfil docente adecuado, porque de lo contrario, habría un alto porcentaje de que dicha carrera fuera al fracaso. [51](#) Es importante también incorporar conocimientos de diferentes fuentes, por ejemplo, de instituciones profesionales y semiprofesionales para abrirse a otras perspectivas y considerar currículas flexibles y permeables. [52](#)

## V. Didácticas que respetan la naturaleza de la creatividad

En primer término, es menester analizar el tipo de egreso que una escuela se propone y ver si se trata de la creación de artistas o ejecutantes. En general, las escuelas quieren formar artistas, pero en realidad lo que hacen es formar ejecutantes. Si la tarea es formar ejecutantes, lo que importa entonces es el manejo corporal y las técnicas. Pero si en verdad se propone la creación de un artista, entonces sí se tendría que exigir didácticas que respeten la creatividad.<sup>53</sup>

Algunos métodos que consideran a la creatividad como una parte fundamental son: el método de casos que conduce a los alumnos a la reflexión, incluso en las clases de técnica. La participación del maestro es fundamental e implica que el profesor se actualice y cambie de actitud a fin de que la creatividad permee toda la práctica docente.<sup>54</sup>

Para analizar las didácticas que respetan la naturaleza de la creatividad sería útil explorar los trabajos que existen acerca de estilos de aprender y estilos de enseñar, así como los cognitivos. En ese sentido hay distintas aportaciones y los hallazgos dicen que un profesor eficiente que pueda tener una buena relación con los estudiantes y enseñar el contenido estipulado, tiene que manejar por lo menos ocho estilos de enseñanza.

Se plantean estilos personales desde la teoría de Carl Rogers: estilos basados en la experiencia, estilos interactivos y estilos tradicionales. Un maestro que aprende un modelo de enseñar y es reiterativo y estereotipado, no va a tener los mismos frutos que el maestro que puede transitar de un estilo de enseñanza a otro y que tiene una sensibilidad para adecuarse a los estilos cognitivos de los estudiantes. Se trata de que el maestro pueda ir cambiando sus estilos de enseñanza para adecuarse a una interacción grupal viva que es lo que importa en este caso.<sup>55</sup>

Desde el punto de vista dancístico es importante revisar tres posturas básicas: la primera, cuando las técnicas resuelven todo; la segunda, cuando la creatividad lo resuelve todo y la tercera que consiste en el equilibrio entre las dos, dado que una es tan importante como la otra.<sup>56</sup>

Para hablar de las didácticas que respetan la creatividad es importante revisar algunos aspectos: a) una cosa es hacer; otra saber hacer; y otra, saber enseñar a hacer. b) La tradición de la educación en México tiene que ver desde los últimos diez años con tecnología educativa que utiliza términos como *eficientismo*, *mecanicismo*, *procesos resueltos*, *productos*, *conductas observadas*. Un alumno recibe, por un lado, la clase de creatividad, por otro la clase de técnica y por otro la clase de teoría. De repente, al egresar de la carrera, éste tiene que elaborar un discurso personal y egresar como la institución le dice que egrese. Esto nos hace reflexionar sobre esta visión de la teoría crítica que viene de la Escuela de Frankfurt. c) Contemplar que la enseñanza es un proceso social, político e histórico y si hablamos de genealogías, se sabe de dónde venimos y en ese sentido tendríamos objetivos de aprendizaje como metas, con la misión y la visión de la escuela. d) Relacionar la organización y la evaluación de contenidos con la pregunta que se planteaba al principio de la *Tertulia*: ¿cuáles son las

didácticas que respetan la naturaleza de la creatividad? y trabajar con las comunidades la indagación, el diálogo y la búsqueda de sentido. En el caso de la técnica, ésta tiene un sentido, preguntas, respuestas e indagación en los cuerpos de los alumnos. Asimismo cuando se habla de ¿cómo optimizar el hábito?, sería mejor sustituir “optimizar” por transformar o cambiar. Finalmente, es importante recobrar el concepto de docente-investigador con el deseo de crear identidades pedagógicas en las escuelas de arte y erradicar la desconfianza entre los distintos maestros. Si se lograra esto último, se estaría educando a los alumnos de una manera más plena.<sup>57</sup>

## VI. El sistema de evaluación de las escuelas de educación artística en el INBA

Es claro que el Instituto Nacional de Bellas Artes requiere de un sistema de evaluación acorde con el momento actual, propuesta que deberá surgir de los propios artistas.<sup>58</sup> Hablar de evaluación implica diversos niveles que van desde el proceso enseñanza-aprendizaje, hasta la evaluación integral de una instancia educativa. Durante las *Tertulias* se tocaron diversos niveles de evaluación.

a) En lo tocante a la evaluación de rubros como la creatividad, se señaló que habría que preguntarse sobre la didáctica de la creatividad y la manera de evaluar un comportamiento que es de índole subjetiva. Propiciar la creatividad en una escuela tiene que ver con el cuerpo docente y con los alumnos.<sup>59</sup>

b) En el ámbito coreográfico existen elementos que son evaluables y que tienen que ver con las reglas de una puesta en escena como el uso del espacio, de la dinámica, del lenguaje del cuerpo; quizá lo que no se puede medir es la originalidad, pero aunque no se mide se ve, se siente. La inteligencia del maestro radica en permitir que cada uno de los alumnos encuentre su camino dentro del arte. La intención del Centro de Investigación Coreográfica (CICO) es que los alumnos sean cada vez más ellos mismos, que lleguen a ser honestos y a encontrar su manera personal de expresarse a través de la danza.<sup>60</sup>

c) Desde el punto de vista de la evaluación a docentes, una posibilidad es a través de *productos* o los frutos de su trabajo: número de coreografías que han llevado a escena, alumnos que han dirigido o asesorado, investigaciones que han realizado, entre otros. En el caso de los profesores lo ideal es que además de dar clases, también realicen un trabajo artístico como manera de retroalimentarse y seguir formándose.<sup>61</sup>

d) Por otro lado, el procedimiento para que las escuelas profesionales del INBA puedan ser evaluadas por el CIEES se inicia mediante una solicitud por escrito por parte del director del INBA, dirigida al coordinador general del CIEES. El comité le solicita estadísticas, planes de estudio, programas de clase, número de profesores; el comité revisa la documentación y se programa una visita a la instancia académica y la información proporcionada por la escuela se confronta con la realidad y con el decir de la comunidad escolar.

Posteriormente el comité, colegiadamente, emite su informe. La evaluación del comité está comprometida con una mirada de pares, de colegas. La evaluación queda plasmada en un documento que no es una calificación o una denostación, sino un insumo para el propio auto análisis.<sup>62</sup> Dicho comité no da financiamientos. Su intervención radica en brindar su opinión en cuanto a qué programas están en una situación favorable y ser voz para otros programas de financiamiento como es, por ejemplo, el Programa de Apoyo a los Profesores.

Para la evaluación, el CIEES tomará como referencia los factores inherentes a los planes de estudio tales como: perfiles de egreso, campo laboral, coherencia horizontal y vertical entre las diferentes materias que comprenden el plan de estudios, la interrelación entre esas materias, el equilibrio entre pesos teóricos, prácticos y técnicos; asimismo, se evalúan algunos índices de eficiencia terminal, de egreso, de reprobación, de titulación, así como factores de cambio que se han introducido a partir de los nuevos planes, esto es, lo que proponía el plan y el perfil de egreso antiguo y el que se suscitó a partir de la reordenación académica. <sup>63</sup>

Derivado de este eje de análisis surgió el problema de la certificación de alumnos y maestros pertenecientes al INBA y la desventaja que padece el gremio dancístico en relación con otras carreras que actualmente cuentan con maestrías y doctorados.<sup>64</sup> En este sentido, resulta necesario que el gremio dancístico perteneciente al INBA elabore su propio programa de equivalencias. <sup>65</sup>

La Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas actualmente está trabajando una propuesta de equivalencias la cual tomará en cuenta la trayectoria<sup>66</sup> de los coreógrafos y bailarines prestigiados a fin de otorgarles, como en otros campos del conocimiento, reconocimientos *honoris causa*; sin embargo, se subrayó la necesidad de que las futuras generaciones cuenten con la documentación y la certificación correspondiente ya que hoy en día es necesario que en el ámbito dancístico se cuente con estudios, no sólo en un nivel de licenciatura, sino también de maestría y doctorado.<sup>67</sup> Siempre será mejor contar con profesores e investigadores que dominen el ámbito dancístico y además cuenten con estudios a nivel maestría y doctorado.<sup>68</sup>

## VII. El sistema de educación artística dentro del INBA

Es necesario que el INBA revise el sistema de educación artística con el que se trabaja actualmente porque es evidente que no existe congruencia entre los distintos niveles con los que cuenta el Instituto. <sup>69</sup> Esta situación prevalece desde el año de 1993, fecha en la que se argumentó que se iba a hacer un replanteamiento en este sentido y hasta la fecha no se ha realizado.<sup>70</sup>

Al respecto, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas actualmente trabaja en la revisión de dicho sistema, a fin de establecer vínculos entre las escuelas y para ello, incluso, se ha revisado el modelo europeo el cual tiene un sistema de puntos de créditos estándar que son una tabla de convertibilidad. Esto no

implica homogeneización de los mapas curriculares, sino el reconocimiento de que lo que se estudia en una escuela puede ser reconocido en otra.<sup>71</sup>

El reto es diseñar un sistema de la danza con diferentes niveles, pues es bien sabido que en el país existen más de 500 academias y los egresados empiezan a competir con ellas. Sin embargo, la incorporación de los sistemas de competencia requiere de mucha atención. Se tiene que encontrar la manera en que la diversidad metodológica que se requiere para enseñar la danza esté sustentada en los planes y programas de estudio. El sistema de educación actual debe tender a la evolución, convertirse en otra cosa, no en ese cuerpo cerrado, monolítico, vertical, con una seriación cerrada que impide o establece otro tipo de lógica. El mismo concepto escolar requiere de un cambio absoluto. El sistema actual es insostenible. Y vivirá crisis de corto, mediano y largo plazo que harán necesario encontrar formas de organización consecuentes con la estructura, con las formas de docencia y con el contenido. Se tiene que ver de qué manera se enlazan diferentes alternativas que se están dando en otros sistemas y con las cuales se puede establecer una situación de diálogo, siempre y cuando se preserve la lógica de los contenidos en las disciplinas. La comunidad europea ha visto la forma de empatar y establecer un diálogo lateral. La tendencia mundial va a ser así; por eso es que cada vez más, los alumnos deciden viajar al extranjero.<sup>72</sup>

---

1 Este documento fue realizado por Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, investigadora del Cenidi Danza *José Limón*, tomando como base las cinco *Tertulias* realizadas durante los meses de junio-octubre de 2004.

2 Para la discusión de estos puntos estuvieron presentes funcionarios, investigadores y docentes de las cinco escuelas superiores de danza ubicadas en el Distrito Federal y de los Centros de Investigación de Danza y de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de universidades públicas y privadas del país y del extranjero, así como integrantes de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES).

3 Octavio Salazar, 28 de junio de 2004.

4 Paloma Macías, 28 de junio de 2004.

5 María Elena Martínez, 28 de junio de 2004.

6 Evangelina Villalón, 28 de junio de 2004.

7 Elizabeth Cámara, 28 de junio de 2004.

8 Evangelina Villalón, 28 de junio de 2004.

9 Tania Álvarez, 28 de junio de 2004.

10 Paloma Macías, 28 de junio de 2004.

11 Silvia Durán, 28 de junio de 2004.

12 Silvia Durán, 28 de junio de 2004.

13 Itzel Del Valle, 28 de junio de 2004.

14 Silvia Durán, 28 de junio de 2004.

15 Silvia Durán, 28 de junio de 2004.

16 Antonio Santoni Rugiu en el capítulo denominado “Escenarios: Una aportación dramática a la historia de la educación”, del libro *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU/FCE, 2001, p. 23 habla de la educación y de los diferentes modelos formativos.

17 Clarisa Falcón, 28 de junio de 2004.

- 18 José Guadalupe Rodríguez, 28 de junio de 2004.
- 19 Clarisa Falcón, 14 de julio de 2004.
- 20 Cecilia Lugo, 14 de julio de 2004.
- 21 Lin Durán, 14 de julio de 2004.
- 22 Tania Álvarez, 14 de julio de 2004.
- 23 Magdalena Mas, 14 de julio de 2004.
- 24 Lin Durán, 14 de julio de 2004.
- 25 Leticia Peñaloza, 14 de julio de 2004.
- 26 Ana González, 14 de julio de 2004.
- 27 Jenet Tame, 14 de julio de 2004.
- 28 Jenet Tame, 14 de julio de 2004.
- 29 Soledad Echegoyen, 14 de julio de 2004.
- 30 Nazul Del Valle, 14 de julio del 2004.
- 31 Patricia Cardona, 25 de agosto de 2004.
- 32 Enrique Salmerón, 25 de agosto de 2004.
- 33 Enrique Salmerón, 25 de agosto de 2004.
- 34 Enrique Salmerón, 25 de agosto de 2004.
- 35 Miguel Silva, 22 de septiembre de 2004.
- 36 Anadel Lynton, 22 de septiembre de 2004.
- 37 Silvia Durán, 25 de agosto de 2004.
- 38 Omar Chanona, 25 de agosto de 2004.
- 39 Patricia Belmar, 25 de agosto de 2004.
- 40 Clarisa Falcón, 25 de agosto de 2004.

41 José Guadalupe Rodríguez, 22 de septiembre de 2004.

42 Ruth Canseco, 25 de agosto de 2004.

43 Itzel del Valle, 22 de septiembre de 2004.

44 Tania Álvarez, 22 de septiembre de 2004.

45 Soledad Echegoyen, 22 de septiembre de 2004.

46 Paloma Macías, 22 de septiembre de 2004.

47 Giselle Colás, 22 de septiembre de 2004.

48 Esperanza Gutiérrez, 22 de septiembre de 2004.

49 Javier Contreras, 22 de septiembre de 2004.

50 Evangelina Villalón, 25 de agosto de 2004.

51 Para analizar la pertinencia de un plan de estudios es menester observar dos niveles: el prescriptivo e interactivo, esto es, alejarse de un estudio singular del plan de estudios que vendría siendo poner los ojos únicamente sobre la práctica idealizada o poner los ojos sobre la práctica real. Ivor F. Goodson en su libro *Historia del curriculum*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1995, propone un análisis del curriculum que lo aborda como una construcción social y cultural que reconoce las voces de los protagonistas involucrados en estos procesos de transformación, el sentido de sus prácticas y busca nuevas articulaciones entre las teorías y la recuperación de las experiencias cotidianas de los docentes; dirige también la mirada hacia el interior indagando a través de las mediaciones que existen entre lo individual, lo grupal y lo institucional, donde las disciplinas escolares constituyen el punto de convergencia.

52 Martín Cruz, 22 de septiembre de 2004.

53 Silvia Durán, 20 octubre de 2004.

54 Silvia Durán, 20 octubre de 2004.

55 Victoria Morton, 20 octubre de 2004.

56 Clarisa Falcón, 20 octubre de 2004.

57 Consuelo Sánchez, 20 octubre de 2004.

58 Ana Carolina Ibarra, 28 de junio de 2004.

- 59 Hilda Islas, 14 de julio de 2004.
- 60 Tania Álvarez, 14 de julio de 2004.
- 61 Silvia Duran, 28 de junio de 2004.
- 62 Ana Carolina Ibarra, 28 de junio de 2004.
- 63 Magdalena Mas, 14 de julio de 2004.
- 64 José Guadalupe Rodríguez, 28 de junio de 2004.
- 65 Tania Álvarez, 28 de junio de 2004.
- 66 Ana Carolina Ibarra, 28 de junio de 2004.
- 67 Ana Carolina Ibarra, 28 de junio de 2004.
- 68 Silvia Durán, 28 de junio de 2004.
- 69 María Elena Martínez, 28 de junio de 2004.
- 70 María Elena Martínez, 28 de junio de 2004.
- 71 Patricia Cardona, 28 de junio de 2004.
- 72 Omar Chanona, 25 agosto de 2004.

# DE LA DANZA TRADICIONAL A LA FOLCLÓRICA Y A LOS “BALLETS FOLCLÓRICOS”: LA APLICACIÓN DE NUEVOS ENFOQUES A LA SOLUCIÓN DE VIEJOS PROBLEMAS 1

Elizabeth Cámara

Cuando se habla de danza tradicional en este ensayo, se hace referencia a aquellos hechos que son productos culturales de origen popular indígena o mestizo, realizados con fines mágico-religiosos-rituales o de socialización entre miembros de un grupo. Denominamos danza folclórica 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. Este tipo de danza se enseña también con propósitos de proyección escénica, por lo que en ocasiones comparte algunos rasgos con la siguiente categoría, la del ballet folclórico, nombre que se asigna aquí a todo grupo que, a partir de las danzas y bailes tradicionales, crea una escenificación con distintos niveles de estilización, independientemente de sus objetivos, ya sean éstos de divulgación, promoción o reproducción de valores ideológico-culturales.

## Punto de partida

Iniciaré con un polémico asunto, largo tiempo discutido, al que nombraré “fenómeno ballet folclórico”, que implica estilizaciones o estereotipos rigidizados, creados a partir de la utilización de la danza tradicional para fines de escenificación, al tiempo que los grupos que la producen se ostentan como “auténticos representantes de lo nuestro: lo mexicano”. Lo curioso es que, a pesar de críticas y condenas, el “fenómeno ballet folclórico” se sigue reproduciendo, dejándonos la sensación de que, independientemente de la opinión de un número importante de representantes del campo dancístico profesional, es un asunto socialmente legitimado, propiciado por su dinámica de crecimiento aunada con una demanda en aumento. Entonces, habría que preguntarse cuáles son las causas de su éxito y permanencia en el gusto del espectador.

Se trata de un fenómeno que se antoja equiparable al del mariachi, el que, como dice Jesús Jáuregui, desde su inclusión en el cine mexicano se convirtió casi en símbolo patrio.<sup>2</sup> De acuerdo con Jáuregui, para convertirse en “símbolo musical de México”, el mariachi aumentó su número de integrantes, aceptó la trompeta y tocar música que, aunque compuesta y cantada por ciudadanos, evocara en la audiencia consumidora imágenes campiranas. Así, abandonó su propósito original de ser música para bailarse. Estos cambios resultaron contundentes en el carácter visual, a partir del traje de charro,<sup>3</sup> y en el musical, rítmico y melódico, que le dieron nueva sonoridad e imagen. El mariachi, transformado, se difundió como parte de la tradición musical de México, enraizado de tal manera que hoy se le asocia con “lo mexicano”, tanto que incluso los sitios de donde el género es oriundo han terminado por cambiar sus dotaciones propias, para sonar como lo que hoy es y se reconoce como legítimo, si bien, lo sabemos, posee tintes ajenos.

En la danza, en 1952, cuando Amalia Hernández acababa de formar su Ballet Mexicano o Ballet de México, participó en el programa *Noches de gala*, del entonces Televicentro, acompañando a figuras de la canción ranchera como Lola Beltrán y Cuco Sánchez. El programa incluía algunos cuadros de danzas folclóricas con coreografías basadas en danzas tradicionales, con adaptaciones musicales, la creación de un vistoso vestuario y movimientos corporales o “pasos”. Algunos de estos cuadros forman, aún hoy, parte de su repertorio. Es el caso de los *Sones de Michoacán*. Más tarde, el éxito de su presentación en los Juegos Panamericanos celebrados en Chicago en 1959 le valió el apoyo del presidente de la República, Adolfo López Mateos, para crear su espectáculo. Esto significó su entrada al Palacio de Bellas Artes, mediante la creación del Ballet Folklórico de México, que sería un grupo representativo del país. 4

El “fenómeno ballet folclórico” y el “fenómeno mariachi” comparten algunos rasgos: la intervención en su creación de un medio de comunicación masiva, la voluntad de un funcionario público y el éxito logrado por coincidir con una coyuntura histórica propicia. Trátese de grupos profesionales, comerciales, de aficionados o estudiantiles, con los fines que se deseen y con ciertas gradaciones de conciencia del fenómeno en el que se está inserto, lo que se produce para el foro son, como dice el colega venezolano Osvaldo Marchionda, “proyecciones escénicas” 5 que reciben la influencia de rasgos que se contagian del modelo conocido hoy como “ballet folclórico”, patrón del que es difícil declarar que hemos escapado totalmente, a menos que lo afirme un bailarín o un danzante.

Pero el fenómeno “ballet folclórico” no surge por generación espontánea, sino tras una larga gestación. ¿Quién o quiénes son responsables de él? Hoy casi no se recuerda. Habría que realizar un estudio sobre la época, las causas y los objetivos que llevaron a las primeras escenificaciones, y así deslindar responsabilidades en su paternidad o maternidad. Condenar o dar exclusividad de autoría es tanto como encarnar espíritus malignos en el cuerpo de quienes, desde los años posrevolucionarios (aunque cristalizara en los años cincuenta-sesenta, ya en madurez de un nacionalismo institucionalizado), vivieron un momento que demandaba un producto de esa naturaleza. La situación es el resultado de un devenir azaroso, ligado a fines culturales diversos, según las épocas en las que la danza se ha recreado, investigado, enseñado o divulgado. Quienes participaron en estos procesos respondieron a coyunturas ideológico-políticas al conjugar sus conocimientos sobre la danza tradicional con una serie de conocimientos sobre el teatro, al servicio de un fin escénico de difusión con tintes nacionalistas. Lo que es evidente, nos guste o no, es que se creó un lenguaje escénico funcional que sigue reproduciéndose y, por lo que se vislumbra, lo seguirá haciendo en el futuro, al margen de paternidades o maternidades.

Cabría preguntarse entonces, ¿qué lo convierte en un fenómeno escénico aceptado por públicos nacionales y extranjeros, independientemente de lo que opinemos bailarines, maestros o antropólogos dedicados al estudio de la danza? 6

La intención de lo expuesto hasta aquí es plantear interrogantes que contribuyan a entender el fenómeno del uso de la danza tradicional en espacios educativos y, en especial, de su escenificación, hecho al que bailarines y maestros de danza nos enfrentamos.

## Una mirada retrospectiva

En una etapa significativa de la investigación de la danza tradicional (alrededor de 1973-1978),<sup>7</sup> impulsada durante el régimen echeverrista, se desarrolló una investigación consecuente con los planteamientos ideológicos de la política del entonces presidente del país, trabajo que se prolongó hacia los primeros años del régimen de López Portillo. En ese momento algunas personas dedicadas a la práctica y enseñanza de la danza folclórica pensamos que la solución a los problemas de dicho género dancístico (en el ámbito social apoyado con registro coreográfico y musical) provendría de la investigación antropológica. Sin embargo, los recursos de esta disciplina no dieron todas las respuestas esperadas. Por supuesto, es necesario conocer y entender el hecho tradicional, no sólo en lo que se refiere a aspectos formales, como la manera de utilizar el cuerpo (actitudes corporales, energía, “pasos”) o el uso de las figuras coreográficas espaciales, sino también profundizar para comprender los aspectos que trascienden este nivel, y que los mismos nos permitan acceder a la interpretación y análisis del contexto. No obstante, para llegar a solucionar los problemas relacionados con la enseñanza o difusión de la danza tradicional es necesario conocer muchos otros campos.

A lo largo de estos años hemos comprobado que la investigación de campo no garantiza, ni es condición *sine qua non*, de la buena enseñanza o el buen montaje escénico, y menos de la “autenticidad”. La bandera de la autenticidad, hay que señalar, provocó incluso una especie de parálisis en el interior de los espacios escolares profesionales.

Quienes nos hemos preocupado por este fenómeno nos enfrentamos hace tiempo a la necesidad de plantear nuevas formas de escenificación de la danza tradicional que se alejen del modelo aquí expuesto, lo cual no siempre ha tenido resultados exitosos. El problema de la escenificación de la danza tradicional está en busca de nuevas vías. Por supuesto, las discusiones al respecto son reiterativas, se empantanar y parecen no tener salida cuando, en escena, vemos repetirse los vicios.

Un ejemplo de trabajo de exploración fue el realizado por la Compañía Titular de Danza del Colegio de Bachilleres entre 1984 y 1986.<sup>8</sup> Este grupo logró, a partir de la reflexión y de largas discusiones, una propuesta que, por lo menos, intentaba ser distinta: con base en trabajo de campo o mediante el auxilio de informantes (lo que ya se venía haciendo en espacios institucionales dedicados al estudio de la danza, como los del INBA), en la investigación de carácter histórico y en la recopilación documental de fuentes impresas o gráficas, se elaboraban guiones escénicos que orientaban el desarrollo dramático de los elementos puestos en juego, y que marcaban ritmo y secuencias del montaje. Todo esto sustentaba nuestro afán de crear en el escenario ciertas condiciones semejantes a las de los ámbitos tradicionales, sin olvidar que el espacio escénico, como espacio de producción artística, tiene sus propias demandas y depende del responsable del montaje (coreógrafo, maestro o bailarín), así como de su talento. Se trataba de conjugar los elementos antropológicos, históricos y artístico-escénicos en un balance que lograra un producto más o menos “auténtico”<sup>9</sup> y, al mismo tiempo, atractivo para el espectador.

Los maestros de la especialidad se han preocupado desde hace tiempo por resolver el problema de la escenificación de la danza tradicional, y han logrado, por momentos, montajes interesantes. En otros casos los resultados no han sido lo exitosos que se deseaba. Algunos casos recurrentes son los siguientes:

- Montajes donde se reproduce la experiencia de la investigación, en los cuales el protagonista principal es el investigador, maestro o alumno de danza que recrea su experiencia en el trabajo de campo, mostrándose a sí mismo en escena como testigo presencial. Con esto, por lo general, se cambia el centro de interés del hecho tradicional al académico.
- Montajes donde el tiempo escénico se somete a los tiempos propios de las danzas y la fiesta.
- Montajes que reproducen el ambiente festivo a partir de ciertos personajes: borrachos, comadres, parejas, etc., sin que un guión dramático apoye la construcción del personaje ni la del montaje mismo, de donde resulta una fiesta muy divertida para quienes participan, pero no para quienes observan, lo cual establece una gran distancia respecto del espectador.

De este último tipo de escenificaciones se desprenden otros tipos de montajes, como los que se enlistan a continuación:

- Montajes cuyo desarrollo no presenta resoluciones coreográficas, sino que se basan en textos dichos por personas no formadas para ello.
- Montajes que intentan reconstruir momentos históricos concretos plasmados en indumentaria, escenografía o géneros dancísticos y musicales de épocas discordantes.
- Montajes que en la jerga de la especialidad se conocen como “chorizo de bailes”: infinidad de sones, jarabes, jaranas y otros géneros bailados uno tras otro, sin ilación, donde sólo se muestran la resistencia física y el dominio de habilidades de los ejecutantes.

El interés por resolver el asunto de la escenificación persiste, pero es necesario ubicar muy bien la problemática para encontrar las salidas adecuadas.

## **El enfoque estético-filosófico**

Durante 1997 y parte de 1998, el Cenidi-Danza organizó un seminario para abordar la investigación de la danza tradicional desde la perspectiva estético-filosófica, propuesta que implicó adentrarse en textos de ese carácter.<sup>10</sup> El enfoque filosófico, como el de muchas otras disciplinas, implicó recurrir a marcos conceptuales que, por supuesto, no hacen referencia directa a la danza ni tradicional ni folclórica, sino, cuando más, aluden a algunas formas de danza académica como el ballet. Sin embargo, su utilidad es innegable, aunque esta perspectiva nos obligue a trasladar y trazar puentes entre conceptos y objeto de estudio.

En su mayor parte, los textos teóricos sobre arte y estética plantean preguntas sobre la forma, contenido y función del producto artístico. Relativa a la función del arte y sus cambios, resultó de gran utilidad la aportación de Adolfo Sánchez Vázquez,<sup>11</sup> quien examina el caso del traslado de la manifestación cultural de un contexto a otro. Cuando se traslada un elemento propio de un complejo ritual, originalmente ubicado en espacios mágicos o religiosos sin intención artística explícita, a un medio distinto del suyo, propio de la cultura occidental, y se recrea como producto escénico, su función cambia, para convertirse en objeto de contemplación. En suma, el producto cultural cambia de función una vez que experimenta una modificación en el ámbito de su proyección, y plantea problemas sobre la función estético-artística que ahora desempeña en el nuevo contexto.

También se abordaron problemas relativos a la producción, distribución y consumo de los objetos artísticos en el circuito del mercado del arte. ¿Habría que concebir a la danza dentro de ese circuito propio del mundo del mercado artístico? El “fenómeno ballet folclórico” y la danza tradicional deberán ser enfocados desde perspectivas que tengan que ver con la danza como producto inherente a una cultura tradicional, concebida como manifestación de cargas estéticas que emergen de la subjetividad personal o colectiva y que plantean representaciones particulares del mundo.

El enfoque estético-filosófico sin duda contribuirá a dar respuesta a preguntas distintas sobre la danza que flotan en el aire, como la necesidad del ser humano de manifestarse a través del cuerpo, los fines y causas por los que baila, la irrepitibilidad del hecho mágico-ritual-dancístico, el tiempo virtual propio del tiempo simbolizado frente al transcurrir temporal que permite su permanencia en el devenir histórico a la vez que propicia su refuncionalización.

El problema del traslado de la danza de un ámbito a otro por sí mismo representa interés, pero es necesario incluir otros enfoques. Una sola disciplina no aporta todas las perspectivas de análisis que se requieren para responder a las interrogantes de la danza folclórica. Es importante plantear la disyuntiva entre elegir como objeto de estudio la danza tradicional en sí, ocupándonos de aspectos como su pasado histórico, las dinámicas de su presente y sus posibles proyecciones futuras, o, por el contrario, estudiar su cambio de contexto y su ubicación en el ámbito de la reproducción académica para nutrir a la danza folclórica como “proyección”, con sus posibles implicaciones en el terreno de la producción escénica. Afirman Irmgard Bartenieff y Forrestine Paulay: “Si la principal función cultural de la danza es reforzar la continuidad de la cultura de la que proviene, el papel expresivo del bailarín es encontrar modos adecuados y contundentes de expresar estas pautas”.<sup>12</sup>

## **El enfoque transdisciplinar**

Una vez realizada la elección entre investigar a) la danza tradicional por sí misma, o b) la danza tradicional con fines de proyección escénica, habría que plantear sus distintos problemas e interrogantes. Por ejemplo, en el caso “a” se requiere la aplicación de disciplinas y métodos particulares para dar respuestas acordes con las necesidades planteadas por ella, mientras que se aplicarán otras disciplinas y metodologías para el conocimiento de “b”. Así, aunque el conocimiento de “a” ayude a resolver algunas cuestiones de “b”, la problemática

de “b” sobrepasa lo que significa conocer “a”. Dicho de otra manera: los problemas de transmisión, enseñanza o difusión de la danza mexicana no se resuelven con un solo enfoque, cualquiera que éste sea.

Frente a tal problemática, me pronuncio a favor de un enfoque transdisciplinar que conjunte los encuadres teóricos epistémicos determinados por el espacio de realidad planteado por las interrogantes, pues para conocer “a” es necesaria una constitución interdisciplinar distinta de la que se necesita para “b”.

En apoyo de lo anterior, cito a Edgar Morin,<sup>13</sup> para quien la complejidad se presenta en ámbitos y niveles distintos: átomo, ciencia, sociedad, vida cotidiana, arte. En cada ser existen múltiples posibilidades de ser o representarse. La ciencia (por ejemplo la biología) ha demostrado la singularidad de los sujetos que ocupan el lugar del “yo”, del sí mismo, un “yo” autónomo e independiente, único. Por lo tanto, la concepción del sujeto debe ser compleja y singular. En la complejidad, orden y desorden se influyen mutuamente, no siempre de manera simétrica ni estable, sino en constante movimiento; por tanto, el objeto de estudio, aquí la danza tradicional, es dinámico, no estático, e infinitamente inacabado. Aunque las preguntas persistan, nuestros encuadres y abordajes deben ser abiertos y flexibles. Morin concibe la complejización como el acto de aceptar la contradicción, por lo que plantea la necesidad de evitar juicios y categorizaciones que pretendan ser concluyentes. Por otro lado, aclara que el concepto de complejidad no implica la equívoca idea de lograr visiones completas, lo que por supuesto es inalcanzable, sino tener un sentido del carácter multidimensional de las cosas, presente en toda realidad.

Las ideas de multidimensionalidad y complejidad nos llevan necesariamente a la propuesta del estudio transdisciplinar, que hoy se muestra necesario para entender fenómenos complejos como el de la danza tradicional. Esto implica hacer la elección correcta de las disciplinas o medios para lograr el acercamiento al objeto de estudio y, en especial, plantearse las preguntas pertinentes, con el propósito de lograr las vías posibles de conocimiento y tener visiones más próximas a los hechos de múltiples facetas.

En una visión transdisciplinar de la danza folclórica, habría que realizar análisis a partir de la teoría Laban, pues hace falta dar cuenta del movimiento en cuanto uso del tiempo, espacio, energía y flujo de cada uno de los géneros o formas y, a partir de este análisis, propiciar las maneras de enseñarla. Sabemos, sin embargo, que en nuestro país existen muy pocos analistas, por lo que es necesario que los espacios institucionales prevean contar con gente preparada en ese aspecto. También pensaría en la dramaturgia aplicada al montaje escénico dancístico, sin caer en traslados simplistas adoptados directamente del teatro, sino que, mediante su estudio en el terreno de la danza, nos permita la elaboración de guiones con estructuras narrativas distintas, lo mismo que construcción de personajes. La composición coreográfica, para estructurar coreográficamente una idea escénica. La improvisación, abordada como vía de exploración de movimiento en función de la idea o tema seleccionado. Más aún, la filosofía o la semiótica, en cuanto a la necesidad de entender el análisis de lenguajes simbólicos relativos a la creación o recreación. También habría que incluir a la sociología, aplicada a conocer el impacto del hecho dancístico en el medio donde se practica, lo mismo que en la percepción de la audiencia. La historia, que facilite herramientas para la reconstrucción de expresiones dancísticas desaparecidas. La psicología, que dé

cuenta de los procesos subjetivos e intersubjetivos. Y la antropología, que construya como objeto de estudio los espacios institucionales “consumidores de danza tradicional” o de refuncionalización de cultura.

Para mostrar la complejidad de este género dancístico, situemos de nuevo a la danza tradicional frente al “fenómeno ballet folclórico”. Se trata de la influencia<sup>14</sup> que estos últimos ejercen en los ámbitos productores de la danza, fuentes primarias de información. Podríamos decir que los grupos productores de la cultura popular tradicional lanzan y ponen a circular un producto dancístico determinado. El producto, una vez escenificado, traza una trayectoria de regreso, en un “efecto bumerang”, como respuesta a dinámicas socioculturales inevitables, y más tarde es observado en la televisión, en fiestas o ferias locales, o en presentaciones de grupos foráneos. El viaje de regreso muestra un nuevo rostro de la danza, que los grupos tradicionales perciben como el modelo a seguir. La parábola del viaje creó otros valores: con una nueva imagen, la danza vuelve al sitio de origen y se convierte en objeto de deseo, del cual se piensa que es la fisonomía que posee valor, “valor” dotado por la cultura hegemónica. Deseo que se colma cuando se copia el nuevo modelo. El impacto de la “vida moderna” penetra incluso en los ámbitos más tradicionales. Así, la ruta de viaje no parece concluir, pues el producto, en su propio sitio de origen, por influencia externa, deviene incesantemente otro distinto.

Un último ejemplo de la complejidad y diversidad de aristas que ese género presenta se encuentra en aquellos profesionales que, conscientes y deseosos de promover un cambio, cargan con el peso de hábitos e inercias creadas por la costumbre y no logran trascender el uso de patrones coreográficos espaciales heredados del ballet clásico. Sucede lo mismo en la enseñanza, con el maridaje o traslado de métodos propios de la danza clásica o la contemporánea a la clase de danza folclórica. De ahí las estilizaciones, como las tan criticadas de los “ballets folclóricos”.

Subsumirse o apoyarse en técnicas creadas con modelos estéticos específicos y fines particulares, distintos de los requeridos en la enseñanza de la danza tradicional, tampoco representa una solución. Habremos de encontrar las respuestas posibles con ingenio, en el interior de los elementos propios de la danza que es objeto de estudio. La propuesta alternativa demanda necesariamente conocimientos y creatividad.

---

## Bibliografía

Acha, Juan, *Arte y sociedad: Latinoamérica, sistemas de producción*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

, *Introducción a la creatividad artística*. Con ilustraciones. México, Trillas, 1992.

, *Introducción a la teoría del diseño*. Con ilustraciones. México, Trillas, 1991.

Bartenieff, Irmgard, y Forrestine Paulay, con Alan Lomax, “Estudio de cruce cultural de la danza: descripción e implicaciones”, en I. Bartenieff, M. Davis y F. Paulay, *Four Adaptations of Effort Theory in Research and Teaching*. Nueva York, Dance Notation Bureau, Inc., 1973. (Traducción inédita al español de Dolores Ponce.)

Eco, Umberto, *La definición del arte*. Trad. R. de la Iglesia. Barcelona, Martínez Roca, 1970.

Fernández, Justino, *La estética del arte mexicano*. México, UNAM, 1965.

Florescano, Enrique (coord.), *Mitos mexicanos*. 2a. reimp. México, Aguilar, 1996.

Langer, Susanne K., *Sentimiento y forma*. Trad. Mario Cárdenas y Luis Octavio Hernández. México, UNAM, 1967.

Lukács, George, *La peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. México, Grijalbo, 1963.

Marchionda Vargas, Osvaldo, *Jornadas de reflexión sobre la danza tradicional popular. Su investigación y proyección*. Caracas, CONAC, 1997.

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1996.

Pacheco, Cristina, “Con Amalia Hernández, peregrina, ballet sin fin”. *Siempre!* México, núm. 1303, junio de 1978.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

, *Invitación a la estética*. México, Grijalbo, 1992.

Sartre, Jean-Paul, *Lo imaginario. Psicología y fenomenología de la imaginación*. 4a. ed. Buenos Aires, Losada, 1964. (Biblioteca Básica Contemporánea.)

### Otras fuentes:

Expediente de Amalia Hernández. México, Archivo de la Biblioteca del Centro Nacional de las Artes, 1990.

---

1 Una versión de este ensayo se publicó con el título “De la danza tradicional a la folclórica y a los ‘ballets folclóricos’ ” en la revista *Casa del Tiempo*. México, UAM, núms. 23-24, diciembre-enero 2000-2001.

2 Jesús Jáuregui dice: “La versión del mariachi como grupo de músicos charros quedó plasmada canónicamente en la película *El peñón de las ánimas* (1942). La escena *princeps* es aquella en que Jorge Negrete, el heroico Charro Cantor, lleva serenata a María Félix con dos mariachis, todos montados a caballo, incluso el arpista”. “Tres mariachis y una mariachada”, en Enrique Florescano (coord.), *Mitos mexicanos*. 2a. reimp. México, Aguilar, 1996, pág. 195.

3 Jáuregui agrega que el mariachi “se vio obligado a fundirse, por vía del atuendo, con el charro, un símbolo patrio de añejo reconocimiento. En esto se le habían adelantado las orquestas típicas de la época porfiriana, cuya imagen visual se vio precisado a imitar. Para la fiesta del dictador Díaz en honor del secretario de Estado norteamericano en octubre de 1907, no sólo se le denominó la ‘orquesta mariachi’, sino que de entonces data la adquisición oficial de su nueva vestimenta”. *Ibíd.*, pág. 196.

4 Expediente de Amalia Hernández. México, Archivo de la Biblioteca del Centro Nacional de las Artes, 1990.

5 Término que adopto, pues me parece que hace referencia pertinente a la problemática aquí abordada. Osvaldo Marchionda Vargas, “Una forma más... Elementos para la formación del bailarín de danza tradicional popular”, en *II Jornadas de reflexión sobre la danza tradicional popular. Su investigación y proyección*. Caracas, CONAC, 1997, págs. 29-42.

6 Como en las escuelas profesionales de danza del INBA, sin olvidar la que se practica en espacios como el IMSS, la ENEF, universidades, bachilleratos, casas de cultura del Distrito Federal y provincia, etcétera.

7 De 1974 a 1979 formé parte de la Dirección de Arte Popular, dirigida por Alberto Beltrán y perteneciente a la SEP, que más tarde se convirtió en la Dirección de Culturas Populares y que actualmente forma parte del Conaculta. Antes, de 1973 a 1974, fui becaria del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan), dirigido por la maestra Josefina Lavalle.

8 Consúltense guiones y programas de mano de temporadas realizadas en el Teatro de la Danza y la Sala Miguel Covarrubias, así como en foros del IMSS y de las distintas delegaciones del Distrito Federal, con el trabajo de los maestros Martha Silvia García

Mercado, Eloína Cruz, Gloria Perea, Guadalupe Portillo, Luzella Rodríguez y Rafael Ortiz, principalmente. La oportunidad de continuar trabajando con estos criterios se perdió; sin embargo, hoy la experiencia nos permite reflexionar al respecto.

9 Esa palabra se entrecomilla pues, junto con el concepto “respeto a lo tradicional”, es objeto de una larga discusión.

10 Algunos de los autores con los que se trabajó fueron Juan Acha, Umberto Eco, Justino Fernández, Susanne K. Langer, George Lukács, Adolfo Sánchez Vázquez y Jean-Paul Sartre.

11 Adolfo Sánchez Vázquez, *Invitación a la estética*. México, Grijalbo, 1992, págs. 89-104. (Tratados y Manuales.)

12 Irmgard Bartenieff y Forrestine Paulay, con Alan Lomax, “Estudio de cruce cultural de la danza: descripción e implicaciones”, en I. Bartenieff, M. Davis y F. Paulay, *Four Adaptations of Effort Theory in Research and Teaching*. Nueva York, Dance Notation Bureau, Inc., 1973, págs. 61-71. (Artículo proporcionado por Anadel Lynton. Traducción inédita al español de Dolores Ponce.)

13 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1996, págs. 87-110.

14 Juan Acha afirma: “En nuestras estéticas populares se entrecruzan dos procesos: el de occidentalización, acelerado por la cultura hegemónica, y el del pensamiento mítico, siempre persistente en subsistir aferrado a rituales mágico-religiosos de raigambre indígena, africana o mestiza”. *Introducción a la teoría del diseño*. México, Trillas, 1991, pág. 31.

## LA TRADICIÓN: TENSIONES PRÁCTICO-DISCURSIVAS

Cristina Mendoza

El coloquio Danza Tradicional y Folclórica: ¿Convergencias o Divergencias?,<sup>1</sup> organizado por el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón* (Cenidi-Danza), tuvo como ejes de reflexión la respuesta de las instituciones educativas y culturales a los procesos irreversibles de la globalización y la manera en que el trabajo interdisciplinario repercute en los proyectos de escenificación.

Patricia Cardona, directora del Cenidi-Danza, provocó el análisis sobre la globalización mencionando que fenómenos como la migración, la crisis de la biodiversidad ecológica,<sup>2</sup> el consumismo feroz que desemboca en fenómenos como la “moda efímera”, la “preeminencia del entretenimiento”, la “sociedad como espectáculo”, la “publicidad” y las “experiencias colectivas y masivas”, forman los perfiles ciudadanos y marcan la producción, distribución y consumo de muchas de las manifestaciones culturales organizadas desde instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales. Se preguntó Cardona, en tono apocalíptico, si necesariamente estaremos “secuestrados por la cultura del mercado”.<sup>3</sup>

Al mismo tiempo asentó que la economía corporativizada limita cada vez más el papel del Estado, disminuyendo su capacidad de intervención tanto en las políticas económicas como en las educativas y culturales. Las tensiones producidas por esta situación afectan de tal manera que incluso se ha planteado la muerte de las instituciones “sin políticas educativas y culturales claras” y sin poder de interlocución.<sup>4</sup>

Por su parte, Elizabeth Cámara llamó la atención acerca de la oposición entre la creación y la recreación, y los criterios de conservación y preservación, preguntándose cómo llevar la danza ritual a escena.<sup>5</sup>

Una vez abiertas las discusiones, resultaron varias temáticas, según los intereses y experiencias de los participantes, mismas que, en lo particular, trabajaré como un solo bloque conectado por las problemáticas derivadas del fenómeno de la globalización que atañen a ambas mesas, y recreando las propuestas e hipótesis de Néstor García Canclini acerca de las culturas híbridas.<sup>6</sup>

### La investigación

El grupo de investigadores demostró estar atento a los cambios generados por la globalización, aproximándose a aquellas teorías y metodologías que pueden dar cuenta de las nuevas problemáticas que afectan a un mundo donde comunidades rurales y urbes superpobladas se unifican por el deseo consumista e intercambian modos de vida, influyéndose unas a otras en una aparente desterritorialización.<sup>7</sup>

Las intervenciones describieron, principalmente, las modificaciones percibidas en las expresiones de la danza tradicional y la folclórica, profundizando en temas concernientes a los problemas concretos de la educación y la investigación artísticas.

La visión antropológica propuso, como primer paso, el registro del fenómeno dancístico, a partir de ciertos marcos referenciales (elementos teóricos, escuelas, corrientes), empleando las herramientas propias de la etnografía para, acto seguido, abordar el análisis y la interpretación de ese suceso: buscar sus antecedentes, elaborar el proceso, buscar semejanzas y diferencias, y hacer comparaciones. <sup>8</sup>

Se sugirió que el énfasis de la investigación debería estar en los procesos socio-culturales y no en los objetos,<sup>9</sup> razón por la cual la historia deviene una herramienta indispensable. Esta perspectiva permite reconocer que los contactos e interrelaciones culturales no son nuevos, y que, en todo caso, habría que señalar las características específicas del momento actual, así como las transformaciones a la que cada comunidad se ve sujeta. Sobresalió la perspectiva de estudios particularizados, estudios de caso que permitan “un mejor entendimiento de cada proceso” <sup>10</sup> y la necesidad de objetivos claros. <sup>11</sup>

Se abogó por una investigación anclada en la realidad, que indague quiénes son los productores y las instituciones que fomentan dicha labor: “Tenemos que investigar la investigación. No se tiene conciencia de cómo, para qué y para quiénes se investiga, ni cómo influye la investigación en el ámbito educativo”. <sup>12</sup>

La interdisciplinariedad y, mejor aún, la transdisciplina se reconocieron como fundamentales en la construcción del conocimiento: la sociología, la historia, la filosofía, la antropología, la pedagogía, la psicología permiten y generan marcos teóricos referenciales para el estudio de los procesos dancísticos tradicionales y escénicos. <sup>13</sup>

Asimismo, se destacó la validez del esfuerzo teórico que debe complementar el trabajo experiencial y se apuntó la raíz etimológica de investigar: *investire*, que remite a la idea de “invertir de sentido [ ] describir un descubrimiento y una creación de sentido”.<sup>14</sup> Así también, se propuso la posibilidad de abordar la danza tradicional desde la perspectiva del *performance* contemporáneo: “una presentación [ ] una pieza intensificadora que maneja lo mítico poético, que es inabarcable e inaprensible, sólo vivible, sentible”, ya que aunque se remita a un relato su médula es performática, es presencial.” <sup>15</sup>

Los rezagos en la institución educativa, al tener ritmos diferentes a los que sigue la investigación de punta, fueron acentuados. Esta situación se torna más difícil, ya que la difusión se encuentra en manos de compañías comerciales que traducen a su manera y desde su óptica el conocimiento.<sup>16</sup> Otra agravante es que los procesos, las técnicas y los métodos de investigación no son explícitos, lo que impide codificar y decodificar la información para revertirla con fluidez. <sup>17</sup>

Al desenvolvemos en un mundo mercantilizado y politizado, la perspectiva ética se consideró fundamental dentro del proceso de producción del conocimiento. Una posición compartida fue que la llamada “posmodernidad globalizada” no debe intimidar a los investigadores, pues “en el mar terrorífico, en el océano infinito que nos abre la globalización [ ] tenemos toda la

libertad, también aterradora, de volver a nosotros mismos”.<sup>18</sup> Así también, se reconoció que “el arte recicla [ ] devora cosas y las enriquece. Las regresa presentándonos otra cara de la realidad”, y que las culturas son capaces de “dialogar, de adoptar y resemantizar formas pasadas sin desgarramientos”. Estos encuentros interculturales generan “una actitud de resistencia, así como la capacidad de reinención de las culturas”.<sup>19</sup>

En términos generales hubo una apertura de los investigadores, maestros y alumnos presentes en las mesas para abordar el tema de la globalización. Se la concibió como uno de tantos procesos de hibridación que han sucedido a lo largo de la historia, al ponerse en relación culturas distintas, sea por razones de conflicto o bien por relaciones de intercambio mercantil.

No obstante, habría que ser cuidadosos y apuntar las características específicas que distinguen cada proceso, llámese mestizaje, mundialización, internacionalización o globalización.

## Las escuelas

Las escuelas se quejaron de que los estudios en danza no sean reconocidos por el Instituto Nacional de Bellas Artes como una licenciatura, solicitud que le fue hecha años atrás. A pesar de esta limitante, están generando trabajos de investigación que sobrepasan el simple registro dancístico, lo que ha repercutido de forma directa en la manera de escenificar la danza.

Estos trabajos estimulan a los alumnos, quienes coinciden en que la tarea de investigación es primordial, tanto para el ejecutante como para el coreógrafo o el docente, y se sienten satisfechos de transmitir los resultados en un libro, a través de fotografías o de un montaje. No obstante, expresan la dificultad que enfrentan para obtener fundamentos teóricos que apoyen su labor.<sup>20</sup>

Asimismo, los alumnos destacan la importancia del trabajo interdisciplinario con etnomusicólogos, antropólogos y especialistas en notación Laban.<sup>21</sup> Sin embargo, consideran que la interdisciplina debería alcanzar un nivel más profundo, pues si bien las escuelas cuentan con músicos, investigadores, coreógrafos, y maestros de contemporáneo y clásico, éstos no trabajan en completa colaboración. El maestro de prácticas escénicas es el que se encarga de los montajes, por lo que recomiendan formar equipos de trabajo con el objetivo de trascender las investigaciones superficiales y abordar los niveles simbólicos o semiológicos.<sup>22</sup>

Por otra parte, se expresó la necesidad de materiales didácticos para ser utilizados como guía en las escuelas, no sólo en las de educación artística, sino también en las secundarias oficiales, donde la danza folclórica es una importante materia dentro del rubro de educación artística.<sup>23</sup>

A pesar del pasado tradicionalista que pesaba sobre las escuelas, éstas han modificado su visión y han mostrado mayor apertura y respuestas prácticas y objetivas ante los retos de la globalización. La Escuela Nacional de Danza Folclórica acepta haber superado la idea purista de conservación y preservación, para promover la creación y la recreación. Su directora, Ruth Canseco, describió varios niveles de trabajo:

Un primer nivel de contacto con lo tradicional, que se da en la comunidad y que no pretende nada más allá de una observación y un registro, y que continúa con el discurso nacionalista. Éste se logra a partir de las prácticas de campo [24](#) y los cursos de informantes. Y un segundo nivel de producción de la danza misma, que es la danza folclórica [ ] Existen, a su vez, otros dos niveles: el de la recreación y el de la creación. El nivel de la recreación es aquel en donde la rescenificación se logra a través de la educación o la sistematización de la danza con metodologías y técnicas de entrenamiento o técnicas de reproducción de la misma que se han dado en el interior de la escuela y que nos identifica como una escuela productora de este tipo de movimiento. Y un nivel de creación que es de transformación [ ] donde la investigación corporal ciertamente a nivel individual [ ] es importante y fundamental y que se apoya en asignaturas concretas como la sensibilización corporal, la expresión corporal y la composición coreográfica. Es un laboratorio de investigación personal.

Canseco defendió la idea de que las escuelas son vehículo para impulsar la creación y el desarrollo artístico, y convocó a que los involucrados apoyen la construcción de su propia política cultural:

Creo que mientras estemos conscientes de lo que hacemos, de si estamos parados en el discurso del rescate, de la valoración, de la creación, de la composición, estaremos claros en lo que queremos hacer y lo que estamos mostrando [ ] todos los discursos son válidos [ ] afortunadamente estamos en un momento político que nos permite entrar a toda esa diversidad [25](#)

## Los productores escénicos

Pablo Parga señaló que entre los años de 1921 y 1939 hubo múltiples formas de teatralizar las danzas y bailes tradicionales, formas que quizá no lograron desarrollarse ante el devastador peso del nacionalismo impulsado por el Estado a partir de la década de los cuarenta. Este discurso hegemónico oficialista truncó la posibilidad de experimentación escénica, ya que, de no haber sido tan avasallador, se habrían desplegado múltiples caminos escénicos para la danza tradicional. [26](#)

A su vez, hizo una crítica a los ballets folclóricos que han servido para crear una imagen idílica de lo mexicano y expresó la necesidad de “reorientar la investigación para evitar que se refuerce esta visión”. En defensa de la cultura de las clases subalternas, expresó: “La danza popular debería quedarse en manos de las clases que la producen”. [27](#)

En términos generales, las escuelas señalaron la dificultad para optar por una propuesta escénica debido a la competencia que existe entre ellas y a las críticas adversas ante cualquier montaje. Si de pronto quieren apegarse a la tradición, les imputan haber llevado al foro la fiestecita del pueblo. 28

Parga puntualizó, igualmente, la dificultad de intentar nuevas propuestas para la danza folclórica. Sin embargo, indicó que quienes están teatralizando las danzas tienen presente, cada vez más, el objetivo de la escenificación. Desde su perspectiva, cada proyecto plantea sus propias necesidades de investigación y de búsqueda de un lenguaje propio. 29 Estos cambios radicales fueron estimulados por los movimientos de la danza contemporánea de los años ochenta y han dado vitalidad a la danza folclórica. 30 Por ejemplo, la Escuela Nacional se acercó a la dramaturgia teatral para plantear un hilo conductor que vinculara la escenificación. Los especialistas se hicieron cargo del guión, e incluso incorporaron parlamentos a los bailarines. A pesar de ello, en ocasiones el planteamiento coreográfico parece no integrarse por completo. 31

Otro reto que se ha asumido es el de acercarse a los coreógrafos de distintos géneros y técnicas, permitiendo a los alumnos explorar el lenguaje tradicional, a la vez que “decir algo desde la cultura occidental”. 32

### **Tradición/modernidad 33**

Los datos expuestos durante el coloquio nos permiten derivar este trabajo hacia la reflexión de algunos conceptos fundamentales relacionados con la polémica que en última instancia enmarca los distintos temas: la oposición tradición/modernidad.

Las discusiones planteadas se derivan de conceptos sobre la cultura vigentes y heredados del iluminismo; 34 “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.

La oposición tradición/modernidad generó dos posturas principales a lo largo de la historia: los tradicionalistas, que imaginaron culturas nacionales y populares “auténticas”, 35 por lo que buscaron protegerlas de la industrialización, la masificación urbana y las influencias extranjeras, y los modernizadores, que apostaron 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”. 36

Con base en estas diferencias se sustentó la clasificación jerarquizada de bienes e instituciones culturales, donde lo artístico, el trabajo intelectual y la escritura adquirieron mayor valor que lo artesanal, el sentimiento y la oralidad. La historia del arte y la literatura se ocuparon de lo culto; el folclor y la antropología, de lo popular: “Las artesanías iban a ferias y concursos populares; las obras de arte, a los museos y bienales”. 37

Asimismo, lo tradicional era interés del Estado, el cual se encargaría de administrarlo, mientras que lo moderno sería auspiciado principalmente por empresas privadas. En ambos casos, el interés por lo tradicional y lo popular se centró en los bienes culturales más “que en los actores que los generan y consumen”. 38

Atendiendo a estas visiones encontradas, la danza tradicional y la danza folclórica fueron consideradas actividades no artísticas. Sin embargo, pese a los comportamientos generados por las catalogaciones, la danza tradicional se comercializa para el turismo y la danza folclórica académica lucha por ganar un puesto similar al que ocupan otros géneros como la danza clásica y la contemporánea, por mencionar las que sin discusión responden a los criterios estéticos o artísticos predominantes. 39

### La “autenticidad” de la tradición

Las instituciones oficiales han sido las encargadas de conservar y preservar el patrimonio cultural.40 Entre los criterios de conservación salta como prioritaria la noción de autenticidad. Así, la finalidad de preservar el patrimonio cultural sería la de “guardar modelos estéticos y simbólicos”. Su conservación mantendría sin alteraciones al pasado objeto de glorificación. 41

Sin embargo, Patricia Cardona apunta: “Parece ser que los turistas y los académicos coinciden en algo: les encanta ver las piezas de museo [ ] Pero a las comunidades no les interesa ser piezas de museo”. 42

Néstor García Canclini, por su parte, asegura que la política cultural y de investigación respecto del patrimonio no tiene por qué reducir su tarea a rescatar lo objetos “auténticos” de una sociedad. Su comentario da importancia al estudio de los procesos y no a los objetos, ya que la finalidad no sería “perseguir la autenticidad o restablecerla, sino reconstruir la verosimilitud histórica y dar bases compartidas para una reelaboración de acuerdo con las necesidades presentes”.43 Tampoco habría que olvidar que el patrimonio es “lugar de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”. 44

Contrariamente a lo que en algún momento fueron los objetivos centrales de las escuelas de danza tradicional y folclórica (la conservación y preservación de las “danzas auténticas”), los maestros han puesto en duda este criterio tanpreciado para los defensores de las expresiones tradicionales. Así también, el trabajo directo con las comunidades y la apertura de su mirada han hecho conscientes a los investigadores, maestros y bailarines de que este contacto nunca es aséptico. Siempre hay un “toma y daca” que enriquece y transforma a los que participan en esta interacción, y que afecta el modo de ver el mundo y las diferentes prácticas que se realizan, entre ellas la danza.45

En contra del criterio idealizado de autenticidad, Rafael Zamarripa declaró que, en un principio, los maestros enseñaban bailes creados por ellos mismos cuando el material existente no era suficiente para cubrir su programa. Ofreció el ejemplo de los sones tradicionales de Jalisco, que sólo eran seis: “Tuvimos que hacer bailes nuevos [ ] Una vez

hice el *Son del huichache*, que cuarenta y cinco años después un joven me lo quiso enseñar como un son tradicional, y hasta le tengo que comprar una botella de tequila y hacer una tarima para que lo baile. 46

Con honestidad, mencionó que en muchas ocasiones los directores de las escuelas o las instituciones de danza no tenían una posición frente a su quehacer, ya que la enseñanza de la danza folclórica<sup>47</sup> es muy joven. Los ahora directores de compañías no tuvieron maestros o asesores y se vieron obligados a enfrentar grandes responsabilidades.

Zamarripa insistió en que cada generación debería desarrollar su propia expresión, pues de la necesidad de cambio surgen las nuevas corrientes. Para él, los diferentes géneros de danza merecen respeto: “hay que ver con el mismo cariño a los soneros tradicionales [ ] que a los *cojolités* [ ] un grupo maravilloso que llegó a Hollywood y obtiene un crédito increíble por su interpretación de *Frida* [ ] ¡y qué repudio están teniendo con los muy tradicionales!” 48

Los estudiosos del tema deben reconocer que hay una dinámica social que nunca acaba. Pero a pesar de la adopción de una postura abierta se plantearon circunstancias que invitaron a la duda. A la pregunta sobre la finalidad de la conservación del patrimonio tangible e intangible se respondió con una referencia a la memoria histórica y simbólica:

porque son símbolos [y en ese sentido yo creo que debemos pensar que también lo son muchas de las prácticas musicales y dancísticas]; son discursos simbólicos en donde está condensado el saber de muchos años [ ] no es que se toque un son para el maíz y ya. Sino que [ese son] desencadena toda la cultura del maíz [ ] al dejarse de tocar, la cultura se desestructura [ ] Dejar de tocar una melodía es acabar con una manera de oír el mundo, de danzar el mundo [ ] hay nuevos procesos, pero también sustituciones [ ] ¡y aguas con eso! Hay sustituciones porque hay música que se deja de tocar. 49

Algunos participantes enumeraron rasgos negativos en la escenificación de la danza tradicional: Contreras señaló la introducción de cuentas precisas, cuando los cambios en este tipo de danzas generalmente se realizan mediante señas ejecutadas por el danzante guía. En comunidades purépechas de Michoacán se utilizan onomatopeyas para hacer indicaciones coreográficas, o bien instrumentos musicales como el teponaztle.

Otra modificación concierne al número de danzantes que se llevan a escena, con la intención de que la danza tradicional cobre espectacularidad. Así, bailes de pareja son transformados en bailes “de montón”, cuando “puede ser maravilloso” observar sobre la tarima a una sola pareja y no a un grupo “que ni siquiera sigue los mandos del pañuelo” y que ha perdido la intención del cortejo.

En ocasiones, las mismas comunidades han ido olvidando el significado del nombre de sus danzas. Para los chontales, Quetzimin hace referencia a la danza del caballito, cuando su nomenclatura corresponde al tapir. Así también, después de una investigación con arqueólogos, en la que se analizaron los vestuarios, el contexto y los instrumentos prehispánicos utilizados en una danza, la compañía tomó la decisión de desechar la versión

con flautas, pues “sonaba triste”.<sup>50</sup> En un tono nostálgico, indicó: “las formas entrañan muchos contenidos maravillosos”.<sup>51</sup>

La necesidad del barroquismo escénico, del uso de grupos numerosos, ricas instrumentaciones y ritmos rápidos es una de las demandas de la comercialización del género.<sup>52</sup>

## El folclor

El pensamiento europeo elaboró el concepto de folclor como una expresión de lo popular visto como tradición, “residuo elogiado”, que manifestaba la creatividad campesina, la comunicación cara a cara, y una esencia que corría el riesgo de contaminarse o perderse por los cambios provenientes de la modernidad.<sup>53</sup> Sin considerar los cambios surgidos por el dinamismo histórico-social, tanto de las urbes industrializadas como de las zonas rurales, y de la interacción existente entre ambas, dicho pensamiento construyó una noción ontológica, una adjetivación de autenticidad incuestionable que borraba, idílicamente, “cualquier división entre clases, etnias, grupos”.<sup>54</sup>

Sin embargo, afirma Canclini, ni lo popular ni lo artístico poseen una “esencia *a priori*”. Se definen “por las estrategias inestables, diversas, con que construyen sus posiciones los propios sectores subalternos, y también por el modo en que el folclorista y el antropólogo ponen en escena la cultura popular para el museo o la academia; los sociólogos y los políticos para los partidos; los comunicólogos para los medios”.<sup>55</sup>

Estudios recientes desmienten algunas ideas comúnmente aceptadas con respecto a esta noción idealizada del folclor:

- El desarrollo moderno no suprime las culturas populares tradicionales. La comercialización de bienes folclóricos tales como las industrias del disco, los festivales de danza, las ferias y su divulgación en los medios masivos ha evitado, en ocasiones, su desaparición.<sup>56</sup> (No obstante, habría que cuestionar la tendencia a la espectacularización del folclor.)
- Las culturas campesinas y tradicionales ya no representan la parte mayoritaria de la cultura popular.
- Lo popular no se concentra en los objetos.
- Lo popular no es monopolio de los sectores populares. Los hechos culturales folclóricos o tradicionales son, hoy, el producto multideterminado de actores populares y hegemónicos, campesinos y urbanos, locales, nacionales y transnacionales.
- Lo popular no es vivido por los sujetos populares como complacencia melancólica con las tradiciones.
- La preservación pura de las tradiciones no es siempre el mejor recurso popular para reproducirse y reelaborar su situación. La creciente interacción comercial con la sociedad y el mercado nacionales les permite mejorar económicamente y fortalecer sus relaciones internas.<sup>57</sup>

Apunta Canclini la visión teórica del interaccionismo y los escenarios teatralizados para explicar la complejidad de las relaciones entre lo popular y lo hegemónico, que no siempre adoptan la forma de enfrentamientos. Para entender los entrecruzamientos entre las culturas (países, pueblos, etnias, clases), lo popular y lo culto, lo nacional y lo extranjero, “aparecen no como entidades sino como escenarios. Un escenario [ ] es un lugar donde un relato se pone en escena ” 58

En la actualidad se ha hecho evidente que la relación entre tradición y modernidad es mucho más compleja que la simple oposición. Los movimientos populares están interesados en “modernizarse”; se transforman y muestran un florecimiento, a veces pendiente de los caprichos del mercado.<sup>59</sup> Por otra parte, los sectores hegemónicos hacen esfuerzos por mantener lo tradicional como “referente histórico y recurso simbólico contemporáneo”. Ambos se vinculan mediante “un juego de usos del otro en las dos direcciones”.<sup>60</sup> Lo artístico y lo artesanal participan en “procesos masivos de circulación de los mensajes”, por lo que sus “fuentes de aprovechamiento de imágenes y formas, sus canales de difusión y sus públicos suelen coincidir”. 61

Existe una búsqueda de nuevos significados en donde coinciden las diferentes expresiones de lo culto, lo popular, lo nacional y lo extranjero. En opinión de Canclini, los artistas y artesanos contemporáneos “son oficiantes posmodernos, *‘personae liminales’*, ‘gentes de umbral’, según llama Turner a los que actúan en ritos de transición desde la antigüedad, porque ‘eluden o se escapan del sistema de clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio cultural’ ”. Les nombra “artistas de la ubicuidad” pues “sus trabajos renuevan la función sociocultural del arte y logran representar la heterogeneidad multitemporal de la historia social y de la historia del arte, de la artesanía, de los medios masivos y del abigarramiento urbano”. 62

El objetivo de una investigación sobre el tema de la globalización sería, según apunta Canclini, “ver cómo, dentro de la crisis de la modernidad occidental –de la que América Latina es parte–, se transforman las relaciones entre tradición, modernismo cultural y modernización socioeconómica ”. 63

Añade que “el aporte posmoderno” ha permitido revelar “el carácter construido y teatralizado de toda tradición, incluida la de la modernidad” y la ocasión de reflexionar lo moderno como “un proyecto relativo, dudable, no antagónico a las tradiciones ni destinado a superarlas por alguna ley evolucionista inverificable. Sirve, en suma, para hacernos cargo a la vez del itinerario impuro de las tradiciones y de la realización desencajada, heterodoxa, de nuestra modernidad”. 64

Los espacios contemporáneos, donde cohabita una sociedad híbrida, promueven una participación intermitente con grupos distintos. Lo que debería observarse y quizá promoverse sería “la capacidad de interactuar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales desde posiciones propias ”. 65

Si bien es imposible detener la dinámica social, y siendo conscientes de los diferentes discursos contruidos históricamente sobre el folclor, lo culto, lo popular y lo masivo, los esfuerzos de preservación y conservación realizados desde instituciones oficiales u organizaciones civiles han demostrado, asimismo, la necesidad de construir y legar una memoria que pueda dar sustento a los distintos grupos sociales que integran una comunidad rural o urbana. Hay un consenso institucional y académico internacional en lo referente a la conservación y preservación de monumentos y patrimonio cultural. La pregunta sería entonces cómo captar los procesos y registrar la dinámica social de manera más efectiva.

---

## Bibliografía

- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1990.
- Transcripción de las dos mesas del coloquio Danza Tradicional y Folclórica: ¿Convergencias o Divergencias? México, Cenidi-Danza, 2005.

---

1 Con el fin de unificar la terminología, se acordó llamar *danza tradicional* a productos culturales de origen popular realizados con fines mágico-religiosos o de socialización entre los miembros de un grupo; *ballet folclórico* a aquellas danzas y bailes tradicionales escenificados con distintos niveles de estilización, independientemente de que sus objetivos sean de divulgación, promoción o reproducción de valores ideológico-culturales; *danza folclórica* a aquella forma dancística que fuera de su contexto original se trabaja en espacios de educación o recreación, sea con fines implícitos o explícitos de preservación cultural, fortalecimiento de rasgos ideológicos o como forma estética de proyección de la cultura nacional. Este tipo de danza se enseña también con fines de proyección escénica, lo que en ocasiones hace que comparta algunos rasgos con el ballet folclórico. Patricia Cardona, mesa 1, pág. 1.

El coloquio tuvo lugar el 13 de junio de 2005 en el Alcázar del Castillo de Chapultepec. Constó de dos mesas de trabajo: “Tradición y mundo globalizado” (moderada por Patricia Cardona) y “Proyecciones escénicas e interdisciplina” (moderada por Elizabeth Cámara).

2 Luz María, Robles, investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (Citru), mencionó que la globalización afectaba la preservación en términos biológicos, y que en ciertas regiones ya no se encontraban los materiales con los que se solían hacer los instrumentos musicales. Mesa 1, pág. 15.

3 Cardona. Mesa 1, pág. 1.

4 En contrapartida, Israel Franco Sandoval, investigador del Citru, hizo hincapié en la importancia de las organizaciones civiles y grupos de expresión cultural que participan en la disputa por definir una política cultural. Puso como ejemplo el teatro comunitario, a través del cual los participantes diseñan una forma de representarse a sí mismos : su entorno, su lugar dentro de la sociedad nacional, sus conflictos respecto de otros sectores. Mesa 2, pág.10. Néstor García Canclini asienta que “las luchas por defender la autonomía regional o nacional en la administración de la cultura continúan siendo necesarias frente a la subordinación que buscan las empresas transnacionales”. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1990,pág. 331.

5 Las preguntas que Elizabeth Cámara, investigadora del Cenidi-Danza, lanzó a los participantes fueron: “¿cómo ver los problemas de tiempo, de espacio y de lógicas internas?,

¿acaso la estética tradicional y las estéticas occidentales son lenguajes que se contradicen y chocan?”. Mesa 2, pág. 2.

6 Se usan los términos “híbrido” e “hibridación” “porque abarcan diversas mezclas interculturales que permiten incluir las formas heterogéneas modernas mejor que ‘sincretismo’, fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales”. García Canclini, *op. cit.*, pág. 14.

7 García Canclini pone énfasis en el interaccionismo y la etnometodología, que contribuyen a “concebir la formación y los cambios de la significación social como resultado de interacciones rituales [ ] dramatizaciones dinámicas de la experiencia colectiva”: *op. cit.*, pág. 204.

8 Maira Ramírez, investigadora del Cenidi-Danza. Mesa 1, pág. 2.

9 José Antonio Robles Cahero, investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez (Cenidim), expresó: “ lo que ocurre ahora ha tenido un proceso bastante complejo que no hemos rastreado bien [ ] no le damos suficiente importancia a la historia de la corporeidad, del manejo del cuerpo, del manejo de la danza y por supuesto de los sonidos que acompañan a la danza”. Mesa 1, pág.6.

10 Gonzalo Camacho, etnomusicólogo e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México(UNAM). Mesa 1, pág. 3. Y Maira Ramírez. Mesa 1, pág. 9.

11 José Luis Sagredo, docente de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, apuntó la tendencia a considerar un buen maestro a aquel que “clona una danza en su forma pero no en su fondo” y se olvida del entorno e incluso de sus informantes. Asimismo, recomendó no confundir el simple registro con la investigación. Mesa 1, pág.13. No obstante, dice, un buen registro es importantísimo como primer paso para profundizar en el análisis.

12 Robles Cahero. Mesa 1, pág. 17. Maira Ramírez, por su parte, hizo énfasis en la necesidad de conocer quiénes constituían la comunidad docente. Mesa 1, pág. 12. En tanto, el coreógrafo Pablo Parga hizo referencia al Encuentro Nacional sobre Investigación de la Danza de 1984, en el que abundaron las preguntas en torno a los involucrados directamente en la práctica dancística: “¿Quiénes somos los que investigamos? ¿Quiénes estamos haciendo danza? [...] ¿Quiénes son los bailarines y coreógrafos mexicanos? ¿Cuál es el origen social, de dónde provienen? ¿Cómo se han formado? ¿Cómo viven? ¿Qué pasa cuando envejecen?”, etc. Mesa 1, pág. 18.

13 Maira Ramírez. Mesa 1, pág. 12. García Canclini, mientras tanto, indica que la transdisciplina “tiene consecuencias que desbordan la investigación cultural y puede iluminar procesos políticos, por ejemplo, las razones por las que tanto las capas populares como las élites combinan la democracia moderna con relaciones arcaicas de poder”. También habla de la necesidad de “ciencias sociales nómadas” [ ] “que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles”: *op. cit.*, pág. 15.

14 Elia Espinosa, del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, hizo un acercamiento de la teoría a la experiencia cotidiana, argumentando que teorizar es “la conformación de un *corpus* en donde los componentes se relacionan entre sí hacia una feliz conceptualización de un acontecimiento”. Mesa 1, pág. 16.

15 Espinosa. Mesa 1, pág. 15.

16 Robles Cahero mencionó que por lo menos hay tres tipos de investigación: la que se enfoca en la creación misma de las artes, la que apunta a la docencia y la académica, que es la que “nosotros” normalmente hacemos. Así también, mencionó que los investigadores son egoístas, pues casi no se involucran en trabajos de difusión mayoritaria. Mesa 1, págs. 16-17.

17 Guillermo Contreras, músico e investigador del Cenidim y maestro de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Mesa 2, pág. 15.

18 Espinosa. Mesa 1, pág. 8.

19 Robles Cahero. Mesa 1, págs. 2 y 3. El investigador opinó que el fenómeno de la globalización data por lo menos del siglo XVI, aunque en la actualidad se han buscado nuevos nombres para hablar de lo global, de lo local, de las mezclas, de los cruces e interfaces que están ocurriendo en la posmodernidad. Mencionó que desde el siglo XVII hubo una serie de clichés en las danzas barrocas españolas como las zarabandas y los canarios, que fueron popularizados por los libros de guitarra y que eran usados por bailarines y músicos. Los procesos de internacionalización o de globalización, acotó, ya existían, pues se exportaban las danzas desde España hacia el resto del mundo. Mesa 1, pág. 5.

20 Citlali Valencia, egresada de la Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF). Mesa 1, pág. 10.

21 Itzel Valle, docente de la ENDF, comentó el trabajo de una ex alumna que desde la lingüística abordó el baile de artesa en *El ciruelo*. Así también, dentro del programa de Educación por el arte, los maestros elaboraron proyectos de investigación importantes, de los que se desprendieron cinco monografías: *Danza de tlacololeros*, *Danza de la urraca*, *Danza de negritos*, *Danza de bárbaros* y *Sones de artesa*, que fueron realizadas por un equipo interdisciplinario. Mesa 1, págs. 6 y 7.

22 Diana Ramírez, egresada de la ENDF y estudiante de la licenciatura en coreografía del Centro Nacional de las Artes (Cenart). Mesa 2, págs. 17-18.

23 Itzel Valle. Mesa 1, pág. 18.

24 La escuela cuenta con seis prácticas de campo y seis cursos de informantes al año. Ruth Canseco, directora de la ENDF. Mesa 2, pág. 8. Nazul Valle, docente de la ENDF, indicó que a través de las prácticas de campo “se sensibiliza a los participantes, se propicia la experiencia sensomotriz [...] si es posible, asisten a los cursos con los informantes, lo que

permite un contacto más directo con el movimiento y el trabajo corporal [ ] los desplazamientos espaciales y el por qué se hace de dicha forma [ ] se parte de la esencia y del movimiento corporal del otro para la reinterpretación personal”. Mesa 2, pág. 6. Norma Lazcano, alumna de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (END), expresó que en su escuela se han logrado realizar registros etnocoreológicos. Mesa 1, pág.11. Itzel Valle, finalmente, concluyó que, a pesar de los distintos esfuerzos, en ésta no se realiza una investigación acabada. Mesa 1, pág. 6.

25 Canseco. Mesa 2, pág. 8.

26 La compañía de Amalia Hernández haría surgir un discurso escénico con elementos básicos de la danza clásica y la moderna, pero abordando temáticas folclóricas. Con ello impuso una hegemonía que perdura hasta la fecha. Pablo Parga, coreógrafo y maestro de danza folclórica. Mesa 2, pág. 5.

27 Parga. Mesa 1, pág. 18.

28 María Elena Martínez Hidalgo, docente de la ENDF. Mesa 2, págs. 15 y 16.

29 Parga. Mesa 2, pág. 12.

30 Rafael Zamarripa, coordinador de Danza de la Universidad de Colima y director general del Ballet Folclórico de dicha entidad, confesó que él siempre deseó una fusión de la danza contemporánea y la folclórica: “Eso yo 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: ‘¡Hey! Yo fui bailarín, fui bailarín de ballet clásico y además me largué a Nueva York y aprendí Graham’ [ ] nace un nuevo estilo, una forma de bailar diferente, totalmente diferente”. Mesa 2, pág. 19.

31 Martínez Hidalgo. Mesa 2, pág. 15.

32 Nazul Valle. Mesa 2, pág. 7. Diana Ramírez, por su parte, argumenta que en las nuevas escenificaciones han tratado de construir un hilo conductor, pero al no profundizar caen nuevamente en el esquema planteado por Amalia Hernández: “Tal pareciera que el único panorama profesional que se ofrece a los egresados es el del Ballet Folclórico de México, sea en chiquito, en grandote o en mediano”. Mesa 2, págs. 16 y 17.

33 García Canclini toma con flexibilidad la distinción hecha por varios autores que hablan de modernidad como una etapa histórica; de modernización como un proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad, y de los modernismos como los proyectos culturales que renuevan las prácticas simbólicas con un sentido experimental o crítico: *op. cit.*, nota al pie, pág. 19.

34 A partir del iluminismo, el desarrollo del pensamiento científico y la industrialización se vislumbraron como detonadores para el desarrollo y el progreso de las naciones; los procesos culturales se entendieron como actividades intelectuales, propias de las élites. El

romanticismo, su contraparte, abogaría en cambio por el respeto a la forma de vida rural y a la expresión de los sentimientos. García Canclini, *op. cit.*, pág. 194.

35 El tradicionalismo promueve la certidumbre de que “hay una coincidencia ontológica entre realidad y representación, entre la sociedad y las colecciones de símbolos que la representan”. *Ibíd.*, pág. 152. García Canclini considera que esta “idea sustancialista choca con la vida contemporánea, heterogénea, móvil y desterritorializada”. *Ibíd.*, pág.156.

36 En México, a partir del alemanismo “la utopía popular cede a la modernización, la utopía revolucionaria a la planificación del desarrollo industrial. En este periodo, el Estado diferencia sus políticas culturales en relación con las clases sociales: se crea el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), dedicado a la cultura ‘erudita’, y se fundan, casi en los mismos años, el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares y el Instituto Nacional Indigenista”. *Ibíd.*, pág. 84. Con el paso del tiempo, los trabajos de comunicación se especializarían en la cultura masiva.

37 García Canclini diferencia tres usos de lo popular: los folcloristas hablan casi siempre de lo popular tradicional, los medios masivos de popularidad y los políticos de pueblo. *Ibíd.*, pág. 17.

38 *Ibíd.*, pág. 196

39 Martínez Hidalgo declaró: “echamos mano de la danza contemporánea [ ] para que se acercara más a lo estético [...] Incluso también hemos hecho incursiones de incorporar a la danza clásica [ ] la danza flamenca, el español, el jazz. Hemos buscado miles de formas para escenificar la danza folclórica y andamos en esa búsqueda”. Mesa 2, pág. 16. Para Canseco, la danza clásica y la contemporánea buscan lo estético “a partir de la sensación, del sentimiento personal”. La danza folclórica, por el contrario, sería una “danza colectiva”. La profesora distinguió la danza del baile: la primera, más ceñida al respeto de las líneas de composición que se dan en las comunidades, y el baile tradicional, que permite mayor diversidad. En su opinión, la visión de la danza folclórica como una producción no artística la ha dejado fuera de los apoyos interinstitucionales [becas del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca).] Señaló, asimismo, la falta de reconocimiento para el trabajo del bailarín dedicado a este género. Mesa 2, pág. 9.

40 Cámara recordó cómo “hablar de modificación, de creación o recreación era algo que estaba absolutamente prohibido, vedado, penalizado y estigmatizado en las escuelas de folclor. Eso produjo una especie de parálisis [...] la posibilidad de ser un coreógrafo [ ] estaba absolutamente vedado”. Mesa 2, pág. 4.

41 García Canclini, *op. cit.*, pág. 151.

42 Cardona. Mesa 1, pág. 9.

43 García Canclini, *op. cit.*, pág. 188. El autor afirma: “En la medida en que el estudio y la promoción del patrimonio asuman los conflictos que lo acompañan, pueden contribuir a

afianzar la nación, ya no como algo abstracto, sino como lo que une y cohesiona –en un proyecto histórico solidario– a los grupos sociales preocupados por la forma en que habitan su espacio”. *Ibíd.*, pág. 189.

44 *Ibíd.*, pág. 182.

45 Yuritzia Alcalá, docente de la END, ofreció como ejemplo el proceso experimentado por sus alumnos en una comunidad de la sierra de Durango. Ellos estudiaron una danza que había perdido la música (se sustituyó el violín por el tambor) y el vestuario originales (los danzantes usaban paliacates en lugar de penachos, pues no conseguían las plumas con que anteriormente los confeccionaban). Como una tarea de rescate, los alumnos elaboraron los penachos siguiendo la guía de los maestros de la comunidad, y cuando tiempo después regresaron encontraron que los danzantes volvieron a la usanza tradicional. Mesa 2, pág. 21.

Contreras mencionó que ya en los años veinte Francisco Domínguez, quien trabajó en la Huasteca y en la sierra norte de Puebla, reportó que había un proceso de cambio tremendo en las dotaciones de las danzas que él había visto. La flauta y el teponaxtle con que anteriormente se tocaban habían sido sustituidos por el violín y la guitarra. Relató también que, dirigiendo un trabajo de tesis sobre una danza de aztequitas en Milpa Alta, en donde se tenían parlamentos en náhuatl, su alumna se desencantó al descubrir que sus familiares la habían tomado de Michoacán, agregándole una cantidad de “símbolos maravillosos”. En su opinión, las manifestaciones culturales son como “ciclos de dilatación, de contracción, en donde hay algunas cosas que parece ser que están muriendo y luego reviven con una gran vitalidad”. Estos procesos de cambio despiertan preocupación y su descertificación por parte de los puristas. Mesa 2, págs. 13 y 14.

En la localidad de Tixtla, en 1994, los maestros normalistas “reinventaron una danza originaria de Chilapa, de origen prehispánico, que tiene que ver con el sistema de tumba, roza y quema”, y gracias a ellos se convirtió en una danza emblemática. Robles Cahero. Mesa 2, pág. 14.

Israel Franco Sandoval, investigador del Citru, mencionó que para la celebración de los quinientos años del descubrimiento de América, se remontó una ceremonia ritual que no se había realizado en muchos años, logrando poner en movimiento un universo simbólico que estaba de alguna manera presente en la colectividad, y que se convirtió en un acontecimiento importante. Mesa 2, pág. 21.

Rubí Oseguera, bailadora tradicional del son jarocho, expuso: “Nosotros, como jóvenes, aprendemos de la tradición, aprendemos de la gente de la comunidad y llevamos esto al escenario [ ] lo vemos como una forma de vida, no en el sentido de lucrar con esto, sino de valorizar esta herencia. Aprendemos y, a la vez, proponemos alternativas musicales, nuevos sonidos, nuevas maneras de recreación del son, tanto corporales como percutivas. Continuamente estoy expuesta a regaños de las viejas soneras [ ] porque empiezo a utilizar otros recursos escénicos [ ] multimedia. Y las señoras dicen: ‘Estás haciendo puras mojigangas, ya no estás bailando el son jarocho tradicional. Pero me gusta lo que haces, y vente, vamos al fandango a bailar’ ”. Mesa 2, págs. 11 y 12.

46 Francisco Sánchez Flores, autor del *Son de la culebra* y del *Son del caballito*, declaró que esas danzas no eran originales, pero que contenían la esencia de una tradición. Zamarripa. Mesa 2, pág. 18.

47 Según Zamarripa, la danza folclórica nace de una necesidad de expresión, y, “sin perder su esencia, ha sido planificada, coreografiada, practicada y realizada en un foro teatral, aprovechando todos aquellos recursos técnicos que pueda tener este espacio”. Aceptó que la investigación es indispensable para el montaje y que la danza en sí, “el son, el jarabe, el huapango o el ritmo que te lleva a ponerlo en escena, no se debe modificar”. Mesa 2, págs. 3 y 4.

48 Zamarripa. Mesa 2, pág. 20.

49 Camacho. Mesa 1, pág. 14. Ángel Jiménez Licona, investigador del Cenidi-Danza, recordó que Ingrid Geist considera que “la escenificación del ritual es la muerte del ritual”. Continuó: “la escenificación de la danza tradicional es la muerte de la danza tradicional. No me estoy refiriendo a un sentido de que acabe, pero no es y no se reproduce bajo los mismos usos y funciones de la sociedad que le da vida”. Mesa 1, pág. 9. Camacho rescató las palabras de Fernando Nava: “si se pierde una lengua (o una danza en este caso), se pierde una manera de ver el mundo”. Mesa 1, pág. 14.

50 Contreras. Mesa 2, pág. 23.

51 *Ibíd.*

52 Incluso se han hecho grabaciones musicales a setenta y cinco revoluciones para darle más espectacularidad a la escenificación. Martínez Hidalgo. Mesa 2, pág. 16.

53 García Canclini, *op. cit.*, pág. 185.

54 *Ibíd.*, pág. 150.

55 *Ibíd.*, pág. 18.

56 La antropóloga Joan Kilimohonoku ha defendido el arte turístico, “producto de un sistema complejo de intercambio simbólico y económico que no podemos ignorar [ ] Esta nueva estética es una nueva respuesta creativa del artesano, del bailarín o del artista a la realidad presente cultural y económica dentro de la cual tiene que vivir y sobrevivir”. Cardona. Mesa 1, pág. 15. Los coras, “metiéndose a los ámbitos de la globalización”, ganaron una beca para la creación de su arte [ ] ellos “manejan” sus rituales, y, alterando la fiesta de Santiago apóstol, vienen a la Villa y presentan sus danzas con un criterio de exhibición, “escondiéndose del antropólogo”. Ramírez. Mesa 1, pág. 20.

57 García Canclini, *op. cit.* págs. 200-219.

58 *Ibíd.*, pág. 339.

59 Contrario a lo esperado, ha crecido el número de artesanos, músicos populares y, en general, la difusión del folclor, gracias a que “sus productos mantienen funciones tradicionales (dar trabajo a indígenas y campesinos) y desarrollan otras modernas: atraen a turistas y consumidores urbanos que encuentran en los bienes folclóricos signos de distinción, referencias personalizadas, que los bienes industriales no ofrecen”. *Ibíd.*, págs. 17-18.

60 *Ibíd.*, pág. 258. Las investigaciones realizadas con artesanos de Ocumicho han mostrado que los artistas populares han sabido amoldarse a otras exigencias plásticas, “plantear cosmovisiones y defenderlas estéticamente y culturalmente”. *Ibíd.*, pág. 225.

61 Con la modernización, “el arte y el folclor, el saber académico y la cultura industrializada” se reubican “bajo condiciones relativamente semejantes”. Sus producciones se aproximan “cuando cada uno experimenta que el orden simbólico específico en que se nutría es redefinido por la lógica del mercado”. *Ibíd.*, pág. 18.

62 *Ibíd.*, pág. 343. Los ritos se conciben como prácticas de reproducción social. Sin embargo, nuevas teorías proponen que son “movimientos hacia un orden distinto, que la sociedad aún resiste o proscribire”. Habría rituales que confirman las relaciones sociales y dan continuidad (las fiestas ligadas a los hechos “naturales”: nacimiento, matrimonio, muerte), y aquellos “destinados a efectuar escenarios simbólicos, ocasionales, transgresiones impracticables en forma real o permanente”. *Ibíd.*, pág. 44.

63 Canclini asevera: “Son necesarios estudios empíricos sobre el lugar de la cultura en los procesos llamados posmodernos [ ] su carencia ha llevado a reincidir en distorsiones del pensamiento premoderno: construir posiciones ideales sin contrastación fáctica”. *Ibíd.*, pág. 19.

64 *Ibíd.*, pág. 190.

65 *Ibíd.*, pág. 332.

## EN LA LÍNEA, O ENCRUCIJADA CULTURAL 1

Roxana Ramos

Durante las dos tertulias que tuvieron lugar el 13 de junio del 2005 en el Alcázar del Castillo de Chapultepec, como parte del coloquio Danza Tradicional y Folclórica: ¿Convergencias o Divergencias?, las siguientes se cuentan entre las preguntas que se pusieron a discusión: ¿desde qué perspectiva debemos abordar el problema de los híbridos estéticos y la espectacularidad de las sociedades globalizadas?, y ¿qué les corresponde hacer a los investigadores, creadores y docentes frente a estos hechos? 2

En este documento sólo se pretende dar una opinión con respecto a la perspectiva que pudiera funcionar para el abordaje del trabajo de investigación que realizan tanto investigadores y creadores como docentes de la danza en sus tareas cotidianas, partiendo del hecho de que los tres requieren, en diversos niveles, de un proceso de investigación para la concreción de sus trabajos.

Con base en las inquietudes manifestadas por los participantes en el coloquio, como la expresada por Elizabeth Cámara<sup>3</sup> cuando subrayó la necesidad de cambiar las perspectivas de desarrollo y las perspectivas de análisis de lo que es nuestra tarea, y considerando que, para abordar cualquier problema de investigación, los enfoques, las miradas y las metodologías pueden abrirse y variar considerablemente, en seguida señalaré una perspectiva de estudio, a través de la cual es posible acercarse a un problema de investigación.

Se sugiere aceptar que –en este momento histórico– ya no es posible acercarse a un problema artístico o educativo sin tomar en cuenta a la sociedad, las culturas y las prácticas sociales, en virtud de que los sistemas sociales, culturales, políticos y económicos están interconectados.

Al respecto, Patricia Cardona comentó que es innegable que

...las nuevas formas de circulación de la información, el consumismo, la sociedad como espectáculo, la moda efímera, la preeminencia del entretenimiento, la publicidad y las experiencias colectivas y masivas afectan los procesos educativos y de investigación e inciden directamente en la formación de los ciudadanos y en los sistemas de pensamiento, así como en la formación de las capacidades perceptivas, expresivas y afectivas de las nuevas generaciones. 4

Por tanto, no contemplar estos aspectos podría llevar al investigador, al creador o al docente a acercarse a su objeto de estudio desde una perspectiva parcial.

Bajo este criterio, se sugiere que, cuando se aborde un problema relacionado con la educación o la investigación artística, como podrían ser conocer el lugar en el que se realiza una festividad y las danzas que ahí se practican; hurgar la trayectoria de una danza o de una determina pieza musical; conocer las influencias existentes en una danza; identificar el proceso formativo para el aprendizaje de alguna técnica, de algún repertorio; etc., es necesario abordar un enfoque que permita la confluencia y articulación entre aspectos sociales, políticos y culturales. Es decir, tratar de lograr una visión de los hechos y de los procesos en la que se considere que todo se liga: la estructura política y social, la economía e incluso las creencias y las manifestaciones más sutiles de las mentalidades.

Gonzalo Camacho,<sup>5</sup> en este sentido, señaló que es fundamental el análisis de los procesos en los cuales estén insertas las nuevas producciones –dancísticas y/o musicales–, pues es menester ver el marco general, el cual está relacionado con un proceso de nivel mundial, y conocer también el marco particular de las culturas locales y regionales y cómo responden ante este proceso, sin pasar por alto que existen procesos diferenciadores.

Por ello, para acercarnos a cualquier problema, ya sea presente o histórico, acontecido en cualquiera de los momentos que abarque el periodo de los siglos XVI al XXI, lo que hace falta es estudiarlo y relacionarlo con una dinámica y también con una estructura semiplanetaria y luego planetaria del sistema “mundo global”.<sup>6</sup>

Lo anterior no significa que se trate de abordar el mundo para deductivamente llegar al objeto de estudio, sino de ver la totalidad presente en lo que se estudia. Es decir, que más allá del estudio de la dinámica y de los procesos dados en una región o localidad determinada, es necesario mirar y caer en la cuenta de que tiene una relación con los procesos que viven la localidad, el país y la civilización a la que pertenece, pues existe una dinámica marco más universal, que influye de manera determinante en el surgimiento, en el curso y en el desenlace específico de los acontecimientos, situaciones y procesos que se despliegan de modo constante en su seno. <sup>7</sup>

La siguiente anécdota puede resultar esclarecedora en este sentido. Un antropólogo estadounidense visitó Zaire porque deseaba investigar algunas raíces de ciertas danzas, y cuando caminaba por una aldea del poblado se encontró con un campesino que realizaba una danza de manera insólita. Entonces el investigador le preguntó al campesino si podía ver al jefe o anciano de la tribu a fin de que le mostraran cómo transmitían esas danzas a las nuevas generaciones. Y el campesino le respondió: “¿Cuál tribu? ¿Cuál anciano? Yo esto se lo vi a Michael Jackson y le copié los pasos”. <sup>8</sup>

Por tal motivo, uno de los retos que se debería imponer un estudioso de la danza o de la música sería tratar de entender, en la medida de lo posible, todo el proceso en el que esté inserto el problema en estudio como un complejo cultural en donde entran en acción fuerzas sociales, económicas, estéticas, lo cual implica un reacomodo de variados elementos, y no olvidar que todo está entramado y que existe una dinámica social que nunca termina.

Este reto podría abordarse desde la perspectiva de una *historia global*,<sup>9</sup> aquella que dicta que es importante mantener en los estudios o investigaciones un espíritu totalizante. Lo cual no quiere decir que se trate de abarcarlo todo, de ocuparse de todo, puesto que no se trata de hacer una historia universal o una historia general, ni se trata de conocer toda la historia de la humanidad desde los orígenes hasta la actualidad, ni tampoco de ir sumando datos y más datos. Se trata de que se considere que existe una realidad social humana, la cual no está fragmentada ni diferenciada en niveles, periodos, actividades, espacios, sino que dicha realidad es una compleja unidad que se encuentra en constante movimiento y que exige una visión global de la historia y de la sociedad. Es decir, si nos introducimos en un problema específico encontraremos que la realidad histórica que tratamos de comprender se vincula con el pasado, tiene implicaciones futuras, pero también está vinculada con el presente y con el espacio geográfico en el cual se encuentra, así como con los diferentes niveles o fenómenos que en ella se cruzan o se sintetizan para encontrar expresión. Este proceso se puede ilustrar con un ejemplo y un comentario de José Antonio Robles Cahero con respecto a la contradanza cuando dice: “viene de Inglaterra a partir del siglo XVII; para el siglo XVIII se internacionaliza, y es el origen de muchas de las danzas afroantillanas”. Para entender esto, “es importante estudiar los procesos y no solamente los objetos en sí mismos. Sería pertinente ir de lo *glocal* [mezcla entre lo global y lo local] hacia atrás, o de los momentos actuales hacia atrás, y regresarnos con una idea un poco más clara de cuáles son nuestros procesos de mestizaje o interfase o de *glocalidad*”. <sup>10</sup>

Para ello es necesario construir un nuevo horizonte epistemológico al que se le ha denominado “unidisciplinario”, el cual denuncia y critica los límites de las ciencias sociales actuales y apunta a la construcción de un horizonte en el que converjan corrientes, teorías y ópticas<sup>11</sup> a fin de observar el problema en su conjunto, reivindicando en su lugar una perspectiva que integra de manera simultánea tanto el carácter histórico como el carácter social de los hechos, fenómenos y procesos. Es intentar acercarse de una forma nueva y diferente a lo social, haciendo caso omiso de las fronteras existentes entre las disciplinas, y tomar libremente de ellas lo necesario para entender y explicar el objeto de estudio y dar cuenta de la complejidad de los universos en estudio.

Construir un horizonte unidisciplinar para cada proyecto demanda del investigador un gran compromiso, pues requiere desarrollar experiencia y pericia, primero para entender nociones, metodologías o herramientas tomadas de otras disciplinas y, posteriormente, un proceso complejo y a veces largo en el cual se trasladen y se apliquen las herramientas o nociones al fenómeno dancístico o musical, proceso que definitivamente sólo puede realizar un estudioso de la materia o aquel investigador cuya experiencia y cercanía con el área en cuestión le permita hacer estas traslaciones.

Un ejemplo de esta migración, adaptación, mutación o adopción de un concepto fue posible escucharlo en la tertulia cuando se abordó el tema de la globalización y se dijo:

Se nos olvida que el fenómeno de la globalización empezó por lo menos desde el siglo XVI. Le hemos buscado nuevos nombres para hablar de lo global, de lo local y ahora de las mezclas. Lo que algunos expertos ahora le llaman *glocal*. Pero si ya entendimos lo que es la localidad y la globalidad, ¿que es la *glocalidad*? Son cruces e interfaces que están ocurriendo en la posmodernidad.

Si la posmodernidad es *glocal*, la premodernidad es mestiza. [...] Así como nosotros tenemos ahora nuestra *world music*, nuestra *worlddance*, en el siglo XVII, ya cuando el mestizaje estaba avanzando, había una serie de clichés en las danzas españolas. Eran las sarabandas, los canarios y todas las danzas barrocas que fueron popularizadas por los libros de guitarra barroca y por una serie de repertorios musicales y que eran usados por los bailarines y músicos; [...] ya había estos procesos de internacionalización o de globalización, que se exportaban desde España, desde otros países hacia el resto del mundo. [...] La hibridez, lo *glocal* son otras formas de llamarle al mestizaje, y en otros países se puede hablar incluso de mulataje. 12

¿Por qué recorro a este ejemplo? Porque si nos remitimos estrictamente al término globalización nos daremos cuenta de que éste aparece a principios de la década de los ochenta del siglo XX en el mundo anglosajón, en particular en las empresas multinacionales, y designa a “un fenómeno complejo de apertura de las fronteras políticas y de liberalización que permite que la actividad económica se despliegue en el mundo entero”.13 Sin embargo, la noción, en este caso, se traslada al ámbito artístico y cultural, concretamente al repertorio musical y dancístico, y explica la reconfiguración, adopción, reactualización y resemantización de los productos culturales.

En relación con esta búsqueda de un horizonte más amplio para abordar los problemas educativos y de investigación, Itzel Valle14 señala que en las escuelas del INBA se está intentando acercarse a otras áreas de las ciencias sociales, y un ejemplo de ello son las tesinas etnográficas realizadas por los alumnos que han concluido la carrera de danza, pero que, además, han tenido la posibilidad de acceder a otros estudios, como la antropología, la lingüística, la historia o la pedagogía, experiencia que ha enriquecido los estudios de caso. Por ejemplo, el realizado sobre el baile de artesa; la judea en Santa Teresa del Nayar o la danza del venado en Sinaloa. Asimismo, Itzel Valle señala que los docentes han incursionado en ello cuando ha habido el apoyo y la oportunidad, como fue el caso del programa de Educación por el Arte. Al respecto, Citlali Valencia 15 señala que ella tuvo la necesidad de recurrir a un etnomusicólogo, a una antropóloga y a una especialista en notación Laban para concluir su trabajo de tesis.

Otro punto importante es considerar que venimos de un pasado social de certezas en conflicto, relacionadas con la ciencia, la ética o los sistemas sociales, a un presente de cuestionamiento, incluido el cuestionamiento sobre la posibilidad intrínseca de la certeza. Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Por tanto, es menester poner el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, lo cual no significa dejar a un lado como proyecto central “ordenar un sistema de ideas generales coherente, lógico y necesario en cuyos términos sea posible interpretar cualquier elemento de nuestra experiencia”,16 sino abrirnos a otras áreas del conocimiento humano y acudir a préstamos e intercambios con ellas.

Por ejemplo, si se pretende estudiar un proceso formativo artístico sería importante aceptar que dicho proceso no sólo responde a necesidades puramente artísticas o culturales, sino que dicho proceso está ligado a situaciones políticas, económicas, geográficas, y, aunque se trate de un movimiento dancístico o musical, lo que en realidad sucede son hechos sociales

globales que sintetizan y condensan –junto a su dimensión económica o política– también una significación cultural o artística específica. Gonzalo Camacho, al referirse a una de sus investigaciones, señaló: “muchas de las prácticas musicales y dancísticas son formas de discursos simbólicos en donde está condensado el saber de muchos años. Tocar un son para el maíz no es eso únicamente, sino es todo lo que está alrededor. Desemboca y desencadena toda una cultura del maíz.”

Para entender y explicar esta complejidad también se requiere de un horizonte unidisciplinar que implica traspasar las fronteras de nuestra área de conocimiento y acudir a la sociología, lingüística, antropología cultural, etnología, historia, pedagogía, psicología, comunicación y otras disciplinas más que nos permitan obtener nociones, metodologías y elementos que nuestra área –en un momento dado– no nos puede proporcionar.

De este planteamiento surge la necesidad de acercarnos al problema de estudio a partir de distintos observatorios, miradas, enfoques, que son las diferentes ciencias sociales o las diferentes áreas artísticas que deberían ser sólo los diversos caminos de acceso, provisorios y flexibles, de introducción hacia esa totalidad, y no los rígidos recortes pretendidamente autónomos y autosuficientes que ahora son.

Esta postura nos lleva a aceptar una cultura de frontera y a asumir que no hay una forma única y exclusiva de conocimiento válido. Hay tantas formas de conocimiento como prácticas sociales: prácticas sociales alternativas generan formas de conocimiento alternativo. “No reconocer estas formas de conocimiento implica deslegitimar las prácticas sociales que las sustentan.” [17](#)

En el caso de las puestas en escena, tratar de construir un horizonte unidisciplinar exige y enfrenta a un reto mayúsculo, debido a que actualmente, por lo general, la división entre las ciencias sociales y las actividades artísticas nos ha colocado, en tanto estudiantes, investigadores o maestros de danza, como estudiosos de una sola disciplina, y en el caso de la danza, sobre todo en los últimos años, como estudiosos de un solo género dancístico. Con este enfoque, es necesario esforzarnos y habilitarnos o acercarnos a diversos niveles para incursionar en el campo o campos que requiramos, pues ante esta perspectiva resulta insuficiente la exclusiva óptica disciplinar. En el caso de la práctica dancística será necesario recurrir a las diversas áreas de las ciencias sociales, además de acudir a áreas como el teatro, la música, la literatura, las artes plásticas y, dentro de la misma actividad dancística, a otras técnicas o géneros dancísticos.

El comentario de Nazul Valle [18](#) con respecto a la necesidad de acercarse a otras áreas para la realización de los montajes coreográficos es muy esclarecedor, ya que ella afirmó que es importante partir de la esencia para posteriormente pasar a la recreación, y que entre mayor información se tenga, proporcionada por antropólogos e investigadores, mayores serán los elementos y recursos de los cuales partir para la realización de un montaje coreográfico. Asimismo, opinó que se está trascendiendo el nivel de sólo quedarse en la conservación de las danzas y que, en ese sentido, los etnomusicólogos y algunos grupos musicales, como es el caso del grupo Tambuco, están poniendo el ejemplo de partir de la esencia para llegar a otra forma de interpretación.

Nazul Valle también advirtió que, si se está en la disposición de correr el riesgo de la búsqueda, las escenificaciones ya no tendrán nada de conservadoras, y por tanto el proceso coreográfico para los profesores de danza deviene un reto en virtud de que éstos no fueron formados como coreógrafos. Es necesario, por tanto, recurrir a equipos interdisciplinarios, entre ellos gente de teatro, coreógrafos y maestros de danza contemporánea, a fin de que coadyuven a expresar lo que se quiere decir en las puestas en escena.

Ruth Canseco<sup>19</sup> agregó que todos los discursos son válidos y que ninguno es desdeñable. Asimismo, acotó que afortunadamente el momento político es favorable porque permite entrar a la diversidad de propuestas, de creaciones y de discursos.

Esta perspectiva se conecta directamente con el problema de la temporalidad, que rompe con esa idea de tiempo lineal y cronológico que se fragmenta en días, meses, semanas, etc., como puntos constitutivos y sucesivos que enmarcan las divisiones de pasado, presente y futuro, proponiendo una idea más compleja de las muchas duraciones, como espacios fluidos y densos, reivindicando tiempos y duraciones de densidad e intensidad diferenciados, los cuales, para los trabajos relacionados con los procesos dancísticos, pueden resultar altamente significativos, debido a que nos dan la posibilidad de ubicar nuestros estudios en un tiempo de corta duración, relacionados con el acontecer cotidiano, o en un tiempo de mediana duración que constituye a las distintas coyunturas económicas, políticas, sociales, culturales, en referencia a las realidades de la disciplina en cuestión, así como en un tiempo largo que recorre siempre curvas superiores a un siglo. <sup>20</sup>

En suma, se propone a todos aquellos que estamos inmersos en el ámbito de la investigación y educación dancística acercarnos a nuestros problemas de estudio desde una mirada unidisciplinar y bajo una perspectiva histórica. Esto, con la finalidad de obtener luz para tener como referencia diversas temporalidades en las que han tenido lugar las prácticas sociales y culturales, para que nos ubiquemos frente a la lógica cultural que los origina, y obtener así una visión ampliada y profunda en diversos niveles.

Sólo así podremos darnos cuenta de que los procesos educativos, artísticos y culturales llevan consigo amplios procesos que no surgen de manera espontánea ni de un día para otro, ni del plan de estudios anterior o del vigente. Con este enfoque podremos darnos cuenta de que los atributos concedidos a la moda actual hay que relativizarlos, pues con esta mirada es posible ubicar que las múltiples expresiones educativas, dancísticas, musicales, se han ido construyendo con el tiempo y responden a procesos largos en donde confluyen multitud de experiencias, de posturas antagónicas, de luchas, de fracasos y de logros.

La importancia de esta mirada radica, entonces, en que nos permite enriquecer el horizonte de la propia experiencia con la comprensión de los proyectos de vida en otras circunstancias; en otro tiempo; en su devenir y fragilidad; en la complejidad de sus móviles; en su persistencia en las búsquedas y soluciones, que en un momento dado nos parecen asombrosamente próximas.

Para finalizar, sólo deseo subrayar algunos puntos que pueden ser útiles para acercarnos a un problema relacionado con el ámbito de la investigación o de la formación dancística: el primero es muy sencillo, y puede interpretarse como obvio porque se refiere al hecho de

arriesgarnos a realizar o involucrarnos en la tarea de la investigación, pues gracias a ella podemos aprender cosas que no sabíamos, encontrar puntos de vista que no contemplábamos y/o enfrentarnos con sorpresas en términos de nuestras expectativas previas. Un segundo punto es ser conscientes de que todos los estudiosos tienen sus raíces en un ambiente social determinado, y por lo tanto utilizamos inevitablemente presupuestos y prejuicios que interfieren con nuestras percepciones e interpretaciones de la realidad social.

En este sentido, no existe ningún estudioso neutral –ni científico, ni docente, ni de investigación– que pueda ser separado de su contexto físico y social. De ahí que esa neutralidad de la que se habla en ocasiones es ficticia, pues todos los datos son selecciones de la realidad con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, filtrados por medio de las posiciones de grupos particulares en cada época. En este sentido, las bases de selección se constituyen históricamente y siempre cambiarán inevitablemente a medida que cambie el mundo. Hoy más que nunca es importante alentar la discusión colectiva y tomar en serio la complejidad de la dinámica social.

Como tercer punto, reiterar la historicidad de todos los fenómenos sociales y tratar de permanecer siempre en constante cuestionamiento en torno a los elementos subjetivos de nuestros modelos teóricos, pues en ese sentido aumenta la probabilidad de que nuestros modelos sean relevantes y útiles.

Como cuarto punto, subrayar el comentario de José Antonio Robles Cahero en el sentido de admitir que existen varios tipos de investigaciones, por lo menos cuatro: la investigación que se enfoca en la creación de las artes; aquella que tiene que ver con la docencia; la que se relaciona con la producción, y la investigación académica. Por tanto, es necesario *investigar la investigación*, pues no se tiene conciencia de cómo investigamos, ni para qué, ni para quiénes, ni cómo permea la investigación a la educación.

Por último, recapacitar en la advertencia que también señaló José Antonio Robles Cahero en el sentido de enfatizar la necesidad de dar a conocer y difundir lo más rápido y ágilmente posible los resultados de nuestras investigaciones, a fin de que se conozcan y se apliquen, pues las investigaciones se quedan estancadas y no fluyen por varios motivos, entre ellos porque el investigador no ha querido pensar o trabajar en procesos de síntesis y de traducción del conocimiento especializado hacia el conocimiento de divulgación, o debido a que existe egoísmo y no se desea transmitir dichos conocimientos. Por tanto, mientras no mostremos nuestro trabajo y no nos abramos a la crítica constructiva continuaremos fragmentados y ensimismados en nuestro pequeño mundo.

---

1 Responsable del texto: Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi-Danza).

2 Patricia Cardona, directora e investigadora del Cenidi-Danza.

3 Investigadora del Cenidi-Danza.

4 Directora e investigadora del Cenidi-Danza.

5 Etnomusicólogo e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México.

6 Esta perspectiva se fundamenta en la propuesta señalada por Wallerstein con respecto al *sistema-mundo*. Immanuel Wallerstein nació en Nueva York en 1930. Es investigador de la Universidad de Yale, así como director del Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations de la Universidad de Binghamton. Entre sus numerosos libros destacan *El moderno sistema mundial* (tres volúmenes), *El futuro de la civilización capitalista*, *Después del liberalismo* y *Utopística. Opciones históricas del siglo XX*.

7 Carlos Antonio Aguirre Rojas, estudio y entrevista. *Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*. México, Ediciones Era, 2003, pág. 42.

8 Anécdota comentada en la tertulia del 13 de junio de 2005 por Patricia Cardona, directora del Cenidi-Danza.

9 Esta perspectiva tiene como base la mirada de Fernand Braudel, historiador e investigador francés. Entre sus principales obras figuran *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. 2 vols. México, Fondo de Cultura Económica, 1953; *Las civilizaciones actuales*. Madrid, Tecnos, 1966; *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1968; *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII*, 3 vols. Madrid, Alianza Editorial, 1984; *La dinámica del capitalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, y *Escritos sobre la historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

10 Comentario de José Antonio Robles Cahero, investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Música Carlos Chávez (Cenidim), en la tertulia organizada por el Cenidi-Danza.

11 Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Fernand Braudel y las ciencias humanas*. Barcelona, Montesinos, 1996, pág. 99.

12 José Antonio Robles Cahero, investigador del Cenidim.

13 Héctor Guillén Romo, *México frente a la mundialización neoliberal*. México, Era, 2005, pág. 26.

14 Docente de la Escuela Nacional de Danza Folklórica.

15 Egresada de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, generación 2000.

16 A.N. Whitehead, *Process and Reality*. Edición corregida. Nueva York, Macmillan, 1978, pág. 3. Cfr. Immanuel Wallerstein, coord., *Abrir las ciencias. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Trad. Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI, 1996, pág. 86.

17 Santos Boaventura de Sousa, “El Norte, el Sur, la utopía y el ethos barroco”, en *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*. México, UNAM/El Equilibrista, 1994, págs. 325-326.

18 Docente de la Escuela Nacional de Danza Folklórica.

19 Directora de la Escuela Nacional de Danza Folklórica.

20 Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Fernand Braudel...*, págs. 37-38.

## Coordinación

Patricia Cardona

## Moderadores

Fernando de Ita

Silvia Durán

Patricia Cardona

## Transcripciones

Paola Aimeé

## Corrección de estilo

Raúl García

## PROYECTO BIBLIOTECA DIGITAL CENIDI DANZA

## Diseño y programación

Jorge García

## Apoyo técnico

Alejandro Reyes y Fidel Romero

## Selección de imágenes

Mayra Citlally Rojo

## Coordinación general

Alejandra Medellín

## Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Sari Bermúdez  
Presidenta

## Instituto Nacional de Bellas Artes

Saúl Juárez Vega  
Director General

Omar Chanona Burguete  
Subdirector General de Educación e Investigación Artísticas

Patricia Cardona Lang  
Directora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e  
Información de la Danza *José Limón*

## Centro Nacional de las Artes

Moisés Rosas Silva  
Director General

José Luis Hernández Gutiérrez  
Director General Adjunto Académico

**ISBN: 970-9703-81-1**

Todos los derechos reservados. Hecho en México  
Primera edición. México 2006

AUSPICIADO POR EL PROGRAMA DE APOYO A LA DOCENCIA,  
INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS ARTES

 **CONACULTA** • INIBA • CENART