

D a n z a

**El diseño curricular  
en la danza folclórica:  
análisis y propuesta**

Irma Fuentes Mata



Serie Investigación y Documentación de las Artes  
Segunda época

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

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Fuentes, Irma. El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta. Cenidi Danza/INBA/CONACULTA. México, D.F.: 1995.

ISBN: 968-29-8359-2

Descriptores temáticos (palabras clave): currícula, escuelas de danza tradicional, planes de estudio, planificación curricular, escolarización de la danza, reforma educativa (1970), traditional dance schools, curriculum planning, dance education, educational reform (1970).

# El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta

Irma Fuentes Mata



# El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta

Irma Fuentes Mata



Serie Investigación y Documentación de las Artes  
Segunda época

Primera edición, 1995

DR © Instituto Nacional de Bellas Artes

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

Centro Nacional de las Artes

Av. Río Churubusco esq. Calz. Tlalpan s/n  
México, D.F.

ISBN 968-29-8359-2

Impreso en México

*Printed in Mexico*

A Irma Paulina, en su primer año de vida

A la memoria de Luis Nájera C. y Eva Sánchez A.



# Índice

<b>Agradecimientos</b>	<i>9</i>
<b>Introducción</b>	<i>11</i>
<b>La Escuela Nacional de Danza y la propuesta de la educación socialista (1932-1938)</b>	<i>21</i>
El ambiente político en educación al inicio de la década de los treinta	<i>21</i>
La Escuela de Plástica Dinámica	<i>22</i>
La propuesta socialista en educación	<i>24</i>
Una escuela acorde con el proyecto político y cultural	<i>28</i>
Organización curricular de la Escuela de Danza	<i>30</i>
Las misiones culturales y el proyecto de investigación coreográfica	<i>31</i>
El ascenso de Lázaro Cárdenas al poder	<i>33</i>
El proyecto de acción	<i>35</i>
La evolución del plan de estudios	<i>38</i>
El fin del proyecto socialista	<i>39</i>
<b>La Academia de la Danza Mexicana en la época de oro de la danza (1947-1958)</b>	<i>41</i>
La política capitalista de Ávila Camacho y Miguel Alemán	<i>41</i>
La creación de la Academia de la Danza Mexicana	<i>43</i>
El periodo de conciliación y consolidación educativas	<i>44</i>
Los años cincuenta: organización y escolarización	<i>47</i>
La primera carrera de bailarín de danza regional	<i>49</i>

<b>La sistematización de la enseñanza y las reformas a los planes de estudio de la Academia de la Danza Mexicana</b>	<b>55</b>
Jaime Torres Bodet y el plan de once años	55
Se incluye la secundaria en la Academia de la Danza Mexicana	57
La reorganización de la academia	59
Materias que integraban el plan de estudios de 1960 para la carrera de ejecutante de danza folclórica	60
Los cambios en la denominación de las materias	61
Los programas para la danza folclórica	62
Los cursos de verano	63
La academia, también en el 68	64
<b>La reforma educativa de los años setenta y sus implicaciones en la danza folclórica</b>	<b>67</b>
La reforma del sistema educativo nacional	68
La reforma educativa en la Academia de la Danza Mexicana	70
Consideraciones para la elaboración de programas	72
Los programas por objetivos de la danza folclórica	74
Las modificaciones al plan de estudios	77
Aplicación del plan de estudios, de 1973 a 1978	80
Los Centros de Educación Artística (Cedart)	82
<b>Las escuelas de danza folclórica en los años ochenta</b>	<b>89</b>
El bachillerato de arte de los Cedart en los años ochenta	90
El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza y los planes de estudio por especialidades	91
La Escuela Nacional de Danza Folklórica	93
Del plan de estudios de 1982 a la oficialización en el plan de 1987 de la Academia de la Danza Mexicana	95
Propuesta de reestructuración en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza	100

Un antecedente para la formación docente y de investigación de la danza folclórica	101
<b>Problemática del currículo en danza folclórica</b>	105
Aspectos generales	105
Estrategias político-administrativas	105
Formación docente	106
Métodos y procedimientos educativos	106
Configuración interna de los planes de estudio	107
<b>El modelo curricular alternativo en danza folclórica</b>	109
Proyecto curricular de investigación y renovación escolar	110
El punto de partida: la investigación educativa en danza	112
El aprendizaje significativo	114
El profesor como investigador	114
La perspectiva crítica	116
El principio didáctico, la investigación	117
<b>La formación profesional de los docentes en danza</b>	123
<b>Documentos</b>	133
<b>Bibliografía</b>	135



## Agradecimientos

**E**ste trabajo se pudo realizar gracias al apoyo y a la confianza de mucha gente. El primero en brindarme ayuda con sus conocimientos, discusiones y observaciones fue Pablo Parga, quien vivió conmigo la experiencia de esta investigación.

Agradezco a la maestra Lin Durán, quien me impulsó por este camino con su confianza y sus precisiones, y a Margarita Tortajada, por sus recomendaciones y su apoyo en todo el proceso.

Quiero agradecer también a mis compañeros del Cenidi-Danza José Limón, en especial a mi asistente y colaboradora Angélica Romero; a César Delgado, por sus documentos y puntos de vista; a Patricia Camacho, por su revisión y corrección de estilo; a Angélica del Ángel Magro, por la transcripción de entrevistas, y a Tere Nava, a Rocío Hidalgo y al personal de la biblioteca del centro.

Finalmente, quiero agradecer en particular a las maestras Guillermina Peñalosa, Josefina Lavalle, Nohemí Marín, Rosa Reyna y Esperanza Gutiérrez, quienes me permitieron entrevistarlas y ofrecieron un testimonio invaluable para esta investigación.



## Introducción

**E**n este trabajo pretendo analizar el desarrollo del currículo de las Escuelas de danza tradicional, mexicana, regional, folclórica y popular, así como proponer un modelo curricular que repercuta en el diseño y la construcción del currículo actual de la danza. Para realizarlo, consideré los aspectos político y educativo de la época cuando surgieron los diversos planes de estudio, porque los currículos no son meros listados de materias, ni los programas una simple organización de contenidos.

En el curso de la investigación me percaté de la forma como los organismos educativos ofrecían o denegaban apoyo a las propuestas culturales y artísticas, según los intereses predominantes en cada periodo. Esta revisión histórica me llevó a reflexionar en torno a la solidez que deben tener las propuestas de enseñanza, sobre todo en el momento actual, cuando los proyectos educativos se ponderan no sólo con criterios locales sino internacionales, y con enfoques globales.

Por otro lado, en lo concerniente a la evolución del currículo de las escuelas mexicanas de danza, ésta ha ocurrido en dos vertientes: por un lado, están aquellas que en sus estructuras curriculares atienden a los aspectos intrínsecos de la danza, y por otro, las que incorporan elementos provenientes de otras disciplinas humanísticas, más orientadas a la investigación y a la docencia. Importa entonces que las escuelas definan con claridad el tipo de proyecto que desean realizar, ya que incluir ambas orientaciones en un solo mo-

delo no permite desarrollar lo que es propio de las propuestas educativa y artística.

Mi trabajo partió del análisis de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, de la Academia de la Danza Mexicana (ADM), del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMYDM), y de los Centros de Educación Artística (Cedart). En todos ellos coexisten diferentes propuestas sobre qué enseñar en escuelas de danza, que a su vez expresan fines, proyectos educativos y momentos de consolidación y renovación distintos.

El estudio de esta realidad despertó mi interés por contribuir, como pedagoga, en el campo de la educación artística, proponiendo algunos principios básicos que orienten la reflexión, el análisis y la construcción de currículos que no sólo atiendan la organización interna de materias y contenidos, sino que también tomen en cuenta el contexto real en el que éstos se ponen en práctica, así como el futuro de una profesión cuya existencia se cuestiona hoy día.

La única manera de que subsistan estos proyectos escolares es que se reconozcan la historia y la tradición formativa de dichas escuelas, y que se respeten las formas de construcción de conocimientos que la danza misma ha desarrollado. Es importante también que los proyectos de las escuelas de arte se nutran de los avances de la teoría curricular que, si bien aún está en proceso de construcción, puede apoyar y enriquecer la definición de esos proyectos educativos.

### **Análisis de la evolución de los planes y programas de estudio de las escuelas de danza**

En la década de los treinta se iniciaron los proyectos educativos de danza en las instituciones oficiales con la fundación, en 1931, de la Escuela de Plástica Dinámica, que en 1932 se convirtió en la Escuela Nacional de Danza, al ser incorporada a la SEP. De 1932 a 1938 —durante el sexenio de Lázaro Cárdenas— se intentó ofrecer una educación de tipo socialista, con los ideales y la consigna de construir una nación de carácter igualitario, integral, único y federal que beneficiara al proletariado. Si bien en la Escuela Nacional de Danza no se

atendieron todas estas orientaciones, sí se intentó hacer una escuela acorde con algunos de sus principios, como el de difundir la cultura entre las masas populares.

Desde el primer plan se proponía una concepción integradora de diversos conocimientos que determinaban, apoyaban, o constituían la carrera de danza con diversas asignaturas. El proyecto de danza que se emprendió para esta educación socialista tenía la intención de fortalecer el nacionalismo en el arte, pero no atendía los requerimientos propios de la práctica dancística. Esta escuela, dirigida por Carlos Mérida, era concebida como un laboratorio donde se analizaban y experimentaban aquellas circunstancias que facilitarían el aprendizaje, siguiendo los planteamientos de John Dewey.

Si bien la carrera no se orientaba exclusivamente hacia la danza mexicana, se daba una importante carga de horas a la materia de baile mexicano impartida por Gloria Campobello, quien rescató muchas de las experiencias de las misiones culturales para esta actividad. El proyecto de Carlos Mérida partía de la vivencia de las misiones culturales e incorporaba una metodología para hacer investigación coreográfica basada en la modalidad interdisciplinaria, amalgamando los oficios de músico, pintor, etnógrafo, cineasta y, por supuesto, de coreógrafo.

El plan de estudios de la Escuela Nacional de Danza, desde su creación hasta la actualidad, ha tenido importantes modificaciones. En 1935 se estableció la carrera de profesor de danza, lo cual tendría grandes repercusiones en el futuro de la danza en México, ya que muchos de los profesores que construirían los proyectos educativos de las escuelas de danza se formaron ahí. De este plan me interesa resaltar su concepción del hombre como un ser social, igualitario y respetuoso de las manifestaciones culturales, pero también con un sentido de equipo para el trabajo. Los bailarines que se buscaba formar serían agentes que promoverían el cambio social a través de su práctica, con un carácter nacionalista y popular; que diseminarian su actividad dancística por toda la república en teatros, escuelas y al aire libre, como una labor social.

En el periodo de Manuel Ávila Camacho y durante el de Miguel Alemán, la política educativa cambió de acuerdo con la ideología de estos gobiernos, orientada hacia los planteamientos capitalistas; esto hizo que se diversificaran las escuelas y se crearan institutos y universidades, entre ellos el INBA y, dentro de él, la Academia de la

Danza Mexicana. La política de entonces proponía un modelo liberal, fomentando con ello una sociedad de consumo, mientras que para la educación se diseñaba un proyecto acorde con las ideas económicas desarrollistas.

En este marco fue creada la Academia de la Danza Mexicana, en 1947, con Guillermina Bravo y Ana Mérida como directoras. En ese momento, más que un proyecto educativo se proponía uno de carácter artístico nacionalista, en el que se resaltaban los aspectos tradicionales de las expresiones artísticas; asimismo, se consideraba que esta institución debería encargarse de la creación, la investigación y la difusión de la danza. El proyecto tuvo que incluir paulatinamente aspectos educativos, sin que esto significara una propuesta pedagógica definida; sin embargo, la academia se encargaría de formar bailarines, como aspirantes para el grupo representativo del INBA.

En 1949 nació la preocupación por enriquecer la cultura de los bailarines, pero no fue sino hasta 1956 que la academia se escolarizó; esto ocurrió en una década en la que se dieron los primeros intentos de planeación educativa. El plan de estudios que se aplicó establecía una carrera de danza moderna de cinco años y una de danza regional de tres; fue hasta entonces que se determinaron los requisitos de ingreso en función de la enseñanza.

### **La escolarización de la danza**

En 1960 se propuso la sistematización de las formas de enseñar la danza. Jaime Torres Bodet —titular de la SEP— se distinguió por tratar de ofrecer mayores aspectos educativos para la población, por lo que emprendió programas de cobertura nacional en la búsqueda de la unificación y la programación educativas. Por ejemplo, se editaron los libros de texto gratuitos y se puso en marcha el plan de once años, donde se incluyeron los estudios de secundaria orientados hacia la capacitación técnica, industrial, comercial y agropecuaria. La danza estaba considerada en el campo tecnológico, lo que obligó a la academia a poner mayor énfasis en la planeación académica y, como consecuencia, en la organización de sus planes de estudio, ya que la academia estaba adscrita a la SEP como una secundaria tecnológica.

En esta época se dio auge a la enseñanza media y media supe-

rior, la que modificó la idea de la cultura y las humanidades; se cambiaron las denominaciones de las materias de danza regional y folclor por las de danza folclórica mexicana y repertorio. En ese momento se empezaron a elaborar programas de estudio sistematizados y secuenciados, y fue el comienzo del diseño curricular propiamente dicho. Esto se reflejó también en los cursos de verano, que tuvieron una gran importancia para la difusión de la enseñanza de la danza folclórica.

### **La reforma educativa**

En la década de los setenta, y como consecuencia de la crisis que sufrió todo el sistema educativo nacional a raíz del movimiento estudiantil del 68, se puso en marcha la reforma educativa que no sólo afectó los planes de estudio de la academia, sino que además tuvo como producto la creación de los centros de educación artística, del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey y del Fonadan.

En esta época imperó el diseño curricular por objetivos y se adoptaron en México los elementos centrales de la pedagogía estadounidense; la política educativa puso énfasis en los aspectos técnicos relativos a la actualización de los métodos, las técnicas y los instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la extensión de los servicios educativos y en la flexibilidad y la movilidad de los educandos en cuanto a las opciones. Los ideales de esta reforma eran los de la promoción de la democracia, a través de la formación de una conciencia crítica, la popularización del conocimiento y la igualdad de oportunidades. En el caso de las carreras de la ADM, éstas se unificaron en dos bloques: danza de concierto (clásica y contemporánea) y danza mexicana (contemporánea y folclórica).

Por otro lado, surgió el plan de los Centros de Educación Artística, concebidos como un bachillerato que ofrecía tres opciones a los estudiantes: continuar una carrera universitaria, seguir sus estudios en una escuela profesional de arte o convertirse en instructores de arte después de dos semestres más. Esta última opción fue la que mayor viabilidad tuvo y significó la formación de maestros que atendieron los centros culturales de diferentes estados de la república. Entre sus objetivos estaban la formación integral del ser humano, el

desarrollo de la creatividad, la expresión y la comunicación, y el fomento de la actitud crítica hacia el arte. Si bien el plan de instructor tuvo muchas deficiencias tanto en su planeación como en sus aspectos económicos y administrativos, resolvió una necesidad urgente en el país y ofreció una alternativa educativa orientada hacia el arte, confiriéndole así un carácter especial.

Otras alternativas se abrieron con la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, que significó un rompimiento con la idea del bailarín integral y organizó las carreras por especialidades. Hasta ese momento el proceso de enseñanza de la danza se daba en términos más integradores; en 1978 se optó oficialmente por separar la danza en: clásica, contemporánea y folclórica, asignando un papel específico a esta última, con la consabida problemática que venía arrastrando desde la formación de la primera escuela oficial: el enfoque que se daría a ésta. Como es de suponerse, hacer una carrera específica de danza folclórica implicó integrar materias orientadas al conocimiento de las etnias de México. Este plan recuperó el saber de otras disciplinas como la psicología y la pedagogía con respecto a la presentación de sus objetivos y perfiles. En la práctica, el plan tuvo modificaciones y su análisis particular lo ha hecho recientemente la misma escuela.

Como consecuencia de la creación del SNEPD, la academia vivió una época de distanciamiento respecto del apoyo oficial, tiempo que le sirvió para revisar y reforzar los planteamientos de su plan de estudios y proponer un documento amplio que sostenía la tesis del bailarín integral. A pesar de que se puso en práctica en 1982, no fue sino hasta 1987 que el plan se oficializó, recuperando una serie de planteamientos críticos a la vez que lograba una estructuración más flexible, con una versión sintetizada del documento de 1982.

Actualmente vivimos en una década en la que la educación ha adquirido gran relevancia en el ámbito mundial. La modernización educativa no es sólo un proyecto sexenal, sino una actitud asumida internacionalmente. Por ello, no podemos aislarnos para construir proyectos que sólo se circunscriban a nuestras fronteras. Debemos evolucionar con apertura a fin de impulsar programas que nos permitan comunicarnos dancísticamente con otras regiones, pero manteniendo nuestra identidad.

En términos educativos, la década pasada fue muy fructífera con respecto a los avances en la pedagogía y la investigación educativa;

se abrieron nuevos campos de conocimiento que indiscutiblemente tendrán que incorporarse a los proyectos educativos de la danza. Por esta razón, considero urgente que se establezcan vínculos con las instituciones que producen dichos conocimientos y desarrollan tales teorías, para que se concreten en prácticas como la enseñanza y el aprendizaje de la danza y no se queden en el nivel de la crítica o como experiencias descontextualizadas de los sucesos cambiantes e intrincados de la sociedad actual.

El diseño curricular en las escuelas de danza ha estado influido por las políticas gubernamentales que inciden en lo educativo, haciendo que los proyectos de danza se vean beneficiados o no, según intereses o simpatías personales. Por esto, es urgente que en las escuelas se definan grupos de trabajo que avancen en planteamientos lo suficientemente fundamentados como para que subsistan los proyectos escolares a pesar de los vaivenes de la organización política en nuestro país. Aquí, me parece importante recordar que los cambios que ocurren en la política cultural afectarán la existencia de los proyectos culturales y educativos, por lo que éstos deben estar claramente definidos para sostenerse.

Es urgente un acercamiento entre los centros de investigación y los centros educativos, así como el fomento de las actividades de integración y enriquecimiento, de lo contrario, unos y otras están destinados al aislamiento y por tanto a la desaparición. No podemos seguir distanciados.

### **Una propuesta para diseñar proyectos curriculares en danza en México: la investigación en la escuela**

En principio, debo decir que mi propuesta tiene que ver con la definición de un enfoque educativo que parte de la perspectiva teórica constructivista, que entiende al aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento, interactivo y abierto, en el que el saber se elabora por medio de la reestructuración activa y continua de las ideas que se tienen del mundo. Aprender danza, entonces, ocurriría a partir de construirla como un conocimiento que puede interpretarse según las necesidades y las posibilidades culturales insertas en la trama social.

El enfoque que propongo trabajar en este campo es el crítico,

que se caracteriza por la negociación y la reflexión compartida en la comunicación, en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones; por el respeto y el reconocimiento de la diversidad, tanto de situaciones como de formas de pensar y actuar, y por la autonomía como principio de dirección de los procesos de aprendizaje y de intervención en la realidad circundante, lo que implica la capacidad de reflexionar en y sobre la experiencia, para poder modificarla.

¿Qué tipo de currículo de danza permitiría esto? Considero que aquel que tenga como punto de partida la experimentación, y en el que el proceso educativo de la danza sea un problema para investigar. Particularmente, propongo un modelo que se conoce como investigación en la escuela<sup>1</sup> y que tiene las siguientes dimensiones:

El aprendizaje del alumno se da por medio de la investigación, a partir del supuesto de que éste aprende por la interacción entre sus concepciones y las nuevas informaciones que la realidad escolar le plantea; es decir, tiene que enfrentarse a situaciones novedosas y conflictivas, y resolverlas de forma creativa. En este sentido, la práctica de la danza no debería encontrar soluciones estereotipadas o repetitivas, sino experiencias que se construyan a partir de la interacción de los sujetos con el objeto, esto es, con la danza.

El profesor, si cabe en este momento aclararlo, es profesor y no investigador, pero dentro de su quehacer en los salones debe tener una actitud de investigación que refleje su actuación. Esto es, una construcción constante de las experiencias que suceden en el salón de clases. Una indagación no sólo del tema que imparte, sino de la práctica en la que participa, así como de las nuevas informaciones que intervienen.

No se trata pues, de plantear una investigación en paralelo a su actividad docente, sino adoptar una perspectiva global y constante de investigación en el desempeño de su actuación cotidiana, que posibilite la reestructuración del modelo conceptual que orienta la práctica.<sup>2</sup>

Como hemos visto, los planes de estudio de las escuelas de danza en México han sido rígidos y han respondido a los vaivenes de la política educativa y a los criterios de un modelo caracterizado por dictar cómo debe ser la enseñanza, sin que el dictado derive de la proble-

mática especial que subyace en la danza. El modelo es cerrado y hay que ajustarse de manera forzada a él; tal es el caso de la tecnología educativa. Como alternativa, propongo la elaboración de un currículo abierto que permita la práctica continua de la investigación, la evaluación y la reformulación de contenidos. Porque hasta el momento se ha seguido una práctica obsoleta, según la cual los planes de estudio deben ponerse en marcha y sólo después de un tiempo de llevarse a cabo pueden contemplarse los problemas de su desarrollo, pero es hasta que aparece un momento coyuntural, como el cambio de autoridades o de voluntades políticas, que dichos planes pueden reestructurarse. El currículo, entendido desde la perspectiva que propongo, tendría que dar cabida a la experimentación continua, es decir, como un proyecto que, aun estando suficientemente elaborado como para poder ser puesto en práctica, se someta continuamente a la reelaboración y la redefinición, a partir de las informaciones proporcionadas por la propia investigación acerca de su funcionamiento.

A partir de este planteamiento, el currículo para la danza en México sería un conjunto de hipótesis de trabajo y de propuestas de acción didáctica para investigar, experimentar y desarrollar la práctica educativa.

Respecto de cómo definir los objetivos en esta propuesta curricular, considero que ya que el saber sobre la danza en México, en el lugar en que se origina, es distinto de lo que los teóricos puedan decir de ella, y más aún del conocimiento que se genera a partir de una experiencia educativa, los objetivos serían aquellos que se correspondieran con el conocimiento óptimamente deseable determinado por la escuela, según la movilidad y la contrastación de contenidos. Aquí, me parece difícil que se continúe con esquemas de repetición, como lo propone un repertorio establecido.

Los contenidos se construyen a partir de cada experiencia; la forma de elaborar la información de cada quien es distinta, así como su experiencia particular, de ahí que los contenidos deban abordarse no como algo establecido e inmodificable, sino que deben ajustarse a los cambios mismos de la realidad de la danza en México. Los contenidos serían "el conjunto de la información verbal y no verbal puesta en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje"<sup>3</sup> (las ideas previas y las que se generan durante el proceso, las que ofrece el profesor, las que se retoman de los documentos, pero también la

organización, los materiales, el clima afectivo que se genera, los sucesos en salidas de campo, el intercambio con informantes, etcétera). Los temas que se aborden, y cómo se aborden, producirán un conocimiento que se conformará paulatinamente hasta ir acercándose progresivamente al saber específico de la danza.

La forma de organizar y estructurar esta información, que constituiría el cuerpo de contenidos, se tendría que dar en la elaboración y el desarrollo de tramas generales de conocimientos, planteadas como ámbitos de conocimiento y experiencia.

La metodología de enseñanza tendría que ver con la idea de tener una actitud de investigación permanente, es decir, de enseñar a los alumnos a problematizar constantemente, a reconocer y partir de los problemas para trabajar con ellos, de incluir la experiencia y las ideas de los alumnos, de tener elementos para trabajar con nuevas informaciones, de reelaborar, recapitular y aplicar los conocimientos y, finalmente, con la de desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender a aprender y de hacer suyo el conocimiento que construye a partir de la danza.

La evaluación tendría que darse en función de la experimentación, pero aquélla no puede ser igual para todos. Por eso, considero que este aspecto tendría que abordarse en términos de una regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, más que tomar en cuenta la información preestablecida para evaluar, se tendrían que construir los criterios en función de las experiencias que deriven de esta perspectiva de aprendizaje.

Finalmente, me interesa enfatizar que esta propuesta de trabajo para iniciar la investigación educativa en la danza folclórica permitirá la posterior elaboración de materiales curriculares, pero ya con una fundamentación y una teoría que no aparezcan distanciadas de la práctica, sino que le sirvan de sustento y, sobre todo, que se desarrollen a partir de la participación activa de quienes en realidad hacen que el currículo no sólo sea un documento, sino una práctica viva en acción: los profesores y los alumnos.

Abril, 1994

## **La Escuela Nacional de Danza y la propuesta de la educación socialista (1932-1938)**

**L**a creación de la Escuela Nacional de Danza está íntimamente ligada a un proyecto político, cultural y educativo que tuvo auge en la década de los años treinta: la educación socialista. Si bien en esa época nadie sabía con certeza qué quería decir esta denominación, lo cierto es que marcó una etapa de cambio y debates significativos en lo educativo. Esto, por supuesto, señaló un avance en la conformación de los planes de estudio —que en ese tiempo eran llamados programas de estudio— no sólo para las escuelas de danza, sino también para aquellas instituciones que darían cuerpo a todo el proyecto político-cultural del presidente Lázaro Cárdenas.

### **El ambiente político en educación al inicio de la década de los treinta**

Para abordar el tema de la situación que reinaba en México con respecto a la educación, a principios de la década de los treinta, es necesario remontarse al accidentado gobierno de Pascual Ortiz Rubio, que tuvo cinco secretarios de Educación Pública en un periodo menor de tres años: de febrero de 1930 a septiembre de 1932.

Esto, por supuesto, generó un gran desorden, y se hizo evidente la necesidad de un proyecto orientador que ninguno de los secretarios de ese periodo —Aarón Sáenz, Carlos Trejo y Lerdo de Tejada, Manuel Puig Casauranc y Alejandro Carisola— lograron establecer,

salvo Narciso Bassols, quien continuó como secretario de Educación durante casi todo el régimen siguiente.

Fue durante la titularidad de Manuel Puig Casauranc en la Secretaría de Educación Pública cuando se encomendó a Hipólito Zybine la creación de la Escuela de Plástica Dinámica.

### La Escuela de Plástica Dinámica

Tomando en cuenta que la Escuela de Plástica Dinámica constituye el antecedente inmediato y más importante para la creación de la escuela de danza, se describirán brevemente los principales puntos de este proyecto.

Hipólito Zybine proponía en su programa de estudios que la educación impartida en la Escuela de Plástica Dinámica sería "integral". Con esta expresión, se daba a entender, que además de impartir materias de arte, el programa de estudio abarcaría materias científicas, de las que se impartían entre el cuarto y el sexto grados de educación primaria, materias que se estudiaban en la secundaria, e incluso en la preparatoria. Asimismo, contendría materias que eran competencia de las escuelas de música y de la Escuela de Artes Plásticas, así como estudios de idiomas y algunos estudios especiales.

La enseñanza de la plástica dinámica abarcará primero: técnica y virtuosidad de la escuela clásica rusa como base de toda la enseñanza física; segundo: estudios prácticos de la historia de la danza; tercero: danzas regionales de todos los países del mundo; cuarto: estudio de reacciones físicas (estudios teórico-prácticos de la psicología objetiva-reflejos); quinto: conocimiento práctico de las escuelas modernas de danza libre; sexto: acrobacia, y séptimo: bailes de salón y su historia.<sup>4</sup>

Si bien la intención de este estudio es analizar los aspectos relacionados con las escuelas de danza folclórica, es importante observar que en esta primera propuesta se consideraron necesarios los estudios que complementaban toda una idea educativa y una concepción que respondía principalmente a una situación pedagógica de la época, planteada en los principios de la escuela de acción.

Desde el periodo cuando José Vasconcelos ocupó la Secretaría

de Educación Pública se inició todo un movimiento respecto de la participación de los alumnos y los maestros en el quehacer educativo; muchos de los logros que se sembraron en la década anterior se reflejaban ahora sin mayor problema.

La escuela de acción mandaba que la adquisición de los conocimientos tenía que descansar sobre la base de libertad, lo mismo el orden y los asuntos escolares de carácter administrativo, debiendo las nociones científicas, ser el resultado de experiencias y aplicaciones que luciesen en los talleres.<sup>5</sup>

La idea de científicidad se reflejaba también en la Escuela de Plástica Dinámica; para Zybine, la plástica dinámica representaba las manifestaciones de todo el mundo físico y psíquico comprendido y estudiado por la ciencia, así como el mundo psíquico sospechado pero no comprendido por el hombre. Desde esta perspectiva definía a la plástica dinámica como "el arte hecho para personificar todas las manifestaciones del mundo vivo y muerto por medio de la máquina humana expresivamente educada".<sup>6</sup>

Zybine consideraba un camino alternativo de esta ciencia con respecto al de las ciencias exactas: "La puerta cerrada para la ciencia exacta es el objeto instintivo de toda la inspiración filosófica y artística del hombre desde sus comienzos."<sup>7</sup>

De esta manera buscaba formar actores completos, no sólo bailarines especializados en una u otra área, sino artistas que meditaran las ideas y las formas de actuar, que realizaran la creación: coreografía, composición y escenografía, todas podían conjuntarse en una sola persona para realizar la ejecución.

Para ello requería de admitir alumnos menores de 12 años, previo examen de capacidad y reconocimiento físico, con tres años de educación primaria; quienes tuvieran una escolaridad mayor que la del cuarto año de primaria tendrían otro tipo de lecturas y tareas. Era necesario observar a los niños durante dos meses para admitirlos definitivamente, previo compromiso de los padres. Después de esta observación, sólo aquellos que revelaran una capacidad excepcional para la danza, que mostraran ritmo e inteligencia, podrían gozar de los estudios gratuitamente.

Cabe aclarar que en una nota periodística de promoción de la época se afirmaba que estos chicos no serían utilizados para fiestas,

exhibiciones u otros actos escolares. Sin embargo, el 6 de febrero de 1931 se encomendó al profesor Zybine lo siguiente: "[Que] se ocupe en formular el programa para la enseñanza de baile en las escuelas de la Secretaría y para la organización de un baile mexicano que pueda presentarse en los diversos festivales de la Secretaría."<sup>8</sup>

Esta contradicción en la información permite ver que la línea de la SEP se hacía presente y el proyecto de esta escuela respondía también a asuntos de carácter político, ya que la escuela inicialmente estuvo auspiciada por el Departamento de Educación Física.

### **La propuesta socialista en educación**

Posteriormente llegó a dirigir la SEP Narciso Bassols, quien se distinguió por atreverse a romper, en muchos sentidos, con las ideas educativas precedentes. Su programa se conformaba por los siguientes puntos para su desarrollo:

1. Imprimir a la escuela un sistema igualitario.
2. Darle carácter integral y único, federalizando definitivamente la enseñanza y controlando totalmente las escuelas (artículo 123).
3. Hacer para la clase obrera una escuela proletaria que refleje claramente los ideales de la clase obrera y campesina.<sup>9</sup>

La Escuela de Plástica Dinámica no respondía del todo a las nuevas ideas del secretario, sobre todo si se considera que los principios rectores se orientaban hacia la propuesta del socialismo y esto se reflejaba en su definición de la enseñanza elemental:

Durante toda la escuela primaria, pero principalmente dentro del ciclo superior, los niños deben ser educados en tal forma que se logre hacer de ellos hombres convencidos de la necesidad de regímenes sociales donde la riqueza creada por todos sea equitativamente distribuida, donde la cultura sea socializada, donde la mujer se halle emancipada y asociada al hombre para trabajar por el progreso colectivo y donde la perfección individual no se considere como un fin, sino como un medio para alcanzar el perfeccionamiento social.<sup>10</sup>

Era necesario establecer una escuela de danza acorde con estos preceptos y que además fuera participe del nuevo proyecto. Bassols rompió, en muchos aspectos, con las buenas costumbres y la moral de la época. Por otra parte, proponer el socialismo en la educación suponía modificar el artículo tercero constitucional, lo que no ocurrió sino hasta 1934, ya en el régimen de Lázaro Cárdenas; con todo, desde 1932 se dieron los debates en torno a la educación con una visión más popular. El intento de introducir por primera vez en la historia de la educación primaria asuntos de carácter sexual, basados por supuesto en principios científicos, pero principalmente hacer respetar el artículo tercero constitucional con respecto al laicismo, y la inclusión del carácter socialista de la educación contenido en la nueva redacción del mencionado artículo, implicaron un ataque al papa Pío XI y al clero, lo que llevó a la reanudación de fuertes conflictos entre el Estado y la iglesia, todavía con Abelardo L. Rodríguez como presidente.

A pesar de las críticas y los escándalos, la visión abierta, aunada a cierta dosis de valentía, permitió a Bassols tomar decisiones significativas.

Bassols tiene un auténtico deseo de desarrollar, ampliar y mejorar la educación en el país. Quiere como ya lo señalamos antes, la difusión de la cultura entre las masas populares como medio para lograr la integración de la nacionalidad en todos sus órdenes.<sup>11</sup>

Esto sucedía antes de que se proclamara la política de educación socialista; sin embargo, ya estaba la semilla del debate en lugares como la Cámara de Diputados, donde se discutía si la escuela debería ser laicista, racionalista, de acción o socialista. De entre todas estas corrientes, la escuela racionalista tuvo varias interpretaciones: la escuela a la que se refirió el diputado Monzón en el Constituyente de Querétaro, en 1917, no era la que aplicó el gobernador de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto en 1922, ni la que enarbolaba la Casa del Obrero Mundial.

Carrillo Puerto, en su Ley de Instituciones de Escuelas Racionalistas, indicaba el tipo de educación que éstas impartirían:

Una enseñanza por la acción, es decir, que descansará en el trabajo manual que desempeñen los niños con el único propósito

de despertar la habilidad profesional, iniciar el desarrollo de los órganos que han de ser los instrumentos del arte y asistir por lo tanto a la cultura integral de los alumnos.<sup>12</sup>

Las organizaciones revolucionarias que aceptaron con entusiasmo a la escuela racionalista lo hicieron porque en aquel tiempo significaba la tendencia educativa más avanzada, que trataba de imprimir una orientación social y moral acordes con el nuevo sentido de la Revolución mexicana. La que se estableció oficialmente en Yucatán tenía que ver con la escuela de acción, que en el congreso de la CROM de 1923, celebrado en Guadalajara, Jalisco, había parecido insuficiente, y en el de Ciudad Juárez, Chihuahua, en 1924, había sido rechazada.

Cualquiera que fuese la interpretación o el nombre dados a esta nueva escuela, lo cierto es que provenía de los planteamientos de uno de los pedagogos fundadores de la escuela moderna, Francisco Ferrer Guardia, quien fue perseguido por el clero español por sus ideas anticlericales, que divulgó para crear una escuela libre de dogmas que respondiera sólo a los dictados de la ciencia.

Ferrer Guardia creó, en 1908, la Liga por la Educación Racional, con la colaboración de Anatole France; ésta partía de las siguientes bases:

Primero. La educación dada a la infancia debe sostenerse en una base científica y racional; en consecuencia, debe alejarse de toda cuestión mística y sobrenatural.

Segundo. La instrucción no es sino una parte de esa educación, la que también comprenderá al lado de la formación de la inteligencia, el desarrollo del carácter, la cultura de la voluntad, la preparación de un ser moral y físico bien equilibrado donde las facultades sean armoniosamente asociadas y conducidas a su mayor potencialidad.

Tercero. La educación moral, menos teórica que práctica, debe ser el resultado del ejemplo y estar apoyada en la gran ley natural de la solidaridad.

Cuarto. Es necesario, sobre todo en la enseñanza de la primera infancia, que los programas y los métodos sean adaptados en cuanto sea posible a la psicología del niño, lo que actualmente no se hace ni en la enseñanza pública ni en la enseñanza privada.<sup>13</sup>

Estas ideas sirvieron de base para sostener que debían crearse escuelas en las que se aplicasen directamente los máximos principios e ideales que sobre la sociedad y el hombre se tenían, y que la escuela mexicana debía basarse en la razón y la ciencia para orientar a la juventud.

Tal fue el antecedente para proponer la creación de la escuela socialista que, al igual que los planteamientos racionalistas, daba cabida al debate y a la indefinición. Bassols creía que la escuela de entonces debería sustituirse por otra con ideales positivos, con una orientación socialista y que diera a la escuela un programa fijo y determinado en todo momento.

Esto no fue tarea fácil porque, con relación al término socialista de la nueva educación:

[Nadie sabía] cuáles eran las materias de estudio, cuáles los métodos pedagógicos a seguir y especialmente los recursos. Sólo se habla de los fines sin medir siquiera las posibilidades y eso sucede no sólo a los más furibundos partidarios, sino a los múltiples detractores del artículo tercero.<sup>14</sup>

La idea de la educación socialista se nutría de distintas teorías, lo que produjo gran confusión y una reforma utópica del régimen educativo. Gilberto Guevara Niebla afirma que la educación socialista en México no fue un acto de imitación de la educación socialista de la URSS, y la caracteriza en los siguientes términos:

Un fenómeno nacional que nació y evolucionó conforme a las circunstancias mexicanas de aquella época [...] La propuesta mexicana de una reforma socialista tuvo sus antecedentes más remotos en experiencias educativas alentadas por sindicatos y grupos obreros desde antes de la Revolución mexicana, pero se vincula principalmente con la escuela racionalista de Ferrer Guardia.<sup>15</sup>

El primer periodo de Narciso Bassols en la SEP (del 21 de octubre de 1931 al 2 de septiembre de 1932) coincidió con la creación de la Escuela Nacional de Danza. En esta primera época el secretario mostró algunas de sus ideas; sin embargo, no se conocía aún su actividad radical y categórica.

En este ambiente de discusiones y definiciones políticas y culturales, Narciso Bassols participó activamente; comulgaba con las ideas de avanzada y propuso transformar el arte, de un lujo, a un derecho del pueblo. Intentó que las clases populares disfrutaran y ejecutaran la danza.

Inicialmente se piensa en crear dos carreras, una corta de simple iniciación entre el pueblo, y otra de mediana duración para formar maestros [...] Se aboga porque se dé preferencia a niños y jóvenes de clase popular, pero en realidad estos anhelos de socialización no se cumplen [...] Por un lado, el desarrollo político-social del país no podía sustentarlos y por el otro, la naciente práctica dancística requería, primeramente, consolidación artística.<sup>16</sup>

### **Una escuela acorde con el proyecto político y cultural**

El Consejo de Bellas Artes fue creado como un organismo rector para dirigir, vigilar y dar una orientación definida a las actividades artísticas de la SEP. En esa época fue creada, por votación, la Escuela Nacional de Danza; su tendencia y sus objetivos se definieron después de discutir, según el acuerdo constitutivo, las propuestas emitidas por Carlos Chávez y las bailarinas Gloria y Nellie Campobello en torno a su línea de trabajo.

El proyecto de Carlos Chávez para la escuela de danza quería fortalecer el arte nacionalista, y conllevaba exigencias políticas e ideológicas. Por otro lado, no atendió los requerimientos propios de la práctica dancística y mostraba desprecio al trabajo precedente de Hipólito Zybine.

Finalmente, el Consejo de Bellas Artes definió la tendencia de la escuela, señalando una orientación docente, pero dejando la parte técnica y metodológica de la danza descuidada, debido al desconocimiento específico de este campo, ya que quienes formaban el consejo eran ajenos a la disciplina de la danza.

El 16 de abril de 1932 Carlos Mérida asumió la dirección de la escuela de danza de la SEP, que sustituyó a la Escuela de Plástica Dinámica, contando con el apoyo y el reconocimiento institucional.

En estos años, la finalidad prioritaria era "generar la danza mexi-

cana". Por ello, aunque se rescataban algunas de las ideas de la escuela anterior, el programa tenía un fin básico, así expresado por su director:

Dar preferencia al estudio de las expresiones vernáculas de la danza [...] El punto fundamental de la escuela se situaba en una iniciación adecuada y segura del ballet mexicano, mediante un estudio serio y tan completo como fuera posible de las características de los bailables autóctonos mexicanos, que sirviera de base para el desarrollo futuro de la danza contemporánea de tipo universal.<sup>17</sup>

El método de enseñanza señalado por el Reglamento, Propósitos y Programa de la Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública, consistía en ir de lo simple a lo complejo, en un proceso de marcha racional, pensando en el desarrollo armónico del cuerpo por medio de ejercicios rítmicos y movimientos expresivos naturales, al mismo tiempo que en el perfeccionamiento del cuerpo y el dominio de la técnica.

La introducción de los bailes mexicanos como materia en el plan de estudios, así como la creación del Ballet Mexicano, como objetivo terminal de la carrera, demuestra el interés por otorgar un sentido nacionalista a la danza. El material para trabajar sería proporcionado por las misiones culturales de la SEP, "clasificado y organizado debidamente por las Academias de Investigación, para realizar así un verdadero trabajo de laboratorio de los ritmos plásticos mexicanos".<sup>18</sup>

Esta referencia muestra otra de las modalidades metodológicas de la época: concebir a la escuela como un laboratorio donde se analizan y experimentan aquellas circunstancias que facilitan el aprendizaje. Estas ideas provienen de los planteamientos de John Dewey, quien fue uno de los pedagogos que más influyeron en el pensamiento de Vasconcelos para la creación de las misiones culturales.

John Dewey estableció en Chicago una "Escuela-Laboratorio", cuyo precepto cardinal era el aprendizaje a través de la experiencia y su eje, concentrarse en el interés y las necesidades propias de cada edad y ofrecer una educación intelectual y una formación para la autonomía y la democracia.

Sus ideas ayudaron a conformar las misiones culturales, porque

si bien las condiciones en que éstas nacieron eran muy distintas a las que enfrentó la "Escuela-Laboratorio", los preceptos eran similares; se aplicaba el mismo método al problema que suscitaba el contacto con el medio ambiente físico y social. La escuela, según Dewey, era un espacio donde se encontraba una comunidad en miniatura, algo así como una comunidad embrionaria donde cada quien tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel.

La experiencia fue un concepto muy importante para la conformación de la nueva escuela, ya que se entendía no sólo como un agregado de sensaciones e ideas simples, sino como un complejo, en cierto modo activo y social; algo más vasto que la conciencia. Lo que constituye la preparación del niño para la vida, para hacerlo dueño de sí, para que adquiera gobierno rápido y completo de sus capacidades a partir de facultades, gustos e intereses propios.

### **Organización curricular de la Escuela de Danza**

Los estudios de la Escuela de Danza se cursaban, inicialmente, en tres años, durante los cuales se impartían las materias: técnica de baile, baile mexicano y plástica escénica.

Las materias no se limitaban a enseñar las distintas técnicas de danza; comprendían también la plástica escénica entendida como dibujo, maquillaje, escenificación, proyectos de decoración y trajes, etc. En los dos últimos años se ofrecían especialidades para que los alumnos pudieran desarrollar, "una vez terminada su carrera, actividades profesionales que le ayuden a resolver sus particulares problemas de trabajo y subsistencia".<sup>19</sup> De estas especialidades, se deberían cursar dos: baile griego, bailes populares extranjeros (ruso, español, portugués, etc.), baile teatral moderno (tap, acrobático, etc.). Cabe señalar que un aspecto de la especialidad de bailes populares extranjeros, como el español, no tenía la relevancia ni el peso curricular que actualmente se le confiere en el plan de estudios.

En cuanto al ingreso, se modificó la experiencia anterior de la escuela de Zybine. Se aumentó el límite de edad, que pasó de 12 a 19 años. Los aspirantes debían comprobar que habían cursado la enseñanza primaria superior, y estar en perfectas condiciones físicas. El horario de trabajo se organizó de las 17 a las 21 horas. El reglamento señalaba también las funciones de los directivos y maestros.

## Las misiones culturales y el proyecto de investigación coreográfica

Desde la década de los veinte, con José Vasconcelos como secretario de la SEP, se organizaron las misiones culturales para dar cauce a:

La inquietud de imprimir un carácter serio al rescate y la reconstrucción de la expresión nacional, se impulsaron estudios sobre las culturas autóctonas realizados por distintos investigadores del folclor patrio como Francis Toor y muchos otros que engrosaron las filas de maestros misioneros, pongamos el caso de Fernando Gamboa, Luis Felipe Obregón, Francisco Domínguez y Marcelo Torreblanca.<sup>20</sup>

Como dice Felipe Segura, fue Gloria Campobello quien "participó en las primeras misiones culturales; su vida profesional se inició bailando danzas mexicanas, mismas que enseñó en las primeras clases que impartió".<sup>21</sup>

La propuesta de Carlos Chávez contenía la intención de reunir las danzas mexicanas a partir de los danzantes locales de las distintas regiones del país, experiencia que él había realizado exitosamente con la música; veía la importancia del estudio integral de las artes en nuestro país y, por ello, nombró a Carlos Mérida, pintor cuyas ideas estéticas coincidían con las de la escuela de danza, y que de alguna manera pertenecía a un gremio que se había destacado en las misiones culturales por su capacidad artística, teórica y organizativa.

La participación en esta actividad educativa de Carlos Mérida, las hermanas Campobello y Francisco Domínguez permitió idear un nuevo proyecto a un año de haberse formado la escuela. Este proyecto marcaba las líneas metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje del baile mexicano.

La metodología para hacer investigación constituía por sí misma una modalidad educativa interdisciplinaria, ya que consistía en estudiar las coreografías de danza a partir de tener todos los apoyos técnicos y un equipo constituido por un pintor, un músico, un etnógrafo, un cineasta y un coreógrafo. Todos ellos, trabajando interdisciplinariamente, permitirían desarrollar la investigación. "En una palabra, los que intervengan en este trabajo deben amalgamarse de tal manera que la acción tenga una perfecta unidad."<sup>22</sup>

Los misioneros habían recopilado ampliamente los bailes populares en sus aspectos coreográfico, musical y pictórico conformando un material invaluable para el análisis y el estudio de estas manifestaciones; sin embargo, el proyecto de Carlos Mérida iba más allá. Consistía en formar un archivo, lo más completo posible, de acuerdo con la forma de acción de los aspectos coreográficos de las danzas y bailes más característicos de todo el país, que sirviera de base a los trabajos de bailes y ritmos mexicanos de la escuela de danza.

Para ello, el plan de investigación se dividía en dos partes; por un lado, las danzas rituales y por otro, los bailes regionales o mestizos. Unas y otras se ubicaban de acuerdo con las regiones del país y se estudiaban según los dos aspectos, basándose en los catálogos de la escuela.

La forma de desarrollar la investigación consistía en dos modalidades, efectuarla en el lugar de origen de las danzas o llevar grupos de danzantes al local de la escuela de danza. La primera, permitía conocer las danzas en su contexto de una manera general; la segunda, posibilitaba un estudio minucioso de los detalles de la danza, lejos de la fiesta tradicional.

Los aspectos que comprendía la investigación coreográfica incluían el estudio de la danza en su conjunto; el estudio de los pasos, su nomenclatura, su descripción y el carácter de los mismos; las evoluciones de la danza, las actitudes coreográficas, el estudio del grupo y la forma de moverse, el número de personas que intervienen, el argumento de la danza, el carácter, la procedencia, el grado de pureza y la relación del vestuario con el argumento, el estudio del color de los trajes, los detalles (material, confección, etc.); los aspectos plásticos de los conjuntos, el estudio de los escenarios en que se mueven, los tipos de danzantes (raza, aspectos físicos, plásticos, el grado de belleza, el carácter, etc.). El estudio musical (compilación de la música y los instrumentos, su grado de pureza y sus rasgos característicos); las referencias generales acerca de las condiciones de vida, el grado de ilustración de los habitantes de la región, su religiosidad, costumbres, usos, etcétera.<sup>23</sup>

Todos estos aspectos constituían un amplio estudio de las diferentes regiones e implicaban el trabajo conjunto de coreógrafos, informantes, pintores, músicos, etnógrafos y hasta un cineasta que pudiera filmar y reproducir las danzas; en síntesis, era un trabajo de investigación completo donde se pretendía conocer cada danza en

su más amplia expresión para más tarde llevarla a escena con las adaptaciones propias de cada montaje. Un ejemplo de esto se puede observar en el montaje *Cinco pasos de danza*, a partir de la llamada *Danza de concheros*.

Según Carlos Mérida:

[Este proyecto se haría con] una visión integradora y de profundo respeto, se toman en consideración las condiciones generales de la vida de los habitantes de las zonas al registrar sus productos culturales, actitud que sustenta una concepción de la danza como medio de expresión comunitaria y se contrapone al uso del folclor comercializado y transformado en espectáculo turístico.<sup>24</sup>

El proyecto, fechado el 6 de julio de 1933, significó una nueva propuesta de sistematización de la danza, a partir de la investigación. Sus productos pudieron observarse en las funciones del Festival de Danzas Mexicanas, en el Teatro Hidalgo, en noviembre de 1934.

### **El ascenso de Lázaro Cárdenas al poder**

Desde 1933 se sabía de la candidatura presidencial de Lázaro Cárdenas, y en todos los espacios educativos se proponían reformas y cambios con intenciones de cambiar el sistema capitalista. Por ejemplo, en los espacios universitarios Antonio Caso, rector de la Universidad, y Vicente Lombardo Toledano, director de la Escuela Nacional Preparatoria, propusieron la autonomía de la Universidad Nacional, con lo que la SEP quedaba exenta de responsabilidades respecto de la Universidad y por ello podía destinar más recursos a la creación de más escuelas e institutos.

En el informe presentado al concluir su periodo como gobernador de Michoacán (1928-1932), Cárdenas propuso la creación de la Unidad Programática y la Unidad Escolar, como instancias necesarias para concretar las orientaciones educativas del Estado. Cárdenas afirmó: "Es preciso que la escuela sea una preparación para la vida, un trasunto de las realidades cambiantes y una disciplina de perfección en la cual se estén forjando las voluntades de los hombres."<sup>25</sup>

En 1934 se reformó el artículo tercero constitucional, que entró en vigencia el primero de diciembre de ese año; así, la escuela socialista quedó instituida en el país. En la fracción segunda del mencionado artículo se establecía que "la formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado".<sup>26</sup> Con ello, se buscaba la unidad programática, para que todas las escuelas se ajustaran al nuevo modelo educativo.

En el caso de la escuela primaria, por ejemplo, definir su carácter laico significaba no sólo la ausencia de la religión en las aulas, sino el intento de que ésta pudiera:

[Proporcionar] respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela dejaría incumplida su misión social.<sup>27</sup>

El nuevo sistema de educación popular tuvo tres grandes direcciones que significaron una revolución en las prácticas escolares: la vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social; la vinculación de la escuela con la producción, y la utilización de la escuela como un vehículo de propaganda y difusión política gubernamental. De la misma manera se crearon internados, becas y otros medios para que los hijos de los trabajadores pudieran estudiar; hubo escuelas vinculadas a los centros de producción específica y se dio un aliento sin precedente a las diversas modalidades de la educación técnica. En una época de grandes transformaciones políticas, como la organización de las masas trabajadoras, la reforma agraria, la nacionalización de los ferrocarriles y el petróleo, la creación de empresas energéticas y mineras y la organización de los ejidos, la escuela fue un instrumento de transformación.

En la exposición de motivos de la escuela socialista formulada por el presidente, el secretario de la comisión y los abogados Alberto Bramauntz y Alberto Coria sostuvieron que ésta:

Dará además su contribución al progreso de las ciencias y de las bellas artes creando institutos de investigación científica y cultural; creando y fomentando especialmente el arte, la música y la literatura revolucionaria, desde las escuelas rurales hasta las

universidades, y protegiendo a los sabios de las diferentes ramas del conocimiento humano para que pongan las conquistas de la ciencia al servicio de la Revolución y la colectividad mexicana.<sup>28</sup>

Durante todo el sexenio se llevó a cabo una tremenda obra educativa, con un plan de trabajo elaborado como programa gubernamental, para la elevación del nivel cultural del pueblo, la definición y la vigorización del concepto de nacionalidad mexicana, la apertura de escuelas especiales, la participación de la mujer en la vida productiva, el aumento ininterrumpido del presupuesto educativo, y el sustancial incremento de las escuelas rurales.

En este sexenio de cambios sustantivos, la escuela de danza cambiaba año con año; desde el inicio de este gobierno, Carlos Mérida propuso su proyecto de acción (3 de enero de 1934).

### **El proyecto de acción**

Carlos Mérida propuso un proyecto de acción en el que mostraba las actividades de la escuela de danza; sus tres aspectos importantes se refieren al desarrollo integral del programa docente, la implantación del sistema rítmico Dalcroze y la iniciación de su plan de investigación, mismo que hacía explícita la importancia de cada una de las materias que habrían de cursarse.

Al año y medio de la creación de la escuela, se vio la importancia de aumentar su currículo. La materia de ritmos mexicanos sustituyó a la de bailes mexicanos, se incluyó la de teoría e historia de la danza en el segundo y tercer años, se dio el nombre de ballet a la de conjuntos coreográficos mexicanos y se incluyeron proyectos completos para el tercer año.

Para la formación especializada del profesorado se consideraba la instrumentación de los sistemas rítmicos de Dalcroze. Este profesorado estaría capacitado para la enseñanza de la euritmia en las escuelas primarias.

El proyecto mostraba la diferencia que existe entre la danza y la rítmica de Dalcroze: mientras que la danza tiende al mejor desarrollo de las posibilidades armónicas del cuerpo, como vehículo de expresión, el método de Jacques Dalcroze es útil sólo para ciertos fi-

nes educativos, matices y graduación de movimientos destinados a crear hábitos motrices útiles y automatismos definitivos; busca fomentar de manera armónica el desarrollo físico, a partir de ejercicios de marcha, con la inclusión de la música. El alumno es, en este método, "un instrumento de solfeo que llega a tener una perfecta seguridad rítmica, un dominio rítmico absoluto sobre el cuerpo, un verdadero automatismo definitivo".<sup>29</sup>

Ya que el método tendía a crear un sentimiento colectivo de disciplina, se consideró de gran utilidad para la educación corporal por medio del ritmo en las escuelas primarias, de ahí que en la escuela de danza los futuros profesores debían aprenderlo, a pesar de reconocer que era de suma rigidez, excesivo en la mecanización y la sumisión de la voluntad y en la acción del ritmo. Algunas escuelas, como la de María Kummer e Irene Poppard, habían hecho ya modificaciones al método y rescataban aspectos como la base, el alfabeto musical, la gráfica musical adaptada al cuerpo y la educación de la voluntad, considerando la posibilidad de no aplicar un sistema intelectual a un sistema no preparado, pero independientemente de estas modificaciones, se decidió por instrumentar el método Dalcroze tal cual, con la seriedad y el conocimiento indispensables en cada caso; para ello, se requirió de importar un profesor extranjero que lo enseñara.

Las materias que intervienen en este método son: rítmica, solfeo, gamas y tonalidades, fraseo y matices, plástica animada; el ritmo, la música y la educación, elementos de la musicalidad, se introducirían en el plan de estudios normal durante el segundo y tercer años.

El proyecto de acción contemplaba en sus programas de estudio, en lo que respecta a los contenidos programáticos de cada materia, una serie de aspectos que se impartirían progresivamente durante los tres años.

En la materia de técnica de baile se contemplaban los siguientes aspectos: leyes de la naturaleza de la posición del cuerpo humano en movimiento y quietud; baile clásico artificial, desde las reglas elementales: posiciones, ejercicios en centro, barra, pasos clásicos, acrobacia y punta. Baile clásico artificial, con ejercicios más avanzados en centro, con punta y sin ella; pasos clásicos de mayor precisión, acrobacia, ejercicios de rítmica y percepción musical.

La materia de plástica escénica comprendía, en los tres años, as-

pectos que iban desde el estudio de la escala tonal, el color, el orden, las mezclas, las calidades y las formas —geométricas planas y el volumen— hasta los agrupamientos plásticos. Además, la perspectiva escénica, el estudio de la escena, en sus diferentes aspectos de color, forma, volumen, etc.; el estudio de la escena en el aspecto mecánico y plástico, y el estudio del traje, sus modalidades y proyectos y el maquillaje. Cabe resaltar que siendo el director de la escuela un pintor, se incorporaban estos contenidos como indispensables.

Con respecto a la enseñanza de los bailes mexicanos, se reconocía la carencia de una pedagogía adecuada, y que era indispensable crearla para lograr resultados firmes y definidos. El trabajo de las hermanas Campobello, de Francisco Domínguez y de Carlos Mérida llevó a la formulación de la pedagogía coreográfica mexicana, misma que formaba parte del proyecto de investigación coreográfica, ya explicado anteriormente. Sin embargo, para efectos de la materia, se clasificó como primer punto el grupo aborigen, considerando tres aspectos: actitudes y ritmos, pasos de danza (técnica) y conjuntos coreográficos (evoluciones). En el segundo punto, grupo mestizo o criollo, se consideraron los siguientes aspectos: actitudes, ritmos, pasos de baile (técnica) y bailes de conjunto. Inicialmente, se hizo con base en los ritmos musicales de los otomíes, huicholes, mexicanos y zacapoaxtlas, agrupados en dos fases de ritmos. Los danzantes eran llevados a la escuela de danza y enseñaban los pasos a Gloria Campobello, titular de la materia, y "luego enseñados por ésta a los alumnos, en conjuntos normados ya en forma plástica, sistematizados pudiéramos decir, hasta culminar en las evoluciones".<sup>30</sup>

La escuela de danza trabajó incansablemente, tanto en los aspectos pedagógicos como en los artísticos. A partir de entonces, las coreografías tienen que ver con este primer intento de sistematización.

Éstos fueron los inicios de un trabajo que año con año produjo frutos durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y que, acorde con los preceptos de la educación socialista, se proponía atender los aspectos nacionales y los de alcances sociales, por lo menos de manera aparente.

Después de Carlos Mérida se hizo cargo de la dirección de la escuela de danza Francisco Domínguez, quien había hecho un gran

trabajo de recopilación musical para la escuela; posteriormente, Nellie Campobello asumió la dirección de la escuela; en 1939 resumió en un documento, el Programa General de la Escuela de Danza, los logros y avances en materia de plan de estudios y productos alcanzados por la escuela.

### La evolución del plan de estudios

El plan de estudios de 1931 propuesto por Hipólito Zybine fue uno de los más completos y ambiciosos, ya que incluía no sólo materias relativas a la danza, sino que tenía una visión más amplia e integradora; además de las llamadas materias científicas, para los tres primeros años se incluían materias como historia, mitología universal, inglés, piano, dibujo, gimnasia, natación y patinaje; los alumnos realizaban ensayos, lecturas y excursiones y, por supuesto, los ejercicios de baile y plástica expresiva. En el tercer año, historia universal se continuaba con historia de las religiones y las costumbres.

Durante el cuarto año, la formación comprendía el estudio de la historia de la danza y las artes plásticas; literatura universal, lengua nacional, inglés, ruso y técnica clásica superior, ensayo y composición, dibujo, pintura, escultura, piano y teoría, geografía, etnografía, física y matemáticas componían el currículo de grado.

Para el quinto año se preveía impartir, además de historia de la música, drama, ópera y ballet, psicología y estudios en biblioteca, y para el sexto año, psicología colectiva, física y química, estudios sobre el cuerpo humano, materias de plástica dinámica, bailes de carácter por países y composiciones, pedagogía práctica y electrónica de la escena.

En el séptimo año se incluían, además de plástica dinámica, historia de América precolombina: regiones, costumbres, artes y bailes con estudios de fuentes originales en México; especializaciones coreográficas, corte, vestuario y escenografía. En el octavo año, además de las anteriores, artes plásticas, composiciones escenográficas y vestidos, cine, arte y un horario amplio para ensayos, trabajos en escena y especialización de trabajos libres.

Todas estas materias conformaban un plan de estudios integral. Sin embargo, el plan que se había previsto para ocho años no llegó a

aplicarse en su totalidad; al año siguiente del inicio de su aplicación fue sustituido por el plan de estudios de la escuela de danza.

En la primera etapa, la escuela de danza sufrió cambios considerables en la estructura de su plan de estudios; de 1932 a 1935, la escuela contó con el que abarcaba tres años, descrito anteriormente, según la propuesta de Carlos Mérida.

Durante el ciclo 1935-1936 la carrera era ya la de profesor de danza, con duración de cinco años; el plan de estudios lo conformaban las siguientes materias: en el primero, segundo y tercer años: técnica clásica, baile regional mexicano, baile regional español, tap y acrobático y plástica escénica. En el tercer año se incluyeron las de rítmica musical oriental, danza moderna e historia de la danza; para el cuarto año, técnica clásica, español, rítmica musical, historia de la danza y ritmos indígenas mexicanos; el quinto año estaría orientado al baile español y a la práctica con grupos de principiantes.

En los años de 1937 y 1938 se emitió otra tira de materias que conservó las mismas materias que el año anterior para los tres primeros años.

En el plan de 1937 a 1938 se incluyeron en el cuarto año las mismas materias que en los tres años anteriores, y en el quinto año, para el plan de 1938, se cursarían técnica clásica, español, práctica y laboratorio. Esta información aparece en el certificado expedido por la SEP a la primera generación; es entonces cuando se les nombra materias del ciclo profesional.

De 1932 a 1939 las presentaciones de los productos de la escuela fueron numerosas; se realizaron en el Teatro Hidalgo y en varios estados de la república como Durango, Veracruz, Chiapas, Michoacán y San Luis Potosí, en escuelas y teatros al aire libre, como labor social de las alumnas; también se dieron funciones en el Palacio de Bellas Artes.

Entre 1939 y 1951 se cursó un plan totalmente diferenciado entre el ciclo vocacional y el ciclo profesional, de tres años cada uno.

### **El fin del proyecto socialista**

Una vez declarada la reforma socialista en México, la SEP \*desplegó un esfuerzo formidable por llenar los vacíos metodológicos y responder a las interrogantes que suscitaba la educación socialista, sus

resultados fueron parcialmente exitosos, sus dificultades fueron múltiples".<sup>31</sup>

La escuela de danza fue uno de estos esfuerzos que se orientaron en el sentido del apoyo a la cultura, pero también padeció las consecuencias de los cambios políticos.

En mayo de 1934, Narciso Bassols renunció para que su personalidad no afectara la solución de los problemas que se habían generado en torno a las reformas encabezadas por él.

Al finalizar el periodo del general Cárdenas se truncó el intento de reforma socialista que consistía en superar las limitaciones del modelo de educación liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. Con el ascenso de Manuel Ávila Camacho se reformó definitivamente el postulado socialista de la educación mexicana contenido en el artículo tercero constitucional.



*Ballet Nacional (1953). Concerto de Josefina Lavalle; intérpretes: Josefina Lavalle y Carlos Gaona. Foto: Raúl Flores Guerrero.*

# La Academia de la Danza Mexicana en la época de oro de la danza (1947-1958)

## La política capitalista de Ávila Camacho y Miguel Alemán

La Academia de la Danza Mexicana se creó en el año de 1947, en el periodo presidencial de Miguel Alemán (1946-1952) dentro de un modelo social que había olvidado el socialismo y tenía como antecedente un sexenio de consolidación de la iniciativa privada que había comenzado Manuel Ávila Camacho; durante estos dos periodos, la economía del país estaba influida grandemente por el capital norteamericano que aceleraba la industrialización y dejaba relegada la educación popular.

Ávila Camacho tuvo que reformar el artículo tercero en vista de la agitación de las clases media y alta contra la educación socialista. "Desde el año de 1945, la educación mexicana volvería a ser libre de credo o doctrina para permitir que el proceso diversificador de la enseñanza se desarrollara acorde a los ideales populares del levantamiento armado."<sup>32</sup>

Sin embargo, esta diversificación significó que la iniciativa privada incursionara en el terreno educativo, creando institutos y universidades privadas, atendiendo aspectos que eran responsabilidad del gobierno; desde entonces, el bajo presupuesto asignado a la educación ha provocado muchos de los problemas que se padecen en la actualidad. Estas universidades privadas eran dirigidas por sacerdotes católicos que iniciaron una tradición conservadora en México. Tal es el caso de la Universidad Iberoamericana o de la

Universidad Anáhuac, en las que se formaron los empresarios que en años posteriores dirigirían las grandes transacciones comerciales.

En esta época emergieron las clases medias y las demandas del sector urbano fueron atendidas. Esto conllevó al fortalecimiento de las instituciones privadas de educación superior.

La propuesta consistía en consolidar un modelo liberal y para ello era necesario impulsar la formación de una sociedad de consumo. Desde el periodo de Ávila Camacho y durante el gobierno de Miguel Alemán, la ideología del Estado mexicano y su política, en lo que respecta a la educación, fue francamente economicista; de igual manera, se subordinó la educación al proyecto económico desarrollista.

Desde 1940 la ideología educativa del Estado mexicano consideró algunos planteamientos del idealismo liberal, corriente que sostenía que "la acción individual de los hombres nuevos, del orden constituido con ellos se esperaba el progreso".<sup>33</sup> El liberalismo también era optimista con respecto al papel de la educación en el mejoramiento de la sociedad, pero prometía la salvación por medio de una educación productora de mano de obra.

La educación en la década de los cuarenta se concebía como un entrenamiento para el trabajo productivo, como un apoyo a la economía; la educación sería parte de la estrategia para industrializar el país, adoptada por el gobierno para la transformación de la estructura socioeconómica.

La perspectiva de un desarrollo por la vía de la industrialización se tradujo en la posibilidad de justificar primeramente la educación como capacitación de mano de obra, que supuestamente exigiría el desarrollo de la industria. Desde este punto de vista se buscaba formar hombres capacitados para participar en la tarea del desarrollo.

Ávila Camacho, en su informe de 1943, declaró lo siguiente:

Educar no es tan sólo instruir. El aprendizaje de las ciencias y las artes representa sin duda un avanzado peldaño en la escala de la emancipación. Pero la inteligencia requiere un cultivo más ímprobo y más augusto: el del espíritu mismo en sus aspectos de sensibilidad y de voluntad, de carácter, de bondad y de sentido humano.<sup>34</sup>

Lamentablemente, estas declaraciones nunca fueron seguidas de proposiciones concretas que permitieran alcanzar estos nobles y

elevados propósitos; era sólo retórica, pues lo que realmente importaba era elevar el nivel de productividad de las instituciones educativas. Sin embargo, en ese año se creó El Colegio Nacional, que era una institución que afirmaba que era necesario agrupar en un colegio a los más destacados valores en filosofía, ciencias y artes. Éste representaba una nueva forma de hacer elitista el saber.

Las ideas de patriotismo y unidad nacional sustituyeron a los ideales socialistas que en la década de los treinta se divulgaron en los libros de texto y otros materiales; en las loas a la patria se impulsó una propaganda del imperialismo escondida tras la doctrina panamericana. En su informe de 1947, Miguel Alemán declaró que "se intensificó en el alumno el amor a la enseñanza nacional y a nuestros héroes y el conocimiento de nuestro país, de sus recursos y sus instituciones".<sup>35</sup>

Al concluir la segunda guerra mundial se habían creado diversas instituciones relacionadas con la economía internacional; de esta manera se difundió por el mundo y principalmente en Latinoamérica la ideología desarrollista.

En cuanto a los planes y programas educativos, éstos se adaptaron, así como los métodos de enseñanza, a las condiciones sociales de cada región y a las características de sus habitantes. Por otro lado, dentro de las corrientes ideológicas educativas, se tuvieron influencias funcionalistas, y en humanidades, se introdujo el existencialismo.

### **La creación de la Academia de la Danza Mexicana**

La llegada a México, a principios de la década de los cuarenta, de las bailarinas norteamericanas Ana Sokolow y Waldeen se relaciona con la creación de la academia. Como maestras de Ana Mérida y Guillermina Bravo, sentaron una forma de trabajo en la que sus discípulas se forjaron con gran entereza.

En 1946, Waldęen tuvo que ausentarse de México por motivos de salud y las seguidoras de su trabajo se unieron para formar un grupo que llevó su nombre. Este grupo ofreció una función en el teatro del Hotel del Prado, a la que asistió Carlos Chávez.

La intención de este grupo quedaba expresada así:

Su trabajo es experimental; sus objetivos, salir de las limitaciones tanto técnicas como ideológicas del ballet clásico, tomar los elementos fundamentales, indios y mestizos para crear un arte extraído del corazón y las luchas del pueblo, que se convierten en un medio de expresión directo y profundo capaz de dar al propio pueblo orientación, estímulo y cultura, elevar la danza dándole un carácter profesional, digno, que coloque a México a la altura de otros países en esta expresión artística, pugnando por superarlos.<sup>36</sup>

### **El periodo de conciliación y consolidación educativas**

Se acercaba la fecha de elección del nuevo candidato presidencial; el comité político que preparaba la postulación de Miguel Alemán tenía como responsable a Carlos Chávez. Ana Mérida y Guillermina Bravo propusieron entonces la creación de la Academia de la Danza Mexicana. Una vez nombrado director del Instituto Nacional de Bellas Artes, Chávez adoptó el plan y el primero de febrero de 1947, por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, se creó esta institución.

El acuerdo de creación estableció seis consideraciones previas:

1. Que en México existe una rica tradición de expresiones artísticas de danza, tanto en el aspecto popular como en el ritual indígena.
2. Que son expresiones propias de carácter nacional y tienen en sí mismas un gran valor de naturaleza artística.
3. Que pueden las mismas alcanzar un nivel artístico más alto si son asimiladas y recreadas por artistas dueños de una alta preparación profesional e intelectual, lo que se conseguiría mediante un trabajo vivo de investigación llevado a cabo en escala nacional por artistas creadores de la danza.
4. Que es indispensable que los artistas de danza sean estimulados en sus capacidades creadoras al mismo tiempo que se les ponga en condiciones de desarrollar su propio estilo individual dentro del estilo nacional.
5. Que una vez conseguida la debida asociación y coordinación de actividades creadoras e investigadoras de danza, se hace indispensable que el mismo grupo que las realice se ocupe también de difundir entre todos los públicos las dichas nuevas creaciones.

6. Que las finalidades antes apuntadas solamente podrían lograrse mediante la organización de un grupo de técnicos de la danza que trabaje en permanencia.<sup>37</sup>

Estos puntos concentran de alguna manera las ideas que se presuponen respecto de la danza y que fueron fundamento para formar un grupo que, en primera instancia, tenía propuestas artísticas antes que educativas; se consideraba que la nueva institución debería encargarse de la creación, la investigación y la difusión de la danza.

La forma de lograrlo, sin que ésta significara propiamente una metodología, sería a través de viajes a los lugares, donde se observaría "el ambiente, desde la variedad geográfica, etnográfica, social y artística en general", haciendo un registro, para lo que se tendría un departamento de investigaciones documentales. Por otro lado, se establecería la rutina de trabajo de ejercitación y desarrollo de las facultades musculares, expresivas y estéticas.

Ofrecer funciones, como parte de las actividades del Instituto Nacional de Bellas Artes, se encontraba entre los propósitos de la academia; es decir, ésta sería el grupo representativo. "Por último, la academia se encargará de formar grupos de aspirantes a miembros de la misma, en los que, sin la formalidad académica de una escuela, se procurará la creación de nuevos bailarines."<sup>38</sup>

En el acuerdo quedó claramente expresado que la academia no sería una escuela, sino un grupo que sólo podría actuar con la autorización expresa del INBA y que también podría incluir en sus creaciones la colaboración de artistas y profesionales de otras disciplinas y de los departamentos de Música, Artes Plásticas, Teatro y Literatura del instituto.

Para llevar a cabo el acuerdo de la Secretaría de Educación Pública se expidió un Reglamento de la Academia de la Danza Mexicana, dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes, en el que se fijaban como sus funciones específicas la creación, la investigación y la difusión de la danza popular y del ritual indígena, a través de dos grupos, los bailarines profesionales y los aspirantes, quienes tendrían que asistir a los cursos de técnica clásica, danza moderna y danza regional.

Como requisito, se solicitaba anualmente un certificado de salud que acreditara las posibilidades de trabajo. El cambio de nivel, de aspirante a profesional, lo juzgaría la directora. Se establecía como

obligatoria la asistencia a todas las clases y a las prácticas correspondientes; los horarios deberían cumplirse, de lo contrario, los miembros eran fuertemente sancionados.

Las obligaciones de la dirección consistían en la elaboración de programas y reglamentos, la distribución de horarios, materias y grupos; determinar comisiones del grupo profesional y otras de carácter administrativo, propias de cualquier dirección.

La academia inició el estudio de las danzas autóctonas y regionales mexicanas, de la música para la danza moderna y de la pintura nacional aplicable a la danza para la creación de nuevas coreografías. Luna Arroyo comentó lo siguiente: "La tendencia de modernizar y estilizar técnicamente las danzas no se aceptó por unanimidad: algunos críticos pensaron que las expresiones populares deberían dejarse tal como son."<sup>39</sup>

De entonces data la polémica en torno a si las danzas deben ejecutarse tal como se representan en sus lugares de origen, o si deben hacerseles adaptaciones coreográficas.

Como consecuencia de las desavenencias entre Guillermina Bravo y Ana Mérida, éstas se separaron. En 1948 la primera formó el Ballet Nacional, quedando la segunda a cargo de la dirección de la academia. Según el proyecto de Ana Mérida, la academia se organizaría en cuatro aspectos:

1. Investigación de danzas autóctonas del país y de las artes correlativas, pintura, música, etc., así como factores de índole social y económico que determinan las expresiones artísticas.
2. Creación de una danza moderna en su espíritu, y universal en su alcance.
3. Difusión de la danza moderna mexicana no sólo en la capital, sino en toda la república, como medio de esparcimiento y cultura.
4. Preparación de una nueva generación de bailarines profesionales.<sup>40</sup>

Estos aspectos se orientaban claramente a la danza moderna; la danza regional aún no se separaba completamente. Las creaciones se hacían a partir de motivos regionales, con un lenguaje moderno. El grupo que integraba la primera academia lo formaban Josefina Lavalle, Evelia Berinstáin, Beatriz Flores, Amalia Hernández, Lin Durán, Ricardo y José Silva, Miguel Córcega, Gabriel Hubard y Abel Almazán, entre otros.

Los años de 1948 y 1949 fueron de conmoción para la academia, y cuando su funcionamiento comenzó a fallar, Ana Mérida sometió a la consideración de las autoridades del INBA un plan de reorganización, que más parecía una llamada de atención para volver a la disciplina y al rigor.

Fernando Wagner, como nuevo director de la academia, "fue el primero en preocuparse por ampliar la cultura de los bailarines con clases especiales. No obstante que estos cursos no tuvieron la acogida que hubiera sido de esperarse".<sup>41</sup>

En esa época se promovió también la nueva temporada de danza, con la participación de nuevos elementos como Rosa Reyna, Guillermo Keys, Martha Bracho y otros, quienes presentaron sus creaciones de danza moderna en el Palacio de Bellas Artes, en 1949.

La danza moderna crecía, era necesaria la creación de un departamento de danza, el cual se constituyó bajo la dirección de Miguel Covarrubias en 1950, año en que Santos Balmori dirigía la academia. Este departamento contó con el apoyo del gobierno para patrocinar actividades artísticas con plena libertad, así como impulsar la enseñanza de la técnica moderna con maestros como Xavier Francis.

### **Los años cincuenta: organización y escolarización**

Hasta 1956 las clases que la academia impartía estaban orientadas a engrosar las filas del grupo oficial del INBA. En el *Plan de estudios de la ADM, 1987*, se alude a lo siguiente:

La carencia de sistemas de investigación y del análisis teórico consecuente, propiciaba que se tomaran de las formas populares, mestizas e indígenas, los aspectos aparentes y no sus características esenciales, produciéndose así lenguajes coreográficos más cercanos a la adaptación creativa que a la elaboración creadora.<sup>42</sup>

En la década de los cincuenta se dieron los principales intentos de planeación educativa en general, y la danza no fue la excepción. En esa época se aplicó como metodología la llamada demanda social, que consistía en prever con cierta anticipación cuál sería la demanda educativa que haría la población, para fijar las cuotas de

atención a dicha demanda y calcular los recursos materiales y financieros. Estos cálculos se hacían por medio de proyecciones, y de ahí se designaban presupuestos: se promovía la competencia de proyectos educativos.

La Academia de la Danza Mexicana participó también en la redacción de proyectos para su reorganización, como el elaborado por Rosa Reyna y Ana Mérida, que incluía la formación de una escuela de bailarines, una escuela de coreógrafos, una escuela de profesores de danza y unos cursos de capacitación para profesores de educación física, y por otro lado, la compañía oficial Ballet Mexicano. Otra de las propuestas estuvo a cargo de Waldeen. Ésta se orientaba propiamente al grupo representativo oficial y finalmente, una tercera, que elaboró Raúl Flores Guerrero.

Margarita Mendoza López fue quien ocupó la dirección de la Academia de la Danza una vez que ésta se constituyó propiamente como escuela.

El plan de estudios que se aplicó a partir de 1956 fue el resultado de la discusión de las tres propuestas presentadas, así como de las sugerencias emitidas por el Consejo Técnico Pedagógico.

Se establecen dos organismos claramente diferenciados. Por un lado, el Ballet de Bellas Artes, como compañía oficial del Instituto Nacional de Bellas Artes, y por el otro, la Academia de la Danza Mexicana como escuela formadora de profesionales, para nutrir a esa compañía y en su caso otras, dándose un paso importante hacia el establecimiento de la enseñanza sistematizada de la danza en el país.<sup>43</sup>

El plan de estudios consistió en crear una carrera de bailarín de danza moderna, con duración de cinco años, y una de bailarín de danza regional, con duración de tres años.

Si bien este plan significó un gran avance en la sistematización de la educación de la danza, carecía de algunos aspectos precisos y de gran importancia en términos de planeación, ausencia que repercutió en la instrumentación del mismo.

La propuesta de 1956 buscaba estructurar una escuela formativa que sistematizara aquella experiencia para la cual fue fundada, para ello no sólo atendería aspectos de la técnica dancística, sino que integraría aspectos teóricos y de desarrollo intelectual.

Con Margarita Mendoza López como directora de la escuela se estableció el examen médico a los alumnos de nuevo ingreso y se promovió la formación de una mesa directiva de la sociedad de alumnos, así como la adaptación del edificio de Avenida Hidalgo 61, sede de la escuela, con la finalidad de ofrecer clases teóricas y prácticas.

### **La primera carrera de bailarín de danza regional**

El plan de estudios de la carrera de bailarín de danza folclórica tenía una duración de tres años para los grupos profesionales, pero contaba con un grupo infantil que cursaría en el primer año danza regional y ritmos; en el segundo, danza regional, charlas folclóricas y ritmos, y en el tercero, danza regional y vocacional de danza moderna.

Las materias que constituían los grupos profesionales eran:

#### **Grupos profesionales**

Primer grado	Danza regional Danza mexicana Folclor Música
Segundo grado	Danza regional Música Folclor Cultura prehispánica
Tercer grado	Danza regional Folclor Música Laboratorio Cultura en la Colonia

La danza moderna había imperado en esa época de búsqueda coreográfica, que tendía a un lenguaje más universal, aunque los temas se inspiraban en motivos nacionales. Por otro lado, había quienes estaban interesados exclusivamente en danzas y bailes regionales. Para ellos:

Se creó un plan de estudios que de hecho establece la existencia de una Escuela de Danza Regional en la que se preparan maestros y bailarines cuya misión será la de mantener la pureza de expresiones populares y folclóricas de danza difundiendo en los escenarios y en las escuelas.<sup>44</sup>

La metodología propuesta retomaba una parte de la experiencia de la Escuela Nacional de Danza: impartir cursos de especialización periódicamente con jefes de diversos grupos de danzantes indígenas quienes, supervisados por un maestro de la academia, se encargarían de enseñar a los alumnos los pasos y las evoluciones de las danzas y bailes "autóctonos".

La carrera se estableció como de bailarín de danza regional, pero su intención llevaba desde entonces la idea del bailarín integral.

Pero fundamentalmente se trata en la Academia de la Danza Mexicana, de preparar artistas integrales, verdaderos maestros de danza que además de conocer ampliamente el acervo folclórico y sus raíces culturales e históricas, se encuentren al final de la carrera con un perfecto dominio de su cuerpo —adquirido con el ejercicio de las técnicas clásica y moderna— una disciplina mental y una cultura suficiente para lanzarse a la creación coreográfica o simplemente a la interpretación de obras de los ballets en que tomen parte.<sup>45</sup>

Esto significaba abrir a los bailarines un espacio de formación más allá de la exclusiva ejercitación del cuerpo y obligaba a atender a una formación de cultura general que ampliara su bagaje.

Idealmente, la situación hubiera funcionado bien, de no ser porque los alumnos que integraban los cursos no sólo no tenían el mismo nivel académico, sino que las edades fluctuaban enormemente y, por tanto, la capacidad de comprensión de muchos de los contenidos impartidos por los docentes, quienes debieron hacer un gran esfuerzo para hacerse entender, resultaban confusos o fragmentados.

Sin dudar de la gran capacidad artística de los profesores que impartían estas materias teóricas y culturales, lo que sí era un hecho es que había aquellos que carecían de preparación metodológica y pedagógica. En el caso de las materias relacionadas con la técnica dan-

cística, la diversificación impidió una adecuada secuenciación. Finalmente, había una gran distancia entre materias teóricas y prácticas, y entre las de cultura general y las de danza; habría que considerar si es que después de casi cuarenta años estas distancias se han superado.

Por otro lado, la práctica de la danza regional partía de aquella formación que adquirieron los maestros normalistas en las misiones culturales; la recopilación y la información que obtuvieron los maestros de educación física en la década de los treinta servirían ahora para las clases impartidas por el director de la Compañía Oficial de Danza Regional.

Marcelo Torreblanca es un nombre que remite a la formación de muchos bailarines de danza regional de aquella época. Era maestro de la compañía y en un principio participaba con la Academia de la Danza impartiendo cursos, al principio informales, pero que poco a poco se fueron estructurando con una sistematización propia.

En la década de los veinte el maestro Torreblanca cursó la carrera elemental de educación física; había participado, como lo narra Nohemí Marín, en la obra *Tlabuicole* en San Juan Teotihuacan, y en el Teatro de Murciélago, obras que representaban aspectos nacionales.

En la década de los treinta participó en las misiones culturales de la SEP y en ello recorrió los estados de la república para regresar a la capital durante las vacaciones y enseñar a los maestros de la Normal y compañeros de educación física los bailes y danzas aprendidos en las misiones.<sup>46</sup>

El maestro Torreblanca dejó una huella profunda en muchos de los maestros que seguirían sus pasos en la Academia de la Danza Mexicana.

Exigente en sus clases, regañándonos por los errores cometidos durante las prácticas que como maestros teníamos. Cuando eran sus festivales nos invitaba como observadores, lo veía nervioso, muy activo, cuidando cada uno de los pequeños detalles.<sup>47</sup>

La libertad que tuvo el maestro para impartir sus clases significó que poco a poco formalizara una metodología de trabajo que no quedó

escrita en un principio, pero que adquirió importancia en la medida en que formó a sus seguidores, como la maestra Ema Duarte, quien posteriormente trabajaría en la sistematización de los programas de estudio.

En 1957 Raúl Flores Guerrero fue nombrado director de la Academia de la Danza Mexicana, en sustitución de Margarita Mendoza López, y continuó con la organización y ejecución de los trámites de inscripción del año anterior, es decir, solicitando exámenes médicos a los alumnos. Durante esta gestión se creó la escuela infantil con tres grados; al último de ellos se le designó como vocacional.

Para la carrera de danza regional se consideró necesario suprimir algunas de las materias que se impartían en la carrera de danza moderna, ya que se veían como necesarias aquellas pertinentes al tipo de enseñanza especializada en danza regional. Para apoyar la formación se promovió la creación de un grupo experimental de pasantes de danza regional, en el que se impartieron con gran éxito una serie de cursos intensivos, con el objeto de capacitar en un año a los alumnos que llevaban mucho tiempo de formación y disponerlos para emplear profesionalmente sus conocimientos técnicos.

Para 1958 la matrícula de la escuela era ya de 524 alumnos, lo que mostraba el interés del gobierno por apoyar esta escuela. Una de las acciones de evidente apoyo fue la creación de un espacio expresamente acondicionado para el trabajo dancístico en la Unidad Artística y Cultural del Bosque de Chapultepec que comenzó a operar el 13 de junio.

El Consejo Técnico-Pedagógico continuó con las actividades de reestructuración de manera permanente para resolver la problemática escolar. Algunas de las funciones que asumió el director de la escuela, en coordinación con el consejo, fueron la selección adecuada de los nuevos maestros, la vigilancia del cumplimiento de los planes de estudio, la selección de los músicos acompañantes de piano, el fomento de las presentaciones en festivales escolares realizados por los alumnos de danza regional y la participación de los alumnos de danza moderna en pequeños papeles de la temporada oficial del Ballet de Bellas Artes.

El hecho de que existiera un Consejo Técnico-Pedagógico dentro de la academia, que vigilara las actividades y se diera a la tarea de trabajar en los aspectos educativos más comprometidamente, permitió que la escuela revisara sus avances y errores y se propusiera

un trabajo de evaluación que dio como resultado los cambios académicos de la década siguiente, ya con la maestra Josefina Lavalle como directora.



*Alumnas de la Academia de la Danza Mexicana con Raúl Flores Guerrero, Emma Duarte y María Elena Canesi (1957).*



## **La sistematización de la enseñanza y las reformas a los planes de estudio de la Academia de la Danza Mexicana**

A partir de 1960 la Academia de la Danza Mexicana reorientó sus planteamientos, como consecuencia de las modificaciones elaboradas por la Comisión Técnico-Pedagógica y por la designación, un año atrás, de Josefina Lavalle como directora.

La década de los sesenta se caracterizó por integrar dos periodos presidenciales que marcaron un parteaguas en la historia de la educación, no sólo en México sino en el mundo. Particularmente, el segundo lleva la impronta del movimiento estudiantil de 1968.

### **Jaime Torres Bodet y el plan de once años**

Al inicio de la década de los sesenta Adolfo López Mateos ocupaba la presidencia del país. El secretario de Educación Pública era Jaime Torres Bodet, quien ocupó el cargo de 1958 a 1964, periodo que corresponde a su segunda gestión como titular de esta dependencia. Torres Bodet dio continuidad a un plan de trabajo que se orientaba primordialmente hacia la planificación educativa en el país. A partir del plan de once años, así como con todas las reformas que se llevarían a cabo, se proponía planificar, programar y de paso unificar la práctica educativa.

En un fragmento de sus memorias, Jaime Torres Bodet hace referencia al plan de once años, y resume la actitud que considera tiene el pueblo mexicano con respecto a lo educativo:

Ansía la técnica y la desprecia, guarda caudales de cultura, que no siempre utiliza. Inteligente, hace de la ilusión un fantasma; de la esperanza, un sucedáneo cómodo del proyecto. ¿Para qué programar si improvisar es tan fácil y en ocasiones tan efectivo?<sup>48</sup>

Ante las contradicciones de un pueblo como éste, había que programar y unificar. Parte de esta empresa se conseguiría a través de tener un libro de texto que se difundiera en toda la república de forma gratuita. Esta labor le fue encomendada a Martín Luis Guzmán, quien fungió como organizador y responsable de una comisión en la que participó, entre otros, José Gorostiza, quien apoyara decididamente a la Academia de la Danza Mexicana.

Como titular de la SEP, Torres Bodet propuso un cambio fundamental en su estructura: se crearon tres subsecretarías, en lugar de una: la Subsecretaría General de Coordinación Administrativa, la Subsecretaría de Asuntos Culturales, a cargo de Amalia González Caballero, y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica, a cargo de Víctor Bravo Ahuja.

La Academia de la Danza se incorporaría entonces a esta última subsecretaría, y no a la de Asuntos Culturales, como podría suponerse. Y fue precisamente por el interés que había por obtener el reconocimiento oficial de los estudios que en la academia se realizaban. El plan de once años ampliaba el estudio hasta la educación media o secundaria; la academia incorporaría la secundaria como parte de sus actividades.

Durante el segundo periodo de Jaime Torres Bodet se puso en marcha el Plan Nacional para el Mejoramiento de la Educación Primaria, conocido como el plan de once años, así como la edición y la distribución del libro de texto gratuito. Se reformaron los planes de estudio de la enseñanza primaria y de la segunda enseñanza, así como el plan de estudios de la Escuela Normal y de la Normal Superior.

Estas reformas incluyeron asuntos importantes para la pedagogía ya que, por ejemplo, en la Normal Superior se formaron las especializaciones en dos ramas: psicología educativa y pedagogía, y se introdujo el doctorado en pedagogía. Se abrieron carreras para la formación de maestros en orientación educativa y vocacional, dibujo técnico y actividades tecnológicas.

En general, se fortaleció el magisterio, se entregaron edificios para las instituciones educativas, se capacitó y tituló a gran número de maestros, que también participarían en las actividades de la Academia de la Danza porque, vale decirlo, muchos de los maestros de danza estaban relacionados directamente con las escuelas normales, ya fuera como alumnos o como docentes.

### **Se incluye la enseñanza secundaria en la Academia de la Danza Mexicana**

Todas estas reformas se relacionaban con la incorporación de los estudios de secundaria al plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana, ya que existía la preocupación por que los alumnos continuaran sus estudios académicos simultáneamente con los dancísticos y evitar la deserción.

Esta situación no se resolvió de inmediato; sin embargo se logró que las autoridades de la SEP otorgaran la autorización y se designara a la escuela como la Secundaria núm. 42, dependiente de la Subsecretaría de Enseñanza Tecnológica; con ello, la academia tuvo la posibilidad de expedir certificados de estudios.

Según recuerda la maestra Josefina Lavalle:

Se consideró necesario crear la secundaria conforme al Plan Educativo Nacional y dar una base más sólida académicamente e incluir materias artísticas [...] La revisión de las materias teóricas [académicas] estaba a cargo de Enseñanzas Tecnológicas y las materias artísticas, a cargo de la dirección de la academia.<sup>49</sup>

Con el plan de once años, la enseñanza secundaria se modificó. El plan de estudios se reformó de la siguiente manera:

Se redujo la carga académica al disminuir el número de materias de carácter netamente intelectual que se calificaban según el procedimiento tradicional, y se limita el tiempo que se les asignaba a no más de 22 horas por semana. Las actividades que ocuparían el 36% del tiempo total serían obligatorias, pero no evaluadas de acuerdo con una escala numérica y por medio de exámenes. En total, asignaturas y actividades sumaban 33 horas por semana.

Se daba suficiente flexibilidad a las actividades de educación artística, de educación física, de educación tecnológica y de educación cívica, para que pudieran adaptarse a las necesidades y recursos de cada región.

Este plan se orientaba a lograr que los alumnos adquirieran una capacitación técnica, industrial, comercial, agropecuaria y, en el caso que nos ocupa, dancística, de acuerdo con las necesidades y los recursos disponibles del alumno. La idea era que pudieran tener determinadas habilidades para competir en el campo laboral.

Otra de las modificaciones que proponía el plan era respecto del estudio de la historia, que en años anteriores comprendía hasta el siglo XIX; con las modificaciones, se incluiría en el tercer grado la materia de historia contemporánea, que abarcaba los sucesos del siglo XX.

Todas estas modificaciones se asumieron en la academia, ya que este plan se aplicó en forma nacional a partir de 1960, y en 1961 se incluyó la enseñanza secundaria en el plantel; después de cuatro años, este nivel quedaría integrado oficialmente.

Posteriormente, en la academia se veía la necesidad de incrementar los estudios y de crear un bachillerato de dos años, con materias relacionadas con el arte. En principio, la academia siguió los lineamientos de la Escuela Nacional Preparatoria en materias como historia de la cultura o historia de México. Pero el reconocimiento oficial por la SEP no se lograría sino hasta la siguiente década.

Gimeno Sacristán ha definido las diversas etapas con respecto a la evolución del currículo y distingue un cierto tipo: el currículo: base de experiencias, que es aquel que tiene una perspectiva basada en la experiencia. "La visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos para abarcar un proyecto global de educación."<sup>50</sup>

En esta etapa de la evolución del currículo se encontraba la academia; se vivía una situación en la que se resaltaba la importancia de los procesos del alumno; la enseñanza se organizaba de tal forma que cobraban importancia los programas, más que por el requisito administrativo, por el hecho de ofrecer a los alumnos opciones atractivas para el aprendizaje de la danza.

Por otro lado, se empezó a formar una concepción diferente relacionada con los aspectos culturales y referidos a la enseñanza de los sesenta, Carlos Monsiváis escribió:

El auge de la enseñanza media y superior modifica la relación de la sociedad con la cultura y las humanidades. Éste, desde luego, no es un proceso muy profundo, pero sí muy significativo. Los libros llegan a hogares donde jamás habían estado, se socializan temas inesperados, desaparece buena carga antiintelectual del país. Aunque muchos de los estudiantes no terminan sus carreras de cualquier modo se modifica socialmente la percepción de la cultura.<sup>51</sup>

### La reorganización de la academia

A partir de 1962 se elaboraron los planes y programas de las carreras que ofrecía la escuela, atendiendo a las exigencias de la Dirección General de Asuntos Jurídicos del INBA; esto permitió que se facultara a la ADM para expedir diplomas y títulos.

La modalidad que adoptó la escuela fue la de organizar el currículo de acuerdo con un tronco común, para las carreras de ejecutante de danza clásica, ejecutante de danza moderna, maestro de danza clásica y maestro de danza moderna.

Para las carreras de ejecutante de danza folclórica y maestro de danza folclórica se elaboró otro plan de estudios atendiendo a las edades de ingreso propias del nivel de secundaria.

Se planteó como idea la necesidad de crear las carreras de coreógrafo e investigador de danza folclórica, pero nunca se concretaron en la práctica.

Las carreras de danza clásica y danza contemporánea sostenían un tronco común con dos ciclos iniciales: iniciación y preparatorio de cuatro y tres años de duración respectivamente, al término de los cuales se cubría el ciclo profesional, de dos a tres años de duración, según la especialidad a la que se perteneciera. En el caso de la danza folclórica se ofrecía un plan de estudios de siete años.

La edad de quienes ingresaban a la carrera de danza folclórica oscilaba entre 13 y 15 años, siendo mayor que la de los estudiantes de otras danzas, a las que se ingresaba alrededor de los ocho años.

## Materias que integraban el plan de estudios de 1960 para la carrera de ejecutante de danza folclórica

Para que el lector tenga una idea de la distribución y el peso académicos dados en el plan de estudios de la carrera de danza folclórica, se muestra el siguiente cuadro de materias.

<b>Materia</b>	<b>Carga horaria semanal</b>
<i>Primer año</i>	
Música	3 hrs.
Técnica de danza folclórica	4:30 hrs.
Técnica de danza clásica	3 hrs.
<i>Segundo año</i>	
Música	3 hrs.
Técnica y repertorio (folclor mexicano)	4:30 hrs.
Técnica de danza clásica	3 hrs.
<i>Tercer año</i>	
Música	3 hrs.
Técnica de danza clásica	3 hrs.
Técnica y repertorio	4:30 hrs.
Prácticas escénicas	
<i>Cuarto año</i>	
Música	3 hrs.
Técnica y repertorio	4:30 hrs.
Práctica escénica	
Maquillaje (un trimestre)	
<i>Quinto año</i>	
Técnica de danza moderna	3 hrs.
Técnica de danza folclórica	4: 30 hrs.
Repertorio	4:30 hrs.
Historia universal de la cultura	3 hrs.
Literatura universal	3 hrs.

Historia de la danza	3 hrs.
Francés o inglés	3 hrs.
Psicología	3 hrs.
Técnica de la enseñanza	3 hrs.
Prácticas escénicas	

#### *Sexto año*

Técnica de la danza moderna	3 hrs.
Técnica de danza folclórica	4:30 hrs.
Repertorio	4:30 hrs.
Confección de vestuario	3 hrs.
Historia de la cultura mexicana	3 hrs.
Literatura mexicana	3 hrs.
Francés o inglés	3 hrs.
Conocimiento y educación de la adolescencia	3 hrs.
Prácticas escénicas	

#### *Séptimo año*

Entrenamiento	
Prácticas escénicas o pedagógicas	

### **Los cambios en la denominación de las materias**

Uno de los aspectos que muestra el cambio en la concepción de este tipo de danza es su denominación. En el plan de 1956 la designación era danza regional, como materia diferente de la de folclor. En el Plan de 1960 se introdujo la denominación de danza folclórica mexicana y de repertorio, para una y otra materias.

El repertorio significó una modalidad metodológica importante, ya que antes de esta distinción la enseñanza de la técnica ocurría al margen de la consideración de las regiones geográfico-culturales. Se impartían clases de cualquier región o de cualquier estado, sin distinguir o asociar el tipo de movimientos corporales con su entorno cultural.

La organización por repertorios fue, en su momento, de gran importancia, en el sentido de que permitió agrupar los bailes y las danzas por estados, lo que constituyó una sistematización de la enseñanza de la danza regional.

La dificultad se presentó más tarde, cuando el recurso metodológico de enseñanza se convirtió en motivo de representación escénica, estandarizando y limitando aspectos creativos de la escenificación.

Con respecto a organización de las materias, puede observarse un incremento considerable en el número de éstas, a partir del quinto año; en su mayoría son materias de carácter teórico y que de alguna manera tendían a enriquecer la cultura general de los bailarines.

### **Los programas para la danza folclórica**

La maestra Guillermina Peñalosa, entonces subdirectora de la ADM, relata que ella y la maestra Ema Duarte se dieron a la tarea de elaborar toda la programación de danza folclórica atendiendo a ciertos criterios que de alguna manera unificaban la metodología de enseñanza.<sup>52</sup> Se observó el trabajo de las compañías soviéticas que estructuraban la enseñanza de la danza folclórica a partir de los planteamientos de la danza clásica, que proponía hacer los ejercicios en barra, centro y desplazamiento, para introducir al ejecutante en esta distribución básica.

Por otro lado, cada uno de los profesores impartía a libre cátedra los aspectos que ellos conocían. La programación para cada materia significó entonces un aspecto importante de la sistematización de la enseñanza, que llevaba en sí una lógica del aprendizaje secuenciado.

La forma como se inició la sistematización del proceso de aprendizaje de la danza folclórica tuvo que ver con el trabajo de observación de las compañías soviéticas que combinaban las danzas de carácter con las danzas regionales, aprendidas y adaptadas sistemáticamente dentro de la clase, como opción metodológica de enseñanza. La utilización de la barra, el centro y los desplazamientos arrojaron resultados interesantes en los avances del zapateado de los alumnos y permitía que la clase no se resumiera al aprendizaje imitativo y repetitivo de los movimientos del profesor.

Otro aspecto importante que trajo consigo la programación escolar fue la evaluación. Los programas se evaluaban, según la maestra Guillermina Peñalosa, en dos vertientes: atendiendo el aprendi-

zaje de los alumnos y evaluando el programa mismo. En el primer caso, se informaba a los profesores de las materias subsecuentes qué se había logrado cubrir del programa, qué aspectos no se tocaron y cómo recibiría a los alumnos en el nuevo curso. En el segundo caso, la aplicación de los programas proporcionaba elementos para hacer las adecuaciones que se requerían, una vez que se experimentaba lo que se había considerado en la planeación. La década de los sesenta fue un periodo en que los programas adquirieron una importancia que antes no se les concedía.

### Los cursos de verano

Es importante mencionar que a partir de 1962 se inició en la academia la tarea de formar a los maestros en servicio. Maestros normalistas y de danza del interior del país tomaban en el verano cursos de formación para la enseñanza de la danza. Desde entonces se ha dado una gran difusión de la danza a nivel escolar y escénico en todo el país.

En los cursos de verano confluían maestros y alumnos avanzados, que eran seleccionados para adquirir los conocimientos que los informantes proporcionaban.

Los cursos se efectuaban durante los meses de julio y agosto de cada año y se difundían tanto en el ámbito nacional como internacional; incluso, la promoción se hacía tanto en español como en inglés, porque se consideraba que los estudiantes extranjeros podían asistir durante el verano a tomar estos cursos.

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

Al término de los cursos se entregaba a los participantes una constancia de estudios y sólo aquellos que cursaban totalmente los tres niveles recibían un diploma, avalado por la Academia de la

Danza Mexicana y por el Departamento de Danza del INBA. Primero con la dirección de la maestra Josefina Lavalle, y luego con la de la maestra Nieves Paniagua, la continuidad de los cursos se mantuvo, aún en la década siguiente, atendiendo a una gran población, principalmente del interior de la república.

Entre las modificaciones hechas a los cursos en la década de los setenta, se encuentra la ampliación de los mismos a un número de seis. De éstos, tres estaban orientados a la danza mexicana, dos a la clásica y uno a la contemporánea, denominados capacitación en danza mexicana para educadoras y maestros normalistas para aplicar en la primera y segunda enseñanza; actualización en danza mexicana para maestros en danza, bailarines y directores; actualización en el repertorio de danza mexicana para los egresados de los cursos I o II; actualización en danza contemporánea; actualización en danza clásica, método Leningrado, y actualización para maestros de danza clásica, método cubano.<sup>53</sup>

En los cursos de 1976 se integraron a las materias arriba descritas las de introducción a la etnografía, introducción a la coreografía, maquillaje y organización de programas y promoción de compañías.

Estos cursos constituyeron una alternativa de formación. Pese a que no contaban con un plan de estudios debidamente organizado, se logró con ellos impartir las materias en forma secuenciada y organizada, de tal suerte que se pudo formar a los maestros de provincia y, por otro lado, contar con la participación de los informantes, que renovaban los conocimientos de los maestros año con año.

### **La academia, también en el 68**

El final de la década de los sesenta significó una revolución en materia educativa, en México como en el mundo. Ciudades como París recuerdan el año del 68 como un partaguas en la educación. Es bien sabido lo que sucedió en México, aunque los libros oficiales de historia aún no lo reconozcan. En términos generales, todas las instituciones de nivel medio y superior participaron de este movimiento; incluso las instituciones educativas privadas.

Como otras escuelas de Bellas Artes, por ejemplo el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela de Arte Teatral, la Academia de la Danza Mexicana no se quedó al margen de este hecho. Sin que

sea la intención de este trabajo profundizar en los acontecimientos del 68, es importante señalar que éste fue un severo cuestionamiento a los sistemas educativos considerados obsoletos y alejados de la realidad social. En general, puede decirse que era evidente el fracaso de un sistema escolar atrapado en la contradicción existente entre lo que predicaba en las aulas y la realidad que se vivía fuera de ellas.

Lo que se enseñaba era la educación humanista, lo que se vivía era un consumismo utilitario. Lo que se manifestó: un testimonio vivo de la crisis social y política que sacudía las estructuras de nuestro país.

Como dice Martha Robles: "El movimiento estudiantil de 1968 fue la más patente prueba de desarticulación entre las funciones políticas que se ha atribuido el Estado, en su papel de mediador, y las instituciones educativas."<sup>54</sup>

El problema no era sólo de la incumbencia de los universitarios: las instituciones de la SEP se veían también afectadas por el régimen represivo, por el uso de la fuerza y la corrupción.

Educar, investigar y difundir la cultura. En 1968 se cumplió la totalidad del tercer objetivo de las casas de estudios: manifestaciones masivas de jóvenes estudiantes, maestros, obreros, profesionales, intelectuales y simpatizantes "anónimos" marcharon por las principales calles de la capital para evidenciar con sus peticiones y su improvisada acción política, el ansia popular de una unidad nacional en medio de contradictorias diferencias culturales.<sup>55</sup>

Para entender la trascendencia del movimiento estudiantil del 68 es necesario entender la historia de la educación nacional, y ver cuáles fueron las consignas de los diferentes líderes educadores, que pedían respeto y un alto a la represión. La academia, como otras escuelas de Bellas Artes, vivió un proceso de toma de conciencia política, promovida por alumnos y maestros universitarios que incluso participaban en la vida académica de ambas instituciones. Las escuelas de Bellas Artes se incorporaron al movimiento sencillamente porque estaban de acuerdo con las consignas. Es importante señalar que el ejército también entró a la Unidad Artística y Cultural del Bosque y se introdujo en las escuelas para reprimir a los profesores.

Las olimpiadas del 68 se acercaban. Era importante mantener un clima aparente de paz y armonía. Los ojos del mundo estaban puestos en México, y la mejor opción era apagar de una vez por todas el fuego de las insurrecciones. Se pretendió apagar todo con la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco, pero lo que quedó encendido, entre otras cosas, fue la necesidad de analizar el fenómeno educativo desde nuevas perspectivas.

Como consecuencia de la participación de la Academia de la Danza en el movimiento, las maestras Josefina Lavalle y Guillermina Peñalosa, directora y subdirectora respectivamente, fueron cesadas de sus funciones. Más tarde serían reinstaladas, gozando de todos sus derechos.

## La reforma educativa de los años setenta y sus implicaciones en la danza folclórica

Como resultado de los sucesos del 68 se puso en marcha, ya en la década de los setenta, un nuevo proyecto educativo.

Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia en un ambiente caracterizado por un alto índice de desempleo, con marcadas desigualdades sociales y enfrentado a la necesidad de incrementar la producción agrícola e industrial. Para atender estos problemas se puso en marcha un programa de desarrollo, basado en la formación de tecnología propia y en el adiestramiento de las nuevas generaciones. "Educar, para el régimen de Echeverría consistió, inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo."<sup>56</sup>

Ideológicamente, la estrategia educativa del régimen era de tendencia nacionalista, actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza. Se buscaba incluir elementos prácticos y material didáctico, así como brindar facilidades académico-administrativas.

Se propusieron nuevas opciones para la educación, como la enseñanza abierta; se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades; se impulsaron las opciones terminales, entre las que se cuentan los Centros de Educación Artística de Bellas Artes (Cedart) y, en general, se impulsó la tecnología educativa y sus apoyos, como las técnicas audiovisuales en educación.

La Secretaría de Educación Pública tuvo como titular, de 1970 a 1976, a Víctor Bravo Ahuja, quien modificó su estructura orgánica.

Se crearon cuatro subsecretarías: de Educación Primaria y Normal; de Educación Media, Técnica y Superior; de Cultura Popular y Educación Extraescolar, y de Planeación y Coordinación Educativa.

Los años setenta significaron, sobre todo, un nuevo enfoque de la educación en general y especialmente en la educación artística; la reforma educativa tuvo en la danza tres momentos importantes: las reformas a los planes de estudio de la Academia de la Danza Mexicana; la creación de los Centros de Educación Artística y del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), y la fundación de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey.

Por otro lado, entre las instituciones creadas en esta década destaca, por su importancia decisiva para la danza, el Fondo Nacional para la Danza (Fonadan), que en su corta existencia produjo una gran cantidad de materiales de apoyo para la danza tradicional mexicana.

En esta década se popularizaron en México los elementos centrales de la pedagogía estadounidense, con la esperanza de que el sistema educativo se reformara y se modernizara. Surgieron entonces nuevas disciplinas, como la evaluación educativa, la teoría del currículo, la teoría de objetivos, la planeación de la educación, la sistematización de la enseñanza y otras que repercutieron directamente en la elaboración de los nuevos planes de estudio.

Sin embargo, mientras que en otros países se estudiaba el currículo desde una perspectiva socio-histórica, en México se difundía una perspectiva técnica del mismo, por lo que en la reforma educativa predominaron dichos aspectos.

### **La reforma del sistema educativo nacional**

La reforma educativa de los años setenta, plagada de aspectos tecnológicos, pretendía cubrir tres aspectos fundamentales:

1. La actualización de los métodos, las técnicas y los instrumentos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados.
3. La flexibilización del sistema educativo para facilitar la movilidad

horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades de aprendizaje.<sup>57</sup>

Como parte de la estrategia para impulsar la reforma educativa se expidió la Ley Federal de Educación el 14 de diciembre de 1973. De esta manera se dotaba a la SEP del instrumento para dirigir, ampliar, coordinar, distribuir y diseñar las acciones y los servicios educativos. En este sentido, se inició un proceso de descentralización.

La Ley Federal de Educación dice que la educación es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Que es un servicio público y cumple una función que ejerce plenamente el Estado, donde hay cabida para la participación de la iniciativa privada.

Propone las modalidades de acceso al servicio educativo, como los sistemas escolar y extraescolar, y los procedimientos de revalidación y equivalencia de estudios. Otro aspecto importante, que más tarde redundará en dificultades para la danza, en el sentido del reconocimiento de los estudios, consiste en que a partir de la promulgación de esta ley, el Estado debe avalar toda actividad profesional expidiendo certificados, diplomas, títulos o grados académicos a quienes hayan concluido la instrucción media o superior.

A partir de la promulgación de esta ley se dio impulso a las técnicas pedagógicas y se modificaron los contenidos de enseñanza. Se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos, los cuales permanecieron vigentes durante dos décadas, con sólo algunas modificaciones. Las propuestas de los textos programados en todos los niveles, pero principalmente en la educación básica, fueron impuestas a los educadores y educandos.

El discurso ideológico de la reforma proclamaba el logro de la democracia a través de formar una conciencia crítica, de la popularización del conocimiento y de la igualdad de oportunidades. Postulaba el análisis objetivo y la participación del pueblo.

La reforma es integral porque articula orgánicamente los diversos componentes del sistema, y establece nuevos procedimientos de democratización al igualar la educación extraescolar con la escolar, fortalecer los mecanismos de actualización del maestro, ampliar la difusión de la cultura, e implica la revisión y actualización permanente de la legislación educativa.<sup>58</sup>

Sin embargo, la reforma que pretendía democratizar, no se dio en los términos mínimos de la democracia. Se impuso después de una incipiente planeación de su fase experimental y carente de las técnicas de evaluación y control de los efectos de los proyectos.

En las bases de la reforma educativa se encontraban los planteamientos de la tecnología educativa: el aprendizaje debe partir de la investigación y la experimentación. Para estructurar los nuevos planes y programas de estudio se propuso considerar los siguientes aspectos: adaptabilidad, estructura interdisciplinaria, continuidad, graduación, verticalidad y horizontalidad, educación armónica y capacidad creadora, pensamiento objetivo, educación democrática, preservación de los valores nacionales, solidaridad internacional, educación permanente, conciencia de la situación histórica, verdades relativas, énfasis en el aprendizaje y preparación para el cambio.

Ángel Díaz Barriga ha dicho de este periodo: "La década de los setenta fue testigo de los intentos por encontrar una alternativa a los planes de estudio de distintas instituciones educativas del país."<sup>59</sup> Los planes de estudio elaborados en diversas instituciones dejaban ver la necesidad de desarrollar la teoría curricular.

Entre los planes de estudio más destacados de la década de los setenta se cuentan los del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, el Plan A-36 de la Facultad de Medicina (medicina integral), los planes modulares de la UAM-Xochimilco y los planes de las escuelas nacionales de estudios profesionales de la UNAM. En todos ellos se pudo observar el gran impulso dado a los trabajos de desarrollo curricular, así como los intentos por incursionar en diversas modalidades del currículo.

La Academia de la Danza Mexicana participó en las modificaciones propias de una época de replanteamientos en las estructuras curriculares.

### **La reforma educativa en la Academia de la Danza Mexicana**

De acuerdo con la maestra Esperanza Gutiérrez: "El periodo que comprende el sexenio de Luis Echeverría es recordado por la gente que trabajó en la danza folclórica academizada como una época de amplia actividad, de cambios y de aprendizaje."<sup>60</sup>

En 1971 se formó una comisión que estuvo a cargo de impulsar la reforma educativa en la Academia de la Danza Mexicana. Integraron dicha comisión las maestras Nieves Paniagua, directora de la escuela; Carmen Muñoz, subdirectora; Josefina Lavalle, Antonia Torres, Georgina Román, Xóchitl Medina, Maya Ramos y Artemisa Pedroza; el maestro Guillermo Noriega y las alumnas Amparo Sevilla y Celia Valeria Rodríguez.

La comisión elaboró un documento que contenía las consideraciones, las proposiciones y los acuerdos para la reforma educativa basados en una revisión de los 12 años anteriores. El documento explicita que desde entonces la meta era la formación del bailarín integral, del maestro y del coreógrafo.

Las propuestas de este documento se refieren a una reformulación de la aplicación del plan de estudios. De las propuestas formuladas destacan las siguientes:

- Para la carrera de bailarín de concierto, continuar con los niveles en tres ciclos:

Iniciación	cuatro años	
Preparatorio	tres años	(cambia su denominación por el de nivel medio)
Profesional	tres años	

El cambio obedece a la terminología que propone usar la SEP.

- Se propone la carrera de bailarín de concierto a partir de la unificación de las carreras de danza clásica y danza moderna, con las modificaciones al plan en cuanto a los niveles.
- La formación de bailarines de danza de concierto y de danza folclórica se separan en dos carreras, diferenciadas por las siguientes razones:

1. Las edades límite para ingresar a una y otra eran distintas; para la danza de concierto, alumnos de ocho a 12 años, y para la danza folclórica, alumnos hasta de 15 años.
2. La duración de la carrera de danza folclórica sería de seis años, aunque en realidad se cursarían ocho.
3. La diferencia en el uso del cuerpo y el manejo de los músculos.

La danza folclórica mexicana, cuya característica reside en el uso primordial de los pies (zapateado) en el mantenimiento cons-

tante de la flexión de las rodillas, forma músculos duros y tensos; esto resulta perjudicial para el bailarín de concierto, sin embargo, las técnicas clásica y moderna benefician al bailarín de danza regional o folclórica ya que los diversos ejercicios de las técnicas mencionadas contrarrestan el endurecimiento de los músculos de las piernas y dan agilidad al torso y a la espalda.<sup>61</sup>

Sobre este aspecto, conviene revisar los argumentos que veinte años más tarde se proponen como fundamentación de la nueva tesis del bailarín integral, que supone el aprendizaje de las tres técnicas.

Uno de los puntos que abordaba el documento era relativo a la falta de vinculación entre la enseñanza de las danzas y los bailes nacionales y el conocimiento del medio geográfico, cultural y étnico. Otro de ellos se refería a la vinculación entre las materias técnicas y académicas para servir de enlace entre la enseñanza y la aplicación del plan de estudios, que debía ser unificado.

La formación técnica integral de los profesionales de la danza se orientaba a hacer de ellos sujetos capaces de comprender física e intelectualmente las modificaciones populares y contemporáneas de ese arte, así como hacerles conscientes de su responsabilidad como artistas y futuros maestros.

### **Consideraciones para la elaboración de programas**

Los programas que se habían elaborado en la década anterior, y que se establecieron para ofrecer una enseñanza más organizada, habían permitido, por un lado, replantear el análisis de los movimientos de la danza folclórica y, por otro, construir una técnica básica; sin embargo, persistía en algunos maestros la práctica de la libre cátedra. Con los nuevos programas, todos deberían atender a las exigencias que planteaba esta organización del programa.

Se proponía elaborar los programas de estudio de cada materia con un enfoque nuevo y diferente, basado en la articulación profunda de las materias, con el objeto de que el alumno usara conscientemente todos los elementos que le ofrecía cada asignatura, en favor de su formación profesional.

Los programas debían incluir la supervisión del trabajo de los alumnos por docentes de distintas especialidades.

El programa para la enseñanza de la danza folclórica tiene como finalidad contribuir a la investigación, al estudio, a la conservación y divulgación de las expresiones de la danza de carácter aborigen y de las diversas manifestaciones del baile regional mestizo, la asimilación del ritmo, del sentido y de las actitudes peculiares a ellas, la formación de futuros maestros de danza folclórica que por medio de la enseñanza despierten en sus alumnos cariño e interés por sus propias raíces culturales.<sup>62</sup>

Hoy, 20 años más tarde, se cuestiona la idea de conservar o divulgar esta danza. Se ha replanteado el asunto del rescate y la conservación como un problema que ha llevado a desvirtuar a la danza, al sacarla del contexto y llevarla al escenario. Nuevamente, el problema radica en la manera como se asumen las diferentes culturas y etnias que conforman nuestro país.

Pero en ese momento los programas pretendían que la danza folclórica sirviera como laboratorio experimental de los elementos básicos, ritmos, pisadas, zapateados, posturas, posiciones de brazos y sobre todo de las danzas y bailes regionales, con el fin de utilizarlos en la elaboración de una danza escénica.

Los programas se estructuraban con el modelo de organización propuesto por la tecnología instrumental, en el que se presentaba el trabajo por unidades que pretendían que el alumno estableciera una relación entre las danzas y el medio ambiente socioeconómico y cultural. El contenido de estos programas se dividía por estados, cuidando las características propias de los bailes y las danzas de cada región.

La comisión proponía mantener en constante revisión los programas, a través de reuniones periódicas con los maestros de la especialidad, así como asignar un jefe de materia por especialidad para vigilar la adecuada aplicación de los programas.

La maestra Lavallo relata: "Cuando se pusieron de moda los programas por objetivos, nos llevaron maestros que nos enseñaron a programar por objetivos y aprendimos, y se empezaron a elaborar todos los programas."<sup>63</sup>

A partir de la reforma educativa se elaboraron los programas correspondientes a la carrera de ejecutante de danza popular mexicana, en los que se ubicaba en los dos primeros años la materia de técnica I y técnica II para el aprendizaje de la danza popular mexicana. A par-

tir del tercer año de la carrera, y hasta el final de la misma, se incluía la materia de repertorio.

Los programas no se hicieron repentinamente: se habían experimentado, aplicado y revisado los programas de la década anterior y se veía la necesidad de modificarlos; el impulso que dio la reforma educativa concretó en la elaboración de estos programas, lo que en la práctica se venía cuestionando y corrigiendo.

### **Los programas por objetivos para la danza folclórica**

Los programas de estudio se organizaron mediante objetivos generales, objetivos específicos y mecanismos.

El programa de 1971-1972 incluía seis objetivos generales, que a continuación se transcriben, ya que en ellos se ve con claridad el enfoque que se tenía de la danza folclórica.

1. Realizar de manera permanente y sistemática el estudio de nuestras danzas y bailes a fin de conservar en su máxima pureza nuestras espléndidas manifestaciones mexicanas.
2. Que con los conocimientos de folclor, el alumno afine su conciencia histórica, geográfica, económica, social, étnica y antropológica y logre, al mismo tiempo, que la escuela se convierta en conservadora del legado artístico popular mexicano.
3. Que el alumno encuentre en la danza formas de expansión, expresión y desarrollo psíquico y físico armónicos, a la vez que acreciente su acervo cultural.
4. Que comprendan que el cultivo de la danza y el baile es el recurso indispensable para la integración física y espiritual del ser humano.
5. Que los alumnos adquieran los conocimientos técnicos que aplicarán en el ejercicio de su profesión y que se apropien de los valores que han hecho posible la integración del acervo folclórico.
6. Que el alumno desenvuelva su coordinación motora, adquiriendo las habilidades para la práctica de la danza desarrollando así la capacidad para percibir los valores que contiene esta manifestación del arte.<sup>64</sup>

Se puede decir que estos objetivos atienden tres aspectos: se ob-

serva en los dos primeros la idea de conservar el legado artístico. Esta posición ha llevado a serias discusiones sobre la importancia de ejecutar la danza lo más fielmente posible, y originó las discusiones sobre la descontextualización de la danza popular bailada por extraños y llevada a escenarios que nada tienen que ver con la manifestación original.

Los dos siguientes están orientados a la formación de los individuos. Se trata de atender, por un lado, al desarrollo armónico de los aspectos psíquico, físico y cognoscitivo y, por otro, a la integración física y espiritual.

Los dos últimos tienen que ver con los aspectos técnicos propios de la profesión. Se aprecia en ellos un esfuerzo por vincular los aspectos físicos con los aspectos axiológicos, sin que se exprese claramente el sentido de adquirir las posibilidades de movimiento propios de otra cultura.

Los objetivos específicos son seis, redactados de forma tal que atañen a aspectos muy generales. En ellos se pretende que el alumno:

1. Conozca el campo de estudio de la danza.
2. Adquiera los conocimientos necesarios para la práctica de la danza.
3. Forme el espíritu de organización y disciplina.
4. Cultive el sentido del ritmo como medio expresivo necesario para el desarrollo de habilidades y destrezas en la ejecución de la danza.
5. Comprenda el valor de la danza y su práctica como instrumento para el logro del mayor conocimiento de nuestro propio pueblo.
6. Relacione su experiencia con las manifestaciones del arte.

Estos objetivos se buscaban a lo largo de toda la carrera, por lo que parecen generales. Sin embargo, hay que destacar que se orientan primordialmente a la ejecución de la danza, excepto el último, que parece un agregado, ya que no tiene relación con los otros.

La relación entre los objetivos generales y los específicos, en cuanto a la concreción de los primeros, no parece ser muy clara. Por lo menos, eso se desprende de la redacción del programa. Se sabe, sin embargo, que en la práctica se dan hechos que permiten o impiden alcanzar los objetivos planteados.

La metodología de enseñanza planteada como mecanismos corresponde a la descripción de acciones que se llevarán a cabo para la enseñanza de la danza. En este apartado se incluyen las acciones que el profesor deberá atender, tales como dosificar los conocimientos en unidades, según las condiciones de los diferentes grados; participar en eventos con informantes para que proporcionen material y asesoría; buscar que la enseñanza sea más dinámica y unificada; preparar las diferentes técnicas para tener resultados más positivos; ofrecer otros conocimientos, además de la forma en que se baila, respondiendo al cómo, por qué, cuándo y quiénes lo bailan; aspectos sobre la cultura, las influencias, la indumentaria, los estilos, la actitud corporal, los movimientos coreográficos, la forma musical, los instrumentos, etc. Los repertorios por estado que se impartían a partir del tercer año eran susceptibles de modificación de acuerdo con las aportaciones de los informantes.

Como último aspecto, había en los programas un apartado sobre el proceso de enseñanza, que orientaba respecto de la forma de atender, a partir del tercer año, el repertorio por estados en el siguiente orden:

- a) Calentamiento en la barra a base de los movimientos aplicados considerando la actitud, proyección y estilo propio del estado.
- b) Desglose de las pisadas por medio de una técnica aplicada.
- c) Aplicación del movimiento coreográfico necesario para la ejecución de la danza o baile.
- d) Proyección y mecanización del material agrupado por cuadros costumbristas.
- e) La motivación, monografías y lineamientos generales de las costumbres ambientales de los estados de la república tratados en el repertorio, estarán a cargo del maestro de grupo.<sup>65</sup>

Como puede verse, este proceso de enseñanza marcaba las líneas orientadoras que deberían atenderse pero no contemplaba, por ejemplo, las visitas a los lugares de donde se retomaban las danzas, ya que esta actividad estaba a cargo de un fideicomiso que orientaba recursos y medios propios para la recopilación de materiales de campo.

## Las modificaciones al plan de estudios

La Comisión para la Reforma Educativa trabajó sobre la estructuración del nuevo plan de estudios que quedará conformado de la siguiente manera:

Materia	Horas por semana	
	Primer año	Segundo Año
Técnica de danza clásica	7:30 hrs.	4:30 hrs.
Técnica de danza folclórica mexicana	4:30 hrs.	7:30 hrs.
Música	7:30 hrs.	
Matemáticas	4 hrs.	4 hrs.
Español	4 hrs.	4 hrs.
Biología	4 hrs.	4 hrs.
Geografía	3 hrs.	3 hrs.
Historia	3 hrs.	3 hrs.
Educación cívica	2 hrs.	2 hrs.
Inglés	3 hrs.	3 hrs.
Educación artística	2 hrs.	2 hrs.

### Tercer año

Técnica de danza contemporánea	4:30 hrs.
Repertorio	7:30 hrs.
Música	3 hrs.
Práctica escénica	
Matemáticas	4 hrs.
Español	4 hrs.
Historia	2 hrs.
Educación cívica	3 hrs.
Inglés	3 hrs.
Física	4 hrs.
Química	4 hrs.
Educación artística	2 hrs.

	<b>Cuarto año</b>	<b>Quinto año</b>
Técnica de danza contemporánea	4:30 hrs.	4:30 hrs.
Repertorio	7:30 hrs.	7:30 hrs.
Música	3 hrs.	3 hrs.
Confección de vestuario	1:30 hrs.	1:30 hrs.
Práctica escénica	6 hrs.	
Historia del arte (I y II)	6 hrs.	3 hrs.
Historia de la cultura (universal y de México)	3 hrs.	3 hrs.
Historia de la literatura (universal y mexicana)	3 hrs.	3 hrs.
Historia de la danza	3 hrs.	
Psicología (I y II)	3 hrs.	3 hrs.
Técnica de la enseñanza	3 hrs.	3 hrs.
Inglés (IV y V)	3 hrs.	3 hrs.
Motivación dramática	3 hrs.	3 hrs.
Maquillaje	3 hrs.	
Anatomía		3 hrs.

  

	<b>Sexto año</b>	<b>Séptimo año</b>	<b>Octavo año</b>
Técnica de danza contemporánea	4:30 hrs.	4:30 hrs.	7:30 hrs.
Repertorio	7:30 hrs.	7 hrs.	7:30 hrs.
Música	3 hrs.	3 hrs.	3 hrs.
Confección de vestuario	1:30 hrs.	1:30 hrs.	1:30 hrs.
Práctica escénica			
Folclor teórico (I, II y III)	4:30 hrs.	4:30 hrs.	4:30 hrs.
Coreografía (I, II y III)	7:30 hrs.	7:30 hrs.	7:30 hrs.
Notación de danza	4:30 hrs.		
Etnografía (I, II y III)	4:30 hrs.	4:30 hrs.	4:30 hrs.
Investigación	7:30 hrs.	7:30 hrs.	7:30 hrs.

Como puede verse, los dos primeros años tenían una formación orientada a la técnica clásica con una gran carga horaria, sobre todo en el primer año. Esto llevaba la idea de iniciar a los alumnos con

ejercicios básicos para que, más tarde, estas horas fueran sustituidas con danza contemporánea, a partir del tercero y hasta el octavo año, para complementar la formación técnica y creativa.

Por otro lado, la materia de notación se incluye para la comprensión, la interpretación y el registro de las formas dancísticas de la especialidad.

La materia de motivación dramática se incluyó para aplicar aspectos de interpretación y composición dramática, siguiendo un método desarrollado por el maestro Fernando Cuéllar.

La materia de prácticas escénicas se orientaba a conjuntar los conocimientos adquiridos durante cada año. Esto significó la práctica sistemática en el escenario, ya que permitió el contacto de los alumnos con el escenario y el público. Con los alumnos de estas materias se conformó, en 1975, la Compañía de Danza Popular Mexicana de la Academia de la Danza Mexicana.

Las materias teóricas de los tres primeros años se impartían según lo establecido por la SEP para la enseñanza secundaria. Las materias teóricas de los años siguientes, correspondientes al nivel de bachillerato, no tuvieron reconocimiento oficial sino hasta 1976, año en que se incorpora el bachillerato de arte de manera formal.

Cabe aclarar que los niveles escolares impartidos en la Academia de la Danza Mexicana podían cursarse en otra institución, siempre y cuando se constataran las calificaciones y la acreditación de los estudios cada año.

De cualquier manera, la carga horaria era excesiva y en ocasiones repetitiva, aun cuando se cursara la escolaridad en la misma academia, ya que materias como educación artística, en el caso del plan de estudios de secundaria, duplicaban los contenidos. En general, el número de horas asignadas al trabajo escolar era exagerado.

Por otro lado, el plan de estudios contemplaba la posibilidad de prolongar los estudios de danza folclórica cursando el nivel de lo que llamaron maestría en danza folclórica mexicana, que constituía, en cuanto a su duración, un ciclo escolar:

Primer trimestre	Observaciones	12 hrs.
	Entrenamiento	4:30 hrs.
Segundo trimestre	Observación	6 hrs.
	Práctica con maestro de grupo	9 hrs.
	Entrenamiento	4:30 hrs.

Tercer trimestre	Práctica con grupo	4:30 hrs.
	Entrenamiento	4:30 hrs.

En realidad, la maestría era un año de extensión para aquellos que optaran por la docencia. Sin embargo, después de tantos años de estudio, los egresados querían bailar, aunque, por otro lado, este año les daba la opción de dedicarse a impartir clases, como una alternativa laboral. Con todo, conviene recordar que los egresados habían cursado, en los tres últimos años, materias relacionadas con la docencia.

El plan se aplicó en toda su extensión a partir de la generación 1973-1974, pero no tuvo mucha vigencia a pesar de ser un planteamiento más elaborado y fundamentado en aspectos curriculares, ya que cinco años más tarde se dio un rompimiento que generó la creación de otra escuela de danza. Sin embargo, los trabajos que se comenzaron a raíz de la reforma educativa se continuaron en la siguiente etapa.

### **Aplicación del plan de estudios, de 1973 a 1978**

En aquella época se reconoció que la danza popular había caído en la repetición de estereotipos que la deformaban, pero no se logró recuperar su carácter. Las materias de motivación dramática, coreografía e investigación se encaminaban a ello. Sin embargo, se descargaba en los docentes toda la responsabilidad.

Faltaba aún en los docentes las bases teóricas de análisis social, económico, etc., que permitieran un enfoque objetivo. Es decir, las danzas indígenas y mestizas que se estudiaron respondían ya a fuentes más fidedignas pero aún no era posible referirlas realmente a su contexto. Por otro lado, se hicieron una serie de experimentos importantes en la escenificación de las mismas, con el objeto de alterar lo menos posible su carácter, que plantean un camino a seguir.<sup>66</sup>

A mi parecer es aquí donde radica el mayor problema, en insistir que la danza debe conservarse lo más fidedigna posible. La discusión al respecto es amplia, sin embargo, me interesa puntualizar,

por un lado, que en el repertorio que contenía la mayor carga horaria a la semana y que se cursaba durante los últimos seis años de la carrera se imponía un modelo de ballet folclórico que exigía a los estudiantes la repetición de estereotipos y se ofrecía muy poco tiempo destinado a la motivación dramática o a la coreografía. Por otro lado, el problema tiene que ver más que con los alumnos, con los profesores y coreógrafos que no rompían con un modelo estandarizado que se reafirmaba en las prácticas escénicas.

En 1976 se integraron los niveles de primaria, quinto y sexto años; secundaria y bachillerato. Desde ese momento es obligatorio cursar en el plantel estos niveles, dando como resultado aspectos positivos y negativos. Dentro de los positivos se cuenta la disminución de la deserción. Entre los negativos, el hecho de que el perfil de los docentes de las materias de la escolaridad lo dictaminaba directamente la SEP, y esto implicaba que algunos docentes que no comprendían las tareas artísticas de la academia no se integraran, propiciando la dicotomía y la fragmentación del conocimiento.

Como resultado de diversas problemáticas que se presentaron con la implantación de la escolaridad en la academia, se vio la necesidad de crear un departamento de psicopedagogía que los atendiera, aunque la problemática administrativa persistió.

En ese mismo año se creó la Coordinación General de Educación Artística, dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes y de la que dependían, a su vez, la Escuela de Arte Teatral, la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda, la Escuela de Diseño y Artesanías, los centros de educación artística, creados también en 1976, y el Conservatorio Nacional de Música. La Academia de la Danza Mexicana, en un principio, no se incorporó a esta dependencia. Continuaba bajo las instrucciones de la Dirección de Danza, a cargo de la señora Clementina Otero de Barrios.

En 1978, a raíz del cambio de autoridades en la Dirección de Danza, se da un rompimiento violento en los planteamientos que habían apoyado hasta ese momento el proyecto de la Academia de la Danza Mexicana. Se afectó en muchos sentidos la continuidad del plan de estudios. Diversos intereses no permitieron que se concluyera una generación completa, ni la evaluación mínima de los aciertos o errores de este plan de estudios.

Sin querer revivir viejas polémicas, lo cierto es que la decisión de impulsar un proyecto educativo y otorgarle todo el apoyo para

quitárselo a otro, con todo y sus instalaciones, generó un conflicto serio entre quienes se dedicaban a la enseñanza de la danza.

La consecuencia para los profesores fue la división. Para los alumnos, la interrupción del plan de estudios que cursaban para tomar uno nuevo y egresar con una carrera distinta, amén de la problemática administrativa que diez años más tarde, o más aun, no podía resolverse en algunos casos.

### **Los Centros de Educación Artística (Cedart)**

Otra de las estrategias de la reforma educativa que se vio reflejada en la educación artística fue la creación de opciones para la educación media superior, además de las que tradicionalmente se ofrecían hasta ese momento. En este sentido, hubo un gran impulso a los proyectos educativos de bachillerato. En el caso de la UNAM, por ejemplo, se planteó la propuesta de organizar la educación media con otros objetivos y sobre todo con otra estructura curricular.

En esta década se organizó el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades; otro caso fue el del Colegio de Bachilleres. Por otro lado, se abrieron estudios con opciones terminales como las del Conalep, con la idea de incorporar a la vida productiva a la población joven lo antes posible.

En el caso de la educación artística se propuso una opción importante, los Centros de Educación Artística, que no sólo incorporaban los estudios de bachillerato, sino que ofrecían una salida terminal como instructor de arte.

La educación artística reconoció que era necesaria la organización del bachillerato de arte a partir del Primer Seminario sobre Profesionales y Docentes de Arte, efectuado en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, en el mes de junio de 1976.

En ese momento el INBA no contaba con carreras que formaran profesionales dedicados a la educación de los distintos niveles de enseñanza, es por ello que se propuso instrumentar programas específicos para "la formación de docentes en la educación artística en los niveles elemental, medio superior del sistema escolar y extraescolar, así como para el mejoramiento técnico-pedagógico de los actuales profesionales del arte".

El plan de estudios fue analizado y aprobado por el Consejo

Nacional Técnico de la Educación y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de septiembre de 1976 para iniciar su funcionamiento ese mismo año.

Con este bachillerato se pretendía:

- A. Ser importante factor de cambio de la sociedad, forjadora de personas capaces de comprender el medio en el que viven y participar en su transformación.
- B. Contribuir a la formación integral del ser humano a la par que las demás áreas de enseñanza-aprendizaje.
- C. Desarrollar la creatividad, la expresión y la comunicación a través de las manifestaciones artísticas.<sup>67</sup>

El plan de estudios se estructuró en dos bloques: el académico y el artístico. El primero lo conformaban las materias básicas del nivel medio superior, utilizándose para su enseñanza los programas del Colegio de Bachilleres; el segundo se refería a los talleres complementarios y específicos, con los que se pretendía dar al alumno una visión global de las disciplinas artísticas a fin de que obtuvieran una formación integral, e iniciar al estudiante en la especialización de una disciplina.

Las secciones que se ofrecían en algunos de los Cedart fueron tres, a saber: cursos de arte integral para niños que cursaban quinto y sexto grados de educación primaria; secundaria de arte y bachillerato de arte. Es importante aclarar que no todos tuvieron estas secciones, debido a las pocas posibilidades de atención y la precaria situación de algunos de los centros con respecto a la asignación de recursos.

En lo relativo a la danza se propuso un programa que abarcaba la danza clásica, contemporánea y folclórica. En la práctica, cada maestro enseñó conforme a sus conocimientos y criterio personal.

El plan de estudios se instrumentó de manera apresurada y esto derivó en que los programas de estudio se hicieran precipitadamente, descuidándose la interrelación de las áreas académicas y artísticas; no se estructuró un mapa de contenidos que estableciera las materias del plan en sus diferentes semestres, ni se consideró su adecuación a las distintas regiones; no se definió el perfil profesional del instructor de arte que se quería formar, como tampoco se propusieron las asignaturas respectivas; el personal docente y admi-

nistrativo se seleccionó sin criterios preestablecidos y no se dotó a los centros de material y equipos necesarios. Por otro lado, el mismo acuerdo de creación presentaba contradicciones con respecto al perfil del egresado.

Respecto de lo que es objeto de este estudio, las materias específicas del área de danza eran: repertorio de danza mexicana, música aplicada a la danza, escenografía, maquillaje, etnografía, coreografía y notación y taller complementario (danza contemporánea).

César Delgado comenta de aquel momento:

El maestro de danza académica tenía que impartir toda esta tira de materias. Era una especie de todólogo. En el caso de la etnografía, disciplina clave en el estudio de la danza folclórica, no se impartía debidamente porque los profesores no dominaban la materia. Era un campo para especialistas de ciencias sociales como la antropología social y además con conocimientos teóricos y prácticos sobre danza.

Asimismo, las asignaturas como escenografía y maquillaje irremediamente remitían a la danza folclórica, al espectáculo. A la deformación de esta manifestación cultural. Lo que se dio en la primera etapa de la vida de los Cedart fue la práctica de una danza folclórica estereotipada, deformada y descontextualizada. Por todos lados se veían bailes inventados o, en el mejor de los casos, reelaborados. No hubo investigación, no hubo conciencia de que se estaba destruyendo el folclor coreográfico mexicano.<sup>68</sup>

En 1979, sin considerar las condiciones en que los centros se habían originado, las autoridades propusieron cambiarlos a escuelas de niveles de iniciación, a lo que las comunidades educativas se negaron. Como producto de las negociaciones de los directores de los Cedart con el licenciado Juan José Bremer Martino, titular del INBA, se sostuvo la reorientación de los Cedart con el objetivo principal de formar maestros de arte, y asegurar la permanencia de la secundaria y el bachillerato de arte.

Para principios de 1980 la Coordinación General de Educación Artística convocó a una reunión a los consejos técnicos y directores de cada Cedart para plantear la reestructuración del plan y los programas de estudio. El 22 y 23 de febrero de ese año se realizó en la

ciudad de Morelia, Michoacán, el Primer Congreso Nacional de Maestros de Cedart, a raíz de los problemas académicos y laborales. Entonces se determinó una reestructuración que ubicara a los centros como bachilleratos de arte y humanidades, expidiendo los títulos y diplomas de bachiller y profesor de educación artística para los niveles básico y medio básico del sistema escolar y la modalidad extraescolar. También se propuso que los representantes de cada academia participaran activamente en el proceso de reestructuración.

En abril de ese año se presentaron a los directores y representantes de los Cedart las conclusiones de las visitas emprendidas los dos meses anteriores por los pedagogos de la coordinación, para conocer y analizar las propuestas concretas para cada comunidad de los Cedart.

En los dos meses posteriores, una comisión formada por representantes de maestros, estudiantes y personal de la Dirección de Asuntos Académicos, elaboraron la fundamentación del plan, y después nombraron a la comisión de asesores técnicos responsables de la conclusión del plan y la elaboración de los programas.

La comisión de asesores estuvo formada por Guillermo Noriega (música), Héctor del Puerto (teatro), Josefina Lavalle (danza), Benito Messeguer (artes plásticas), Alberto Híjar Serrano (ciencias sociales), Carlos Ortiz (ciencias naturales), Beatriz Hernández (ciencias exactas), Hilda Morett (lenguas extranjeras), José Luis Gutiérrez (literatura) y José Luis Hernández y Cecilia Vaca Noriega (área pedagógica).

Los objetivos generales del nuevo plan de estudios fueron los siguientes:

1. Formar instructores en educación artística que promuevan ésta como parte integral de la educación general en los niveles preescolar, básico y medio básico del sistema educativo nacional, así como en el ámbito de la educación no formal.
2. Capacitar al personal que contribuya a la sensibilización de grandes núcleos de la población, a fin de que tengan acceso al arte, como una forma de expresión y de creación individual y colectiva.
3. Ofrecer preparación básica a nivel medio superior en una determinada disciplina artística que facilite la continuación de los estudios correspondientes en el nivel profesional.
4. Difundir a todos los sectores de la población las diversas manifes-

taciones artísticas de nuestro país y contribuir de esta manera a la afirmación de la identidad cultural.

5. Detectar las actividades culturales de la comunidad para integrarlas y promoverlas como una parte fundamental de la vida de la región en la cual se ubica.

El plan de estudios estaba diseñado por semestres, conforme a las esferas de conocimiento. La esfera exterior la formaban todas las áreas de la escolaridad: ciencias naturales, literatura, ciencias exactas, ciencias sociales y teórico-artísticas, que se impartirían de forma integrada, y lenguas extranjeras de forma coordinada. El nivel de la esfera siguiente estaba integrado por las materias de pedagogía y psicología, que situaban la formación para la docencia. La siguiente esfera incluía música, teatro, danza y artes plásticas; todas ellas confluían en una última esfera central de investigación y producción.

Dado que los objetivos de la esfera artística eran muy específicos en relación con las habilidades que se pretendía que el alumno desarrollara, se planteaba la integración por dos vías: a través de las actividades de investigación y producción y a todo lo largo del proceso de formación del estudiante.<sup>69</sup>

En el área de danza, las materias que se cursaban durante el plan eran las siguientes: técnica general de la danza, desde el inicio, y a partir del tercer semestre, además de ésta, técnica de danza mexicana, técnica de composición, técnica de la enseñanza de la danza y taller de investigación. Este último, con un programa elaborado por la maestra Josefina Lavalle, pretendía determinar la importancia de la investigación de la danza popular mexicana para su supervivencia y conservación, distinguir las características de la danza tradicional mexicana como producto de una cultura determinada y manejar técnicas y métodos elementales aplicados a la investigación y el rescate de la danza tradicional y popular mexicana. Entre este programa y lo que se impartió en la realidad hubo un gran abismo, debidoprincipalmente a la escasa formación de los responsables de este taller en el campo de la investigación y sobre todo por el enfoque trabajado.

Los niveles que determinaba el plan de estudios eran un ciclo común y un ciclo específico, los cuales se definen en función de la esfera artística.

En este plan de estudios, cada nivel describe el propósito y la

carga horaria. La duración total del bachillerato era de cuatro años, distribuidos en ocho semestres.

De los aspectos erróneos que se derivaron de este plan, se pueden mencionar los siguientes:

- Una marcada separación entre lo artístico y lo pedagógico. La formación docente se pretendía lograr mediante el desarrollo de las materias psicopedagógicas.
- No se precisaron los objetivos específicos que debía desarrollar el estudiante.
- Los programas de estudio de las cuatro áreas artísticas no eran adecuados al nivel de los alumnos de los Cedart, ni por su escolaridad ni por sus características.
- La definición de formación integral en este plan se consideró como una preparación técnica básica en las cuatro áreas artísticas.
- Muchos de los objetivos planteados no se concretaron, ya que no respondían a las necesidades educativas e institucionales.
- El plan incluía objetivos generales y la relación de materias con semestres y horarios, pero no contaba con los elementos mínimos, como la fundamentación, la justificación, el perfil de egreso, el mapa curricular y la descripción de materias, la descripción del año de extensión pedagógica, y los requisitos de ingreso y egreso.

Este plan concebía al profesor de arte en los siguientes términos:

Aquella persona capacitada para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas en los niveles pre-escolar, básico y medio básico del sistema escolarizado y en instituciones que ofrecen educación artística no formal, al mismo tiempo es un agente que promueve y difunde las actividades artísticas regionales y nacionales, contribuyendo al conocimiento y preservación del patrimonio cultural del país.



## Las escuelas de danza folclórica en los años ochenta

El sexenio de Miguel de la Madrid se distinguió por relegar todo lo concerniente a la educación. Para orientar su gobierno, De la Madrid lanzó su Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, en el que hizo referencia a la educación, la cultura, la recreación y el deporte.

Una sociedad más educada, consciente de sus valores culturales, es también más responsable; quienes la integran conocen mejor sus posibilidades y sus límites, saben resolver sus diferencias internas, y por lo mismo, son más dueños de su momento y sus circunstancias. La educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social.<sup>72</sup>

Sin embargo no se promovió tal progreso educativo y cultural. Por el contrario, se propició la inconformidad magisterial, que al final del periodo de gobierno llenaría las calles con marchas y paros constantes por parte de los profesores que demandaban, entre otras cosas, salarios dignos y mejores condiciones para la educación.

Otro de los documentos que ese gobierno presentó fue el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, que en el apartado 1.3 dedicado a la preservación, impulso y difusión de la cultura, sostenía:

El propósito de este programa es fortalecer, impulsar y difundir la cultura. Comprende las tareas encaminadas a preservar y fomentar las distintas manifestaciones artísticas y culturales (artes, letras, artesanías, música, danza, tradiciones, vestimenta y arquitectura). También participa el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura con promoción de diversas manifestaciones artísticas y la educación en esta área.<sup>73</sup>

Como se ha dicho, las escuelas oficiales dedicadas a la enseñanza de la danza folclórica se fueron multiplicando. Para la década de los ochenta se contaba ya con cinco opciones para el estudio formal de la danza folclórica: la Academia de la Danza Mexicana, el Sistema Nacional de Enseñanza Profesional de la Danza, la Escuela Superior de Música y Danza, los Cedart y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, que ofrecía su plan para profesor de danza.

El INBA había crecido de manera exagerada; se consolidaron y multiplicaron algunas dependencias, y lo que correspondía a los aspectos educativos constituyó sólo una pequeña parte del gran aparato administrativo y burocrático de Bellas Artes, en donde la asignación de los presupuestos a las escuelas con respecto al que se destinaba a otras actividades, como la difusión y la promoción, indicaba el poco interés del instituto por las actividades educativas.

A pesar de la existencia de las distintas opciones, se repetían los modelos educativos. En los documentos base se continuaba con la propuesta de la tecnología educativa y la teoría de sistemas; se había marcado la sistematización de la enseñanza, pero por otro lado, en las comunidades educativas se gestaba una inconformidad que se levantaría al final de la década.

### **El bachillerato de arte de los Cedart en los años ochenta**

Si bien el proyecto del bachillerato de arte se gestó con la reforma educativa, sus reestructuraciones se concretaron en la década de los ochenta: un plan orientado exclusivamente como bachillerato de arte. Este diseño correspondió ya a la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas y su planteamiento recibió la oposición de un buen número de directores de los planteles.

A grandes rasgos, el plan del bachillerato de 1984 ya no conside-

raba la formación de instructores de arte, y quedó estructurado como sigue:

- Con respecto al nivel de secundaria, se cursaría la establecida por la SEP incluyendo las materias de artes plásticas, música, teatro y danza. En el primer año de danza se deberá cursar la materia de juegos creativos; en el segundo la de motores corporales, y en el tercero, los estilos (técnica de danza clásica).
- En el nivel de bachillerato se cursarán las materias establecidas por la SEP, así como un tronco común, del primero al cuarto semestres, que en el caso de danza incluye las materias de expresión corporal, juegos creativos, motores corporales, rítmica folclórica, espacialidad y juegos coreográficos. A partir del quinto semestre de bachillerato se deberá cursar danza folclórica.

Los objetivos de esta última tenían un enfoque teórico-práctico de la danza; los contenidos del programa atendían al sentido original de la danza folclórica en México: quiénes la practican, qué función cumple, cuáles son sus antecedentes, sus procesos de apropiación y destrucción, etc. Sin embargo, la tradición de enseñanza de muchos de los profesores con esquemas repetitivos hicieron en la práctica que estos problemas se dejaran de lado y se reprodujeran las formas que ya conocemos.

### **El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza y los planes de estudio por especialidades**

El nacimiento del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, en 1978, tuvo que ver directamente con la propuesta de concebir la enseñanza de la danza en tres ámbitos diferenciados: la danza clásica, la danza contemporánea y la danza folclórica. La idea de distinguir entre estos ámbitos de la danza se configuró a partir del rompimiento con la concepción del bailarín integral que hasta ese momento sostenía la Academia de la Danza Mexicana.

La creación de esta escuela se basó en una concepción pedagógica totalmente definida hacia la estructuración de un sistema educativo de danza que tuviera repercusiones en el ámbito nacional. Las aspiraciones no se limitaban a una sola escuela; de hecho, desde

este enfoque se aspiraba a tener una cobertura nacional, y una muestra de esa intención fue el apoyo que se dio a la creación de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, que en un principio llevó el nombre de Carmen Romano de López Portillo.

El planteamiento de estructurar las escuelas por especialidades trajo consigo un amplio organigrama que diferenciaba las áreas de la danza, clásica, contemporánea o folclórica, para designarlas como escuelas nacionales. Esta idea trajo consigo luchas y confusión respecto de qué se consideraba como nacional, ya que previamente existía una Escuela Nacional de Danza, que Nellie Campobello dirigió por mucho tiempo.

Esto último no significaba un obstáculo; el sistema nacional aspiraba a ser el eje en materia de danza, no sólo de las escuelas de danza sino de todo el sistema educativo nacional. Sin embargo, el proyecto enfrentó circunstancias que lo restringieron y orientaron a la formación de ejecutantes y profesores de danza por áreas.

Entre las razones que se argumentaban para la creación de este sistema, se decía que los recursos oficiales para la danza eran desproporcionados respecto de los resultados, debido a la falta de planeación de políticas y procedimientos, así como a la carencia de objetivos a corto, mediano y largo plazos, a la desorganización en el funcionamiento a partir de los reglamentos del personal docente y administrativo, a la desintegración y desarticulación de los programas, así como a la falta de evaluación continua del proceso que permitiera reconocer errores en los procesos educativos y en los aspectos administrativos.

Este proyecto fue apoyado directamente por la Dirección de Danza del INBA, dirigida por el licenciado Salvador Vázquez Araujo. El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, además de atender la coordinación de las tres escuelas nacionales, atendería la coordinación de los estudios académicos de los futuros ejecutantes, de los maestros y de los investigadores de danza. Se sostenía la necesidad de que la Subdirección de Asuntos de Enseñanza se encargara de coordinar las tres escuelas, asesorar y supervisar los planes y programas dentro del cuadro básico de educación y de fomentar la creación y el desarrollo sistematizado de la investigación dancística. Esta subdirección estuvo a cargo de la licenciada María Cristina Abad.

## La Escuela Nacional de Danza Folklórica

En el contexto antes descrito, se creó la primera escuela dedicada específicamente a la formación de ejecutantes y profesores de danza folklórica. Hasta ese momento la danza folklórica había sido sólo una carrera dentro de la ADM, institución que había dado prioridad a la danza contemporánea, por lo que la danza folklórica había sido relegada.

La importancia que se confería entonces al estudio de las raíces culturales y de los elementos históricos, sociales, económicos y políticos del pueblo mexicano, justificaba la creación de una escuela que brindara:

Una profunda preparación académica y técnica que forme no sólo ejecutantes y maestros de danza mexicana, sino que los convierta en investigadores científicos en ese importante terreno de la cultura de México. Esta es la escuela que podrá aportar los contenidos eminentemente arraigados en la tradición para la creación coreográfica, que independientemente de la técnica clásica o contemporánea se nutra de las esencias de la cultura mexicana.

Para la creación de la Escuela Nacional de Danza Folklórica se consideraron ocho puntos relacionados directamente con la necesidad de conservar y desarrollar la identidad nacional:

Apoyar programadamente los impulsos de autoafirmación étnica de las comunidades; el rescate de las danzas como testimonio de los aportes de la cultura popular a la nacional; formar especialistas altamente calificados en la investigación para el registro y estudio de las danzas folklóricas para la creación de un archivo nacional de danzas folklóricas, unir la investigación y la docencia y revertir los resultados en la educación, para proteger la actividad danzaria a través de la promoción; la necesidad de crear danza contemporánea con características nacionales basadas en la tradición cultural y finalmente, la necesidad de contar con especialistas en danza y bailes folklóricos, a nivel de etnólogo, para el trabajo interdisciplinario.<sup>70</sup>

Todas estas razones se argumentaban para la creación de una institución que atendiera directamente los aspectos de la danza folclórica. Sin embargo, muchos de ellos sólo sirvieron para sostener una postura artística del folclor, similar a la que hasta entonces había promovido la Academia de la Danza Mexicana. El sentido de conservación y rescate de las manifestaciones artísticas populares expresada en el discurso, remitía a las formas estereotipadas de hacer esta danza.

Los profesores que atendieron el nuevo proyecto se habían formado en la ADM; sus formas de percibir la danza y sus prácticas educativas no cambiarían de la noche a la mañana. Una cosa era pertenecer a una estructura escolar nueva, y otra cambiar las prácticas que durante tanto tiempo se fomentaron. Los programas proponían una serie de aspectos por atender en la acción educativa de los profesores; en la práctica, persistían los modelos establecidos en el proyecto anterior.

Ante esta situación se hizo necesario no sólo formar ejecutantes: había que formar maestros e investigadores de danza folclórica caracterizados así:

El profesionista que investiga el sentido y la significación de la danza folclórica como manifestación cultural natural del hombre, al mismo tiempo que es capaz de registrarla y ejecutarla para su estudio, rescate, difusión y promoción; que basa sus estudios en el estudio objetivo de los hechos socio-culturales, para ubicar los contenidos dancísticos y su estética, dentro de un contexto concreto que se prepara con métodos científicos, el conocimiento de las leyes sociales, políticas, económicas y religiosas que rigen y dan lugar a diferentes formas y expresiones de cada pueblo, a través de sus manifestaciones artísticas, y que logra como resultado de sus investigaciones, las síntesis explicativas de las manifestaciones dancísticas.<sup>71</sup>

El prospecto de docente e investigador se formaría, en principio, como ejecutante y, posteriormente, tendría la opción de formarse en la docencia y la investigación. Por otro lado, adquiriría las habilidades del oficio desempeñándose como auxiliar de investigador y adjunto de profesor.

Los estudiantes de esta carrera requerían de una condición física

óptima; debían mostrar inclinación hacia la investigación, inquietud y curiosidad teórica, capacidad de crítica y principalmente interés por realizar investigación de campo, así como inclinación hacia la lectura; disciplina de pensamiento, para utilizar métodos científicos y verificar la autenticidad de los datos implicados en cada manifestación dancística, así como capacidad de expresión verbal y la habilidad para la traducción de algún idioma extranjero.

Por lo anterior se observa que aquellos que aspiraban a pertenecer a esta carrera deberían reunir grandes capacidades y contar con una formación amplia, que permitiera orientar sus intereses hacia la investigación. Tener una gran claridad respecto de su orientación vocacional.

El documento en el que se propone esta orientación no definía claramente la diferencia entre la docencia y la investigación. En la práctica, la formación que se ofreció a los ejecutantes de danza folclórica tuvo la extensión del año para profesores, pero no se operó ninguna formación hacia la investigación.

### **Del plan de estudios de 1982 a la oficialización en el plan de 1987 de la Academia de la Danza Mexicana**

Con la fractura que se originó en la Academia de la Danza Mexicana a raíz del impulso que se ofreció a la creación del SNEPD en 1978, la primera quedó incluso sin local para trabajar. Sin embargo, permaneció un grupo de maestros que defendió un proyecto educativo de danza y que se empeñó en la subsistencia de aquella escuela que fue el eje para el estudio de la danza. En estas condiciones, los profesores se dedicaron expresamente a la elaboración del plan de estudios, revisando y reforzando sus planteamientos, en los que se insistía en la tesis del bailarín integral.

Estos maestros, dedicados a sostener su proyecto, aún sin el apoyo institucional, dedicaron un año a las negociaciones para ser reinstalados. Esto no se logró sino hasta tres años después. Entonces, se estableció la nueva escuela.

Este periodo sirvió a los profesores para actualizarse y tomar cursos destinados a conformar y fundamentar su plan de estudios. Cabe señalar que en esa época, los cursos relacionados con la pedagogía contienen ya propuestas de la didáctica crítica y planteamientos

que superan la tecnología educativa, aunque aún persista el modelo curricular promovido principalmente por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Así, los maestros elaboraron un extenso plan de estudios que fue presentado a las autoridades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas en 1982. El plan incluye una estructura amplia, con todos los elementos que el diseño curricular de la época exigía. En este documento se presentaban cinco carreras que darían inicio ese mismo año.

Las carreras propuestas eran las de intérprete de danza de concierto, intérprete de danza mexicana, docencia en danza profesional, investigación en danza, profesor de danza para el nivel medio superior, y el curso propedéutico para los egresados del plan Cedart 1976.

La carrera de intérprete de danza mexicana fue la que finalmente operó, junto con la de danza de concierto. Es importante señalar que las carreras de investigación y de profesor se planteaban desde entonces como opciones para cursar luego de la formación como intérpretes.

El documento de 1982 presenta el apartado de antecedentes históricos donde se expresan las etapas por las que ha pasado la escuela desde su constitución. Esto da paso a los objetivos generales de la institución, la justificación e importancia del plan de estudios, una amplia fundamentación filosófica, social, pedagógica y legal y una gráfica global del plan, así como los niveles. En cada carrera se encuentran una caracterización de la misma, su fundamentación, sus objetivos, su perfil profesional, la gráfica de materias, los contenidos y los requisitos de ingreso.

En la justificación de la carrera de intérprete de danza mexicana se encuentra la conjunción de dos géneros: la danza popular mexicana y la danza contemporánea, para ser asimiladas por separado. La orientación de esta carrera está regida por la idea siguiente:

El propósito de la danza popular es la escenificación de las expresiones dancísticas del pueblo con la mayor fidelidad posible, propósito que descansa en un trabajo previo de manejo de recursos técnico-teatrales, investigación del contexto socioeconómico del momento a plasmar, rescate, entrenamiento corporal cuidadoso, interpretación, promoción y difusión, la oportunidad

de interesar al espectador en la importancia que encierra la conservación de nuestras tradiciones, evitando su menosprecio, deformación y desaparición, peligro cada vez mayor a medida que crece la penetración cultural.<sup>74</sup>

A manera de conclusión, el documento expresa:

La afirmación de nuestra identidad nacional, esto es, el rescate y conservación de nuestras tradiciones y valores culturales, la conquista de nuevas formas de expresión artística, que nos permitan contar nuestra visión de la problemática del mundo, la lucha que el pueblo sostiene por su autodeterminación real no teórica, constituyen el verdadero quehacer de todo hombre y toda mujer contemporáneos.<sup>75</sup>

Por otro lado, el plan de estudios recuperó en sus planteamientos educativos no sólo aquellos provenientes de la tecnología educativa, sino que incorporó una serie de proposiciones educativas que tienen que ver con la escuela reformista, la escuela antiautoritaria y la escuela nacida de los planteamientos marxistas.

En este documento podemos encontrar todo un esfuerzo por consolidar un proyecto pedagógico, pero sobre todo para afirmar su derecho a subsistir como escuela.

En él se encuentran el desglose de materias, con un programa sintético para cada una de ellas, que contiene el nombre de la materia, la situación, la duración, las horas por semana y la descripción de contenidos por año. En algunos casos, aparece el objetivo general de la materia o su justificación. En este desglose, no todas las materias se presentaban de manera unificada. En algunos casos se distinguen los contenidos con números, en otros casos se da una explicación amplia y en otros sólo se introducen guiones sobre los temas. Algunos son excesivamente amplios y otros muy reducidos.

Con este plan de estudios, aún sin oficializarse, se inició la actividad de esta academia con maestros como Antonia Torres, Fernando Cuéllar, Georgina Román y Áurea Vargas, quienes quedaron fuera de la escuela por diversas razones y no vieron egresar a esa generación.

La tarea, una vez iniciadas las clases en septiembre de 1982, era oficializar el plan de estudios. Pero no fue sino hasta 1987 cuando

se autorizaron sólo dos carreras de aquel plan original: intérprete de danza de concierto e intérprete de danza mexicana.

El plan de 1987 fue una versión corregida pero sintetizada del plan de 1982. Los maestros trabajaron en las oficinas de la Dirección de Asuntos Académicos tratando de eliminar mucho de las referencias personales que contenía la primera versión, pero sobre todo se trató de reforzar la fundamentación y de unificar la presentación de la descripción de contenidos.

Si bien el plan ya sólo se refería a dos carreras, dejaba abierta la posibilidad de continuar la formación de nivel superior, ya que sólo comprendía hasta el medio superior, y perfilaba la importancia de las licenciaturas en educación, en danza profesional y en coreografía así como la formación de profesionales para la investigación de la danza.

Las siguientes líneas expresan la intención de la academia de la danza:

Entiende en su enfoque educativo la afirmación de nuestra identidad nacional a través del rescate, conservación y difusión de las tradiciones y valores culturales, así como la búsqueda de formas de expresión artística que permitan al alumno manifestar su visión de la problemática del mundo actual.

Propone la formación de profesionales de danza desde una perspectiva integradora de las artes y las ciencias, creando bailarines responsables y comprometidos con su tarea artística, contribuyendo así a la sensibilización y educación artística de la población de nuestro país.<sup>76</sup>

En la fundamentación se incluyen los aspectos legal, filosófico, sociológico y pedagógico. En el aspecto legal, se alude al artículo tercero constitucional, a los artículos quinto y 24 de la Ley Federal de Educación, a la ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes, al Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y al Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Con respecto al proyecto pedagógico de la escuela, éste restringe su planteamiento con relación al plan anterior y define al bailarín integral en los siguientes términos:

Un profesional de la danza que posea una formación polivalente y multifacética. Esta propuesta se basa en una relación integra-

dora de las artes y de las ciencias, en la que los conocimientos se utilizan como herramientas que le permitan realizar una producción dancística apoyada con una visión crítica de su entorno social en general y de su objeto de creación en particular, a través de una práctica responsable y comprometida.<sup>77</sup>

La propuesta perfila más claramente los planteamientos de la didáctica crítica, aunque no rompe definitivamente con el esquema anterior. Sin embargo, se define ya al sujeto de la práctica educativa como aquel que está en continuo proceso de desarrollo, con un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro de los aspectos que pone de manifiesto es la relación maestro-alumno, basada en el afecto y la camaradería, donde el primero propicia el desarrollo libre y espontáneo recurriendo a las metodologías que hacen evidente la participación del grupo y su interacción.

El planteamiento de entender a la escuela como la vida misma del educando, basada en los postulados de la educación reformista para promover aprendizajes significativos a partir del análisis y la reflexión, se llevó a cabo al pie de la letra; y no por otro aspecto que por los largos periodos que transcurren los alumnos dentro de la institución. El tiempo destinado a su formación como bailarines cubre la mayor parte del día y aleja a los alumnos de la dinámica que se da fuera de la institución, limitando así su formación a los enfoques y propuestas exclusivas que le proporcionaba la escuela.

Otras ideas que sirven para fundamentar el documento se refieren a la libertad, la confianza y el respeto, sustentando así el rechazo a las actitudes de la propuesta metodológica caracterizada por la rigidez y el autoritarismo.

En esta fundamentación se expresaba la importancia de las prácticas escénicas como un vínculo indispensable entre el salón de clases y el escenario, como actividades que confrontan no sólo a los alumnos sino a los maestros. Estas prácticas tendrían que realizarse al concluir los periodos establecidos por los contenidos de las materias. En la década de los ochenta, los recursos destinados a estas actividades fueron limitados por los criterios presupuestales, provocando que las escuelas buscaran alternativas de financiamiento de muy diversa índole.

El Plan de 1987 demostró tener algunas incongruencias y sobrecarga en los horarios. En la práctica, se hizo evidente la necesidad

de reelaborar los programas de estudio. Estas revisiones obedecieron a una evaluación interna y permanente que incluyó el propio plan; sin embargo, no fue sino hasta los años noventa cuando se hicieron ajustes y, de hecho, se conformó un nuevo plan, eliminando la carrera de intérprete de danza mexicana.

### **Propuesta de reestructuración en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza**

El plan que se había elaborado para iniciar el ciclo escolar 1978-1979 se aplicó con carácter experimental; tres años más tarde, en junio de 1982, se presentó una primera reestructuración de las carreras de ejecutante y profesor de danza folclórica.

En la justificación que se presentó para esta reestructuración se establecía un cambio en el plan de estudios de la escolaridad, sustituyendo el plan de la escolaridad de la preparatoria de la SEP por la del Colegio de Bachilleres. Se llevó a cabo un replanteamiento por objetivos y la temática de algunos programas con la finalidad de integrar la especialidad y la escolaridad, "para que el alumno asimile e integre estos fragmentos del conocimiento como una totalidad".<sup>78</sup>

La estructura que proponía el plan original se respetó y los objetivos se mantuvieron vigentes. El plan de estudios privilegiaba los siguientes aspectos:

- El plan constaba de dos niveles, a saber: la formación de ejecutante y la formación de profesores, incrementando un año más como especialización.
- Los estudios se inician simultáneamente al primer año de secundaria.
- El eje central en torno al cual se estructuró el plan de estudios lo constituye la materia que se cursa durante toda la carrera: repertorio de danza folclórica mexicana.
- Se conservan las disciplinas artísticas que apoyan la formación de ejecutantes y profesores: artes plásticas, música y teatro.
- La orientación del plan de estudios hacia la contextualización de las danzas en el ámbito histórico-social de México se considera fundamental.

Las modificaciones que proponía la reestructuración de la carrera de ejecutante eran las siguientes:

- Incluir dos cursos anuales de técnica de danza clásica.
- Incluir dos cursos anuales de técnica de danza contemporánea (Graham, Falco y Limón).
- Asignar mayor carga horaria a las asignaturas de artes dramáticas a partir del tercer año de la carrera (teatro y motivación dramática).
- Asignar mayor carga horaria a la de artes plásticas.
- Enfocar el estudio de la música hacia la conformación de nociones de teoría musical y ampliar la práctica de instrumentos.
- Ofrecer historia de la danza a partir del cuarto año.
- Incluir etnografía I y II.
- Ofrecer un curso anual de coreografía y notación.
- Impartir taller de artes y técnicas escénicas, historia del arte e historia de la cultura mexicana.
- Mantener el repertorio de danza folclórica mexicana durante siete años.
- Para la carrera de profesor, prolongar la formación de ejecutante un año más, donde se estudiará psicología educativa, didáctica general, náhuatl, didáctica de la especialidad, metodología de la investigación de danza folclórica, historia de la educación y seminario de titulación.

Estas últimas materias estaban relacionadas con los requisitos de egreso para la carrera de profesor; es decir, al concluir, deberían presentar un servicio social, tesis y examen profesional.

### **Un antecedente para la formación docente y de investigación de la danza folclórica**

Para el 6 de marzo de 1984, es decir, a seis años de iniciados los trabajos de esta escuela de danza folclórica, se envió un documento preliminar elaborado por la planta docente y firmado por la profesora Tania Álvarez Garín, directora del SNEPD, dirigido al licenciado Alberto Sarmiento Donate, titular de la Dirección de Planeación y Asuntos Académicos de la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas, para plantear una reestructuración de los objetivos y

la estructura de las carreras. En ese documento se sostenía que el primer aspecto para discutir era la caracterización del folclor, y la posición que se debería de asumir en la danza folclórica.

Con respecto al término folclor, en términos generales, tiene un carácter tradicional siendo producto de la herencia cultural de un pueblo determinado por un área geográfica y por el contexto histórico y social, por lo tanto es anónimo, consumido por el sector que lo crea, y cumple una función social de integrar e identificar a los miembros de la comunidad en que se desarrolla.

El folclor tiene diversas formas de expresión entre las cuales la danza es una de las más importantes, ya que constituye una síntesis de valores culturales que reflejan el carácter, las creencias, la forma de vida y la visión particular del mundo de un pueblo. Nuestro país tiene una enorme riqueza de danzas tradicionales, muchas de ellas son completamente desconocidas o se conocen sólo parcialmente, en tanto que otras se están perdiendo o bien han desaparecido. Ante esta problemática se hace patente la necesidad de una investigación sistemática de la danza que fundamente acciones tendientes a su conservación, transmisión y difusión.<sup>79</sup>

En este planteamiento se sostenía, una vez más, la conservación, transmisión y difusión de la danza folclórica, pero orientaba sus líneas de acción a la propuesta de creación de dos carreras a nivel licenciatura: la licenciatura en pedagogía de la danza folclórica y la licenciatura en investigación de la danza folclórica. Estas licenciaturas no se instituyeron, a pesar de la necesidad manifiesta de su instrumentación, por una serie de impedimentos administrativos y burocráticos pero es importante comentar su orientación.

La licenciatura en pedagogía de la danza folclórica se orientaría a la formación de docentes de alto nivel, que insertos en todos los niveles del sistema educativo nacional pudieran coordinar, asesorar y promover la creación de programas encaminados tanto a la difusión de la danza como a la formación de ejecutantes y profesores, así como a ofrecer asesorías a nivel nacional y regional con la finalidad de crear una infraestructura descentralizada para la promoción de la danza en todo el país.

La licenciatura en investigación de la danza folclórica se abocaba

al rescate, al registro y la clasificación de las danzas, así como a su estudio profundo desde la historia, la etnografía, la filosofía, la religión y su función social, para la creación de una infraestructura dancística nacional.

En este oficio se hacía patente la necesidad de formar especialistas en danza folclórica en los niveles mencionados y con una visión de unificación dancística nacional. Esta propuesta no prosperó oficialmente, sin embargo, conviene poner de manifiesto que las comunidades educativas perciben las necesidades antes que una voluntad política proponga una reestructuración. La excesiva burocracia obliga a sensibilizar a las autoridades o a encontrar la coyuntura adecuada que permita concretar el proyecto de una comunidad. Éste no fue el caso de la mencionada propuesta, sin embargo, constituye un antecedente para las licenciaturas de formación docente y de investigación en danza.

Por otro lado, es importante mencionar que unos meses después de este comunicado a la SEGIA, se dio a conocer mediante el *Diario Oficial de la Federación* una medida importante que afectaría de gran manera a las carreras de profesor de todo el sistema educativo nacional. Las escuelas Normales y todas aquellas orientadas a la formación de profesores, debían elevarse al nivel educativo superior y con ello diseñar planes de estudio a nivel licenciatura. En el caso de las escuelas de danza, esto ha significado una problemática amplia, motivo de una discusión importante.

Desde 1986 hasta la fecha, la Escuela Nacional de Danza Folclórica ha pasado por momentos de estancamiento, y de reflexión y autocrítica de su propio proyecto; ha recurrido a prácticas que en la antigua academia se realizaban para atender a más población, como los cursos de verano que se llevaron a cabo al final de la década de los ochenta. Por otro lado, algunos profesores han recurrido a las ciencias sociales y a la antropología para orientar de nueva cuenta la formación que ofrece esta carrera.



*La coronela (1940) de Waldeen; bailan Juan Ruiz y Josefina Lavalle.  
Foto: Manuel Álvarez Bravo.*

# Problemática del currículo en danza folclórica

## Aspectos generales

**D**espués de analizar el proceso de transformación que ha tenido el diseño curricular de la danza folclórica en las escuelas oficiales del INBA, podemos reconocer algunos aspectos de la problemática relacionados con la escolarización de la danza folclórica.

Por otro lado, hemos visto que la práctica escolar que se ha dado en los diferentes momentos históricos de esta disciplina ha tenido que ver con lo que Gimeno Sacristán llama "usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del currículo". De ahí que sea preciso rescatar algunos planteamientos, pero también transformar el enfoque que ha imperado.

Algunos de los problemas que nos permitió conocer el análisis del currículo de las escuelas de danza folclórica en el periodo que abarca de la década de los treinta a principios de los noventa han sido los siguientes:

### Estrategias político-administrativas

- El impulso a determinados proyectos educativos de danza folclórica ha respondido a la voluntad política de algunas personalidades gubernamentales.

- Los cambios de autoridades académico-administrativas han impulsado en periodos cortos o han suspendido drásticamente el apoyo a los proyectos, originando con ello limitantes importantes para el desarrollo y la práctica misma de los procesos de enseñanza de danza folclórica escolarizada.
- La organización y el crecimiento de las estructuras oficiales que controlan las escuelas han burocratizado y entorpecido el acceso de los profesores a los niveles de planeación, organización y administración; otros son los agentes que determinan tanto lo académico como lo administrativo de las escuelas.
- El interés político por hacer de la danza un vehículo para representar el nacionalismo le concedió un lugar privilegiado a determinadas formas de representación de la realidad nacional, que en algunas etapas gubernamentales se aprovechó ofreciendo a cambio apoyos a las escuelas.
- Los exiguos presupuestos conferidos a las prácticas de campo significaron un alejamiento importante del objeto de estudio; en este caso, la danza en las comunidades. Asimismo, afectó las condiciones de la práctica, en las que sólo se establecía un débil acercamiento mediante los informantes que asistían a impartir cursos de manera descontextualizada.

### **Formación docente**

- La formación de profesores ha dejado de lado la cuestión pedagógica, y sólo algunos maestros se han preocupado por formarse en este ámbito.
- Se ha pretendido cambiar la práctica de la enseñanza con ideas y principios pedagógicos plasmados en disposiciones administrativas, en las que no se analiza la situación real de cada proceso y en cambio se fuerzan los mecanismos que en el nivel de documentos se modifican, pero en la práctica persisten, llevándose a cabo las actividades tradicionales.

### **Métodos y procedimientos educativos**

- Se ha dado preferencia a modelos metodológicos establecidos por

otras disciplinas, y con ello, algunas prácticas de la enseñanza de la danza folclórica han tenido que buscar espacios fuera de las instituciones oficiales del INBA.

- En el afán de buscar una sistematización, se han importado esquemas de enseñanza, no sólo de otras áreas artísticas sino de otras formas de hacer danza, como la clásica, con lo que se pusieron las bases de la repetición de modelos establecidos.

- En el intento por ofrecer una formación más completa, que permitiera cubrir los niveles del sistema educativo nacional, se han sobrecargado los horarios destinados al aprendizaje de materias teóricas y prácticas.

- A pesar de contar con una formación orientada a cubrir los requerimientos de la escolaridad, éstos han sido relegados, puesto que se ha dado énfasis a la formación artística.

- La imposición de modelos en la programación de materias ha representado una carga extra para los profesores, quienes ven estos instrumentos alejados de su práctica real y difíciles de manejar.

- La estandarización de programas y grados por repertorios ha limitado las posibilidades para el aprendizaje de métodos de enseñanza que permitan otras alternativas.

- La falta en el currículo de un espacio para la investigación, tanto documental como de campo, provocó que poco a poco ésta se fuera perdiendo y que no se formaran equipos sólidos para la observación y el registro permanentes de las fuentes del objeto de estudio.

- La importación del modelo estadounidense de planeación educativa que impactó en los planes y programas de la danza en el tiempo de la reforma educativa, se impuso y ubicó a la disciplina artística en el terreno de lo técnico.

### **Configuración interna de los planes de estudio**

- En el rubro de los requisitos de ingreso para la carrera, el aspecto de la edad mínima ha representado un problema, ya que se han adoptado los criterios que imperan, por ejemplo, en la danza clásica; este aspecto repercute en las definiciones profesionales de los estudiantes.

- La multiplicación de las materias ha representado una falta de articulación entre ellas, y una dispersión que no siempre ha incidido en

el enriquecimiento de la formación, sino en una gran cantidad de contenidos de difícil aplicación.

- Los responsables del diseño curricular no han establecido una relación entre el conocimiento especializado de la danza folclórica y los investigadores y profesionales de la educación.

Por otro lado, para cambiar los contenidos o ritos internos es necesario proponer otras posibilidades de configuración del currículo.

## El modelo curricular alternativo en danza folclórica

**R**ecientemente las escuelas de danza del INBA atravesaron por un proceso de reordenación académica, en el que se debate sobre cuál sería el mejor modelo de educación artística que debe sostenerse.

Entre las controversias que surgen en este proceso podemos encontrar las siguientes: la importancia que se le ha conferido al dominio de una técnica, la posibilidad de formar alumnos creativos en danza folclórica y el cuestionamiento de esquemas caducos que se orientan hacia una sola forma de entender el aprendizaje de la danza.

Esta problemática hace cada vez más necesario un modelo curricular que permita abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque más amplio, crítico y reflexivo, que permita salir del escollo en el que se encuentra hoy la danza que se ha denominado academizada y no escolarizada, como sería más adecuado definirla.

Actualmente el trabajo cotidiano en las aulas, debido a su complejidad, muestra la caducidad que los avances en el campo curricular han puesto de manifiesto respecto del modelo de la tecnología educativa y la planeación por objetivos que en su momento sostuvieron las escuelas de danza, y que significó una posibilidad para la organización y la sistematización.

Para estar en posibilidad de superar los esquemas rígidos que hoy en día limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica, es necesario elaborar un diseño y un desarrollo curricular

como un proceso siempre abierto, de investigación, en el que el currículo concreto se convierta en una hipótesis más de trabajo. Por ello, y entendiendo el currículo como un proceso de construcción social —donde alumnos y profesores deben tener una reflexión de su práctica— no debe separarse el proceso de realización de las condiciones concretas en las que se desarrolla.

Se requiere así de la elaboración de un modelo didáctico alternativo que signifique un recurso formal para que facilite el desarrollo profesional docente en danza, que al mismo tiempo fundamente la enseñanza y promueva el cambio educativo en la danza. Se habla aquí de desarrollo profesional docente en relación con un continuo trabajo de revisión, análisis y actualización de su práctica.

Por modelo didáctico entenderemos, de acuerdo con el enfoque constructivista, un "estructurador que organiza, describe y explica distintas opciones/realidades educativas".<sup>80</sup>

Si entendemos que la educación artística está inmersa en un determinado contexto sociopolítico, que fija sus fines y estructura, podremos entender que en un momento como el actual, en donde se propone una reordenación académica de todo el sistema de educación artística, es necesario contar con elementos que orienten la reflexión de este hecho educativo.

### **Proyecto curricular de investigación y renovación escolar**

Al final de la década de los ochenta se propuso en España una reforma educativa que motivó a diversos especialistas a reflexionar sobre este hecho. De ahí se derivó un modelo de investigación educativa que se articuló a partir de entender la educación como una realidad compleja basada en las concepciones constructivistas del conocimiento humano, orientadas al cambio educativo y social.

Lejos de pretender adoptar para México lo que se elaboró en otro país, quiero referirme a algunos aspectos de esa experiencia, ya que encuentro puntos de coincidencia en aquella reforma educativa propuesta para la educación básica española y la reorganización de la educación artística que se gesta actualmente en México. Es claro que los cambios que se generan en los sistemas educativos responden no a un hecho aislado, sino que se dan en un contexto mundial de transformaciones.

El cambio se ha dado en ambas experiencias a partir de un llamado por parte de las autoridades educativas que propiciaron una experimentación abierta y plural de los currículos diseñados por los profesores. En el caso de México, se ha dado a través de diversos foros, encuentros, seminarios y reuniones, donde se escuchan, sin tomar partido, las diferentes propuestas de las escuelas. Empero, no se ofrece un proceso de formación estructurado para profesores, encaminado a que se elaboren las propuestas bajo determinado modelo que centre de manera metodológica y teórica los trabajos.

Actualmente en México, como en el caso español, los profesores del INBA no cuentan con todos los elementos para elaborar proyectos que superen los vicios de planeación y los enfoques que aprendieron. Por estas razones los nuevos intentos de planeación se han convertido en esquemas rígidos, en diseños de planes de estudio con las mismas estructuras que sólo cambian, aumentan o sustituyen unas materias o las cargas horarias por otras, pero no se rompe con el enfoque tecnócrata que durante tanto tiempo ha orientado esta actividad.

Para atender el currículo de manera más amplia, retomo la propuesta de la investigación en la escuela, derivada de la experiencia concreta de la reforma educativa de la educación básica española, a fin de orientar la problemática que hoy se aborda en la reorganización académica de la educación artística, y concretamente en la enseñanza de la danza.

Las escuelas oficiales del INBA dedicadas a la enseñanza de la danza folclórica no se han preocupado por investigar los procesos por los cuales se construye el aprendizaje de la danza. De ahí que exista un rezago en la actividad de investigación educativa, y que ésta no se oriente hacia la reflexión, el análisis, la crítica, la sistematización y la difusión del saber que se produce día con día en las escuelas.

Los grupos de trabajo en las escuelas están más interesados en la discusión sobre cómo hacer la selección de los contenidos que se han de enseñar, que en cuestionar una metodología de la enseñanza, o buscar alternativas para ello. Así, la concepción de aprendizaje de la cual parten, y la manera de abordar el hecho educativo de la danza, debe reformularse para encontrar otras formas que permitan promover aprendizajes significativos.

Por otro lado, se ha perdido de vista que dentro de la escuela

como institución educativa se forman alumnos y que si bien se debe reflexionar sobre las disciplinas que abordan y nutren el fenómeno dancístico, también es importante realizar definiciones básicas con respecto al aprendizaje de los alumnos, a la actuación de los profesores, a la orientación del diseño y el desarrollo curricular y finalmente, a cómo generar una didáctica específica para la danza.

Todas estas dimensiones debieran investigarse en las escuelas de danza para obtener respuestas alternativas al problema del currículo.

Desde la perspectiva que propongo, todas las actividades e investigaciones que desarrollan los docentes en las aulas, en las salidas de campo y en las prácticas escénicas se integran al desarrollo curricular.

### **El punto de partida: la investigación educativa en danza**

Rediseñar o reelaborar un nuevo currículo en danza folclórica debiera responder al proceso de formación de bailarines que tomen como referente la danza tradicional mexicana y la utilicen como un vehículo de comunicación. Recordemos el primer proyecto escolar de danza propuesto por Carlos Mérida, que consideraba a la investigación como punto de partida para el aprendizaje. Este principio de investigación, después de sesenta años, es aún vigente, en el entendido de que la danza evoluciona con la cultura misma y conserva aspectos que la distiguen en cada lugar. La investigación en las escuelas se presenta ahora "como estrategia de formulación y tratamiento de problemas, sería, por tanto, una estrategia de conocimientos y actuación en la realidad propia del comportamiento de nuestra especie".<sup>81</sup>

Para poder desarrollar un proceso educativo basado en la investigación en danza folclórica debemos dejar de creer que en esa disciplina todo está dicho y que sólo es posible un modelo específico de escenificación. Debemos partir entonces de la problematización, partir de reconocer los problemas que implica el aprendizaje de la danza y, en concreto, los que pueden explorarse a través de ella; esto nos permitirá ubicarnos en un nivel de investigación que nos aproxime a su conocimiento.

Tradicionalmente se reconocen dos tipos de problemas: los

científicos y los de sentido común. Los primeros son aquellos que se plantean enmarcados en teorías y marcos conceptuales característicos de la ciencia y se centran en la descripción de la realidad. Los problemas del quehacer cotidiano son aquellos del conocimiento ordinario de cada individuo, cuyo objetivo es orientar la actuación inmediata. Sin embargo, dado que los límites y las diferencias entre ambos problemas no es tan tajante, es posible concebir a la investigación como un proceso con diversas aproximaciones y niveles de desarrollo. En el medio escolar de la danza folclórica también encontramos distintos niveles de formulación del conocimiento y de problemas propios de la disciplina.

Por un lado, podemos distinguir el aspecto de la técnica de la danza folclórica tradicional mexicana, emanada de la sistematización que comenzó en la década de los treinta con las hermanas Campobello y que pudiera conformar un conocimiento básico sobre los movimientos y ritmos esenciales que distinguen la danza de México de las danzas de otros países.

Otra orientación de investigación tendría que ver con el contexto específico en donde se origina ese saber y la vinculación de la danza con los modos específicos o comunes de desarrollo de esta manifestación, así como de las prácticas culturales y sociales que van evolucionando.

Un aspecto más sería el de la investigación, referido a las teorías, estéticas o artísticas, que presentan determinadas propuestas concretas de representación del arte.

En el ámbito concreto de la escuela se daría un estado más relacionado con la formación docente, la transmisión del saber dancístico, la organización y la sistematización de ese saber y su definición como experiencias educativas.

La investigación educativa en danza también se relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se debe reflexionar, discutir y desarrollar procedimientos, métodos y metodologías para la enseñanza de la danza, así como los diseños de planeación y organización curricular en permanente revisión y actualización. En este nivel es importante considerar los procesos educativos que suceden cotidianamente y las reflexiones que deriven de los otros niveles.

Los alumnos, como agentes participantes que construyen aprendizajes significativos, ya sea en el aula, en las actividades extraescolares, en las prácticas de campo o en las prácticas escénicas, tendrían

que configurar a partir de la experimentación corporal e intelectual en la danza, una nueva forma de significar los conocimientos.

Todos estos niveles de investigación en las escuelas de danza se orientarían a generar aprendizajes significativos que permitan generar problemas nuevos y otras respuestas para abordar la danza folclórica.

### **El aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo se da tanto en los alumnos como en los profesores, en la medida en que se propician los procesos de interacción entre las concepciones que se poseen y las nuevas informaciones que se ofrecen en el proceso de enseñanza, al mismo tiempo que se favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas.

El aprendizaje significativo atañe a dos ámbitos: el individual y el social. La danza y su proceso de enseñanza-aprendizaje es un hecho social. Así, el aprendizaje individual pasa a ser social a partir de la comunicación y de compartir el conocimiento. Una comprensión conjunta de la problemática trabajada y del contexto en que se elabora dicha temática, permite tratar los problemas como hechos sociales, que pueden darse en la actuación de grupos o equipos de investigación.

El núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio de información entre los individuos que conviven en el aula y en la construcción colectiva de los significados, de manera que es en la relación del alumno con el profesor o con sus compañeros como se genera el aprendizaje.<sup>82</sup>

### **El profesor como investigador**

Desde el tiempo de las misiones culturales los profesores de danza, que generalmente eran profesores de educación física, para poder acercarse a las comunidades y transmitir los conocimientos, así como para asimilar lo que de ellas aprendían, tuvieron que desarrollar una actitud de investigación, aunque no contaran con una for-

mación específica; sin embargo, la actividad docente lo exigía. En ese tiempo eran profesores y no investigadores académicos especializados, pero eso era suficiente, porque ser profesor implicaba en el oficio también observar, registrar, documentarse, experimentar y reconfigurar la danza que se observaba.

Aquel que era profesor de danza lo era también por el hecho mismo de haber investigado. Con el tiempo, y por los procesos que se explicaron en el análisis previo de este trabajo, a los profesores se les confirió el papel de repetidores o entrenadores de lo que otros habían investigado, provocándose con esto la separación entre los dos oficios que más tarde se organizarían como especialidades, hasta lo que hoy en día se pretende formular como dos ámbitos diferenciados, al grado de querer formular carreras para profesor y para investigador. Particularmente, considero que ambas actividades deben manifestarse unidas en el momento de la docencia.

La investigación propicia el sentido de reflexión y de análisis y obliga a considerar visiones diversas y a valorarlas conjuntamente y, en último término, favorece los procesos de negociación y la intervención participativa en la realidad social en que se halla inmerso y en la realidad educativa específicamente.<sup>83</sup>

Si bien en un proceso escolarizado el profesor debe guiarse por el currículo preestablecido, es decir, por un plan implícito o explícito, debe ir también adaptándose a la dinámica del aula. Su quehacer puede seguir dos vertientes, responder intuitivamente, o guiarse mediante un proceso de adecuación y reformulación de los supuestos, en función de la problemática existente.

Es entonces cuando el profesor actúa como investigador en y sobre la acción:

Desde la perspectiva de la acción del profesor, el principio de investigación converge con la concepción compleja del aula: el profesor debe orientar sus tareas como supuestos sometidos a continua revisión, a partir de los datos e informaciones que aporta su reflexión sobre lo que ocurre en el aula y sobre la propia organización de la misma.<sup>84</sup>

El profesor tiene un margen de acción frente a lo que se le presenta

en el currículo preescrito y es donde puede existir lo que hace realmente su quehacer docente, en lo que se denomina el currículo moldeado por los profesores y sobre lo que nos extenderemos más adelante.

### **La perspectiva crítica**

En el análisis anterior se expuso cómo algunos diseños curriculares para la danza folclórica elaborados en la década de los ochenta incorporaban elementos de la llamada didáctica crítica; sin embargo, este primer acercamiento sólo consistió en recuperar de manera aislada algunos elementos que no lograron definirse en un planteamiento general que orientara el proceso educativo de la danza folclórica. Por ello, ahora propongo que se elabore y sobre todo se desarrolle esta perspectiva como fundamento y orientación de este modelo didáctico en un marco más general y se constituya como el eje para un nuevo currículo en danza folclórica.

Es necesario, entonces, reconocer que esta perspectiva propicia una práctica social y profesional caracterizada por ser racional, autónoma, no convencional y reflexiva, que parte del mismo análisis de su práctica y está guiada por el principio de investigación.

Asumir esta perspectiva significa plantearse problemas, así como cuestionar lo que sucede en la escuela como un principio de actuación permanente. El profesor tendría la tarea de considerar diversas informaciones y enfoques de los hechos y hacer explícitos y criticables los fundamentos ideológicos del sistema educativo.

Para poder abordar los problemas críticamente debe partirse no sólo del sentido común, sino ir más allá: investigar para superar las concepciones tradicionales sobre el aprendizaje y la enseñanza de la danza. Esta actitud crítica tiene que ver también con propiciar en el alumno la investigación, sustituir las interacciones del aula donde el profesor detenta el poder por negociaciones democráticas que regulen expectativas e intereses.

[La perspectiva crítica] supone facilitar el paso de un profesor técnico-ejecutor, dependiente de lo planificado por la administración o por lo desarrollado por los libros de texto, a un profesor que de manera cooperativa, investiga y reflexiona sobre lo

que sucede en el aula y que reformula su práctica en función de esa reflexión.<sup>85</sup>

### **El principio didáctico: la investigación**

Como eje del diseño y el desarrollo curricular en danza se plantea la investigación como principio didáctico.

Un principio didáctico consiste en aquellas ideas que marcan, dan sentido y centran todo un proyecto de enseñanza, esto es, las ideas que guían el quehacer diario de los profesores. Estos principios son la intersección entre la teoría y la práctica, ya que parten de los fundamentos del currículo y desembocan específicamente en lo didáctico y dan coherencia a la propuesta curricular, es decir, serían la vertiente normativa del modelo, en cuanto orientan sobre el tipo de decisiones curriculares que hay que tomar. Se consideran entonces como "la resultante de la interacción entre el proyecto teórico-educativo y las posibilidades de la compleja realidad en que dicho proyecto se aplica".<sup>86</sup>

La investigación que se propone como principio didáctico tiene que ver con las estrategias concretas de enseñanza, pero sobre todo con una manera global de enfocar el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza. Así orientaría la acción educativa considerando las siguientes características:

- Se adecua a los planteamientos del aprendizaje como construcción de conocimientos.
- Es coherente con la consideración de la educación como realidad compleja.
- Reconoce y potencia el valor de la creatividad, la autonomía y la comunicación en el desarrollo de la persona.
- Conecta una tradición pedagógica centrada en el alumno.
- Propicia la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas.
- Determina una metodología didáctica investigativa.
- Corresponde con una evaluación entendida como reflexión-investigación de los procesos educativos.
- Favorece la ambientalización del currículo.<sup>87</sup>

Esta concepción de investigación supone partir de que los procedimientos posibles pueden ser diversos, según lo exija la naturaleza de los problemas concretos.

Por otro lado, el modelo de investigación en la escuela entiende el aula y la escuela misma como un sistema cuyas propiedades, como las de cualquier sistema, se generan a partir de la interacción.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica desde su sistematización ha producido una diversidad de enfoques y procedimientos, sin embargo, algunos se han legitimado, relegando a otros, pero han constituido una forma específica de trabajar con el material dancístico. Por ello, en esta propuesta se intenta que se incorporen la diversidad de enfoques, no como un caos o en forma desordenada, sino como una variedad de manifestaciones dentro de un orden, referidas a una organización. La diversidad sería entonces resultado y origen de la organización propia del sistema, es decir, de lo que sucede en la escuela. "Una concepción del aula, de la escuela y del sistema educativo en su conjunto, como una realidad compleja y singular, debe reconocer la diversidad existente en los individuos, en los grupos, en las instituciones de clase y en el contexto."<sup>88</sup>

La propuesta de investigación en la escuela sostiene que la construcción de una perspectiva alternativa debe contemplar los siguientes aspectos:

1. El respeto a la diversidad y singularidad.
2. La integración social de lo científico, lo técnico, lo ideológico y lo artístico.
3. La autonomía y la autoorganización.
4. La horizontalidad y el policentrismo en las relaciones. La negociación y el contraste en la toma de decisiones.
5. La participación crítica y activa en la problemática social.

Todo esto se sostiene por tener una visión compleja de la sociedad que se caracteriza por reconocer que existen tres ámbitos en la realidad educativa: un componente racional-técnico, otro práctico-individual y uno crítico-social; sin embargo, por el carácter del proceso educativo de las disciplinas artísticas como la danza, yo consideraría otro ámbito: el expresivo-creativo.

La escuela como realidad social diferenciada de la institución científica y de otros contextos sociales genera a partir de esas fuentes sus propios procesos de construcción del conocimiento, distinto de los que se dan en la sociedad en general, del conocimiento común y de los propios de la comunidad científica.

En las instituciones educativas de la danza folclórica los diseños curriculares se definieron a partir de los apoyos políticos, así como por las propuestas educativas imperantes en determinada época. De esta forma se trató de hacer congruente un modelo educativo de organización y sistematización de la danza folclórica que respondiera a una legitimación de las escuelas, de acuerdo con lo que por un periodo de más de veinte años se sostuvo por los planteamientos de la tecnología educativa.

Los profesores de esas instituciones se fueron convirtiendo paulatinamente en ejecutores de un currículo preescrito y tuvieron que actuar como técnicos ejecutores de un diseño elaborado para tener resultados "objetivos" y demostrables, que le conferían un conjunto estático de prescripciones para cumplir.

Los alumnos en esa forma de enseñanza constituían un grupo de repetidores de aquel saber ya sistematizado, y atomizado, alejándose cada vez más de construir posibilidades creativas o simplemente novedosas, diferentes al conocimiento mecanizado.

Esto se tradujo en esquemas de teatralización, basados en la repetición y estandarización del movimiento por representar. Con ello el producto escénico, denominado ballet folclórico, creó un círculo vicioso, es decir, de la misma manera en que se enseñaba, se aprendía y se bailaba. De esta forma, la representación escénica se repetía de la misma manera en el proceso educativo.

El coreógrafo, otro de los agentes de esta práctica, participaba en este proceso de igual manera, como un repetidor de los esquemas establecidos por el modelo de ballet folclórico, donde las posibilidades de representar escénicamente las danzas tradicionales de México se limitaban por el supuesto de rescatar y conservar las danzas.

Toda esta secuencia es como un engranaje donde el modelo de diseño curricular, los profesores, los alumnos, los coreógrafos y los productos escenificados responden de manera congruente a un modelo educativo caracterizado por la rigidez y lo establecido.

Considerando que las instituciones educativas intentan formar bailarines que utilicen el referente de la danza tradicional mexicana, sostengo que es posible cambiar esta forma establecida de enseñanza y finalmente de producción escénica, aunque esto último no compete directamente a las escuelas, partiendo de un currículo diferente, en el que se transforme el modelo educativo vigente por uno basado en la investigación, en donde la experimentación oriente el proceso de problematización de los saberes establecidos respecto de la forma de enseñar, aprender y escenificar la danza tradicional de México.

El modelo curricular que permitiría esto es el que se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto sería posible a partir de un modelo curricular que permita la experimentación y la investigación didáctica y el desarrollo profesional docente.

La tarea del profesor se sostendría por abrir nuevas formas de abordar la problemática que implica la educación de la danza, así como por generar nuevas prácticas educativas, nuevos focos de investigación y nuevos procesos de desarrollo y comunicación.

El currículo sería "un conjunto de hipótesis de trabajo a desarrollar, fruto de la negociación de cada equipo docente en su realidad educativa y su nivel de desarrollo profesional".<sup>89</sup>

Los alumnos que participen de este currículo abierto y flexible, estarán en posición de elegir, discernir y utilizar aquello que requieran para dar respuestas novedosas, diferentes y finalmente creativas, a partir de haber investigado y experimentado su capacidad en los diferentes niveles que incluirían el corporal y el intelectual.

La posibilidad de problematizar, investigar y experimentar el saber dancístico tradicional permitiría a los alumnos contar con un conocimiento que en un primer momento sea útil para el profesor-coreógrafo en el desarrollo de nuevas propuestas de escenificación, constituyendo así bailarines que de manera abierta puedan también responder a construcciones colectivas de coreografías diferentes y en un sentido más amplio, creativas y artísticas.

Los procesos sociales y culturales que se viven en una institución escolar parten del proceso de socialización en el que "los individuos en formación tienen que recrear y elaborar de manera reflexiva, funcional, creativa y crítica, la experiencia colectiva culturalmente organizada".<sup>90</sup>

La institución escolar debe organizar y dar sentido al desarrollo

de los alumnos que se fomarán en ella, por lo que es importante tener clara la orientación que se dará a ese desarrollo, a los propósitos que guían la planificación y a las prácticas educativas, en especial si se plantea un currículo abierto y reformulable.

En las escuelas de danza deben contemplarse ciertos objetivos que respondan al para qué, pero que adquieran una existencia real en la información que circula y se produce continuamente en el medio escolar.

Las experiencias educativas precedentes en danza folclórica conferían a los objetivos un valor tal, que constituían un parámetro rígido y estático al que se debía llegar a como diera lugar, valorándose prioritariamente el fin más que el proceso. Los contenidos seleccionados se separaban de aquellos objetivos como dos elementos distanciados y sin relación, los diseños curriculares así lo exigían, aunque en la práctica docente vemos que van íntimamente ligados.

El conocimiento de la danza, como todo conocimiento, es relativo y sujeto a evolución; el conocimiento en la escuela no se puede proponer como único, prefijado y dogmático. Éste debe abordarse con enfoques plurales y elaborados en forma negociada y compartida.

Desde esta perspectiva, los objetivos de aprendizaje se definirían según la orientación del conocimiento que se quiera construir, y en ese sentido tendrían que considerar la movilización y el contraste de diversas informaciones. De tal manera, estas informaciones, verbales y no verbales, conformarían los contenidos que se elaborarían a partir de las diferentes interacciones que se dan en el aula.



## La formación profesional de los docentes en danza

Ser maestro de danza tiene que ver con la elección de una vida profesional; muchas veces esta decisión se determina por factores de carácter externo al motivo personal y, en otros casos, por una verdadera voluntad para dedicarse profesionalmente a formar a otros en una disciplina artística como la danza.

Esto nos ofrece dos formas de concebir la docencia: como espacio en el que desembocan las frustraciones o como la experiencia en la que ser profesor será fuente de realización y desarrollo profesional. La que nos interesa es esta última, ya que iniciar un proceso de formación implica tener una conciencia clara para ello.

Todo proceso de formación pretende influir en el aprendizaje de otras personas; así, aquellos que participan en este proceso deben hacerlo conscientes de que esta actividad constituye una forma de vida. Particularmente en el caso de aquellos bailarines que dedicarán una buena parte de sus actividades a la enseñanza de la danza y a ser profesionales de la docencia. Esto requiere de una formación que ofrezca un conocimiento básico sobre qué son los procesos de enseñanza de la danza. Considero que esta formación tiene que ver con una perspectiva en la que se cree y reelabore, de una manera reflexiva, funcional, creativa y crítica, el conocimiento profesional adecuado a las condiciones contextuales de la danza.

Esto es posible a partir de entender que la educación es un proceso que debe construirse, que evoluciona día a día y que requiere de un currículo abierto y flexible, ya que establecer uno cerrado y

estático para la formación de los profesionales de la docencia en danza no permitiría tener un margen para la experimentación de propuestas e itinerarios distintos, adecuados a la diversidad de situaciones profesionales y a los distintos niveles de desarrollo profesional.

Efectivamente, aquellos que se dediquen profesionalmente a la docencia en danza deben vivir un proceso de formación en el que su campo de enseñanza tendría que estar relacionado con una práctica artística concreta. Pero no sólo eso; en el proceso de formación cobra relevancia el conocimiento que se deriva de las experiencias de un gran número de maestros y pedagogos con respecto a la actividad educativa, que funcionan como principios de síntesis y que han generado procesos de cambio en la escuela y conferido importancia a aspectos tales como la motivación, el fomento a la creatividad, el carácter lúdico de las actividades, la experiencia, etcétera.

Los problemas que se plantean en la formación profesional de los docentes van desde cuál es el bagaje con el que deben contar hasta cual sería el conocimiento que les permitiría hacer frente a la docencia.

El proyecto de investigación y renovación escolar sostiene que la selección del conocimiento profesional para la docencia debe estar orientado por diversos criterios, a saber:

- El criterio sociológico, relativo a las informaciones que posibilitan una transformación progresiva de la enseñanza a través de la reflexión y la crítica ideológica colectiva, que favorezcan aptitudes de diagnóstico, de análisis y de toma de decisiones fundamentadas que posibiliten el diseño, la experimentación y la evaluación de hipótesis curriculares que ayuden a crear una práctica alternativa y rigurosa.
- El criterio psicológico, que centra la atención en el respeto a la diversidad y heterogeneidad de las situaciones concretas, considerando los procesos evolutivos y de grupo.
- El criterio epistemológico, que orienta sobre la naturaleza y la estructura de los objetos de estudio profesionales.
- El criterio didáctico, que posibilita la decisión de los otros criterios y que supone establecer una síntesis, y la intervención de los profesores en los procesos educativos.

Estos criterios tienen que concretarse en cuatro grandes ámbitos: qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar. A partir de estos ámbitos, la formación profesional de los docentes se plantea como un bagaje básico del que debe partirse para iniciar lo que posteriormente será un proceso permanente de actualización y revisión de la práctica de la enseñanza de la danza y que los llevará a un desarrollo profesional como docentes.

La dificultad que representa elaborar un plan de formación con base en planteamientos tradicionales, como cuál será el conocimiento que deberán tener los profesionales de la docencia de danza, sólo adquiere un carácter real cuando se plantea una formación que promueva la práctica misma.

La formación profesional del docente en danza se da a partir de encontrar diferentes posibilidades de abordar la enseñanza de la danza cuestionando, reconfigurando y reorientando la práctica de la danza en los salones de clase, en las salidas de campo, en los foros. Entender cómo se pueden producir los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo los alumnos con quienes se trabaja tienen posibilidades de crear al mismo tiempo significaciones a partir de lo que el maestro ofrece.

Desde el enfoque de la investigación-acción y de formación profesional para la comprensión, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica. Es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende. Interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Stenhouse, representante de este enfoque, propone un desarrollo curricular que respete el carácter ético de la enseñanza, en un modelo denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. En este modelo, el desarrollo del currículo es construido por el profesor y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y trasladarlos a la práctica del aula. Stenhouse afirma que no hay desarrollo curricular sin desarrollo profesional

docente y concibe este desarrollo fundamentalmente no como una preparación académica previa, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para intervenir.

Gimeno Sacristán sostiene que la formación de profesores tiene múltiples facetas y prioridades, pero que deben considerarse sin excusa las siguientes:

1. Dotarles de un saber hacer práctico en los niveles y en las áreas del currículo que vayan a desarrollar en la organización de los centros, ofreciendo alternativas diversas. Un saber hacer que tiene que concretarse en modelos o esquemas no del todo cerrados de tareas didácticas apropiadas para los alumnos, de acuerdo con la especialidad que se ejerce. No se trata de proveerles de modelos de conducta metodológica que deben reproducir, sino de esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias y sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo.
2. Ayudarles a establecer una fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.
3. Ser capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, analizando sus supuestos y promoviendo alternativas más acordes con modelos educativos adecuados a las necesidades de los alumnos y a una sociedad más democrática y justa.

Pero al referirnos a la práctica educativa, entendemos que no son sólo aquellas tareas didácticas, sino los modelos coherentes de educación los que responden de forma particular a supuestos de muy diverso orden: filosófico, moral, social y político.

La idea de entender así a los profesionales de la danza rompe con aquella concepción en la que los profesionales son reproductores de prácticas en las que ellos como estudiantes fueron formados y que necesariamente tienen que repetir al convertirse en maestros. En nuestra concepción, es necesario romper con la idea del profesor como técnico-ejecutor de una disciplina basada en el mecanicismo y la segmentación, para dar paso a la definición del profesor como agente en una situación compleja que requiere contar con posibilidades hacia el desarrollo de actividades creativas.

En los últimos años la pedagogía ha tenido avances que superan

las concepciones tecnologicistas y abren una gama de posibilidades para la educación basada en la investigación. Diferentes autores han abordado el hecho de entender la práctica docente como un proceso de investigación. Esto no es nuevo; en experiencias concretas en la danza, en la década de los treinta, con los planteamientos de John Dewey —de quien se retomaron principios en nuestro país— se resaltaba la importancia de la investigación y la experimentación. Sin embargo, recientemente han cobrado auge los planteamientos de la investigación participante, la investigación-acción, el docente como un investigador del aula y otros, donde la interacción del profesor y sus estudiantes no es ya la del mero instructor, sino la de un facilitador de la reflexión y la crítica, así como de la problematización guiada por el principio de investigación.

Considero que la enseñanza de la danza tiene una larga tradición que hay que revisar y analizar, para discernir aquello de lo que no podemos prescindir de aquello que ha convertido a la práctica docente en algo estático, repetitivo y carente de significación; esto debe comenzar por considerar la docencia en danza como una actividad digna, capaz de desarrollarse a nivel profesional, lo que necesariamente se inicia por un proceso de formación de los docentes en el que se les permita analizar cómo vivieron ellos su proceso de aprendizaje, qué problemáticas se derivaron de ello y cuáles son las expectativas hacia la formación en una práctica distinta.

De acuerdo con Elliot:

El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes, proceso en el que el conocimiento antecedente debe adaptarse al nuevo caso para revisarlo a su luz.

Es así como el proceso mediante el cual uno se hace profesor no acaba nunca; nunca se deja de aprender, de construir aprendizajes significativos y de investigar. El desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen directamente en el salón de clases, donde no se pueden aplicar recetas mágicas que solucionen los problemas. La tarea del profesor tiene que ver con problematizar para que los alumnos construyan su pro-

pio conocimiento, y esto sólo será posible si el profesor cuenta con la mayor información posible para utilizarla en el justo momento en que sea necesario.

## Notas

- 1 Cfr. el artículo "Un proyecto de investigación y renovación escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, España, 1991, pp. 34-38.
- 2 J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1991.
- 3 "Un proyecto de investigación y renovación escolar", *op. cit.*, pp. 34-38.
- 4 Cfr. "La Escuela de Plástica Dinámica", en *Cuadernos del CID-Danza*, núm. 2, INBA, México, 1985, p. 10.
- 5 Cfr. Alberto Bramauntz, "La educación socialista en México", en Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, SEP/El Caballito, México, 1985, p. 21.
- 6 *Cuadernos del CID-Danza, op. cit.*, p.8 .
- 7 *Ibidem.*
- 8 Fondo Hipólito Zybine, oficio núm. 1 795, 6 de febrero de 1931, Cenidi-Danza.
- 9 Citado en "Memoria relativa a la SEP", por Guadalupe Monroy Huitrón, en *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*, SEP, México, 1985, p. 40.
- 10 Mauricio Magdaleno, citado por Guadalupe Monroy, *op. cit.*, p. 41.
- 11 Guadalupe Monroy, *op. cit.*, p. 40.
- 12 Alberto Bramauntz, *op. cit.*, p. 21.
- 13 *L'école renouvelée. Revue d'elaboration de un plan d'éducation moderne*, citado por Carlos Martínez Assad, en *En el país de la autonomía*, SEP/El Caballito, México, 1985, p. 10.
- 14 Guadalupe Monroy, *op. cit.*, p. 59.
- 15 Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 59.
- 16 Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la Danza*, Cenidiap/INBA, México, 1990, p. 25.
- 17 Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 40.
- 18 *Ibidem*, pp. 46-47.
- 19 *Ibid.*, p. 47.
- 20 *Ibid.*, p. 24.
- 21 Felipe Segura, *Glória Campobello, la primera ballerina de México*, INBA, México, 1991, p. 7.
- 22 Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 61.

- 23 *Ibid.*, p. 60.
- 24 *Ibid.*, p. 40.
- 25 Guadalupe Monroy, *op. cit.*, p. 86.
- 26 *Ibid.*
- 27 *Cfr.* el artículo de Fernando Solana, en Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 268.
- 28 Gilberto Guevara, *op. cit.*, p. 54.
- 29 Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 69.
- 30 *Ibid.*, p. 76.
- 31 Gilberto Guevara, *op. cit.*, p. 13.
- 32 Martha Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, México, 1981, p. 190.
- 33 *Op. cit.*, p. 126.
- 34 *Cfr.* Manuel Pérez Roca, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, Línea, Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 1983, p. 128.
- 35 *Ibid.*, p. 120.
- 36 Antonio Luna Arroyo, *Ana Mérida en la historia de la danza mexicana moderna*, Publicaciones de Danza Moderna, México, 1959.
- 37 *Op. cit.*, p. 114.
- 38 *Op. cit.*, p. 115.
- 39 *Op. cit.*, p. 38.
- 40 *Op. cit.*, p. 39.
- 41 *Cfr.* Raúl Flores Guerrero, en Lin Durán, *La danza moderna mexicana, 1953-1959*, INBA, México, p. 250.
- 42 "Plan de Estudios de la Academia de la Danza Mexicana", 1987, p. 11.
- 43 *Op. cit.*, p. 13.
- 44 Raúl Flores Guerrero, "La Academia de la Danza", documento del archivo del Cenidi-Danza José Limón, p. 4.
- 45 *Ibidem.*
- 46 Nohemí Marín, "Semblanza de Marcelo Torreblanca", en *Cuadernos del CID-Danza*, números 4-7, México, 1985.
- 47 *Op. cit.*, p. 36.
- 48 Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, SEP/El Caballito, México, 1985, p. 77.
- 49 Irma Fuentes Mata y Angélica Romero R., "Entrevista con Josefina Lavalle en la Academia de la Danza Mexicana", México, D.F., 19 de julio de 1993.
- 50 J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1991, p. 49.

- 51 Carlos Monsiváis, "De los gobiernos, la sociedad y la cultura", en *Revista Zurda*, México, s/f, p. 28.
- 52 Irma Fuentes Mata, "Entrevista con la maestra Guillermina Peñalosa", México, 12 de octubre de 1993.
- 53 "Tríptico de difusión de los cursos de verano, 1976", archivo Cenidi-Danza José Limón.
- 54 Martha Robles, *op. cit.*, p. 208.
- 55 *Ibidem.*
- 56 *Ibid.*, p. 218.
- 57 *Ibid.*, p. 221.
- 58 Fernando Solana et. al., *Historia de la educación pública en México*, SEP/PCE, México, 1982, p. 417.
- 59 Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas, México, p. 85.
- 60 Esperanza Gutiérrez, "Reformas en la enseñanza de la danza folclórica en la Academia de la Danza Mexicana, 1970-1976", INBA, México, 1993.
- 61 "Consideraciones, Proposiciones y Acuerdos de la Comisión para la Reforma Educativa de la ADM, 1971-1972", INBA, México, 1972.
- 62 *Ibidem.*
- 63 Irma Fuentes Mata y Angélica Romero R., "Entrevista con Josefina Lavalle en la Academia de la Danza Mexicana", México, D.F., agosto de 1993.
- 64 "Programa de la Carrera de Ejecutante de Danza Folclórica, 1971-1972", INBA, México, 1972.
- 65 *Ibidem.*
- 66 "Plan de Estudios de la Academia de la Danza Mexicana, 1982", versión provisional, INBA, México, 1982, p. 21.
- 67 "Acuerdo de Creación Cedart, núm. 11 141", SEP, México, 1976, p. 2.
- 68 César Delgado Martínez, "La danza folclórica en los centros de educación artística (Cedart)", México, 1990.
- 69 "Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística", Coordinación General de Educación Artística, INBA, México, 1981, pp. 41-44.
- 70 "Creación de la Escuela Nacional de Danza Folclórica", archivo del Cenidi-Danza José Limón, pp. 1-2.
- 71 *Ibid.*, p. 2.
- 72 "Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988."
- 73 "Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988."
- 74 "Plan de Estudios 1982, Academia de la Danza Mexicana", p. 42.
- 75 *Ibid.*, p. 44.

- 76 SGIEA, "Plan de Estudios 1987, Academia de la Danza Mexicana", INBA, México, 1987, p. 9.
- 77 *Ibid.*, p. 31.
- 78 "Plan de Estudios de la Carrera de Ejecutante y Profesor de Danza Folclórica. Escuela de Danza Folclórica", INBA, México, 1982.
- 79 "Dirección del SNEPD, oficio núm. DS163/84, dirigido a la DPAA de la SGIEA."
- 80 Grupo Investigación en la Escuela, proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (versión provisional), p. 6.
- 81 *Ibid.*, p. 17.
- 82 *Ibidem.*
- 83 *Ibid.*, p. 20.
- 84 *Ibid.*, p. 19.
- 85 *Ibid.*, p. 20.
- 86 *Ibid.*, p. 22.
- 87 *Ibid.*, p. 24.
- 88 *Ibidem.*
- 89 Proyecto IRES. Marco curricular II, p. 4.
- 90 *Ibid.*, p. 55.



## Documentos

Academia de la Danza Mexicana, "Consideraciones, proposiciones y acuerdos de la comisión para la reforma educativa de la ADM, 1971-1972", INBA, México, 1972.

Academia de la Danza Mexicana, "Programa de la Carrera de Ejecutante de Danza Folclórica", INBA, México, 1972.

Academia de la Danza Mexicana, "Cursos de verano 1976", tríptico de difusión, INBA, México, 1976.

Academia de la Danza Mexicana, "Plan de Estudios de la ADM" (versión provisional), INBA, México, 1972.

Academia de la Danza Mexicana, "Plan de Estudios de la ADM", (versión 1987), INBA, México, 1987.

Cedart, "Acuerdo de creación núm. 11 141", SEP, México, 1976.

Cedart, "Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística, Coordinación General de Educación Artística", INBA, México, 1981.

César Delgado Martínez, "La Danza Folclórica en los Centros de Educación Artística", México, 17 de mayo, 1990.

Escuela Nacional de Danza, "Documento de Creación", archivo del Cenidi-Danza, México, s/f.

Escuela de Danza Folclórica, "Plan de Estudios de la Carrera de Ejecutante y Profesor de Danza Folclórica", Dirección de Danza, INBA, México, junio de 1982.

"Entrevista con Guillermina Peñalosa por Irma Fuentes Mata, 12 de octubre de 1993", transcripción, Cenidi-Danza.

"Entrevista con Josefina Lavalle por Irma Fuentes y Angélica Romero, mayo de 1993", transcripción, Cenidi-Danza.

"Fondo Hipólito Zybine núm. 1 795, 6 de febrero de 1981", Cenidi-Danza.

Raúl Flores Guerrero, "La Academia de la Danza Mexicana", archivo del Cenidi-Danza.

Esperanza Gutiérrez, "Reformas a la Enseñanza de la Danza Folclórica en la ADM, 1970-1976", documento del diplomado El nacionalismo en el arte, INBA, México, 1993.

Carlos Monsiváis, "De los gobiernos, la sociedad y la cultura", *Revista Zurda*, México, s/f.

"Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988", gobierno de la República, México, 1983.

"Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988", Gobierno de la República, México, 1983.

"Proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar", Grupo de investigación en la escuela, Universidad de Sevilla, España, 1991.

Sistema Nacional para la Enseñanza de la Danza, "oficio núm. DS163/84 dirigido a la Dirección de Planeación y Asuntos Académicos", México, 1984.

## Bibliografía

Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas, México,

INBA-CID-Danza, *Escuela de Plástica Dinámica*, México, 1985.

Raúl Flores Guerrero, *La danza moderna mexicana*, Lin Durán (comp.), INBA, México.

José Gimeno Sacristán, *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1991.

Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, SEP/El Caballito, México, 1985.

Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, SEP/El Caballito, México, 1986.

Antonio Luna Arroyo, *Ana Mérida en la historia de la danza moderna*, Publicaciones de Danza Moderna, México, 1959.

Nohemí Marín, *Una vida dedicada a la danza: Semblanza de Marcelo Torreblanca*, Cuadernos del CID-Danza, núms. 4, 5, 6 y 7, INBA, México, 1985.

Carlos Martínez Assad, *En el país de la autonomía*, SEP/El Caballito, México, 1985.

Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza*, Cenidiap/INBA, México, 1990.

Guadalupe Monroy Huitrón, *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*, SEP, México, 1985.

Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, Línea, Universidad Autónoma de Guerrero Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 1983.

Martha Robles, *Educación y Sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, México, 1981.

Felipe Segura, *Gloria Campobello, la primera ballerina de México*, INBA/Cenidi-Danza, México, 1991.

Fernando Solana et. al., *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México, 1982.

Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, SEP/El Caballito, México, 1985.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

Rafael Tovar  
*Presidente*

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Gerardo Estrada  
*Director general*

Claudia Veites  
*Subdirectora general de Educación  
e Investigación Artísticas*

Ignacio Toscano  
*Subdirector general de Bellas Artes*

Lin Durán  
*Directora del Centro Nacional de Investigación,  
Documentación e Información de la Danza José Limón*

Mónica Navarro  
*Directora de Difusión y Relaciones Públicas*



*El diseño curricular en la danza folclórica*  
se terminó de imprimir en diciembre de 1995.

Tipografía y formación: Rocío Moreno.

Impresión: TALLERES GRÁFICOS DE MÉXICO,  
Canal del Norte No. 80, Col. Felipe Pescador,  
C.P. 06280, México, D.F.

El tiro fue de 1,000 ejemplares.



**A** partir de su experiencia como pedagoga, la autora, investigadora del Cenidi-Danza, pretende elaborar un análisis del desarrollo que ha tenido el diseño curricular en las escuelas de danza, llámese ésta tradicional, mexicana, regional, folclórica y popular. Asimismo, propone un modelo que repercuta en el diseño y la elaboración de los planes de estudio de la danza.

El trabajo de Irma Fuentes Mata (nacida en la ciudad de México, en 1964), que partió del análisis de los planes de algunas escuelas de danza y centros de educación artística, pretende contribuir, en el campo de la educación artística, a la reflexión, el análisis y la construcción del currículo en las escuelas de danza.