

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



*Institucionalización de la formación dancística en México.
Protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)*

Tesis para optar al grado de
Doctora en Pedagogía

presenta

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

Comité tutorial:

Tutora principal: Dra. María Esther Aguirre Lora

Tutor: Dr. Ángel Díaz Barriga

Tutor: Dra. Margarita Tortajada Quiroz

Ciudad Universitaria, marzo de 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

SINODALES

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Dr. Ángel Díaz Barriga

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Dra. Margarita Tortajada Quiroz

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”.

Dr. Jesús Márquez Carrillo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dr. Alberto Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Dra. María de los Ángeles Rodríguez

Universidad de Colima, Archivo Histórico y Facultad de Pedagogía.

Dra. Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato. Instituto de Investigación en Educación.

A Francisco

Por su amor y capacidad de vislumbrar, siempre, nuevos horizontes.

A Roxana Nazul

Por su presencia, por su sonrisa y por su maravillosa estancia en este mundo.

A Alfredo

Por su cariño fraternal, fortaleza y enormes deseos de seguir adelante.

A mis padres

Por su ejemplo y enseñanzas, y porque siempre estarán en mi corazón.

Agradecimientos

Durante el trayecto de este trabajo hubieron asesores, sinodales, compañeros y amigos que estuvieron cerca de mí, que me señalaron, orientaron y aligeraron el camino que fue necesario recorrer para la realización de esta investigación. A todos ellos ¡Gracias!

A la Dra. María Esther Aguirre Lora, por su orientación, paciencia, tiempo, por compartir conmigo sus conocimientos, pero sobre todo, por sus palabras de aliento y afecto.

Al Dr. Ángel Díaz Barriga por su guía y por creer siempre en mí.

A la Dra. Margarita Tortajada Quiroz, por su amistad, comentarios y sugerencias.

A mis sinodales: Dr. Jesús Márquez Carrillo, Dr. Alberto Rodríguez, Dra. María de los Ángeles Rodríguez y Dra. Cirila Cervera, por su amabilidad, disposición, tiempo y comentarios.

A todos los integrantes del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” por su compañerismo y amistad; especialmente a Alejandra Ferreiro, por compartir momentos, lecturas y discusiones; a la maestra Josefina Lavalle, por permitirme ver en ella un ejemplo de vida en la danza; a la maestra Sylvia Ramírez, por leer detenidamente mi trabajo y brindarme comentarios y materiales; a la maestra Patricia Aulestia, por los documentos proporcionados y por el interés que mostró por mi trabajo; a Hilda Islas, Anadel Lynton y Tulio de la Rosa por la lectura y comentarios a mi investigación; a Kena Bastien van der Meer por sus consejos y sugerencias y a Elizabeth Cámara, actual directora del CID-Danza por mostrar, siempre, un especial interés por la educación dancística.

Mi eterna gratitud a los maestros que me brindaron la oportunidad de entrevistarlos: Raquel Gutiérrez, Bertha Hidalgo, Gloria Albet, Socorro Bastida, Josefina Lavalle y Felipe Segura.

A los maestros Nieves Gurría, Rocío Barraza, Fernando Aragón, Pilar Ortega, Óscar Ruvalcaba y César Montero por la información que me proporcionaron y por la amistad y cariño que me unió a ellos, a partir de las vivencias que compartimos en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Mi afecto, a todos los compañeros, integrantes de los seminarios en los que estuve presente, por sus comentarios, que siempre fueron luz para mi investigación.

Finalmente, mi reconocimiento y solidaridad a tres instituciones cuyo apoyo y aval fueron imprescindibles para la realización de esta investigación: a la máxima casa de estudios de nuestro país, Universidad Nacional Autónoma de México y como parte de ella, a la Facultad de Filosofía y Letras; al Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, del Instituto Nacional de Bellas Artes, institución en la que laboro actualmente y a la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Cambobello, inspiración de este trabajo.

INDICE

Agradecimientos.	9
I. Introducción.	11
1. Estado del conocimiento.	23
1.1 Comunidades dedicadas a la investigación dancística.	24
1.2 Textos, enfoques y aportaciones.	26
1.3 Panorama actual de la investigación en el campo dancístico.	26
2. Acercamiento metodológico.	31
2.1 Observatorios.	31
2.1.1. Institucionalización de la formación dancística.	39
2.1.2 Nacionalismo.	44
2.1.3 Cultura escolar.	52
2.2 Fuentes.	61
2.2.1 Fuentes documentales.	62
2.2.2 Fuentes testimoniales	66
3. Estructura del documento.	70
CAPÍTULO 1. El sistema-mundo de la danza (1919-1931)	74
1. Antecedentes de la formación dancística.	74
2. Albores de la educación dancística nacionalista.	76
3. Funcionamiento del campo dancístico mexicano y su lógica interna.	82
3.1 Protagonistas y procesos formativos.	82
3.2 Procesos que hicieron posible el funcionamiento de la Escuela de Plástica Dinámica.	94
3.3 La Escuela de Plástica Dinámica y sus propuestas para la formación dancística.	96
a) Un plan de estudios para una sociedad moderna.	97
b) Inclusión de los bailes mexicanos en la propuesta de Hipólito Zybin.	102
4. La búsqueda de una formación integral.	107
4.1 Procesos para la selección de alumnos.	115
4.2 Las clases de danza en la Escuela de Plástica Dinámica.	115
4.3 Montajes dancísticos, motivo de evaluación.	121
CAPÍTULO 2. La formación dancística en el México Revolucionario (1932-1937)	123
1. En el umbral de la creación de la Escuela de Danza.	123

1.1	Fundadores de la Escuela de Danza, trayectoria y tareas a cumplir.	124
2.	La formación dancística como campo de prácticas culturales	132
2.1	El currículum como práctica de gobernación.	134
2.1.1	Reglas y estándares de la formación dancística en la construcción de la subjetividad.	150
2.1.2	Experimentación.	166
3.	La lógica interna de la Escuela de Danza.	170
3.1	Noción de formación	170
3.2	El papel de la danza dentro del concepto de lo nacional.	171
CAPÍTULO 3. La formación dancística ante el nuevo proyecto de desarrollo industrial (1937-1945)		174
1.	Funcionamiento de la Escuela de Danza.	174
1.1	Crisis en la instancia educativa.	182
1.2	Consolidación de la Escuela Nacional de Danza.	185
2.	Cambios en el campo de la formación dancística mexicana.	186
2.1	Papel de los sujetos históricos.	186
a)	Personal académico.	186
b)	El trabajo académico y artístico de Nellie y Gloria Campobello	189
3.	Prácticas reguladoras	197
3.1	Gobernación	197
3.2	Legitimación de la profesión dancística.	212
3.3	Enseñanza de la danza.	221
4.	El camino de la formación dancística se bifurca (1939).	226
II.	A manera de conclusión.	230
a)	Las enseñanzas de esta investigación.	230
b)	Zonas en penumbra.	235
c)	Resultados de la investigación.	237
d)	Aportaciones de la investigación.	246
Anexos		248
III.	Fuentes y Bibliografía.	286
Tablas (1-5)		293
Gráficas I, II y III		317

I. INTRODUCCIÓN

Mi acercamiento a la danza comenzó desde muy temprano; a los cuatro años, en la ahora denominada Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello¹. Este primer contacto con la danza marcó mi ulterior formación: elegí la carrera de profesora de danza. Al concluir mis estudios dancísticos, durante los dos años siguientes, participé como integrante del grupo piloto de la Compañía Nacional de Danza Clásica para posteriormente regresar a mi *Alma Mater* y desempeñarme en ella como docente de danza durante dieciséis años y, finalmente, fungir como directora del plantel en el lapso comprendido entre el mes de septiembre de 1993 y hasta marzo de 2002.

Durante todos estos años percibí muchos de los retos que implica la formación de un bailarín y la formación de un profesor de danza. Pude ser testigo de que las escuelas profesionales de danza con reconocimiento oficial y dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes, son escasas² y en ellas preponderantemente se ha preparado a los alumnos como bailarines profesionales y no como docentes de danza³, y aunque a partir de la apertura de la primera

¹ La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNYGC) depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y en los años treinta fue la primera institución en su género que se constituyó oficialmente en nuestro país.

² En el siglo XXI en el país las escuelas que pertenecen al INBA y a la SEP son seis: Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNYGC), Academia de la Danza Mexicana (ADM), Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCYC), Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF), Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMYDM) y el Centro de Investigación Coreográfica (CICO), antes Centro Superior de Coreografía (CESUCO).

³ De 1995 a 2006 la ENDNYGC ofreció la carrera de Profesional en Educación Dancística con tres modalidades (Danza Española, Folclórica y Contemporánea) a la cual se le otorgó el nivel licenciatura hasta el año de 2006. La carrera de docencia en danza clásica la imparte la ENDCYC, esta última institución también imparte la Licenciatura en Coreografía. Estas dos últimas carreras se instrumentaron en la década de los 90. La especialidad en creación dancística la brinda el (CICO), desde su integración como (CESUCO), en 1978.

Durante la tertulia que realizó el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” (CID-Danza) el 28 de junio de 2004, Octavio Salazar (profesor del CICO) y Paloma Macías (profesora de la ENDNYGC) comentaron que, actualmente existen en el INBA tres tipos de escuelas: las encargadas de la formación de ejecutantes, coreógrafos y docentes; pero Silvia Durán (Ex Subdirectora de Educación e Investigación Artística del INBA) comentó que existen dos modelos educativos el de las escuelas que forman parte

escuela de danza pública, se habla de la necesidad de formar profesores de danza, e incluso, en la Escuela Nacional de Danza durante muchos años la carrera llevó el nombre de Profesor de Danza, el interés subyacente que ha prevalecido ha sido el de formar y formarse como bailarines profesionales; siendo que la realidad demanda que la mayoría de los egresados de danza en algún momento tengamos que dar clases, no sólo por vocación sino simple y sencillamente para resolver una situación económica determinada.⁴ Por lo demás, todo campo de conocimiento, incluyendo el artístico, necesariamente implica la conservación de legados, y una de las vías es la ‘transmisión del oficio’.⁵

No obstante el enorme compromiso que conlleva la profesión de docente, al momento de ejercerla –a veces descubrimos, y en otros casos ni nos damos cuenta de ello- que no contamos con las herramientas necesarias, y mecánicamente reproducimos la manera en como a nosotros nos enseñaron la técnica de la danza.⁶ Empero aún, la presencia de esta problemática, la formación de los bailarines, en general, continúa orientada preponderantemente hacia la interpretación, quedando desatendido el estudio del proceso enseñanza aprendizaje y la reflexión de cómo transmitir los conocimientos al grueso de la población mexicana. Y aunque existe a partir de 1995 la carrera de Profesional en Educación Dancística a nivel medio superior, la cual se transformó a nivel licenciatura a partir del 2006, a mi juicio este campo continúa poco explorado y requiere profundizar en él para definir, a cabalidad, en primer término, el género, técnica y

del Centro Nacional de las Artes y las que no forman parte de dicho centro; ya que las primeras tienden a la especialización y las otras tienen sus modelos propios.

⁴ En la actualidad se señala que la docencia es una profesión respetable que requiere un proceso de especialización, comentario de José Guadalupe Rodríguez Ocampo (profesor de danza, participante en la tertulia del 28 de junio de 2004).

⁵ Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU/Porrúa, 1996.

⁶ La técnica se entiende como el entrenamiento que hace posible adquirir y poseer la pericia necesaria para ejecutar los movimientos físicos requeridos por una obra o un cuerpo determinado de obras, movimientos que pueden ir de lo simple a lo complejo.

metodología más favorable para cada sector de la población. Derivado de esta problemática surgen ciertas interrogantes: ¿Por qué en el campo dancístico, hoy día, el ejercicio docente carece de prestigio y apoyo?, ¿por qué si existe la necesidad latente de investigar acerca de la pertinencia de ciertos géneros, metodologías y técnicas dancísticas de acuerdo con el sector de la población al que va dirigido, estas investigaciones no se realizan?, ¿será que falta fortalecer alianzas entre instituciones y destinar apoyos para tales fines?, o ¿faltará una revisión profunda de las políticas y del funcionamiento del sistema nacional de educación artística?

Otra problemática que hasta nuestros días aparece sin solución tiene que ver con la validez, reconocimiento y certificación como profesión. A partir de que se logró que los estudios dancísticos pudieran cursarse en una instancia oficial (año de 1932), la danza se ha enfrentado a dos grandes problemas: en primer término al hecho de que se le otorgaran títulos profesionales y posteriormente, a que estos estudios se hicieran válidos a nivel licenciatura, pero sin afectar los niveles básico y medio superior ya que a las escuelas profesionales, por lo general, se les condiciona el nivel superior, a cambio de los niveles básico y medio superior con la excusa de la falta de recursos e infraestructura, problemática que sigue vigente para las escuelas pertenecientes a INBA-SEP. La gran pregunta que aquí se abre es ¿se ha replanteado esta problemática en el interior del INBA y se ha tratado de resolver conjuntamente con las instancias correspondientes?⁷

⁷ Como parte de esta problemática se ha observado que cuando se trata de contratar profesores de danza para que presten sus servicios dentro del mismo sistema educativo se les exige un título profesional, y si es a nivel licenciatura, mejor, a pesar de que la mayor parte de las carreras dancísticas que ofrecía el INBA hasta julio de 2006 eran a nivel medio superior. Cabe señalar que en provincia se han abierto escuelas con el aval de los gobiernos de los estados y han logrado que a los alumnos se les otorguen títulos a nivel licenciatura; esta situación implicaba una clara desventaja entre los estudiantes del Distrito Federal y del interior de la república; aunque es evidente que a los profesores de danza formados en escuelas profesionales del Distrito Federal se les continúa llamando del interior de la república para que brinden capacitación y asesoría.

Actualmente se habla de la necesidad de la certificación de los profesores en las escuelas y universidades, la incógnita frente a este panorama es ¿están preparados los bailarines y profesores de danza para hacer frente a este proceso?, ¿con qué criterios se procederá a certificar a este gremio?, ¿quiénes serán los certificadores?⁸

Se señala también la necesidad de una revisión curricular y de adoptar estrategias de las universidades a quien se le imputa currículos flexibles y abiertos, y se ve con ojos de rechazo todo aquello que haga referencia a uno de conservatorio ya que se considera cerrado y dirigido. ¿No será que ninguno de los dos modelos son propicios para la educación artística y que hace falta que la práctica dancística busque sus modelos?

Lo anterior se plantea debido a que la danza tiene sus particularidades: en ella, el cuerpo y no la palabra oral o escrita es el elemento privilegiado que entra en acción para la transmisión de ideas, sentimientos, sensaciones, emociones; si se desea estudiar como carrera profesional, requiere, en la mayoría de los casos, que los alumnos inicien su entrenamiento físico a los 8 ó 9 años⁹; para todos los alumnos de danza, el aprendizaje consiste en la enseñanza y transmisión de una o más técnicas que tienen que practicarse de manera dosificada hasta que el cuerpo, en toda su dimensión, las vaya asimilando; por ello, la danza, aunque es una práctica colectiva, demanda a su vez un trabajo muy estrecho, codo a codo entre profesor y alumno.

⁸ El principal propósito que dio origen a las tertulias organizadas por el Centro de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (CID-Danza) es la necesidad de que las Escuelas de Educación Superior del INBA revisen y replanteen los criterios y parámetros con los cuáles podrán ser evaluadas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Comentario emitido en la tertulia del 28 de junio de 2004.

⁹ Me refiero a la técnica para la enseñanza de la danza clásica, ya que se ha probado que para el estudio de la danza contemporánea, española y folclórica es posible iniciar el entrenamiento a nivel técnico a edades más avanzadas, con resultados favorables. También ha habido casos de bailarines prestigiados de danza clásica que iniciaron su formación en la adolescencia o, incluso, a mayor edad.

Esta práctica a nivel profesional requiere que el cuerpo alcance niveles técnicos depurados, esto es que el cuerpo sea capaz de interpretar la técnica elegida de manera impecable, pero además poniendo en juego el nivel interpretativo y expresivo del bailarín. Lo cual significa que el bailarín, además de ejecutar una técnica específica con el mayor virtuosismo posible, sea capaz de establecer una corriente de empatía con el público que posibilite la vivencia de una experiencia estética.¹⁰

Alcanzar niveles técnicos depurados implica, en ocasiones, que el bailarín incluso se olvide de sí mismo, de su cuerpo, implica deshumanizarse debido a que altos logros técnicos, únicamente pueden alcanzarse mediante la repetición.

Afortunadamente no todo sistema de repetición produce este efecto enajenante, ya que existe la posibilidad de una repetición que singularice, es decir, el intérprete de danza podrá librarse de las ataduras que en ocasiones le impone la técnica, sólo en la medida que conozca y reconozca su cuerpo, en la medida que pueda apropiarse de él, vivirlo, disfrutarlo, habitarlo y ser capaz de lograr que la técnica sólo sea un medio que le facilite la comunicación de sus sentimientos, emociones, pasiones; es decir, de su experiencia del mundo.

El factor emocional y expresivo es otro elemento fundamental en la preparación del bailarín, el cual es difícil de conquistar porque en muchas ocasiones en el salón de clases se le da mayor preponderancia al trabajo técnico que al trabajo expresivo e interpretativo. Lo cual no significa que no existan casos en los que se haya logrado el equilibrio de ambos elementos;¹¹ no obstante, lograr el binomio trabajo técnico-creativo no es nada sencillo.

¹⁰ Patricia Cardona, *La percepción del espectador*, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, Segunda Época, México, Cenidi-danza José Limón, 1993, p. 68.

¹¹ Para abundar en este tema puede consultarse el libro, que inicialmente fue tesis de doctorado de: Alejandra Ferreiro, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística*

Estas características hacen de la danza una profesión *sui generis* que requiere buscar, de manera colegiada y en el interior de cada escuela, sus propios modelos curriculares, normativos y de evaluación a fin de garantizar la solución de su problemática que, como se ha podido mostrar, es específica de este campo.

Derivado de lo anterior es posible percibir que plantear una propuesta para la formación de un bailarín o para la formación de un maestro de danza es una tarea compleja en virtud de los múltiples factores que se deben de considerar; esta situación se complejiza aún más, ya que me he podido percatar que las escuelas profesionales de danza -en su mayoría- han elaborado sus planes de estudio en momentos de crisis respondiendo siempre a políticas educativas emanadas de disposiciones oficiales y que como respuesta a dichas políticas las escuelas de educación artística han tenido que amoldarse y reformular sus propuestas¹², situación que me llevó a preguntar: ¿cuál ha sido el sentido de esos cambios? y si ¿dichos cambios han afectado a la educación artística en México?

El contacto constante con esta institución –primigenia en su género-, me hizo cómplice de su vida y sensible a sus transformaciones, a sus momentos de mayor reconocimiento y a los que se percibían de mayor deterioro, por ello en repetidas ocasiones me he preguntado: ¿cuál fue el proceso que posibilitó que la enseñanza de la danza a nivel profesional transitara de instituciones particulares a la educación pública?, ¿qué condiciones artísticas y culturales enfrentaba el campo artístico mexicano en ese momento?, ¿cuál fue el camino académico y artístico que decidió seguir la institución?

profesional, México, CID-Danza/INBA-CONACULTA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, México, 2005.

¹² Una pregunta que se planteó en la tertulia del 25 de agosto de 2004 fue que si el mercado de trabajo deberá determinar el perfil de egreso de las Escuelas Profesionales de Arte, como está sucediendo actualmente en Holanda o simplemente, abrir las posibilidades de egreso conforme a lo que la propia disciplina permita.

Todas estas preguntas han estado de manera intermitente interceptándome, pero no fue hasta el momento en que asumí la dirección de la ENDNYGC que comprendí que dicha institución, sus historias, la tradición que la respaldaba y los grandes artistas que se habían formado en sus aulas me seducían y me invitaban a indagar su pasado, pues a pesar de los saqueos que la institución sufrió de archivos, expedientes y fotografías en años anteriores, todo olía a pasado, al *Ballet 30-30* que Nellie Campobello había encabezado vestida de rojo con una antorcha en la mano, ante centenares de alumnos de diferentes escuelas, incitándoles a tomar las armas en defensa de los pobres del país; a la bandera tricolor blandiendo en lo alto del asta bandera; a los primeros gobiernos posrevolucionarios; a temáticas indígenas recogidas en obras dancísticas y teatrales; al *Jarabe Tapatío* bailado en puntas o no, en el teatro de revista por típles, por alumnos en las escuela primarias, por quinientas parejas en el Estadio Nacional e incluso por bailarinas de primer orden como Anna Pavlova en los mejores teatros de México; al proyecto Vansconcelista pretendiendo alfabetizar a pobres, ricos, mestizos e indígenas; a ballets como *Clarín* y *Barricada* llevados a escena con temáticas revolucionarias, pero, sobre todo: todo olía a recuerdos.

Unido a lo anterior, tuve la fortuna de que en el año de 1997 se encontraron varias cajas que contenían documentos históricos -entre ellos, la mayor parte de los planes de estudio- que hoy integran el Archivo Histórico de la ENDNYGC¹³ los cuales han sido fuente invaluable para la realización de este trabajo. Además, una vez que tuve en las manos los planes de estudio, me sorprendió el cuidado con el que fueron elaborados, tanto desde el punto de vista pedagógico como artístico, y de ahí me surgió el interés por saber: ¿quiénes y bajo qué perspectivas habían elaborado dichos planes de estudio?, si en ellos ¿se buscaba la especialización, o la versatilidad

¹³ En la parte de este trabajo a la que denominé Fuentes, describiré cómo se encontraron dichos archivos.

dancística? y si ¿existían las condiciones académicas y financieras para echar a andar dichas propuestas?

Además de estas interrogantes -durante mi gestión como directora- fue necesario que me ocupara teórica y prácticamente del estudio del currículo, ya que el primer problema que tuve que enfrentar fue la ausencia de planes de estudio autorizados. Esta situación nos empujó, como escuela, a elaborar, durante los años de 1993 a 1995, alrededor de cinco propuestas curriculares a fin de que fueran evaluadas, tras la búsqueda de que la institución encontrara con una opción educativa viable para seguir cumpliendo con el compromiso histórico de formar profesionales de la danza¹⁴.

Todo este cúmulo de experiencias vividas tan aceleradamente, en tan solo 8 años y medio de trabajo, e incluso, en muchos momentos sin una reflexión cabal, me hicieron pensar nuevamente que dicho trabajo de investigación tenía que realizarlo.

Una de las actividades iniciales de la investigación fue recopilar y sistematizar los planes de estudio; ahí me topé con la sorpresa de que el único texto existente que reunía documentos académicos de la institución fue el elaborado por Alma Rosa Cortés y que lleva el título de *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, el cual cuenta con 8 tiras de materias¹⁵. Pero gracias al hallazgo de haber encontrado parte del archivo histórico de dicha institución ahora es posible contar con dieciocho planes de estudio. (Tabla 1).

¹⁴ En 1995, el INBA y la SEP autorizaron la instrumentación de dos planes de estudio para la ENDNYGC; el Plan de Estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos (que continúa vigente) y que tiene como objetivo “proporcionar una Educación Dancística de calidad a niños en edades entre 3 y 11 años” y el Profesional en Educación Dancística que perseguía formar profesionales a nivel medio superior en tres especialidades (danza contemporánea o folclórica o española) a fin de que los alumnos pudieran desempeñarse como profesores de danza en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional en danza.

¹⁵ Listado de materias que en algunos casos aparece acompañado de requisitos de ingreso y el documento oficial que se expedía al término de los estudios.

Una vez identificadas las tiras de materias y/o planes de estudio, procedí a estudiarlos a fin de detectar sus características generales;¹⁶ para los planes de estudios que carecían explícitamente de líneas curriculares procedí a proponerlas con la finalidad de que más adelante el análisis fuera ágil; para aquellos que carecían de mapa curricular procedí a su elaboración y los definí como mapa curricular en un primer nivel; enseguida me di a la tarea de buscar y ordenar los programas de estudio o contenidos y con ellos elaboré un documento al que llamé mapa curricular en segundo nivel.

Gracias a este primer análisis pude darme cuenta de varias situaciones importantes por las que había atravesado la institución. Detecté que durante el periodo de 1931 a 1939, la escuela elaboró diez planes de estudio¹⁷ y durante sus 65 años de vida restantes únicamente ocho, situación que me llevó a preguntarme ¿qué representaba dicha movilidad en el inicio de la institución, y a qué se debe que tal movilidad haya cesado a partir de la década de los cuarenta?, ¿cuáles fueron los cambios sustanciales tanto artísticos como académicos que se registraron en los planes de estudio? y ¿por qué a partir del año de 1937 se le otorgó importancia a la formación de profesor de danza?

Al continuar con la revisión de los planes de estudio fue posible también darme cuenta de que si bien, durante el lapso de 1931 a 1939 se elaboraron diez propuestas académicas, el siguiente plan de estudios que se puso en marcha fue realizado hasta el año de 1944 y estuvo vigente hasta 1962, momento en que entró en marcha un nuevo plan de estudios conocido como Plan 62 el cual perduró hasta el año de 1984 realizándosele dos ajustes: el primero en el año de 1972 y el segundo en 1984. Finalmente detecté que la escuela permaneció sin planes de estudios

¹⁶ Entre ellas, nombre del plan, fecha de creación, número de años en los que se cursaba la carrera, características del examen de admisión, requisitos de ingreso y egreso, número de materias, créditos y observaciones.

¹⁷ Algunos de ellos sólo quedaron en propuesta y otros se instrumentaron parcial o totalmente.

debidamente autorizados hasta el año de 1993¹⁸ que fue cuando se legalizó la Licenciatura en Enseñanza de la Danza únicamente para cinco generaciones; hasta que en 1995 se autorizaron y se pusieron en marcha oficialmente el Plan de Profesional en Educación Dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza contemporánea y danza española) y el Plan de Estudios de Niveles Básicos.

Con esta información en las manos y el incipiente análisis que había realizado hasta ese momento, me enfrenté a múltiples problemáticas; en primer término me di cuenta de que mi trabajo de investigación estaba ligado al estudio de la historia social y cultural de la danza y en este sentido, no podía acudir a un recuento de los acontecimientos más sobresalientes suscitados a lo largo de 70 años de historia en nuestro país (periodo que inicialmente abarcaba mi proyecto de investigación) a fin de ubicar en ese contexto el análisis de los planes de estudio, tenía que mirar los movimientos artísticos, culturales e históricos y sobre todo dancísticos que incidieron en dicho campo. En este sentido, el ámbito de la historia de la cultura se tornó en un área fundamental para mi trabajo y al tratar de establecer la relación entre el proceso histórico y artístico de la ENDNYGC y sus diferentes propuestas curriculares me di cuenta de que la información se bifurcaba y se ampliaba exhaustivamente ya que estaba tocando 70 años de historia (1931 – 2001).

Decidí entonces, a fin de profundizar en el proceso histórico, social y artístico, acotar los años de estudio y abocarme al momento de fundación de la primera escuela pública de danza;¹⁹

¹⁸ Cabe señalar que durante el periodo de 1984-1992 se trabajaron dos planes de estudio: el de la Licenciatura en Enseñanza de la Danza, autorizado hasta el año de 1993 para cinco generaciones, y el Plan de Estudios denominado Niveles Previos el cual proponía ocho años de estudio. En 1991 se solicitó la autorización para instrumentar los tres primeros años de este último. Oficio de Profra. Nieves Gurría, Directora de la ENDNYGC a M. en C. Dalia Chargoy, Subdirección Técnico Pedagógica, 10 de septiembre de 1991, AHENDNYGC.

¹⁹ Braudel propone una tentativa de clasificación de esa enorme masa de temporalidades bajo una triple esquematización: tiempo de los acontecimientos o tiempo de la corta duración; el tiempo de las coyunturas o tiempo

por ello tuve que reorientar mi investigación y plantear una nueva pregunta rectora la cual y, desde esta perspectiva, pretende identificar ¿cuáles fueron las condiciones y los procesos que hicieron posible la institucionalización de la formación dancística en México? pregunta que me llevó a indagar y conocer al México de ese momento, sus políticas culturales, sus identidades colectivas, y la función social de la danza.

Este interés por la primera etapa de institucionalización de la formación dancística, la cual se centra en la década de los años treinta, surgió en primer término, porque el material de archivo que pude rescatar habla de los protagonistas de ese periodo, de sus debates, luchas, aliados y contrincantes.

También me mueve un interés especial de saber por qué hasta ese momento, fue posible fundar una escuela oficial de danza -con apoyo institucional que perseguía para sus alumnos, la formación profesional en este campo- siendo que México había cultivado previamente un gran movimiento dancístico sobre todo a nivel de espectáculos, e incluso, se habían formado de manera particular –ya sea con profesores extranjeros o mexicanos- bailarines de prestigio en las áreas de danza clásica, folclórica y española quienes llegaron a participar con compañías dancísticas que gozaban de prestigio.

De igual manera resulta fascinante, ante mis ojos, este momento porque está caracterizado por una gran efervescencia artística y cultural que involucró a todas las artes: pintura, música, teatro, danza, poesía, literatura y arquitectura, permitiendo que los artistas se conocieran, trabajaran en conjunto y estuvieran preocupados por la experimentación, logrando finalmente concretar trabajos artísticos en común que recibieron el reconocimiento del público

medio; y el tiempo largo de las estructuras o el tiempo de la larga duración histórica. Para este trabajo elegí el tiempo de las coyunturas o tiempo medio. Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Fernand Braudel y las ciencias humanas*, España, Montesinos, 1996, p. 37

especializado y del público en general. Porque además, fue un tiempo clave para la danza en México, no sólo por la fundación de la primera instancia académica, sino porque para ese entonces, el México revolucionario ya conocía, a través de los múltiples espectáculos que se habían podido presenciar, cuáles eran las formas dancísticas en boga en otros lugares del mundo.

Asimismo en nuestro país, específicamente en la ciudad de México, se percibía latente la necesidad de incluir a la danza en el movimiento artístico del momento. Sólo faltaba esta área artística, todas las demás ya ocupaban un sitio de reconocimiento fuera y dentro del país y la danza en este sentido continuaba rezagada.

La escuela de danza se veía entonces como el trampolín para que México pudiera formar un cuerpo de danza técnicamente logrado y éste pudiera participar en la construcción de puestas en escena que tuvieran dos características: una técnica depurada por parte de sus bailarines y temáticas netamente mexicanas.

Derivado de esta situación surgen dos interrogantes más: la primera es que si la necesidad de que México contara con un grupo de danza técnicamente bien preparado y que en sus coreografías tocara temáticas netamente mexicanas pudo expresarse en los planes de estudios, y en saber cómo asumió esta necesidad y encomienda el gremio dancístico mexicano de aquel momento.

Las dudas e interrogantes que acabo de plantear se han abierto y cerrado ante mis ojos en múltiples ocasiones, más aún, en la medida en que avanzo en la presente investigación la cual, finalmente, decidí reorientarla hacia el estudio de la: *Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, escenarios y procesos. (ca. 1919-1945).*

1. ESTADO DEL CONOCIMIENTO.

En este apartado pretendo dar cuenta y comprender cuáles han sido los autores, enfoques y comunidades que han incursionado en el ámbito de la investigación de la danza, y mencionar por qué es importante la revisión de los textos escritos, relativos a esta área.

Pero antes de abundar en los autores, textos y comunidades interesadas en la investigación dancística, deseo aclarar que no se trata de realizar un largo inventario de lo que consideramos como los saberes sobre esta práctica, sus objetos, ideas, afirmaciones, enunciados, teorías, datos, textos, discursos, métodos y normas de validación, o las posiciones políticas, las ideológicas, los principios, los proyectos, las instituciones y los recursos que sus autores y comunidades detentan y defienden, lo que se pretende es realizar un re-conocimiento de los saberes sobre esta área²⁰ la cual, hasta la fecha, no ha logrado el prestigio y legitimación que se le ha concedido a otras áreas artísticas. Por ello es importante hacer un esfuerzo de re-conocer los textos existentes y de esta manera palpar el avance de la práctica dancística, las transformaciones que ha vivido y el modo en como se inscribe esta profesión.

Este esfuerzo deberá mirarse como una autorreflexión que aspira a no permanecer distante, ajena o externa a los saberes existentes sobre la práctica dancística; como un esfuerzo por reconocer la presencia y la capacidad ordenadora de las distintas miradas que han incursionado en este ámbito y encontrar ángulos poco atendidos, detectar ausencias y zonas en penumbra.

Realicé un rastreo en los centros de investigación y educativos y en bibliotecas especializadas del Distrito Federal para seleccionar los textos que tuvieran que ver con el ámbito

²⁰ Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM-Iztapalapa/ANUIES, 2001, pp. 57-58.

de estudio de la presente investigación, considerando que se hubieran realizado durante los últimos veinte años, aunque es importante señalar que encontré obras de fechas anteriores que decidí elegir, dada su relevancia.

Una vez seleccionados los trabajos y antes de proceder al análisis de los saberes sobre esta práctica, establecí un cierto modo de ordenamiento, el cual consistió: a) por comunidades; b) por textos y autores a fin de reconocer sus aportaciones y c) una conclusión en la que se avizora el panorama actual de la investigación dancística.

1.1 Comunidades dedicadas a la investigación dancística

Las instancias a las que acudí para la revisión de documentos relacionados con el presente trabajo fueron seis. Acudí al Centro Nacional de Investigación de la Danza “José Limón”²¹ institución que se encuentra ubicada en la torre de investigación del Centro Nacional de las Artes. Dicho centro es una institución joven que inició su labor en el año de 1984 y el cual, además de centrarse en la tarea propiamente de investigación, está trabajando en la parte de información y documentación mediante la realización del archivo de la palabra; del programa de videoteca y fototeca y con los archivos (1935-2000) de Nellie Happee y con el denominado Archivo vertical, así como con el inventario hemerográfico. En dicho centro localicé 20 obras de interés para este estudio.

Posteriormente acudí al Centro Nacional de Investigación y Documentación de Artes Plásticas (CENIDIAP)²², ubicado en el Centro Nacional de las Artes (CNA); dicho centro resultó

²¹ El CID-Danza es una institución dependiente del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y del INBA.

²² Institución dependiente del CONACULTA y del INBA.

ser un espacio valioso dado la relación entre la danza y las artes plásticas; en él encontré un trabajo fundamental para la presente investigación.

Una tercera institución que visité fue el Instituto de Investigaciones Estéticas²³ de la UNAM en donde me aboqué a revisar los trabajos referentes a la historia de la danza cuyo análisis estuviera relacionado con las tres primeras décadas del siglo XX. En este recinto encontré cinco obras de interés para este trabajo.

Asimismo estuve en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. En relación con el trabajo que está realizando esta instancia académica se puede decir que dicha institución, además de estar apoyando la edición y coedición de libros relacionados con la danza, ofrece estudios a nivel de maestría y doctorado que han resultado de interés para los investigadores de este campo. En esta instancia fue posible localizar dos trabajos de sumo interés.

Posteriormente acudí a la Biblioteca del Centro Nacional de las Artes²⁴ y ahí localicé ocho investigaciones, siete de ellas proponen estudios históricos, una más, muestra la vida y obra de una bailarina connotada y la última se refiere a una propuesta metodológica para el estudio de una técnica dancística específica.

El último espacio al que acudí fue a la Biblioteca de la ENDNYGC²⁵ en donde también encontré un trabajo importante en relación con la presente investigación.

Los datos de las obras localizadas, nombre de sus autores, temática que abordan, editoriales y fechas en las que fueron publicadas o elaboradas están concentradas en la Tabla 2 de este trabajo.

²³ Institución dependiente de la UNAM.

²⁴ Biblioteca Especializada que está ubicada en el Centro Nacional de las Artes (CNA) y que pertenece al CONACULTA.

²⁵ Institución dependiente del INBA.

1.2 Textos, enfoques y aportaciones.

Después de la revisión de los 37 documentos seleccionados a fin de conocer la metodología, enfoques y trama conceptual que utilizaron los investigadores para la realización de sus trabajos, procedí a clasificarlos de acuerdo con la disciplina mediante la cual los trabajos dancísticos fueron abordados, por ello en la Tabla 3 -y partiendo del hecho de que encontré estudios históricos, antropológicos, de género, pedagógicos, de teoría dancística, psicológicos y antologías- doy a conocer las aportaciones más sobresalientes de cada uno de los textos consultados.

1.3 Panorama actual de la investigación en el campo dancístico

Se puede decir que el campo de la investigación dancística es muy joven y que se realiza investigación en esta área de manera sistemática a partir de la década de los sesenta, incrementándose notablemente en los años noventa.²⁶ (Gráfica 1)

En cuanto al número de obras realizadas detecté que de las 37 obras seleccionadas, el trabajo de investigación se concentra principalmente en tres instituciones públicas, cuya misión es precisamente la investigación y la docencia, ellas son: el CID-Danza del INBA; la UAM Unidad Xochimilco y el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, como muestra la gráfica II.

Asimismo, encontré que durante los años setenta y ochenta, las publicaciones se realizaron mediante textos cortos, en revistas, cuadernos o boletines. Un ejemplo es el trabajo

²⁶ Lo cual no significa que anteriormente en México no se realizara investigación, sino que esta práctica se llevaba a cabo de manera aislada y sin que hubiera comunidades constituidas oficialmente para este fin.

realizado por el CID-Danza en el cual se detectó que durante sus primeros diez años de vida (década de los ochenta), dicho centro estuvo publicando textos cortos concernientes a las aportaciones y la vida de bailarines y coreógrafos, a la crítica dancística, al recuento de la conformación histórica de la disciplina teniendo como base el papel central de sus protagonistas, los cuales se concentraron en las publicaciones que llevaban el nombre de Cuadernos del CID-Danza y Boletines, y que suspendieron su publicación en la década de los noventa dando paso a la publicación de investigaciones más extensas derivadas de la producción de libros, tesis y estudios a profundidad, lo cual es muy comprensible, ya que habla de madurez en los investigadores que decidieron lanzarse a la elaboración de trabajos de mayor extensión. Sin embargo, en este sentido, me atrevería a comentar que si bien es importante impulsar la investigación de textos más amplios, desde mi punto de vista, es necesario retomar nuevamente la publicación de textos cortos en virtud de que en ellos se pueden reportar avances de investigaciones más extensas, materiales con temáticas actuales que puedan circular de manera más dinámica en diversos ámbitos de estudio como son las escuelas de arte, y proseguir construyendo la plataforma para investigaciones subsecuentes, como así fueron, en su momento, los Cuadernos y Boletines del CID-Danza.

Tomando como base las cuatro características básicas planteadas por Eduardo Ibarra Colado para analizar el grado de consolidación de las disciplinas como espacios institucionalizados²⁷, me atrevo a afirmar que el campo de la investigación dancística se

²⁷ Características planteadas por Eduardo Ibarra Colado: a) La presencia de espacios institucionales articulados entre sí, a partir de la producción de saberes en un terreno claramente definido, lo cual significa la existencia de centros de investigación, programas de posgrado, revistas especializadas y asociaciones académicas y profesionales de alcance nacional e internacional y la integración de una comunidad amplia que comparta normas y valores académicos, más allá de los límites propios de cada establecimiento, así como intercambio, comunicación y debate entre la comunidad y una estructura interinstitucional que proporcione las bases para el desarrollo y consolidación de un mercado académico en el que sea posible competir abiertamente por las posiciones laborales y

encuentra, en este momento, en una primera etapa de consolidación, ya que si bien cuenta con un centro de investigación dedicado ex profeso a esta actividad, con asociaciones que están trabajando a nivel internacional, faltaría, por parte del centro de investigación la publicación de revistas especializadas y la integración de una comunidad amplia que comparta normas y valores académicos, más allá de los límites propios de cada establecimiento, así como un amplio intercambio, comunicación y debate entre la comunidad; de igual manera faltaría fomentar, por parte de los investigadores, la construcción de una identidad como disciplina, que permita reconocer problemas y determinar caminos para su interpretación e incrementar el intercambio y la comunicación entre los miembros de la disciplina y los agentes sociales interesados en sus especialismos.

Hablando específicamente de los autores de los textos y su procedencia -y tomando en consideración que la importancia de analizar la procedencia de los investigadores radica no tanto en saber quiénes son, como en los modos de existencia que practican al reunirse en grupos y disciplinas, en virtud de que ellos son quienes pautan la forma de concebir la actividad, de analizarla y de evaluarla- se puede decir que el campo de la investigación dancística está constituido principalmente por mujeres; ya que de las 37 investigaciones analizadas -las cuales fueron realizadas por 19 investigadores en un lapso de 40 años- el 63.15% fueron realizadas por mujeres y el 36.84 por varones. La prevalencia de las mujeres en este trabajo se explica, debido a que durante el siglo XX la actividad dancística fue un sitio privilegiado para el desarrollo del

los espacios de publicación disponibles, b) La formación de un monopolio de conocimientos que clarifique los límites disciplinarios y la naturaleza de sus especialismos. c) La operación de un sistema autónomo de admisión y reconocimiento, que descansa en la consolidación del derecho autoadquirido de regular los mecanismos y normas de ingreso y permanencia de la disciplina y sus sistemas de diferenciación. Esto significa contar con una estructura, sustentada en la distribución del prestigio, que distingue a las figuras del campo de los investigadores “normales”, o de quienes apenas empiezan mediante comités y comisiones, d) La existencia de una representación institucional legítima, sustentada en una estructura de autoridad que facilite el intercambio y la comunicación entre los miembros de la disciplina y los agentes sociales interesados en sus especialismos. Eduardo Ibarra Colado, *op. cit.*, pp. 89-91.

sexo femenino, reflejándose esta situación en el ámbito de la investigación el cual también fue acogido por mujeres quienes abordaron los estudios dancísticos principalmente desde la perspectiva histórica, social, pedagógica y de estudios de género. Aunque cabe aclarar que, en general, el número de investigadores abocados a esta tarea es reducido comparándolos no sólo con investigadores del área científica, sino con el número de investigadores estudiosos de otras áreas artísticas como son el teatro, la música y las artes plásticas.

Un dato curioso, que me parece importante señalar, es que los investigadores interesados en este terreno, están claramente definidos en su vocación, ya que aunque es un pequeño grupo, éste no ha variado considerablemente y, en general, todos publican regularmente o están al frente de proyectos de investigación.

De la procedencia y perfil académico-profesional de los investigadores se puede decir que se visualizan tres grupos: el primero está constituido por un grupo de profesionales de la danza que en su mayoría fueron o actualmente son bailarines, docentes o coreógrafos, y que al mismo tiempo se fueron formando como investigadores. Otra parte de los investigadores, por lo general, los de reciente ingreso, cuentan además de la carrera en danza, con estudios a nivel licenciatura en otras áreas del quehacer humano, e incluso han optado por continuar sus estudios a nivel maestría o doctorado. Y el tercero, por cierto el más reducido, es aquel que aunque tienen una relación muy estrecha con la práctica dancística, no estudiaron esta profesión en la niñez, sino que llegaron a este campo por otras vías.

Los tres grupos de investigadores, independientemente de la institución a la que pertenecen le dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo de investigación, combinándolo con la docencia y con la asesoría e impartiendo a la vez, pláticas, conferencias y participando en coloquios, encuentros, etc.

Para finalizar, se muestra en la Gráfica III el enfoque y porcentaje con el cual fueron realizadas las 37 obras seleccionadas y con base en ello, se mencionan las zonas de investigación que han quedado desprotegidas.

En relación con las zonas que me parece faltan de explorar, el panorama se torna vasto, y a sabiendas de que sería una pretensión agotar esta problemática, únicamente mencionaré algunos de los ámbitos que me parece interesante pudieran abordarse: investigaciones en las cuales se vincule la danza con la música, el teatro, la literatura, el cine o las artes plásticas; trabajos en los cuales se estudie la danza desde otros ámbitos como son la antropología, sociología, filosofía, estética, psicología, biología, medicina, ya que como hemos visto, únicamente el 2.70 de trabajos dancísticos fueron abordados desde un enfoque antropológico; asimismo, con este porcentaje (2.70) fueron encontrados trabajos sobre teoría dancística y psicología; y aunque el mayor porcentaje de trabajos se centró en aquellos que fueron realizados con un enfoque histórico, también es cierto que esta vertiente no está agotada y que faltan aún investigaciones que den cuenta de los procesos históricos y artísticos de personajes, grupos dancísticos e instituciones claves del medio; asimismo, existe una necesidad imperante de trabajos de teoría dancística, así como investigaciones que desentrañen los procesos creativos, la producción, la recepción y los públicos de la danza vistos desde las múltiples manifestaciones culturales y políticas; investigaciones que pongan énfasis en el estudio de técnicas de danza y movimiento, que permitan un acercamiento a los sistemas de organización corporal con fines terapéuticos y escénicos, y finalmente, estudios pedagógicos relativos a estudios teóricos, experimentales, actores en el proceso educativo (estudiantes, profesores y otros personajes que han participado en la actividad educativa en cualquier nivel y sistema, así como instituciones del ámbito dancístico); vida cotidiana (costumbres y formas de vida peculiares tanto al interior de la

vida escolar como aquellas que involucren a la comunidad, asimismo actitudes y conductas, normatividad, ética, disciplina, problemas de género, etc.) y aquellos relacionados con prácticas educativas (sistemas, métodos, medios y auxiliares didácticos, teorías educativas, pedagogías utilizadas o puestos en marcha en la práctica dancística).

Cabe señalar que en un segundo lugar aparecen los trabajos relacionados con la educación que hacen un total de 6 investigaciones con este corte y que representan el 16.22% del total de los documentos estudiados, de los cuales ninguno trata a profundidad la institucionalización y el proceso formativo de la primera escuela de danza pública en nuestro país bajo la perspectiva de una historia cultural; por ello considero que la presente investigación puede aportar una nueva mirada en este sentido.

2. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

2.1 Observatorios

Decidí denominar a este apartado *observatorios*,²⁸ considerando que con ello me refiero a la perspectiva con la cual miré y analicé la institucionalización de la formación dancística en México. Partí del ámbito de la educación dancística porque es el área de la cual procedo, consciente de que para entender un problema que concierne a la educación y al arte es menester valerse de otros campos, conjugar miradas, ópticas a fin de observar el problema en su conjunto, entenderlo y encontrar explicaciones. Sobre todo si vislumbramos que no existe educación, ni arte, sin historia, sin sociedad, sin culturas y sin prácticas.

²⁸ El observatorio consiste en que a partir de nuestro objeto de estudio, nos ubiquemos en un punto de partida, en este caso -en la configuración actual de la educación dancística- para construir un observatorio que nos permita mirar el pasado y estructurar la información de acuerdo con las tendencias con que emergen ciertos aspectos en las sucesivas transformaciones de un proceso dado. Giulio Chiodi, *Orientamenti di Filosofia Politica*, Milán, Vangelista, 1974 y María Esther Aguirre Lora, *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU/Plaza y Valdés, 1998.

Si se considera que hoy día, los sistemas sociales, culturales, políticos y económicos están interconectados, en consecuencia, no procede el estudio de los procesos formativos de manera aislada, por ello, decidí abordar este estudio a partir de una historia global,²⁹ es decir, con un enfoque que me permitió la confluencia y la inevitable articulación entre aspectos sociales, políticos, culturales, una visión de los hechos y de los procesos en la que se considera que todo influye: la estructura política y social, la economía, las creencias, las manifestaciones más sutiles de las mentalidades, lo cual significa que ningún problema se encuentra aislado, en la historia ni en la sociedad, sino por el contrario, existen distintos temas específicos que se vinculan; lo cual se fundamenta en la propuesta señalada por Wallerstein³⁰ respecto al sistema mundo.³¹

Asimismo esta postura de aceptar que ningún problema que se desee abordar se encuentra aislado, sino que está interconectado me llevó a indagar en diversos niveles conduciéndome a una búsqueda transdisciplinar³² la cual pretende traspasar las fronteras disciplinares para que converjan corrientes, teorías y miradas³³ a fin de dar cuenta de la riqueza del fenómeno en estudio; propuesta que apunta hacia la disolución misma del fundamento disciplinar para el estudio de lo social, reivindicando en su lugar una perspectiva que integra de

²⁹ Aguirre Rojas, 1996, pp. 46-47.

³⁰ Immanuel Wallerstein nació en Nueva York en 1930. Es investigador en la Universidad de Yale, director del Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations, de la Universidad de Binghamton. Entre sus numerosos libros destacan *El moderno sistema mundial* (3 volúmenes), *El futuro de la civilización capitalista*, *Después del liberalismo* y *Utopística, opciones históricas del siglo XX*.

³¹ Wallerstein postula que para entender cualquier problema histórico o presente de los hombres, acontecido en cualquiera de los momentos que abarca el periodo de los siglos XVI a XXI, lo que hace falta es remitirlo y conectarlo de manera orgánica con esa dinámica y estructura primero semiplanetaria y luego planetaria del sistema mundo global. Lo que quiere decir que más allá de las dinámicas y los marcos de las sociedades, de las naciones, de los Estados y hasta de las macrorregiones y las civilizaciones, existe también una dinámica-marco más universal del sistema mundo como un todo, que no sólo es real y actuante, sino que influye de manera determinante en la irrupción, el curso y desenlace específico de dichos acontecimientos, situaciones y procesos que se despliegan de modo constante en su seno. Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Estudio y entrevista. Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*, México, Ediciones Era, 2003, p. 42.

³² Hace ya varias décadas, desde los años de Braudel y después de Wallerstein, se ha insistido en la necesidad de “Abrir las Ciencias Sociales” y en diluir los muros entre las diversas Ciencias Humanas, a fin de que se apunte a la construcción de un horizonte unidisciplinar en el que converjan corrientes, teorías y ópticas.

³³ Carlos Antonio Aguirre Rojas *op.cit.*, p. 29-33.

manera simultánea, tanto el carácter histórico, como el carácter social de los hechos, fenómenos y procesos que se investigan y la vuelta a un nuevo y más complejo horizonte unidisciplinar en el estudio de lo humano-social en el tiempo.³⁴

A su vez, consideré que este trabajo implicaba un análisis desde una perspectiva histórica porque sin ella, no era posible entender cómo surgieron y se transformaron las prácticas, los discursos y cómo se han gestado los avances y problemas en este ámbito.

Antes de decidir las nociones con las que iba a trabajar traté de indagar la manera en la cual se ha abordado, en general, el estudio de la historia de la danza en nuestro país, y caí en la cuenta de que dada la juventud de la práctica de la investigación dancística, muchas de las investigaciones han centrado su interés en los aspectos extra artísticos, es decir, en la biografía y/o la personalidad³⁵ de los bailarines o protagonistas, lo cual se ha heredado de la mirada histórica que privilegia las grandes hazañas y los grandes protagonistas. Asimismo, caí en la cuenta de que dichas narraciones tienen que ver con un relato lineal y cronológico que resalta y mitifica el trabajo individual de los protagonistas,³⁶ lo cual ha sido comprensible dada la etapa por la que atravesaba la investigación en la danza.

Pude observar también que la historia de la danza se ha presentado como una historia que progresa y avanza cada día más, con una evolución y una transformación en dirección del progreso técnico, que marcha en general de lo simple a lo complejo. Tal vez por ello -en el ámbito educativo- su estudio se ha inclinado a privilegiar el aspecto técnico al cual se le otorga – por lo general- mayor preponderancia; y en el ámbito artístico la balanza se dirige al hecho

³⁴ *Idem*, p. 112-113.

³⁵ Cristina Mendoza, *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*, México, INBA/CID-Danza, 2000, p. 39.

³⁶ A partir de la década de los 90 se empezaron a abordar, con mayor frecuencia, estudios históricos desde otras perspectivas. Ver el estado del conocimiento de la presente investigación.

escénico en sí, dejando a un lado los largos procesos por los cuales un estudiante de danza deberá transitar, antes de llegar a la puesta en escena.³⁷

Comprendí también que la fugacidad del hecho escénico dancístico ha llevado a sus estudiosos ha plantearse, una y otra vez, los mismos problemas de antaño, pues la reconstrucción, investigación, creación y percepción del fenómeno dancístico presenta gran dificultad ante la imposibilidad de una reconstrucción fehaciente, por lo que “el carácter etéreo de la danza hace del gremio una comunidad “sin historia”, cuyos problemas se repiten de generación en generación”.³⁸

Con base en lo anterior, decidí abordar el problema de la institucionalización de la formación dancística en México desde una mirada histórica, a fin de que me proporcione elementos, herramientas metodológicas para pensar cómo se han dado los caminos y pasos en la educación dancística, para recuperar su memoria y capitalizarla.

Asimismo busqué una historia del presente, la cual se hizo posible gracias a las obras pioneras de Michel Foucault³⁹ y Norbert Elias,⁴⁰ quienes, aunque nunca emplearon en sus escritos el término de historia del presente, ambos de formas distintas pero, a veces coincidentes, se centraron en indagar cómo los sistemas de conocimiento organizan nuestro ser en el mundo, a

³⁷ Esto no quiere decir que no existan investigaciones al respecto, sino que son escasas. Ver el estado del conocimiento de la presente investigación.

³⁸ Hilda Islas, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, op.cit., p. 11.

³⁹ Filósofo francés cuyo trabajo está relacionado en gran medida con el cuerpo y el poder, entre sus obras figuran: *El nacimiento de la clínica*, *Raymond Roussel*, *La arqueología del saber*, *Las palabras y las cosas*, *Vigilar y Castigar* y su *Historia de la sexualidad*.

⁴⁰ Norbert Elias (1897-1990), sociólogo alemán que interpretó el desarrollo de la civilización en Europa occidental en términos evolutivos. Nació en Breslau (hoy Wrocław, Polonia), estudió medicina, filosofía y sociología. Trabajó como profesor en las universidades de Heidelberg y Frankfurt (Alemania). Huyó a Francia durante el nazismo alemán y vivió en Inglaterra entre 1935 y 1975. Su obra más famosa es *El proceso de la civilización*, 1939.

través de la construcción de reglas de razón, la ordenación de los objetos de reflexión y los principios para la acción y la participación.⁴¹

IncurSIONAR en una historia del presente me permitió una “comprensión del presente y de la memoria colectiva, como el entretejido de múltiples configuraciones históricas que establecen conexiones que configuran el sentido común”.⁴² Lo cual puede traducirse en poner atención en las normas o estándares de razonamiento, como una forma de comprender el presente y discernir cómo la actual política social y las políticas educativas son discontinuas con respecto a ellas.

Lo que pretendí fue encaminarme hacia el lugar que me permitiera comprender cómo hemos aprendido a pensar la educación dancística y cómo lo hacemos hoy día, es decir, tratar de ver con nuevos ojos nuestras instituciones, su surgimiento, el desarrollo de una determinada profesión que en este caso es la formación dancística, los intereses que le dieron origen, los proyectos académicos que prevalecieron y cómo, todo ello, se ha transformado con el tiempo o permanece; asimismo analicé si estas prácticas o discursos están enlazados o no con los problemas actuales como son, entre otros: el reducido número de compañías de danza a las cuales pueden acceder los jóvenes una vez que han concluido sus estudios; la necesidad de que los bailarines tengan que trabajar como profesores aún cuando hayan elegido como carrera la de intérprete o ejecutante; la necesidad de que los bailarines, profesores y coreógrafos -para su contratación en diversas instituciones diferentes al INBA o incluso del mismo INBA- cuenten con una certificación similar a la de otras profesiones; la poca certeza de los mecanismos de evaluación y de certificación utilizados para las carreras artísticas, por el hecho de haberse

⁴¹ Thomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra y Barry M. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, p.17.

⁴² Thomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra y Barry M. Franklin, *op.cit.*, p. 16.

tomado prestados de otras carreras; el poco reconocimiento social que se le brinda al profesor de danza fuera del ámbito dancístico profesional y aún dentro de él; la necesidad de hacer más flexibles los perfiles de egreso en las carreras artísticas.

Para entender la problemática presente fue necesario recurrir al pasado y explicarme cómo se han constituido esos problemas, cómo surgen las temáticas, cómo se construyen los discursos, cómo se transforman las prácticas, cómo se han comportado los protagonistas de la vida escolar. Fue necesario poner en crisis, problematizar⁴³ todo aquello que ha sido concebido como verdadero, lo cual significó plantearme problemas y hacerme preguntas e introducir la discontinuidad, con base en el hecho de que cada generación halla el pasado de una forma nueva, a través de un encuentro crítico.

También, asumí la perspectiva -siguiendo a Fernand Braudel⁴⁴- de una *historia global*.⁴⁵ Lo cual significó entender que este proceso no sólo respondió a necesidades puramente artísticas o culturales, sino que este proceso está ligado a hechos políticos, económicos, geográficos y aunque se trató de un movimiento dancístico, lo que en realidad suceden son hechos sociales

⁴³ Foucault mostró en su libro *El uso de los placeres* que la problematización es una clase de historia que pretende definir las condiciones en las que los seres humanos “problematizan” lo que son, lo que hacen y el mundo en el que viven. La problematización interroga pensamientos, gestos y actitudes que parecen naturales y trata de reescribirlas como parte de las transformaciones de una práctica que afronta dificultades y obstáculos y para la que parecen razonables y factibles diversas soluciones prácticas. Michel Foucault, *Historia de la sexualidad 2-el uso de los placeres*, México, Siglo XXI, 1988, p. 13 (1986).

⁴⁴ Fernand Braudel, historiador e investigador francés. Entre sus principales obras figuran: *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, 2 vols., Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1953; *Las civilizaciones actuales*, Ed. Tecnos, Madrid, 1966; *La historia y las ciencias sociales*, Ed. Alianza, Madrid, 1968; *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII*, 3 vols., Ed. Alianza editorial, Madrid, 1984; *La dinámica del capitalismo*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1986 y *Escritos sobre la Historia*, Ed. Alianza editorial, Madrid, 1991, entre otros.

⁴⁵ Asumir la perspectiva de la historia global, según Braudel, es asumir una doble percepción: en primer lugar, la de la esencial y originaria unidad de lo social, la unidad y también globalidad de todas las distintas realidades sociales e histórica; en segundo lugar, la necesidad de recrear un modo de aproximación hacia esas realidades que sea igualmente un modo de aproximación también unitario y global. Lo cual significa que la realidad social-humano no existe, como un conjunto fragmentado y diferenciado de distintos niveles, períodos, actividades, espacios u órdenes de fenómenos, sino por el contrario, como una clara y compleja unidad o totalidad en movimiento. Y es esa unidad y globalidad de lo real, la que funda justamente la exigencia de una visión, también global, de la historia y de la sociedad. Carlos Antonio Aguirre Rojas, *op.cit*, 1996, p. 47.

globales que sintetizan y condensan -junto a su dimensión económica o política- también una significación cultural o artística específica, e igualmente y siempre, una cierta ubicación geográfica determinada, un “lugar en el espacio”, para su comprensión y un impacto social particular.

Asimismo, me interesó el ámbito de la historia global, porque reivindica el carácter múltiple y global de todo hecho social e histórico posible, y porque da cuenta de la riqueza del universo.⁴⁶

En suma, esta perspectiva me implicó desarrollar una mirada histórica desde mi oficio de procedencia, a fin de que pudiera integrar en mi ámbito de trabajo una forma de entender, pensar y estudiar las prácticas y discursos dancísticos y avanzar en la construcción de este campo particular de conocimiento.

Por otro lado, acercarme a la investigación desde esta perspectiva me llevó a confrontarme constantemente y analizar cómo se ha ido gestando el campo de la formación dancística y entender cómo se han ido configurando sus legitimaciones, con lo que pude comprender las reglas mediante las cuales se formó dicho campo, incluido aquello que se heredó del pasado, así como sus innovaciones. Asimismo, descifrar la lógica interna mediante la que funciona.

Busqué entonces con esta mirada detectar cuáles fueron los acontecimientos y políticas que propiciaron la creación de la primera escuela pública de danza; descifrar los intereses que movieron a maestros, alumnos y funcionarios a apoyar o abanderar dicha iniciativa; comprender

⁴⁶ Una historia global puede legítimamente aplicarse al estudio de cualquier hecho humano desplegado en el tiempo, a los hechos más elementales y aparentemente no históricos de la vida cotidiana o de las creencias y mentalidades populares, que a los resonantes y espectaculares hechos de la política, la guerra o la biografía de los individuos.

las reglas mediante las que se formó el campo dancístico mexicano incluyendo las herencias y sus sucesivas recreaciones; detectar las tendencias dancísticas que influyeron en México; las luchas que se tuvieron que sortear, los momentos de crisis y conflicto suscitados al respecto; repensar los pasos que se han transitado; escudriñar a la distancia la forma en que hemos configurado discursos, prácticas, tradiciones; acercarme a los hombres y mujeres de aquellas épocas para entender sus sueños, anhelos, creencias, los cuales se concretaron en proyectos artísticos, planes, programas de estudios y trabajos coreográficos; y finalmente entender y explicar ¿cuáles fueron las condiciones y los procesos que posibilitaron la institucionalización de la formación dancística en México?

Un punto importante de señalar, como parte de esta perspectiva histórica, son las dificultades a las que me enfrenté para establecer los límites temporales de esta indagación. En un primer momento, traté de iniciar mi investigación en el año de 1931 cuando se abrió la primera escuela pública de danza, y concluirla en 1939, fecha del último plan de estudios de los años 30; sin embargo, me di cuenta que los procesos previos fueron fundamentales para que se gestara ese acontecimiento y que en el año de 1940 la escuela cambió de rumbo desde el punto de vista artístico y educativo; por ello mi investigación abarca aproximadamente el periodo 1919-1945; el cual dividí para su estudio en tres grandes momentos cargados de significación para la danza en México: a) de 1919 a 1931, momento de gestación y fundación de la primera escuela pública de danza; b) de 1932 a 1937, periodo en el que se trazó la línea estética, artística y educativa de la institución y c) de 1937 a 1945, momento de ganancias académicas para el ámbito de la enseñanza de la danza en México, pero también de conflictos. La última parte de esta investigación es un epílogo que lo trabajé a manera de conclusión.

2.1.1 Institucionalización de la formación dancística.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la pintura, la música y la literatura ya tenían un camino andado;⁴⁷ algunas de estas actividades ya contaban con un espacio para su transmisión, incluso poseían reconocimiento y se habían legitimado; la danza, en cambio, se enseñaba en las academias particulares a través de maestros extranjeros así como en las escuelas primarias de SEP en donde también imperaban los maestros extranjeros, aunque ya figuraban algunos profesores y bailarines mexicanos que sobresaldrían años después; no obstante, estaba latente la necesidad de que los bailarines exploraran técnicas que les permitiera a ellos y a sus alumnos manejar su cuerpo expresivamente para interpretar coreografías que abordaran problemas y temáticas mexicanas.

En aquel momento, el quehacer dancístico se podía disfrutar o apreciar de diversas formas: por medio de los espectáculos de masas que recreaban un ambiente prehispánico o costumbrista en versiones “pintoresquistas,” o con temas de la revolución mexicana; en el teatro de revista el cual retomaba en sus presentaciones características, símbolos y rasgos de lo que se identificaba como *lo nacional*; México recibía la visita de bailarines solistas y de compañías extranjeras preparados en la tradición italiana o rusa de ballet; en las escuelas públicas ya se

⁴⁷ En la época Colonial tanto la música como la literatura fueron enseñanzas que estuvieron en manos de los frailes quienes tenían a su cargo la enseñanza de la lengua española, la catequización y el estudio de las artes, lo cual dio como resultado, que estas últimas, estuvieran estrechamente vinculadas con la religión; la danza y el teatro, por poseer un carácter festivo y profano, así como por su estrecha vinculación con el cuerpo fueron prohibidos y censurados impidiendo que en aquel momento se lograran consolidar centros educativos en estas áreas. La música funcionó con otra lógica en el virreinato se establecieron dos vertientes para su estudio: su práctica profana, festiva y urbana y, su práctica con fines religiosos. La segunda vertiente se consolidó rápidamente y se puede hablar de una primera escuela de Música de la Catedral en el año de 1538 y el Conservatorio de las Rosas en Morelia, desde el año de 1743. En las artes plásticas es posible ubicar una formación sistemática en México a partir de 1821, la cual siguió los preceptos de la Academia de San Carlos de España. En la literatura es posible que no se hayan formado centros exclusivamente para este estudio dado que el esfuerzo se enfocaba al estudio de la lengua y hasta la fecha es común que esta práctica se realice en talleres o por la iniciativa de un grupo de intelectuales, quienes se reúnen para la creación de una revista o para el intercambio y lectura de su producción. En el caso del teatro y de la danza, la aparición tardía de las escuelas profesionales se debe, quizá, a la censura de la cual ha sido objeto durante largos periodos históricos.

había vuelto una costumbre la realización de los festivales de fin de cursos en donde se mostraban tablas gimnásticas o trabajos dancísticos con esta idea de mostrar los símbolos patrios y dar a conocer las danzas y bailes de diferentes regiones de la república.

Sin embargo, la práctica dancística en México continuaba sin concretar las expectativas que se esperaban de ella, que era la búsqueda de una danza nacional mexicana, con proyección universal, que pudiera llegar al pueblo y que éste la apreciara y gustara de ella, pero que además retomara los elementos sustantivos de la danza culta, que en este caso era el conocimiento y dominio de una técnica dancística y el lucimiento en las puestas en escena.

Era usual que la SEP o el Departamento de Bellas Artes (DBA) solicitaran trabajos coreográficos a fin de llevarlos a diversos espacios para conmemorar eventos o fiestas cívicas, por lo que la danza llegaba a diversas secciones de la población, dado que la educación de masas era un propósito prioritario.

La comunidad dancística de la década de los treinta respaldaba su trabajo en la práctica y experiencia dancística adquirida en el propio ámbito mexicano⁴⁸ aunque es importante reconocer que muchos de los bailarines de aquel momento se habían formado con maestros de otros países; estaban atentos a los acontecimientos y avances en materia dancística propuestos en el extranjero; acudían a las funciones de danza dadas por maestros y compañías extranjeras y permanecían al pendiente del desarrollo de otras áreas artísticas.

⁴⁸ La enseñanza de la danza y la práctica dancística profesional no nacieron de manera espontánea, su campo se ha ido configurando a través de la historia, mediante la perfección y estudio de diversas técnicas y mediante la depuración de los sistemas de enseñanza que han sido probados a través de los años por maestros, bailarines y coreógrafos con experiencia y trayectoria; por tanto, no debe sorprender que un área artística esté sujeta y forme parte de un proceso de institucionalización.

Para analizar cómo la carrera de danza paulatinamente fue adquiriendo rasgos propios y poco a poco se fue apartando de la improvisación⁴⁹ a la que había estado sujeta, la noción de institucionalización⁵⁰ resulta fundamental, ya que a través de ella es posible analizar los hábitos y las prácticas que a lo largo del tiempo se fueron legitimando y permitieron que en la cuarta década del siglo XX la carrera de danza alcanzara el rango de profesión⁵¹ de acuerdo con los preceptos de la época moderna -lo cual implicó para la actividad dancística- circunscribirse al ámbito del saber especializado a través de alcanzar logros técnicos y desarrollar habilidades físicas y expresivas para que en un momento se realizaran montajes coreográficos y éstos se llevaran a escena.

Qué mejor época que la revolucionaria para proceder a la fundación de la escuela de danza, dado que durante esos años el país estaba buscando su consolidación; una estrategia en este sentido fue la creación de diversas instituciones educativas y culturales y bajo esta consigna es que se creó dicha escuela.

Todo estaba listo para que los bailarines mexicanos superaran la improvisación con la que se habían formado y pudieran estudiar la carrera de danza en una institución oficial; ante este panorama resultó importante indagar ¿cuáles fueron los rasgos de especialización que adquirió

⁴⁹ Lo cual significa que no contaban con un reconocimiento oficial y que su formación estaba en manos de maestros particulares.

⁵⁰ Toda actividad humana está sujeta o tiende a la habituación, lo cual implica que la acción de que se trate pueda volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es. Los procesos de habituación anteceden a toda institucionalización. Peter L. Berger y Thomas Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp. 72-74.

⁵¹ Profesión, del latín *profiteor*, declarar abiertamente, reconocer públicamente, nos remite a la acción de profesar, a la protesta o declaración pública de algo. La profesión, desde la perspectiva que nos interesa en este texto, remite al carácter público de la ocupación que se ejerce y al compromiso, también público, que se establece mediante su ejercicio. A horcajadas de los siglos XVIII y XIX, en el vacío que dejó la disolución definitiva de las corporaciones y con el ascenso de la burguesía, emergen las profesiones. María Esther Aguirre Lora, "Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación", *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/CESU/FCE, 2001, p. 64.

paulatinamente la formación dancística en México? Y ¿cuáles de esos rasgos perduran hasta nuestros días o se han transformado?

En su inicio (1931) la escuela de danza tenía como propósito la formación de bailarines y, como una opción, que dichos bailarines estuvieran preparados para dar clases; poco después se inclinó la balanza hacia la interpretación pues ésta resultaba más atractiva por el esplendor que significaba presentarse en los foros y ser partícipe del proceso creativo; pero, a partir del año de 1937 la escuela de danza se debatió entre dos tensiones: preparar bailarines pero que, además, fueran maestros de danza. Esta situación llevó a la escuela a vivir en una ambivalencia y a mí me generó la necesidad de indagar ¿qué situaciones motivaron dicha ambivalencia? y ¿si esta problemática pudo resolverse, o no?

Ante esta situación también fue necesario identificar ¿qué significaba ser un bailarín? y ¿qué significaba ser un maestro de danza? Asimismo, esto me llevó a pensar que el aprendizaje de la profesión de bailarín planteaba desde aquel entonces, la existencia de un maestro y un alumno, quienes debían de trabajar estrechamente a partir de la tarea que compartían, exigía periodos de entrenamiento, ensayos de largas horas y una selección de alumnos, aún no tan rigurosa.

La profesión de bailarín implicaba también conocimientos y habilidades específicas, así como una sensibilidad y disposición respecto a esta ocupación; es decir, un comportamiento, así como motivación para realizar esa tarea.

Los alumnos interesados en este campo fueron adolescentes y jóvenes que estudiaron la carrera de danza y lo hicieron con los recursos que estaban a su alcance. Los que egresaron de esta carrera y permanecieron en ella, se distinguieron, años después, por ser protagonistas de otros proyectos o programas y los pilares de otras iniciativas.

Lo anterior puede traducirse en que ser un bailarín y ser un maestro de danza significaba, “un saber y un hacer, un conjunto de disposiciones, de creencias, de selectividades; un movimiento, una gestualidad y un lenguaje propios”,⁵² lo cual representaba, por un lado, la asimilación personal que realizaran de dicha profesión, pero también la aceptación y sanción que realizara de ello un determinado grupo,⁵³ pues es en el *habitus* donde el conjunto de prácticas individuales y de grupo se sistematizan y toman coherencia con la totalidad social.

La primera escuela de danza, en sus inicios, albergó a un grupo de estudiantes y maestros que le permitió a ese grupo ir aprendiendo a hacer las cosas de una determinada manera y a pensar también de cierta forma acerca de las cosas que se hacían.⁵⁴ Asimismo, en dicha institución paulatinamente se fue encontrando la manera más adecuada de transmitir una disciplina⁵⁵ y el lugar en donde los alumnos cumplieran con un determinado proceso de aprendizaje donde no sólo adquirieran los conocimientos y las destrezas de la profesión, sino también una serie de actitudes, de disposiciones en relación con el carácter moral de los que ejercían esa actividad y que les permitió, después de realizar su entrenamiento, pasar a formar parte de una estructura profesional.

⁵² María Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, 1998, p. 45.

⁵³ Al respecto Bourdieu señala que “El habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para este fin”. Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura* (Martha Pu, trad.), México, Grijalvo/CNCA (Los noventa, 11), 1999, p. 141.

⁵⁴ En una institución es posible encontrar los propósitos con los que fue creada, los recursos de que dispone, las atmósferas de trabajo que posibilita, los campos de saberes que legitima, las redes que teje con otras instancias paralelas. Su carácter normativo denota el principio de autoridad que ejerce en diversas esferas y niveles de su ámbito de incidencia y agrupa en torno a sí creencias y tradiciones que regulan las prácticas y comportamiento de las personas que pertenecen a ella, que se traslucen en rituales y formas de reconocimiento y legitimación en el conjunto del tejido social. María Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 46.

⁵⁵ La categoría de *disciplina* en este trabajo hace referencia a los campos de conocimientos estructurados y transmitidos a partir de los criterios de racionalidad weberiana es decir un tendencia peculiar de las sociedades modernas donde nada queda librado a la casualidad, a la improvisación, sino que su producción se orienta desde una óptica capaz de delimitar clara y conscientemente los propósitos en determinada tarea y operativizarlos; que puede dar cuenta de ello y regular sus propios tiempos de realización.

Dicha situación planteaba la necesidad de contar con un acervo común de exigencias y hábitos académicos, de formas de validar los saberes. En el caso de la danza, era necesario contar con una metodología de trabajo que aceptara una técnica dancística o que integrara una serie de técnicas validadas por un grupo de maestros y bailarines, que tendiera a unificar la forma de enseñar y hacer danza bajo una cobertura institucional.

Asimismo se hicieron necesarios ciertos mecanismos de control del ejercicio profesional mediante el *ethos*,⁵⁶ tanto en el dominio de los contenidos como en el de su carácter moral. La permanencia y participación en una comunidad específica implicaba compartir visiones del mundo, valores e intereses, suponía participar de ciertas premisas y líneas de razonamiento que hacían válido el conocimiento.

Estudiar el proceso de institucionalización de la formación dancística en su momento fundante me permitió identificar las marcas que la formación dejó como saber especializado; qué significaba ser un bailarín y qué significaba ser un profesor de danza; por qué la escuela siempre se debatió entre formar bailarines o profesores de danza; el papel que jugó la técnica en la primera etapa de institucionalización de esta escuela; qué técnicas fueron las que se institucionalizaron y por qué; cómo se validaron los saberes; qué metodología de trabajo fue la aceptada y qué mecanismos de control y legitimación trajo consigo este proceso tanto en el dominio de los contenidos, como en el de su carácter moral y finalmente cuáles fueron las prácticas, discursos y saberes que se sedimentaron y se transmitieron.

2.1.2 Nacionalismo

⁵⁶ Viene de ética, del griego *ethika*, de *ethos*, 'comportamiento', 'costumbres'.

El nacionalismo fue otro de los *observatorios* para acercarme a este estudio porque me permitió determinar el periodo de esta investigación, la cual no responde a un tiempo establecido por la historia política, sino a un tiempo que tiene que ver con su propia dinámica, el cual se sitúa aproximadamente desde finales de la segunda década del siglo XX y hasta la mitad de la década de los cuarenta. (ca. 1919-1945).

Asimismo, porque este *observatorio* me permitió entender el complejo movimiento artístico y cultural revolucionario, que coincide con la problemática central de esta investigación y porque el movimiento político y cultural que se da en el contexto del fenómeno del nacionalismo, me aportó referentes para abundar en explicaciones en torno al proceso de la institucionalización de la danza en México.

A través de este *observatorio* también pude indagar cómo influyó la idea de nación moderna en la danza y qué escuelas⁵⁷ y técnicas dancísticas⁵⁸, provenientes de otros países, incidieron en la formación dancística mexicana; qué tradiciones⁵⁹ se han conservado y qué papel

⁵⁷ La noción de escuela dancística se refiere a la tradición educativa de la danza clásica que se encuentra altamente codificada, lo cual significa que existen manuales escritos para guiar su enseñanza desde sus primeros momentos de sistematización, que ha permitido lograr un alto grado de perfeccionamiento en el trabajo metodológico. Para la danza moderna y contemporánea, no abundan los manuales metodológicos propiamente dichos por tanto elijo referirme en este caso a la noción de técnicas dancísticas.

⁵⁸ “La técnica dancística es una técnica extracotidiana, esto es un tipo de conducta tónico-motriz que no tiene una finalidad utilitaria de manera inmediata, que supone modos de entrenamiento y ciertos resultados o productos de ese entrenamiento.” Hilda Islas, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, Serie Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época, INBA/CID-Danza, México, 1995, p. 201.

⁵⁹ *Tradicición* entendida como legado que se transmite y se recrea, que uno se apropia. Es decir, la conciencia retiene sólo una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, la cual una vez retenida se sedimenta, esto es que quedan en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Mediante cualquier sistema de signos las experiencias puedan transmitirse de una generación a otra, y de una colectividad a otra. Cuando este legado se transmite y el sujeto se lo apropia, a dicho proceso suele denominársele tradición. Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *op. cit.*, pp. 90-91.

jugaron los bailarines, coreógrafos, como sujetos históricos⁶⁰ en la configuración de una danza nacional mexicana.

Igualmente pude comprender cómo los mexicanos hemos aprendido a expresar nuestro ser nacional y el papel que ha jugado la danza -vista como un conjunto de prácticas culturales y educativas- dentro del concepto de lo nacional dado por el Estado.

El Estado en la búsqueda de la conformación de una cultura nacional ha echado mano de la creación de símbolos que generen un sentimiento de pertenencia a la nación y de identidad nacional⁶¹ a fin de diluir los conflictos entre las diferentes clases sociales. Estos símbolos se han materializado en banderas, monumentos, himnos, escudos, imágenes milagrosas, siempre con la idea de encontrar elementos que diferencien a México de otros países y -en este sentido- las danzas y los bailes tradicionales⁶² a través de un proceso de academización, espectacularización⁶³ y/o exhibición han resultado idóneos.

⁶⁰ Sujeto que deviene en constructor de historia quien es algo más que “autor”, pues por medio de su producción deviene *creador* y quienes a fin de cuentas, dado su oficio, (en este caso el de bailarín, coreógrafo o investigador) contribuye a dibujar las imágenes que se resguardan en esa memoria colectiva, en este caso, de la educación dancística mexicana. Aguirre Lora, *op.cit.*, 2001, p. 56. De la misma manera se acepta la categoría de sujeto histórico como aquel que en el ámbito de la educación dancística ha participado en la constitución de las instituciones formativas de México y ha participado en la definición de las políticas educativas al respecto.

⁶¹ La ciudadanía, a través de su interacción con las instituciones formales e informales de su Estado-nación y la consecuencia que dichas interacciones le originan, va desarrollando un relativo apego hacia ellas. La manera como siente este proceso forma lo que denominamos <el sentido de pertenencia hacia las instituciones de su país>, es decir, su grado de identidad nacional, la cual se manifiesta como expresiones de solidaridad, satisfacción de los productos de la misma, sentido comunal hacia símbolos de la inclusividad nacional, orgullo de reconocerse con un pasado y un presente histórico compartidos, fijación y reconocimientos estéticos a las formas y perspectivas del territorio, devoción, admiración y sentimiento hacia los productos de la cultura originaria y, aún más, complacencia ante las organizaciones que favorecen la vida y las relaciones colectivas. Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Capello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacional*, México, CRIM/UNAM, 1990, p. 94.

⁶² La danza y el baile tradicional se manifiestan por medio de un patrón o modelo de movimientos corporales expresivos, que son transmitidos anónima y espontáneamente por la tradición oral y la imitación. La danza tradicional está ubicada dentro de un contexto ceremonial, con significado, función y carácter mágico-religioso. Su aspecto formal y coreográfico sigue patrones rígidos establecidos por la tradición.

El baile tradicional se encuentra, ubicado dentro de un contexto festivo de carácter profano, creativo y social. Tiene como principal función el propiciar las relaciones sociales, principalmente entre los distintos sexos. Es una manifestación coreográfica que sigue patrones de movimientos y formas musicales definidas, que admiten relativas variaciones respecto al diseño coreográfico, pasos e interpretaciones; generalmente es realizado por parejas

Encontramos que a través de los años hemos aprendido a reconocer el *Jarabe Tapatío* y el traje de charro, así como los bailes istmeños y el traje de tehuana, entre otros, como si fueran propios y como si a todos los habitantes de la República Mexicana nos pertenecieran, independientemente de que estemos o no familiarizados con ellos. En este sentido, es importante comentar que cuando Anna Pavlova visitó México en 1919, la versión que ella interpretó del *Jarabe Tapatío* se aceptó como propia de los mexicanos, logrando incluso imponer una moda en cuanto a la utilización de las puntas debido al dominio técnico que demostró. Esta fue una de las formas en como los bailes y danzas de diversos estados han sido adaptados y adoptados tras la idea de que se exacerbe nuestro sentido de lo nacional, lo cual se ha vivido también en los espectáculos escolares, fiestas, eventos nacionales e incluso en el teatro de revista.

Otra acción que favoreció el reconocimiento de las danzas y bailes de los diferentes estados de la república tuvo lugar durante el proyecto vasconcelista, cuando se planteó una revisión de las expresiones artísticas, se echó mano de las misiones culturales, y se crearon espacios como el Estadio Nacional para que a él acudiera un público amplio y diverso que participara de dichas expresiones.

El trabajo de las misiones culturales, que inicialmente tenían la encomienda de alfabetizar, trajo consigo la difusión de la música, bailes y danzas, indumentaria y costumbres de distintas regiones del país, las cuales se dieron a conocer en diferentes estados de la República, e incluso, con el paso de los años, se gestó un proceso muy peculiar en el sentido de que dichos

y no requiere de formas complejas de organización. Amparo Sevilla, et, al., *Danzas y bailes tradicionales del estado de Tlaxcala* (2ª. Ed. La red de Jonas, Cultura Popular 8), Puebla, 1985, Premia Editora, pp. 8-9.

⁶³ Se entiende como: a) academización, a la enseñanza de danzas y bailes cuya coreografía, carácter, indumentaria, significado y demás elementos constitutivos han sido modificados e inventados para su transmisión y a la cual se le denomina entonces danza folclórica y b) espectacularización, mediante la creación de grupos profesionales o aficionados de danzas y bailes folclóricos, la presentación de grupos auténticos en distintos escenarios y organización de concursos y festivales. Amparo Sevilla, *op. cit.*, 1990, p. 162.

bailes y danzas fueron utilizadas por los maestros de educación física, convirtiéndolas en lo que ahora se le conocen como tablas gimnásticas con elementos folclóricos.

Una forma de rescatar al indio, y encontrar el origen y surgimiento de las expresiones relacionadas con lo nacional fue a través de reconocer lo prehispánico como mexicano, por ello, en diferentes momentos de la historia encontramos que la danza, al igual que otras expresiones artísticas, han considerado dentro de su repertorio, temáticas provenientes de la cultura prehispánica como las ceremonias mayas y aztecas, admitidas en virtud de que éstas existían antes de la conquista.⁶⁴

Otra manera de brindarle un lugar al indio fue reconociendo su cultura y otorgándole un lugar específico a lo rural y a lo indígena considerándolos como el origen también de estas expresiones nacionales.

Asimismo ha sido común encontrar en foros, auditorios, teatros, escuelas y plazuelas, la representación de danzas folclóricas que enfatizan las diferencias que existen entre una región y otra y cayendo, en ocasiones, en el extremo de exagerar esas diferencias tras la búsqueda de sorpresa e impacto en el público nacional y extranjero.

Otra temática que se incorporó a las representaciones dancísticas es la que se resalta el papel de las Adelitas⁶⁵, soldados y campesinos de la Revolución, la cual ha retomado el problema de la lucha de clases y el agrario.

⁶⁴ Lo más grave en cuanto a la determinación del origen prehispánico atribuido a diversas danzas tradicionales que se llevan a cabo en la actualidad radica en que ningún autor comprueba tal asignación. Las fuentes históricas a las que se podría acudir para la reconstrucción de las danzas prehispánicas son: las figurillas de barro o piedra, los códices, las imágenes decorativas de algunos templos y los escritos de los cronistas. Basándonos en dichas fuentes, se puede afirmar que los *Huahuas* y los *Voladores* son las únicas danzas cuyo origen prehispánico puede comprobarse; todo lo demás entra en el campo de la especulación. Amparo Sevilla, *op. cit.*, 1990, p. 153.

⁶⁵ Se consideraban Adelitas, a cada una de las mujeres que acompañaban en campaña a los revolucionarios.

En todas estas formas de difundir la cultura, ha estado presente la danza, la música, el teatro, los ballets de masas, los cuales han jugado un papel determinante en la construcción de cómo hemos aprendido a expresar y sentir nuestro ser nacional.

Pero estos rasgos con los que aprendimos a configurar nuestro ser nacional no se han quedado estáticos: se han ido transformando, mezclando e incluso erosionando, dado, hoy día, la penetración de los proyectos de globalización que impactan en diferentes grados la vida de nuestras sociedades.

En el caso de la danza clásica⁶⁶ por ejemplo, estos proyectos globalizadores han llevado a los maestros y bailarines de esta área a poner sus ojos en el extranjero, a estar al pendiente de los avances técnicos de otros países y a exigir en los alumnos una figura y un nivel técnico similar al de otros países para que puedan participar y obtener lugares honrosos dentro de concursos internacionales de danza, y una vez que egresen puedan colocarse en cualquier compañía del mundo.

En el caso de la danza contemporánea, ésta cada vez más se preocupa por incorporar en sus proyectos profesionales, tecnología de vanguardia, olvidándose de la técnica dancística propiamente dicha, a partir de la cual es posible desarrollar un estilo y un sentido expresivo.⁶⁷

En el caso de la danza folclórica, con el paso de los años, ha sufrido una “depuración”⁶⁸ que la aleja de su sentido original, haciendo de ella un escaparate a través del cual los extranjeros pueden observar las “tradiciones de los pueblos de México”, con características muy distanciadas

⁶⁶ La ENDCYC del INBA se ha propuesto como objetivo que sus alumnos del área de clásico, alcancen niveles técnicos que les posibilite ingresar, una vez que hayan concluido su carrera dancística, a cualquier compañía del mundo. Este comentario lo expresó José Guadalupe Rodríguez Ocampo, docente de dicha escuela, en la tertulia del 22 de septiembre de 2004 organizada por el CID-Danza.

⁶⁷ Comentario de Miguel Silva, en la tertulia del 22 de septiembre de 2004, organizada por el CID-Danza.

⁶⁸ Es importante mencionar que las Escuelas Profesionales de Danza del INBA, desde tiempo atrás, están preocupadas en el problema de la escenificación y en la búsqueda constante de cómo abordar dicha problemática.

de su sentido primigenio, centrándose únicamente en: sonrisas, colorido, agilidad y un gran virtuosismo por parte de los bailarines.

Las expectativas arriba expuestas, así como la necesidad de que las carreras artísticas cuenten con una certificación similar al de otras profesiones, han llevado a poner en crisis los planes de estudio actualmente vigentes y replantear hacia dónde deberán dirigir sus esfuerzos, pues existe ambivalencia de si los planes de estudio deberán de estar diseñados con base en las necesidades del mercado laboral o con base en el proyecto artístico de cada escuela.

Debido a la inserción e influencia de los proyectos globalizadores, se vive la construcción de identidades colectivas a partir de lo local, de lo nacional y de lo global, lo cual atañe por igual a instituciones, protagonistas y agentes.

Para entender esta problemática tuve que estudiar el problema de las naciones desde dos orientaciones: la planteada por estudiosos como Benedict Anderson, Ernest Gellner y Erick J. Hobsbawm⁶⁹ conocidos como modernistas, y a través de los estudiosos reconocidos como histórico-culturistas, entre los que destaca Enrique Florescano.

Para el estudio de los procesos dancísticos que se han ido transformando a medida que se han ido introduciendo los proyectos globalizadores, recurrí a los modernistas, a fin de entender cuáles han sido dichas transformaciones y cómo ha influido en la formación los avances en las técnicas y el desarrollo de la tecnología.

⁶⁹ Identifican a la nación como “un fenómeno indisolublemente unido a los procesos de occidentalización y de aceleramiento del cambio en diversas esferas y niveles de la vida social, donde el Estado moderno, por medio de sus instituciones y agentes, organiza la educación formal (escolarización, de acuerdo con Hamilton) y la distribuyen entre amplios sectores de la población, al implementar nuevas formas de gobierno social y de visión del mundo. En este sentido, las naciones, antecedidas por el Estado, son inventadas, es decir, son artefactos creados, expresiones de ingeniería social. Eric J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Editorial Crítica, Colección Historia del Mundo Moderno, Barcelona, 1991, p. 18 *cf.* María Esther Aguirre Lora, “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto” en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares, 2003, p. 300 y Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, Colección Los noventa México, México, Patria/CONACULTA, 1991, p. 17.

Recurrí a Enrique Florescano⁷⁰ para comprender el problema del mestizaje, las formas de racismo aún prevalecientes, y para indagar si el recuerdo colectivo del indio de bronce y el olvido colectivo del indio vivo han impactado o no a los procesos de formación dancística.

Por tanto, las anteriores nociones son aceptadas para este trabajo porque las que hablan de la nación como fenómeno precedido por el estado moderno, señalan a una sociedad en la cual las relaciones sociales operan autónomamente y rebasan los límites establecidos por las costumbres y los procesos locales, es decir lo occidental se impone sobre lo étnico, pasando a un segundo término los contextos históricos particulares; habla de un proyecto de nación que se generaliza para la totalidad de habitantes de un territorio, tengan éstos o no conciencia del fenómeno y de la inmensa mayoría de los grupos sociales abarcados por él en donde impera la perspectiva de los movimientos ilustrados, primero, y positivistas, después. Sin embargo, en México, la presencia de las antiguas culturas originarias resulta fundamental en la construcción de la nación moderna que, finalmente, se resuelve en la fuerza y el carácter de su mestizaje, de la fusión de las culturas arcaicas y las novohispanas, de modo que, por lo que respecta al caso mexicano, ambas interpretaciones, la modernista y la histórico-cultural, son válidas porque explican gran parte de las ambigüedades y los conflictos de las tramas modernizadoras que se vienen arrastrando desde el siglo XIX⁷¹, que se expresa con singular fuerza en el terreno del arte en general, y de la danza en particular.

Para cerrar este apartado, deseo señalar que este *observatorio* me permitió -además de entender las diferentes expresiones de lo nacional a lo largo del siglo XIX y entender cómo estas

⁷⁰ Enrique Florescano, *Memoria mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987 y Enrique Florescano, *Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, Colección Nuevo Siglo, México, Aguilar, 1997.

⁷¹ María Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, 2003, p. 301.

fueron expresadas en la práctica dancística- comprender que las historias mexicanas del siglo XIX, en la actualidad presentan varios problemas: pues si bien “la modernidad abrió posibilidades para algunos, también las restringió para muchos; y que si finalmente los intelectuales mexicanos de finales del siglo XIX apostaron al mestizaje como definición de la identidad nacional y esto fue resuelto en la historia de bronce y en la estatuaria urbana, siguieron otras formas de racismo. [...] El recuerdo colectivo del indio de bronce y el aparente olvido colectivo del indio vivo aún no se ha saldado, y esto impacta de diversas formas en los procesos de escolarización”.⁷² En la actividad dancística, actualmente se viven prácticas que nos hablan de una dialéctica de la inclusión-exclusión y que están relacionadas con diversos ámbitos de este quehacer, indagar cómo opera esta dialéctica de la inclusión-exclusión en la formación dancística es una interrogante del presente estudio.

Para finalizar este apartado sólo quiero comentar que el presente *observatorio* me permitió indagar ¿por qué la primera escuela pública de danza se fundó hasta la cuarta década del siglo XX? ¿qué rasgos y características propias de lo nacional se expresaron en la formación dancística en su primera etapa de institucionalización?, ¿cómo influyó la idea de nación moderna en esta actividad y qué escuelas y técnicas, provenientes de otros países, incidieron en la formación de la danza mexicana?, ¿qué rasgos de lo nacional perduran o se han transformado hasta nuestros tiempos? ¿y si esta dialéctica de la inclusión-exclusión ha estado presente o no, en este ámbito?, y ¿cómo se expresa?

2.1.3 Cultura Escolar.

⁷² María Esther Aguirre Lora, *op.cit.*, 2003, p. 320.

Otro *observatorio* a través del cual decidí acercarme a la presente investigación es el de *cultura escolar*, entendida como el conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y el conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos,⁷³ es decir, todas aquellas manifestaciones del mundo de la vida humana, incluyendo la pluralidad de la vida cotidiana que se lleva a cabo en un lugar y tiempo específicos.

Pero al enfrentarme con este conglomerado de posibilidades me di cuenta de que cuando uno aborda un problema relativo a la formación, hay que buscar el equilibrio entre el estudio de los textos normativos y las tensiones y contradicciones del mundo exterior; ya que si se procede unilateralmente se puede caer en un estudio parcial. De ahí mi inquietud por intentar realizar un trabajo que recupere tanto las *prácticas escolares*⁷⁴ como las grandes finalidades que han guiado la construcción de la primera escuela pública de danza.

Bajo esta perspectiva y con base en tres directrices: el estudio de las finalidades y normas que rigen la escuela, el papel que ha jugado la profesionalización del oficio de enseñante en el ámbito dancístico, y el estudio de los contenidos enseñados y las prácticas escolares, decidí enfocar mi atención en tres elementos, ellos son: el cuerpo profesional específico, el curso dividido en niveles y el espacio y tiempo.⁷⁵

⁷³ Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico” en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESU, UNAM, 1995, p. 131.

⁷⁴ Prácticas escolares entendida como la diversidad de formas de pensar, actuar, sentir y ver, que se generan, en este caso en particular, en el ámbito de la formación dancística y que originan una diversidad de expresiones como indicadores de las trayectorias que al respecto han recorrido los diferentes actores, de los contextos que las posibilitan, de las percepciones de los grupos sociales y de las pérdidas y ganancias generadas durante el proceso de la institucionalización de la formación dancística. Thomas S. Popkewitz, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”, en *Historia cultural y educación*, México, Pomares, 2003, p.16.

⁷⁵ Para Dominique Julia el espacio, el curso dividido en niveles y un cuerpo profesional son fundamentales para la constitución de una cultura escolar. El espacio, porque a partir de contar con un sitio aparte, la institución adquiere cierta autonomía. Los cursos, porque de ahí parte la separación de las clases y se va marcando

Para el estudio de las finalidades recurrí, desde la tradición alemana, a la noción de formación dada por Hans-Georg Gadamer quien señala que “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculada al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.⁷⁶

Derivada de esta noción, uno de los compromisos de una instancia educativa dedicada a la formación dancística tendría que ser, favorecer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza y desde un modo específicamente humano que se impulse, propicie y apoye que el estudiante *se forme* de acuerdo con las disposiciones y capacidades naturales que posee como hombre y como bailarín; eliminar la idea de que la formación concluye cuando termina la carrera dancística, sino al contrario, fomentar que la escuela es sólo un camino que prepara para que el sujeto continúe formándose en la actividad que eligió y en la vida misma.⁷⁷

Una institución educativa que se inscribe en el ámbito de la formación dancística, si bien tendría que propiciar las condiciones para que se dé dicha formación y marcar su especificidad y su distinción con respecto a otras en el sentido técnico, artístico y educativo, también tendría que posibilitar un encuentro entre los implicados: maestro-alumno, coreógrafo-bailarín, tendiente a la conquista de la autonomía del sujeto, del discípulo, del estudiante, del bailarín y más que autonomía, *autorización*, en el sentido de “una capacidad esencialmente adquirida, conquistada,

una progresión de nivel; y los cuerpos profesionales porque son gente que se prepara específicamente para la educación y de ahí empiezan a surgir los profesionales especializados.

⁷⁶ Gadamer señala que los antecedentes de esta noción se encuentran en los textos de Kant y Hegel quienes fueron los que lo acuñaron. Kant no habla del término formación pero señala que el individuo cuenta con una disposición natural y que por tanto existe una obligación con uno mismo de no dejar oxidar los propios talentos. Hegel, habla de formarse y lo menciona como un proceso y como un ascenso a la generalidad que no se reduce a la formación teórica sino también abarca la formación práctica. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1988, p. 39.

⁷⁷ Aquí cabe aclarar que la noción de formación está ligada tanto con el proceso técnico que posibilita el desempeño del bailarín como ejecutante de danza, pero también y en gran medida, con un proceso interior en que el individuo *se forma* -en este caso- como bailarín y como ser humano, en el entendido de que la formación es una prerrogativa exclusiva del ser humano.

tanto por el trabajo y los efectos complejos de la educación, como a través de la experiencia de la vida, de hacerse a sí mismo su propio autor”.⁷⁸

En este sentido, entre los propósitos de una instancia educativa dedicada a la danza, estaría el brindarle al alumno los elementos técnicos y artísticos necesarios para su desempeño, pero también sembrar en él la necesidad de continuar en el camino de la danza a fin de que el estudiante de danza, una vez que termine la carrera e incluso desde el trayecto de la misma “tome en las manos su propio proceso de desarrollo y de transformación, esto es, su devenir”.⁷⁹

Con base en esta noción de formación, traté de indagar el significado y las marcas que dejó el estudio de esta carrera en los estudiantes de aquella época; en primer término, indagué hasta qué punto la danza determinó su trayectoria de vida y de qué manera estuvo presente la noción de formación en los planes de estudio.

También revisé las finalidades de la instancia educativa y a partir de ahí, centré mi atención en un texto normativo: el plan de estudios⁸⁰ y me interesó indagar si existió relación entre las finalidades de la institución y el plan de estudios y cómo se expresaron o no en las prácticas escolares.

Para este trabajo y considerando la gran importancia de las prácticas escolares, la noción de currículo que se acepta es que “no son signos o significadores que se refieren a las cosas y las

⁷⁸ Jacques Ardoino, *Les avatars de l'éducation*, p. 200, *cfr*, Patricia Ducoing, “Dar forma o formarse”, *Lo otro, el teatro y los otros*, México, UNAM, 2003, p. 242.

⁷⁹ Patricia Ducoing, *op. cit.*, 2003, p. 242.

⁸⁰ La noción de plan de estudios y la de curriculum surgieron en el siglo XVI de un mismo movimiento paradigmático que ordena el fenómeno de la escolarización a partir de las formas de gobierno que se visualizan para el conjunto de la sociedad, dando, en el caso de los escolares, lugar a la clase, al curso y al propio curriculum escolar. María Esther Aguirre Lora, “El curriculum escolar, invención de la modernidad” en *Revista Perspectivas*, Segunda Época/número 25/2001, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, p. 5. (El uso próximo al latín señala curriculum para singular, *curricula* para el plural, en tanto que el español recurre a currículo y a currículos, respectivamente).

fijan, sino prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación”.⁸¹

Desde esta perspectiva, introducirse al terreno del currículo exige visualizar que éste jamás será un producto cultural estático, por más que en su elaboración se haya considerado como un documento perfecto; en virtud de que el currículo se construye día a día, está en las manos del maestro, de su experiencia, se está conformando en el interjuego que se establece entre todos los involucrados: autoridades, la institución misma, los maestros, alumnos, empresarios, políticos, expertos internacionales.

Adentrarse en el ámbito curricular es ingresar a un espacio complejo que involucra varios y múltiples niveles de la vida social y cultural de un grupo, que está íntimamente relacionado con el lugar que ocupan las instituciones de educación formal, las políticas que de ella emanan, la posición de los protagonistas, la forma de producción del conocimiento y sus formas de transmisión y los cambios que ocurren tanto en el ámbito educativo, social,⁸² como en el artístico y cultural.

Desde esta perspectiva, resultó fundamental estudiar los currículos generados durante la primera etapa de institucionalización de la formación dancística en México, las prácticas que se fueron configurando a partir de ellos e indagar si estas prácticas estuvieron relacionadas o no con las finalidades de la institución y con la política educativa y artística de aquel momento.

Para estudiar las prácticas generadas por los currículos, retomé tres elementos constitutivos de una cultura escolar: 1) el cuerpo profesional específico; 2) el curso dividido en niveles y 3) el espacio y tiempo.

⁸¹ Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault*, (tr. M. Pomares), Colección Educación y conocimiento, Madrid, Pomares, 2000, p. 23.

⁸² María Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 6.

1) El cuerpo profesional específico.

Para este rubro fue fundamental revisar el perfil de los profesores, es decir, lo que se esperaba de ellos durante su desempeño como tal, el proceso mediante el cual fueron seleccionados para trabajar en la institución en cuestión, los requisitos que deberían cubrir para lograr su permanencia y las habilidades que deberían de poseer para cumplir con las tareas encomendadas.

El estudio de estos procesos y elementos me permitieron conocer y entender quiénes fueron los maestros que impartían las clases de danza; las diferencias en cuanto al perfil que se solicitaba para impartir uno u otro nivel dentro de la carrera; determinar cuáles eran los saberes y costumbres que se les solicitaba; así como la especialidad, característica o trayectoria que se les requería para desempeñar su función; identificar la forma de reclutamiento o contratación de los profesores; entender cómo operaba la dialéctica de la inclusión-exclusión y así delinear la cultura profesional⁸³ que prevalecía, para finalmente tratar de esbozar lo que significaba la figura de bailarín y de un maestro de danza en aquel momento.

B) El curso dividido en niveles.

Con respecto al curso dividido en niveles puse atención en las disciplinas escolares⁸⁴ las cuales no son única y específicamente las materias que se impartían, ni exclusivamente lo que se tenía programado enseñar, sino un producto *sui generis* de la institución que revela el carácter eminentemente creativo del sistema escolar. De ahí que mi interés no sólo se centró en las

⁸³ Incluye los procedimientos por medio de los cuales los maestros ingresaron a una determinada institución, los mecanismos para avanzar dentro de ella, los requisitos con los que tienen que cumplir los maestros o autoridades mientras pertenezcan en dicha instancia académica e incluso los mecanismos que determinan su exclusión; todo ello constituye costumbres y tradiciones dentro de la escuela que cambian y se transforman con el tiempo, por lo que es posible advertir que como parte de una cultura profesional existen diversas etapas que las distinguen.

⁸⁴ Para André Chervel, las disciplinas escolares son inseparables de las finalidades educativas en el sentido amplio del término “escuela” y constituyen “un conjunto complejo que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas”, *cfr*, Dominique Julia, *op.cit*, 1995, p. 149.

materias y contenidos, y en la técnica o técnicas dancísticas⁸⁵ que se practicaban para el aprendizaje de la danza, sino también en algunas estrategias o reglas de razón que corresponden específicamente al trabajo dancístico, como son: a) la necesidad de realizar un examen de selección a los alumnos de nuevo ingreso; b) la manera en cómo se impartía una clase de danza y los elementos sustantivos de ella: como los ensayos; las funciones de danza, actualmente llamadas prácticas escénicas; la importancia de la clase técnica; el acompañamiento musical; el trabajo grupal y, c) la forma en la que se evaluaban los avances.

Para cerrar este apartado lo único que deseo comentar es que la preparación física, interpretativa y artística que implica el ejercicio del trabajo dancístico desemboca necesariamente en una determinada cultura del cuerpo que fomenta, por lo general, el hecho de modelar, adquirir, poseer y habitar un cuerpo saludable, ágil, joven, delgado y bello y un cuerpo que por lo tanto es necesario sujetar a un entrenamiento técnico riguroso, que se guía hacia una cierta línea estética y artística definida por la agrupación, compañía o escuela, según la técnica o técnicas por las que se opte. Este punto es fundamental ya que permite entender y explicar el camino que la instancia educativa en cuestión finalmente decidió continuar.

c) El espacio y el tiempo.

Del espacio y tiempo me interesó indagar cómo fueron los espacios en los que se pusieron en marcha los primeros currículos, esto es: el sitio que se le designó a la instancia educativa, el salón de danza como tal, con sus barras, espejos y piso de madera y los foros en los que presentaban las funciones de danza y, en el caso de la primera escuela pública de danza, lo que significó que en un momento de su historia ésta se instalara en el Palacio de las Bellas Artes. En relación con el

⁸⁵ Se enfatiza en la técnica o técnicas dancísticas porque constituyen uno de los pilares fundamentales en los que se enclava el aprendizaje de la danza.

tiempo, me interesó identificar la duración tanto de las clases de danza, como de la carrera en sí, a fin de definir a qué materia se le destinaba mayor atención.

Por último y tomando en consideración que durante el siglo XX hubo una notoria inclinación hacia las investigaciones sobre los problemas del cuerpo, en virtud de que se identificó al cuerpo individual como un lugar privilegiado para la construcción de la sociedad y que las prácticas físicas funcionaban como ideas reguladoras del sí mismo,⁸⁶ e identificando a la actividad dancística como una práctica corporal, de la que definitivamente no se excluye su parte artística, estética y formativa, decidí abordar el terreno de la técnica dancística para identificar qué hay en ella como técnica disciplinar.

Para tocar el problema del cuerpo revisé las ideas de tres autores. Michel Foucault, quien argumentó que desde el siglo XVIII y hasta el siglo XX el control del cuerpo ha sido pesado, lento, meticuloso y constante y que se ha llevado a cabo a través de regímenes disciplinarios formidables, como han sido la escuela, los hospitales, los cuarteles, las fábricas, las ciudades y las familias. No obstante, Michel Foucault también identificó un reducto de libertad cuando señala “El cuerpo es la superficie inscrita de los acontecimientos [...] el lugar de un sí mismo disociado [...] y un volumen en desintegración perpetua”.⁸⁷ En este sentido el cuerpo estaría condenado a que en él queden impresas la ley social, la moralidad, pero también estaría condenado a producirse continuamente y a responder a los retos que le impone un mundo en transformación.

Esta ambivalencia también ha sido estudiada por George Vigarello, quien al explorar este terreno señala que “el cuerpo es el primer lugar en el que la mano del adulto marca al niño, el

⁸⁶ Inés Dussel, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos” en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares, 2003, p. 210.

⁸⁷ M. Foucault, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980 p. 32.

primer espacio en el que se establecen fronteras psicológicas y sociales a su comportamiento”,⁸⁸ pero, también la historia del cuerpo y de las prácticas corporales es la historia de lo que se ha fijado y de lo que ha escapado a la fijación, de lo que se ha dominado y de lo que sigue siendo ingobernable.

Michel de Certeau, de igual manera, toca estos dos polos en tensión cuando señala, “los cuerpos se convierten en los grabados y los mapas de las conquistas sociales, de la docilización, de la transgresión, de la perforación de la autonomía. Pero los cuerpos también son el lugar de la caza furtiva, de populares artimañas en la ciudad, de risas y dolores que no pueden ser recuperadas por la institución.”⁸⁹

En suma, a pesar de sus diferencias, historias como las escritas por Foucault, De Certeau y Vigarello nos recuerdan que el cuerpo no cesa de ser (re)fabricado en el tiempo.

Con base en estos autores, la normalización del cuerpo nunca se consigue de una vez y para siempre, sino que es objeto de una lucha permanente, por ello a pesar de las normas a las cuales el cuerpo está sujeto cuando se somete al aprendizaje de una o de varias técnicas tan puntuales y meticulosas como pudieran presentarse las técnicas dancísticas, el cuerpo siempre tendrá un reducto de libertad y en el caso de la práctica de la danza, ésta se logra a través de la expresión, el goce y placer del movimiento, así como gracias a la recreación a la que recurre el bailarín al interpretar una obra o a través de imprimírle a una obra su sello personal.

Como resultado de lo anterior un aspecto que me interesó indagar fue qué papel jugó la técnica en la formación de aquel momento. Y cómo la asumieron los bailarines de aquella época.

⁸⁸ G. Vigarello, (1978), *Les corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Jean Pierre Délarge, París, *cfr*, Inés Dussel, *op.cit.*, p. 210.

⁸⁹ Michel de Certeau (1984), *The practice of everyday life*, University of California Press, Berkeley y Londres, *cfr*, Inés Dussel, *op.cit.*, p. 213.

Para cerrar este apartado sólo quiero comentar que este *observatorio* me permitió mirar el lugar que ha ocupado la actividad dancística dentro del tejido social y cultural y finalmente, determinar cuál fue el camino académico y artístico que decidió seguir la instancia educativa.

2.2 Fuentes

Para la realización de este estudio recurrí a dos tipos de fuentes: documentales y testimoniales porque aunque considero que mi trabajo se inscribe en un paradigma de corte interpretativo que interpela a los sujetos-protagonistas y de ahí la importancia del testimonio oral, también es cierto que dentro de esta investigación además de recabar la información a través de entrevistas, fue necesario consultar otras fuentes, detectar los puntos clave de cada discurso surgido de las entrevistas, detectar los puntos nodales en el conjunto de los textos y volver a recorrer las preguntas que inicialmente me había planteado.

De igual manera fue necesario plantear en un primer momento un campo de problemas a estudiar, los cuales fueron de la mano con el estudio de referentes teóricos, así como de un proceso de reflexión, para finalmente alcanzar los resultados de la investigación.

Otro punto que deseo aclarar es que en este recorrido siempre estuvo presente un problema -tan viejo como la filosofía occidental- y que es el de la imbricación entre memoria⁹⁰ y olvido⁹¹, que reaparece cada vez que uno quiere escudriñar en el pasado con el deseo de encontrar respuestas a los problemas del presente, pues muchas veces desconocemos o ignoramos

⁹⁰ Memoria o Mnemosyne quien -en una de las varias versiones- se presenta como Titania, hermana de Cronos y Océano, madre de las Musas, cuarta esposa de Zeus y cuyas aportaciones están ligadas al ámbito del tiempo y del ser. Mnemosyne, la memoria, procrea a todas las musas y no sólo a Clío, cuyo dominio propio es la historia o la lira. Aguirre Lora, *op.cit*, 2001, p. 52-53.

⁹¹ Mnemosyne no sólo remite a la génesis del universo, sino que se enlaza con el mundo del más allá, por tanto se vincula con Leteo, el olvido. Ambas nociones: memoria y olvido, varían en esta investigación de acuerdo con la manera en la que se recabó la información y su uso se expone más adelante.

los discursos y las prácticas que nos anteceden; quizá, por ello los que nos dedicamos al estudio de la educación insistimos en indagar sobre nuestra identidad y -en este sentido- la memoria nos permite saber quiénes somos, cuáles son nuestras raíces y nos permite ser conscientes de nuestra identidad y alteridad.

Reconocer conscientemente la memoria y también lo que hay de no memoria resulta, entonces, condición necesaria para nuestros estudios, ya que el campo de la formación dancística, con sus procesos formativos, gestualidades, lenguajes, encontramos que está atravesado por diversos sedimentos culturales.

2.2.1 Fuentes documentales.

El punto de partida en la problematización referida a la institucionalización de la formación dancística en México lo constituyó el hecho de encontrar el Archivo Histórico de la ENDNYGC y tener la posibilidad de fumigarlo, limpiarlo, integrarlo, clasificarlo y acceder a su revisión.⁹²

Tuve la fortuna de participar de este hallazgo fortuito dado que estuve al frente de la dicha escuela durante el periodo de 1993 a 2002, después del saqueo de archivos que sufrió la institución en la década de los ochenta. Por ello fue necesario integrar nuevamente diversos archivos⁹³ que me sirvieron para conocer y darme cuenta de la riqueza histórica del plantel y como fuente directa e invaluable para la realización de este trabajo.

Considero importante referirme a cómo fue que se encontró y conformó el Archivo Histórico. Cabe decir que la estructura arquitectónica del predio que hoy ocupa la ENDNYGC en

⁹² Paul Ricœur menciona que todo testimonio puede ser recogido por escrito, presentado, depositado. La deposición es, a su vez, la condición de posibilidad de instituciones específicas dedicadas a la recopilación, a la conservación, a la clasificación de un conjunto de documentos para la consulta por parte de las personas habilitadas para ello. Paul Ricœur, *La memoria, la historia, el olvido*, Argentina, FCE, 2000, p. 216.

⁹³ El archivo se entiende como un lugar físico que aloja el destino de esta especie de huella que, con todo cuidado, se puede distinguir de la huella cerebral y de la huella afectiva, es decir la huella documental. Pero el archivo no es sólo un lugar físico, espacial; es también un lugar social. Paul Ricœur, *op.cit.*, pp. 216-217.

la calle Campos Elíseos 480 de la Colonia Polanco, está conformada por una casa habitación de tipo inglés, que se fue acondicionando de acuerdo a los requerimientos del plantel. Actualmente cuenta con salones de danza, foros abiertos, salones para clases teóricas, oficinas, estacionamiento, biblioteca, áreas verdes y sótanos y recovecos. En uno de esos sótanos que se desocupó en 1997 para hacer la limpieza se detectaron tres cajas con documentos administrativos (oficios, cartas, presupuestos, listas de maestros, reglamentos) y documentos académicos (tiras de materias y planes de estudio).

De inmediato recurrimos al Archivo General de la Nación, quien nos brindó el apoyo para la organización y clasificación del material, lo cual lo hicimos a través de jóvenes de servicio social de la ENEP Acatlán, resultando de este esfuerzo la conformación de lo que hoy es el Archivo Histórico de la Escuela.

Los materiales encontrados se organizaron de la siguiente manera:⁹⁴

- a) el archivo de programas de mano. Que contiene fecha, lugar, obras dancísticas, maestros, coreógrafos, intérpretes, músicos y escenografía de los trabajos dancísticos realizados de 1931 hasta el año 2002 en la ahora denominada ENDNYGC.⁹⁵
- b) archivo fotográfico. En el cual es posible encontrar aproximadamente 300 fotografías montadas para exposición que datan de la década de los 20 y hasta el año 2002, y más de mil fotografías sin clasificar ni catalogar que dan cuenta tanto de presentaciones dancísticas como eventos importantes de la institución.

⁹⁴ Los materiales a que se hace referencia en esta investigación están en poder de la ENDNYGC.

⁹⁵ Los programas de mano existentes proceden por una parte del archivo histórico al que hago referencia y otra parte, gracias al apoyo que brindó el maestro Felipe Segura, en la donación de algunos de ellos. Se entiende por programa de mano al folleto o tríptico que se le entrega al espectador cuando asiste a una presentación de danza, teatro o música y que contiene las obras que se presentarán, y los créditos respectivos.

- c) archivo de carteles. Relativos a los eventos realizados durante el periodo de 1993 a 2002 y
- d) Archivo Histórico que contiene documentos administrativos y académicos.⁹⁶

Revisar los testimonios escritos⁹⁷ de estos archivos me brindó la posibilidad de localizar la mayor parte de las tiras de materias y planes de estudio de la escuela desde el año de 1931 hasta el año de 2001 y caer en la cuenta de que durante la vida histórica oficial de la escuela que data de 1931 y hasta este momento se han elaborado 18 propuestas académicas de las cuales 10 se presentaron durante los diez primeros años de vida de la institución y 8 durante los años siguientes.⁹⁸

Como parte de las fuentes documentales realicé una revisión bibliográfica que tuvo tres propósitos fundamentales:

- a) El primero fue conocer los trabajos que hasta la fecha se han realizado y que tienen que ver con el presente estudio; analizar sus enfoques, miradas, metodologías, trama conceptual y los resultados a los que arribaron.

⁹⁶ Cabe señalar que para la realización de la presente investigación también fue necesario consultar otros archivos de la escuela como son: el archivo de control escolar, que guarda gran parte de las listas de asistencias de los maestros y el archivo que conserva la libreta de titulados.

⁹⁷ El uso de testimonio escrito aquí no está ligada ni a la noción propuesta por *Fedro* quien se refiere a los discursos escritos o testimonios escritos como aquellos que necesitan “siempre la ayuda de su padre, ya que él sólo, no es capaz ni de defenderse ni de salir adelante” o lo que es lo mismo *hypomneme*, memoria artificial; ni como prueba documental. Gracias a la dialéctica “comprender el presente por el pasado” y correlativamente “comprender el pasado por el presente” la categoría de testimonio se usa como huella del pasado en el presente. La huella es así el concepto superior bajo cuya égida coloca Marc Bloch el testimonio. Constituye el operador por excelencia del conocimiento indirecto. Es una huella escrita, la que el historiador encuentra en los documentos de archivos. El testimonio se inscribe en la relación entre el pasado y el presente, en el movimiento de la mutua comprensión. El testimonio visto como huella garantiza el estatuto de la historia como oficio y del historiador como artesano. Paul Ricoeur, *op.cit.*, pp. 221-222.

⁹⁸ Algunas de ellas se pusieron en marcha parcialmente, otras totalmente y algunas quedaron sólo como propuesta.

b) El segundo propósito fue la necesidad de conocer el panorama general de la historia de la danza y para ello tuve que recorrer dos caminos: después de haber revisado la historia de la primera escuela pública de danza a través de su archivo histórico, y partiendo de problemáticas y dudas presentes, procedí a revisar la historia de la danza en México desde el siglo XVI hasta las primeras décadas del siglo XX, este recorrido lo realicé porque sentía una gran necesidad de revisar cuáles eran las características más sobresalientes y los procesos por los cuales había atravesado la danza en nuestro país antes de vivir un proceso de institucionalización. Posterior a ello revisé los procesos y aportaciones de los exponentes más importantes de la danza occidental en Europa, principalmente de Italia, Francia, Rusia, Alemania y Estados Unidos, lo cual me condujo a leer acerca de los acontecimientos surgidos desde el siglo XIV hasta el siglo XX, y así adquirir un panorama *grosso modo* del desarrollo de la danza que más tarde influiría en la institucionalización de la danza en México.⁹⁹

Gracias a este proceso pude entender y explicarme el surgimiento de determinadas prácticas, de lenguajes específicos, de conceptos y de ciertos comportamientos que asumen los actores educativos de la actividad dancística en el presente y comprender que todo esto se ha ido transformando con el paso del tiempo; es importante comentar que nunca fue mi intención abarcar y agotar la información, sino sólo descubrir el origen de un discurso, de una práctica o de un problema específico.

c) El tercer propósito fue la necesidad de determinar el enfoque, mirada y perspectiva desde la cual analicé el problema de la institucionalización de la formación dancística en México.

⁹⁹ Aquí me refiero al problema de la memoria vista no sólo como aquello que recuerda al pasado, como lo que aconteció y quedó plasmado en la cronología, sino vista como los orígenes del presente, como génesis, como genealogías, como el sucederse de transformaciones hasta llegar a ser lo que hoy somos.

2.2.2 Fuentes testimoniales

Uno de los propósitos en esta investigación es observar un tipo específico de relaciones sociales: las que se dan en el ámbito dancístico institucionalizado. Para ello, además de echar mano de la revisión de los testimonios escriturísticos, de la revisión documental y bibliográfica detecté la necesidad de acercarme a los constructores de esta historia y para ello elegí el testimonio oral, consciente de que al utilizar otras fuentes es posible comprobar la fiabilidad de los datos obtenidos en los archivos y obtener detalles minuciosos que sirven de estímulo para analizar la información bajo una nueva luz.

El testimonio oral en este trabajo es importante porque me ha permitido acercarme a los constructores de esta historia y escuchar de fuente directa su visión de los acontecimientos lo cual es propicio para indagar el surgimiento del movimiento dancístico institucionalizado en México, la tensión que se suscitó a propósito de este proceso, para descubrir la carga de sentimientos, pactos, contradicciones, conflictos, tareas y *misiones* que el hombre se plantea en relación con los otros, ya que de ellas emerge el sentido social de su existencia.¹⁰⁰

Por lo anterior, decidí recabar información de primera mano mediante la realización de entrevistas a personas con una larga trayectoria como bailarines, docentes y coreógrafos, quienes estudiaron, bailaron y egresaron de la ENDNYGC. Este proceso, me exigió trabajar a partir de pequeñas señales, de gestos imperceptibles, de indicios¹⁰¹ mediante los cuales se pudieran recuperar algunos rasgos de su forma de ver el mundo, de relacionarse, de sentir, de percibir las preocupaciones y programas de su tiempo, que ellos plasmaron en su trabajo docente y en su trabajo coreográfico e incluso en su trabajo de investigación.

¹⁰⁰ María Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, 1998, p. 14

¹⁰¹ Como sugiere Carlo Ginzburg en el *paradigma indiciario*.

El camino se ha dado a través de un sendero que no está exento de tropiezos, que se fue construyendo mediante fragmentos de vivencias depositados como recuerdos, que por tanto es importante leer a través de otras fuentes de información.

Aquí es oportuno traer a colación la distinción aristotélica entre memoria, como facultad de conservar el pasado, y reminiscencia, como facultad de evocarlo a discreción, que en el contexto de este texto adquiere nuevo sentido.¹⁰² Es el recuerdo, que se trae a voluntad desde la actualidad de la entrevista, el que actualiza las percepciones arrinconadas en el pasado. Los recuerdos son esos mensajeros del inconsciente que nos advierten de cuanto arrastramos tras nosotros sin saberlo.¹⁰³

Por otra parte, el pasado no vuelve a la conciencia más que en la medida en que puede ayudar a comprender el presente y a prever el futuro: es un esclarecedor de la acción.¹⁰⁴

De hecho, los sujetos históricos son portadores de recuerdos, sólo que éstos rebasan el ámbito exclusivo de lo personal, ya que se inscriben también en el lugar de los recuerdos colectivos que se depositan en la memoria social y dan lugar a la formación de la conciencia histórica.

La selección de las personas entrevistadas implicó un rastreo inicial, para ello cotejé la lista de egresados de la escuela, el Programa de Seguimiento a Egresados y platiqué previamente con algunos de ellos. El mapa de entrevistados parecía, al principio, ser muy amplio, pero finalmente las personas a quienes se pudo entrevistar resultaron únicamente seis, debido a que

¹⁰² La distinción entre *mnēmē* y *anamnēsis* planteada por Aristóteles se basa en dos rasgos: por un lado el simple recuerdo sobreviene a la manera de una afección, mientras que la rememoración consiste en una búsqueda activa. Y es el tiempo, entre la impresión primera y su retorno, el que recorre la rememoración. Paul Ricoeur, *op.cit.*, p. 38-40.

¹⁰³ Henri, Bergson, *Memoria y vida*, (tr. Mauro Armiño), Barcelona, Atalaya, 1995, p. 48.

¹⁰⁴ Henri, Bergson, *op.cit.*, p. 60.

algunas ya no vivían, otras radicaban fuera del país, estaban delicadas de salud o fue imposible localizarlas.

Preparé para este fin una guía de entrevista semiestructurada de final abierto y logré entrevistar a: Felipe Segura,¹⁰⁵ Gloria Albet, Raquel Gutiérrez, Josefina Lavalle, Socorro Bastida y Bertha Hidalgo. Todos ellos bailarines, docentes, coreógrafos o investigadores.

Las entrevistas las realicé durante dos etapas: la primera fue en el mes de junio de 2003 entre el 12 y 25 de junio, cada una con una duración aproximada de cuatro a cinco horas que comprendió la grabación directa y el intercambio posterior con el entrevistado en relación con su trabajo como bailarín, docente o investigador e incluso acerca de anécdotas vividas durante las funciones de danza; la segunda etapa la realicé en diferentes momentos y fechas, siempre de acuerdo con la disponibilidad de los entrevistados y con base en las dudas que me surgieron. A los maestros Felipe Segura, Raquel Gutiérrez y Bertha Hidalgo los entrevisté en su casa, a la maestra Gloria Albet en su escuela de danza y a las maestras Josefina Lavalle y Socorro Bastida en el CID-Danza.

La transcripción representó un trabajo arduo de muchas horas, pero que al constatar resultados se tornó en una labor muy satisfactoria porque tuve la posibilidad de recrear nuevamente, más que las entrevistas, los ejemplos de vida, que en este caso en particular, para mí significó la vida y la experiencia de las personas que amablemente me concedieron su tiempo y aquí es donde se puede constatar que “en general, los vestigios no escriturísticos como lo oral, la

¹⁰⁵ El bailarín, maestro, coreógrafo, promotor cultural e investigador de danza Felipe Segura falleció en el año 2004 y la entrevista que concedió para este trabajo fue la última que él realizó.

pintura o la fotografía revelan continentes perdidos, ignorados, ausentes del conocimiento histórico”,¹⁰⁶ y por tanto, enriquecedores y llenos de vitalidad.

Después del trabajo de transcripción me di a la tarea de leer una y otra vez los textos, determinar puntos de confluencia y divergencia en ellas y, con base en los referentes teóricos, el resultado de las mismas y la información documental obtenida pude ir rectificando el camino previamente planteado, enriqueciendo el proyecto y procediendo a su estructuración.

Como parte de los testimonios orales recabados que sirvieron para esta investigación es importante mencionar que también trabajé el material proveniente de seis tertulias (mesas de trabajos realizadas por el CID-Danza) que se llevaron a cabo –las cinco primeras- durante los meses de junio a noviembre de 2004 y la última durante el mes de junio de 2005, en las cuales se analizó la problemática actual de las escuelas profesionales de danza y en las que participaron directivos, docentes e investigadores tanto del INBA como de otras dependencias que están relacionadas con la educación dancística o teatral de manera profesional.

Por último, puedo decir que todos los caminos recorridos fueron fundamentales para la realización de este trabajo, pues para encontrar respuestas en cada uno de ellos fue necesario acercarme con preguntas ya que la interdependencia entre hechos, documentos y preguntas se tornó vital.¹⁰⁷ por otro lado, también deseo comentar que fue muy importante –durante las entrevistas- dejar de pensar que uno hace hablar a los hombres, sino más bien asumir que uno deja hablar a los testigos de la historia; así como resaltar la importancia de estar alerta de que el documento remite a huella, y la huella al acontecimiento.

¹⁰⁶ Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1985, p. 225.

¹⁰⁷ Huella, documento, pregunta, forman el trípode básico del conocimiento histórico. Paul Ricoeur, *op.cit.*, p. 232.

3. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

La estructura de este documento la realicé tomando como base varios aspectos. En primer término consideré los observatorios a través de los cuales decidí acercarme a mi problema de investigación; con base en ellos, fue necesario estudiar y revisar algunas nociones que resultaron fundamentales para la investigación. El cruce entre los observatorios y las nociones elegidas me dieron un panorama de los problemas más sobresalientes que tocaban y cruzaban de manera horizontal y vertical mi problema de investigación como son: los retos y transformaciones que ha implicado la institucionalización de la formación dancística en México, el nacionalismo revolucionario y la cultura escolar de la primera escuela pública de danza.

Por otro lado, realicé -como ya lo señalé en el apartado de fuentes testimoniales- seis entrevistas a informantes calificados que participaron activamente en algún momento, durante los procesos en estudio; el análisis de las entrevistas me permitió identificar problemáticas que tenían que ver con el funcionamiento artístico, educativo y administrativo de la institución escolar.

Lo anterior me permitió definir tres ejes de estudio que ubiqué en cuatro momentos cargados de significación para la formación dancística mexicana.

A continuación señalaré los ejes que conforman la estructura de la investigación y posteriormente daré cuenta de cómo ubiqué los periodos de estudio. A los ejes los denominé así, porque son problemáticas presentes a lo largo y a lo ancho de la investigación.

El primero de ellos está relacionado con la configuración del campo dancístico mexicano y en él fue posible estudiar los antecedentes de la formación dancística, las políticas educativas, artísticas y sociales del momento, las ideas que influyeron en la formación dancística,

la consolidación y funcionamiento de la instancia educativa, las ganancias académicas y los conflictos en los cuales estuvo inmersa la institución educativa.

El segundo eje de estudio fue el funcionamiento interno del campo dancístico mexicano y en él fue posible estudiar los procesos formativos, las propuestas de formación de cada periodo, el papel de los sujetos históricos y las transformaciones que se fueron gestando a lo largo de los periodos en estudio.

El tercer eje fue la cultura escolar de la institución y como parte de ella, centré mi atención en las normas que definieron los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y en el conjunto de *prácticas* que han permitido la transmisión de estos saberes y la incorporación de los comportamientos; como parte de las prácticas me interesé en ciertos sistemas de razón como fueron: los procesos de selección para el ingreso de los alumnos; las condiciones y la forma en la que se impartían las clases de danza; las formas de evaluación de los avances; las normas y prácticas para dirigir a la institución, a los maestros y a los alumnos y en la proyección de las propuestas educativas.

El periodo de estudio seleccionado corre entre el arco temporal que va aproximadamente entre los años de 1919 a 1945 y el cual, para efectos de la investigación, lo dividí en cuatro grandes momentos.

El primer momento abarcó de 1919 a 1931. Lo ubiqué de esta manera porque desde el punto de vista artístico, México durante las dos primeras décadas del siglo XX, ya había iniciado un proceso de institucionalización en la formación de diversas áreas artísticas. Por tanto, para la década de los veinte, en el ámbito dancístico ya se conocían tradiciones provenientes de otros países, se contaba con maestros de danza mexicanos y extranjeros que impartían clases particulares, habían visitado México compañías y bailarines extranjeros como fue el caso de

Anna Pavlova en 1919, y ya existía una necesidad latente de formar un ballet netamente mexicano, pues el nacionalismo, como política del estado, pretendía abarcar a todas las actividades artísticas. Toda esta efervescencia dio como resultado que la Escuela de Plástica Dinámica abriera sus puertas en el año de 1931.

La segunda etapa que identifiqué es la que corre entre el año de 1932 a 1937. Estos años fueron clave porque se autorizó oficialmente el proyecto académico de danza y la llamada Escuela de Danza abrió sus puertas contando con el apoyo tanto de políticos, como de los intelectuales y artistas del momento y a partir de su apertura se empezó a consolidar el campo dancístico mexicano. La presencia del nacionalismo en la danza ya era un hecho -dado el proyecto de las Misiones Culturales-. El papel de los sujetos históricos en la construcción de la institución formativa como en el trabajo artístico fue decisivo y con la apertura de la institución se empezaron a gestar las normas que definieron los saberes a enseñar y las conductas a inculcar en la actividad dancística. La danza en México se encontraba en una búsqueda constante para la conformación de un ballet mexicano y el punto de confluencia de estas inquietudes fue precisamente la Escuela de Danza,

La tercera etapa abarcó aproximadamente los años de 1937 a 1945, momento en el cual a la escuela se le autorizó otorgar títulos profesionales, egresó la primera generación de profesores de danza y la institución pudo conformar el Ballet de la Ciudad de México; durante este periodo la escuela recibió el nombre de Escuela Nacional de Danza, pero a su vez, estuvo inmersa en una serie de conflictos tanto internos como externos que con el paso de los años, la dejaron aislada del movimiento dancístico mexicano. Por ejemplo, a partir de la llegada a México de Waldeen y Anna Sokolov, la escuela comenzó a cambiar su rumbo, en virtud de que a la par, se gestaron proyectos dancísticos alternativos que fueron fundamentales para la danza en México;

el país tuvo entonces, nuevas posibilidades de desarrollo en este campo y la primera institución oficial de danza dejó de ser el único espacio en donde se concebían trabajos dancísticos profesionales y en donde se aprendía la danza para ejercerse de manera profesional; para el año de 1940 la escuela cambió el rumbo de su vida educativa y artística.

Como epílogo, y a manera de conclusión, el último periodo es el momento actual a fin de indagar la persistencia de las historias pasadas en lo que hoy sucede. En él mostré, las enseñanzas que me dejó realizar la presente investigación, las aportaciones, las zonas en penumbra develadas, y algunas de las preguntas que quedaron sin respuesta.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DANCÍSTICA EN MÉXICO. PROTAGONISTAS, ESCENARIOS Y PROCESOS (ca. 1919-1945).

...cuando es suficientemente fuerte para utilizar el pasado en beneficio de la vida y transformar los acontecimientos antiguos en la historia presente, llega el hombre a ser hombre.
Friedrich Nietzsche.

CAPÍTULO I. El sistema-mundo de la danza (1919 – 1931).

Para el ámbito dancístico mexicano retomé la noción de sistema mundo porque muestra que, más allá de las dinámicas y los marcos de las sociedad, de las naciones, de los Estados y hasta de las macrorregiones y las civilizaciones, existe una dinámica-marco más universal, que es real y actuante y que influyó de manera determinante en el proceso de institucionalización de la formación dancística en México.¹

1. Antecedentes de la formación² dancística.

Para entender cómo se ha ido configurando³ el campo dancístico mexicano, y con él su proceso de institucionalización⁴ fue necesario revisar tres caminos que ha tenido que recorrer la danza en el mundo occidental y que pueden distinguirse al seguirle la pista al proceso dancístico, en dos continentes: el europeo y el americano, aunque a partir de las últimas décadas del siglo XIX algunos bailarines introdujeron en su práctica elementos de las costumbres orientales, las cuales en ciertos casos fueron fundamentales.

¹ Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Estudio y entrevista Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema mundo capitalista*, México, Ediciones Era, 2003, p. 42.

² Formación entendida como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1988, p. 39.

³ Cambios de los seres humanos simultáneamente en la esfera individual y en la social durante procesos de largo plazo. Norbert Elias, *El proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 32.

⁴ El orden social existe solamente como producto de la actividad humana, la que está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. La habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Todo proceso de habituación antecede a toda institucionalización. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación (ajustar varias cosas semejantes a un tipo o norma común) recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp.71-73

Del continente europeo es importante el trabajo realizado en Italia, Francia y Rusia en cuanto al desarrollo de la danza clásica (Anexo 1) y España, por las influencias dancísticas tanto folclóricas como populares que impactaron a la Nueva España (Anexo 2).

Un tercer camino fue el gestado por maestros como el francés François Delsarte a partir de la segunda mitad del siglo XIX; el suizo Emile Jaques-Dalcroze durante las primeras décadas del XX y el austrohúngaro Rudolf Laban, quienes crearon un verdadero sistema de danza moderna; el producto de sus investigaciones se convirtieron en ejes rectores para el trabajo que más tarde se realizaría en Estados Unidos y que dio origen a la danza moderna, y a la propuesta dancística de Mary Wigman en Alemania. (Anexo 3).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX el movimiento dancístico trazó la siguiente ruta: la tradición del ballet clásico en el mundo occidental pasó a segundo término; la importancia de las escuelas de danza decreció y los papeles de primeras bailarinas fueron ocupados por extranjeras.⁵ El espacio teatral se convirtió en el lugar donde acudía un público heterogéneo que buscaba diversión por medio de espectáculos exportados. De Italia se recibió la ópera y el ballet que eran reconocidos como el “arte culto”; de Francia, la opereta; de España la zarzuela y los plagios de *féeries* y operetas francesas que se “adaptaban” en este país, y de Estados Unidos las variedades.

Durante las últimas décadas del siglo XIX, se pudieron disfrutar en México, de otros países, diversas formas dancísticas como los bailes “excéntricos” y “orientales”, las “danzas serpentinas” de Loie Fuller, el *cake-walk* norteamericano, las bailarinas “exóticas” y las danzas españolas y mexicanas.

El ballet se dejó sentir en esporádicas participaciones por compañías o bailarines venidos del extranjero, que emigraron a América con una alta técnica dancística⁶ proveniente de las enseñanzas

⁵ Maya Ramos Smith, *Teatro musical y danza en el México de la belle époque (1867-1910)*, México, UAM/Gaceta, 1995, p.45.

⁶ La técnica dancística es una técnica extracotidiana, esto es un tipo de conducta tónico –motriz que no tiene una finalidad utilitaria de manera inmediata, que supone modos de entrenamiento y ciertos resultados o productos de ese

de Carlo Blasis, Giovanni Lepri y Enrico Cecchetti a través de quienes se estableció, durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX, la supremacía de la escuela italiana de ballet.⁷ (Anexo 1).

Durante los años de 1904 y 1905 estuvieron en nuestro país dos compañías italianas: la Compañía de Baile y Pantomima de Aldo Barilli y la de Augusto Francioli, que traían consigo bailarines de calidad y grandes producciones. Las dos agrupaciones tuvieron muy buena recepción; sin embargo, el éxito económico no fue el esperado. Por esta situación ambas compañías se fragmentaron, sus integrantes se vieron en la necesidad de dar clases y aprender diversas formas dancísticas. Entonces, la danza comenzó nuevamente a ganar terreno y a tener presencia en la ópera, tandas y variedades.

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

Los bailes de salón como el *boston*, tango, machicha, *turkey trop* y más adelante el *one sep*, el *two step*, el *foxtrot*, el *shimmy*, el *charleston*, el *black botom*, el *ragtime* y el jazz, se mostraron en el escenario y se convirtieron en números muy solicitados por el público. Todo este movimiento se tradujo en un panorama y terreno fértil que reclamaba una manera de enseñar y aprender danza con método y criterios definidos.

2. Albores de la educación dancística nacionalista.

Uno de los propósitos del siglo XIX fue la construcción de una nación mexicana culturalmente homogénea, y para ello se consideró necesario incorporar paulatinamente, a las grandes mayorías al modelo cultural que había sido adoptado como proyecto nacional. Este propósito, aunado a las transformaciones experimentadas en dicho siglo y a los cambios vividos en la escuela contribuyó a

entrenamiento. Hilda Islas, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, Segunda Época, México, INBA/CID-Danza, 1995, p. 2001.

⁷ La Escuela italiana de ballet en México, específicamente en la hoy denominada Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, a lo largo de varios años fue considerada una tradición; pues durante varias décadas se enseñó danza con base en dicha técnica.

crear el territorio simbólico de la nación: los edificios, las esculturas, los festejos, la música, la danza, el teatro, se tornaron en formas de convocar, persuadir, apelar al sentimiento y a la conciencia de sus pobladores.

En cuestión dancística, *lo nacional* tuvo diversas formas de expresión. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, intelectuales como Guillermo Prieto e Ignacio Manuel Altamirano, insistían en la necesidad de consolidar una cultura nacional y la vía era la educación y el reconocimiento de los valores nacionales; esta propuesta no se consolidó, pues para el liberalismo *lo nacional* se limitaba al México mestizo, a la adopción y adaptación de los sistemas políticos, económicos y culturales occidentales, y a la nacionalización de las costumbres españolas. En la danza esto se manifestó de la siguiente forma:

un mestizaje con menos carácter indígena que peninsular fue expresado en las formas del baile popular. Los sones y jarabes mexicanos nacionalizaron las formas de baile hispano, lo mismo ocurrió con las costumbres criollas, el traje, la adopción del caballo, la guitarra y el culto y las formas de las festividades religiosas. La cultura negra aportó: los sonecitos de la tierra, pues se incorporaron “canarios” y “fandangos”, “mudanzas” y “zapateados” a las nuevas formas de los sones del país. Las costumbres populares dancísticas pronto fueron trasladadas a los espectáculos teatrales como otra forma de esparcimiento y expresión nacional, y si en la primera mitad del siglo XIX los sones y jarabes –aun los prohibidos en la Inquisición- eran bailados frecuentemente en los teatros, durante la segunda mitad la manera de expresar la mexicanidad a través del baile tuvo un mayor realce.⁸

Durante los últimos treinta años del siglo XIX, el teatro de revista cobró gran importancia y en él se mostraban características peculiares de diferentes regiones del país con la finalidad de encontrar *lo nacional* en las costumbres y en los paisajes mexicanos, que con el tiempo se fue agotando en un pintoresquismo romántico.⁹

En cuestión de educación el Estado nacional se orientó hacia escuela elemental¹⁰ y educación de masas.¹¹

⁸ Josefina Lavalle, “Los nacionalismos en la danza escénica mexicana en la primera mitad del siglo XX”, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, INBA/CONACULTA/Ríos y Raíces, 2002, pp. 19-20.

⁹ Josefina Lavalle, *op.cit.*, 2002, p. 24.

¹⁰ Desde el siglo XIX al hablar de la impartición de la enseñanza se hace referencia a la educación elemental, la primaria. Aunque ésta no fue entendida como tal sino hasta los primeros años de la época post-revolucionaria. La primaria

En el campo dancístico¹² mexicano los cambios se centraron en tres rubros: a) el Estado empezó a convocar a los maestros de danza y bailarines para que llevaran espectáculos dancísticos a todo el pueblo; b) dichos espectáculos deberían resaltar los símbolos de lo nacional y poseer las características del arte culto, es decir, utilizar las técnicas más avanzadas en su área; c) se consideró fundamental civilizar a los niños, es decir, poner atención en la enseñanza de la higiene, la educación cívica y las actividades artísticas y culturales.

La práctica dancística empezó a requerir que su enseñanza se realizara al cobijo de una institución oficial, que contara con un lugar ex profeso, que se definieran las normas, perfiles y reglas que orientaran tanto la dirección de la institución como la de sus integrantes; y que a su alrededor hubiera documentos que definieran los criterios y técnicas adecuadas.

En este contexto surgió una serie de leyes e instituciones que constituyeron la plataforma en la cual se sostuvo la primera escuela pública de danza a partir de la década de los treinta.

estaba dividida en tres niveles: primeros dos años, dos años intermedios y dos últimos, pero no estaban muy bien definidos sus términos.

¹¹ En la segunda mitad del siglo XIX, los proyectos sobre educación comenzaron a cambiar, se amplió el número de escuelas de gobierno. Con la llegada de los gobiernos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada se comenzó a elaborar un proyecto para llevar la educación a varios sectores de la población y se habló de que el Estado era el que debía de proporcionar la educación elemental a la población, pero no sólo a los niños, sino a los padres. Durante el porfiriato la educación logró una importancia que no había tenido antes, se impulsaron planes de estudio y proyectos de construcción de escuelas por parte del gobierno federal, la matrícula aumentó, así como los ingresos y egresos del nivel básico. La enseñanza fue promovida entre niños y adultos, sin distinción entre hombres y mujeres, y fue impartida de acuerdo a su nivel social, entonces, se habló de “una educación de masas”; sin embargo, este proyecto no logró responder a las necesidades básicas de la población, porque la educación no dejó de ser privilegio de unos cuantos; no obstante, no se puede negar la intervención de personajes como Gabino Barreda quien fundó en la tercera parte del siglo XIX la Escuela Nacional Preparatoria, ni las ideas de Justo Sierra, quien logró modificar los planes de estudio y reglamentó la educación en un solo plan de estudios para todo el país. Hasta la llegada de José Vasconcelos y la creación de la SEP, el sistema educativo contempló lapsos mayores.

¹² Bourdieu define la noción de campo como “una red, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión dirige el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones” Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, Grijalbo-CNCA, México, 1990, pp. 136-138. Mirar al ámbito dancístico mexicano como un campo significa mirar más allá de las intenciones y proclamas de las personas y las instituciones, y considerar sus comportamientos como parte de estrategias dentro de un espacio en el que se juegan relaciones de poder, dentro y fuera de dicho campo.

En 1901 se expidió una ley para las escuelas primarias superiores en las que se solicitaba incorporar de manera obligatoria las fiestas escolares al finalizar el ciclo escolar;¹³ en este momento, la situación de la educación artística no era sólida ni suficiente; las escuelas donde se enseñaba arte eran escasas, la cobertura era limitada y los métodos de enseñanza tenían que trabajarse y pulirse. Esta situación trajo consigo la necesidad de impulsar la educación artística privada y reestructurar en general la educación pública que incluía a las áreas artísticas.

En 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; en 1910, la Universidad Nacional, y para el año de 1915, durante el gobierno de Venustiano Carranza, se impulsó la creación de la Dirección General de las Bellas Artes que dependió directamente de la Secretaría de Instrucción Pública.¹⁴

El movimiento armado de 1910, con su remoción social y turbulencia política, le imprimió nuevas características al nacionalismo mexicano. El teatro popular floreció, retomó los personajes populares, rompió con la moral tradicional y se desbordó en el albur y el humor obsceno; el teatro de revista y de “tandas” utilizó la crítica política y se cayó en el interés de enfatizar una visión ingenua del México rural, a fin de encontrar la verdadera “alma nacional;” en el ambiente campirano se quiso encontrar la verdadera fisonomía de “lo mexicano”, por ello se revaloró la canción vernácula y la producción popular de la música mexicana.

En 1919 se contó con la presencia de Anna Pavlova y se insistió en crear una compañía de danza que ofreciera un espectáculo mexicano, refinadamente artístico, cuyo repertorio resaltara la belleza de las fiestas populares, lo pintoresco de la indumentaria original y lo característico de las

¹³ Anteriormente existieron legislaciones que pretendieron favorecer la actividad dancística como fue la Ley de Instrucción Pública de 1861, la cual contemplaba la formación de un sistema educativo que incluía a las Bellas Artes. Esta ley no pudo aplicarse. Lo mismo sucedió con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, mediante la cual se pretendía validar a las escuelas de arte. A través de esta legislación se buscaba la impartición de materias artísticas (dibujo y música) en todos los grados de la educación elemental de 1° a 5° año. Silvia Durán, *La educación artística y las actividades culturales*, México, CONACULTA/FCE, 1998, p. 398.

¹⁴ Dos años más tarde, dicha secretaría desapareció y la organización y dirección de las bellas artes quedó a cargo de la Universidad de México y dependiente de ella, se creó el Departamento Universitario y de Bellas Artes.

danzas, esta interpretación fue admirada y admitida por muchos de los artistas de la época;¹⁵ no obstante, “la exaltación del colorido de las danzas y el traje popular, de la belleza del paisaje y su gente, constituía una transposición insustancial que se oponía a la realidad de los acontecimientos cotidianos, donde las traiciones y la muerte jugaban con el destino del país”.¹⁶

Durante los años de 1920 a 1930, jugó un papel importante la iniciativa de Manuel Castro Padilla y de Adolfo Best Maugard de organizar por primera vez una exposición de artes populares, para ello viajaron por distintas regiones del país y se trajeron indumentaria y artesanías, lo cual resultó una gran sorpresa, pues muchas de ellas se desconocían.

En 1921 tuvo lugar la organización de los festejos para la celebración del *Centenario de la Consumación de la Independencia*, en donde se afinaron los símbolos nacionales. En cuestión dancística, las danzas y bailes tradicionales fueron vistos como un elemento importante dentro del concepto de *lo nacional*, y no sólo se aceptó como lo mexicano a la china poblana y al charro, sino también otros estereotipos como: las tehuanas, las rancheras, las norteñas y las mestizas.¹⁷

Durante la década de los veinte, Vasconcelos,¹⁸ tomó las riendas del proyecto cultural y elaboró un plan de salvación/regeneración. Su ideal era educar para establecer vínculos nacionales mediante una educación entendida como una actividad evangelizadora a través de echar a andar misiones rurales cuya tarea fue predicar el alfabeto y despertar una conciencia rural. Él pretendía la redención del indio, su incorporación a la cultura nacional, la apropiación de los símbolos, los temas y las leyendas de los héroes del pasado. Para ello estableció campañas contra el analfabetismo, difundió y promovió las artes y creó el Departamento de Bellas Artes, cuya obligación fue multiplicar el entusiasmo por la pintura, la escultura, la música, la danza y el canto.

¹⁵ A este nacionalismo, Josefina Lavallo lo denomina visión pintoresquista y romántica, porque exaltaba el colorido de las danzas y el traje popular y la belleza del paisaje, en contraposición con los acontecimientos cotidianos donde las traiciones y la muerte jugaban con el destino del país. Josefina Lavallo, *op.cit.*, 2002, p. 31.

¹⁶ *Loc. cit.*

¹⁷ Pablo Parga, *Cuerpo vestido de Nación*, México, CONACULTA/FONCA, 2004, p. 51

¹⁸ Rector de la Universidad Nacional de México (1920-1921) y Secretario de Educación Pública (1921-1924).

En forma paralela a estos postulados “proliferaron diversas concepciones artísticas que finalmente generaron el desbordamiento del ‘folklorismo’, con su versión superficial y turística de México”.¹⁹

La danza aún no era una especialidad, formaba parte de las áreas de educación física y de música y no contaba con una institución oficial que avalara los estudios dancísticos existentes.

Para impulsar la práctica dancística, el gobierno federal patrocinó conciertos y presentaciones al aire libre y para promover las danzas populares y la cultura física, se fundó el Departamento de Cultura Estética, mismo que quedó a cargo de Joaquín Berinstáin a quien le tocó organizar espectáculos de música, danza y teatro.

En 1924 se inauguró el Estadio Nacional con la presentación de 500 parejas bailando *El Jarabe Tapatío*;²⁰ y en todos los festejos que se realizaron en aquel momento, se dejó sentir un carácter popular y la presencia de todos los sectores sociales, resaltando aquellos símbolos que generaban un sentimiento de pertenencia a la nación y de identidad nacional.²¹

El ascenso del general Plutarco Elías Calles a la Presidencia de la República en 1924 provocó la salida del país de Vasconcelos; su sucesor en la Secretaría de Educación Pública fue José

¹⁹ Los espectáculos de los teatros frívolos, que tiempo atrás habían mantenido vivas las tradiciones, los viejos sones y jarabes de la tierra, se vieron invadidos por un nacionalismo patriotero”. Lo cual significó que “los foros se llenaron de chinas poblanas, tehuanas, guaris y mestizas yucatecas, más o menos falseadas y con francas concesiones al *deshabillé* bataclanesco, que zapateaban y hacían evoluciones de coreografías elementales frente a telones pintados con enormes jícaras de Uruapan, guajes, talavera de Puebla, sarapes multicolores de Saltillo y aventadores de petate”. Josefina Lavalle, *op. cit.*, 2002, p. 35.

²⁰ A este tipo de nacionalismo de grandes contingentes expresado en la danza, Josefina Lavalle lo identifica como Arqueología dancística y escenificación costumbrista, que con frecuencia “se concretaban en una fallida arqueología dancística, una interpretación simplista y acartonada de la historia de México, acentuada por un concepto superficial de nuestras tradiciones indígenas”. *Loc.cit.*

²¹ La ciudadanía, a través de su interacción con las instituciones formales e informales de su Estado-nación, va desarrollando un relativo apego hacia ellas. La manera como siente este proceso forma lo que denominamos <el sentido de pertenencia hacia las instituciones de su país>, es decir, su grado de identidad nacional, la cual se manifiesta como expresiones de solidaridad, satisfacción de los productos de la misma, sentido comunal hacia símbolos de la inclusividad nacional, orgullo de reconocerse con un pasado y un presente histórico compartidos, fijación y reconocimientos estéticos a las formas y perspectivas del territorio, devoción, admiración y sentimiento hacia los productos de la cultura originaria y, aún más, complacencia ante las organizaciones que favorecen la vida y las relaciones colectivas. Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Capello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacional*, México, CRIM/UNAM, 1990, p. 94. Entre los símbolos nacionales en México encontramos: el escudo nacional, la bandera tricolor, el himno nacional, los trajes típicos y las danzas y música de diferentes regiones del país, etc.

Manuel Puig Casauranc, quien continuó muchos de los proyectos propuestos por el político oaxaqueño.

Para 1923, el Departamento de Cultura Indígena puso en marcha el proyecto relativo a las Misiones Culturales, que se consolidó en 1926, gracias a la creación de una Dirección encargada de ellas.

En 1925 se fundó la Casa del Estudiante Indígena que, al igual que las Misiones Culturales, pretendió incorporar a indígenas y campesinos a la vida nacional, difundir los principios revolucionarios e impulsar las artes populares. En ese mismo año se inauguró el Primer Festival de Primavera en Teotihuacan con el espectáculo masivo *Tlahuicole*, al cual le siguieron otros espectáculos que pretendieron el mismo propósito y que se mostraron en público incluso hasta el año de 1935.

3. Funcionamiento del campo dancístico mexicano y su lógica interna.

3.1 Protagonistas y procesos formativos.

Los procesos formativos en el ámbito de la danza durante los años veinte aún no estaban bajo el cobijo de una instancia oficial creada ex profeso para ello. Dicha formación dependía de los maestros extranjeros o mexicanos que impartían las clases de danza, de los espacios en los que se practicaba esta actividad, y de las diferentes intencionalidades con las cuales se formaba a los bailarines. A continuación se exponen las diferentes opciones de formación, existentes en el México revolucionario.

En las academias particulares se podía estudiar danza clásica, española o algunas de las formas dancísticas en boga. Entre los maestros que abrieron sus academias encontramos a maestros extranjeros y mexicanos. Entre los primeros encontramos a Madame Stanislava Mol Potapovich, quien había sido formada en la Escuela de Varsovia, a Carol Adamchevsky, quien había estudiado en la Escuela Imperial de San Petersburgo y en el Teatro Marinsky (donde fue compañero de Nijinsky);

ambos llegaron a México y abrieron la Academia de Bailes Clásicos Potapovich.²² Vlasta Maslova fue una bailarina absoluta de la compañía de Anna Pavlova que se quedó en México después de la visita que realizaron en 1919 y que estableció su academia particular, a la que llamó de Bailes Imperiales.²³

Nina Shestakova, bailarina de la Ópera Privé de París, estudió en la Escuela del Ballet Imperial Ruso y participó en el Ballet de Riga y en el Ballet del Teatro de los Campos Elíseos; en México fundó la escuela denominada de Baile Clásico y en 1936 se trasladó a Mérida, Yucatán donde formó una escuela de danza y un grupo; Grisha (Gregorio) Navibatch esposo de Shestakova, impartió clases de bailes de salón, formó el ballet Grisha Navibatch y en 1946 fundó una escuela particular que llevó el nombre de Escuela Mexicana de Ballet, años después partió a Estados Unidos; Gloria Albet, una de sus alumnas, comentaba, “Grisha Navibatch, era ruso. Daba clases en los altos del teatro Ideal”.²⁴

Entre los maestros mexicanos que impartían clases de danza en escuelas particulares encontramos a Carmen Galé, alumna de Vittorio Rossi,²⁵ Eleonor Wallace, alumna de la Escuela de la Ópera de París; y Estrella Morales, quien estudió danza en Estados Unidos y en Alemania con alumnas de Isadora Duncan. La característica común entre ellas era que las tres se dedicaban a la danza clásica y además que, tanto Carmen Galé como Estrella Morales, tiempo después, darían clases en la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes.

También fue posible localizar a profesores mexicanos que daban clases de danza en escuelas oficiales con una formación más cercana a la educación física que a la danza. Al respecto Bertha

²² “Profesoras y danzarinas de México”. *El Universal Ilustrado*, año X, núm. 490, 30 de septiembre de 1926, p. 21, en, Patricia Aulestia, *Las “chicas bien” de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*, México, CID-Danza, 2003, p. 39.

²³ Gran Teatro Esperanza Iris. Gran Compañía de Ópera Italiana. *Revista de Revistas*, año X, núm. 465, 30 de marzo de 1919, p.8. Anuncio, en, Patricia Aulestia, *op.cit.*, 2003, p. 39.

²⁴ Gloria Albet en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.

²⁵ Vittorio Rosi nació en Italia, estudió en la Scala de Milán, fue maestro de ballet en el Teatro Alhambra de Londres, introdujo el ballet en Japón, y en Estados Unidos fundó la Compañía de Ópera Cómica. Estuvo en México durante los años de 1921 a 1923.

Hidalgo señalaba: “mi tía Xóchilt era maestra de educación física en una escuela en Mixcoac, no había estudiado danza, pero tenía mucha idea de lo que era la coreografía. Yo recuerdo haber visto un trabajo de ella *Baile de collar de perlas*, lo más curioso es que todo lo que hacía era sin haber estudiado danza”.²⁶

Algunos de los maestros que trabajaban en las escuelas oficiales se incorporaron posteriormente a las misiones culturales y su labor se inclinó al conocimiento, aprendizaje y enseñanza de los bailes, danzas y música mexicana de las diferentes regiones del país.

Además existieron bailarines en activo que participaron como maestros en las escuelas de la SEP. Entre ellos encontramos a Rebeca Viamonte (1904-1992) mejor conocida como Yol Itzma o “la danzarina de las leyendas”, quien se distinguió como docente e intérprete de estilizaciones de danzas prehispánicas.²⁷ Sus maestros fueron: la Carbonera; las hermanas Costa; Lettie Carrol y Armen Ohanian, y en Nueva York, lord Kinkai. Participó en la obra *Payambé* en el año de 1929, en donde protagonizó la serpiente sagrada, Kilix-Can. Se desempeñó como solista y recibió el apoyo de artistas como Carlos Chávez y Diego Rivera; incluso una de sus coreografías la *Coatlícue* contó con diseños de Diego Rivera. Rebeca Viamonte posteriormente se incorporó como docente a la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes.²⁸

Otras dos grandes artistas mexicanas que trabajaron como profesoras de danza en los albores de la década de los treinta fueron Nellie Campobello y Gloria Campobello, consideradas pilares fundamentales en el proceso de institucionalización de la formación dancística en México.²⁹ Ambas incursionaron en la danza con Lettie Carrol en el año de 1927. Gloria Campobello llegó a ser *prima ballerina* de México y Nellie no sólo destacó en el ámbito dancístico, sino también en el literario;

²⁶ Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

²⁷ Como fueron: *El sol de Palenque, Tehuana, Coqueta, El sueño de piedra y Danza azteca*.

²⁸ Para mayor información acerca de Rebeca Viamonte es posible consultar una biografía imaginaria en: César Delgado Martínez y Julio C. Villalva Jiménez, *Yol-Itzma. La danzarina de las leyendas*, México, Escenología, 1996.

²⁹ Los datos biográficos, académicos y artísticos de las hermanas Campobello se señalan en el capítulo 3 de este trabajo.

estuvo al frente de la Escuela Nacional de Danza casi por cincuenta años consecutivos. Estas dos grandes artistas iniciaron su práctica docente impartiendo clases de bailes regionales y de ritmos mexicanos.

Otro maestro mexicano interesado en los bailes regionales y en los ritmos mexicanos fue Alberto Muñoz Ledo, quien impartió clases en escuelas oficiales; concretamente en la Escuela Gabriela Mistral para después, pasar a formar parte del cuerpo docente de la Escuela de Danza de la SEP.

Enrique Vela Quintero fue un bailarín dedicado a la docencia. Nació en el Distrito Federal en 1908, desde pequeño aprendió a tocar las castañuelas, a bailar jotas, sevillanas y fandangos. Además de estudiar comercio, estudió música en la Escuela Superior Nocturna de Música adscrita al Conservatorio Nacional, declamación, danza y actuación; entre sus maestras de danza figuraron Amelia Costa y Armen Ohanian. En el año de 1925 realizó una audición ante Andreas Pavley y Serge Oukrainsky para ingresar a su Escuela-Ballet, en donde fue aceptado y con quienes viajó por varias ciudades de Estados Unidos hasta el año de 1928. En 1931 fue nombrado profesor por la SEP de las escuelas “Ignacio M. Altamirano” y “Benito Juárez”. En la coreografía *Ballet del árbol* de Hipólito Zybin bailó al lado de Nellie Campobello y de Gloria Campobello. El maestro Vela Quintero fue reconocido artísticamente con el nombre de Velezzi, se dedicó por varios años a dar clases particulares (1933-1940) para regresar a la Escuela de Danza en el año de 1938, lugar donde impartió clases de danzas mexicanas, danzas españolas, euritmia, calistenia y danza clásica. Participó en la puesta en escena de diversas coreografías de repertorio como de creación personal. Enrique Vela Quintero continuó dando clases hasta la década de los ochenta en la Escuela Nacional de Danza.³⁰ Murió en el año de 1990.

³⁰ Patricia Aulestia de Alba, “Enrique Vela Quintero (Velezzi)”, *Boletín Informativo del CID*, núm. 5, México, INBA/CID-Danza, 1985, pp. 17-18.

Otra opción para estudiar danza fue en los teatros de variedades, pero en este caso, las clases estaban destinadas a los bailarines que integraban dichos espectáculos; las clases las impartían maestros extranjeros, como fue el caso de Carol Adamchevsky quien, se dedicó a preparar al cuerpo femenino de los espectáculos.³¹ Otro bailarín que se dedicó a dar clases y a trabajar para varios teatros de la ciudad de México fue Giorgio Vittorio Rossi, quien pertenecía a la tradición italiana de ballet, viajó a Inglaterra, Estados Unidos y Japón y en este último se le reconoció como “el padre del ballet en Japón”.³²

Lettie Carrol (1888-1964), fue otra maestra que preparó a sus alumnos con el propósito de formarlos para que se presentaran en los teatros de variedades. Ella nació en Corpus Christi, Texas; estudió danza con Alexander Kotcherovsky, esposo de Bronislava Nijinska, y con Martha Graham en la escuela de Ruth St. Denis. Llegó a México en 1910 y no sólo se distinguió por dar clases de ballet, baile acrobático, tap, bailes de salón, sino porque integró una compañía dancística con bailarines de primera calidad, entre ellos: Vicky Ellis, Bill Ellis y Richard Hasse-Held, así como con las mexicanas Nellie Campobello, Gloria Campobello y Rebeca Viamonte. Inicialmente su compañía se dio a conocer con el nombre de Carroll’s Girls, para más tarde denominarse Carroll Ballet Clasiqye y en 1930 como Carroll Society Vaudeville; su repertorio era amplio: abarcaba el ballet, la danza libre al estilo de Isadora Duncan y trabajos dancísticos que hacían recordar al teatro de revista.³³ Lettie Carroll no sólo incursionó en la enseñanza de la danza y el trabajo coreográfico, también fue una gran difusora de esta actividad e impulsó el surgimiento de nuevas bailarinas como las hermanas Campobello y Rebeca Viamonte.

³¹ Raúl del Real. “El funambulesco Adamchewsky y su ballet y sus zapatos”. *El Universal Ilustrado*, año XI, núm. 547, 3 de noviembre de 1927, pp. 26-63, en, Patricia Aulestia, *op.cit.*, 2003, p. 39.

³² Ann Barzel, “European Dance Teachers in the United States”, *Dance Index*, 1944, p. 90. en, Patricia Aulestia, *op.cit.*, 2003, p. 39.

³³ Patricia Aulestia. “Lettie Carroll”, *Boletín Informativo del CID Danza*, núm. 2, México, INBA/CID-Danza, 1985, pp. 6 y 8.

También fue posible aprender danza en las escuelas donde se impartían otras actividades artísticas (las cuales por cierto eran escasas) como era el caso de la Escuela Libre de Música y Declamación, en donde fue maestra por muchos años Amalia Lepri. Esta bailarina llegó a México en 1880 con la Compañía dramática y Coreográfica Española Brennis-Burón dirigida por su padre Giovanni Lepra³⁴; la compañía realizaba comedia musical de calidad. A Amalia Lepri durante su estancia en México se le reconoció un trabajo dancístico impecable, por ello tres años más tarde regresó a nuestro país y se quedó definitivamente.³⁵ Durante aproximadamente tres lustros, la famosa bailarina interpretó un amplio repertorio como parte de la comedia musical en donde se incluía al ballet, hasta que en 1894 -momento en que el género de comedia musical estaba ya perdiendo audiencia por dar paso a la zarzuela- se dedicó a la docencia donde se desempeñó en este puesto durante varios años más.³⁶

Había otro grupo de maestros que se dedicaban a bailar y a montar trabajos coreográficos; como fue el caso de las hermanas Costa, formadas en la tradición italiana de ballet, quienes durante la década de los años veinte participaron en las propuestas coreográficas de bailes masivos; en 1923 Amelia Costa montó el espectáculo masivo *Las canacuas*; y Adela Costa, al año siguiente, realizó el trabajo que llevó el nombre de *Quetzalcóatl*.³⁷ De las hermanas Costa, el maestro Felipe Segura, recordaba

eran cuatro hermanas, Amelia, Adela y Linda; hubo una cuarta hermana que se regresó enseguida a Milán. Amelia vino a México como primera bailarina y se casó. Adela Costa, trabajó para la Gran Compañía de Ópera Italiana Pro Arte y para la Compañía de Espectáculos Feéricos, montando para esta última la *Danza de los negritos* de la ópera *Aída*. Linda, años después se incorporó como maestra de danza a la Escuela de Danza. Las hermanas Costa formaron parte de los maestros que impartieron clases particulares. Nellie y Gloria Campobello fueron sus alumnas.³⁸

³⁴ Giovanni Lepri, considerado sucesor de Carlo Blasis y guía de Cecchetti, pilares de la escuela italiana de ballet.

³⁵ Maya Ramos Smith, *op.cit.*, 1995, pp.231-280.

³⁶ Patricia Aulestia, *op.cit.*, 2003, p.39.

³⁷ Estas maestras italianas iniciaron en la práctica dancística a Graciela Isasi Farías; Nellie y Gloria Campobello; Alicia, Celia y Eva Pérez Caro; Issa, Marina y Tessy Marcué; Eva Beltri y Juanita Barceló. Patricia Aulestia, *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*, México, CID-Danza, inédito.

³⁸ Felipe Segura en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.

Dentro de los maestros que dieron clases, tanto en escuelas particulares como públicas, encontramos a Xenia Zarina. Ella llegó a México en 1921 como parte de la compañía Pavley-Oukrainsky; visitó nuestro país en varias ocasiones: en 1931, en 1933 y en 1943 presentándose como solista con un amplio repertorio, fue contratada como maestra de danzas orientales en la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes.

Hubo dos maestros más que prestaron sus servicios en academias particulares así como en instancias oficiales, ellos fueron Hipólito Zybin y Pedro Saharov; ambos pertenecieron a la tradición dancística rusa y llegaron a México con la Ópera Privé de París, en 1930.

Hipólito Zybin nació en Nijni, Novgorod, Rusia (1891 – 1965) en una familia aristocrática y noble. Además de graduarse como abogado tuvo la oportunidad de estudiar canto y ballet. Terminó sus estudios de primer bailarín en la Escuela de Elena Poliakova, solista del Teatro Imperial de San Petersburgo, además estudió con François Delsarte.³⁹ Su incursión como bailarín la realizó en Yugoslavia como miembro del *corps* de ballet de la ópera, en donde resultó un buen elemento y gracias a ello no tardó en ascender y colocarse como primer bailarín de dicha ópera, en donde tuvo la experiencia de participar como pareja de baile de Anna Pavlova cuando ella visitó Yugoslavia. Esta vivencia como bailarín, le permitió en el año de 1926, ingresar como solista a la Ópera del Teatro Chatellet en París, compañía con la cual decidió, en 1928, realizar una gira por América del Sur y en la que tuvo la oportunidad de compartir experiencias con artistas, bailarines y cantantes rusos. Hipólito Zybin llegó a México en 1930.

Pedro Saharov se dedicó a dar clases de danza de manera particular tanto en el Distrito Federal como en el estado de Tabasco y a confeccionar zapatillas de ballet, finalmente se incorporó

³⁹ Hipólito Zybin, director de la Escuela de Plástica Dinámica de la SEP, 10 abril, 1930, recorte, *cfr*, Patricia Aulestia, *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*, México, CID-Danza, inédito.

como maestro a la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes en la que permaneció hasta la década de los setenta.⁴⁰

De lo anterior es posible inferir que la carrera de profesor de danza no existía y que los bailarines profesionales con los años y la experiencia fueron los que se dedicaron a la docencia.

Asimismo fue posible identificar que las condiciones en las que se impartían las clases de danza en México no eran las idóneas, los maestros adscritos a las instancias oficiales impartían sus lecciones en los patios de las escuelas, sobre todo cuando sus puestas en escena eran con un gran número de participantes, como era el caso de los ballets de masas. En el caso de las clases particulares, éstas se impartían en lugares acondicionados.

En cuanto a las realizaciones dancísticas, los productos de las escuelas particulares se presentaban en diversos espacios como eran: foros, cines, restaurantes, centros nocturnos o en el teatro comercial y los problemas a los que se enfrentaban eran múltiples y no sólo estaban relacionados con la práctica dancística y su especificidad, sino también con aspectos legislativos, administrativos y organizativos propios del quehacer dancístico.⁴¹

En relación con la actualización de los maestros, desde aquel entonces existían posibilidades para ello. Los maestros a quienes les interesó el trabajo de las misiones culturales encontraron en ellas alternativas de aprendizaje en relación con las danzas, música, indumentaria, celebraciones y costumbres de los diversos pueblos de la República Mexicana y los maestros que tenían escuelas particulares y que pretendían incursionar tanto en la danza clásica y en el espectáculo

⁴⁰ Del maestro Pedro Saharov, Nellie Ferrer recordaba: “Otro maestro importado [...] con sus danzas rusas, su personalidad distinguida, su porte elegante y ese mirar azulado que subrayaba su carácter dulce, firme y decisivo a la vez; con el ritmo del compás, tan característico de los eslavos -se empeñaba sin decírnoslo- en desarraigar nuestra idiosincrasia e imprimirnos ese carácter refinado de los de su país, la Ucrania. Deseaba que de la noche a la mañana interpretáramos a la perfección gestos, mímica, pasos y movimientos [...] se movía enseñándonos a desplazarnos casi sin tocar el piso, como si estuviéramos suspendidos o deslizándonos, haciendo movimientos en círculos interminables [...] al ritmo de un vals, una polka o una mazurca.” Nelia Ferrer de Hohmann, “Mi infancia dancística” en, Felipe Segura, “Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario”, México, inédito.

⁴¹ Como son la actualización de los propios maestros de la danza; la selección de los alumnos; la puesta en escena de los trabajos dancísticos que incluía en primer término el montaje coreográfico, la selección de la música, iluminación, escenografía, utilería, vestuario, etc.

de variedades podían formar parte de una asociación que llevaba el nombre de *The Dancing Masters of America*. A esta asociación se podía asistir en el verano y en ella se impartían clases de bailes de salón, ballet, danza interpretativa, de carácter y acrobática, adagio, puntas, *step* y tap y contar con materiales dancísticos impresos escritos por maestros importantes como Michel Fokine, Ted Shawn y Ernest Blecher.⁴² Además de esta asociación existieron otras que brindaban cursos de verano, así como el famoso curso *Normal Course for Teachers of Dancing*, que se impartía en *Denishawn*.⁴³

Después del movimiento armado, la situación que se vivía en el teatro y la danza era muy peculiar. En el teatro se respiraba una actitud muy moderna de olvidarse y sobrevivir a los desastres; en la danza se vivía una mezcla de ritmos, que cada vez eran más agitados además de grandes influencias; el *music hall* ya se conocía por doquier, lo mismo se bailaba lo clásico, lo moderno, las danzas españolas, las danzas mexicanas, el tap o las *Silfides*.

Los bailarines surgidos de las academias de danza se presentaban sin ningún problema en los teatros comerciales y en sus trabajos coreográficos incluían elementos orientales, clásicos y modernos.

El trabajo que realizaba Lettie Carroll con su compañía fue la expresión de lo que pasaba en la práctica dancística. En los espectáculos utilizaba todos los géneros con una gran variedad de temas; combinaba lo clásico y lo moderno e incorporó en su elenco a jóvenes que lucían ágiles y bellas. Su trabajo estaba muy vinculado a la revista musical.

Pero a partir del gobierno de Álvaro Obregón, hubo un giro en la práctica dancística. La voz de José Vasconcelos resultó fundamental para la educación, para el arte y, por ende, para la danza; sus preceptos, que cabe decir eran compartidos por un número considerable de artistas e intelectuales, pugnaban por un arte mexicano, que a la vez fuera popular pero también culto, profuso en mitos y símbolos, que se valiera de cuerpos sanos y fuertes.

⁴² Patricia Aulestia, *op. cit.*, 2003, pp. 14-15.

⁴³ "Normal Course for Teachers of Dancing at Denishawn", verano de 1923. Volante, en, Patricia Aulestia, *op.cit.*, 2003, pp. 14-15.

La fundación del Departamento de Educación Física en 1922 fue una expresión del interés por el fortalecimiento del cuerpo; en consecuencia se organizaron un sinnúmero de manifestaciones deportivas, festivas y desfiles. Se buscaba un arte profundo, de grandes magnitudes, apartado del género revisteril.

Después de Vasconcelos, Plutarco Elías Calles, el nuevo presidente de México (1924-1928) buscó el desarrollo y la expansión del trabajo técnico, más que el fomento y divulgación del libro y la lectura, él decía: “Los pilares fundamentales para el mejoramiento de las grandes colectividades de mi país, y sobre todo de las masas campesinas, obreras e indígenas, son su liberación económica y su desarrollo educacional hasta lograr su incorporación plena a la vida civilizatoria”.⁴⁴ Con esta nueva disposición ocupó un lugar preponderante la vida productiva del país, las campañas en contra del analfabetismo pasaron a un segundo término; asimismo, se vivió una inclinación profunda por el indigenismo. En este sentido, José Clemente Orozco, llegó a afirmar de ese momento que fue la época del “indigenismo agudo”.⁴⁵ Surgió con mayor fuerza el muralismo y en la danza se empezó a gestar lo que posteriormente se conocería como ballets de masas, expresiones dancísticas multitudinarias en donde los jóvenes, representando soldados, campesinos y obreros, portando rifles y cartucheras, moviéndose enérgicamente al ritmo de música mexicana como *La Adelita*, *La Valentina*, *La Cucaracha*, y entonando *La Internacional*, o el *Himno Nacional*, se desplazaban por grandes plazuelas, entre ellas en el Estadio Nacional “el cuerpo danzante simbolizaba el cuerpo de una nueva polis, joven, sana, natural y moderna”.⁴⁶

Eran espectáculos surgidos en contraposición a las danzas de salón y a través de estos magnánimos espectáculos se pretendía educar al pueblo; los ballets de masas se crearon a semejanza de los murales de Rivera y de Orozco y en ellos se buscaba expresar la ideología nacional del

⁴⁴ “Las ideas del señor presidente de la república en materia de educación”, *Boletín de la SEP*, tomo III, número 8, México, enero de 1925, p. 7.

⁴⁵ José Clemente Orozco, *Autobiografía*, México, Era, 1985, p. 69.

⁴⁶ Sophie Bidault de la Calle, *Nellie Campobello: Una escritura salida del cuerpo*, México, CID-Danza, 2003, p. 131.

momento. El ballet de masas más significativo fue el *Ballet 30-30 simbólico revolucionario*, que se estrenó en el Estadio Nacional el 20 de noviembre de 1931 para conmemorar la revolución mexicana. La coreografía era de las hermanas Campobello y de Ángel Salas, la música de Francisco Domínguez y la dirección artística de Carlos González.⁴⁷

No obstante la efervescencia dancística vivida durante los años veinte, al finalizar dicha década el panorama dancístico aún se advertía improvisado.⁴⁸

Los alumnos llegaban a la danza de manera casual gracias a la experiencias que habían tenido en las escuelas primarias o porque los niños sentían una especial inclinación por esta práctica.

Al respecto Raquel Gutiérrez comentaba:

Yo estudié en la escuela Benito Juárez. Era una niña pequeña, estaba en segundo año de primaria. Nos dijeron que estaba un maestro ruso que quería poner un trabajo dancístico. A mí me escogieron. Así es como conocí al maestro Hipólito Zybin. Luego él puso su academia particular en la colonia Roma y yo empecé a tomar clases con él.⁴⁹

Y Josefina Lavalle, decía:

Antes de ingresar a la Escuela de Danza había tomado clases y había participado en los festivales de la escuela, pero estudiar danza con un sistema y con una metodología lo hice hasta que ingresé a la Escuela de Danza.⁵⁰

La edad de ingreso a la práctica dancística era muy variada. En las escuelas de la SEP era de acuerdo con el grado escolar que cursaban y en las academias particulares no se estipulaba una edad específica.

La práctica dancística era emprendida principalmente por mujeres aunque, en menor escala, también estaba presente la participación de los varones.

El resultado de los trabajos coreográficos en los años previos a la fundación de la Escuela de Danza consistía en grandes montajes identificados como ballets de masas o montajes cortos que

⁴⁷ Programa de mano del 20 de noviembre de 1931, AHENDNYGC.

⁴⁸ Significa que no contaban con un reconocimiento oficial y que su formación estaba en manos de maestros particulares o como parte de la enseñanza primaria.

⁴⁹ Raquel Gutiérrez en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.

⁵⁰ Josefina Lavalle en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.

retomaban los temas o motivos mexicanos o elementos del ballet clásico. Aunque dichos montajes eran creados por bailarines con experiencia, la actividad dancística aún no lograba traspasar la línea sutil que separa el trabajo realizado por bailarines profesionales que únicamente contaban con sus propios recursos, del realizado por una instancia oficial en donde los conocimientos, metodologías y estrategias están avalados por un grupo de profesionales.

Algunos de los trabajos de aquel momento fueron los de Hipólito Zybin con sus alumnas de la escuela “Benito Juárez” que llevaron los nombres de *Claro de Luna*, *Invitación al vals* y *Friso griego*.⁵¹

Ser un bailarín profesional en México antes de la apertura de la primera escuela oficial de danza significaba haber tenido la oportunidad de haberse formado en otros países o con maestros extranjeros principalmente en la técnica clásica de ballet (italiana, francesa o rusa) y venir a México a bailar y a dar clases particulares y valerse de sus propios recursos para salir adelante; se habla de las tres escuelas porque los profesores de danza detectados, impartían sus clases según su procedencia y formación; había quienes se habían formado en la escuela rusa y otros en la italiana y los maestros de la escuela rusa, generalmente, tenían influencia de la escuela francesa de ballet. Una característica importante de la mayoría de los bailarines extranjeros era que incursionaban en la práctica de diversos géneros dancísticos; aunque individualmente mostraban mayor inclinación por uno u otro género y la formación como maestros de danza la adquirían con la práctica.

Para los maestros mexicanos que pertenecían a la SEP, ser un bailarín significaba haberse formado, por lo general, en el área de educación física, para después introducirse poco a poco, en la práctica dancística. Para ello era necesario tomar clases de danza con uno y otro maestro y afrontar las desventajas que esto significaba al no contar con una base sólida dancística.

⁵¹ Patricia Aulestia de Alba, *Hipólito Zybin, pionero de la danza institucionalizada en México*, Boletín informativo del CID-Danza 4, México, INBA, 1985, p. 15.

Con respecto a los maestros que trabajaban en la SEP y que se inclinaban por la danza clásica o española, algunos de ellos con los años llegaron a consolidarse y a ser reconocidos -por su esfuerzo y dedicación- como maestros importantes de la danza en México.

Por lo anterior, puede decirse que en ese momento en México, aún estaba virgen la posibilidad de sistematizar el trabajo dancístico, es decir, hacía falta construir una didáctica para la enseñanza de la danza y analizar y proponer posibles soluciones a los retos y problemáticas a las que se enfrentaba el bailarín y el maestro de danza, ante la transmisión del oficio y ante una puesta en escena.

3.2 Procesos que hicieron posible el funcionamiento de la Escuela de Plástica Dinámica.

Hipólito Zybin llegó a México en el año de 1930 y estableció comunicación con el Señor Franklin O. Westrup, Director del Departamento de Cultura Física de la SEP, a través de una carta en la cual le explicaba sus conceptos sobre la formación integral de los futuros estudiantes de danza.⁵² El Señor Westrup lo escuchó y le brindó la oportunidad para dar cursos gratuitos en la SEP.

A partir del 1º de octubre de 1930 el profesor Zybin recibió el nombramiento de ayudante de la Dirección de Educación Física y para el 23 de diciembre de ese mismo año elaboró un nuevo comunicado que dirigió al Director de Educación Física, en el que le decía,

a México lo que le falta no son bailadores de accidente, hombres de un diletantismo, que hoy día estudian y mañana no, hoy toman parte en el espectáculo y mañana no. México necesita la organización de un contingente obligado con la fuerza de un contrato, que formará un '*cordobalete*' de una cultura elevada y del cual será posible exigir sin duda un verdadero trabajo artístico.⁵³

A la par de esa carta, Zybin escribió otro documento que llevaba el nombre de *Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica*, que contenía una primera propuesta para la sistematización de la enseñanza de la danza en México.⁵⁴ Hubo una segunda propuesta con fecha 25

⁵² Carta de Hipólito Zybin a Franklyn O. Westrup, 10 de abril de 1930, en *Escuela de Plástica Dinámica*, Cuadernos del CID-Danza, núm. 2, México, INBA, 1985, p. 14.

⁵³ Carta de Hipólito Zybin al director de Educación Física, 23 de diciembre de 1930, en, *op. cit.*, 1985, p. 15

⁵⁴ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica*, *op. cit.*, 1985, pp. 5-13.

de febrero de 1931 a la que Zybin denominó *Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica*, la cual con respecto a la primera, presentaba cambios en los nombres y disposición de las materias.⁵⁵ Dichas modificaciones es posible que estuvieran relacionadas con los resultados obtenidos en el cuestionario (Anexo 4) que Alfonso Pruneda, Jefe del DBA aplicó a los profesores de danza dependientes de dicha instancia en el que les solicitaba sus puntos de vista para discernir el rumbo que debería seguir la enseñanza del baile en México.⁵⁶

Una vez que Alfonso Pruneda tuvo en sus manos el resultado del cuestionario le comunicó a Zybin que con fecha 6 de febrero de 1931 el secretario de la SEP acordó,

la formación de un grupo de profesores, entre los que destacan Linda y Adela Costa, Nellie y Gloria Campobello, Eva González, Estrella Morales, Margarita Fernández Garmendia, Guadalupe V. De Purchades, Alberto Muñoz Ledo, Enrique Vela y el propio Zybin, para que bajo la dirección inmediata de los señores Jesús M. Acuña y Carlos González formularan el programa para la enseñanza de baile en las escuelas de la secretaría y para la organización de un baile mexicano que pudiera presentarse en los diversos festivales de la SEP.⁵⁷

Con base en estas acciones es que a partir del 29 de abril de 1931 se autorizó la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica de la SEP.⁵⁸

Al respecto, los alumnos de la nueva escuela de danza miraban así el panorama. Martha Bracho⁵⁹ decía:

Yo estudiaba primaria en la Escuela Carrillo Puerto ubicada en calzada de Guadalupe. Llegó una profesora a impartir clases de Educación Física. Ella se llamaba Linda Costa. Nos empezó a poner bailes para el día de las madres. Me escogió a mí [...] fue entonces cuando la profesora me dijo que había una Escuela de Danza de la SEP donde ella daba clases. Habló con mi mamá y fuimos para que me inscribiera. Fue uno de los días más dichosos de mi niñez.⁶⁰

Olga Escalona, comentaba:

⁵⁵ Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza: Estudio introductorio y selección de textos*. INBA/CENIDIAP, México, 1990, pp. 247-265.

⁵⁶ Cuestionario emitido por Alfonso Pruneda, 28 de enero de 1931, en *op. cit.*, 1985, p. 15.

⁵⁷ Patricia Aulestia de Alba, *op.cit.*, 1985, p. 15.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 15-18.

⁵⁹ Martha Bracho fue parte de la primera generación de egresadas de la Escuela Nacional de Danza en el año de 1937, entre sus primeros maestros de danza encuentran: Hipólito Zybin, Estrella Morales, Nellie y Gloria Campobello y Luis Felipe Obregón.

⁶⁰ Martha Bracho, "Gracias porque me enseñaron el camino", en Felipe Segura, "Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario", México, inédito. Se agradece al maestro Felipe Segura el haberme proporcionarme este trabajo.

[Éramos] un grupo de jóvenes entregados al arte de la danza [quienes] comenzamos a tomar clases en la SEP, ya antes había sido en la escuela Benito Juárez, ahora entre escritorios y muebles de oficina. Entrando por la calle de González Obregón. Nuestro profesor Hipólito Zybin, inició largos y difíciles trámites para crear una escuela, hizo planes de estudio, antesalas, ofreció sus conocimientos gratuitamente. [...] Era un pasillo largo con varios salones equipados con barras y espejos [...] ⁶¹.

3.3 La Escuela de Plástica Dinámica y sus propuestas para la formación dancística.

La educación fue un rubro fundamental del proyecto político, y como parte de los programas y acciones que apoyaban dicho rubro se impulsó la educación artística y por ende, la creación de una escuela de danza bajo dirección y el auspicio del gobierno.

Previo a la apertura de la nueva instancia académica, se elaboraron dos propuestas para la formación dancística. Para orientarme en su estudio planteé dos preguntas: cuáles fueron los contenidos más importantes que se tomaron en cuenta para dichas propuestas, cómo se produjeron esos valores en tanto que un campo de prácticas culturales. ⁶²

Tal análisis tiene como referente la noción de currículum de Thomas S. Popkewitz quien lo considera como “un conocimiento particular, históricamente formado que inscribe reglas y estándares mediante los que razonamos sobre el mundo y nuestro sí mismo como miembros productivos de este mundo. [...] una tecnología disciplinar que dirige cómo ha de actuar el individuo, cómo ha de sentirse, hablar y ver el mundo y a sí mismo, [...] una práctica de gobernación”. ⁶³

Así, entendido como práctica de gobernación, el currículum tiene que ver con dos aspectos específicos: primero, que la escolarización define las fronteras de lo que hay que conocer: ¿qué conocimiento merece la pena ser enseñado?; segundo, que la selección del conocimiento corresponde con formas políticamente sancionadas que tienen los individuos de organizar sus visiones del sí mismo.

⁶¹ Olga Escalona, “Una temporada mágica” en, Felipe Segura, “Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario”, México, inédito.

⁶² Pensar en un campo de prácticas culturales equivale a pensar sobre los sistemas de razón que cruzan las instituciones implicadas como escuelas, medicina, bienestar social, derecho, psicología y las instituciones culturales relacionadas con la familia. La importancia de la idea del campo cultural es que permite centrar la atención en cómo se entretejen diferentes prácticas culturales para definir la individualidad. Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, p 170.

⁶³ Thomas S. Popkewitz, *op. cit*, 2003, p. 149.

a) Un plan de estudios para una sociedad moderna.

Con el propósito de identificar los conocimientos que se tomaron en cuenta para la elaboración de las propuestas consideré la fundamentación, las finalidades de la instancia educativa, la lista de contenidos, las voces de quiénes sugirieron y avalaron esos conocimientos y los criterios de verdad por medio de los cuales se validaron los saberes. La fundamentación de la primera propuesta de la Escuela, decía:

La danza como fuente de inspiración artística sufrió últimamente una gran transformación debido a que el espectador actual es muy distinto del espectador de hace medio siglo. Ahora el público es culto: no se conforma ya con ballets de argumentos fantásticos ingenuos, sin otro fondo que un amor poético y odio como su antítesis. No le convencen tampoco el modo sordo-mudo de hablar a los actores de ballets. El hombre de la calle ahora exige que el espectáculo sea real y que la vida imaginaria de los héroes del argumento sea presentada natural como se acostumbra en el cine. Los músicos quieren que el ballet interprete o adorne espectáculos sinfónicos proporcionándoles las dimensiones que les faltan. A los artistas les encanta ver y estudiar la sinfonía de colores y formas en movimiento; los filósofos, poetas e intelectuales, anhelan ver espectáculos de ballet que hacen temblar sus células cerebrales de la intuición; los políticos quieren utilizar el arte como poderoso medio de propaganda de sus ideas sociales, exigiendo para esto las formas de arte que más arrastran los instintos sanos o malsanos, de las multitudes; y al fin, todos los hombres exigen algo nuevo, original, que les arranque de las calamidades y aburrimientos.⁶⁴

Esta fundamentación estaba relacionada con las tendencias y necesidades del momento, ya que daba importancia al espectador diciendo de él que ya no se conformaba con temas románticos sino que el público demandaba temas reales relacionados con las problemáticas de un nuevo siglo, por tanto, los temas que tenían que ver con faunos, hadas y sífides habían quedado atrás.

Se consideraba que el espectador era culto, que contaba con mayor información y estudios y necesitaba que el arte estuviera al nivel de sus requerimientos.⁶⁵

Dicha fundamentación aludía también a la necesidad de que distintas áreas artísticas confluyeran en una misma obra, pues se señalaba que la música requería de la danza para dar realce y

⁶⁴ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 6.

⁶⁵ La fundamentación sugiere una noción de cultura en la cual existen dos tipos de tradiciones culturales que no corresponden simétricamente, a los dos grupos sociales principales: a la elite y a la gente común. La elite participa de la pequeña tradición, pero el pueblo no participaba de la gran tradición [...] la diferencia cultural crucial era entonces entre una mayoría para la cual la cultura popular era la única cultura, y una minoría que tenía acceso a la gran tradición, pero a la que igualmente le era accesible también la pequeña tradición como una segunda cultura. Para la elite las dos tradiciones tenían diferentes funciones psicológicas; la gran tradición de la cultura era algo serio, mientras que la pequeña tradición cultural era simplemente un juego. Peter Burke, *Popular Culture in Early Modern Europe*, Londres, Temple Smith, 1978, *cfr.*, Giovanni Levi, *Regiones y cultura de las clases populares*, Revista electrónica de El Colegio de Michoacán, Relaciones 94, Primavera 2003, Vol. XXIV, p. 256.

“adornar” los espectáculos sinfónicos; este señalamiento, seguramente estaba relacionado con las propuestas de los Ballets Rusos de Diaghilev en el sentido de que en sus obras coreográficas no sólo trabajaban coreógrafos y bailarines, sino también músicos, compositores, artistas plásticos y guionistas.

Señalaba la necesidad de que tanto artistas como filósofos pudieran disfrutar de obras que estuvieran a la altura de las demandas artísticas, creativas e intelectuales del momento, de ahí que las dos primeras propuestas aspiraban a formar *actores completos* con una preparación integral.⁶⁶

En esta propuesta también se tomaba en cuenta a los políticos, como representantes del Estado y se decía que ellos requerían del arte para sus fines y que incluso el público en general demandaba espectáculos que los sacara del aburrimiento de la vida cotidiana.

La voz autorizada en la primera propuesta para la inclusión de los contenidos fue la de Hipólito Zybin; su propuesta llegó a manos de las autoridades y ellos fueron, quienes sancionaron su viabilidad; aunque no hay que olvidar que para ese momento ya existía un campo dancístico que se venía configurando desde tiempo atrás y de ahí que la propuesta tuviera en ese momento aceptación y credibilidad.⁶⁷

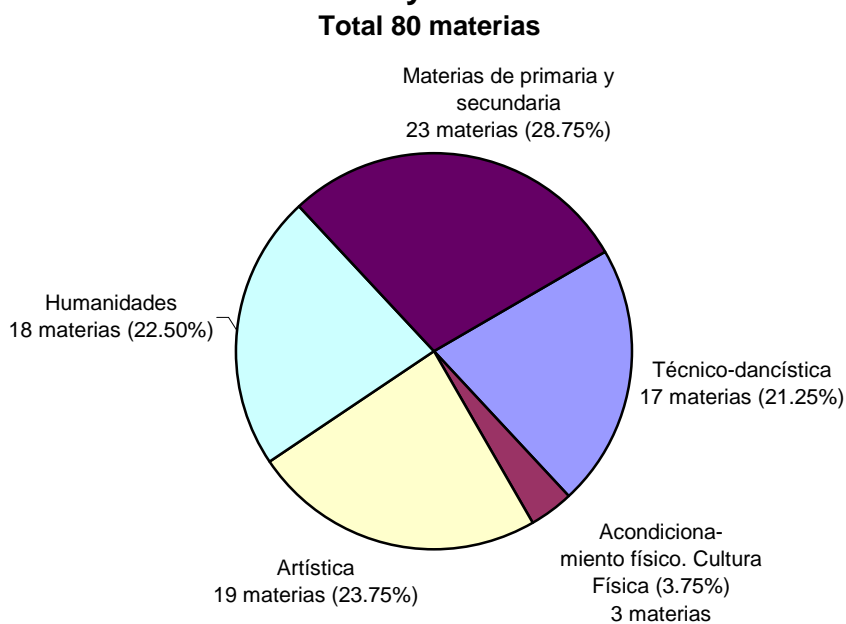
A fin de identificar cuáles fueron los contenidos a los que se les otorgó mayor importancia, elaboré un mapa curricular que dividí en cinco líneas curriculares a las que denominé: dancística, acondicionamiento físico, artística, humanidades y materias de primaria y secundaria. (Anexo 5)

⁶⁶ Es decir, una concepción que incluía -para la preparación de los bailarines- el estudio de otras áreas artísticas como el dibujo, pintura, escultura, música; el estudio de idiomas (inglés y ruso) y el conocimiento de algunas materias especiales y de la primaria y secundaria.

⁶⁷ La noción de configuración tiene que ver con el pensamiento de Norbert Elias cuando dice: “Pienso que los historiadores siguen trabajando dentro de un recorte cronológico rígido que crea discontinuidades arbitrarias pero que es sin duda necesario para un trabajo de especialista. Mi perspectiva es otra: apunta a trascender esas fronteras canónicas, esos compartimentos cronológicos para comprender en su larguísima duración los procesos que permitieron los avances del saber o los que modificaron las actitudes y los comportamiento de los hombres entre sí”. Norbert Elias, *Mi trayectoria intelectual*, (tr. José Luis Gil), Barcelona, Península (Historia, Ciencia, sociedad, 243), 1995, p. 292.

Dicho plan constaba de 80 materias con una carga horaria semanal que fluctuaba entre 39 y 43 horas a la semana con excepción del último año al que se le asignaban 27 horas semanales. Lo anterior es posible observarlo en la siguiente gráfica.

Primera propuesta de formación dancística de Hipólito Zybin



■ Dancística ■ Acondicionamiento físico ■ Artística ■ Humanidades ■ Materias de la escolaridad

La primera propuesta definía que para el estudio concreto de la plástica dinámica se debería de estudiar,

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 a los factores físicos (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.⁶⁸

Pero ¿cómo estos contenidos llegaron a considerarse importantes?

⁶⁸ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, México, 1985, p. 10. Nota: las cursivas son mías.

Para la década de los 30 ya habían llegado a México varias compañías extranjeras procedentes de Europa; con una de esas compañías llegó Hipólito Zybin. Además, en los foros mexicanos ya se habían presentado diversas formas dancísticas que abarcaban, entre otras danzas, las españolas, mexicanas, tap, danzas de Salomé, bailes de transformación, etc.; el teatro mexicano ya había ganado terreno y con él, las tiples y cupletistas eran reconocidas y aplaudidas.

A través de la nueva cultura del cuerpo se fomentaba la salud, así como el hecho de poseer una buena apariencia física, lo cual en nuestro país, entre otras prácticas, se expresó a través de la creación de instalaciones deportivas, y mediante la inauguración de la Escuela de Educación Física; asimismo, desde hacía algunos años había surgido el interés por el trabajo que estaba realizando Samuel Chávez referente al estudio e introducción del método Dalcroze, que era concebido como “una gimnasia simultáneamente mental y física” por medio de la cual se podían lograr conjuntos plásticos “verdaderamente bellos y por consiguiente armónicos”.⁶⁹

A la par, se apoyaron trabajos teatrales de corte nacionalista, mexicano y prehispánico en los cuales era posible apreciar la confluencia de la música, danza, teatro y escenografía, tras la búsqueda de una unidad y en los que participaba un gran contingente de intérpretes.

Esta confluencia de ideas, formas, necesidades y gustos influyó, sin lugar a dudas, en el trabajo artístico y se expresó en los planes de estudio.

En el caso de la Escuela de Plástica Dinámica y desde el punto de vista dancístico la escuela se inclinó por la enseñanza de la escuela clásica rusa como base de toda la enseñanza física; y por el conocimiento de las escuelas modernas de danza libre.⁷⁰ Aunque es importante comentar que los maestros de danza clásica de ese momento poseían diferentes formaciones, por ejemplo, Linda Costa provenía de la escuela italiana e Hipólito Zybin de la rusa.

⁶⁹ Samuel Chávez, “Lo que es la gimnasia llamada especialmente gimnasia rítmica en sus relaciones con el baile y la gimnasia común”, en *El Maestro*, México, SEP, enero-febrero de 1922, *cit.* en Margarita Tortajada, *Frutos de mujer*, México, CID-Danza/INBA/CONACULTA/Ríos y Raíces, 2001, p. 225.

⁷⁰ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 10.

La tradición dancística rusa en ese momento ya ocupaba un lugar honroso en la formación de bailarines de ballet clásico⁷¹. Esta tradición es la que Zybin reconoció y brindó crédito por su trabajo formativo. Por tanto, a la materia de técnica clásica se le otorgó un mayor número de horas a la semana y de años de estudio, y estaba presente durante toda la carrera con diferentes nombres y finalidades.

Otros contenidos que quedaron incluidos fueron los conocimientos de las escuelas modernas de danza libre, como así les llamaba Hipólito Zybin, las cuales –como ya se comentó– estaban en surgimiento pero habían cobrado interés en el medio artístico no sólo en el ámbito dancístico, sino también en el teatral y musical (Anexo 3) principalmente porque era un arte en experimentación y porque tocaba temáticas del momento histórico y expresaba problemas de índole humano, social y psicológico que requerían sacarse a luz, y el arte resultaba ser un vehículo idóneo. En ésta se consideraron también conocimientos relacionados con la formación de los profesores y la materia encargada de ello fue: pedagogía práctica.

A partir del movimiento dancístico que se estaba gestando, también fue posible distinguir algunos contenidos que quedaron fuera de la primera propuesta, como por ejemplo, los bailes mexicanos, que no aparecen como una materia específica, y su exclusión es sorprendente sobre todo por la importancia que se le otorgaba en ese momento a todo lo que hiciera referencia a *lo mexicano* y a *lo nacional*; sin embargo, es posible que Zybin hubiera pensado incluir algunos contenidos al respecto en la materia de bailes de carácter por países y composiciones, que se llevaba en el sexto año, o en la denominada historia de América precolombina: regiones, costumbres, artes y bailes que se proponía cursar en el séptimo grado.

⁷¹ Los orígenes del ballet ruso se remontan al siglo XVII con la escuela de danza que fundó el francés Jean-Baptiste Landé en 1738, momento en que los Teatros Imperiales, en 1756, se convirtieron en un sistema estatal y el ballet fue incluido como una de sus ramas. Esta escuela obtuvo sus raíces de Italia y Francia y, a partir del siglo XVIII, cobró mayor auge, debido, en gran parte, por la afluencia de coreógrafos y bailarines provenientes de otros países que llegaron en diferentes momentos: de Italia, Carlo Blasis, y de Francia los maestros Charles-Louis Didelot, Jules Perrot, Arthur Saint León y Mauris Petipa.

La danza moderna tampoco estaba contemplada como tal; sin embargo, se puede deducir que algunos de los elementos que posteriormente serían sus principios básicos, Zybin los estaba contemplando en la materia denominada técnica clásica y práctica expresiva, esto con base en la definición que se daba de Plástica dinámica.⁷²

La danza española tampoco tuvo cabida como un conocimiento específico y quizá algunos contenidos de este género se iban a considerar en el sexto año de la carrera en la materia denominada: materias de plástica dinámica, bailes de carácter por países. Quizá Zybin no la consideró como una materia específica porque dicha danza tiene sus orígenes en los bailes populares y folclóricos españoles.

Al respecto Zybin escribió:

¿Por qué yo propongo cambiar el nombre tradicional de danza o baile a un término sintético? Por dos razones: primero porque los nombres tradicionales son muy vulgares y se les aplica para bailes de salón, *para bailes populares* y bailes de cabaret, *que no son precisamente manifestaciones artísticas*, y segundo, porque la idea de la plástica dinámica abarca horizontes mucho más amplios y profundos que el ballet.⁷³

Cabe señalar que en México, desde el punto de vista académico, en el año de 1932, la danza española se incorporó como materia obligatoria y a partir de ahí siempre ha estado presente en los diversos planes de estudio de la Escuela de Danza, cobrando, en algunos momentos, mayor o menor importancia.⁷⁴

b) Inclusión de los bailes mexicanos en la propuesta de Hipólito Zybin.

En la segunda propuesta *Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica* se encontraron finalidades de la instancia educativa y derechos y obligaciones de los alumnos.⁷⁵

⁷² La definición que Zybin daba de Plástica Dinámica era: “El arte hecho para personificar todas las manifestaciones del mundo vivo y muerto por medio de la máquina humana expresivamente educada”. Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 8.

⁷³ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica*, Cuadernos del CID-Danza, núm. 2, México, INBA, 1985, p. 8. Las cursivas son mías.

⁷⁴ En 1995, en México, se autorizó la carrera de Profesional en Educación Dancística especialidad danza española, constituyéndose este género, como un eje fundamental de la formación que brinda la ENDNYGC.

⁷⁵ Cristina Mendoza, *op.cit*, 1990, pp. 247-265.

Las finalidades de la institución eran: formar un contingente de *actores cultos* en el ramo del Arte de la Plástica Dinámica que estuvieran entrenados en la técnica del baile y capacitados para guiar su cuerpo expresivamente; que contaran con una preparación general teórica; con una educación polilateral, es decir, que los egresados pudieran desempeñarse no sólo como bailarines, sino como maestros de danza -tanto en academias particulares como en escuelas oficiales-, escenógrafos y coreógrafos.

Asimismo, se señalaba que la institución debía desarrollar y sistematizar los bailes nacionales de todos los estados de México, así como descifrar e interpretar los bailes regionales del antiguo México y adelantar y promover el arte mundial.⁷⁶

Se indicaba que los alumnos que concluyeran el ciclo de seis años tendrían derecho a obtener el grado de bailarín titulado y dar clases de manera particular y los alumnos egresados del ciclo de ocho años, obtener el grado de perito artista en plástica dinámica titulado y ser admitidos como artista en el “Cordobalete” nacional, además de desempeñarse como profesor de la materia de plástica dinámica en todas las escuelas de gobierno o de cultura física de la SEP y un derecho de preferencia de ser admitido como artista en todos los establecimientos cinematográficos del gobierno y el grado de artista escenógrafo.

En esta propuesta, aunque evidentemente está presente la voz de Hipólito Zybin y la intervención de las autoridades, aparece un factor que cambió el proyecto y fue, la voz de los maestros de la SEP, quienes a partir de los comentarios que emitieron en el cuestionario que aplicó Alfonso Pruneda, el estudio de los bailes mexicanos se introdujo en el nuevo plan de estudios y pasaron a formar parte muy importante de la formación de los futuros bailarines y profesores de danza. La propuesta al respecto señalaba:

Los bailes mexicanos se enseñarán durante todo el ciclo y además los maestros compondrán esquemas de estos bailes y estarán obligados a estudiarlos en el lugar de su origen, el gobierno les facilitará la posibilidad de hacerlo. También a los alumnos que revelen inclinación especial para

⁷⁶ *Loc. cit.*

estos bailes y que sientan necesidad de estudiarlos en el lugar de su origen el gobierno les facilitará la posibilidad de hacerlo. Los alumnos obtendrán el conocimiento necesario de los instrumentos y de la música nacional así como de la historia del baile en México.⁷⁷

A la par se hacía hincapié de que los alumnos obtendrían una educación completa sobre la historia antigua de México y su mitología, y que se acercarían a los museos nacionales así como a los códices conservados. Es decir, se apoyaba un conocimiento amplio de la historia de la cultura del baile y de los estilos de todos los pueblos y de todas las épocas. Lo que se pretendía era “que los futuros especialistas contarán con los elementos para realizar un trabajo productivo muy fecundo haciendo uso de la analogía y observando las leyes atávicas (de herencia) en los bailes mexicanos contemporáneos”.⁷⁸

Con base en la lista de conocimientos que aparece en la segunda propuesta elaboré un mapa curricular que dividí en seis líneas curriculares.⁷⁹

Las líneas curriculares son: dancística, teatral, acondicionamiento físico, artística, humanidades y materias de primaria y secundaria. (Anexo 6)

Dicho plan constaba de 107 materias con una carga horaria que no se estipuló pero que seguramente iba a ser muy similar a la de la primera propuesta que fluctuaba entre 39 y 43 horas a la semana.

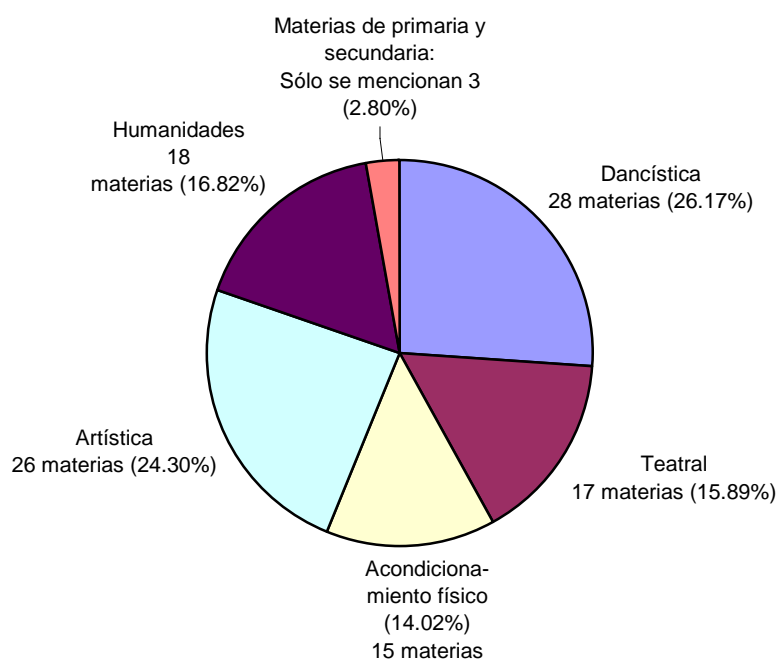
Lo anterior es posible observarlo en la siguiente gráfica:

⁷⁷ Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, 1990, p. 261.

⁷⁸ *Idem*, p. 260.

⁷⁹ El mapa curricular fue elaborado con base en el documento propuesto por Hipólito Zybin, cit, en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, 1990, pp. 247-265.

Segunda propuesta de formación dancística de Hipólito Zybin Total 107 materias



La materia más importante continúa siendo la técnica clásica en virtud de que aparece a lo largo de todo el plan de estudios con los nombres de: ejercicios clásicos o técnica clásica.

La materia de bailes mexicanos está presente durante los cuatro primeros años de la carrera.

Durante los seis primeros años, los alumnos estudiarían materias concernientes a la primaria y a la secundaria, pero dándole mayor importancia a las humanidades y a los idiomas y durante los dos últimos años se impartiría un curso elemental de propedéutica filosófico (psicología, estética, epistemología), así como un curso de anatomía y fisiología humana e historia de la literatura moderna.

Asimismo, se señalaba que los alumnos llevarían un curso completo de la historia del baile y del teatro de todos los tiempos y de todos los pueblos; así como un curso de mitología universal que -según Zybin- “era la llave para la composición y para el desarrollo de la fantasía”, así como un curso

de composición del baile; en este último, es posible que se estuviera dando cabida a la enseñanza del trabajo coreográfico.

En esta propuesta aparecen dos materias relacionadas con la formación de los profesores de danza: pedagogía y prácticas de enseñanza en las clases inferiores, y pedagogía práctica y teórica, que se cursaban durante los dos últimos años de la carrera.

Una línea artística que seguramente se tenía contemplado incluir, aunque no se hizo explícito, fue el trabajo realizado por los Ballets Rusos de Diaghilev.⁸⁰ Lo anterior es posible pensarlo en primer término, porque Zybin tuvo la oportunidad de bailar con Anna Pavlova, quien fue bailarina de dichos ballets; porque el mundo artístico quedó impactado con su trabajo y porque Zybin escribió la siguiente referencia:

En todo el mundo no existe realmente una Escuela que produzca doctos en coreografía, y ésta es la causa por la cual no ha habido nunca críticos eruditos en nuestro arte. Sin embargo, el arte ruso ocupa actualmente en todo el mundo el primer lugar y es debido a la casualidad feliz de que en su seno se formaron hombres de gran talento *que en colaboración después con los mejores pintores y compositores crearon espectáculos notables* efectuados por una masa de artistas entrenados en la técnica del baile desde niños.⁸¹

En cuanto a los contenidos dancísticos que se omitieron en esta propuesta son: La danza moderna que no aparece con ese nombre, pero, es posible que Zybin hubiera contemplado algunos contenidos de ella en las siguientes materias: en primero y segundo año, en plástica y en gestos de los movimientos físicos elementales; de tercero a sexto año en la materia de plástica o en la de expresividad; y en los dos últimos años en la denominada técnica de expresividad o de plástica. En este plan de estudios la danza española tampoco está presente.

⁸⁰ Los Ballets Rusos de Diaghilev surgieron en el año de 1909, la popularidad y éxito impactaron al mundo del arte. Esta agrupación estuvo vigente hasta el año de 1929, que fue cuando sucumbió, al igual que su fundador. A pesar de su extinción la aportación artística de los Ballets Rusos de Diaghilev vinieron a transformar la concepción artísticas de las puestas en escenas concernientes al ballet y dejaron una huella que sirvió de modelo para futuras obras coreográficas, tanto así que, después de Diaghilev, hubieron intentos muy importantes para continuar por ese camino como fue el caso de las aportaciones de Serge Lifar, los ballets de Balanchine y las compañías dirigidas por René Blum, Coronel de Basil y Sergei Denham. Para mayor información remitirse al Anexo 1.

⁸¹ Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, 1990, p. 261.

4. La búsqueda de una formación integral.

Como se pudo observar, el propósito de ambas propuestas era formar *actores completos*, que contaran con una preparación integral, es decir, hombres y mujeres que pudieran expresar por medio de su cuerpo todas las manifestaciones del mundo, y eso sólo era posible –según Zybin- si adquirirían una preparación completa, es decir, si a la par de la danza, estudiaban la escuela primaria, materias científicas, artísticas e idiomas.

Desde el punto de vista dancístico, dicho planteamiento era congruente con el proceso que se vivía en Europa, principalmente en Italia, Francia y Rusia; además de que Zybin pretendía vincular los conocimientos de la técnica de ballet con los principios -que poco tiempo después- conformarían la danza moderna.

Al respecto, Zybin comentó: “la plástica dinámica surgida de la danza teatral, hermana de las artes plásticas, de la poesía y en estrecha unión con ello, alcanzará un día fuerzas insospechables de penetración que producirían nuevos fenómenos psíquicos-físicos en los individuos y en las masas.”⁸²

Quizá Zybin visualizaba el auge y penetración que, como actividad artística, la danza moderna primero y posteriormente la danza contemporánea, tendrían. Es decir, Zybin hablaba de que la plástica dinámica (como una actividad artística en la que debía de confluir la danza, el teatro, la poesía y las artes plásticas, etc.) con el tiempo, lograría penetrar en el gusto de un gran número de espectadores, no sólo por el bagaje cultural y la capacidad de expresión de sus bailarines, sino por la actualidad de sus temáticas.

Con base en la noción de *formación*⁸³ se pudo detectar que en ambas propuestas se persiguen los mismos propósitos: la preparación de *actores completos*, aunque en la segunda propuesta, los planteamientos fueron más específicos: se hablaba de organizar y sistematizar la

⁸² Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 8.

⁸³ *Cfr.*, Hans-Georg Gadamer, *op.cit.*, 1988, p. 39.

enseñanza del baile y de la formación de un cuerpo de baile, con una educación científica y una cultura elevada.

Se hablaba de la formación de un ballet nacional y se enfatizaba que éste debería estar soportado en el estudio folclórico de las danzas mexicanas; punto clave que abrió una diferencia sustancial entre la primera y la segunda propuesta.

La segunda propuesta insistía en dirigir los espectáculos dancísticos a las masas y de admitir *dilettantis* que contaran con una preparación previa a fin de formar un contingente que participara en los espectáculos masivos que solicitaba la SEP.⁸⁴

También se encontró que se trataba de fomentar las disposiciones naturales de los alumnos, al respecto se decía: “en caso de revelarse en el alumno inclinaciones a otros tipos del arte o de la ciencia, la Administración está obligada a contribuir al paso de los alumnos a otras escuelas más apropiadas sin terminar el curso completo en la escuela de danza”.⁸⁵

Lo anterior demuestra un compromiso de la institución con los jóvenes a fin de favorecer sus inclinaciones y procesos; asimismo, la escuela marcaba derechos y obligaciones a los alumnos y entre ellos, mencionaba que los jóvenes egresados tendrían que cumplir con un servicio de tres años en los que se desempeñarían como bailarines o maestros recibiendo una paga; lo cual reflejaba que la escuela pensaba aprovechar a sus egresados y a la vez brindarles la oportunidad de adquirir experiencia.

La idea de brindarles a los alumnos una preparación integral⁸⁶ y polivalente⁸⁷ seguramente Zybin la recuperó de la escuela clásica rusa.

⁸⁴ Es posible observar que el ballet de masas fue una tradición dancística que se gestó en la década de los veinte y que se transmitió a varias generaciones, aunque dicha tradición a través de los años se fue perdiendo paulatinamente.

⁸⁵ Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, 1990, p. 252.

⁸⁶ El término de integral hacía alusión a que la carrera dancística abarcaba aspectos de la ciencia, el arte, las humanidades y la técnica.

⁸⁷ El término de polivalente tenía que ver con el hecho de que la carrera era útil para varios fines, es decir, formaba *actores completos*, capaces de desempeñarse como bailarines, profesores de danza, coreógrafos, y escenógrafos.

La escuela clásica rusa ha dado frutos gracias a dos instituciones. La primera, estuvo ubicada en el Teatro Marie de Leningrado⁸⁸ y la otra, en el Teatro Bolchoi de Moscú, en el que:

los niños ingresan a los nueve años, y el ciclo de estudios se prolonga otros tantos. Los ejercicios en la barra y de relajación constituyen la enseñanza corporal, a la cual se añade el estudio propiamente artístico. Los alumnos aprenden literatura y las características de las danzas antiguas, con el fin de restituirles el espíritu que les es propio y de ligarles a su contexto histórico. Siguen además cursos de arte dramático que les inician en el arte escénico; aprenden asimismo música con el objeto de desarrollar en ellos el sentido del ritmo y el gusto musical. Una vez terminados sus estudios, sólo los elementos seleccionados son contratados en el Bolchoi; los demás se incorporan al teatro Kirov.⁸⁹

De lo anterior es posible inferir que esta concepción de integralidad Hipólito Zybin la tomó de las escuelas rusas de ballet y trató de trasladarla al ámbito dancístico mexicano.

El término de polivalente también es posible encontrarla en las escuelas rusas de ballet. Farahilda Sevilla quien ha traducido al español el trabajo de Agripina Vagánova, bailarina y maestra de la escuela de ballet de Leningrado señala, en el prólogo del libro, “la danza es interpretación: exige sólida preparación musical, dramática y además, la posibilidad de comprensión de la poética de toda la obra por parte del ejecutante; es decir, estamos ante la necesidad de un nuevo tipo de artista, de un *artista polivalente*.”⁹⁰

En conclusión, es posible advertir que estas propuestas están ligadas con un proceso técnico, artístico y científico; y que además pretendían ser congruentes con el momento histórico, ya que ambas deseaban hacer frente y responder al ritmo vertiginoso por el cual atravesaban las grandes ciudades, responder a los avances en los sistemas de comunicación, a las nuevas propuestas artísticas, a la aparición del cine, a los cambios políticos y sociales prevalecientes sobre todo de las ciudades en expansión y, en general, buscaban ser congruentes con las necesidades de la sociedad en surgimiento.

⁸⁸ El ballet de Leningrado y su Escuela Coreográfica tienen más de 200 años de existencia (1738) dichas instituciones se han preocupado por conservar las mejores tradiciones de la danza clásica y han contado en sus filas con profesores calificados, una de ellas fue Agripina Vagánova quien se orientó a la pedagogía de la danza y fue profesora del teatro Kirov de Leningrado por muchos años. La escuela de Leningrado después de la caída del Palacio de Invierno y el subsiguiente triunfo de la revolución bolchevique acontecido el 17 de noviembre de 1917 siguió trabajando. El teatro Marie cambió de nombre por otro más solemne que fue Teatro de la Ópera y de Ballet del Estado y bastante después fue denominado Teatro Kirov. La ideología de dicho teatro se transformó, pero el cuerpo de baile continuó intacto, tanto en su vida como en su estilo. Agripina Vaganova, “Prólogo”, *Las bases de la danza clásica*, Argentina, Centurión, s.d., p. 12.

⁸⁹ Ferdinando Reyna, *Historia del ballet*, México, Daimon, 1981, pp. 206-207.

⁹⁰ Agripina Vagánova, *op.cit.*, p. 12.

No obstante, dichas propuestas estaban más encaminadas a satisfacer las necesidades de las ciudades europeas, que las de México; pues si bien nuestro país se encontraba en la búsqueda de bailarines que pudieran dominar la técnica dancística, también se encontraba en el punto de buscar y alcanzar una danza cuyo nivel fuera similar al que había obtenido la música y la pintura, es decir, una danza que lograra expresar y amalgamar tanto el dominio de la técnica, como el hecho de recuperar temáticas, atmósferas, vestuarios y escenografía con rasgos que hablaran *de lo nacional*, los cuales se venían dibujando y expresando de diversas maneras desde tiempo atrás.

Por tanto, para estas propuestas que únicamente funcionaron durante once meses, ser un bailarín significaba estudiar durante 6 u 8 años la carrera de *actor completo* en una instancia oficial; dominar las técnicas dancísticas que se impartían y dedicarse por completo a la carrera dancística. Asimismo, significaba que los estudiantes al finalizar sus estudios de seis años estarían habilitados para enseñar el baile en academias particulares; tener la habilidad, vocación y actitud necesarias para formar parte de los montajes dancísticos que se realizaran y responder física e interpretativamente a las necesidades del trabajo coreográfico. En el caso que concluyeran los ocho años de estudio, los bailarines estarían habilitados para fungir como profesionales y como profesores de danza y de plástica dinámica en todas las instancias gubernamentales, en las escuelas de gobierno o de cultura física de la SEP, y fungir como artistas en los establecimientos cinematográficos del gobierno, y como escenógrafos.⁹¹

Ser profesor de danza significaba poseer la preparación de un bailarín, pero además y, de acuerdo con las exigencias del momento, desempeñarse y fungir como maestros y como coreógrafos, pues se requería continuamente que grupos de bailarines participaran en eventos cívicos, artísticos y políticos.

⁹¹ Hoy en día, la carrera de escenógrafo en danza es una especialidad que no cuenta con una certificación específica para el área de danza ya que dicha carrera se tiene que estudiar en el área de teatro y la especialidad en danza se adquiere únicamente con la práctica, la experiencia y el reconocimiento.

La mayoría de los maestros mexicanos que trabajaban en la SEP aún no dominaban la técnica de la danza clásica, por ello, las autoridades se dieron a la tarea de incorporar en la Escuela de Plástica Dinámica a profesores extranjeros que dominaban dicha técnica, lo cual hablaba de dejar la improvisación e incursionar en el terreno de la especialización.

Enfocándome específicamente en el ámbito dancístico y tomando como base la noción de cultura escolar, en el entendido de que dicha cultura es el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos,⁹² dos aspectos que han sido fundamentales para el surgimiento y sedimentación de algunas reglas de razón⁹³ en la enseñanza de la danza clásica fueron el proceso escénico y su avance técnico. Es importante mencionar que ambos procesos datan de varios siglos atrás⁹⁴, no así en el caso de la danza folclórica y moderna, cuyo proceso de sistematización en la enseñanza inició en la década de los treinta, momento de estudio de la presente investigación.

⁹² Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico” en M. Menegus y E. González (Coords), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESU/ UNAM, 1995, p. 131.

⁹³ Las reglas de razón están estrechamente vinculadas con el cambio social. La pedagogía queda incluida en los sistemas de razón que ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos de convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese nosotros. A ese estudio Popkewitz lo ha llamado epistemología social de la escolarización; la epistemología la usa para hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones del sí mismo. Lo social en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento. Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales, *op. cit.*, p 170.

El punto clave es comprender cómo los problemas actuales de la escolarización, definidos como reestructuración en el caso de la danza, terminan por quedar constituidos como quedan.

⁹⁴ En los siglos XV y XVI la danza adquirió importancia en todos los niveles de la vida social; surgieron los maestros especializados y la atención se dirigió a la forma más adecuada de dar clases, se escribieron preceptos que quedaron plasmados en un gran número de tratados que señalaban las reglas de comportamiento en el salón de danza y pruebas para convertirse en mejores bailarines. Durante los siglos XVII y XVIII se registró un avance técnico importante derivado de la fundación en Francia, de la Real Academia de Danza en el año de 1661, la cual se centró en un estudio riguroso de los rangos de movimiento y capacidades del cuerpo; los logros registrados fueron: las posiciones abiertas de los pies y su fijación, el establecimiento del vocabulario francés para la danza clásica y el proceso de regulación en la ejecución de los pasos. Jean Georges Noverre (1747-1809), maestro de Ballet de la Ópera de París, replicó al respecto y le exigió a la danza expresión. Sus postulados los dejó plasmados en sus famosas *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*; él pensaba que el ballet debía dibujar una acción dramática sin perderse en divertimentos (ballet de acción) y, debía ser natural y expresivo (pantomima).

Los avances dancísticos en los siglos XVIII y XIX fueron centrales; en este largo periodo se reconoció la estructuración de una clase de técnica; la clase contaba con acompañamiento musical gracias a la participación del maestro de danza quien también tocaba el violín. Durante el siglo XIX la edad de ingreso a la Ópera de París era entre los 6 y 10 años, previo examen de admisión y tomaban clases seis horas a la semana. (Anexo 1).

El siglo XIX fue un momento decisivo para la danza clásica que dejó marcas importantes en el trabajo actual. En este periodo se abandonaron los temas sobre los dioses de la mitología clásica dando paso a los argumentos de los cuentos de hadas europeos. Al enfrentar la necesidad de personificar hadas, ninfas y figuras etéreas surgió la zapatilla de punta y con ella un reto técnico que sólo se podía alcanzar con un entrenamiento muy riguroso, que pretendía vencer las leyes de la gravedad; esto desembocó en la supremacía del virtuosismo sobre la expresividad; y el trabajo técnico se centró en dominar brincos y giros, entre estos últimos las *pirouettes* y *fouettés*.

Durante este periodo, los bailarines varones pasaron a ocupar un segundo lugar en comparación con la bailarina clásica, además “el ballet mostró la creciente fuerza del individualismo burgués y las leyes de la competencia rigieron las relaciones entre bailarines, por tanto, clasificaciones y jerarquías se instalaron definitivamente”,⁹⁵ después de este período, a mediados del siglo XIX, tuvo lugar la declinación del ballet, pero las enseñanzas dancísticas precedentes la retomaron los rusos. San Petersburgo fue la cuna de nuevos ballets que hasta la fecha forman parte del repertorio actual, caracterizados porque en ellos se incorporó el *pas de deux*, los conjuntos, las variaciones realizadas ex profeso para las grandes figuras y una coda o final y porque a los bailarines se les exigió precisión técnica. La escuela académica rusa logró amalgamar el virtuosismo técnico y la sensibilidad y expresión, un maestro que contribuyó en estos avances fue Enrico Cecchetti, quien se preocupó por insistir en habilidades muy específicas como balance, fuerza, elevación y elasticidad.⁹⁶ Debido a esta preparación, los bailarines rusos empezaron a distinguirse por mayores extensiones en las piernas, que es otro elemento fundamental en el avance técnico de la danza clásica.

El siglo XX comenzó con la apertura en 1909 de una compañía a la que se le conoció con el nombre de los Ballets Rusos de Diaghilev, agrupación que logró amalgamar los avances técnicos, la

⁹⁵ Alejandra Ferreiro, *op, cit*, p. 86.

⁹⁶ Nadieshda Pavlovna Bazárova y Varvara Pavlovna Mey, *op, cit.*, 2000, p. 23.

experiencia y la participación de artistas de otras áreas creando ballets que se caracterizaron por poseer unidad artística.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la técnica rusa de ballet, los avances fueron recopilados en manuales metodológicos gracias al trabajo de Nikolai I. Tarasov en el Bolshoi y de Agripina Vagánova en el Kirov. Agripina Vagánova escribió *Las bases de la danza clásica*⁹⁷ en el cual detalla aspectos técnicos y metodológicos y como parte de ellos, señala la estructura de una clase y brinda anotaciones de cómo ir introduciendo las dificultades técnicas. Tarasov en su libro *Ballet Technique for the Male Dancer*⁹⁸ aportó recomendaciones metodológicas y psicopedagógicas y consideró que en la formación dancística era imprescindible el equilibrio entre la maestría técnica y la expresividad. Los aspectos que considera importantes son: el desarrollo de la musicalidad del bailarín, la alineación corporal, hace hincapié en la importancia de las características físicas que debe poseer el estudiante de danza para ser admitido en una escuela de danza; enfatiza en el equilibrio, la precisión, la ligereza y la suavidad del movimiento y subraya la importancia del papel del maestro, el cual debe de propiciar y fomentar la creatividad en sus clases.

Desde el punto de vista artístico, el trabajo de los Ballets Rusos de Diaghilev lo continuaron Balanchine y Lifar, coreógrafos que se atrevieron a experimentar y dieron al mundo de la danza clásica nuevas propuestas. Balanchine trabajó en Estados Unidos y Lifar en la Ópera de París. Después de ellos, durante el siglo XX, surgieron -dentro de los preceptos de la danza clásica- bailarines y propuestas dancísticas, unas conservadoras que únicamente han preservado la propuesta estética dominante en el siglo XIX y otras, que han aportado vitalidad a la danza clásica.

Con base en los avances registrados en el ámbito educativo-dancístico de la danza clásica es posible identificar algunas de las reglas de razón surgidas y transformadas a lo largo de más de cinco siglos. Entre ellas encontramos la importancia de un examen de reconocimiento físico y médico a fin

⁹⁷ Agripina Vagánova, *Las bases de la danza clásica*, Buenos Aires, Centurión, segunda edición, s/f (1934).

⁹⁸ Nikilai I. Tarasov, *Ballet Technique for the Male Dancer*, Nueva York, Doubleday & Company, Inc., 1985.

de conocer las capacidades de los aspirantes de nuevo ingreso a las escuelas profesionales de danza, exámenes que cada vez más se han ido especializando hasta tal punto que actualmente es necesario contar con un grupo interdisciplinario para realizar dicha evaluación.

La forma muy peculiar de dar clases de danza, que incluye aspectos como la puntualidad, la asistencia, la manera en que cada profesor estructura su clase, el uniforme, la forma de corregir al alumno, el peinado, la limpieza, la necesidad de que una clase de danza sea acompañada por un maestro de música, el ritmo, vitalidad y creatividad que le imprime el maestro a cada una de las clases las cuales deben de ser variadas y creativas, la forma de interacción entre los alumnos, la duración de cada clase que tiene un tiempo específico para cada una de sus partes y el espacio en el cual se imparten las clases que tiene que contar con ciertas características.

Dentro de las clases de danza un factor fundamental es la técnica, dada su repercusión en la formación corporal, emocional y psicológica de los alumnos, por tanto el cómo se enseña la técnica de la danza, ha derivado en comportamientos y en formas de percibir el mundo, la vida y la danza en sí misma.

Otra estrategia es la forma de evaluar a los alumnos, la cual depende también del género dancístico de que se trate y de la actitud del profesor y de las políticas escolares.

Por último, una regla de razón muy arraigada y necesaria en las escuelas profesionales y que ha servido para evaluar el desempeño de la institución, del maestro y de los alumnos, han sido los montajes dancísticos, o como actualmente se llaman las prácticas escénicas.

Con base en estas estrategias o reglas de razón que se identificaron, únicamente retomé para este estudio los exámenes de admisión; el papel que jugó la técnica en las clases de danza de aquel momento y la forma de evaluación del aprovechamiento de los alumnos. De este último encontré dos formas: a) los exámenes públicos y b) la presentación de los trabajos dancísticos.

Estas tres reglas de razón las elegí porque encuentro que están relacionadas con la dialéctica de la inclusión-exclusión y con la manera de cómo aprendemos a pensar y sentir el mundo. La primera porque mediante ella se elegía a los candidatos que podían aspirar a cursar esta carrera; la segunda porque contribuye a formar ciertas estructuras de pensamiento, en donde se insertan mentalidades y competencias; es decir, a través de cómo se enseña y cómo se aprende la técnica se adquiere una forma muy peculiar de ver el mundo, una manera muy específica de pertenecer a ese mundo, de competir en ese mundo y por tanto, de adquirir un lugar y estar en ese mundo. Y la tercera, porque finalmente los exámenes o evaluaciones, en ciertos momentos, pueden fungir como un filtro que permite o no, el ascenso o permanencia de los estudiantes en la institución.

4.1 Procesos para la selección de alumnos.

Desde la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica, existieron reglas para la admisión de los alumnos. Se solicitaba, tanto para las niñas como para los niños, una edad entre los nueve y los doce años –según Zybin- cuando el organismo se encuentra en su mejor momento para el desarrollo;⁹⁹ comprobar por los menos tres años de estudios en la primaria; aprobar *examen de capacidad y reconocimiento médico*.

La admisión se verificaba dos meses antes del inicio del ciclo escolar con dos pruebas obligatorias: condicional y final. La última se llevaba a efecto después de observar durante dos meses al alumno desde el punto de vista pedagógico.

Para ingresar a la escuela se requería que los niños fueran físicamente sanos, contaran con una constitución física normal y que revelaran capacidad especial para la plástica dinámica y para la música; el número de estudiantes admitidos era de 20 niñas y 20 niños, pero la inscripción ilimitada para dar lugar a una selección.

4.2 Las clases de danza en la Escuela de Plástica Dinámica

⁹⁹ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 10.

De los elementos de una clase de danza revisé el espacio, el tiempo y la duración de la carrera; el papel que jugó la técnica dancística en la formación de los alumnos y las marcas que dejó la carrera de danza en los estudiantes de aquella época.

Según Zybin, el espacio ideal para estudiar una carrera dancística era “una casa de campo con internado para alejar a los alumnos de influencias nocivas de la ciudad y del medio ambiente.”¹⁰⁰

Pero debido a las dificultades presupuestarias se conformaba con una escuela instalada en una casa con salones adecuados para su funcionamiento, y que contara con una biblioteca. Sin embargo, María Roldán recuerda que las condiciones fueron otras:

En un gran salón de la SEP se comenzaron a impartir clases. Eran tres los profesores que daban las clases en un rincón de aquel gran salón. Y estas clases estaban constituidas por una serie de ejercicios que serían la base de una técnica a desarrollar dentro de la materia danza. Faltaba todo: organización, tiempo y espacio, por lo que los alumnos que asistían, niñas de diferentes edades y algunos niños, aprovechaban realmente poco de esta enseñanza que se les ofrecía en forma gratuita.¹⁰¹

Al respecto, Bertha Hidalgo comentaba:

“La escuela estaba en la SEP, en la calle de Argentina, después nos pasaron a la calle del Carmen, ahí estaba el Conservatorio de Música en donde estuvimos aproximadamente un año. En el conservatorio sólo teníamos un salón y ahí nos daba clases Estrella Morales.”¹⁰²

De lo anterior es posible deducir que durante los inicios de la joven institución, estaba latente la necesidad de contar con un espacio propio, construido como lugar con ese fin y acotado como territorio independiente de cualquier otro.

El primer sitio que ocupó la institución fue en las oficinas de la SEP. De hecho, el titular de la SEP fue quien acordó que con fecha 6 de febrero de 1931 se integrara

“un grupo de profesores [...] bajo la dirección inmediata de los señores Jesús M. Acuña y del pintor Carlos González para que formularan el programa para la enseñanza del baile en las escuelas de la Secretaría y para la organización de un baile mexicano que pudiera presentarse en los diversos festivales.”¹⁰³

¹⁰⁰ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 9.

¹⁰¹ María Roldán, “Recuerdos”, en Felipe Segura, *op. cit.*, inédito.

¹⁰² Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

¹⁰³ Patricia Aulestia de Alba, *op.cit.*, 1985, p. 15.

Derivado de este acuerdo, el 29 de abril de 1931 se abrieron las puertas de la Escuela de Plástica Dinámica de la SEP en el salón número 54.¹⁰⁴

Contar sólo con un salón orilló a los maestros a continuar impartiendo sus clases en las escuelas primarias y secundarias a las que pertenecían oficialmente. Poco a poco se fue regularizando esta situación; sin embargo, es posible advertir que a pesar de que la Escuela de Plástica Dinámica inició sus labores, la instrumentación del plan de estudio no pudo realizarse: uno de los motivos fue que no se contaba con el espacio ni con los requerimientos que se habían pensado.

En relación con los años de estudio, en las dos primeras propuestas para la formación dancística, se proponía un periodo muy largo que se extendía de seis a ocho años, durante los cuales los dos últimos eran de especialización; quizá por lo ambicioso del plan, éste sólo operó durante once meses, pues el proyecto declinó.¹⁰⁵

En las dos propuestas académicas se señalaba que los estudios contemplaban un entrenamiento de siete horas diarias los cuales tendrían que cursarse por la mañana y por la tarde e incluso acudir los sábados;¹⁰⁶ por tanto, se hablaba aproximadamente de cuarenta horas a la semana, lo cual significaba una preparación similar a la que actualmente llevan algunas escuelas profesionales de danza, e implicaba también que las personas que eligieran esta carrera deberían dedicarse por completo a ella. En este sentido las primeras propuestas se pueden considerar muy avanzadas para su tiempo, aunque es importante recordar que en otras partes del mundo, la tradición dancística del ballet clásico ya se vivía con ese rigor.

Otra regla para la acción que se fue sedimentando en la enseñanza de la danza, fue la utilización del uniforme el cual fue variando de acuerdo a la época. Al respecto Josefina Lavalle, nos dice:

¹⁰⁴ *Idem*, pp. 15-18.

¹⁰⁵ Tuvieron que pasar varios años para que en México se instrumentara un plan de estudios de seis años para la carrera de danza, el cual se instrumentó en 1939 y llevaba el nombre de Profesor de Danza.

¹⁰⁶ Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica, op. cit.*, 1985, p. 9.

Los uniformes eran similares a los que utilizaba Isadora Duncan: batitas abiertas a los lados pero con unos calzoncitos bombachitos que se llamaban blumers. Era color de rosa, con los calzoncitos color vino y una banda o cinturoncito. Eran batitas de jorget, algo muy ligero, sin mangas, con su cuellito redondo y abierto de los lados.¹⁰⁷

Desde el punto de vista dancístico y de acuerdo con la noción de disciplina escolar¹⁰⁸ fue posible identificar que en estas propuestas la materia más importante fue la técnica de la danza clásica; para la enseñanza de la técnica, la escuela contaba con tres maestros: Hipólito Zybin, Linda Costa y Estrella Morales.

De Hipólito Zybin, Raquel Gutiérrez nos decía:

El maestro Hipólito Zybin fue el iniciador de la danza clásica en México. Él había bailado con la Pavlova, pero debido a la Revolución Rusa el maestro se vino a México. [...] tenía una técnica de lo mejor, y no es por nada, pero todas las bailarinas que estudiamos con él [Rosa Reyna, Martha Bracho] fuimos buenas bailarinas. Su técnica y él como maestro eran extraordinarios. Sin hablar español nos enseñaba. Él llevaba el ritmo con un palo que golpeaba suavemente en el piso. Él nos enseñaba la *técnica rusa* de ballet. Era una técnica donde el cuerpo y los brazos eran amplios. [...] Tomaba la técnica porque yo considero que para poder ser buena bailarina tienes que entrenarte en la técnica del ballet clásico. Porque teniendo una base clásica puedes hacer todo. Nosotros bailábamos oriental, tapp, jazz, clásico, español, todo, todo lo podíamos hacer.¹⁰⁹

De la maestra Estrella Morales, Raquel Gutiérrez, señalaba:

Mis maestros de clásico en la escuela de danza fueron Estrella Morales e Hipólito Zybin, yo tomé clases con Estrella Morales porque era obligatorio, pero en realidad con el que me inicié y con el que aprendí fue con Hipólito Zybin. La maestra Estrella Morales enseñaba otra técnica diferente a la de Hipólito Zybin, ella era muy buena en su estilo, pero a mí no me llenaba. A mí el que me gustaba era Hipólito Zybin. Gracias a Dios que el mejor maestro que pudo existir en México, yo lo tuve.¹¹⁰

El testimonio de Bertha Hidalgo en relación con la clase de técnica fue:

Si pensamos en la época en la que tomamos clases los maestros eran buenos, lo mismo el maestro Zybin, como Estrella Morales y Linda Costa. La técnica que impartía Linda Costa era la técnica italiana, pero a mi juicio era la técnica más atrasada. A ella no le apuraba si teníamos los brazos doblados. A Estrella Morales sí. Estrella Morales, había ido a estudiar a Rusia y nos daba un trancazo si no teníamos los brazos bien estirados. Linda Costa nos enseñaba *pliés*, *demipliés*, muchas vueltas, me acuerdo que me decía: “vuelta volada” y esa vuelta volada era una vuelta en *attitude* pero en punta. Tuvimos puntas casi desde el principio, desde segundo año. A ella le encantaban las vueltas. Dábamos dos vueltas, tres vueltas. Linda Costa no tenía una técnica muy depurada. Pero así

¹⁰⁷ Josefina Lavallo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.

¹⁰⁸ Para André Chervel, las disciplinas escolares son inseparables de las finalidades educativas en el sentido amplio del término escuela y constituyen “un conjunto complejo que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas”, *cfr.* Dominique Julia, *op.cit.*, 1995, p. 149.

¹⁰⁹ Raquel Gutiérrez en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.

¹¹⁰ Raquel Gutiérrez en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.

era entonces. Yo nunca tomé clases con el maestro Hipólito Zybin porque él le daba clases a las grandes y yo era de las chiquitas. Zybin era más estricto.¹¹¹

La materia más importante en estas propuestas fue indudablemente la técnica del baile clásico; y a la escuela que se le dio mayor credibilidad fue a la rusa; esto pudo deberse quizá, a que la propuesta fue planteada por un ruso y porque en ese momento ya se conocía en México el éxito que habían alcanzado los rusos en este sentido; aunque cabe señalar que la maestra Linda Costa provenía de la escuela italiana y Estrella Morales había estudiado danza en Estados Unidos y Alemania.

Con respecto a la escuela rusa, de ella se puede decir *grosso modo* que consiste en una serie de ejercicios, cuyo propósito es desarrollar amplia y armoniosamente la musculatura de las piernas, su abertura, el paso y *plié* (flexión); la posición del cuerpo, los brazos, la cabeza y la coordinación de los movimientos. El entrenamiento es diario y con él se refuerzan los músculos, se obtiene equilibrio y el bailarín aprende a distribuir correctamente el peso del cuerpo sobre una y sobre las dos piernas. Los ejercicios empiezan en la barra, posteriormente se pasa al centro del salón de clase y enseguida al *adagio* y al final al *allegro*. Para obtener mejores resultados en una clase, el esfuerzo debe de distribuirse uniformemente en todos los ejercicios. Existen clases específicas para principiantes, intermedios y avanzados y dependiendo del grado en el que se encuentre el alumno se incrementan dificultades; de la misma manera paulatinamente se entrena al estudiante para que ejecute los ejercicios al principio sobre toda la planta del pie, después sobre la media punta y posteriormente sobre la media punta alta. Los ejercicios en la barra en orden de secuencia son: *plié* en todas las posiciones; *battements tendus*; *ronds de jambe par terre*; *battement fondus*; *ronds de jambe en l'air*; *petits battements sur le cou-de-pied*; *battements développés* y *grands battements jetés*.

¹¹¹ Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

Los ejercicios en el centro del salón se desarrollan como los de la barra y el orden de estudio es básicamente igual. Como últimas partes de la clase se estudia el *adagio*¹¹², posteriormente el *allegro* o saltos¹¹³.

En este método se señalan aspectos básicos para alcanzar buenos resultados, que el entrenamiento de los alumnos deberá ser diario siguiendo al pie de la letra las reglas metodológicas, que si en un ejercicio el maestro encuentra necesario aumentar el número de repeticiones de algún movimiento, entonces el siguiente ejercicio debe acortarse, ya que someterse a cualquier trabajo físico excesivo es dañino, debido a que el debilitamiento del sistema muscular y los tendones trae como consecuencia el rápido deterioro de las piernas; por tanto, es necesario que el maestro esté alerta a la combinación de los ejercicios, pues estos no deberán guiarse por el dibujo del ejercicio, sino por una combinación útil y lógica de movimientos.¹¹⁴

Continuando con el aspecto técnico de la danza y retomando los estudios de Michel Foucault, George Vigarrello y Michel de Certeau, en los que se argumenta que si bien el cuerpo está condenado a que en él queden impresas la ley social, la moralidad y, yo agregaría, las técnicas dancísticas; también el cuerpo está condenado a producirse continuamente y a responder a los retos que le impone un mundo en transformación.

Con base en estos autores y sus estudios me interesa dar a conocer algunos de los comentarios de los bailarines en relación con lo que esta profesión les dejó como seres humanos y como profesionales. Dos puntos son importantes de señalar: a) que en general la práctica dancística

¹¹² Frase danzaria, constituida por diferentes tipos de *developpé*, giros lentos en poses (*tours lents*), *port de bras*, todos los posibles *reversé*, *grand fouetté*, *tours sur le cou-de-pied* y *tours* en grandes poses. El *adagio* está previsto de acuerdo al grado de estudios y avance de los alumnos y su importancia en la danza es extraordinariamente grande porque unifica la línea del movimiento en una completa armonía, desarrolla y consolida la forma correcta de movimiento de la danza clásica. En los grupos avanzados el *adagio* se muestra toda la amplia preparación técnica.

¹¹³ A los saltos se le dedica, generalmente, un tiempo específico dentro de la clase de danza, aunque es importante aclarar que todo lo que se trabaja en los ejercicios y en el *adagio* se deberá ligar orgánicamente con los saltos. El estudio de los saltos se inicia frente a la barra para posteriormente llevarlo al centro. En los saltos el acompañamiento musical es fundamental porque el dibujo musical deberá subrayar el carácter diferente de los saltos.

¹¹⁴ Vera Kostrovítskaia y Alexei A. Písarev, Prólogo, traducción y notas de Farahilda Sevilla, *Escuela de danza clásica*, México, col escenología/danza, 1996.

para los bailarines y maestros de aquel momento fue gratificante y b) que marcó la vida de los estudiantes, independientemente de que se dedicaran o no profesionalmente a esta carrera.

Raquel Gutiérrez, comentó:

“doy gracias a Dios que conocí el baile. Mi vida fue el baile. Formé parte de la época de oro de la danza en México. Palabra de honor que no ha habido otra época como aquella, porque además todas las bailarinas de aquel momento dábamos la vida por bailar.”¹¹⁵

Berta Hidalgo, señaló:

Yo no llegué a ser una gran bailarina, yo no llegué a ser una muy buena maestra de danza, soy una maestra de nivel medio, pero enseñé lo que yo sé y me da mucho gusto ver cómo avanzan mis alumnos. Le agradezco a mi mamá todo lo que me dio. Mi éxito, mi alegría, lo mejor que me pudo haber dado mi mamá, es haber estado en la Escuela de Danza.¹¹⁶

Es importante comentar que en aquel momento en México, ni el rigor, ni el nivel de entrenamiento se pueden comparar con las exigencias actuales, en donde el alumno tiene que alcanzar altos niveles de desarrollo técnico, interpretativo e incluso físico exigiéndoseles, por ejemplo, en el caso de la danza clásica, incluso un peso y una estatura determinada.

4.3. Los montajes dancísticos, motivo de evaluación.

Otra estrategia o regla de razón en el ámbito dancístico ha sido la forma peculiar de evaluar el aprovechamiento de los alumnos y de la institución. En las primeras propuestas no se encuentra la presencia del examen, sólo se habla de los logros que tenían que alcanzar los futuros bailarines. Por ejemplo, se decía que los alumnos, durante la carrera se perfeccionarían en los ejercicios más difíciles para conseguir una eficacia técnica clásica absoluta; que durante los años de estudio trabajarían en el perfeccionamiento del dominio del cuerpo y que la participación en los espectáculos ordenados por el gobierno o por la escuela, a los que se les denominaba *espectáculos de examen*, les proporcionaría aplomo y preparación escénica a los estudiantes.

¹¹⁵ Raquel Gutiérrez en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.

¹¹⁶ Berta Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

Esto último muestra la importancia de la participación y desempeño de los alumnos durante las presentaciones dancísticas y el hecho de que a través de ellas era posible evaluar el avance de los ejecutantes.

Entre 1930 y 1931 se presenciaron una serie de espectáculos dancísticos realizados por la Escuela de Plástica Dinámica. (Tabla 4).

Para concluir este capítulo quiero comentar que a pesar de que la Escuela de Plástica Dinámica cerró sus puertas a escasos meses de su apertura, puede decirse que el trabajo que se realizó durante este corto periodo fue fundamental para la formación dancística en México, porque la escuela, en sus planes de estudios, trató de incorporar la experiencia de muchos años atrás de la danza clásica, de las propuestas dancísticas en surgimiento, así como el estudio de los bailes mexicanos. Hasta la fecha, dicho plan, se caracteriza por poseer una visión amplia que buscaba la formación de *bailarines completos*, (actores completos) no sólo con una preparación sólida en el ámbito técnico-dancístico, sino también con una preparación humana y artística, la cual, conserva similitudes con los requerimientos de hoy día; uno de esos requerimientos es la necesidad de que los bailarines profesionales y profesores de danza, actualmente, estén mejor preparados y puedan valerse, dominar y conocer un mayor número de técnicas y de herramientas y se vinculen y nutran de otras áreas artísticas, sociales y humanas.

CAPÍTULO II. La formación dancística en el México revolucionario (1932 – 1937).

Es tiempo de reconocer que sólo el que
construye el futuro tiene derecho
a juzgar el pasado.
Friedrich Nietzsche.

1. En el umbral de la creación de la Escuela de Danza.

El 5 de enero de 1932 se llevó a cabo la creación del Consejo de Bellas Artes, el cual se integró con la aprobación de Narciso Bassols, quien en ese momento era el secretario de Educación Pública, con el propósito de que los consejeros pudieran dictaminar y resolver cuestiones propias de su especialidad, relacionadas con la obra de educación artística de la secretaría.¹

Pocos días después de la creación del Consejo de Bellas Artes, en el mes de febrero, la Escuela de Plástica Dinámica cerró sus puertas definitivamente.

Entre los acuerdos que tomó el Consejo de Bellas estuvo la creación de una nueva Escuela de Danza que dependería del DBA y de la SEP.²

Tanto Nellie Campobello como Carlos Chávez, al tener conocimiento de la creación de la Escuela, enviaron al Consejo de Bellas Artes, cada uno por su parte, su propuesta de trabajo en la que manifestaban su interés por dirigir la citada institución.

Nellie Campobello proponía:

El presupuesto de la Escuela debe destinarse a integrar un grupo de bailarines profesionales, entre los que figurarían las señoritas Campobello, así como algunos otros profesores y alumnos distinguidos, que se dedicarían a crear, aprovechando los elementos coreográficos combinados de las diferentes danzas regionales del país, una Escuela Mexicana de ballet.³

¹ Las personalidades que conformaron el consejo fueron el escritor José Gorostiza quien ocupaba el puesto de Jefe del Departamento de Bellas Artes; Salvador Ordóñez a cargo de la Sección de Música; el pintor oaxaqueño Rufino Tamayo de la Sección de Pintura; Manuel Maples Arce de Enseñanza Industrial Artística y el poeta Xavier Villaurrutia de la Sección de Literatura y Teatro y el músico y compositor Carlos Chávez quien en ese momento ocupaba el puesto de director del Conservatorio Nacional de Música.

² La Escuela de Danza se sumaría a las secciones de Música, Dibujo y Artes Plásticas y de Educación Física, así como a las escuelas: Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Popular Nocturna de Música, la Escuela de Escultura y Talla Directa así como a los teatros de la Secretaría, a la Oficina de Propaganda Cultural y Cinematográfica y a las agrupaciones subvencionadas.

³ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*, México, INBA/ CENIDIAP, 1990, p. 272.

Carlos Chávez señalaba que era necesario:

Aprovechar el presupuesto asignado a la escuela de Danza para nombrar, exclusivamente, indígenas de cada región de la República para que realicen bailables que sirvan de recreación en escuelas, parques y teatros [...] No deben existir actividades docentes en materia de danza mientras no exista la danza mexicana, creada como una síntesis de las danzas indígenas y mestizas de todo el país.⁴

El Consejo de Bellas Artes rechazó ambas propuestas afirmando, en cambio, que la Escuela de Danza sí se iba a abrir; su propósito era *la formación de bailarines profesionales*, dueños de la mejor y más amplia técnica del baile, orientados hacia los trabajos de creación en el sentido mexicano. Entre algunos de los lineamientos propuestos, se señalaba: 1º el último año de la carrera se dedicaría al aprendizaje de la coreografía, a reconstruir o recrear los bailes mexicanos utilizando el material proporcionado por las Misiones Culturales y que para el trabajo coreográfico se iba a necesitar la colaboración de pintores, escenógrafos, músicos y literatos; 2º el Consejo se haría cargo, en un plazo no mayor de 45 días, de nombrar a la comisión que elaboraría el plan de estudios y en designar al personal que estaría a cargo de la institución.⁵

1.1 Fundadores de la Escuela de Danza, trayectoria y tareas a cumplir.

Durante el periodo 1932-1935 la instancia académica estuvo integrada por Carlos Mérida como director; Nellie Campobello para revisar las actividades técnicas y la elaboración de los experimentos del tercer año; al frente de los grupos de 1º y 2º año de bailes mexicanos, Gloria Campobello; Hipólito Zybin, como profesor de baile clásico en los grupos de 1º y 2º año; la señorita Sneath como profesora de baile griego; el profesor Héctor Díaz como encargado de la materia de bailes populares extranjeros; Pedro Rubín al frente de baile teatral; Agustín Lazo y Carlos Orozco en la materia de plástica escénica; y como músicos había dos opciones: Francisco Domínguez o Ángel Salas; asimismo, se hablaba de la necesidad de contratar a tres músicos acompañantes. Lo

⁴ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 275.

⁵ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, pp. 277-278.

anterior con base en el documento denominado *La Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública*.⁶

No obstante lo anterior, al tomar posesión del puesto de director, Carlos Mérida comunicó por escrito algunos cambios con respecto a la planta docente: en la materia de bailes populares extranjeros se designó a Rafael Díaz en lugar de a Héctor Díaz; en música a Francisco Domínguez; en baile teatral a Evelyn Eastin (en lugar de Pedro Rubín) y como acompañantes se designaron a: Ángela Tercero, Consuelo Cuevas Ney y Jesús Durón Ruiz.

Finalmente, los maestros que se hicieron cargo de los exámenes trimestrales fueron: en técnica del baile (grupo de menores) Linda Costa; en técnica del baile (grupo alumnos y alumnas) Carol Adamchevski; en técnica del baile (grupos 1 y 2) Hipólito Zybin. Y de las especialidades E. Eastin de acrobático y tap⁷; de bailes regionales españoles, Rafael Díaz y Carmen Delgado⁸; de ritmos mexicanos (primer año) Gloria Campobello y Francisco Domínguez; de los trabajos de plástica escénica Carlos Orozco Romero y como supervisora Nellie Campobello.⁹ Al respecto de los maestros, Olga Escalona, señalaba:

profesores excelentes, sin excepción; Nellie nos daba clase de bailes mexicanos; su hermana Gloria de *ritmos* indígenas, acompañada al tambor por el maestro Francisco Domínguez (que después sucedería a Mérida en la dirección); el profesor Rafael Díaz nos daba baile español, esa clase la tomaría después Carmen Delgado, él tenía mucho trabajo en el cine y era muy importante en el teatro de revista.¹⁰

Bertha Hidalgo, decía:

En el año de 1932, cuando asistí a la Escuela de Danza en la SEP, conocí a Gloria Campobello. Recuerdo a una jovencita delgada, de cabello rubio y largo, cara con un óvalo perfecto, con ojos brillantes como soles. Por cejas, se pintaba unos hilos de color café, como se usaban en esa época. Y una linda sonrisa en una cara de muñeca. Con su caminar rítmico y pausado, con una mirada transparente como siguiendo un camino lejano que sólo ella conocía, entró en el salón de clase, tomó asiento en un banco, con una tambora a su lado tomó la baqueta; con su mano izquierda –en la derecha invariablemente tenía un cigarrillo- que no se por qué, pero la hacía verse

⁶ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. ci.*, p. 279.

⁷ E. Eastin también fue maestra de la American School.

⁸ Rafael Díaz reconocido bailarín mexicano profesor de bailes de salón con su pareja Carmen Delgado quien lo sustituía en la clase de bailes regionales extranjeros (baile español).

⁹ Programa de mano de la Escuela de Danza de la SEP. Reconocimientos trimestrales en el Teatro de la Secretaría (Antes Hidalgo) los días 15 y 16 de noviembre de 1932 de las 11:00 a las 13:00 horas. AHENDNYGC.

¹⁰ Olga Escalona, “Una temporada mágica”, en Felipe Segura, *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*, México, inédito, 1992, p. 67.

más femenina y frágil. Con su voz monótona y aguda nos dijo: ‘Soy Gloria Campobello, soy su maestra de danzas mexicanas. Siéntense a lo chino, tomen las sonajas y ... comenzamos’.¹¹

Gloria Albert, comentaba:

Nellie Campobello, al verla, reflejaba arrogancia; al hablar, don de mando; al bailar, todo ese brío en ella, emocionaba. Ver su esbelta figura en el ballet *30-30* era algo imponente¹².

Otra figura importante en la construcción de la institución formativa fue el pintor guatemalteco Carlos Ortega Mérida, conocido artísticamente como Carlos Mérida, quien fue nombrado director a partir del 16 de abril de 1932.¹³ Él desde muy joven viajó a Francia; ahí estuvo en contacto con diversos personajes del arte como D’Annunzio, Diaghilev, Nijinski, Picasso, Bracque y Miró entre otros, por lo que adquirió una visión general del movimiento artístico que se suscitaba a nivel mundial.¹⁴ En ese mismo viaje logró conformar el “grupo mexicano” con la participación de Roberto Montenegro, Diego Rivera, Jorge Enciso, para después de esa experiencia, regresar a Guatemala en donde se introdujo en el conocimiento del folclore de su patria así como en los ritos, costumbres, danzas y música tradicionales. En el año de 1914 asumió, junto con el escultor Rafael Yela Günter, el músico Jesús Castillo, el poeta Alberto Velázquez y el escritor Miguel Ángel Asturias, el compromiso de salvaguardar la herencia de las comunidades indígenas en defensa de las tradiciones culturales, generando así un movimiento artístico etnográfico proindígena en Guatemala”.¹⁵

De regreso a México, expuso por primera vez en la Academia de San Carlos y compartió durante seis años con Diego Rivera el trabajo para la creación de los murales de la SEP e incursionó en el ámbito de la docencia, actividad que ejerció hasta el año de 1953.

¹¹ Bertha Hidalgo, “La maestra Gloriecita”, *ibidem*, p. 88.

¹² Gloria Albet, “Gloria y Nellie Campobello”, *ibidem*, p. 117.

¹³ Carlos Mérida (Guatemala 1897 – ciudad de México 1984). Antonio Luna Arroyo, *Ana Mérida en la historia de la danza mexicana moderna*, México, Publicaciones de danza Moderna, 1959, p. 14.

¹⁴ *Loc. cit.*

¹⁵ Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 29.

Durante su segunda estancia en París, encontró un mundo diferente pues se encontró con el dadaísmo y el surrealismo. Después regresó a México y, según su opinión, se encontró con una gran oportunidad:

José Gorostiza, en 1932, me llamó cierto día para interrogarme si acaso quería fundar y dirigir la primera escuela formal de Danza en México. La demanda de Gorostiza me sedujo y acepté [...]. La primera inscripción apenas alcanzó a unas treinta niñas y unos cuantos jóvenes que al cabo de poco tiempo hicieron el milagro de tornar esta faceta del arte en una de las expresiones más vivas del arte mexicano.¹⁶

A partir de ese momento, Carlos Mérida inició una relación aún más estrecha con el mundo de la danza. Realizó trabajo escenográfico durante el periodo de 1935 a 1979 y continuó escribiendo y emitiendo su opinión acerca de esta disciplina.¹⁷ En 1937, en el Congreso Nacional de Escritores y Artistas Revolucionarios su ponencia desató opiniones encontradas porque en ella decía que los bailarines deberían dominar y poseer una técnica que podría ser importada de Estados Unidos, la cual si se incorporaba a los ritmos plásticos indígenas y mestizos podría dar como resultado el surgimiento de la danza moderna mexicana¹⁸.

En pro de la danza y como una extensión del trabajo realizado en las Misiones Culturales, Carlos Mérida colaboró con Francisco Domínguez impulsando el proyecto de investigación y catalogación de danzas regionales, gracias al cual se logró registrar durante su gestión como director, sesenta danzas que sirvieron de base, en años posteriores, para la realización de ballets con temas mexicanos.

El trabajo de Carlos Mérida, como director en la Escuela de Danza, se suspendió en 1935 y al respecto él dijo: “con mi salida se interrumpió aquel apasionante y necesario estudio que iniciamos unos cuantos alucinados a favor de la danza mexicana”.¹⁹

¹⁶ *Ibidem*, p. 28.

¹⁷ El trabajo escenográfico lo realizó para bailarinas como: Nellie Campobello, Anna Sokolov, Waldeen y Ana Mérida en obras como: *Ixtepec*, *El renacuajo paseador*, *La boda*, *Circo Orrín* entre muchas otras más.

¹⁸ Ponencia sobre problemas de la danza mexicana moderna en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 146.

¹⁹ Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 33.

En ese momento existía la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios²⁰ la cual se transformó en Federación de Escritores y Artistas Revolucionarios debido a la intervención de José Muñoz Cota, quien en esos días pasó a ocupar el puesto de Jefe del DBA y quien destituyó de sus cargos en dicha entidad pública a varios artistas e intelectuales, entre ellos: Rufino Tamayo, Manuel Álvarez Bravo, María Izquierdo y Carlos Mérida; a este último por “negarse a seguir la línea del nacionalismo radical del gobierno”.²¹ Como respuesta a su destitución, se llevó a cabo una movilización que finalmente logró que José Muñoz Cota saliera de la Federación y ésta nuevamente adoptara el nombre de Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios.

Carlos Mérida siempre estuvo ligado a la danza, incluso Ana Mérida, su hija más pequeña - seguramente influida por las inclinaciones artísticas de su padre-, llegó a ser una bailarina y coreógrafa prestigiada.

Después de que el pintor fue destituido de su cargo, nombraron a Francisco Domínguez director de la Escuela de manera provisional a partir del 11 de marzo de 1935,²² y oficialmente a partir del 22 de marzo de ese mismo año, con un sueldo mensual de \$250.00.²³

Una de las primeras propuestas de Francisco Domínguez como director fue la ampliación del plan de estudios de tres a cinco años y por consiguiente el incremento en la planta docente que quedó constituida por: Nellie y Gloria Campobello, Linda Costa, Estrella Morales, Xenia Zarina, Dora Duby,²⁴ Jadwika Kaminska, Gabriel Ruiz, Ernesto Agüero, Moisés Fernández de Lara, Tessy

²⁰ Integrada entre otros personajes por Leopoldo Méndez, Pablo O'Higgins, Makedonio Garza, Luis Arenal, Juan de la Cabada, Ángel Bravo, Antonio Pujol, David Alfaro Siqueiros, Alfrero Zalce, Fernando Gamboa y José Muñoz Cota.

²¹ Margarita Tortajada, *Danza y poder*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, Segunda Época, México, CID-Danza “José Limón”, 1995, p.90.

²² Oficio de José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes al Prof. Francisco Domínguez, 11 de marzo de 1935, AHENDNYGC.

²³ Oficio de José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes al Prof. Francisco Domínguez, 22 de marzo de 1935, AHENDNYGC.

²⁴ Dora Duby, bailarina estadounidense, perteneció al Ballet de Pavlova, con el que recorrió India y Europa. En la Escuela de Danza impartió clases de danzas modernas.

Marcué,²⁵ y en la materia de rítmica musical: Eduardo Díaz, Otilia O de Chávez, Consuelo Cuevas Ney y Francisco Domínguez. Como acompañantes: Eduardo Díaz, Otilia O de Chávez, Consuelo Cuevas Ney, Eduardo Muñoz, Dolores de Morales y Jesús Durán Ruiz.

Al observar la lista de maestros lo primero que salta a la vista es la ausencia de Hipólito Zybin y la presencia de Estrella Morales y Ernesto Agüero.

Con respecto a los dos últimos, Bertha Hidalgo nos dice:

“El maestro daba clases de español. [...] Lo veías siempre con su pantalón corto, su camisa blanca de manga corta y botas y un modo de ser garboso [...] La maestra Estrella, daba muy buena clase de clásico, pero a menudo nos pegaba en los brazos y en las piernas”²⁶.

De otros maestros que ingresaron en ese momento Gloria Albet nos cuenta:

Teníamos un horario muy bonito, íbamos diario, de las cuatro a los ocho de la noche y en el transcurso de la tarde teníamos: danza mexicana, que nos daba la señorita Gloria, con un tamborcito, y el maestro Luis Felipe Obregón. La maestra Gloria nos daba ritmos indígenas y el maestro nos daba folclore (...) Luis Felipe Obregón nos daba bailes norteros, Jalisco, Michoacán, Veracruz y Tamaulipas [...] Danza oriental nos daba Xenia Zarina²⁷; de tap y acrobático Tessy Marcué, ella venía de una familia de artistas, sus hermanas eran: Issa Marcué, Marina Marcué y la tiple Celia Montalván. Dora Duby nos daba danza moderna; el maestro Francisco Domínguez era el director de la escuela y nos daba teoría, ritmos y todo aquello relacionado con la música²⁸.

De Francisco Domínguez se sabe que durante su juventud ingresó como estudiante al Conservatorio Nacional de Música, más tarde colaboró con Luis Quintanilla y Carlos González para formar El Teatro del Murciélago, iniciativa en la cual se conjugaba música, danza, indumentaria y artes plásticas.²⁹

Francisco Domínguez participó en las misiones culturales, y años después realizó investigaciones relacionadas con las etnias lacandona, seri, tarahumara, tarasca y cora. Algunos de sus trabajos fueron *Ofrenda y danza ritual*, *el ballet 30-30*, *El quinto sol y sacrificio gladiatorio*, *El*

²⁵ Teresa Guerrero Marcué, estudió con las hermanas Costa, con Madame Stanislava Mol Potapovich y con Miguel Peña (profesor de español, alumno de los hermanos Pericet en España).

²⁶ Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

²⁷ Xenia Zarina, bailarina y escritora rusa-estadounidense, inició su aprendizaje en la escuela de Teatro Imperial Ruso con maestros de la calidad de: Pavlova, Fokine, Mordkin, Tamara Karsavina, Laurent Novikov. Visitó México en 1925 con la compañía Pavlev Oukrainsky, regresó en 1931 para ofrecer recitales al público mexicano. Fue alumna de Matsumoto Koshira en Japón, la princesa Say Sangvan en Camboya, Kunjung Nataka en Bangkok, Rai Gria Nyoman en Bali. Patricia Aulestia, *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*, México, Cenidi-danza “José Limón”, inédito.

²⁸ Gloria Albet en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.

²⁹ Francisco Domínguez (Querétaro 1896 – ciudad de México 1980). Felipe Segura, *op. cit.*, pp. 48-50.

vaso de dios, La virgen y las fieras, Simiente, Xochiquetzalli, Tierra, Yohualnepantla y Amarádecua.

El maestro Domínguez también participó en el cine, en las películas: *Vida otomí, María Candelaria, Río escondido, El rebozo de la soledad, Lola Casanova y Doña Bárbara*, gracias a la invitación de Rómulo Gallegos.

El músico queretano conocido como “Panchito” se desempeñó como director de la Escuela de Danza durante el periodo de (1935-1937) y como maestro hasta 1939, momento en que cambió de adscripción al Conservatorio Nacional de Música.

Un maestro que se incorporó en el año de 1935 fue Luis Felipe Obregón y de él Josefina Lavallo comenta:

El maestro Luis Felipe Obregón [...] daba unas clases preciosas, con mucho método, con mucho sistema, muy bien organizadas, de eso que te iba enseñando los conocimientos poquito a poco, con una base anterior, sentías que ibas aprendiendo muy fácilmente. Además él era un bailarador maravilloso, elegantísimo y guapo. Él fue maestro de educación física y luego participó en las misiones culturales. Nos enseñaba danzas, por ejemplo las *Igüiris* que era una de las danzas; para iniciarnos, también nos enseñaba jarabes, el *jarabe tlaxcalteca*, el *jarabe michoacano*, muchas cosas de Michoacán porque él tenía mucho conocimiento de ese lugar, *los viejitos* y algunas cosas de Jalisco. [...] Por esa época trajeron grupos indígenas a bailar a Bellas Artes y tenían contacto con esos grupos y seguramente de esos grupos se aprendían la danza de *los viejitos*, que lo bailaban entre Amado López, el maestro Marcelo Torreblanca y el maestro Luis Felipe Obregón, ¡era una maravilla verlos cómo cada uno ejecutaba pasos más difíciles que el otro! Una competencia preciosa, era delicioso verlos bailar a los tres. Seguramente que esas danzas las aprendieron de los grupos indígenas de Michoacán y las *Igüiris* fue una danza inventada por el maestro Luis Felipe Obregón, fue una danza de su creación, pero con los conocimientos que él tuvo de las pirecuas de Michoacán.³⁰

De lo anterior es posible observar que la mayor parte de los profesores que integraron la planta docente de la Escuela de Danza provenía del grupo de maestros que desde años atrás habían contribuido a la formación dancística en México, ya sea impartiendo clases en academias particulares, en escuelas oficiales o en la puesta en escena de trabajos coreográficos, por lo que su experiencia era indiscutible tanto en la práctica dancística como en la enseñanza de la danza.

³⁰ Josefina Lavallo, en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.

A partir de lo anterior, es posible preguntar: ¿qué significaba, en ese momento, ser un bailarín y un profesor de danza?

Durante el periodo entre 1932 – 1935 ser un profesor de danza, significaba tener el conocimiento suficiente en una especialidad, como así se le llamaba en ese momento a los diferentes géneros dancísticos que se practicaban, es decir, en técnica del baile clásico, acrobático, tap, bailes regionales españoles o ritmos mexicanos.

Para ser un bailarín profesional se requería que se hubiera concluido una carrera de tres años en la Escuela de Danza y que el alumno obtuviera el certificado correspondiente, que cumpliera con los lineamientos dictados por la institución y desde el punto de vista dancístico, que dominara la técnica del baile estipulado, así como las especialidades, a fin de que pudiera interpretar los trabajos coreográficos que la escuela realizaba tras la búsqueda de genuinas obras coreográficas. Cabe reiterar que el número de años de estudio en los planes propuestos por Zybin consideraba ocho, lo cual respondía a que la técnica dancística que se tenía que dominar era la clásica y, para su aprendizaje estaba estipulado, en otros países, ese número de años; y en las propuestas de 1932 a 1935, la técnica clásica perdió importancia y el esfuerzo estuvo orientado a la exploración y experimentación de una técnica propia de los bailarines mexicanos, de ahí, seguramente la reducción en el número de años de estudio.

Para el siguiente periodo, que corresponde con los años 1935-1937 para ser profesor de danza se requería poseer el conocimiento suficiente en un género o en un área artística específica y para ser bailarín era necesario que se dominaran las técnicas del baile y las especialidades que la escuela estipulaba, en aras de una adecuada interpretación en los montajes coreográficos. Con respecto al plan de estudios, este último estaba constituido por cinco años y no por tres como en la época de Carlos Mérida. Lo cual significaba que al terminar sus estudios los alumnos tendrían una

mayor preparación y dominio técnico pero orientado a los bailes mexicanos y a la incipiente danza moderna.

En la década de los treinta, a un bailarín se le exigía que se formara en el conocimiento de las danzas indígenas y en los bailes mestizos para, posteriormente, trabajarlos y llevarlos al escenario, lo más importante era la originalidad y la autenticidad de las danzas; sin embargo, otro objetivo era que el bailarín y el profesor de danza cumplieran con los propósitos del gobierno, que sus trabajos coreográficos pudieran llamar la atención de los diferentes estratos sociales y que los incorporara para que de esta manera se pudiera bailar una experiencia comunitaria.

Otro objetivo que debían de perseguir los trabajadores de la danza era que sus temas tocaran los problemas del momento, la política, la militancia y la lucha proletaria; asimismo, continuaba en boga darle importancia a la salud, al deporte y a la disciplina. Además se esperaba que artistas, intelectuales y trabajadores participaran en la revolución proletaria. “La danza mexicana sería de la tierra, de “los descalzos”, actuada en un cuerpo humano sin afectación, movimientos ridículos, ni posturas convencionales. [...] El propósito de transfigurar el país debía remitir a una nueva concepción de la danza y del cuerpo”.³¹

En ese momento, la danza se consideró relevante para el Estado y por tanto, una de las más altas expresiones del “alma nacional,” como lo había sido y lo continuaba siendo el muralismo mexicano.

2. La formación dancística como campo de prácticas culturales.³²

³¹ Sophie Bidault de la Calle, *Nellie Campobello: Una escritura salida del cuerpo*, México, CID-Danza, 2003, p. 142.

³² La noción de campo cultural se introduce para considerar cómo se conjuntan determinadas prácticas como razón o como sentido común, que hacen posible el escrutinio, la observación y la autorreflexión de la persona. Pensar en un campo cultural equivale a pensar sobre los sistemas de razón que cruzan las instituciones implicadas, como escuelas, medicina, bienestar social, derecho y las instituciones culturales. La importancia de la idea del campo cultural es que permite centrar la atención en cómo se entretajan diferentes prácticas culturales para definir la individualidad. Popkewitz, Thomas S, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, op, cit*, 2003, p. 170

Durante los años de 1932 a 1937, durante la gestión de Carlos Mérida y Francisco Domínguez al frente de la Escuela de Danza existieron básicamente dos propuestas para la formación dancística: la primera se presentó en el año de 1932, momento de apertura de la institución, la cual se propuso modificar en cuatro ocasiones; una segunda, elaborada en 1935, momento en que Francisco Domínguez tomó posesión del puesto de director.

El 15 de marzo de 1932, el Consejo de Bellas Artes emitió una propuesta para la formación dancística con motivo de la apertura de la Escuela de Danza, en ella se definió que dicha institución se iba a dedicar a la *formación de bailarines profesionales*.

Lo que sobresale de esta propuesta es que, si bien es cierto que para su elaboración se tomó en cuenta la opinión de los maestros de danza, las voces que tuvieron mayor injerencia fue la de los artistas e intelectuales que integraron el Consejo de Bellas Artes.

Era claro que la institución contaba con el apoyo de autoridades, artistas e intelectuales y con la colaboración de algunos de los profesores de danza o bailarines más sobresalientes, quienes habían sido llamados a dar su opinión y a trabajar en el proyecto, -pero también era cierto que la organización y dirección del trabajo estaba depositada en artistas de otras especialidades diferentes a la danza, como era el caso de pintores, músicos y artistas plásticos-, quienes ocupaban puestos importantes y tenían en sus manos la decisión y la autoridad de guiar el rumbo de la formación dancística en México, ya que se pensaba que los bailarines profesionales no tenían facultades de organización administrativa y técnica, y que si ellos estuvieran a la cabeza del proyecto, sería muy probable que tratarían de imponer sus particulares métodos profesionales.³³

A pesar de que ninguna gente de danza estuvo al frente del proyecto, el campo dancístico mexicano logró su autonomía, y se reconoció que dicha práctica estaba al mismo nivel de otras artes, ya que de ella se decía:

³³ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 278.

[...] la danza, si bien requiere para cobrar toda su intensidad del auxilio de las artes plásticas y musicales, no es menos cierto que tiene fuerza propia e independencia entre las bellas artes. Su enseñanza tiene que ser, pues, un fin y no un complemento de actividades plásticas o musicales³⁴.

De manera paralela a la propuesta de formación dancística de 1932, el Consejo de Bellas Artes emitió una serie de lineamientos para el funcionamiento de la instancia educativa, los cuales quedaron plasmados en el documento denominado *La Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública*.

En materia educativa este documento señalaba que:

“de los tres años en que estaba dividida la carrera, el primer año se dedicaría, preferentemente, al desarrollo armónico del cuerpo, y el último a la experimentación de los ritmos plásticos mexicanos, debidamente estudiados y depurados, y a la creación personal. Las clases de bailes mexicanos y las de especialidades se impartirían en todos los años.”³⁵

A partir de este lineamiento es que enfoqué mi atención en dos prácticas culturales que se trasladaron al ámbito de la formación dancística, como son la práctica de gobernación y la práctica de experimentación. La primera se relacionó directamente con el ámbito educativo y la segunda tocó sensiblemente el aspecto artístico de la creación dancística.

Cabe señalar que si bien la formación dancística retomó estas prácticas culturales, también es cierto que las transformó, las aplicó y se las apropió de acuerdo con las necesidades específicas de su campo de estudio.

2.1 El currículum como práctica de gobernación.

En este apartado lo que se pretende es revisar cuáles fueron los conocimientos³⁶ que se consideraron necesarios enseñar durante la fundación de la Escuela de Danza, y analizar si estaban relacionados con la política social y artística del momento.

³⁴ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 279.

³⁵ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 280.

³⁶ El conocimiento es una práctica que fabrica mundos e individualidad (teniendo la fabricación su significado dual de ficción y configuración). Thomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra y Barry M. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción” en, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, p. 43.

Es importante subrayar que dos documentos fueron fundamentales para definir el rumbo de la institución, ambos emitidos por el Consejo de Bellas Artes con fecha 9 de febrero y 15 de marzo de 1932, en los que quedaron plasmados los lineamientos generales para el funcionamiento de la institución, los cuales, después de leerlos nos remite nuevamente a Popkewitz, cuando señala que “la escolarización es la principal institución del Estado que se ocupa de la educación y la formación profesional,”³⁷ en virtud de que las propuestas expuestas en estos documentos fueron centrales para trazar la línea de acción de la nueva instancia académica.

En relación con el documento del 15 de marzo de 1932, firmado por Xavier Villaurrutia y José Gorostiza, señala que “de los tres años en que estaba dividida la carrera, el primer año se dedicaría, preferentemente, al desarrollo armónico del cuerpo”, encontramos que esta propuesta aún preserva el interés y la preocupación por la salud, por el cultivo y desarrollo armónico del cuerpo y de la mente, lo cual se hizo evidente a partir de 1922, cuando se creó el Departamento de Educación Física. Vasconcelos fue su impulsor, pero esta tendencia fue acogida y prolongada por los gobiernos posteriores. La pretensión era instituir una cultura del cuerpo en la cual se procurara la fortaleza, el vigor y la salud. En este sentido, la danza cubría ampliamente las expectativas del momento, pues se pensaba que a través de ella era posible modelar cuerpos sanos, ágiles y bellos, lo cual estaba vinculado con la atención que, a través del conocimiento médico y los programas de higiene, se le daría al cuerpo y a la gimnasia.

En relación con los conocimientos³⁸ que se enseñaban durante la fundación de la Escuela de Danza, es necesario reiterar que éstos fueron propuestos por los integrantes del Consejo de Bellas Artes y que el plan estaba integrado por tres años de estudio, a diferencia de los ocho que había formulado Hipólito Zybin en la propuesta de 1931.

³⁷ *Ibidem*, p. 160

³⁸ El conocimiento en este trabajo se ve como gobernación ya que aprender sobre danzas mexicanas o ballet clásico, duncanismo, tap, danza española, definitivamente tiene que ver con disposiciones de aprendizaje, conciencias y sensibilidades acerca del mundo. El problema del conocimiento en las escuelas, tiene que ver con formas mediante las que decimos la verdad sobre nosotros mismos y los demás. *Ibidem*, p. 156.

Las materias que se impartían durante los tres años de estudio eran: los bailes mexicanos y las especialidades, no así la danza clásica que únicamente se estudiaba durante los dos primeros años; asimismo, se observa que la danza clásica llevaba la denominación de “baile” y aún no se utilizaba la noción de técnica. (Anexo 7)

Con respecto a la preponderancia que se le otorgó a las danzas mexicanas, es posible que esta tendencia estuviera ligada con la situación política y social por la que atravesaba el país, ya que en 1932, en la ciudad había una intensa actividad política, revolucionaria, que se propagó aún más en los años del cardenismo (1934 – 1940), momento de la expropiación de los ferrocarriles nacionales, de huelgas, de conspiraciones políticas, de la expropiación petrolera, de la organización del PRM, del reparto ejidal en Yucatán y en La Laguna, y del asesinato de Trotski.

Durante la década de los treinta, la mayoría de los intelectuales y artistas simpatizaban con el “proletariado combatiente,” e incluso en 1934 se creó la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) cuyo propósito fue luchar contra el imperialismo y crear y promover las artes plásticas, la literatura, el teatro, el cine y la danza.

A la par, continuaban vigentes los preceptos que había puesto en marcha Plutarco Elías Calles durante su periodo de gobierno (1924-1928), como era la difusión de *lo mexicano*, entendido como aquellos símbolos que hablaban de las culturas prehispánicas, de los charros, de las tehuanas, de las chinas poblanas, de las guitarras y de los sombreros galoneados. Se aspiraba a retornar los ojos a los indígenas y con Cárdenas este sentimiento se exacerbó. Lo que se pretendía era rechazar lo europeo, regresar a lo indígena, pero desafortunadamente, en muchos de los casos, este objetivo benefició más a algunos de los intelectuales y artistas que a los propios indígenas.

En cuanto a las especialidades en la Escuela de Danza se aclaraba que éstas serían:

baile griego (duncanismo); bailes populares extranjeros (ruso, español, portugués), etc, baile teatral moderno (tap, acrobático, etcétera). Los alumnos estarían obligados a cursar, durante los dos primeros años, dos especialidades. El curso de plástica, obligatorio en los dos primeros años,

comprendería: la enseñanza del dibujo en su relación con el arte de la danza. Maquillaje, Plástica escénica. Proyectos de decoración. Proyectos de trajes, etcétera.³⁹

El hecho de recuperar especialidades como el baile griego, mejor conocido como duncanismo; bailes populares extranjeros, entre ellos ruso, español, portugués y el baile teatral moderno como el tap y acrobático, estaba ligado a aquella fiebre y efervescencia que estas formas de bailar habían causado en el mundo occidental durante las primeras décadas de los años veinte; por tanto, insertarlas en esta propuesta confirmaba que prevalecía el interés por ellas y más aún, que existía una necesidad de aprenderlas de manera formal y sistemática.

También fue posible advertir que existía una clasificación que incluía: a) baile griego o duncanismo; b) bailes populares extranjeros y c) baile teatral moderno. Esta división empezó a dibujar el camino hacia donde se iba a dirigir la formación dancística profesional en México, marcando rutas que poco a poco se irían separando, definiendo y especializando, y que apuntaba hacia los bailes mexicanos, la incipiente danza moderna, los bailes populares extranjeros, principalmente, el español y la danza clásica y el baile teatral moderno.

Otro aspecto que sobresale en la primera propuesta es que a la SEP le interesaba fomentar la labor educativa. Al respecto se señalaba:

realizar bailables que sirvan de recreación en escuelas, parques y teatros no es, sino muy lejanamente, una labor educativa. A la Secretaría le toca enfrentarse con los problemas y no torearlos, ni menos aún encubrirlos con artificiales actos de recreación. Aprovechar un conjunto de danzantes autóctonos dispares en espectáculos públicos, sin más aplicación inmediata determinada, no lleva a ningún fin educativo, ni de creación colectiva ni personal, aparte de que la labor de recreación pública en parques y teatros corresponde al Departamento Central, y ya la ejercitan las empresas teatrales comerciales.⁴⁰

Por otro lado, también era posible observar que la misión de la SEP era satisfacer una necesidad de educación específica, pues argumentaba que “no se trataba de aprovechar un presupuesto, sino de satisfacer una necesidad de educación estética”.⁴¹

³⁹ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 281.

⁴⁰ Documento del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 276.

⁴¹ *Ibidem*, p. 275.

Otra preocupación de la SEP era fortalecer una educación socialista, y aunque se aspiraba a consolidar una nación de pobladores educados, lo más importante era la salud, la cuestión social, el trabajo manual y fomentar la vinculación entre la escuela y la vida; la cultura, el arte y la educación fueron ámbitos fundamentales para preservar y darle continuidad al poder, el cual aparecía como algo absoluto que dirigía el rumbo del país. Fue un momento en que el sentimiento nacionalista y los símbolos que lo representaban pretendían la consolidación y realce de las instituciones.

Con base en las ideas prevalecientes, es posible afirmar que durante la apertura de la institución a la que se le dio el nombre de Escuela de Danza, se permeó la idea de la construcción de una sociedad moderna, en donde se ampliara la cobertura de la educación para que ésta pudiera dirigirse a todos los estratos sociales y cubrir así otros requerimientos, como era el caso específico de la educación artística y de la educación dancística, en específico.

La propuesta anterior se modificó con fecha 15 de marzo de 1932, a través del documento *Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes*⁴² la cual fue aprobada y sancionada por Luis Padilla Nervo, presidente del Consejo de Bellas Artes. (Anexos 7.1 y 7.2)

Los cambios importantes registrados con este primer ajuste fueron: la incorporación de la noción de *técnica* en la materia de clásico y en consecuencia, en la formación dancística profesional⁴³ y la incorporación de esta materia durante los tres años que duraba la carrera. Al respecto, cabe señalar que en las propuestas formativas anteriores (1930 y 1931) la danza clásica se estudiaba durante un mayor número de años en comparación con los bailes mexicanos y en esta propuesta ambas se estudiaban durante el mismo número de años.

⁴² *Ibidem*, p. 266.

⁴³ La técnica, como una forma de preparación y entrenamiento corporal poco a poco fue ganando terreno hasta que en muchos casos ha pasado a ser el punto medular en la preparación dancística profesional.

Otro dato interesante es que a partir de las propuestas de 1932 se empezaron a contemplar contenidos mínimos para cada una de las materias. Los contenidos de este plan de estudios se muestran en el Anexo 7.3.

En relación con las especialidades, se mantuvieron, pero se colocaron en el segundo y tercer año y se señaló que por medio de ellas el “alumno quedaría capacitado para desarrollar, una vez terminada su carrera, actividades profesionales que le ayudarían a resolver sus particulares problemas de trabajo y subsistencia”.⁴⁴ Lo cual significaba que el mercado de trabajo era versátil, pues la escuela pensaba en formar bailarines profesiones que tuvieran la opción de elegir trabajar en la danza clásica, los bailes mexicanos o en algunas de las especialidades (bailes populares extranjeros o en el baile teatral moderno).

A medida que la Escuela de Danza fue instrumentando el plan de estudios, la institución decidió que, con base en la experiencia vivida, en el año de 1934 se aplicaría un nuevo proyecto de acción el cual proponía: a) el desarrollo integral de un programa docente; b) la implantación del sistema rítmico Dalcroze y c) la iniciación de un plan de investigación coreográfica. Este último plan está relacionado con la práctica de experimentación que más adelante se expondrá.

Para ello Carlos Mérida propuso que se le hiciera un segundo ajuste al plan de estudios.

(Anexo 7.4). El cual consistió en:

El estudio de los ritmos mexicanos debe mantenerse en los tres años que dura la carrera de la escuela y en la forma que marca el plan programa [...] La plástica escénica debe situarse en los años segundo y tercero de la carrera y la clase debe surtir de elementos absolutamente vocacionales. [...] Las especialidades deben mantenerse en los años segundo y tercero y limitarlas a bailes teatrales modernos y bailes españoles, haciéndose obligatorio para los alumnos tomar, durante el aprendizaje, por lo menos una de ellas.⁴⁵

Esta propuesta no se autorizó oficialmente; no obstante, sí llegó a instrumentarse, pues la materia de teoría e historia de la danza aparece en los programas de mano de octubre de 1933.

⁴⁴ Reglamento, propósitos y programa de la Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 47.

⁴⁵ Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, pp. 64-77.

Con estas modificaciones, es claro que la escuela de danza se inclinó por los bailes mexicanos como materia eje y que la técnica clásica, aunque se estudiaba durante los tres años de carrera, se consideraba sólo como un medio. Al respecto se señalaba:

La técnica del baile, en forma progresiva, es materia básica para la escuela y debe mantenerse en los tres años. No existe, hasta ahora, ningún sistema o método que supla, con ventaja, a la técnica clásica de baile de donde se derivan todos los ensayos pedagógicos que se han hecho hasta hoy. Así pues, el conocimiento completo de la técnica clásica de baile es absolutamente indispensable para el alumno. Debe advertirse, sin embargo, que se habla de la parte fundamental del sistema, o sea lo referente a los ejercicios rítmicos puramente corporales *excluyendo cualquier idea o tendencia hacia la interpretación*. En cambio, la materia de “especial cuidado” debe ser la enseñanza de los ritmos mexicanos, tendiente a la preparación y desarrollo de una coreografía mexicana moderna. [...] a través de “crear una pedagogía adecuada para la enseñanza de la materia [...] y a través de un trabajo de laboratorio, tanto expresivo como pedagógico”.⁴⁶

Para alcanzar el propósito antes señalado, la escuela avizoraba que esto sólo iba a ser posible si se contaba con un conocimiento profundo de los aspectos coreográficos más característicos del país, basado en el plan de investigación coreográfica que proponía la institución.⁴⁷

En esta propuesta se insertó la materia de teoría e historia de la danza durante el segundo y tercer año de la carrera y el interés por el trabajo de laboratorio se preservó.

Para concluir su gestión, Carlos Mérida propuso un último ajuste al plan de estudios, el cual consistió en lo siguiente:

que se contrate en el extranjero un profesor de técnica del baile y un maestro de ballet. Este último debe preparar expertos en el montaje de los ballets. [...] Un sector de suma importancia que la Escuela debe añadir a su programa es el referente a la creación de profesores destinados a la enseñanza de la euritmia en las escuelas primarias. El método más adecuado para llenar esta necesidad es el de Jacques Dalcroze [...] Para la realización de este programa es indispensable contratar un profesor diplomado en una de las escuelas Dalcroze (París, Berlín, Bruselas o Ginebra, cuna del sistema) que se haga cargo por completo de esta enseñanza. Adoptando el sistema, el programa fundamental de la Escuela quedaría modificado así: *Primer año*: igual; *Segundo año*: el mismo, más la obligación de tomar el primer curso del método Dalcroze; *Tercer año*: el mismo, más el segundo curso del método Dalcroze. El punto tercero importante de tomar en cuenta para la escuela es la necesidad de que se inicie un plan de investigación coreográfica hecho en la forma más seria y completa posible.⁴⁸ (Anexo 7.5)

La propuesta que realizaba Carlos Mérida visualizaba varios puntos importantísimos para la formación dancística profesional que, si se hubieran seguido, es probable que el camino de la

⁴⁶ Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 65.

⁴⁷ El plan de investigación coreográfica se menciona, más adelante, como práctica de experimentación.

⁴⁸ Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, 64-77.

danza en México y concretamente, el de la Escuela de Danza hubiera sido distinto al que hoy tenemos; sin embargo, uno de ellos me parece central, en virtud de que dicha problemática permanece hasta hoy día sin resolverse cabalmente y se trata de la preparación de los profesores encargados de la enseñanza de la danza a nivel del sistema educativo nacional; desafortunadamente sus propuestas quedaron en el aire debido a que el pintor guatemalteco fue destituido de su cargo.

Ahondando en su propuesta, proponía contratar maestros especializados tanto coreógrafos como maestros de técnica clásica, pues se argumentaba que para que dicha institución fuera “un verdadero centro de acción viva y eficaz era necesario contratar en el extranjero un profesor de técnica del baile y un maestro de ballet. Este último debía de preparar expertos en el montaje de los ballets”.⁴⁹

Carlos Mérida no sólo vio la importancia de formar profesores de danza destinados a la enseñanza de la euritmia en las escuelas primarias, sino que también propuso el método para dicha preparación, sugiriendo que se podría utilizar el de Émile Jacques Dalcroze (1865-1950).⁵⁰ La importancia de este método estaba ligada a la pretensión de aquel momento de instituir una cultura del cuerpo en la que se procurara la fortaleza, el vigor y la salud, de ahí el interés por un trabajo relacionado estrechamente con la gimnasia rítmica.

Con respecto al método Dalcroze en aquel momento, ya se había abierto un debate, pues se argumentaba que dicho método no estaba destinado a la enseñanza de la danza, sino que su objetivo era la educación; y se hacía la diferenciación entre lo que proponía la danza y la rítmica de Dalcroze. Se decía que la primera planteaba “el mayor desarrollo de las posibilidades armoniosas

⁴⁹ Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 67.

⁵⁰ Para revisar datos biográficos de Jacques Dalcroze ir al Anexo 3 de este trabajo.

del cuerpo como vehículo de expresión y [...] la rítmica de Dalcroze tendía a fomentar un determinado desarrollo físico armónico”.⁵¹

Según Carlos Mérida en el sistema Dalcroze, el factor musical era de un valor capital y, por ello, los alumnos eran como un instrumento de solfeo que llegaban a tener una perfecta seguridad rítmica, un dominio rítmico absoluto sobre el cuerpo, un *verdadero automatismo definitivo*, y que mientras la danza creaba una atmósfera de libertad expresiva y de alegría, la rítmica de Dalcroze creaba un sentimiento colectivo de disciplina que podía ser muy útil como vehículo de educación corporal por medio del ritmo en las escuelas primarias, de donde provenía el éxito del sistema.⁵²

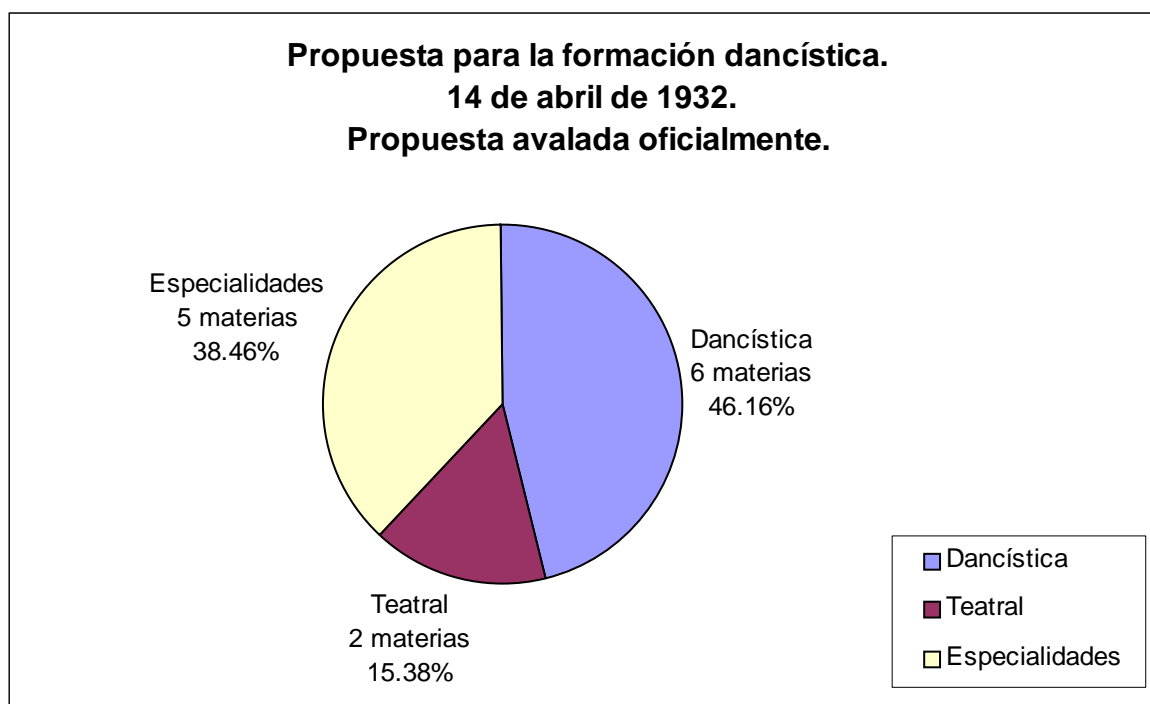
El tercer punto era la realización de un plan de investigación coreográfica en el cual se presentaban los programas detallados de las materias para los tres años de la carrera. Con respecto a la clase de ritmos mexicanos se mencionaba que hasta ese momento la enseñanza del baile mexicano carecía de una pedagogía adecuada por lo tanto, se proponía que la pedagogía coreográfica mexicana se planteara sobre dos puntos de partida, es decir, poner atención en dos grupos de interés: el aborigen, y el mestizo o criollo.

Con base en la revisión de las cuatro propuestas anteriores, es posible advertir que la primera de ellas sirvió como eje para los ajustes posteriores, los cuales respondieron a las necesidades sociales y políticas del país, así como a las necesidades del campo dancístico mexicano y de la propia instancia académica. A continuación presento en forma gráfica el primer ajuste porque fue el que se autorizó oficialmente.

⁵¹ Proyecto de acción, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p 68.

⁵² El sistema comprendía: Rítmica (medidas y ejercicios métricos, independencia de miembros, desarrollo de la voluntad, espontaneidad de audición, dirección, de notación, etc). Solfeo. Gammas y tonalidad, fraseo y matices. Plástica animada. El ritmo, la música y la educación. Proyecto de acción, en ,Cristina Mendoza, *op. cit.*, p 69.

Para realizar dicha gráfica elaboré el mapa curricular correspondiente. (Anexo 7.1) Para su estudio lo dividí en tres líneas curriculares: dancística, teatral y especialidades, el cual cuenta con un total de 13 materias.



Durante el periodo de 1935-1937 la propuesta de plan de estudios se incrementó de tres a cinco años y entró en vigor a partir del 1º de abril de 1935 en la gestión de Francisco Domínguez. Dicha propuesta la emitió la Escuela de Danza, y no el Consejo de Bellas Artes, aunque hay que reconocer que estaba fincada en los preceptos anteriores.

A la par de la propuesta para la formación dancística, la escuela emitió también informe de labores, objetivos, programa general de estudios y datos estadísticos del personal docente y de la comunidad escolar.

Lo más sobresaliente de esta propuesta es que estaba constituida por cuatro ejes o pilares que eran: los bailes mexicanos, la técnica de la danza clásica, el trabajo de laboratorio y la danza moderna. (Anexo 8).

Con respecto a los bailes mexicanos, en aquel momento se abrió un debate para encontrar la diferenciación entre bailes mexicanos y bailes regionales; los primeros, según Francisco Domínguez, eran los aborígenes y constituían “la parte medular de la escuela”,⁵³ y su estudio se realizaba del 2º al 5º año. La carga horaria era de 2 horas a la semana en el segundo y en el tercer año; y de una hora, en cuarto y quinto año.

Los bailes regionales, eran los bailes mestizos y se consideraban como una especialidad. En el documento que emitió Francisco Domínguez se observa una contradicción con respecto a esta materia, pues se mencionaba que se iba a impartir durante el segundo, tercero y cuarto años de la carrera y cuando se enlista únicamente aparece en segundo y tercer año, con una carga horaria semanal de dos horas.

En relación con estas materias, se pensó que no se debía de recurrir a las danzas aborígenes y a las danzas mestizas o criollas tal cual para repetirlas, pues si se procedía de esa manera se caería en un empobrecimiento y en adulteraciones. La Escuela de Danza buscaba “cuidar la tradición y crear una nueva [lo cual sería imposible realizar] sin una educación sistemática, moderna y efectiva”.⁵⁴

La técnica clásica tenía una carga horaria de 3 horas a la semana y aparecía incluida durante los tres primeros años de la carrera.

El hecho de que los bailes mexicanos y los bailes regionales, así como la técnica de la danza clásica se consideraban ejes del plan de estudios, se debe a que en la década de los treinta, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, el aspecto político y social eran fundamentales e

⁵³ Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes, 1º de abril de 1935, AHENDNYG.

⁵⁴ La danza y el teatro, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p.130.

inflúan en todos los campos del quehacer humano; para ese momento se había acrecentado la lucha y la demanda de los trabajadores como resultado de la crisis mundial debido al peligro de otra guerra y a la amenaza nazifascista; asimismo, habían crecido los movimientos sindicalistas y los masivos que pugnaban por justicia social. Este ambiente propició que los intelectuales y artistas se inclinaran por un arte con un contenido social y la danza quedara inserta dentro de este movimiento; por ello, se tornó fundamental que la danza contara con dos elementos: el técnico y el ideológico.

Si bien continuó una preocupación muy definida por las cuestiones de la salud, se experimentó un cambio importante; el libro y la jerarquía que se le había otorgado, fue trocado por una necesidad de infundirle al pueblo entusiasmo, entrega y amor por el trabajo y por la patria. Plutarco Elías Calles, hombre de la modernidad, consideraba que la liberación económica y el desarrollo educacional de la población estaban estrechamente vinculados con la técnica y que ésta sería la mejor arma para desarrollar un trabajo fuerte y brindarle un servicio sólido al Estado.

Esta tendencia a ennoblecer la técnica tuvo una de sus primeras expresiones en 1925, cuando se cambió la Dirección de Cultura Estética por la Dirección Técnica de Solfeos y Orfeones. La danza no escapó a esta necesidad de pulir la técnica y de fortalecerla, ya que por ser un arte popular podía servir para dirigir y orientar la cultura del pueblo.

Con respecto al aspecto técnico habían surgido varios debates en relación con qué técnica era la más adecuada para la preparación de los bailarines mexicanos, siempre y cuando les permitiera a los bailarines expresar los mensajes y las ideas prioritarias de aquel momento, considerando que los mensajes deberían de llegar al pueblo a fin de pulir su gusto y contribuir con su educación.

Con respecto a las técnicas dancísticas, vistas como entrenamiento corporal, las que se conocían en ese momento eran: en primera instancia, el ballet clásico, que contaba con un reglamento y una estructura; sin embargo, existían críticas con respecto a señalar que carecía de

mensaje o de emoción y, lo que se veía en él, era la utilidad de formar cuerpos capaces de moverse con toda precisión pues se consideraba una disciplina ejemplar. Se sabía que con base en dicha técnica, los ballets rusos habían surgido y habían sabido aprovechar los descubrimientos técnicos en temas modernos acordes con las nuevas condiciones sociales, dados los nuevos aspectos de la civilización y las nuevas ideas políticas. (Anexo 1)

Asimismo, se conocía el trabajo de Isadora Duncan, como una danza natural que recordaba las esculturas griegas, y cuya principal motivación era ilustrar la danza misma. Se sabía que el principal propósito de Isadora Duncan era expresar las preocupaciones humanas. (Anexo 3)

También estaba presente el trabajo de Dalcroze y su método denominado *La rítmica*, que buscaba una relación íntima entre la música y la plástica y que le permitía al alumno encontrar los matices y gradaciones en el movimiento. (Anexo 3)

El trabajo de Mary Wigman ya existía, y se identificaba con una danza más libre y más humana. (Anexo 3).

En conclusión, México contaba con diversas posibilidades desde el punto de vista técnico: unas derivadas de las viejas enseñanzas, otras derivadas de formas naturales, otros de carácter rítmico, expresivos únicamente como formas colectivas. Pero el ideal, decía Carlos Mérida, era “aprovechar la suma necesaria de enseñanzas para nuestra propia expresión, para nuestras propias necesidades. Imposible sería limitarnos. En estas diversas enseñanzas hay mucho aprovechable.”⁵⁵

También existía una tradición de varios siglos que se había desarrollado en la Nueva España y que había marcado tradiciones y había gestado formas nuevas en las cuales la danza jugó un papel fundamental dentro del concepto de lo nacional impulsado por los círculos de intelectuales y artistas próximos al Estado.

⁵⁵ La danza y el teatro, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p.138.

Seguramente, con base en la necesidad de encontrar la técnica dancística más adecuada para el entrenamiento corporal, en el periodo de Francisco Domínguez se le concedió a la danza moderna más importancia, en virtud de que se incluyó del 2º al 5º año; en el segundo, con una carga horaria semanal de 2 horas y en el tercer año con una carga horaria de 3 horas. En los dos últimos años no se menciona el número de horas, pero se especifica que en el cuarto año se trata de danza moderna (estilo, expresión e interpretación) y en el quinto año danza moderna (creación individual y ballet). En este sentido, el documento señala “el cuarto año de técnica (Danza Moderna) se ocupa exclusivamente de desarrollar en el alumno facultades expresivas e interpretativas procurando por primera vez que imprima a las interpretaciones su propio estilo -y el quinto año- se ocupa en hacer crear al alumno sus propias danzas, terminando con la libre interpretación del ballet”

56.

Como especialidades aparecen la danza española y la danza oriental: la primera, se incluyó del 2º al 4º año de la carrera con 2 horas a la semana en el segundo año; tres horas en el tercer año; y en el cuarto año no se define. La segunda materia (danza oriental) aparece durante el segundo y tercer año de la carrera con una carga horaria semanal de dos horas.

También se advierte la presencia de materias como historia de la danza e historia de danzas mexicanas en tercero y cuarto año respectivamente, con una hora a la semana de estudio.

El trabajo de laboratorio para el estudio de las danzas aborígenes continuó siendo vital para la institución, y se ubicó en la materia denominada creación individual y ballet, la cual se impartía en el quinto año.

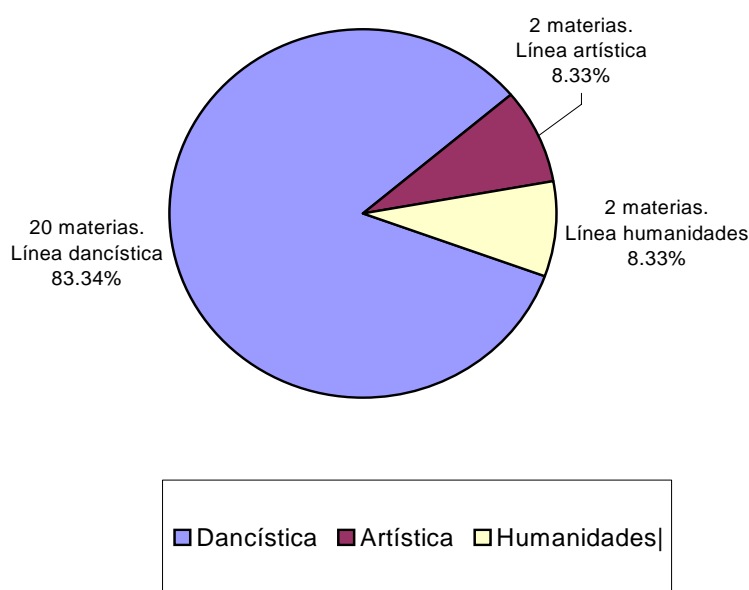
En esta propuesta se incluyó la materia de rítmica musical, debido, posiblemente, a que Francisco Domínguez era músico.

⁵⁶ Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes, 1º de abril de 1935, AHENDNYG.

Es importante señalar que para este periodo también se localizó una tira de materias; sin embargo, después de su estudio se encontró que existe una gran diferencia entre la propuesta para la formación dancística emitida por Francisco Domínguez y la tira de materias⁵⁷; esta situación hace pensar que esta última se realizó tiempo después, quizá por motivos administrativos, sobre todo, porque en ella se encontraron similitudes con las propuestas académicas posteriores.⁵⁸

A continuación se muestra la gráfica de la propuesta oficial para la formación dancística del 1º de abril de 1935, la cual estuvo constituida por tres líneas curriculares: dancística, artística y humanidades, y por un número total de 24 materias. (Anexo 8)

Propuesta para la formación dancística 1935-1937



⁵⁷ Alma Rosa Cortés González, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, INBA, México, 1992, p. 123.

⁵⁸ En la tira de materias de 1935 aparecen 26 asignaturas y cuatro líneas curriculares: dancística, teatral, artística y humanidades. En ella no se especifica ninguna carga horaria. En relación con la técnica clásica ésta aparece durante toda la carrera, la danza moderna sólo en el tercer año. Se fusiona la materia de mexicano y regional y adopta el nombre de baile regional mexicano, y se incluye del primero al tercer año. En el cuarto año aparece una materia nueva con el nombre de ritmos indígenas de México. La danza española se divide en dos: baile regional español que se incluye del primero a tercer año; y español en cuarto y quinto año. Tap y acrobático se imparte del primero al tercer año de la carrera. Oriental únicamente se estudia en el tercer año de la carrera y un punto fundamental, desaparece el laboratorio y se incluye una materia que se denomina práctica con grupo de principiantes. Las materias de plástica escénica y rítmica musical permanecen; la primera, se ubica en el primero y segundo año y rítmica musical en el tercero y cuarto año de la carrera. Historia de la danza aparece en tercero y en cuarto año. La fusión de la materia de mexicano y regional y la desaparición del laboratorio -materias fundamentales para la propuesta avalada por Francisco Domínguez- es un indicio de que quizá la tira de materias de 1935 se realizó tiempo después.

Con base en la revisión anterior, es posible identificar en las propuestas para la formación dancística, correspondientes al periodo 1932 – 1937 la siguiente tendencia.

Si bien las materias de técnica de la danza clásica y bailes mexicanos eran importantes en la formación dancística, es evidente que la balanza se inclinó hacia la creación de los bailes mexicanos; asimismo, se buscaba que la danza fuera una de las actividades artísticas en la que se expresara los rasgos y símbolos de lo que se consideraba como *lo nacional* en la época revolucionaria.

En estas propuestas encontramos que se descartó el modelo de formación integral del bailarín, dando paso a uno en el que se preponderó el aspecto artístico, creativo y de experimentación y se dejó de lado el estudio de los idiomas, la historia, mitología, la propedéutica filosófica que contemplaba nociones de psicología, estética, epistemología, así como la anatomía, fisiología humanas y la literatura moderna.

Otros contenidos que quedaron excluidos fueron el estudio de la escultura, el cine, la pintura y el aprendizaje de algún instrumento, pues se proponía un trabajo interdisciplinario en el que pudieran colaborar artistas expertos de otras áreas para los montajes escénicos; no obstante se incluyó el estudio de la rítmica musical.

Con respecto al estudio del teatro, éste se dejó de lado en las propuestas de 1932-1935 en virtud de que la concepción de plástica dinámica era totalmente diferente a la concepción de plástica escénica: la primera buscaba una preparación polivalente de *actores completos* y la segunda un trabajo que apoyara la producción dancística y la formación de bailarines profesionales; en la propuesta de 1935 el estudio del teatro simplemente se eliminó.

Los deportes, así como la pedagogía y las prácticas de la enseñanza en clases inferiores se excluyeron.

Un punto sobresaliente es la relevancia que se le concedió a la preparación del solista, pues es la primera vez que se habla de este personaje y aunque no se señala el programa para formarse como tal, en el reglamento del 1º de abril de 1935 se dice: “todo aquel alumno que desee prepararse como solista, una vez que haya concluido la carrera de danza, tendrá que acreditar el programa especial que para este fin se elaboró.”⁵⁹

2.1.1. Reglas y estándares de la formación dancística en la construcción de la subjetividad.

Cuando se habla de formación dancística, la noción de gobernación no tiene la intención de describir distinciones bueno/malo o moral/mal, sino que reconoce la premisa sociológica de que todas las situaciones sociales tienen restricciones y limitaciones incrustadas históricamente. En este apartado, lo que se pretende es mostrar que el currículum, como práctica de gobernación, recurre a un conjunto de métodos y estrategias para la acción, políticamente sancionados, a través de los cuales los individuos como miembros de una comunidad se regulan y disciplinan a sí mismos.⁶⁰

En un primer término encontré que, a medida que el trabajo dancístico se fue perfeccionando, a la par fue requiriendo de cuerpos más dotados para el desempeño dancístico y de realizar una selección de los jóvenes que deberían ingresar a dicho ámbito.

Si se desea ubicar el origen del proceso de selección de alumnos para ingresar a los estudios profesionales de danza es posible encontrar indicios de ello en el momento en que existen bailarines que pueden realizar con mayor destreza los mismos movimientos que otros bailarines, en

⁵⁹ Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes, 1º de abril de 1935, AHENDNYG.

⁶⁰ Con el capitalismo y su dinámica creciente surgieron nuevas demandas de gobernabilidad; la dinámica creciente de la cultura y de la economía donde el cambio aparece como regla y no como excepción, empezó a constituir otra forma de gobierno que integró a las disciplinas en una estructura mayor, abarcadora, más acorde con el ritmo vertiginoso de los tiempos. Michel Foucault denominó bio-poder a esta nueva estrategia de poder y de gobierno. El sujeto del poder ya no era pensado como individuo aislado, sino como parte de una población a la que se debía controlar en tanto población. Si bien estas formas de poder surgen antes del siglo XIX, en ese momento fue cuando sus efectos se hicieron sentir con fuerza en la pedagogía. Las acciones derivadas de la bio-política fueron llamadas por Foucault “regulaciones”; ya no se trataba de disciplinar al cuerpo para producir efectos en la mente, sino de regular un organismo vivo, que crece y se transforma, lo que en ese momento se empezó a designar como “sociedad.” “La reproducción, las tasas de natalidad y de mortalidad, el nivel de la salud pública, la duración de la vida, la vida larga con todas sus variaciones se convirtieron en el objeto de medidas interventoras y de controles reguladores: [esto es la] bio-política de la población” Michel Foucault, *Historia de la sexualidad*, t.1, México, Siglo XXI, 1992, p. 166

este sentido, desde el siglo XVI en Italia y Francia existió un avance dancístico significativo que propició que emergiera la conciencia de las posibilidades de expresión estética del cuerpo humano.

Entre los factores que paulatinamente se han ido identificando, se detectó que si el alumno se iniciaba en la danza entre los 8 y 9 años de edad había más posibilidades de que alcanzara mayores logros técnicos; se identificó que la salud era imprescindible para desempeñarse en este arte, tanto desde el punto de vista físico como estético; asimismo, se mostró que poseer complexión delgada era más benéfico que conservar una complexión gruesa y que si se contaba con ciertas características y habilidades físicas, eso facilitaba el aprendizaje de la danza.

Estos requerimientos, a través de los años, se fueron puliendo y estudiando, de tal manera que, al inicio de la Escuela de Danza, se habló de un examen de admisión y en la actualidad dicho examen se ha llegado a constituir como un proceso en el que participan un grupo interdisciplinario de especialistas, entre ellos: bailarines, profesores de danza, psicólogos, trabajadores sociales, médicos del deporte, nutriólogos, etc; lo que permite observar cómo la pedagogía ha ido incluyendo durante el transcurso del tiempo, diversos sistemas de razón que ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese ‘nosotros’.

Si nos ubicamos en la propuesta académica de 1932, encontramos que en los artículos 7° y 8° se señalan que para ingresar a la Escuela de Danza los alumnos tenían que aprobar dos etapas. La primera consistía en cubrir ciertos requisitos, entre ellos, comprobar estudios de enseñanza primaria superior; tener entre 12 y 19 años; estar en perfectas condiciones físicas a juicio de los médicos de la SEP y aprobar un examen a fin de evaluar las capacidades físicas y de improvisación de los alumnos. La segunda etapa pretendía evaluar el desempeño de los alumnos durante un periodo de tres meses después de haber sido admitidos en la institución; las dos etapas estaban a cargo de profesores especializados, pero en la segunda, además de contar con la opinión del

profesor, también era necesario contar con el punto de vista del supervisor técnico de la escuela.

Cabe señalar que no se encontraron pruebas de que la escuela realizara la segunda etapa.

Respecto al examen de admisión se cuenta con el testimonio de la maestra Josefina Lavalle quien al respecto recuerda lo siguiente:

Habríamos de pasar por un examen de admisión. En un amplísimo salón, niñas y muchachos esperábamos temerosos las indicaciones de un maestro. Éste era un hombre alto –rubio o calvo, no recuerdo; extranjero-, que se dirigía a nosotros con amabilidad, tratando de darnos confianza a través de un español de marcado acento europeo. Era el maestro Hipólito Zybin. El examen consistía en un cuidadoso estudio de la conformación muscular de los aspirantes. La importancia se la daba al pie. Tener buen arco y buen empuje parecía constituir la clave esencial de examen. La elevación natural de la pierna era menos importante, no así la elasticidad de la cintura y el arco de la espalda. Una a una íbamos pasando por sus manos, grandes y blancas, con las que trataba de adivinar nuestras aptitudes naturales. Al parecer, el maestro daba mayor importancia a la segunda parte del examen, no solamente por el mayor tiempo utilizado, sino por el interés y la pasión que se empeñaba en transmitirnos. El otro maestro –que hasta ese momento permanecía solamente frente al piano, absorto en alguna lectura o en el desarrollo del examen- se preparaba para iniciar el acompañamiento musical que serviría de fondo a nuestra improvisación. El maestro Zybin indicaba que para esa parte del examen tendríamos música, la que serviría de inspiración al ejercicio. Y explicaba con su peculiar español: “Interpreta esta historia: hay una carta...En ella dicen que tu madre ha muerto...¿Cómo expresas en danza?...Haz como quieras...”. O bien: “La carta es de tu novio y dice que te deja...”. O, con tono más dramático: “La guerra ha terminado. Vuelves a tu casa pero ésta no existe más...Ni familia, ni padre, madre, ni hermanos...Baila tu sentimiento, tu desolación, tu desesperación...”, decía en un tono apasionado arrastrando las eses. Mientras esperábamos nuestro turno, seguíamos atentos a la actuación de nuestros compañeros. Durante la espera –ya había pasado la primera parte del examen- mi corazón latía cada vez con mayor fuerza; me sentía sacudida por sensaciones encontradas. Tenía la imperiosa necesidad de lanzarme al desempeño “delirante” de mi actuación y, a la vez, de correr a los brazos de mi madre para salir huyendo. Pero debía enfrentarme a esta prueba que me permitiría realizar mi sueño más anhelado: ingresar en la escuela de danza. Era forzoso doblegar mi natural timidez y llevar a buen éxito el ejercicio; expresar por primera vez, en danza, sin más recurso que mi cuerpo en movimientos espontáneos e ingenuos, la desesperación que me causaba el encontrarme sin casa y sin familia, en medio de la orfandad y el horror de una guerra, experiencia muy lejana a mi educación de niña mimada y pequeño burguesa. Sin embargo, por las lecturas en voz alta de mi padre y por sus pláticas de sobremesa, la guerra, la injusticia y los problemas sociales no eran tan ajenos a mi mundo. Finalmente aprobé el examen. Empezarían las jornadas vespertinas –las idas y venidas al corazón de la ciudad-, cadena perpetua de mi madre, quien se veía en la obligación de permanecer cinco horas diarias sentada en los sillones designados por las autoridades de la escuela para ella y otras madres que, igualmente, esperaban a sus niños hasta la terminación de las clases.

⁶¹

Derivado de esta experiencia, encontramos que el examen de admisión contemplaba dos aspectos: el físico y el de improvisación, que buscaba ciertas características y capacidades de los alumnos; asimismo, es posible detectar que las condiciones en que se realizaba exigía un espacio y un tiempo para esta actividad y que dicho espacio tenía que estar dotado de algunos elementos

⁶¹ Dicho examen lo realizó Hipólito Zybin cuando la escuela estaba ubicada en el Palacio de Bellas Artes y el director era Carlos Mérida (ca. 1934). Josefina Lavalle, “De los confines de mi memoria: dos testimonios”, en *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, Vol. I, México, INBA/CID-Danza, 2002, pp. 902-903.

como son un salón de clases amplio para que el alumno pudiera moverse con cierta holgura, un maestro que dirigiera el examen y un maestro de piano que acompañara los ejercicios de improvisación; pero también en esta experiencia es posible advertir que lo que se aprendía o se aprende en la escuela no sólo tiene que ver con qué hacer y qué saber; aprender danza, exigía y exige ciertas disposiciones de aprendizaje, conciencias y sensibilidades acerca del mundo. Lo cual es posible identificarlo en el momento del trabajo de improvisación cuando a los alumnos se les solicitaba que interpretaran cómo se sentirían si su madre hubiera muerto, o si su novio se hubiera ido, o si la guerra hubiera terminado y con ella toda su familia.

Lo anterior significa que la puesta en marcha de una determinada propuesta de formación trae consigo ciertas doctrinas particulares de razón que son los efectos del poder que se encuentran incrustados en las prácticas escolares,⁶² y que la puesta en marcha de un determinado currículum implica formas de conocimiento, cuyas funciones consisten en regular y disciplinar al individuo.

Retomando las características específicas de los planes de estudio, es importante señalar que, al ampliarse el plan de estudios de 3 a 5 años, se eliminó la evaluación de los alumnos después de su ingreso a la escuela, pero se preservaron algunos requisitos como era contar con una edad, que en este caso era entre 10 y 17 años, aprobar un examen individual de aptitudes y presentar certificado de registro civil, certificado de salud y constancia de haber cursado cuando menos el 1er. grado del segundo ciclo escolar. Para los varones, presentar carta de referencias de la casa donde trabajaban.⁶³

Para este momento se empezó a discutir acerca de qué factores se deberían de evaluar en el examen de admisión y se propusieron los siguientes:⁶⁴

- Ritmo de marcha y de vals

⁶² Thomas S. Popkewitz, "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", *op, cit*, p. 156.

⁶³ Requisitos de ingreso para la Escuela de Danza, noviembre de 1935, AHENDNYGC.

⁶⁴ Pruebas para el examen de admisión, 3 de diciembre de 1935, AHENDNYGC.

- Flexibilidad
- Línea del cuerpo
- Salto
- Interpretación

Del examen de admisión la maestra Gloria Albet, nos dice:

El maestro Hipólito Zybin hacía el examen. Lo primero que me pidió fue que entrara con las manos extendidas a los lados y caminara alrededor del salón, luego me solicitó que caminara de puntas, después con los talones, más adelante flexionando las piernas hasta llegar abajo como si fuéramos enanos –decía él-. Después salíamos con paso cambiado, paso cambiado, y saltos. Los saltos eran muy importantes, ya que si al brincar uno bajaba las puntas, eso denotaba que teníamos alguna cualidad para llegar a ser bailarinas. Además, el maestro veía si teníamos piernas largas o cortas.⁶⁵

Este último dato es importante porque habla de la concepción de cuerpo que se tenía y de las cualidades físicas necesarias para la realización del trabajo dancístico. Para ese momento, ya se había quedado atrás la concepción de la mujer regordeta la cual, durante la década de los años veinte, fue sustituida por una mujer de pelo corto despreocupada que utilizaba *rimmel* y lápiz labial, cuya inspiración provenía del “flapperismo”, fenómeno sajón impuesto por la moda; posteriormente, en la década de los treinta, la mujer idealmente debería de estar comprometida con la patria y las cualidades principales que debería de poseer eran su “asexualidad deportiva”, su “energía inusitada” y “aplomo de bachiller”.⁶⁶

A medida que las técnicas dancísticas han incrementado su eficacia y han logrado mejores resultados, en esa medida en las escuelas profesionales de danza el examen de admisión se ha hecho más complejo e imprescindible en virtud de que a través de él, es posible detectar capacidades, habilidades y limitaciones de los alumnos.

La experiencia ha demostrado que si el alumno se acerca más a los requerimientos estipulados, el entrenamiento corporal tendrá mejores resultados y el proceso enseñanza aprendizaje de la danza se tornará más fluido, tanto para el alumno como para el maestro; no obstante, no hay que olvidar que grandes bailarines registrados a través de los años, en sus inicios, no contaron con

⁶⁵ Gloria Albet en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.

⁶⁶ Elena Urrutia, *Imagen y realidad de la mujer*, SEP-Diana, México, 1979, cit, en, Sophie Bidault de la Calle, *Nellie Campobello: Una escritura salida del cuerpo*, op. cit., 2003, p. 141.

las facultades idóneas, pero gracias al excelente trabajo del docente y a la tenacidad y disposición del alumno, llegaron a convertirse en grandes figuras de la danza.

Los documentos que se señalaron anteriormente, así como los testimonios descritos, denotan que la tendencia en la década de los años treinta con respecto a los exámenes de admisión era solicitar a los alumnos ciertas capacidades que se concretaban en ritmo, flexibilidad, línea del cuerpo, salto e interpretación. El ritmo y la flexibilidad es posible que se evaluara con la caminata normal, en puntas, en talones y flexionando las rodillas lo más posible; la línea del cuerpo, al observar la estructura ósea del alumno así como el largo de las piernas, de los brazos, cabeza y tronco y la complejidad del cuerpo; y los saltos, al ejecutarlos. Asimismo, la interpretación era un punto nodal en el que se centraba buena parte de la decisión de los maestros para aceptar a un alumno en una escuela profesional de danza.

De la misma manera como se fue requiriendo de cuerpos más dotados para la práctica dancística, paulatinamente también fue necesario contar con un espacio y un tiempo ex profeso para dicha práctica.⁶⁷

En México, con la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica se manifestó la necesidad de encontrar un lugar ex profeso para la enseñanza de la danza, el cual, en un principio, fue difícil de satisfacer. Por ello, durante la gestión de Carlos Mérida, una prioridad fue buscar un espacio y determinar tiempos para dicho fin.

En atención a dicho requerimiento, Carlos Mérida se hizo cargo personalmente de cuestiones de construcción e infraestructura: “puso tal calor en el funcionamiento de la escuela, que

⁶⁷ En Italia durante el Renacimiento se empezó a constituir la sociedad cortesana y con ella el gusto por las artes, en ese momento la danza se practicaba en los salones de la corte; posteriormente (ca. siglo XVI) proliferó la apertura de los teatros, el ballet entró a ellos y ganó un lugar importante; más adelante en Francia al fundarse la Real Academia de Danza, la danza tuvo un espacio y un tiempo específico para su entrenamiento. A partir de ese momento los espacios para danza cada día se fueron equipando de manera más adecuada para apoyar el trabajo físico y técnico de los bailarines, hasta que hoy en día, los salones idealmente no sólo son amplios, ventilados, luminosos, dotados de barras y espejos, con equipo de sonido y grabación e instrumentos musicales para el músico que acompaña las clases, sino que los pisos se han diseñado de tal manera que son adecuados a la especialidad dancística que se estudie, e incluso requieren de linóleos especiales según el género dancístico que se practique.

personalmente vigiló la adaptación de los salones, encerado de los pisos, la instalación de luz, etc., vigilando, sugiriendo; en ocasiones imponiendo su autoridad; Carlos Mérida ha obtenido que la escuela funcione...”⁶⁸

De hecho, la primera encomienda que José Gorostiza le confirió a Carlos Mérida, incluso antes de ocupar el cargo, fue la búsqueda de un lugar para que la Escuela de Danza se ubicara; como respuesta a dicha petición Gorostiza le informó, el 22 de abril de 1932, al Subsecretario del Ramo, que el futuro director se había dado a la tarea de buscar un lugar y que las opciones que se planteaban eran: la sala de las Discusiones Libres, la casa ubicada en Bucareli 85 y los salones de la Secretaría⁶⁹, finalmente se decidieron por los salones de la secretaría porque contaba con los servicios de correspondencia y de intendencia, así como con cuatro salas grandes, y una pequeña que se destinaría como vestidor.

De este sitio, Bertha Hidalgo recuerda: “ingresé a la escuela en el año de 1932 [...] la escuela estaba en la calle de Argentina y la entrada era por la puerta principal de la SEP, la escuela tenía elevador [...] el director era Carlos Mérida”.⁷⁰

Pasados dos años de trabajo fue necesario nuevamente buscar otro espacio para la joven institución y Carlos Mérida retomó la tarea y encontró dos propiedades: una en la calle de Sadi Carnot y la otra en la calle de la República de Cuba, de las cuales él opinaba:

edificios que si no son ideales, por lo menos reúnen ciertas condiciones de amplitud para el buen funcionamiento del plantel. El señor Mora (propietario) se compromete a hacer todas las adaptaciones y ampliaciones necesarias siempre que al rentarse una de las casas, se le asegure un contrato no menor de cuatro años, cobrando \$400.00 de renta mensual por la primera y \$300.00 por la segunda (al mismo tiempo Carlos Mérida) informa que hay otra casa en Perú 72 que es de la Secretaría y que para ocuparla sería necesario cambiar pisos, pintar muros, hacer instalaciones de luz, instalar barras, vestidores y baños, así como departamentos de sanitarios.⁷¹

⁶⁸ Introducción en, Cristina Mendoza, *op, cit.*, p. 16.

⁶⁹ Memorándum en, Cristina Mendoza, *op, cit.*, pp. 232-233.

⁷⁰ Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

⁷¹ Carta de Carlos Mérida, director de la Escuela de Danza al Jefe del Departamento de Bellas Artes, 17 de enero de 1934, AHENDNYGC.

Todo esto en virtud de que en ese momento y como bien lo recuerda Martha Bracho⁷²: “la escuela se (había cambiado) por unos meses a un salón del Conservatorio Nacional de Música en la calle de Moneda 16”⁷³, aunque sus oficinas permanecían aún en la Secretaría⁷⁴.

Encontrar el lugar idóneo no fue fácil, pero valió la pena la espera, pues el 29 de junio de 1934, Carlos Mérida solicitó transporte para el cambio de enseres y pianos de la Escuela de Danza a fin de ubicarla en su nuevo local, que sería ni más ni menos que en el Palacio de Bellas Artes, en los salones ubicados en el tercer y cuarto piso, en el lado oriente de la Alameda. Dicho cambio se realizó el 3 de julio de 1934 a las 9:00 horas.⁷⁵ Motivo por el cual el 29 de septiembre de ese mismo año, el director de la Escuela de Danza le dio las gracias por escrito a Carlos Chávez, director del Conservatorio de Música por la ayuda prestada durante el tiempo en que los albergó.⁷⁶

Para esas fechas Abelardo L. Rodríguez estaba a la cabeza del país, Eduardo Vasconcelos como Secretario de Educación Pública y Manuel Castro Leal como jefe del Departamento de Bellas Artes, funcionarios a quienes les tocó inaugurar el esperado Teatro Nacional, hoy conocido como Palacio de Bellas Artes.

El sitio que ocupó la escuela fue tan importante que hasta la fecha sus egresados lo recuerdan; Martha Bracho al respecto comentó lo siguiente:

Y al fin a Bellas Artes, ¡qué cosa tan maravillosa!: salones espaciosos, ventanas, luz, todo era un sueño. Teníamos que subir y bajar por las escaleras los cuatro pisos, todavía no había elevador en la parte posterior de Bellas Artes. Cuántos recuerdos inolvidables, mis compañeros, los profesores, los directores, los exámenes en el salón y las funciones en el teatro. Son vivencias que las siento dentro del corazón.⁷⁷

Josefina Lavalle al respecto también nos relata:

⁷² Alumna de la Escuela de Danza perteneciente a la primera generación, que egresó en 1937 al igual que sus compañeras Raquel Gutiérrez Barba, Tahosser Lara Enosa, Concepción Pichardo, Alicia Ríos Hernández, Guadalupe Robles Ávila, Emma Ruíz Velázquez y Gloria María Teresa Suárez, según la libreta de egresados del AHENDNYGC.

⁷³ Martha Bracho, “Gracias porque me enseñaron el camino”, en Felipe Segura, *op. cit.*, p. 70.

⁷⁴ Oficio de Carlos Chávez, Jefe del Departamento de Bellas Artes a Carlos Mérida, Director de la Escuela de Danza, 13 de febrero de 1934, AHENDNYGC.

⁷⁵ Carta de Carlos Mérida, director de la Escuela de Danza al Jefe del Departamento de Bellas Artes, 29 de junio de 1934, AHENDNYGC.

⁷⁶ Carta de Carlos Mérida, Director de la Escuela de Danza a Carlos Chávez, Director del Conservatorio de Música, 19 de septiembre de 1934, AHENDNYGC.

⁷⁷ Martha Bracho, “Gracias porque me enseñaron el camino”, en Felipe Segura, *op. cit.*, p. 70.

Referirme a la vieja Escuela Nacional de Danza es entrar al mundo misterioso de mi infancia. Recordarla o más bien adivinarla “dejando la imaginación errar en las criptas de la memoria” como dice Bachelard, no significa otra cosa que la recuperación de vivencias, las más recónditas y entrañables de una infancia recobrada en un proyecto de vida [...] No recuerdo el año exacto de mi ingreso en la Escuela de Danza; preciso solamente la importancia de ese hecho en la memoria presente de mis años infantiles. Como antecedentes encuentro la impresionante visita, de mano de mi padre, al recién abierto Palacio de las Bellas Artes. Esta visita guiada, organizada para un selecto grupo de intelectuales y políticos, incluía –además del recorrido por largos pasillos relucientes y estancias con olor a exquisitas maderas recién trabajadas- la demostración, en la gran sala de espectáculos, de los avanzados mecanismos con los que contaba el nuevo teatro. Me veo con mi atuendo dominguero y el asombro en los ojos, escuchando con la mayor atención que mis cortos años me permitían, tratando de comprender las explicaciones que daba al grupo el hombre de negro que nos guiaba. Tan pronto subíamos por amplísimas escaleras que me encontraba bajando a profundidades oscuras por estrechos escalones empinados, en forma de caracol. De pronto se abría ante mí un espacio inmenso de piso espléndido en donde, a una orden del hombre de negro, surgían luces de colores o enormes arañas que bajaban –de un techo sin fin- grandes focos rectangulares. Me encontraba allí, pequeña, con mis zapatos nuevos, frente a un espacio que, sin saberlo, sería mi segunda casa, donde habrían de transcurrir infancia, adolescencia, juventud y madurez. Poco tiempo pasaría para que yo volviera al lugar encantado: ahí se encontraba la Escuela Nacional de Danza. Después de muchas súplicas y reclamos de sus dos hijas, mi madre, venciendo sus prejuicios, accedió a llevarnos a estudiar “baile”. Otra vez percibí el olor a maderas finas y recorrí nuevas y elevadas escaleras que daban acceso –por el cuarto piso, entrando por la avenida Hidalgo- a la escuela tan deseada.⁷⁸

La Escuela de Danza logró posesionarse de este espacio por varios años, lo cual dejó claro que, la danza como trabajo artístico, había logrado finalmente el reconocimiento y la legitimación, como campo de trabajo, ante la mirada y la crítica de los artistas e intelectuales de aquel momento; legitimación que fue validada no sólo por el apoyo que se le brindó a la institución académica para su apertura, sino porque se le otorgó el espacio que daba cobijo a las expresiones artísticas más importantes del país durante la cuarta década del siglo XX. Dicha institución permaneció en el Palacio de Bellas Artes hasta que el 31 de diciembre de 1946, porque durante el gobierno de Miguel Alemán, la ya entonces denominada Escuela Nacional de Danza pasó a ocupar otro espacio, en Avenida del Castillo 200, en Lomas de Chapultepec, predio que anteriormente había utilizado el Club Hípico Alemán.

El tiempo en una clase de danza se ha constituido, a lo largo de los años, también como una estrategia y elemento fundamental. Existe el tiempo que dura una clase de danza, el número de

⁷⁸ Josefina Lavalle, *op. cit.*, p.901-902.

horas y de clases que se dan a la semana, el número de años en los que está constituida la carrera y de esos años, el número de veces que una materia aparece en la currícula.

Tanto el número de años más pertinente para la enseñanza de danza, como el número de horas a la semana que hay que entrenar se ha modificado sustancialmente. Al observar los planes de estudio de la década de los años treinta vemos que tiene variaciones considerables. En 1931 el plan de estudios era de ocho años, en 1932 de tres años y en 1935 de cinco años.

Con respecto al número de clases y de horas a la semana de entrenamiento también ha variado, la tendencia es que con el paso del tiempo se ha comprobado que se obtienen mejores resultados si la clase de técnica se imparte diariamente y abarca una hora y media.

Durante los primeros años de trabajo de la Escuela de Danza, las clases tenían una duración de una hora y el tiempo que se le destinaba a las materias para el primer año de la carrera eran: técnica del baile, 5 horas a la semana; baile mexicano, 5 horas a la semana; plástica escénica, de 3 a 5 horas a la semana. Durante el segundo año: técnica de baile, 4 horas; baile mexicano, 4 horas; especialidad 4 horas, y plástica escénica, 3 horas. Para el tercer año no se estipuló el horario.

Con respecto al horario de la escuela, el *Reglamento* correspondiente al año de 1933 señalaba: “La escuela trabajará diariamente de las 17:00 a las 21:00 horas. A todos aquellos que falten sin justificación durante cinco veces al mes, se les dará de baja en sus respectivas clases. Los horarios especiales para la atención de las diferentes clases se publicarán por separado”.⁷⁹

Durante el periodo de 1935 a 1937, el horario de trabajo fue lunes, miércoles y viernes de 17:00 a 21.30 hrs. y martes, jueves y sábados de 18:00 a 21:00 de la noche.

Pasando a otra estrategia de gobernación, deseo enfatizar que quizá la más utilizada e importante en el ámbito dancístico, para dirigir cómo razonan los estudiantes acerca del mundo en

⁷⁹ *Reglamento de la Escuela de Danza*, México, 1933, AHENDNYGC.

general y del sí mismo, es la elección de cómo entrenar a los cuerpos que danzan, es decir, por cuál o cuáles técnicas dancísticas deberá de optar la instancia académica para preparar a sus alumnos corporalmente, aunque esta elección, también determina la forma de concebir la profesión dancística, el cuerpo, la danza y el mundo.

Es importante comentar que las técnicas dancísticas se han modificado a través de los años por múltiples factores, entre ellos, por los requerimientos, experiencia y estudio que la propia técnica ha generado a través de los años; gracias a la dedicación que han puesto en ello maestros, coreógrafos y bailarines; por los movimientos artísticos, culturales y sociales gestados en el transcurso de los años; dado el avance de la medicina y el conocimiento cada vez más profundo, del cuerpo humano; por el avance de otras áreas de las ciencias médicas como son la medicina del deporte, la kinesiología y la nutrición y por supuesto, debido a las diversas formas de concebir el cuerpo, según el momento histórico.⁸⁰

En ese momento, en la danza la discusión de dilucidar cuál era la técnica idónea para el entrenamiento corporal se acrecentó; en la Escuela de Danza la técnica clásica pasó de ser la materia rectora en la gestión de Hipólito Zybin, a ser, durante el periodo de trabajo tanto de Carlos Mérida como de Francisco Domínguez, una herramienta o medio para la preparación de los futuros profesionales, aunque se reconocían los resultados que había obtenido. Al respecto de la técnica clásica, Francisco Domínguez, decía:

Hemos considerado que los cursos progresivos de técnica clásica son la base estructural de la Escuela de Danza porque dicha técnica tradicional pone al alumnado en excelentes condiciones de

⁸⁰ Durante el siglo XVI los cuerpos tenían que adaptarse a un código de elegancia, a un espectáculo cortesano; lo hicieron así a través del aprendizaje de habilidades como la danza, el teatro, de tal manera que los siglos XV y XVI fueron los de mayor esplendor para la danza cortesana. (Anexo A). Durante los siglos XVII y XVIII las políticas del cuerpo empezaron a cambiar, debido, entre otros factores, al avance del capitalismo, la revolución democrática, el surgimiento de nuevas doctrinas de libertad y derechos, entonces se produjo una extensión de las técnicas y discursos del poder disciplinar que impregnaron diferentes ámbitos sociales. El cuerpo empezó a verse entonces no desde el punto de vista de las buenas maneras, sino se le concedió importancia a la higiene y la pedagogía. Se creía que era necesario realizar algún trabajo físico para adquirir fortaleza, el cual podía llevarse a cabo de acuerdo con el conocimiento científico sobre cómo funcionaba el cuerpo, y así surgió el arte de ejercitarlo. Había una confianza en los recursos y en la perfectibilidad de los cuerpos. Así fue como cobró auge la necesidad de entrenar el cuerpo mediante ejercicios gimnásticos y rítmicos y de ahí la danza empezó a adquirir preeminencia en la formación de cuerpos fuertes, bellos y vigorosos.

agilidad, equilibrio armónico de sus movimientos, sentido rítmico, expresión, interpretación etc., que lo capacita una vez que domina sus secretos para ejecutar con cierta naturalidad y perfección cualquier tipo de danza.⁸¹

Si bien se reconocían las bondades de la danza clásica, se abrieron debates entorno a ella y alrededor de otros métodos de entrenamiento. Si bien para algunos el método Dalcroze era idóneo para preparar a los futuros maestros de danza, otros opinaban que finalmente dicho método tendía: “*fatalmente*, a buscar los caminos de la danza, o sea la preparación armónica del cuerpo *por medio de la técnica clásica* de donde han partido todos los ensayos coreográficos que se han hecho hasta hoy”.⁸² Es decir, nuevamente se ponía en tela de juicio el rigor técnico.

La tendencia en México, en este sentido, fue una marcada búsqueda por una expresión dancística que reflejara el sentir nacional, pero también la necesidad de encontrar, conocer y probar técnicas dancísticas diversas. En ese sentido, la más conocida y probada hasta ese momento era la danza clásica, de ahí, su presencia en los planes de estudios, aunque no se dejaba de reconocer y de mirar hacia otros horizontes y en consecuencia voltear los ojos hacia la incipiente danza moderna.

Dado el éxito de la tradición dancística clásica es que hasta la fecha existen maestros, coreógrafos, bailarines, alumnos e investigadores, que consideran que la técnica más efectiva en ese sentido es la danza clásica. Al respecto, Bertha Hidalgo, decía: “la danza clásica es la base para todo, después de bailar clásico ya no es difícil hacer cualquier otro tipo de danza”.⁸³

Dos estrategias más que están íntimamente relacionadas con el trabajo cotidiano en el salón de danza son: el uso del uniforme y la elaboración, por parte de los maestros, de documentos como informes, programas de estudio y contenidos generales de las materias.

Estas dos estrategias están relacionadas con el hecho de que el tema del curriculum como un problema de gobernación, no tiene que ver únicamente con qué conocimientos enseñar, sino que la escuela moderna y su curriculum fueron relacionados con diversas trayectorias sobre las formas

⁸¹ Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes, 1º de abril de 1935, AHENDNYG.

⁸² María Kummer, “Proyecto de Acción”, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p 69.

⁸³ Bertha Hidalgo, en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

sociales y culturales a través de las cuales los individuos habían de comprender y participar dentro de nuevos conjuntos de relaciones e instituciones que incluían el Estado, las burocracias, el comercio y el trabajo.⁸⁴ Lo cual puede traducirse en que las diferentes propuestas curriculares incluyen definitivamente formas de pensar y razonar sobre la comunidad y el sí mismo, es decir, las tecnologías de la pedagogía han introducido directamente normas institucionales en el espacio subjetivo del individuo, al tiempo que las reformas tratan de cambiar las capacidades y disposiciones de los alumnos.

Con respecto a los uniformes considero que ellos constituyen rasgos firmes de la cultura institucional de las escuelas y por tanto manifiestan la clase de subjetividades valoradas por las instituciones educativas y que llevan en sí significados sobre identidad y diferencia y finalmente, representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza (produce subjetividades).

Lo anterior no significa que los uniformes sean vistos como enemigos sino como tecnologías de poder, mantenidas durante mucho tiempo que, junto con otros procedimientos institucionales, han producido homogeneidad entre los alumnos, pero a su vez, diferenciación en relación con otras instancias educativas, así como una cierta inclusión y exclusión en las escuelas y en el conjunto de la sociedad.

Al respecto es posible detectar que el uniforme diario para el entrenamiento corporal, en el ámbito dancístico, tiene que ver o está vinculado con las formas en que se han concebido los cuerpos, en cómo han sido corregidos y cuidados, y sobre todo están relacionados con los discursos médicos y filosóficos que prescribieron, durante las primeras décadas del siglo XX que buscaban un regreso a la simplicidad y a la naturaleza.

⁸⁴ Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, *op, cit*, p. 159.

Enfocándome específicamente en el material de trabajo encontré que durante los años de 1932 – 1935 lo que se les solicitaba a los alumnos era:

1 par de zapatos de estudio; 1 par de zapatos de punta; 1 par de zapatos con “taps”; 1 cuaderno cuadrícula; una caja de lápices de colores “Faber”; un dobledecímetro; un lápiz Faber # 2; una goma de borrar Faber. Y el uniforme según modelo proporcionado por la dirección.⁸⁵

Al respecto del uniforme Bertha Hidalgo comenta:

Las mujeres llevábamos unos vestiditos, sin mangas, con un cinturoncito y falda tableada cortita, calzones y zapatos y sin calcetines; todavía no se usaban mallas, las primeras las usamos hasta el Ballet de la Ciudad de México y nos las mandaron a hacer a un lugar donde hacían suéteres. ¿Te imaginas como eran de gordas? A la hora en que nos hincábamos se nos encajaban en las rodillas. Los muchachos iban con pantalón corto negro y con camiseta.⁸⁶

El equipo de trabajo paulatinamente se fue perfeccionando y a partir de la instrumentación del plan de estudio de 1935 a los alumnos se les requirió que contaran con dos uniformes según diseño de la escuela; un par de zapatos para estudio; un cuaderno pautado; un cuaderno para apuntes; lápiz; goma; toalla; jabón y una llave para el casillero.

En la actualidad, el uniforme para el entrenamiento dancístico está íntimamente relacionado con la especialidad dancística que se practique. En la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello para la danza clásica por muchos años se ha utilizado el leotardo negro y las mallas rosas, el zapato de estudio negro y la zapatilla de puntas color rosa y el cabello recogido minuciosamente a fin de garantizar que el cabello no estorbe al rostro; la danza contemporánea se practica sin zapatos, con mallas y leotardo negros y el cabello peinado con mayor libertad sólo cuidando que no se venga a la cara; en danza española y danza folclórica se utiliza leotardo y mallas negras, cabello recogido y la diferencia son los zapatos de entrenamiento y la falda, que en folclore varía, pudiendo ser de color naranja o rosa mexicano o de otro, y en español, negra.

En conclusión, el uniforme en la enseñanza de la danza brinda información sobre disposiciones estéticas, recursos y funciones sociales, asimismo traza fronteras y demarca límites incluso entre géneros dancísticos.

⁸⁵ Reglamento correspondiente al año de 1934 de la Escuela de Danza, AHENDNYGC.

⁸⁶ Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.

En relación con los contenidos generales, programas de estudio e informes de trabajo son estrategias, que con el paso del tiempo, se han hecho imprescindibles para el avance académico de una escuela. Cabe señalar que de la propuesta de 1932 se localizaron la mayor parte de los contenidos generales (Anexo 7.3), pero únicamente algunos informes y programas de estudio, estos últimos apenas empezaban a solicitárseles a los maestros.

Entre los programas de estudio se cuenta con el de Nellie Campobello, de fecha 14 de junio de 1933, concerniente a la materia de bailes mexicanos en el cual se enfatizaba en la enseñanza de los bailes profanos y en la enseñanza de los bailes de algunas regiones del país.⁸⁷

Asimismo se localizaron el informe del mes de abril de 1935 de la maestra Gloria Campobello correspondiente al tercer año de técnica clásica,⁸⁸ y el de 1° y 2° año de ritmos mexicanos⁸⁹; el programa de estudio, también de 1935, de Dora Duby de la materia de danza moderna⁹⁰; y los programas correspondientes al 3 de octubre de 1935⁹¹ y al mes de mayo de 1936 del maestro Luis Felipe Obregón correspondientes a la materia de baile regional.⁹²

En todos ellos, lo que se detectó fue que los profesores buscaban registrar el trabajo que se estaba realizando, sistematizar y definir el trabajo que se llevaba al aula, manifestar los problemas técnicos a los que se enfrentaban los grupos y proponer la manera en la cual el profesor pretendía resolverlos.

Por último, también fue posible localizar estrategias administrativas para dirigir a la institución, a los maestros y alumnos. En este sentido, las cuatro propuestas académicas generadas durante el periodo 1932-1935 además de ir acompañadas de los propósitos de la institución y del

⁸⁷ Documento 1. Programa de estudio de Nellie Campobello de fecha 14 de junio de 1933, AHENDNYGC.

⁸⁸ Documentos 2 y 3. Informe de trabajo de Gloria Campobello de fecha, abril de 1935, AHENDNYGC.

⁸⁹ Documentos 4 y 5. Informe de trabajo de Gloria Campobello de fecha, abril de 1935, AHENDNYGC.

⁹⁰ Documento 6. Programa de estudio de Dora Duby, 1935, AHENDNYGC.

⁹¹ Documento 7. Programa de estudio de Luis Felipe Obregón de fecha, 3 de octubre de 1935, AHENDNYGC.

⁹² Documentos 8 y 9. Programas de estudio de Luis Felipe Obregón de fecha, mayo de 1936, AHENDNYGC.

programa de la escuela, contemplaban un reglamento⁹³ que señalaba derechos y obligaciones del director, así como de los miembros de la comunidad, entre ellos, el auxiliar del director, profesores y acompañantes de piano, así como los requisitos de ingreso a la institución y motivos de suspensión de la misma, el cual se fue puliendo y dio como resultado el Reglamento de 1934.⁹⁴

Lo que llama más la atención de este reglamento es que el director, entre sus funciones, tenía la encomienda de fungir como jefe de las comisiones de experimentación en los trabajos de laboratorio, los cuales estaban a cargo de los profesores de plástica escénica y del profesor de música, quienes tenían como responsabilidades recoger y utilizar el material necesario para la realización de los proyectos encaminados a lograr expresiones coreográficas mexicanas; colaborar con el auxiliar del director o con los profesores de baile mexicano para lograr dicho objeto; encargarse del taller de decoración, del foro de experimentos y controlar los talleres de costura y maquillaje y todas las áreas relacionadas con la plástica escénica o la música. Los profesores de plástica escénica tenían la encomienda de cumplir con un horario estipulado para impartir la materia de plástica escénica, y brindar a la escuela por lo menos una hora diaria más para la realización de los trabajos de laboratorio.

En cuanto a la colegiatura, ésta era de \$24.00 anuales que se debían pagar trimestralmente. La primera exhibición se pagaba al momento de solicitar la inscripción y era de \$6.00. El monto de las colegiaturas estaba destinado para formar el fondo de la escuela a fin de sufragar los gastos de montajes y exhibiciones coreográficas de conjunto, así como para cubrir las necesidades del Laboratorio.

Para la identificación de los alumnos existían dos tipos de credenciales: a) las de bolsillo (a los alumnos en general) y b) distintivos metálicos (a los alumnos que por sus conocimientos y

⁹³ Reglamento, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, pp. 50-52.

⁹⁴ Reglamento de la Escuela de Danza de fecha 1934. AHENDNYGC.

aprovechamiento merecieran la denominación de solistas). Su costo era de \$2.50 y \$5.00 respectivamente.⁹⁵

Durante el periodo 1935-1937 existió un documento cuyo objetivo era recaudar fondos y consistió en que se les pidiera a los alumnos una cuota de \$30.00 pagadera en dos exhibiciones.⁹⁶

2.1.2 Experimentación.

Esta práctica cultural se recobró del trabajo en conjunto que se había probado en aquellos años en diversos ámbitos; por un lado, existía la experiencia de los muralistas, que alrededor de un taller trabajaban y armaban sus murales; por otro lado, también existía el antecedente de las misiones culturales en las que un grupo de personas de diferentes áreas se reunían para conocer las costumbres y tradiciones de las diferentes regiones del país, difundirlas y alfabetizar a los pobladores que visitaban; asimismo, también se había trabajado, entre otras iniciativas, el Teatro del Murciélago, en el que participaban músicos, pintores, bailarines y actores; por tanto, tal parece que la intención era trasladar estas prácticas al ámbito dancístico.

De ahí que desde la propuesta para la formación dancística emitida en 1932 existió una marcada tendencia hacia el trabajo de experimentación con el propósito de trabajar las danzas que se habían registrado en las diferentes regiones del país, y a partir de ellas, crear obras coreográficas y llegar a consolidar un genuino ballet mexicano.

La inquietud de experimentación estaba estrechamente ligada con la necesidad del país de encontrar su identidad, problemática que se venía arrastrando desde la revolución, ya que se buscaba una identidad cultural que pudiera cohesionar y unir a la sociedad, en virtud de que México se percibía como un país heterogéneo y contradictorio; desde el punto de vista dancístico para ese momento ya se conocían en México una serie de influencias y de formas dancísticas, lo que se buscaba era apartar a la danza de influencias extranjerizantes y regresar los ojos a *lo*

⁹⁵ Reglamento de la Escuela de Danza de fecha 1934, AHENDNYGC.

⁹⁶ Acuerdo, noviembre de 1935, AHENDNYGC.

mexicano; lo que proseguía era encontrar una danza propia que reflejara el sentir del pueblo; asimismo, se buscaba dignificar el arte y a través de él, infundirle al pueblo el amor a la patria y el gusto por el trabajo y, sólo a través de la experimentación, se podría lograr un arte nuevo y diferente; un arte que amalgamara los avances técnico-dancísticos y las costumbres y las tradiciones de las diferentes regiones de país a fin de que en ellas se expresara lo que se identificaba como *lo mexicano* y *lo nacional*.

Esta tendencia hacia la experimentación apareció oficialmente en 1932, cuando el Consejo de Bellas Artes propuso que el último año de la carrera de danza se dedicara “a la experimentación de los ritmos plásticos mexicanos, debidamente estudiados y depurados, y a la creación personal.”⁹⁷

Para lograr este propósito se pusieron en marcha algunas estrategias entre ellas se determinó que:

La señorita Gloria Campobello y el señor Hipólito Zybin tendrían, al mismo tiempo dos nombramientos, para impartir a los grupos de primero y segundo años los conocimientos de baile mexicano y baile clásico respectivamente [...] durante el primer año de clases se impartirían solamente los dos primeros años de la carrera y se prepararía con tiempo y cuidado el trabajo de laboratorio que serviría al siguiente año como material para los experimentos de creación del ballet mexicano que se impartiría en el tercer año de estudios. Un trabajo de relación entre las Misiones Culturales y el Departamento de Bellas Artes en lo que toca al material folclórico recogido por los maestros misioneros es indispensable.⁹⁸

Como es posible observar en esta propuesta, se le empezó a otorgar un valor preponderante a la creación, a la experimentación y al trabajo realizado por los misioneros culturales.

En relación con los misioneros culturales se pensaba que ellos estaban capacitados para recoger la información de fuentes directas; sin embargo, se aceptaba que era necesario un trabajo de depuración por parte de un cuerpo erudito (que podrían ser las Academias de Investigación del Conservatorio Nacional de Música) para que ellos regresaran la información debidamente

⁹⁷ La Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 280.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 283.

clasificada y ordenada a fin de que el grupo de profesionales reconstruyera los bailes regionales e intentaran trabajos tendientes a la producción de un genuino ballet mexicano.

Las prioridades que se detectaron fueron tres: a) el aprendizaje de una técnica dancística, la cual debería de ser la mejor y más amplia pero orientada hacia los trabajos de creación en el sentido mexicano; b) el trabajo coreográfico; y c) reconstruir o recrear los bailes y las danzas de las diferentes regiones derivadas de los materiales surgidos en las misiones culturales. Esta situación en particular abrió la gran oportunidad y posibilidad de trabajar la danza a nivel de taller y experimentar con los ritmos plásticos mexicanos y con la creación personal.

De esta situación dos aspectos cobraron relevancia: primero, la investigación, como eje del trabajo coreográfico, bajo la consigna de que dicha tarea debería de ser una práctica en la que existiera una colaboración efectiva no sólo por parte de bailarines sino de pintores, escenógrafos, músicos y literatos; y segundo, impulsar y aprovechar los símbolos que hablaran de *lo nacional* y de *lo mexicano*, ya que se pretendía integrar un genuino ballet mexicano, de manera similar como lo había realizado el muralismo.

Tres materias fueron clave para las intenciones que se perseguían: laboratorio, ritmos mexicanos y plástica escénica⁹⁹.

El trabajo de laboratorio se perfiló en dos niveles: en el primero, se hablaba de interpretación y creación y en el segundo, de un trabajo en conjunto con especialistas de otras áreas.

Con respecto a la clase de ritmos mexicanos, se mencionaba que hasta ese momento la enseñanza del baile mexicano carecía de una pedagogía adecuada por lo tanto, se proponía que la pedagogía coreográfica mexicana se planteara sobre dos puntos de partida, es decir, poner atención de dos grupos de interés: el aborigen, y el mestizo o criollo.

⁹⁹ Documento 10. Programa de estudio de la materia de Plástica Escénica a cargo de Carlos Orozco Romero, s/f, AHENDNYGC.

Para conocer a estos grupos de interés, se elaboró un plan muy bien estructurado en el que se proponía, en primer término, traer danzantes auténticos de las diversas regiones del país en donde el aspecto coreográfico-musical hubiera recibido las menores influencias extrañas; en un segundo momento, conocer las variaciones de pasos existentes para elegir algunas de ellas y por último, una vez que se hubieran seleccionado algunos pasos, éstos los debería de aprender el profesor de la materia respectiva, quien a su vez los transmitiría a los alumnos en conjuntos, normados en forma plástica hasta culminar en las evoluciones que se presentaran en las obras coreográficas en los teatros.

Esta necesidad de indagación en el ámbito dancístico ha traspasado los años y hasta la fecha los grupos de danza, así como las escuelas profesionales la siguen realizando a fin de allegarse de nuevos materiales dancísticos provistos por informantes de la región que desean estudiar.

Con respecto a la materia de plástica escénica, ésta comprendía la enseñanza del dibujo en su relación con el arte de la danza y proponía que los proyectos de decorado y vestuario se trabajaran en ella; este punto también resultó de gran interés tanto para las escuelas profesionales de danza como para los grupos profesionales, pues aunque en algunas ocasiones no se ha trabajado a nivel de clase, en múltiples ocasiones los proyectos de decorado, vestuario y escenografía se han realizado a través de talleres y de trabajo en laboratorio.

Asimismo, se señaló que con este plan de investigación coreográfica se crearían dos obras: *Danza de Concheros del Estado de México* y la *Danza ritual de San Dionisio del Mar, Tehuantepec*, y que como proyecto para los siguientes exámenes en público se tenía planeado presentar un experimental con Concheros auténticos y voces, y un ballet *La virgen y las fieras* del maestro Francisco Domínguez, basado en una leyenda otomí.¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Ibidem*, pp. 73-77.

A partir del año de 1935, durante la gestión de Francisco Domínguez el trabajo de laboratorio para el estudio de las danzas aborígenes continuó siendo vital para la institución, y se ubicó en la materia denominada creación individual y ballet, la cual se impartía en el quinto año.

Con respecto a la escuela y a la materia Francisco Domínguez, señalaba:

La Escuela de Danza se fundó como una necesidad de crear un centro educativo oficial en donde no sólo se conserven y cultiven nuestras propias danzas y bailes mestizos llamados a desaparecer, sino en donde este material artístico de primer orden por su calidad, se analice y elabore, depurándolo de todo elemento extraño a él, hasta llegar a encontrar el mecanismo técnico y la médula característica de su propia expresión, para lograr con este rico acervo, celular, la creación en tiempos próximos del Ballet Mexicano.¹⁰¹

Entre los últimos documentos que Francisco Domínguez emitió como director, se encuentran un calendario de trabajo y la solicitud de que “se le respetara a la Escuela la partida presupuestal previamente asignada para la preparación de los Ballets”¹⁰²; planeación que ya no pudo realizar en virtud de que se retiró del puesto el 19 de enero de 1937.

3. La lógica interna de la Escuela de Danza

3.1 Noción de formación

Partiendo de la noción de formación de Hans-Georg Gadamer, la pregunta que se abre es ¿cuál es la noción de formación que prevalece en cada una de las propuestas curriculares gestadas tanto en el periodo 1932-1935 como en el periodo 1935-1937?

Es importante comentar que la finalidad de la Escuela de Danza durante el periodo 1932 – 1935 fue formar bailarines profesionales; y durante el periodo 1935 - 1937 fue formar al alumno como profesor de danza, bailarín ejecutante y solista.

Las finalidades de las propuestas de los años de 1932-1937 respondían más a las necesidades artísticas, culturales, económicas y sociales del país, que las presentadas por Hipólito Zybin en el año de 1931. Porque si bien las propuestas gestadas durante el periodo de Hipólito

¹⁰¹ Francisco Domínguez, “Notas preliminares”, en Programa de mano del Segundo Reconocimiento Trimestral de la Escuela de Danza en el Teatro Hidalgo, agosto-septiembre de 1936.

¹⁰² Oficio de Francisco Domínguez, Director de la Escuela de Danza, al Jefe del Departamento de Bellas Artes, 8 de enero de 1937, AHENDNYGC.

Zybin buscaban ser congruentes con las expectativas de una nación moderna, dichas propuestas tenían mayor relación con los modelos europeos; en cambio, las generadas posteriormente buscaban responder a los movimientos artísticos y culturales de México y a las necesidades de aquel momento.

Durante los años de 1932 a 1937 se buscaba que la danza encontrara un camino propio, pero que su expresión estuviera fundamentada en los valores y símbolos nacionales, por ello los bailes mexicanos se tornaron tan importantes y de ahí que la técnica de la danza clásica -la cual se requería para adquirir habilidades y dominio corporal- pasara a ser sólo un medio para los fines que se perseguían.

Esta búsqueda tenía que ver con el camino que había seguido la pintura y el éxito que había logrado a través del muralismo. Lo que se planteaban los bailarines, artistas e intelectuales mexicanos era cómo llegar a obtener en la danza, esos mismos resultados.

En las propuestas de 1932-1937 la formación se inclinó preponderantemente al aspecto artístico y creativo y el tiempo que los alumnos pasaban en la escuela no se proponía tan exhaustivo. Las propuestas de Zybin (si bien trataban de imitar un modelo europeo, amplio y abierto), hasta cierto punto eran rígidas porque las materias estaban perfectamente estipuladas de principio a fin; y en las propuestas de 1932-1937 prevalecía apertura y flexibilidad en el sentido de que buscaban la experimentación.

Otro elemento importante que se encuentra en las propuestas de 1932-1937 es que conservan un espíritu de indagación, así como de retroalimentación, pues en varios momentos se argumentó la necesidad de conocer cómo trabajaban en otros países, de traer a maestros extranjeros a fin de que mostraran sus experiencias y con esas herramientas, se diera paso a una búsqueda para lograr un ballet netamente mexicano.

3.2 El papel de la danza dentro del concepto de lo nacional

Un aspecto que fue determinante en el trabajo dancístico que se realizó durante las décadas de los años veinte y treinta, fue la revaloración del indígena, la cual fue impulsada a través de una serie de estrategias a través de las cuales se pretendía integrar al indígena al resto de la cultura nacional. Entre las acciones que se echaron a andar se cuenta el proyecto de las Misiones Culturales que repercutió en la danza de varias formas: los maestros misioneros conocieron, se interesaron, valoraron y difundieron la música, la danza y la cultura de los pueblos.

Los maestros misioneros intercambiaron experiencias directamente con los músicos y danzantes de las diferentes regiones del país. Este conocimiento les permitió sentar las bases de lo que más adelante sería la formación de la danza folclórica en México en dos ámbitos: tanto en el ámbito educativo nacional, como en la formación dancística profesional; asimismo, los impulsó a experimentar y crear trabajos coreográficos en los que se contemplaba como temática principal las tradiciones y costumbres de los pueblos de México, con la colaboración de artistas de diferentes disciplinas, es decir, los impulsó a realizar un trabajo conjunto en el que participaban músicos, bailarines y escenógrafos, entre otros.

Cabe señalar que el trabajo de los maestros misioneros en el ámbito de la danza contrastó con las interpretaciones “folcloristas” presentadas en los teatros de revista de la capital, ya que su trabajo mostró respeto por el realizado en las comunidades.

Este bagaje cultural se tradujo en la necesidad de encontrar en la danza el punto de unión entre lo culto y lo popular y entre lo universal y lo nacional, así como “la necesidad de academización y teatralización” en la danza,¹⁰³ pues desde tiempo atrás ya existía la inquietud de integrar un ballet nacional o mexicano con un cuerpo de baile estable.

¹⁰³ Desde el punto de vista de Josefina Lavalle esto ha sido un “proceso que no ha sido fácil de concretar en obras artísticas y que a menudo ha derivado en una falsa visión del folclor”. Josefina Lavalle, “Los nacionalismos en la danza escénica mexicana en la primera mitad del siglo XX”, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, INBA/CONACULTA/ríos y raíces, 2002, p. 36.

Los primeros trabajos que se realizaron desde esta perspectiva tuvieron lugar en la Escuela de Danza a partir del año de 1932. (Tabla 4)

Para concluir esta apartado es importante comentar que para la Escuela de Danza el trabajo que se realizó entre los años de 1932 a 1937 fue decisivo, ya que dicha institución avanzó en aspectos que hoy día son pilares o ejes de la formación dancística en México y que, por su importancia, lograron traspasar las aulas e impactaron y dejaron huellas en el trabajo dancístico en general, llegando su repercusión hasta el momento actual.

Estos pilares o ejes son: la importancia que se le concedió al trabajo artístico-dancístico el cual se nutrió de los avances logrados por otras áreas artísticas; la jerarquía que se le otorgó a la formación de maestros, pero no sólo de aquellos que se encargarían de preparar a los bailarines profesionales, sino de los que atenderían al público en general, es decir, a personas que no estuvieran interesadas en ser bailarines profesionales. Otro aspecto importantísimo que logró vislumbrar la institución dancística fue la necesidad del trabajo de investigación orientado a la creación dancística, abriendo tres líneas de estudio: la primera, acercándose a los informantes, para que de viva voz proporcionaran la información del contexto, indumentaria, vestuario, actitud etc., de cada una de las danzas en estudio; segundo, evidenciando la necesidad del registro, conocimiento y catalogación de las danzas y bailes de otras regiones del país, y tercero, llevando dichas danzas y conocimientos al taller o laboratorio a fin de adaptarlos y transformarlos en un trabajo coreográfico que pudiera presentarse en el escenario.

Por último, en este periodo, se logró que la escuela se nutriera de maestros capacitados en diversas áreas del quehacer dancístico y obtuviera, como sede de trabajo para impartir las clases de danza, el Palacio de Bellas Artes.

CAPÍTULO 3. La formación dancística, ante el nuevo proyecto de desarrollo industrial. (1937 – 1945)

La historia ha de ser el conocimiento diferencial de las energías y de las debilidades, de las cumbres y de los hundimientos, de los venenos y de los contravenenos.
La historia ha de ser la ciencia de los remedios.

*El viajero su sombra, cfr. Michel Foucault.
Nietzsche, la genealogía, la historia.*

1. Funcionamiento de la Escuela de Danza.

Durante los últimos años de la década de los 30 la danza ya era reconocida y admirada y ya contaba con un prestigio y legitimación. Bailarinas como Loie Fuller, Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, ya ocupaban un lugar preponderante. La danza había tomado otro rumbo, si bien seguía en boga el género revisteril, también es cierto que para los artistas e intelectuales del momento llamaba la atención la danza moderna por su gran cercanía con la metáfora poética; por otro lado, la danza clásica continuaba presentándose en los foros de México y ya era conocido el furor y la calidad de los ballets rusos. Desde la aparición de los ballets rusos de Diaghilev en 1909, los bailarines, coreógrafos, intelectuales, artistas y empresarios dancísticos no pudieron soslayar el éxito que estos habían conseguido; las características de dichos ballets eran principalmente la limpieza en la ejecución de sus bailarines, la conjunción que lograban artistas de diferentes áreas en una obra dancística y la nueva propuesta artística y estética que representaban para el mundo de la danza. El resultado que se obtuvo fue una agrupación dancística que vino a cuestionar al academismo rígido que había caracterizado a la danza clásica logrando un espectáculo “lleno de luces y colores, magia y talento, profundidad y virtuosismo”.¹

Aunado a lo anterior, coexistía el furor por el folclor, por los bailes exóticos, por el tango argentino, la rumba, por las danzas españolas, por el orientalismo y el exotismo. De toda esta

¹ Alberto Dallal, “Serge Diaghilev”, *El aura del cuerpo*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 1990, p. 86.

confluencia de formas, géneros y estilos se benefició la práctica dancística. Asimismo, para ese momento la danza ya no era vista como una representación baladí, sino que había adquirido el rango de espectáculo serio y “más que un espectáculo se consideraba un arte”.²

Con respecto a la política y al ámbito económico, durante los últimos años de la década de los 30 el mundo se enfrentó a dos grandes retos, la demanda de desarrollo económico y más adelante, al estallido de la Segunda Guerra Mundial. Ante esta situación, el mundo reaccionó inclinándose principalmente hacia dos tendencias: la democracia y el nazifascismo.

La presión ejercida por Estados Unidos debido a la demanda de desarrollo económico, provocó que se eligiera como presidente, después de Lázaro Cárdenas, a Manuel Ávila Camacho, cuya política estaba encaminada a lograr la unidad nacional, a promover un nuevo modelo de desarrollo industrial a través de la sustitución de importaciones y a impulsar tanto el capital nacional como el internacional.

Durante el régimen de Ávila Camacho no se dejó de lado el nacionalismo, pero éste adquirió otros matices, caracterizado por sentimental y antiimperialista; el cual le restó importancia al poder que venían ejerciendo las clases populares e incrementó el peso de la burguesía.

² Martín Luis Guzmán, “La danza y el arte de Troy Kinney”, *Obras Completas*, tomo I, Fondo de Cultura Económica, México, 3ª. Edición, 1995, p 62 en, Sophie Bidault de la Calle, *Nellie Campobello: Una escritura salida del cuerpo*, México, INBA/CID-Danza, 2003, p. 163.

Con respecto a la educación, se decía que se apoyaba la socialista³; sin embargo, en la práctica, se impulsó la educación extraescolar y estética, aquella que estaba más relacionada con la modernización del país y la cual estaba a favor del arte popular, siempre y cuando, no se dissociara del arte y de la cultura universal. Para impulsar estos preceptos, en 1941, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, integrada por los departamentos de: Bellas Artes, Acción Juvenil, Bibliotecas, Editorial y Publicidad. Cabe señalar que durante este régimen hubo tres secretarios de educación pública: Luis Sánchez Pontón, de filiación cardenista; Octavio Véjar Vázquez y, a partir de 1943, Jaime Torres Bodet, quien estaba más ligado a la nueva idea de modernización del país.

A partir de este momento, se generó una actitud incluyente y transigente con respecto a los profesionales de la cultura, a fin de controlar a la clase obrera organizada y la crítica periodística y negociar el apoyo que se les otorgaba a los profesionales; al respecto, Margarita Tortajada, cita a Gómezjara, quien señala que esta situación puede representar un peligro para el artista al caer en la burocratización. A no ser que el artista establezca alianzas con las clases dominadas, independientemente del Estado; no obstante, para la danza esta situación no ha sido fácil, en primer término, por la falta de reconocimiento y prestigio de la propia área dancística ante otros sectores de la población y por falta de espacios para la creación independiente, cayéndose, en algunos casos, en

³ En la Segunda Convención Ordinaria del PNR realizada en Querétaro en el mes de diciembre de 1933, se elaboró el Primer Plan Sexenal y se postuló a Lázaro Cárdenas como candidato del Partido a la presidencia de la República. En esa Convención se propuso darle a la educación un enfoque más radical, proponiéndose sustituir la educación laica por la socialista. Dicha propuesta no fue aceptada en principio, pero posteriormente al manejarse como sinónimos racionalista y socialista, se logró generar un consenso, por lo que la Convención aceptó esta propuesta la cual pasó como iniciativa a la Cámara de Diputados. El PNR explicaba que el socialismo propuesto no sería a la manera como se está llevando a cabo en otras partes del mundo, sino se trataba del socialismo de la Revolución mexicana, por lo que, si originalmente el proyecto se sustentaba en el socialismo científico pasó, después de acalorados debates, a poner el énfasis en el carácter nacionalista de la educación, quedando en el Art. 3º. Constitucional de la siguiente manera: "La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para los cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social". La educación socialista era obligatoria para la primaria, la secundaria y la normal, la educación superior se excluyó de este ordenamiento. Francisco Larroyo, *Diccionario de historia de la educación en México*, (coordinadora Luz Elena Galván Lafarga), México, CONACYT, 2002.

un doble juego de trabajar independientemente del Estado, pero a la vez, aceptando de él un subsidio.⁴

En relación con el aspecto técnico, a partir de 1937, la Escuela Nacional de Danza, al contrario de lo que se hubiera esperado, empezó a dar un giro al camino que se había trazado en 1932; en lugar de continuar su búsqueda tomando como base la danza moderna, los bailes y las danzas mexicanas y el laboratorio, donde se trabajaban los montajes dancísticos, su perspectiva se enfocó hacia la técnica clásica, depositando en ella, la formación de sus alumnos, así como la creación artística.

Algunos de los motivos que suscitaron este viraje, pudieron haber sido: el éxito que para ese entonces habían adquirido los ballets rusos, cuyo trabajo estaba sustentado en la técnica de la danza clásica; la inclinación que Gloria Campobello sintió por este género dancístico desde el primer momento que vio bailar a Anna Pavlova y la rivalidad que se generó entre los métodos de trabajo propuestos por la escuela de danza y por las bailarinas extranjeras que llegaron a México; asimismo, las tensiones que se habían creado entre la directora de la instancia académica y el Jefe del DBA y el gran compromiso y responsabilidad que la escuela contrajo a partir de que a dicha instancia educativa se le otorgó la facultad de expedir títulos profesionales.

Con respecto al trabajo mostrado por bailarines extranjeros se puede decir que entre 1934 y 1940 visitaron México tres bailarinas que impulsaron la profesionalización de la danza en México: Nelsy Dambre, francesa, mejor conocida como madame Dambre quien cursó estudios en la Ópera de París y quien impulsó la danza clásica⁵; y dos bailarinas norteamericanas, protagonistas de la

⁴ Francisco Gomezjara, "Hacia una sociología de la sociología vasconceliana", en *José Vasconcelos de su vida y su obra*, México, UNAM, 1984, pp.143-144, *cf.*, Margarita Tortajada, *Danza y poder*, México, INBA/CID-Danza, 1995, pp. 137-138.

⁵ Margueritte Coussignot de André (1908-1976), mejor conocida como Madame Dambre, se inició como primera bailarina en las compañías del Gran Teatro de Bordeaux, la Ópera de Lyon, el Gran Casino de Vichy dirigido por el maestro Belloni, la Ópera del Teatro de Lieja con el profesor von Kamberg el Oestude de la Haya. En México creó una escuela de ballet en su domicilio, donde se perfeccionaron bailarinas que llegarían a ser primeras figuras: Laura Urdapilleta, Nellie Happee, Lupe Serrano y Sonia Castañeda.

incipiente danza moderna: Anna Sokolow y Waldeen quienes recibieron apoyo de los intelectuales, artistas y promotores culturales de aquel momento.

Como resultado de la participación y presencia de estas dos últimas bailarinas, la Escuela Nacional de Danza perdió parte de las canonjías de las que venía gozando y tuvo que compartirlas con las visitantes.

Waldeen, por ejemplo, recibió apoyo de Diego Rivera y del Jefe del DBA, que en aquel momento era Celestino Gorostiza; este último la nombró en 1939 directora artística del Ballet de Bellas Artes y muy pronto su trabajo causó furor en el círculo de los intelectuales.⁶ Ella se había formado dentro del ballet, pero después conoció la escuela alemana de danza. La compañía que integró en México, la constituyó con alumnas de la Escuela Nacional de Danza, entre ellas: Guillermina Bravo, Lourdes Campos, Amalia Hernández y Josefina Lavalle. Hasta la fecha se recuerda su obra *La coronela* (1940), la cual fue realizada con música de Silvestre Revueltas y Blas Galindo, instrumentada por Candelario Huízar, con libreto de Waldeen, Fernández Ledesma y Seki Sano, basado en grabados de José Guadalupe Posada, letras de coros de Efraín Huerta, escenografía y vestuario de Fernández Ledesma y máscaras de Germán Cueto.

Anna Sokolow, nació en Nueva York; estudió danza con Blanche Talmud y Bird Larson y más tarde formó parte de la Compañía de Martha Gram.⁷ Visitó México en 1939 y, después del éxito obtenido en sus presentaciones, la SEP la invitó a quedarse en nuestro país para desempeñarse como maestra y formar una compañía de danza moderna, la cual la integró con alumnas de la Escuela Nacional de Danza, al respecto la maestra Raquel Gutiérrez recuerda:

“el grupo que formó Anna Sokolow estuvo integrado por: Rosa Reyna, Martha Bracho, mi hermana Carmela, mi hermana Isabel, Ana Mérida, Josefina Luna, las hermanas Ruiz, aquellas muchachas, hermanas de la joven que salía vestida de tehuana en los billetes, tres muchachos que no recuerdo sus nombres y yo.”⁸

⁶ Josefina Lavalle, “La creación: una danza moderna mexicana”, *En busca de la danza moderna mexicana*, México, INBA/CID-Danza, 2002, p. 141

⁷ Anadel Lynton, *Anna Sokolow*, Cuaderno del Cenidi-Danza, núm. 20, CID-Danza, México, INBA, 1988.

⁸ Raquel Gutiérrez, en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, D.F., 19 de junio de 2003.

El contrato de Anna Sokolow duró pocos meses, no obstante lo anterior, y gracias al éxito obtenido, se integró un patronato que llevó el nombre La Paloma Azul, dirigido por Adela Formoso de Obregón Santacilia, el cual también declinó al poco tiempo; sin embargo, su trabajo repercutió directamente en la danza en México desde el punto de vista artístico y técnico; y algunas de las bailarinas que participaron en sus proyectos llegaron a ser grandes figuras de la danza moderna mexicana.⁹

Con la presencia de estas bailarinas, los debates surgidos con respecto a la utilización de las técnicas dancísticas para la formación de los bailarines se incrementaron; al respecto se manifestaron claramente dos propuestas para la formación de los bailarines: tomar como eje rector la técnica de la danza clásica -la cual estaba probada y respaldada por años de trabajo- y de manera paralela estudiar danzas mexicanas, españolas y danza moderna; o tomar como pilar de la formación a la danza moderna, que representaba una propuesta novedosa, vital, cautivadora y con amplio espectro en el ámbito de la creación.

La Escuela Nacional de Danza optó por la danza clásica y para responder al compromiso de formar profesores de danza la institución echó a andar algunas estrategias, integró grupos infantiles para que los alumnos de los últimos grados empezaran a dar clases de danza y le imprimió fuerza a la materia denominada práctica con grupo de principiantes. Ese fue el momento en el cual la institución se empezó a alejar oficialmente del camino de formar bailarines profesionales y sus fuerzas se enfocaron hacia la docencia; no obstante, en la práctica cotidiana, la institución continuó con la idea inicial de formar una compañía de danza, la cual -en contraposición con lo que se hubiera deseado durante el periodo de 1932 – 1937 de consolidar una agrupación que experimentara con las técnicas dancísticas nuevas, y que se valiera de ellas para generar una propuesta nueva y diferente que surgiera del estudio de las necesidades de movimiento y del estudio de las danzas y

⁹ Como fue el caso de Ana Mérida, Rosa Reyna, Martha Bracho, Raquel Gutiérrez y Carmen Gutiérrez.

costumbres de los pueblos de México- la senda que la escuela tomó fue la integración del Ballet de la Ciudad de México (BCM), asociación civil que vivió sus años más gloriosos entre 1943 y 1947 en donde presentó tres exitosas temporadas dancísticas. (Tabla 5)

Para la integración del BCM la referencia clave fueron los ballets rusos por el éxito que habían obtenido y porque México se encontraba en una búsqueda similar: la de recuperar y resaltar el folclor de sus pueblos.

Los artistas que dieron cauce a esta iniciativa fueron: Martín Luis Guzmán, Nellie Campobello, José Clemente Orozco y Gloria Campobello; sin olvidar que durante la puestas en escena colaboraron artistas de la talla de Diego Rivera, Carlos Mérida, Roberto Montenegro, Carlos Orozco Romero, Antonio Ruiz, Germán Cueto, Federico Canessi y Julio Castellanos en la escenografía y vestuario; así como Carlos Chávez, Eduardo Hernández Moncada, José Pablo Moncayo y Blas Galindo en la Música.

Lo que se logró con esta agrupación dancística fue la realización de un ballet mexicano, inspirado en los ballets rusos, que recuperaba temáticas de interés para los mexicanos muy ligadas a sus tradiciones, pero bajo los preceptos del ballet clásico, tanto desde el punto de vista técnico como artístico. Cabe señalar que Martín Luis Guzmán, durante su estancia en Nueva York, “tuvo la oportunidad de admirar los Ballets rusos que hacían su primera gira por los Estados Unidos”.¹⁰

El Ballet de la Ciudad de México contó con apoyo político y gubernamental; en su primera presentación en 1941 contó con el respaldo del gobernador de Veracruz, Jorge Cerdán y, posteriormente, con el sostén del presidente Ávila Camacho y del secretario de gobernación en turno, Miguel Alemán. Dicho apoyo seguramente lo recibió porque esta agrupación estaba administrada por personajes importantes de la cultura como eran Guzmán, Orozco y las hermanas

¹⁰ En *Tiempo*, 1943, citado en Patricia Aulestia, *Nellie Campobello*, Cuadernos del CID-Danza, núm. 15, México, INBA, 1987, p. 4.

Campobello, pero también tuvo éxito porque fue congruente con la idea del gobierno de Ávila Camacho de propiciar un nacionalismo distinto al anterior.

El sexenio de Cárdenas estuvo caracterizado por tratar de ir a los lugares más recónditos del país y estar en contacto con la cultura y las costumbres de los pueblos de México y en plasmar esas costumbres en las diversas expresiones artísticas; pero esta inclinación en ocasiones se exacerbó y dio como resultado un arte cargado hacia el indigenismo provocando “luchas a muerte” entre aquellos que no se inclinaban por esta tendencia, contra los que la abanderaban¹¹; este movimiento se radicalizó y repercutió directamente en el arte y se llegó a argumentar que si el arte no poseía un mensaje propagandístico entonces no se consideraba arte.

Ávila Camacho, entonces, buscó un nuevo nacionalismo, más conciliador; en el que dio cabida a intelectuales y artistas maduros cuya experiencia podría ser valiosa en ese momento y entre ellos se encontraba Martín Luis Guzmán.

Juntos, las hermanas Campobello, Martín Luis Guzmán, como presidente del Consejo Directivo de dicho Ballet y José Clemente Orozco como vocal, lograron constituir y darle vida a una compañía mexicana, integrada con bailarines mexicanos, cuyas obras recuperaron las tradiciones mexicanas, pero tras la búsqueda de un arte universal. Nellie Campobello, tesorera del Ballet de la Ciudad de México, señaló que los propósitos de dicha asociación eran “crear un cuerpo de ballet integrado por mexicanos, que sirva de instrumento artístico para expresar los valores tanto universales como nacionales del baile”.¹²

De esta manera, fue como a partir de 1943 el Ballet de la Ciudad de México hizo su aparición con gran éxito, manteniéndose hasta el final de la década de los cuarenta.

Es importante comentar que los integrantes del Ballet de la Ciudad de México, tuvieron la oportunidad de observar el trabajo que se estaba realizando a nivel internacional, ya que a México

¹¹ José Clemente Orozco, *Autobiografía, op. cit.*, p. 73.

¹² Nellie Campobello, cit. en “Temporada de baile”, *Tiempo*, México, 12 de marzo, 1943, p. 44.

llegaron -durante 1934 y 1942- varias compañías extranjeras cuyos bailarines se formaron en la técnica clásica; entre ellas, en 1934, los Ballets Rusos de Montecarlo, compañía que se fragmentó, dando lugar a dos compañías más: los Ballets de Montecarlo dirigido por René Blum y los Ballets Rusos del Coronel de Basil, este último llevó más tarde el nombre de Covent Garden Russian Ballet y posteriormente, Original Ballet Ruso.¹³

Para el año de 1941, otra compañía que llegó a México fue The American Ballet Theatre, la cual regresó nuevamente en 1942 y, el que entre sus bailarines, contó con la presencia de Alicia Markova y Antón Dolin, interpretes que más adelante compartirían aplausos y ovaciones con el Ballet de la Ciudad de México, ya que éste, los invitaría a participar en la temporada que realizó durante el año de 1947.¹⁴

Después de su última temporada en 1947, el Ballet de la Ciudad de México empezó a decaer, si bien el presidente Ávila Camacho había apoyado su integración y éxito; el siguiente gobierno ya no lo sostuvo; las necesidades eran diferentes, la ciudad estaba cambiando, el capitalismo estaba tomando la delantera y lo que se pretendía era lograr un país moderno, que se incorporara a los avances tecnológicos que demandaba el nuevo modelo económico y social, por tanto el arte también debería de contemplar nuevas propuestas acordes con el momento histórico y dicha asociación civil ya no cumplía con estas expectativas.

1.1 Crisis en la instancia educativa

A partir del 19 de enero de 1937 fue designada Nellie Campobello como directora de la Escuela de Danza y se notificó que el consejo quedaría integrado por Nellie Campobello como directora,

¹³ *50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes*, 2 tomos, INBA-SEP, México, 1986, p. 329.

¹⁴ *Idem*, p. 330-332.

Ernesto Agüero como secretario y como vocal Estrella Morales.¹⁵ A partir de la nueva designación, los cursos regulares de danza iniciaron el 1º de febrero de ese año¹⁶.

Desde que Nellie Campobello tomó posesión del cargo, el clima de trabajo no fue propicio; hubo fricciones con autoridades, profesores y alumnos. Para entender estas luchas y debates dos nociones son importantes: la de campo y la de *habitus*. La de campo entendida como “estado de las relaciones de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha, o de las distribución del capital específico (habilidades, técnicas, lenguajes, métodos, creencias, conocimientos) que se han acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores”¹⁷; y la de *habitus*, entendida como el proceso por el cual lo social se interioriza y consigue que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas¹⁸.

La primera confrontación fue con Xenia Zarin, de quien se decía, que no era competente para dar clases de danza clásica.¹⁹ Asimismo, surgieron problemas con Tessie Marcué²⁰ y con Guillermina Bravo, esta última, alumna de la institución quien salió de la escuela y posteriormente solicitó su reincorporación²¹. (Anexo 9).

En 1938, la situación se mantuvo en las mismas condiciones. Nellie Campobello reportó a la profesora Estrella Morales por dar clases particulares en los salones de la escuela de danza.²²

¹⁵ Informe semanal que rinde Carmen M. L. de Suárez, prefecta de la Escuela de Danza al jefe del Departamento de Bellas Artes, 21 de enero de 1937, AHENDNYGC.

¹⁶ Oficio de José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza, 1º de febrero de 1937, AHENDNYGC.

¹⁷ Pierre Bourdieu, “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CNCA, 1990, p. 136.

¹⁸ *Habitus* visto como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para este fin. Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CNCA, 1990, p. 141.

¹⁹ Oficio de Nellie Campobello, firmado por Estrella Morales de Cots, Luis Felipe Obregón y Linda Costa, 4 de marzo de 1937, AHENDNYGC.

²⁰ Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela de Danza, al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, 23 de octubre de 1937, AHENDNYGC.

²¹ Carta de Guillermina Bravo, alumna de la escuela, a Nellie Campobello, directora de la Escuela, 15 de diciembre de 1937, AHENDNYGC.

²² Oficio de Nellie Campobello al C. subjefe del Departamento de Bellas Artes informando problemas en la escuela por compartir los espacios, 14 de enero de 1938, AHENDNYGC.

Además, se suscitó un cambio de autoridades que no benefició a la nueva directora; José Muñoz Cota fue destituido de su cargo como Jefe del DBA y su lugar lo ocupó Celestino Gorostiza.

El 2 de marzo de 1938, el nuevo Jefe del DBA informó que la Escuela de Danza pasaría a depender de la sección de Teatro por constituir uno de los varios elementos del teatro²³; pero a los pocos días se informó que la escuela de danza pasaría a formar parte del Conservatorio Nacional de Música. El comunicado señalaba lo siguiente:

El Conservatorio Nacional tiene señaladas en el país sus funciones máximas para divulgar y ensanchar el arte musical, y por ende, tener circunscritas todas las ramas que se relacionan con el mismo. En tal virtud, así como fue anexada a dicho establecimiento la Escuela Nocturna de Música para su mejor control, creo necesario que la Escuela de Danza de Bellas Artes, dependa también del Conservatorio, a fin de orientar debidamente las funciones de este arte, tan íntimamente relacionado con el de los sonidos. Estas consideraciones deciden al suscrito a dictar el siguiente acuerdo: a) a partir de esta fecha se anexa la Escuela de Danza de Bellas Artes al Conservatorio Nacional de Música, para su mayor control y efectivo aprovechamiento; b) la dirección de dicha Escuela de Danza se pondrá a las órdenes del C. director del Conservatorio para todo lo que se relacione con el buen ejercicio de su cometido; c) el departamento de Bellas Artes expedirá la reglamentación indispensable para cumplimentar este acuerdo.²⁴

Como respuesta al comunicado, José Rolón, director del Conservatorio de Música, le pidió a Nellie Campobello el plan de estudios, reglamento y programas de clase e informes relacionados con el funcionamiento de la escuela.²⁵

Posteriormente, Celestino Gorostiza le informó a Nellie Campobello, sin tomar en cuenta su opinión, que el consejo de profesores quedaría integrado por Francisco Domínguez, Luis Felipe Obregón, Gloria Campobello, Linda Costa y Tessy Marcue;²⁶ y envió un documento en el que le llamaba la atención a la directora (Anexo 10);²⁷ ella contestó enérgicamente (Anexo 11)²⁸.

²³ Oficio de Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, 2 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

²⁴ Oficio de Abundio Lechuga Méndez, jefe de la sección administrativa a la Srta. Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 18 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

²⁵ Oficio de José Rolón, director del Conservatorio Nacional de Música a Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 25 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

²⁶ Oficio de Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 9 de mayo de 1938, AHENDNYGC.

²⁷ Oficio enviado por Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 17 de mayo de 1938, AHENDNYGC.

²⁸ Oficio enviado por Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes, 19 de mayo de 1938, AHENDNYGC.

Fue un periodo de trabajo tenso que quedó evidenciado con un comunicado más que envió Celestino Gorostiza a Nellie Campobello a través del director del Conservatorio Nacional de Música, informándole que iba a integrar un ballet con las alumnas de la Escuela de Danza y que dicho ballet estaría a cargo de Estrella Morales²⁹; esta disposición trajo como consecuencia una serie de oficios en los cuales se involucró a Rodolfo Usigli, que en aquel momento era el director de la sección de Teatro. (Anexo 12)³⁰.

A raíz de esta problemática, Celestino Gorostiza trató de alejar a Nellie Campobello de la institución indicándole que, por instrucciones del C. Secretario del Ramo, se le comisionaba para que recopilara en diferentes estados de la República Mexicana, danzas indígenas que serían utilizadas en los espectáculos que se presentarían durante el siguiente año.³¹ Nellie Campobello se movilizó y logró que las alumnas de la escuela así como las madres de familia elaboraran una carta pidiendo que no se le comisionara; por tanto el jefe del DBA decidió dejar sin efecto la disposición³². Nellie Campobello fue ratificada en su puesto el 1º de octubre de 1938.

1.2 Consolidación de la Escuela Nacional de Danza

A pesar de las dificultades, la Escuela, durante este periodo, alcanzó dos grandes logros: el anhelado título profesional para los alumnos que concluyeran satisfactoriamente la carrera de danza; para la institución, la denominación de Escuela Nacional de Danza.

Es importante comentar que a partir de que la escuela tuvo la facultad de otorgar títulos profesionales la carrera llevó el nombre de Profesor de Danza, esto en virtud de que la SEP no otorgaba títulos que certificara las carreras de bailarín, intérprete o ejecutante.

²⁹ Oficio de José Rolón, director del Conservatorio Nacional de Música a Nellie Campobello, 23 de junio de 1938, AHENDNYGC.

³⁰ Oficios de José Rolón a Nellie Campobello, de Nellie Campobello a Rodolfo Usigli y de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, de fecha 1º y 7 de julio de 1938, AHENDNYGC.

³¹ Oficio de Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, 26 de septiembre de 1938, AHENDNYGC.

³² Oficio de Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, 26 de septiembre de 1938, AHENDNYGC.

En febrero de 1939³³, se señaló que las oficinas del plantel (secretaría, archivo e informes generales) iban a trasladarse al salón 2, lugar en el que anteriormente las madres de familia esperaban a sus hijas, ya que se iban a utilizar como oficinas, debido a que la Escuela Nacional de Danza había ascendido a la categoría de profesional.³⁴

Meses después esta situación se ratificó; en el mes de julio de 1939³⁵ se notificó que la escuela no estaba considerada como escuela técnica, sino que pertenecía al Departamento de Bellas Artes y tenía la categoría de profesional desde el punto de vista dancístico.

2. Cambios en el campo de la formación dancística mexicana.

2.1 Papel de los sujetos históricos.³⁶

a) Personal académico.

Durante el periodo entre 1937 y 1939 el personal académico se mantuvo más o menos estable con respecto al que impartió clases durante el periodo de dirección de Francisco Domínguez. En el área de clásico continuaron Linda Costa, Estrella Morales y Gloria Campobello y se integraron Tessy Marcué y Carmen Galé, esta última fue profesora de Nellie Campobello en el momento de su incursión a la danza.

Es posible advertir el nombre de una nueva materia a la que se le denominó bailes internacionales, la cual quedó a cargo de Tessy Marcué, al igual que las materias de tap y acrobático que dicha maestra venía impartiendo. La danza española continuó bajo la responsabilidad de

³³ Informe de actividades que rinde Nellie Campobello, 5 de febrero de 1939, AHENDNYGC.

³⁴ El nombre de escuelas profesionales se utilizó originalmente para aludir a las instituciones educativas que proporcionaban una instrucción de nivel superior. Guadalupe García Alcaraz, *Diccionario de historia de la educación en México*, (coordinadora Luz Elena Galván Lafarga), 2ª. Edición, México, 2002. Cabe señalar que aunque a la escuela se le otorgó el rango de profesional, durante varias décadas la instancia educativa proporcionó estudios a nivel medio superior. La primera vez que se le otorgó la licenciatura fue hasta el año de 1995 con la Licenciatura en Enseñanza de la Danza la cual únicamente se autorizó a cinco generaciones de egresados.

³⁵ Oficio de Nellie Campobello, a C. Eladio Zurita, Srio. General de la Confederación Nacional de Escuelas Técnica, AHENDNYGC.

³⁶ El sujeto histórico es considerado como aquel que deviene en constructor de historia quien es algo más que “autor”, pues por medio de su producción deviene creador y quienes a fin de cuentas, dado su oficio (en este caso profesor de danza, bailarín y coreógrafo) contribuye a dibujar las imágenes que se resguardan en esa memoria colectiva de la educación dancística mexicana. María Esther Aguirre Lora, “Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación”. *Miradas, estilos, recuerdos*. México, UNAM/CESU/FCE, 2001, p. 62.

Ernesto Agüero; mexicano y regional a cargo de Gloria Campobello y Luis Felipe Obregón, respectivamente. Rítmica, la continuó enseñando Francisco Domínguez. Los acompañantes eran: Eduardo Díaz Araujo, Adolfo Díaz Chávez, Moisés Fernández de Lara Ramírez, Manuel Hernández Lomelí, Dolores Morales Martínez Landázuri; Eduardo Muñoz Schleske e Ignacio Rodríguez Torres, y el personal administrativo: directora, Nellie Campobello; prefectas: Carmen M. L. de Suárez y María de la Luz Langarica; celadora, Manuela Mayorga; mozo, G. Barrientos³⁷.

Sin embargo, para 1939, aunado a la reestructuración del plan de estudios, se suscitaron nuevas fricciones laborales que llegaron al sindicato, motivo por el cual la planta docente sufrió fuertes modificaciones, los profesores Estrella Morales, Linda Costa, Tessy Marcué, Ernesto Agüero, Luis Felipe Obregón y Francisco Domínguez se inconformaron ante el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, Sección IX, acusando a Nellie Campobello de mala administración de la escuela, postergación y mal trato a los profesores, por lo que la directora solicitó al Sindicato le diera la oportunidad de aclarar la situación de cada uno de ellos y de refutar con la documentación respectiva los cargos hechos en contra suya, citando al efecto a una junta a la Sociedad de Madres, a la Sociedad de alumnos, a los demás profesores y empleados de la escuela y a los representantes del Sindicato, del Conservatorio y del Departamento de Bellas Artes³⁸. Como resultado Celestino Gorostiza relevó de su cargo a los profesores con lo cual la escuela perdió una planta docente con experiencia y trayectoria.

Nellie Campobello a su vez contrató al profesor Enrique Vela Quintero y comisionó a un grupo de alumnos de los últimos años para que impartieran las siguientes materias: en 1º de vocacional A y B a Estela Trueba; al frente de 2º vocacional a Bertha Hidalgo y Esperanza Reyes; a cargo de 3º vocacional a Lourdes González Meza; en el 1º de profesional a Vita Fernández; en baile

³⁷ Informe anual que rinde Nellie Campobello, directora de la Escuela al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, 20 de diciembre de 1937, AHENDNYGC.

³⁸ Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza al C. Srío. De Trabajo y Conflictos del S.T.E.R.M. Sección IX, D.F., 9 de febrero de 1939, AHENDNYGC.

regional a Roberto Jiménez; y a Vita Fernández y Lourdes González Meza a cargo del baile español.

Derivado de esta problemática, el profesor Francisco Domínguez quedó comisionado en el Conservatorio Nacional de Música para desempeñar la clase de solfeo, teoría y dictado musical en vez de la clase de rítmica y teoría que venía impartiendo en la Escuela de Danza, ya que dicha materia se suprimió con la aprobación del nuevo plan de estudios³⁹; el profesor Luis Felipe Obregón, renunció a la Escuela de Danza a partir del 16 de abril de 1939.⁴⁰

En la comunidad escolar también se presentaron movilizaciones, ya que varios alumnos fueron expulsados⁴¹ y dados de baja por faltas de asistencia o por incurrir en delitos incluso del orden penal al hacer víctima de injurias, calumnias y atropellos a la señorita Nellie Campobello, así como a las demás personas que integraban la planta docente, según declaración de la Sociedad de Madres de Familia de la Escuela Nacional de Danza;⁴² otro caso fue el de Guillermina Bravo, quien, después de que se le permitió regresar a la escuela en el año de 1937, en 1939, nuevamente tuvo problemas y en esta ocasión salió definitivamente de la institución; por tal motivo recurrió a Celestino Gorostiza a fin de solicitarle autorización para que se le aplicaran exámenes a título de suficiencia y así obtener el título profesional correspondiente. Anexo 16.⁴³

En ese periodo, se tiene noticia de que profesores externos llegaron a la escuela a dar cursos, María Roldán recuerda: “Nellie Campobello [...] continuamente invitaba profesores de diversas materias quienes impartían cursos de cuatro a seis meses. En esta forma pasaron por la

³⁹ Oficio de Nellie Campobello a Francisco Domínguez, 1º. de febrero de 1939, AHENDNYGC.

⁴⁰ Notificación de la baja definitiva del profesor Luis Felipe Obregón de la Escuela Nacional de Danza, 19 de mayo de 1939, AHENDNYGC.

⁴¹ Los alumnos con problemática fueron: Manuel Aburto, Gabriel Álvarez, Eulalio Arroyo, Lourdes Campos, Alicia Ceballos, Francisco De León, Margarita Devars, Alba Estela Garfias, Isabel Luna, Josefina Luna, María Martínez, Ofelia Martínez, Bertha Molina, Paz Monterde, Martha de Lourdes Ortiz, Rosa María Ortiz, Ofelia Reyna, Celia Rodríguez, Estela Sakar, Dina Torregrosa, Teresa Zavala.

⁴² Carta firmada por la Sociedad de Madres de Familia, 13 de febrero de 1939, AHENDNYGC.

⁴³ Oficio de Guillermina Bravo, alumna de la Escuela Nacional de Danza, al C. jefe del Departamento de Bellas Artes, Celestino Gorostiza, 18 de septiembre de 1939, AHENDNYGC.

escuela profesores como: Xenia Zarina, Yol-Itzma, Dora Duby, Indio Guate, Gilberto Martínez del Campo, José M. Rojo”.⁴⁴

En el año de 1939, la planta docente quedó integrada de la siguiente manera: el curso infantil estaba a cargo de los profesores supernumerarios: Yolanda Orive, Margarita Alvarado, Norma Vázquez y Eva Enríquez Duplán; vocacional 1° A y B a cargo de la alumna Estela Trueba; 2° año a cargo de la alumna Bertha Hidalgo y 3er. año a cargo de Lourdes González Meza. Baile español 2° y 3° vocacional a cargo de Carmen Galé y baile regional: 2° y 3° a cargo del alumno Roberto Jiménez. Asimismo, técnica de danza clásica (1°. 2° y 3°) bajo la responsabilidad de Lourdes González Meza, profesor supernumerario Enrique Vela y profesora Gloria Campobello, respectivamente. Baile español: 1° profesional a cargo de Carmen Galé; 2° y 3° de profesional bajo la responsabilidad de Enrique Vela Quintero. Baile regional: 1° de profesional bajo la dirección de Roberto Jiménez. Pedagogía y metodología, 2° y 3° a cargo de Adolfo Díaz Chávez. Ritmo indígena y danzas de México 2° y 3° a cargo de Gloria Campobello. 3° de historia de la danza a cargo de Gloria Campobello. 2° y 3° de solfeo y 1° y 2° profesional a cargo de José M. Rojo⁴⁵.

En relación con la planta docente, es posible observar que a partir de 1939 la Escuela, que, anteriormente contrataba profesores de danza con experiencia que habían trabajado a nivel particular y cuya formación había tenido lugar en el extranjero o con maestros extranjeros, paulatinamente se fue transformando en una planta docente de profesores formados por la misma institución.

Entre los pocos maestros que se contrataron de las filas de los que daban clases al mismo tiempo en la SEP y en academias particulares fue Enrique Vela Quintero; de los maestros extranjeros contratados anteriormente sólo quedó Linda Costa. Por lo anterior, poco a poco la

⁴⁴ María Roldán, “Recuerdos 1932-1992”, en Felipe Segura, *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*, México, 1992, p. 75.

⁴⁵ Informe de labores enviado por Nellie Campobello al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, abril de 1939, AHENDNYGC.

dirección y guía de la institución quedó bajo la visión estética, artística y educativa de Nellie y de Gloria Campobello.

b) El trabajo académico y artístico de Nellie y de Gloria Campobello.

Como parte de los sujetos históricos que marcaron el camino de la formación dancística mexicana encontramos a Nellie⁴⁶ y a Gloria Campobello.⁴⁷

Las hermanas Campobello llegaron del norte del país a la ciudad de México en 1923 y en 1925 Gloria vio bailar a Anna Pavlova; bastó esa experiencia para que la joven se decidiera a estudiar danza y a soñar que quería ser danzarina; a partir de ese momento buscaron maestros; las primeras enseñanzas que Gloria recibió fueron de Adela, Amelia y Linda Costa. Al principio Nellie Campobello acompañaba a su hermana y esperaba a que terminaran las clases sentada en el automóvil, finalmente, también ella se le unió y ambas decidieron entrenarse en este arte. Las clases de las maestras Costa no fueron del todo satisfactorias, por tanto buscaron opciones y fueron a dar con Carmen Galé “muchacha de tipo indígena que tenía un *port de bras* que podías esculpirlo en mármol”⁴⁸ y quien para Nellie Campobello fue una buena maestra pues, a parte de las aptitudes personales que poseía, contaba con las bases que le habían proporcionado sus maestros Vittorio Rossy y Anna Pavlova.

⁴⁶ El verdadero nombre de Nellie Campobello fue Francisca Ernestina Moya Luna, nació el 7 de noviembre de 1900 y murió el 9 de julio de 1986; se supo de su fallecimiento hasta el mes de diciembre de 1998. Sus padres fueron Rafaela Luna y Felipe de Jesús Moya y sus hermanos: José Felipe de Jesús, Mauro, José Mateo, Carlos, Pedro, María Judith y María Soledad. Nellie Campobello en 1918 se fue a Chihuahua y ahí conoció a Alfredo Chávez, un comandante de la policía, de quien se enamoró y tuvo un hijo al que llamó Raúl y al que doña Rafaela Luna reconoció como hijo propio; el niño murió, dos años después el 11 de mayo de 1921 y enseguida sobrevino la muerte de doña Rafaela Luna; quizá por estos acontecimientos Nellie Campobello decidió venir a la ciudad de México en el año de 1923.

⁴⁷ Gloria Campobello nació en Parral Chihuahua el 21 de octubre de 1911 y su nombre de pila fue María Soledad. Sus padres fueron Rafaela Luna y Jesús Campbell Morton.

⁴⁸ Nellie Campobello en Patricia Cardona, “Nellie Campobello: lo que importa son las líneas vivas de la cultura arcaica”, en *La nueva cara del bailarín mexicano*, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, 2ª, época, México, CID-Danza/INBA, 1990, p. 129.

Otros maestros que aleccionaron a Gloria y a Nellie en su incursión dancística fueron los polacos Stanislava Mol Potapoich y Carol Adamchevsky y la norteamericana Eleonor Wallace, para finalmente ingresar a la compañía de Lettie Carroll.

Desde el principio, la participación de Gloria y de Nellie en el grupo con Lettie Carroll se dejó sentir. A Nellie, que era la mayor de las dos hermanas se le concedió el papel de muchacho, haciendo pareja con Gloria Campobello.

Su debut lo realizaron en marzo de 1927 interpretando *Una fantasía bucólica* en donde Nellie era el príncipe feliz; en esa ocasión la agrupación llevó a escena también algunos *divertissements* y *El baile de los marineros*.

Nellie y Gloria permanecieron en esta agrupación durante algunos meses, pero finalmente decidieron retirarse y presentarse como dúo.

1929⁴⁹ fue un año clave para su trabajo dancístico porque Nellie tomó el papel de varón y Gloria de mujer, interpretando danzas mexicanas auténticas con una indumentaria apegada a la tradicional y con peinados de acuerdo con su interpretación, ambas adoptaron el apellido Campbell, lo castellanizaron y lo transformaron en Campobello.

Un apoyo decisivo en México para las hermanas Campobello fue las amistades que cultivaron con intelectuales y artistas, como fue el caso de Carlos Noriega Hope, director de *El Universal Ilustrado*; Carlos González Peña, director de *El Universal Gráfico*, y con el escritor Martín Luis Guzmán⁵⁰ director del periódico *El Mundo*.

⁴⁹ En este año Nellie Campobello inició su trabajo periodístico y publicó su libro de poemas intitulado *Yo*.

⁵⁰ Amigo y compañero de Nellie Campobello durante la mayor parte de su vida; prolongándose dicha amistad hasta el año de 1976 que fue cuando aconteció la muerte de don Martín; casi 53 años de convivencia, en los cuales el escritor pasó mucho tiempo de su vida, presenciando los ensayos de la escuela, compartiendo su vida familiar, intercambiando apuntes y comentarios sobre sus escritos con Nellie Campobello.

Después del éxito y aceptación que tuvieron a partir del año de 1929, recibieron una invitación para participar en la Feria de Sevilla; viaje en el cual nunca tocarían tierras españolas pues la travesía únicamente llegó hasta La Habana.

Durante ese viaje conocieron a personalidades que hablarían muy bien del trabajo dancístico y literario que realizaban, entre ellos: al periodista José Antonio Fernández de Castro, a Federico García Lorca, a Germán List Arzubide⁵¹ y al poeta norteamericano Langston Hughes.⁵²

A su regreso a México a mediados de 1930, Gloria y Nellie Campobello en lugar de dedicarse a la danza en los teatros de la capital, aceptaron trabajar en la SEP en la Sección de Música y Bailes Nacionales del Departamento de Bellas Artes. Nellie impartió clases en la Escuela del Estudiante Indígena y Gloria en la Escuela Corregidora de Querétaro y se unieron al trabajo que se realizaba como parte de las Misiones Culturales y empezaron a presentar obras como *Escena tarahumara*, *La Sandunga*, el *Jarabe* y *La fantasía yucateca*, en diferentes lugares de la República. Poco tiempo después se unieron al equipo de maestros que formaban parte de la SEP y que trabajaban bajo la dirección de Hipólito Zybin.

En el año de 1931, las hermanas Campobello participaron en varios espectáculos interpretando danzas que habían aprendido durante su participación en las misiones culturales, como *El venadito* para la Casa del Estudiante Indígena; el *Ballet yaqui* para el tercer aniversario de la muerte del general Obregón, y en el mes de noviembre de 1931 estrenaron en el Estadio Nacional, para conmemorar el aniversario de la Revolución, el ballet simbólico de masas *30-30*.⁵³ Además Nellie publicó su segundo trabajo literario denominado *Cartucho*.⁵⁴

⁵¹ Germán List Arzubide en entrevista con Margarita Tortajada Quiroz, México, 28 de abril de 1997, inédita, *cfr.* en Margarita Tortajada, *Frutos de mujer*, México, Ríos y Raíces/INBA/CID-Danza, 2001, p.275

⁵² Tiempo después Langston Hughes tradujo algunos de los versos que Nellie había escrito y los publicó en la antología de Dudley Pitts. En noviembre de 1930 también se publicaron algunos de los escritos de Nellie en la *Revista de La Habana*.

⁵³ El éxito de la obra fue tal que se presentó en innumerables ocasiones y espacios escénicos, incluso hasta el año de 1946 como obra completa y en el año de 1960 sólo fragmentos en el Palacio de Bellas Artes conservando su

En 1937, Nellie Campobello fue nombrada directora de la Escuela de Danza y Gloria Campobello profesora de danza clásica e inició su camino como bailarina en esta vía.

Gracias al trabajo realizado durante la década de los treinta, la Escuela Nacional de Danza en el año de 1941 inició el proyecto de creación del Ballet de la Ciudad de México que se constituyó en 1943; su objetivo era la construcción de ballets mexicanos, pero con el fundamento técnico del ballet clásico. La participación de Martín Luis Guzmán fue decisiva en la constitución de dicha asociación desde el punto de vista político, artístico y económico.

En la década de los cuarenta, el Ballet de la Ciudad de México dio tres grandes temporadas (1943, 1945 y 1947) en las cuales Gloria Campobello destacó como primera *ballerina* y en donde se llevaron a escena obras de repertorio y de nueva creación. Tabla 5.

Al finalizar la tercera temporada, la compañía empezó a desmembrarse. Fernando Schaffenburg, la pareja de baile de Gloria Campobello, se fue, otros bailarines regresaron a sus trabajos o fueron becados por compañías extranjeras de danza.

estructura coreográfica que constaba de tres partes: *Revolución, Siembra y Liberación*. Dicho *ballet 30-30*, con el nombre de *Corrido* y a cargo de Josefina Lavalle, también se llevó a escena con la participación de los alumnos de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello durante el centenario del natalicio de Nellie Campobello en el año de 2000 y en la muestra de las Escuelas Superiores de Danza del INBA durante el año de 2001. El ballet 30-30 fue la obra coreográfica más importante de la década de los treinta y para ella Nellie Campobello escribió su poema "Estadios", *cfr.*, Nellie Campobello, "Estadios", fragmento, en "Tres poemas", (De Abra en la roca, volumen en prensa), México, Compañía General de Ediciones, S.A., 1957, p.27-39.

⁵⁴ Según Nellie, el libro se formó en Jalapa y se publicó en "Palabra pura" de Ediciones Integrales el 13 de octubre de 1931; la edición la cuidó Germán List Arzubide, y Leopoldo Méndez le diseñó la portada. El trabajo literario de Nellie Campobello no concluyó con *Cartucho*; en 1937 apareció *Las manos de mamá*; en 1940 *Apuntes sobre la vida militar de Francisco Villa y Ritmos indígenas de México* en coautoría con Gloria Campobello. Como antecedentes Nellie participó en el periodismo desde 1929 con "sucesos y noticias raras" en *El Universal Gráfico*. Antes inició una novela que dejó inconclusa, *La procesada de la duquesa*; en noviembre de 1930 había publicado gracias a la ayuda del cubano Fernández de Castro "Ocho poemas de mujer" que aparecieron en la *Revista de La Habana*; asimismo publicó artículos en donde hacía comparaciones entre la ciudad de México y La Habana. En 1929 salió a la luz su primer libro *Yo* en la editorial LIDAN, dirigida por el Dr. Atl y una segunda edición en 1958 a la que tituló *Yo, por Francisca* y en la que ya firmó como Nellie Campobello. Su último trabajo publicado fue una antología con todos sus libros, excepto el de *Ritmos indígenas de México*, que salió a la luz en 1960 y que incluye los poemas reunidos en el libro *Abra en la roca* y siete poemas más que tratan un tema poco frecuente en la obra de Nellie Campobello: el amor perdido.

La escuela un año antes había dejado el Palacio de Bellas Artes para ubicarse en Avenida del Castillo 200 y, aunque el inmueble era amplio y cómodo, desde el punto de vista político, la separación del Palacio de Bellas Artes representó una gran desventaja para el trabajo artístico que realizaban.

Gloria Campobello, por tanto, se quedó sola, sin sus bailarines y sin la agrupación dancística. Dada su calidad artística hubiera podido integrarse a cualquier otro proyecto artístico pero decidió permanecer en la Escuela Nacional de Danza, al lado de su hermana ejerciendo su labor como docente; no obstante, en el año de 1948, trató de rehacer su vida personal y contrajo matrimonio clandestinamente con Melchor Pereda después de quedar embarazada, pero perdió a su hijo, y el matrimonio se desbarató al poco tiempo; mucho se dijo que Nellie tuvo que ver en esta disolución⁵⁵.

El Ballet de la Ciudad de México tuvo sus últimas funciones en 1951 y la última presentación de Gloria Campobello como bailarina fue con la obra *Umbral* en el año de 1957. Gloria murió el 4 de noviembre de 1968 dejando su nombre a tres escuelas: la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del INBA, la escuela de Tijuana B.C. y la del Centro Popular José María Pino Suárez, del Departamento del Distrito Federal.

Mientras tanto, la Escuela Nacional de Danza continuó sus actividades docentes; Nellie siguió al frente de la institución; un gran apoyo para que se mantuviera por casi cincuenta años como directora del plantel fue el que le brindó el escritor Martín Luis Guzmán, quien la frecuentó, hasta el año en que él murió, en 1976. El deceso de Nellie Campobello tuvo lugar, el 9 de julio de 1986, diez años después, en Progreso de Obregón Hidalgo, aunque se supo de su fallecimiento hasta diciembre de 1998.

⁵⁵ Testimonio de Mariano Tapia en Felipe Segura, *Gloria Campobello. La primera ballerina de México*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, 2ª. Época, México, CID-Danza/INBA, 1991, p. 59-62.

A partir de que la Escuela se cambió de instalaciones en diciembre de 1975⁵⁶ de Av. Presidente Mazarik a Campos Elíseos 480 en la colonia Polanco, Nellie Campobello empezó a ausentarse de la institución.⁵⁷ Ya ubicados en las nuevas instalaciones, la directora del plantel dejó de acudir a la escuela diariamente para presentarse de dos a tres veces por semana, después, su presencia sólo era semanal y cada vez más se fue distanciando hasta tal punto que ya no se presentaba; la escuela quedó en manos de Cristina Belmont, una exalumna de la institución a quien Nellie le otorgó la facultad de supervisar las actividades cotidianas del plantel. Esta situación afectó drásticamente el trabajo artístico, académico y administrativo de la instancia académica, a tal punto que, en dos ocasiones la escuela estuvo a punto de desaparecer. Esto ocurrió durante el año de 1983, pero gracias al trabajo que emprendió Nieves Gurría junto con la planta docente de dicha escuela a partir de 1984, la institución salió adelante; y durante el año de 1993 que la escuela nuevamente se encontró sin planes de estudio autorizados y prácticamente sin alumnado,⁵⁸ porque los planes de estudio existentes estaban en liquidación y con la amenaza de que a la Escuela se le quitara nuevamente el predio que ocupaba, dado que las autoridades habían previsto que las escuelas profesionales del INBA que habían dado resultados favorables y -en las que no estaba incluida, la ya en ese momento llamada, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello- se concentrarían en el Centro Nacional de las Artes. La batalla que se tuvo que librar fue ardua, pero gracias al trabajo académico y artístico que la escuela logró a partir del año de 1993 a la instancia académica se le autorizaron dos planes de estudios, además, se le concedió quedarse en las mismas instalaciones que ocupaba, una ampliación presupuestal considerable que permitió incrementar la planta docente de 17 maestros a más de 70 y albergar una población que rebasó los 600 alumnos.

⁵⁶ Telegrama de Nellie Campobello a Luis Echeverría Álvarez para agradecer las nuevas instalaciones de la Escuela Nacional de Danza, diciembre de 1974, AHENDNYGC.

⁵⁷ El cambio de predio se realizó porque en el gobierno de Luis Echeverría Álvarez el sitio que ocupaba la institución se le otorgó a la embajada Cubana, de tal manera que Nellie Campobello se vio obligada a buscar otro espacio a espaldas del que ocupaba.

⁵⁸ En el año de 1994 la escuela sólo contaba con 25 alumnos inscritos que eran los que estaban cursando los últimos años del plan de estudio en liquidación.

Gracias a este esfuerzo la escuela pudo continuar su camino y conservar su misión de seguir formando profesionales de la danza, dedicados a la docencia.

La pregunta que surge después de conocer la trayectoria de los maestros que integraron a la Escuela Nacional de Danza es qué significaba ser un bailarín y un profesor de danza durante la conformación de dicha institución.

A partir de la década de los treinta la concepción de bailarín y de profesor de danza se fue transformando paulatinamente.

Durante la década de los veinte y principios de los años treinta lo común en todas estas instancias era que la enseñanza de la danza fuera no formal.⁵⁹ Con la apertura de la escuela de danza se inició la sistematización de la enseñanza de la danza, en primer término, porque se elaboraron diversos planes de estudio de acuerdo con el momento histórico y con las necesidades que se iban detectando; de tal manera que, las primeras propuestas, fueron extensas, ya que pretendían formar a los bailarines mexicanos a través de un plan de estudios de 8 años; posteriormente, durante el periodo de 1932 a 1935 las propuestas se redujeron a tres, para que a partir de 1935 nuevamente el plan de estudios se extendiera a 5 años.

A mediados de la década de los treinta, ser un bailarín en México significaba haber estudiado una carrera profesional en una instancia específica y oficial que en este caso era la Escuela Nacional de Danza perteneciente al DBA y a la SEP.

Es importante comentar que, para aquel momento, todavía la formación de maestros no se pensaba como una carrera; los planes que se propusieron estaban encaminados a la formación de

⁵⁹ Este tipo de educación es la que se da cuando no existe un proyecto, programa o plan educativo específico, por ejemplo: las revistas, periódicos y transmisiones de radio comercial. La televisión, en la actualidad, desarrolla una educación informal, también conocida como no formal. El ambiente familiar y social también son vehículo de educación informal. La educación no formal o informal, es la "actividad educativa ajena al llamado sistema educativo que se encuentra legalmente establecido". Federico Lazarín, *Diccionario de historia de la educación en México*, (coordinadora Lus Elena Galván Lafarga), 2ª. Edición, México, CONACYT, 2002.

bailarines y apenas consideraban algunas materias que brindaban herramientas para que los alumnos pudieran fungir como profesores de danza.

Ser un maestro de danza significaba formarse como bailarín con algunos conocimientos sobre pedagogía y, finalmente, la experiencia se ganaba con la práctica.

Todos estos procesos empezaron a transformar costumbres y a establecer una cultura profesional.⁶⁰

Durante la apertura de la escuela, los maestros que se contrataban pertenecían a la SEP, y algunos otros impartían clases en escuelas particulares; el factor más importante era que contaran con los conocimientos y la experiencia necesaria para impartir la materia asignada; lo mismo sucedió durante el periodo de 1935 a 1937, donde el dominio, conocimiento y experiencia del área asignada eran fundamentales; pero a partir del año de 1939 la contratación y permanencia en la institución dependió de los criterios de la directora, quien solicitaba los conocimientos necesarios del área a impartir pero también que guardaran lealtad a la institución y a la autoridad, entonces, la experiencia pasó a un segundo término, pues a partir de 1939 la mayoría de los maestros contratados fueron egresados de la propia institución y la experiencia se adquiría en el trayecto.

3. Prácticas reguladoras.

Centrar mi atención en el currículum como sistema de razón consiste en considerar diferentes prácticas a través de las cuales se fabrica la individualidad. Las prácticas que en esta ocasión consideré son tres: de gobernación, titulación y enseñanza de la danza; las cuales en el ámbito de la

⁶⁰ Cultura profesional incluye los procedimientos por medio de los cuales, los maestros ingresaron a una determinada institución, los mecanismos para avanzar dentro de ella, los requisitos con los que tienen que cumplir los maestros o autoridades mientras pertenezcan en dicha instancia académica e incluso los mecanismos que determinan su exclusión, lo cual todo ello va constituyendo ciertas costumbres y tradiciones dentro de la escuela las cuales cambian y se transforman con el tiempo, por lo que es posible advertir que como parte de una cultura profesional existen diversas etapas que las distinguen.

formación dancística han contribuido, a través de reglas y estándares, a ordenar quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese nosotros.⁶¹

3.1 Gobernación.

La práctica de gobernación en este caso la relaciono con los conocimientos que se seleccionaron para ser enseñados a partir del año de 1937 en la Escuela Nacional de Danza, y con las estrategias para la acción que se pusieron en marcha para la construcción de la razón y de la individualidad. Es importante aclarar que las reglas y estándares producen prácticas de gobernación, pero esta gobernación no estriba sólo en aquello que se comprende cognitivamente.⁶² Al respecto Foucault señala:

Según mi opinión, el punto de contacto con el cual la forma de dirección de los individuos está ligada con otras conducciones como es la forma de conducción de sí mismo puede ser llamado gobierno. En un sentido amplio de la palabra 'gobierno' no es una forma de forzar a los hombres a hacer las cosas que el gobernante quiere; en realidad, se trata más de un equilibrio movible con agregados y conflictos entre las técnicas que aseguran la obediencia y los procesos a través de los cuales uno se construye a sí mismo y se transforma.⁶³

Es una gobernación relacionada con la gubernamentalidad de Foucault, con las sensibilidades, disposiciones y conciencias por las que los individuos actúan y participan en el mundo.⁶⁴

En relación con los conocimientos que valían la pena ser enseñados, cabe señalar que a partir de que Nellie Campobello tomó posesión del puesto de directora se modificaron las

⁶¹ Thomas S. Popkewitz, "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, p. 147.

⁶² Se entiende por Gobierno al proceso que intenta la conducción de las conducciones. La palabra conducción está más cerca de la categoría de "conducta", es decir, cómo se comporta uno, cómo se conduce uno. Ya no se trata de imponer la obediencia ciega bajo amenaza de violencia, sino de lograr la obediencia reflexiva, acepada como correcta. Conducir las conducciones no es fácil. El primer requisito es que la gente "sienta" que debe conducirse a sí misma, que tiene que cumplir las reglas y que, en el caso de que no lo haga, es necesario que se justifique y se pregunte por qué no las cumple, y acepte un castigo o reprimenda. El segundo requisito es agrupar, organizar y seleccionar estas conducciones, definiendo cuáles de esas conductas se consideran deseables y cuáles no.

⁶³ Michel Foucault, "About the beginning of the hermeneutics of the self", *Political Theory*, vol. 21 No. 2, 1993, pp. 203-204.

⁶⁴ Para producir un gobierno, para producir un estado de "gubernamentalidad" (una mentalidad de gobierno, que acepte y valore el gobierno), son necesarias dos cosas: primero, la conducción de sí mismo, y segundo, la articulación, unión, combinación de muchas conducciones (la del padre, la del maestro, incluso la del médico) con la conducción global de un Estado moderno. Gobernarse es aprender a hacer uso de la libertad, de una libertad no pura ni incontaminada, sino de una libertad que surge de los aprendizajes sociales, de las regulaciones y de los espacios intersticiales que ellos dejan.

propuestas de formación dancística. Al respecto de las materias la nueva directora afirmaba lo siguiente:

...el programa presentado por el Sr. Francisco Domínguez a ese Departamento está basado en el plan de estudios que yo elaboré para la escuela en el año de 1932 con el cual, aunque irregularmente en el terreno técnico, la escuela ha estado funcionando. Al firmarlo indebidamente Carlos Mérida, seguramente creyendo dar realce, o más importancia a la escuela, agregó algunas materias complementarias como: la Plástica escénica, que fue un fracaso, el baile acrobático que por su mismo origen viene del clásico y que no es necesario, así como el baile oriental, al estar enseñado por una estilizadora que a su vez lo había aprendido de un bailarín que también lo estilizaba. Al entrar el Sr. Francisco Domínguez como director, impuso la rítmica musical; nosotros los profesores y bailarines utilizamos la música desde el punto de vista de la música misma por no ser ninguno de nosotros músico. Los maestros acompañantes de esta escuela pueden dictaminar sobre esta clase si usted así lo dispone. Nellie Campobello.⁶⁵

A partir del párrafo anterior, es posible darse cuenta de que Nellie Campobello pretendía que se le considerara la autora de los planes de estudio generados desde 1932; además, argumentaba que sus propuestas habían sido modificadas por la intervención de Carlos Mérida y de Francisco Domínguez; ya que, según su opinión, se habían incluido materias que no eran pertinentes para la enseñanza de la danza.

Algunos de los argumentos dictados por Nellie Campobello se expresaron en las tres diferentes propuestas académicas que tuvieron lugar durante los años de 1937, 1938 y 1939; y en las dos tiras de materias correspondientes a los años de 1938 y 1939.

Antes de mencionar cuál fue el tratamiento que se les dio a las materias es necesario enfatizar dos aspectos; que las materias de los planes de estudio variaban de las incluidas en las tiras de materia, lo cual hace pensar, que existieron irregularidades con respecto a la instrumentación y, que las tiras de materia se elaboraron tiempo después con fines administrativos. Otro punto es que la propuesta de 1939 operó hasta el año de 1943 en virtud de que se encontró una más en el año de 1944.

De entrada, lo que sobresale es que en el año de 1937 se elaboró un plan emergente que tenía como principal propósito la titulación de los alumnos; esto es posible detectarlo porque como

⁶⁵ Comentarios de Nellie Campobello en relación al Plan de Estudios dirigidos al C. jefe del Departamento de Bellas Artes, 26 de marzo de 1937, AHENDNYGC.

parte de los lineamientos, la institución señalaba que la aplicación práctica del programa de estudios estaba encaminada a “*graduar* primeras bailarinas culturales y primeros bailarines completos [...]; *egresar* maestros culturales del primero al tercer año”.⁶⁶ Dicho argumento no estaba presente en ningún plan de estudios anterior; además se señalaba que era emergente, lo cual se pudo constatar porque al año siguiente la propuesta académica se modificó.

Entre las materias que se consideraron dentro del plan emergente de titulación en primer término aparece la danza clásica, ya que se ubica en todos los años de estudio y de ella se decía: “el baile clásico se imparte ya con la evolución moderna o sea con la técnica de expresión rusa y con variaciones clásicas de conjunto y personales.”⁶⁷

A la danza española se le privilegió como la más importante de las especialidades, a tal grado que se impartía el mismo número de años que los bailes mexicanos. Ambas aparecían del 3° al 5° año de la carrera.

Con respecto a la danza moderna ésta se excluyó del plan de estudios; a pesar de que en la propuesta anterior se impartía durante cuatro años. Las materias de tap y acrobático, historia de la danza y rítmica quedaron como complementarias y no se informaba ni el año en que se cursaban, ni el número de horas que se estudiaban a la semana. Se retomó una materia del plan de estudios de 1931 que fue la de: práctica con grupo de principiantes. (Anexo 17)

Pasando a la propuesta de 1938, la cual está firmada por Nellie Campobello, en el Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del DBA de la SEP (Anexo 19), se señalaba que el objetivo de la institución era “ir estudiando lo fundamentalmente característico de la danza mexicana e ir, con este estudio y experiencia, poniendo las bases de un auténtico ballet

⁶⁶ Programa Técnico de la Escuela de Danza, noviembre de 1937, AHENDNYGC.

⁶⁷ Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, firmado por Nellie Campobello en el mes de noviembre de 1937.

mexicano”;⁶⁸ no obstante, en la realidad, la escuela fincó la preparación física de sus bailarines en la danza clásica y, las danzas mexicanas, pasaron a un segundo término. Al respecto de la técnica clásica el Plan de Estudios marcaba:

La Escuela de Danza imparte la enseñanza y divulgación de la danza con fines educativos. La técnica clásica del baile es tan indispensable para la danzarina como el solfeo para el músico. El conocimiento de las raíces que formaron el baile clásico francés en el siglo XVII y su evolución en Italia (técnica de expresión italiana) del siglo XVIII y en Rusia a mediados del siglo XIX, son la base en las cuales se apoyan todas las buenas escuelas de ballet.⁶⁹

Con respecto a las danzas mexicanas, es importante hacer notar que la escuela dividió, para su enseñanza, los contenidos de la materia de la siguiente forma: en el primer año se estudiaban bailes elementales mexicanos y danzas internacionales; en el 2º, ritmos indígenas de México y baile popular mexicano; en el 3er año, bailes populares mexicanos; en el 4º, ritmos indígenas de México, danzas y ballets de México; y en el 5º, perfeccionamiento de bailes mexicanos; cabe señalar que no se encontró ningún documento que aclarara qué se estudiaba a detalle en cada una de ellas.

La danza española se quedó como la especialidad elegida y se estudiaba durante tres años, es decir, del tercero al quinto año y en el último año, se le denominaba perfeccionamiento del baile español.

A pesar de que Nellie Campobello había comentado que la materia de música la había incorporado Francisco Domínguez y que la forma en que se estudiaba no era adecuada para los bailarines, en esta propuesta nuevamente se incluyó durante los tres primeros años de la carrera; asimismo, se retomó la materia de laboratorio, la cual había sido eje fundamental en las propuestas de 1932 a 1935; y se preservó la materia de: enseñanza elemental a los grupos preparatorios. También se recuperó la materia de historia de la danza y se impartió del segundo al quinto año. Las materias que se suprimieron fueron danza moderna y plástica escénica. (Anexo 20)

⁶⁸ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del DBA de la SEP, México, D. F., Capítulo primero artículos 1º y 2º, abril de 1938, AHENDNYGC.

⁶⁹ Plan de Estudios para el año escolar de 1938, octubre de 1938, AHENDNYGC.

En relación con la tira de materias de 1938, se puede decir que estaba constituida por 4 líneas curriculares (dancística, teatral, humanidades y artística). El número total de materias era de 44. Al respecto no se encontró mayor información, sólo que estaba integrada por las mismas materias durante los cuatro primeros años: técnica clásica, mexicano, español, regional, tap, oriental, danza moderna, plástica escénica, rítmica e historia de la danza. Durante el quinto año sólo contemplaba: técnica clásica, español, práctica con grupo de principiantes y laboratorio.⁷⁰

A partir de 1939, la Escuela Nacional de Danza incrementó de 5 a 6 años el plan de estudio, en él la materia rectora continuó siendo la técnica de la danza clásica que en el sexto año llevaba el nombre de técnica superior de la danza; asimismo, en el último año se incorporaron dos materias más, relacionadas con dicha técnica: danzas y ballets clásicos, y *divertissements* estudio y práctica de ballets antiguos, tradicionales y modernos. (Anexo 21)

Las danzas mexicanas estuvieron presentes a partir del segundo año con diversas denominaciones: del 2º al 4º año como bailes regionales mexicanos; en el 5º año como ritmos indígenas y danzas de México y en el 6º año como danzas y ballets mexicanos.

Se volvió a incorporar la danza moderna y se ubicó en el 5º y 6º año de estudios con el nombre de técnica de la danza moderna y danzas modernas, respectivamente.

La danza española también, para su enseñanza, dividió sus contenidos: en el 3º y 4º año se estudiaban bailes regionales españoles; en el 5º año, danzas españolas clásicas y modernas; y en el 6º año, danzas y ballets españoles.

⁷⁰ La línea de trabajo marcada era similar a la del periodo 1935-1937, la diferencia estribaba en que aunque eran casi las mismas materias se estudiaban un mayor número de veces a lo largo de la carrera. En síntesis entre la tira de materias de 1938 y la propuesta de formación dancística de ese mismo año se detectaron diferencias, por ejemplo, que la tira de materias estaba constituida por 44 materias y la propuesta para la formación dancística de 27. En este caso también se percibe que muy posiblemente la tira de materias haya servido únicamente para subsanar trámites administrativos posteriores. La tira de materias aparece en Alma Rosa Cortés González, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, INBA, México, 1992, p. 125.

Se abrió una nueva materia con el nombre de bailes de otros países que se estudiaba del 2° al 4° año.

La materia de solfeo, rítmica y teoría musical se cursaba durante el primero y segundo año y para impartir la materia se contrató al profesor José M. Rojo; plástica escénica regresó al plan de estudios, y se daba durante el tercer año; y plástica del traje y maquillaje en el cuarto año. Por último, historia de la danza y estética de la danza se concentraron en el quinto año y estaban a cargo de Gloria Campobello y Adolfo Díaz Chávez respectivamente.

En relación con la tira de materias⁷¹ estaba integrada por 37 materias (cuatro más que el plan de estudios de ese año).

Como es posible observar, a partir de 1937 y hasta el año que se está revisando en esta investigación (1945) la escuela se caracterizó por centrar la formación de los bailarines en la enseñanza de la técnica de la danza clásica; en un segundo plano, ubicó a las danzas y bailes mexicanos y a las danzas españolas, pero seguramente se observó que era muy amplio el material que se tenía que revisar porque dichas materias se fueron dividiendo o fraccionando para su estudio; se subrayó la importancia de la materia de práctica con grupo de principiantes, de tal manera, que a partir de este momento fue cuando se derivó en la escuela una nueva práctica a la que denominé enseñanza de la danza y que se revisará más adelante.

Como se ha venido señalando, la técnica dancística a la que se le concedió mayor importancia a partir de 1937 fue a la técnica clásica de ballet; por ello recurro al trabajo de Foucault en el que señala que “la regulación de la vida social es, primero y antes que nada la regulación de los cuerpos, por lo que se puede decir que el fenómeno del cuerpo social es el efecto de la materialidad del poder que funciona en los mismos cuerpos de los individuos.”⁷² De ahí que pueda

⁷¹ Alma Rosa Cortés González, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, INBA, México, 1992, p. 126.

⁷² Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, Nueva York, Panteón Books, 1980, p. 55 (*Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979).

entenderse que la escuela, en el momento de abrir un ballet, eligiera que su estética y técnica estuvieran relacionadas con la danza clásica, pues ésta técnica, había tenido mayor prestigio social y sus resultados técnicos estaban probados; por tanto, la institución optó por abandonar o alejarse de la experimentación o exploración que demandaba la reciente danza moderna.

Con respecto a la técnica de la danza clásica, a continuación se muestran los contenidos generales del ciclo profesional de acuerdo al *Programa sintético* presentado en 1939.

Primer año. Técnica de la danza. 4º curso.

Técnica de expresión italiana (la antigua escuela) ejercicios en puntas, “port de bras” completo, pasos de “routine”, pegados, toda clase de combinaciones, ejercicios sencillos en punta y media punta.

Segundo año. Técnica de la danza. 5º. Curso.

Técnica superior. Gran combinación con pasos auxiliares y espectaculares. Combinaciones improvisadas. Bailes en puntas tipo francés, italiano y ruso. Perfeccionamiento de la punta. Pegados. Combinaciones de la técnica superior. Depuración del estilo en bailes individuales. Creación e interpretación de pequeños ballets de todos estilos.

Tercer año. Técnica superior de la danza. 6º. Curso. Perfeccionamiento del baile clásico individual.⁷³

De acuerdo con lo anterior, es posible detectar que la técnica dancística que estaba utilizando provenía de la tradición dancística italiana, aunque es posible advertir que la institución también trabajaba las escuelas francesa y rusa y realizaba adecuaciones como asimismo lo expresa cuando señala que en la END se impartían “bailes en punta de tipo francés, italiano y ruso”.

La influencia de la tradición italiana en México tuvo lugar a través de Giovanni Lepri⁷⁴, Carlo Blasis (1803?-1878) y Enrico Cecchetti (1850-1928); dicha tradición fue asimilada por las hermanas Costa y Giorgio Vittorio Rosi quienes a su vez, transmitieron sus conocimientos a Marina Marcué, Carmen Galé y a las hermanas Campobello, entre otros.

Algunas de las características del trabajo de Carlo Blasis fue que concentraba su atención en el estudio de las piernas, brazos, torso y principales posiciones y enfatizaba en algunos pasos como son *rond de jambe*, *arabesques*, *attitudes*, *entrechats* y *pirouettes* y en el desarrollo de las danzas de carácter, cómicas y serias. Este autor consideraba que era vital la presencia de un buen

⁷³ Plan de estudios de la Escuela Nacional de Danza. Programa Sintético General, 1939, AHENDNYGC.

⁷⁴ Maya Ramos Smith, *Teatro musical y danza en el México de la Belle Époque (1867-1919)*, México, UAM/Gaceta, 1995, pp, 232-233 y 237.

maestro en la preparación del bailarín y que éste último estuviera consciente de que la danza requiere de coraje y tenacidad y que debe practicarse diariamente, aunque había que tener presente que el trabajo excesivo era perjudicial para la salud; asimismo, señalaba que con moderación era importante practicar otro ejercicio como correr o andar en bicicleta.

Entre las características del método Cecchetti⁷⁵ se encuentra que proporcionó una estructura específica para la clase de danza, integrada por las siguientes etapas: *À la Barre* (barra), *Au Milieu* (ejercicios en el centro del salón de clases), *Port de Bras* (trabajo de brazos), *Temps d'Adage* (Adagio), *Petit Allégo* (pequeños saltos), *Grand Allegro* (grandes saltos), *Temps de Pointes* (tiempo de puntas), *Diagonale* (ejercicios en la diagonal).

En la barra se contemplan una serie de ejercicios que tienen un orden específico, pero que puede combinarse según el avance de los alumnos y la creatividad del profesor. El orden que propone para los ejercicios de la barra son: a) *Pliés* en las cinco posiciones de los pies; b) *Grands Battements à la Quatrième devant; à la Seconde en l'air; à la Quatrième en l'air*; c) *Battements Tendus*; d) *Battements Dégagés*; e) *Ronds de Jambe à Terre en dehors et en dedans*; f) *Battements Frappés sur le cou de pied*; g) *Petits Battements sur le cou de pied*; h) *Battements Relevés*; i) *Ronds de Jambe en l'air et dehors y en dedans*.

Para el centro del salón de clase propone la misma serie de ejercicios que se realizaron en la barra. El método también proporciona diversas secuencias para *adagios* y para *allegros* que siempre tendrán que atender al avance de los alumnos y el grado de estudios en el que se encuentren.

El método hace hincapié en varios aspectos: uno de ellos es la importancia del profesor de danza y su experiencia para corregir a los alumnos, esto implica el darse cuenta de las aptitudes,

⁷⁵ Cyril W. Beaumont, Stanislas Idzikowski, with a Preface by Cav. Enrico Cecchetti and illustrations by Randolph Schwbe *A Manual of the Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Cecchetti Method)*, London, Beaumont, 1955 (1922).

destrezas y limitaciones del alumno, así como de sus características físicas, y enfatiza que con base en este conocimiento es que se le deben hacer los señalamientos a los alumnos.

En relación con el avance de los estudiantes, también se menciona que éste deberá ser seguro, es decir, que es importante tomar en cuenta la limpieza y pulcritud de la ejecución para incrementar dificultades.

Otro aspecto fundamental del método es que indica que hay que conocer al alumno desde el punto de vista emocional; asimismo, que la clase de danza clásica se debe de tomar de lunes a sábado para lograr buenos resultados. Para los alumnos avanzados se señalan ejercicios específicos que deberán realizarse cada clase.

En los apuntes del maestro Felipe Segura,⁷⁶ que hacen referencia al método Cecchetti se menciona el estudio de las cinco posiciones de los pies, de los brazos y de la cabeza; se señala que en la danza existen principalmente siete movimientos: *plier, étendre, elever, glisser, sauter, élancer, tourner*; se abunda en los movimientos del pie y se muestran los errores más comunes; asimismo, se indican los diversos *arabesque*, las posiciones del cuerpo, la secuencia del *grand plié*, y la ejecución de diversos pasos como: *rond de jambe, battements, port de bras, développé* y el *adagio*.

Con respecto a la llegada de la escuela francesa y rusa a México, Patricia Aulestia señala lo siguiente: “la escuela rusa llegó a nuestro país a través de diversos maestros, entre ellos Maslova, Potapovitch y Adamchevsky, quienes provenían de la Escuela Imperial Rusa, la cual estaba fundamentada en el trabajo de Petipa, Johansson y Cecchetti. Carroll fue alumna de Alexander Kotcherovsky, entrenado por Cecchetti en el Ballet Ruso de Diaghilev. Zybin fue alumno de Poliakova y Shestakova, de Fokine”; y con respecto a la escuela francesa, Estrella Morales comenzó a enseñar elementos y más tarde, madame Dambre la perfeccionó.⁷⁷

⁷⁶ Apuntes de Felipe Segura, proporcionados por Sylvia Ramírez, correspondientes al año de 1945 cuando él fue estudiante de la Escuela Nacional de Danza.

⁷⁷ Patricia Aulestia, *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)*, México, CID-Danza, inédito.

A fin de indagar cómo era una clase de danza, a continuación revisaré algunas estrategias o reglas de razón que nos hablan de las condiciones en las que se impartían dichas clases en la Escuela Nacional de Danza; entre estas reglas de razón contemplé tiempos de estudio, uniformes, evaluaciones, documentos elaborados por los maestros y por la institución.

Al respecto de cómo era un día en la Escuela Nacional de Danza la maestra Josefina Lavallo nos cuenta:

Entrábamos a las cuatro de la tarde y salíamos a las nueve de la noche. Ahora se dice que los niños pasan muchas horas en las escuelas porque tienen una carga de treinta y tantas horas a la semana, entonces era igual, porque ibas a la escuela primaria en la mañana, tenías que hacer las tareas a la hora que fuera, [...] y en la tarde a la escuela de danza. Todo el día. A las nueve de la noche regresas a la casa, bañate, merienda y haz la tarea que te faltó. Entonces teníamos varias clases de 4 a 5, de 5 a 6, de 6 a 7 y de 7 a 8 y de 8 a 9. Recuerdo que la clase más divertida era la de Tessy Marcué porque era muy viva y cambiaba de tap, a una polka y después a una danza rusa. A mí también me gustaba mucho la clase del maestro Obregón, aunque la clase de español me encantaba. Yo gozaba con todas, una clase seguida de la otra y teníamos diez minutos de descanso entre una clase y otra. Teníamos varios salones. Tomábamos clases en un salón pequeño con Linda Costa, en el salón grande en la noche tomábamos clase con Tessy Marcué. Estábamos en el 4º piso del Palacio de Bellas Artes. Al entrar estaba la dirección.⁷⁸

Como es posible observar, durante este periodo de trabajo la escuela continuó dando clases en el turno vespertino. La institución trabajaba de lunes a viernes de las 16:00 a las 21:00 horas. Las clases eran de cincuenta minutos y diez minutos para cambiarse de ropa y de salón.

Los uniformes cambiaron. Las batitas de jorget, que recordaban a Isadora Duncan, se mudaron por un payasito⁷⁹ y falda corta, cuyo diseño era el mismo para toda la escuela; lo que diferenciaba a un grado de otro era el color del payasito porque la falda era corta y blanca para todas. Para los años de 1º 2º y 3º de vocacional, los colores eran: azul marino, amarillo y azul rey, respectivamente; para 1º 2º y 3º año de profesional los colores eran: rosa indio, verde esmeralda y azul rey, y para el ciclo infantil que estaba integrado por cinco años, los colores de primero a quinto año eran: blanco, rosa, lila, verde nilo y azul turquesa. A los hombres se les solicitaba como uniforme camiseta blanca y pantalón negro corto.

⁷⁸ Josefina Lavallo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.

⁷⁹ Actualmente al payasito se le denomina leotardo y tiene la forma de traje de baño de una pieza.

Para evaluar el desempeño de los alumnos, la escuela instrumentó la modalidad de reconocimientos trimestrales, los cuales se llevaban a cabo con la presencia de público y en ellos se mostraban clases de técnica o montajes dancísticos cortos de diferentes especialidades.

Los montajes dancísticos podían ser principalmente de dos tipos: trabajos coreográficos cortos realizados por un maestro de danza que realizaba dichos montajes de acuerdo con su especialidad, o ballets de masas que continuaban presentándose en plazuelas y espacios abiertos.

A continuación se mencionan algunos de los trabajos coreográficos que tuvieron lugar a partir del año de 1937 y los lugares en donde se realizaron.

Dentro de los trabajos coreográficos cortos, derivados de las clases de técnica clásica, de bailes mexicanos y de bailes españoles se encontraron *La sandunga* de Gloria Campobello, que se presentó el 30 de junio de 1937 en el Palacio de Bellas Artes y el *El Jarabe Tapatío* con la interpretación de Rosa y Amelia Bell.⁸⁰ En diciembre de ese mismo año se presentaron *Ballets mexicanos* de Nellie y Gloria Campobello; *Columnas* de Tamara Danilova; *La casada infiel* de Gloria Campobello y *Movimiento en claro oscuro* de Estrella Morales.⁸¹

En 1938 también se realizó un sinnúmero de presentaciones en diferentes espacios: en la Escuela Nacional de Maestros⁸², en la Secundaria No. 7⁸³, en el Teatro Hidalgo⁸⁴; en el local de la Asociación Mexicana de la Cruz Roja⁸⁵; en el Estadio Nacional, en el Instituto Politécnico

⁸⁰ Margarita Tortajada, *Danza y poder*, 2ª. Época Serie de Investigación y Documentación de las Artes, México, INBA/CID-Danza, 1995, pp. 97-98.

⁸¹ *50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes*, 2 tomos, INBA-SEP, México, 1986, p. 307-308.

⁸² El 24 de febrero con el montaje *Danza de las horas*. Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, 24 de febrero de 1938, AHENDNYGC.

⁸³ El 10 de marzo de 1938, en la Secundaria No. 7 con dos danzas españolas. Informe de labores de la Escuela Nacional de Danza enviado por Nellie Campobello al jefe del Departamento de Bellas Artes, 10 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

⁸⁴ El 28 de julio de 1938 con danzas españolas por el Aniversario del poeta Federico García Lorca. Oficio de Ernesto Agüero, secretario de la Escuela de Danza al C. jefe del Departamento de Bellas Artes, 25 de julio de 1938, AHENDNYGC.

⁸⁵ El 21 de agosto con: bailes españoles, bailes mexicanos y el *Jarabe tapatío*. Programa de mano de la Escuela Nacional de Danza, 21 de agosto de 1938, AHENDNYGC.

Nacional⁸⁶ y en el Palacio de Bellas Artes⁸⁷; en este último, la escuela se presentó en diferentes momentos, también con diversos trabajos coreográficos entre ellos: *Danza mexicana* y *Dios nunca muere*⁸⁸, *Suite y Ballet tarahumara*⁸⁹ y *Andante favorito*.⁹⁰

Para el año de 1939, las presentaciones dancísticas por parte de la escuela se incrementaron y la institución logró bailar en el teatro de la comunidad escolar Francisco I Madero⁹¹, en el Palacio de Bellas Artes, en escuelas primarias y secundarias, en cines, en el Teatro del Pueblo, e incluso en provincia.

En 1940, algunas de las presentaciones se realizaron en el Palacio de Bellas Artes; en el Teatro del Pueblo, en el teatro Orientación y en el Anfiteatro Bolívar.⁹²

Con respecto a los ballets de masas, éstos continuaron mostrándose al público con cierta regularidad en diferentes espacios, incluso en provincia.⁹³ Las presentaciones se muestran en la Tabla 4 de este trabajo.

De los reconocimientos finales y trimestrales que se tiene registro son el reconocimiento de fin de cursos, que se celebró del 4 al 12 de noviembre de 1937 en el Palacio de Bellas Artes; se presentaron ejercicios rítmicos de Tessy Marcué y Linda Costa, “bailables” de técnica rusa de Estrella Morales, danzas de técnica italiana de Carmen Galé, *Danza de las horas* de Linda Costa y el *Ballet mexicano* de Nellie Campobello.⁹⁴

⁸⁶ La escuela se presentó el 4 de septiembre, en el Estadio Nacional, con el *Ballet 30-30* y en ese mismo sitio el 13, con *El jarabe tapatío* y un baile español; el 19 de septiembre en el Instituto Politécnico Nacional con *El jarabe tapatío*. El 24 regresaron al Palacio de Bellas Artes. Informe de actividades enviado por Nellie Campobello, al jefe del Departamento de Bellas Artes, 5 de octubre de 1938, AHENDNYGC.

⁸⁷ El 22 de febrero en el Palacio de Bellas Artes con la obra *Danza mexicana*. Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, 24 de febrero de 1938, AHENDNYGC.

⁸⁸ Programa de mano de la presentación de la bailarina Si-Lan-Chen, en el Palacio de Bellas Artes, 9 de octubre de 1938, AHENDNYGC.

⁸⁹ Programa de mano de la Escuela Nacional de Danza, 12 de noviembre de 1938, AHENDNYGC.

⁹⁰ Programa de mano de la Escuela Nacional de Danza, 19 de diciembre de 1938, AHENDNYGC.

⁹¹ Programa de mano de la Escuela Nacional de Danza, 1939 (no indicada día ni mes), AHENDNYGC.

⁹² Programas de mano de la Escuela de Danza del 20 de mayo, 13, 25 y 27 de junio, 19 y 20 de julio y del 11 al 16 de noviembre de 1940, AHENDNYGC.

⁹³ Programas de mano del 7 y 18 de septiembre, 11 y 22 de noviembre y 16, 17, 18, 23 y 26 de noviembre y 4 y 5 de diciembre de 1940, AHENDNYGC.

⁹⁴ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, pp. 97-98.

De igual manera se tiene noticia de los exámenes finales de 1938⁹⁵ que tuvieron lugar en el mes de noviembre. En el programa se anunciaba que las alumnas practicantes de 5º año iban a presentar su trabajo como profesoras de danza y se iban a graduar como tales. En dicho programa también se contempló la presentación de toda la escuela, con las materias de ritmos indígenas y danzas de México; baile español; *divertissements*.

Asimismo, se mostraron los trabajos dancísticos y las clases de técnica de los grupos avanzados, entre los trabajos coreográficos que se llevaron a escena se encontró: *En la escuela*, *Evocación* y *Las Sífides* (los tres coreografía de Gloria Campobello),⁹⁶ *Variación de los bailables de Aída*, de Linda Costa y *Sobre el Danubio* y *Amanecer* (los dos últimos de Gloria Campobello);⁹⁷ del área de ritmos indígenas y danzas de México, se presentaron dos estampas, la primera: *Danza de la Nube*, de Gloria Campobello; la segunda: *Danza de la Luna*, *Danza Indígena*, de Gloria Campobello y *Bandera*, de Nellie Campobello y de Ernesto Agüero.⁹⁸

En 1939 tuvieron lugar dos reconocimientos más, el que se llevó a cabo del 15 al 19 de mayo de 1939 y el del mes de agosto, que se celebró entre el 16 y el 25.⁹⁹

A medida que la escuela fue avanzando y graduando alumnos, los programas de estudio y los informes se fueron haciendo una práctica cotidiana en la institución. De aquellos años se localizó de Tessy Marcué, un programa de estudio correspondiente al mes de febrero de 1938 para la materia de bailes internacionales dirigida a los alumnos de primero a tercer año. En este

⁹⁵ Programa de mano de los exámenes finales, Palacio de Bellas Artes, del 15 al 17 de noviembre de 1938 a las 16:00 horas. AHENDNYGC.

⁹⁶ Las alumnas participantes en *En la Escuela*, *Evocación* y *Las Sífides* fueron: Edme Pérez, Lourdes González Meza, Luz Berta Hidalgo, Guillermina Bravo, Vita Fernández, Esperanza Reyes, Estela Trueba, Dolores Martínez Rendón y Carmen Revueltas.

⁹⁷ Las alumnas participantes en *Variación de los bailables de Aída*, *Sobre el Danubio* y *Amanecer* fueron: Lucía Segarra, Carlota Rivadeneyra, Rosa Margarita Ochoa, Margarita Alatraste, Gloria Albet, Julia Sánchez, Socorro Bastida, Cristina Castro, Rosario Poveda, Hilda Carral, Alicia Delgado, Holda Nava, María Roldán, Edme Pérez, Lourdes González, Luz Berta Hildago, Esperanza Reyes, Guillermina Bravo, Vita Fernández, Carmen Revueltas, Dolores Martínez Rendón, Estela Trueba y Delia Luna.

⁹⁸ Programa de mano de la Escuela Nacional de Danza, 9 de noviembre de 1938, AHENDNYGC.

⁹⁹ Informe de Nellie Campobello al C. jefe del Departamento de Bellas Artes, 28 de agosto de 1939, AHENDNYGC.

programa es posible encontrar que se impartían danzas francesas, mexicanas, italianas, portuguesas, americanas y rusas.¹⁰⁰

Para 1939 se encontró el informe del profesor Enrique Vela Quintero correspondiente a la materia de baile español y de clásico de 2º año de profesional, en estos informes se dan a conocer tanto los ejercicios como los bailes que se enseñaban así como el nombre de los alumnos más destacados;¹⁰¹ también se localizó el programa de estudio de baile español del 3º al 6º. año.¹⁰²

Durante los años de 1939 y 1940 se identificaron los siguientes programas: el concerniente al tercer reconocimiento trimestral para el 3º año “B” de vocacional a cargo de Rebeca Viamonte, quien impartía baile regional y baile mexicano.¹⁰³

Asimismo, el del maestro Gilberto Martínez del Campo relativo a la materia de bailes de otros países, dirigido a los alumnos de: segundo vocacional A y B, tercer año vocacional A, primero y tercer año profesional y los de la materia de bailes regionales mexicanos dirigidos a los grupos de primero y tercer año de profesional.¹⁰⁴

Por otro lado, se encontraron los programas de la maestra Linda Costa, relativos al reconocimiento final de la clase de técnica de baile clásico para el 1er. año infantil A y C y para 2º año de infantil.¹⁰⁵

Otros programas de estudio que fueron identificados se refieren a los del profesor Adolfo Díaz Chávez relativos a las materias de práctica con grupo de principiantes (enfoque teórico); teoría de la danza; teoría de las formas de danza de todos los países y por último, pedagogía y metodología de la danza.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Documento 11. Programa de estudio de Tessy Marcué, de febrero de 1938, AHENDNYGC.

¹⁰¹ Documentos 12 y 13. Informe de trabajo de Enrique Vela Quintero, junio de 1939, AHENDNYGC.

¹⁰² Documentos 14, 15 y 16. Programa de estudio de Enrique Vela Quintero, junio de 1939, AHENDNYGC.

¹⁰³ Documentos 17 y 18. Programas de estudio de Rebeca Viamonte, mayo de 1939 y octubre de 1940, AHENDNYGC.

¹⁰⁴ Documento 19. Programa de estudio de Gilberto Martínez del Campo, octubre de 1940, AHENDNYGC.

¹⁰⁵ Documentos 20 y 21. Reconocimiento final de las materias que impartía Linda Costa, octubre de 1940, AHENDNYGC.

¹⁰⁶ Documentos del 22 al 27. Programas de estudio de Adolfo Díaz Chávez, s/f, AHENDNYGC.

En relación con el comportamiento administrativo de la instancia académica fue posible detectar que a partir de 1937 hubo un incremento en la planta docente, en el número de presentaciones dancísticas, y en la población estudiantil. Para 1937 había 320 alumnos. Ese mismo año se dio a conocer a la comunidad el *Reglamento interior vigente de la Escuela Nacional de Danza*, documento que se encargaba de aclarar los aspectos administrativos del plantel, entre ellos, la cuota de inscripción: \$5.00 para los primeros años y \$3.00 para los años superiores.¹⁰⁷

Asimismo en ese momento se solicitó un incremento presupuestal para:

Ampliación del local para trabajar diversos grupos a una misma hora;[...] aumento de sueldo para los actuales profesores a \$180.00 con 12 horas semanales de trabajo; nombrar ayudantes de profesores con un sueldo de \$108.00; presupuesto para llevar a cabo la labor de recopilación de danzas en el país mediante la creación de plazas de fotógrafos, músicos, coreógrafos con facilidades de traslados y viáticos; vestuario propio de la escuela para presentar los ballets correctamente vestidos; una biblioteca para ilustrar a los alumnos en el arte en todas sus fases; todos los implementos necesarios para el examen médico de los alumnos; un archivo musical (...) y un profesor copista que pueda encargarse de hacer todos los arreglos musicales e instrumentaciones.¹⁰⁸

Del mismo modo, se solicitó aumento en los salarios que contemplaba para el director de la Escuela de Danza un sueldo de \$250.00; para los prefectos de \$90.00; para los maestros con 12 horas semanales un sueldo de \$180.00; para los profesores con 7 horas semanales un sueldo de \$63.00 y para el profesor de artes plásticas con 10 horas semanales un sueldo de \$90.00.¹⁰⁹

En 1938, nuevamente se ajustó el *Reglamento de funcionamiento interno de la escuela*¹¹⁰ y en 1939 se solicitó incremento presupuestal.

En 1940 se encontraron los siguientes datos que nos hablan del estado académico y administrativo de la escuela. El número de alumnos inscritos era de 303. El importe por inscripción era de \$11.00 y la colegiatura de \$10.00. La escuela reporta un monto total recaudado de \$1,250.00.

3.2 Legitimación de la profesión dancística.

¹⁰⁷ Reglamento interior de la Escuela Nacional de Danza, 1º. de marzo de 1937, AHENDNYGC.

¹⁰⁸ Informe que rinde Ernesto Agüero, Secretario de la Escuela de Danza, al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, 9 de junio de 1937, AHENDNYGC.

¹⁰⁹ Presupuesto para el ejercicio fiscal de la Escuela de Danza, 1937, AHENDNYGC.

¹¹⁰ Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, al jefe del Departamento de Bellas Artes, 17 de junio de 1938, AHENDNYGC.

El año de 1937 puede considerarse decisivo para la Escuela Nacional de Danza, ya que se le autorizó otorgar títulos profesionales; como respuesta a dicha autorización la institución elaboró un plan emergente, estableciendo con ello una nueva práctica que continúa hasta la fecha: la práctica de titulación.

Fue crucial para la danza en México que esta práctica comenzara a operar porque, finalmente, a este arte se le otorgó oficialmente el rango de profesión; y la danza empezó a ocupar un lugar “reconocido” en el tejido social y cultural, es decir, se le equiparó con otras áreas artísticas y con otras profesiones; no obstante, esta legitimación conservó una parte oscura, ya que los títulos que la escuela logró autorizar respaldaban una carrera dancística a nivel medio superior, por tanto, fue necesario que transcurrieran más de cincuenta años para que el Instituto Nacional de Bellas Artes autorizara definitivamente en el Distrito Federal la expedición de títulos de danza a nivel licenciatura, pero cabe señalar que cuando lo hizo, no fue para respaldar a los bailarines o ejecutantes, sino a la carrera de coreografía y a la enseñanza de la danza clásica únicamente. El argumento que se utilizó por parte de las autoridades, durante muchos años, fue que no se podía expedir títulos a nivel licenciatura para los bailarines, porque iniciaban la carrera a la edad aproximada de ocho años y al término, cuando tenían aproximadamente 18 años, aún no habían concluido los estudios a nivel de preparatoria, lo que hacía imposible la expedición de un título profesional.

Con respecto a la propuesta de 1937, ésta se puso en marcha exclusivamente para el tercer trimestre de ese año escolar (Anexo 17); en ella se señalaba que la escuela era una institución de carácter técnico profesional de arte y que la aplicación práctica del plan de estudios estaba encaminada a:

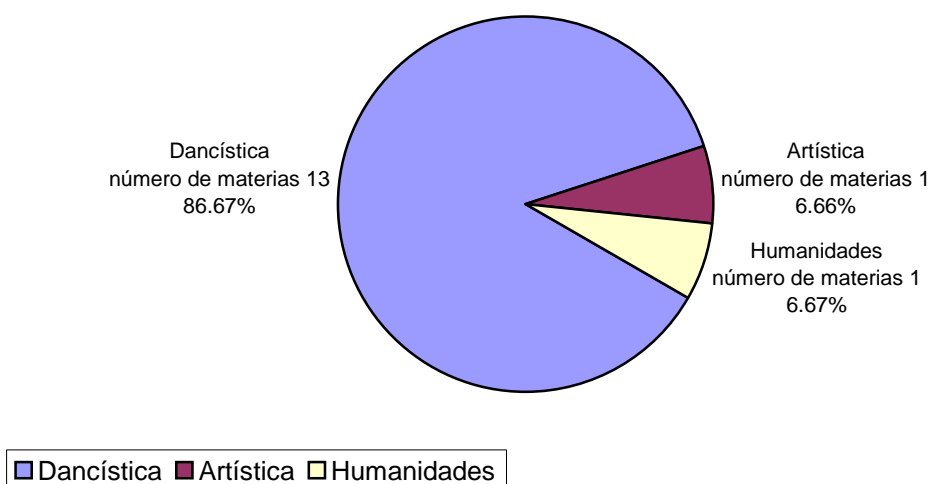
graduar primeras bailarinas culturales y primeros bailarines completos (que trabajaran a la perfección la técnica clásica, el baile mexicano y español); egresar maestros culturales del primero al tercer año; dictar y fomentar los certámenes de danza regional en todo el país y crear la escuela

de tipo regional en las distintas entidades [...] como Chihuahua, Sonora, Jalisco, Michoacán, México, Veracruz, Yucatán y Oaxaca¹¹¹.

Para el análisis de esta propuesta construí el mapa curricular correspondiente, el que dividí en tres líneas curriculares: dancística; humanidades y artística. (Anexo 17). En él se encontró que el número total de materias era de 15.

A continuación se muestra gráficamente la propuesta de formación dancística correspondiente al año de 1937.

Propuesta emergente de titulación. 1937



En esta propuesta se contemplaban 5 años de estudios, para los cuales la escuela elaboró los contenidos generales de cada una de las materias. (Anexo 18)

La propuesta para la formación dancística de 1938 fue un documento elaborado en el mes de octubre de ese año, firmado por Nellie Campobello, que adjunto llevaba el documento intitulado

¹¹¹ Programa Técnico de la Escuela de Danza, noviembre de 1937, AHENDNYGC.

*Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública 1938.*¹¹² (Anexo 19).

En el reglamento se especificaban puntos tales como distribución del trabajo docente, atribuciones de las autoridades del plantel, profesores, acompañantes de piano, personal administrativo y alumnos.

El documento planteaba las finalidades y funciones de la escuela:

dicha institución debe formar individuos aptos para el ejercicio de este arte valiéndose de una educación universal de las diferentes formas o tipos de baile y que la escuela aprovechará ese conocimiento universal de los distintos aspectos de este arte para ir estudiando lo fundamentalmente característico de la danza mexicana e ir, con este estudio y experiencia, poniendo las bases de un auténtico ballet mexicano.¹¹³

En el reglamento interior se señalaba también que la escuela capacitaría legalmente a los alumnos que concluyeran sus ciclos regulares, a fin de otorgarles el título respectivo que los autorizara para ejercer dicha profesión. Como es posible observar, la escuela, en ese momento, centraba su atención en diseñar y pulir el proceso a través del cual se les entregaría a los alumnos el título profesional

También la escuela contemplaba en el reglamento interior la importancia de que sus alumnos, una vez que terminaran sus estudios pudieran colocarse dando clases; para ello la escuela comentaba que el jefe del DBA haría las gestiones correspondientes ante las autoridades competentes para que se estudiara la conveniencia de crear plazas oficiales de profesores de danza que impartieran sus conocimientos en las escuelas de la SEP o en planteles de enseñanza privada.

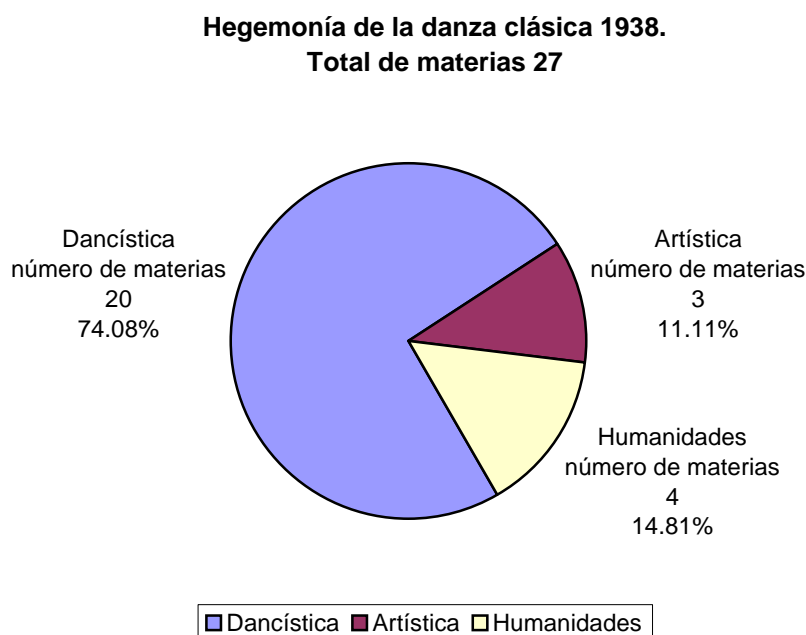
De la misma manera, el documento indicaba que mientras la escuela no obtuviera la facultad legal de otorgar los títulos de Profesores de Danza ésta facultad quedaría a cargo del director del Conservatorio Nacional de Música.

¹¹² Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, abril de 1938, AHENDNYGC.

¹¹³ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, México, D. F., Capítulo primero artículos 1º y 2º, abril de 1938, AHENDNYGC.

El plan de estudios firmado por Nellie Campobello en el año de 1938 contemplaba tres líneas curriculares (dancística, humanidades y artística). El número total de materias era de 27. (Anexo 20)

A continuación se muestra la gráfica de la propuesta para la formación dancística de 1938.



Es importante comentar dos puntos que me parecen sobresalientes: el primero es que los planes de estudio de 1937 y 1938 estuvieron centrados en que los alumnos pudieran titularse, de ahí la elaboración de un plan emergente y posteriormente la realización de una serie de lineamientos que aclaraban el procedimiento para tal efecto; pero a partir del año de 1939, la escuela centró su atención en otra actividad que fue que sus alumnos estuvieron capacitados para dar clases, como así lo señalaba el título de profesor de danza; de esta preocupación, paulatinamente surgió otra práctica y ésta fue la práctica docente, que a través de los años se ha legitimado y sedimentado y le ha dado una característica particular a la escuela que la ha distinguido de las otras escuelas profesionales de danza que surgieron posteriormente como parte del INBA.

El segundo punto es que a partir de que la escuela se adjudicó la obligación de instrumentar la práctica docente como parte fundamental de su proceso enseñanza aprendizaje, ésta

vino a modificar algunos parámetros estipulados por la institución con anterioridad, como son los requisitos de ingreso e incluso se empezaron a acordar ciertos requisitos de egreso.

Para 1937, los requisitos de ingreso fueron: certificado médico de salud; certificado o constancia de instrucción primaria elemental o superior; examen de aptitudes; tener una edad entre 13 y 17 años. Y para el egreso: se solicitaba haber acreditado satisfactoriamente todas las materias estipuladas en el plan de estudios y haber realizado el servicio social obligatorio. Cabe señalar que el servicio social quedó registrado oficialmente a partir del 22 de febrero de 1937. Dicho reglamento llevaba el nombre de *Reglamento que norma el Servicio Social de las alumnas de la Escuela de Danza* (Anexo 13). Lo interesante del documento es que el servicio social se orientó preponderantemente a la enseñanza de la danza, y dentro de esta tarea los alumnos que hicieran el servicio social tendrían la obligación de transmitir a sus discípulos danzas sugeridas y supervisadas por la escuela, contando para ello no sólo con el apoyo de los profesores, sino también con música y vestuario, cuando éstos existieran en la institución. Sobre esta disposición, Nellie Campobello comentaba:

En vista de la necesidad que la Escuela de Danza tiene que justificar su existencia ante la SEP, así como ante el público en general, se ha acordado que los alumnos de años superiores como son 3º, 4º, y 5º año presten su servicio social obligatorio en las escuelas de la propia Secretaría o en la misma Escuela de Danza, así como en los sectores donde sea necesario. Tomando en consideración que la mayor parte de las señoritas alumnas de la Escuela de Danza concurren a las Secundarias y para evitarles molestias, será en sus mismas escuelas donde ellas presten su servicio social que será de una o dos horas a la semana y vendrá con ello a favorecer su propia escuela y justificar la enseñanza gratuita que recibe de la Escuela de Danza de la SEP. Los profesores que no tengan todo su horario ocupado en la Escuela serán los comisionados a prestar este servicio en donde se les señale ya que de este modo pagan el horario obligatorio. El trabajo consistirá, en poner bailes que la Dirección de la Escuela de Danza, –de acuerdo con los profesores de la misma señale- y para lo cual se les dará música y diseños de trajes así como las instrucciones especiales para el mejor éxito de su comisión¹¹⁴.

¹¹⁴ Comunicado de Nellie Campobello, directora de la Escuela de Danza a los profesores y comunidad escolar, 22 de febrero de 1937, AHENDNYGC.

Para el año de 1938, en el *Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la SEP*,¹¹⁵ se estipularon como requisitos de ingreso en el capítulo 5, artículo 1º de dicho reglamento que:

para ingresar se necesita comprobar que se ha cursado la enseñanza primaria, tener de 10 a 18 años de edad, estar en perfectas condiciones físicas y mentales a juicio de los médicos de la SEP, demostrar que tiene aptitud para llevar a cabo con éxito el aprendizaje de las materias de la escuela. La inscripción inicial tendrá el carácter de condicional durante un término de seis meses; transcurridos estos días se efectuará un examen de las anotaciones que acerca de la capacidad y vocación de los alumnos se haya hecho para decidir quienes quedarán inscritos definitivamente¹¹⁶.

En 1939, la escuela presentó un Programa Sintético y en él no se especificaban requisitos. El tema de relevancia en este año fue la apertura del ciclo infantil que constaba de cinco años.

Para 1940 se encontró un nuevo *Reglamento*¹¹⁷ el cual indicaba como requisitos de ingreso: reunir las condiciones físicas y pasar un examen de ritmo y flexibilidad; ser mayor de 9 y menor de 18 años; presentar certificado de salud; y contar con el equipo de trabajo indicado: dos uniformes completos, bata, zapatillas flexibles para estudio y zapatillas de punta.

A partir de la apertura de la Escuela Nacional de Danza, fue posible advertir que la edad de ingreso fluctuó entre los 9 y los 12 años, pero la tendencia, al final de la década de los 30, fue abrir el abanico del rango de edad, de 8 y hasta los 18 o 20 años. Asimismo, fue posible darse cuenta de que en varias ocasiones se señaló que el ingreso estaría condicionado a evaluar el desempeño de los alumnos, una vez que estuvieran en la escuela, durante un periodo que abarcaba entre tres y seis meses; por otro lado, también estuvo presente la necesidad de solicitar el certificado de estudios relativos a la enseñanza básica, que los alumnos demostraran aptitudes para la práctica dancística y que comprobaran un buen estado de salud, físico y mental. Lo que se detectó también fue que en estas últimas propuestas no se avanzó en el examen de aptitudes, pues no se

¹¹⁵ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, abril de 1938, AHENDNYGC.

¹¹⁶ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, México, D.F., abril de 1938, AHENDNYGC.

¹¹⁷ Reglamento Interior Vigente de la Escuela Nacional de Danza de la Dirección General de Educación Estética, México, D. F., 1940, AHENDNYGC.

mencionaban los factores a evaluar; en cambio, en propuestas anteriores ya se hablaba de algunos de ellos, sobre todo de ritmo y flexibilidad.

Con respecto al proceso para obtener el título profesional, durante la primera generación no se localizaron requisitos específicos para ello. La primera generación de alumnos que obtuvo el título profesional de profesores de danza egresó en el año de 1937 y estuvo constituida por: Martha Bracho, Raquel Gutiérrez, Gloria Suárez, Tahosser Lara, Guadalupe Robles, Alicia Ríos, Concepción Pichardo y Emma Ruiz, con obras de Nellie y Gloria Campobello.

Al ir puliendo y probando el proceso de titulación, a la segunda generación se le pidió una serie de medidas las cuales consistían en:

a) hacer un año de laboratorio en la escuela, observando grupos, en la enseñanza o bien en el mismo trabajo; b) con base en un programa técnico de baile clásico de acuerdo con sus capacidades en el aspecto superior de la enseñanza; c) bajo supervisión semanal; d) con la obligación de continuar estudiando el baile clásico y baile español en su enseñanza superior; e) con la obligación de presentar dos o más trabajos de creación para su concierto profesional de fin de año. Para dicho trabajo tenían un orientador técnico, tanto musical como de plástica escénica y baile.¹¹⁸

De acuerdo con el anterior párrafo es posible darse cuenta de que la concepción de laboratorio cambió radicalmente; durante las propuestas de formación dancística de los años 1932 a 1937, el laboratorio estaba vinculado al trabajo interdisciplinario y creativo de la danza y a partir de este momento, la noción de laboratorio estuvo relacionada con la práctica docente.

La segunda generación estuvo integrada por: Margarita Alvarado Yépez; Eva Enríquez Duplán; Alicia Monjarás Barragán, Yolanda Orive Robertson y Norma Glisson Vázquez¹¹⁹.

En 1939 se graduó la tercera generación, la cual estuvo conformada por: Vita María Luisa Fernández Gálvez; Lourdes González Meza; Luz Bertha Hidalgo Franco; Roberto Jiménez González, Raschela Kadmonoff Shiman; María Delia Luna Vázquez; Esperanza Dolly Pujadas

¹¹⁸ Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela de Danza a Rodolfo Usigli, jefe de la sección de Teatro, 10 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

¹¹⁹ Libreta de registro de egresados de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, AHENDNYGC.

Arce; Edmé Pérez Vega; María Roldán Gil; Esperanza Reyes Álvarez; Rosa Sagún Escudé; Estela Trueba Coronel y Luz María Vargas de la Cruz¹²⁰. La entrega de títulos se realizó un año después, el 27 de junio de 1940, en la sala de Espectáculos del Palacio de Bellas Artes.¹²¹

Entre los años de 1940 y 1943 los egresados fueron: Socorro Bastida Muro, Judith de la Hoz Salas, Olga Alicia Franz Mériço, María de Lourdes Fuentes Pérez, Amelia González Narbona, María del Pilar Gutiérrez Chena, Dora Jiménez Gordillo, Irene Malajevich Ivanovna, Blanca Estela Pavón Vasconcelos, Irma Rosado Palomar, Lucía Segarra Costa, Ana María Robledo Peña, Ernestina Valdés Maciel, Esther Aguilera González, Gloria Albet Morelos, Carolina Arunguren del Valle, Luz Badajer Gaviño, Paz Birrer Franklin, Susana Borges Girma, Gloria Moreno Griffith y Ofelia Pastrana Salazar,¹²² alumnos cuyas edades, en el momento de su ingreso, fluctuaban entre los 15 y los 20 años y quienes cursaron en su mayoría cinco años de estudio.

En aquel momento, los documentos que se les solicitaba para la expedición del título eran: certificado de calificaciones con especificación de las materias cursadas durante el tiempo que marcaba el plan de estudios; copia del acta que se levantaba en el momento del examen final; dos fotografías; un timbre para documento de \$5.00 y un adicional de \$0.50.¹²³

Como consecuencia de la emisión de títulos y de comprobantes de estudios, varias alumnas que ya habían sido dadas de baja de la escuela, solicitaron a Celestino Gorostiza que se les realizara exámenes a título de suficiencia para así obtener el título correspondiente, entre ellas aparece Guillermina Bravo¹²⁴ (Anexo 16); Celestino Gorostiza aceptó apoyar a las alumnas y esto dio pie a

¹²⁰ Libreta de registro de egresados de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, AHENDNYGC.

¹²¹ Programa de mano, AHENDNYGC.

¹²² Libreta de registro de egresados de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, AHENDNYGC.

¹²³ Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, 13 de febrero de 1940, AHENDNYGC.

¹²⁴ Oficio de Guillermina Bravo, alumna de la Escuela Nacional de Danza, al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, C. Celestino Gorostiza, 18 de septiembre de 1939, AHENDNYGC.

que se desataran nuevamente fricciones con Nellie Campobello, situación que llegó a oídos del Ministro de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela. (Anexo 14¹²⁵ y 15¹²⁶).

Al respecto de los exámenes a título de suficiencia Josefina Lavallo nos cuenta:

Yo ya no estaba en la escuela. Estaba por fuera tomando clases con Estrella Morales y con otros maestros. Porque cuando hubo una acusación muy fuerte en contra de Nellie, a mi hermana y a mí nos sacaron [...] En ese momento Gorostiza formó el Ballet de Bellas Artes y le dio a Waldeen la dirección y ella empezó a buscar entre las alumnas de la Escuela Nacional de Danza y de escuelas particulares personas para que participaran en el ballet. Me invitaron a mí y nos prometieron reconocernos los estudios que teníamos en la Escuela Nacional de Danza a través de un examen a título de suficiencia y darnos el título correspondiente. Yo me titulé a los 14 o 15 años de profesora de danza [...] el título era del Departamento de Bellas Artes porque como era a título de suficiencia no era propiamente de la escuela [...] está firmado por el ministro de educación, reconocido por Bellas Artes [...] tengo acta, con las materias de las cuales nos hicieron examen: clásico, moderno, español y de improvisación. Todo eso tenía que ser creado por nosotros y fuimos cinco las que presentamos el examen entre ellas: Dina Torregrosa, Lourdes Campos, Laura Elena Vega, y yo. El examen nos lo hicieron personas muy importantes: Linda Costa, Francisco Domínguez, Waldeen, Armando de María y Campos y el propio Gorostiza”¹²⁷.

Para la Escuela Nacional de Danza fue tan importante poder otorgar títulos profesionales que la primera entrega de ellos se realizó con una ceremonia en el Palacio de Bellas Artes, después de que los alumnos del último grado bailaron como solistas; esta ceremonia hasta la fecha se ha preservado y los títulos profesionales se entregan en una función especial que lleva el nombre de función de graduación en donde únicamente los alumnos del último año bailan y al final, se les entrega su documento oficial con la presencia de las autoridades del momento.

El programa de mano de la primera función de graduación que realizó la Escuela Nacional de Danza¹²⁸ decía: “amplios conocimientos técnicos son la garantía que cada una de estas nuevas profesoras ofrecen para impulsar la danza en su más alta manifestación en nuestro país”.¹²⁹

3.3 Enseñanza de la danza.

¹²⁵ Oficio de Celestino Gorostiza, jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 24 de febrero de 1940, AHENDNYGC. Documento inédito.

¹²⁶ Oficio de Nellie Campobello, directora de la Escuela de Danza a Gonzalo Vázquez Vela, Ministro de Educación Pública, 13 de marzo de 1940. Documento inédito.

¹²⁷ Josefina Lavallo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.

¹²⁸ Documentos del 28 al 31. Programa de mano, Escuela Nacional de Danza, 27 de noviembre de 1937, AHENDNYGC.

¹²⁹ María Roldán, “Recuerdos 1932 – 1992”, Felipe Segura, *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*, México, 1992, inédito, p. 76.

El hecho de que los alumnos de la Escuela Nacional de Danza pudieran obtener el título de profesores de danza desencadenó en la instancia educativa, la necesidad de incorporar una nueva práctica: la práctica docente. Esta práctica se fue introduciendo poco a poco a través de algunas estrategias. En un primer término, la escuela abrió un grupo adicional previo a los estudios formales con la intención de que los alumnos próximos a graduarse, practicaran impartiendo clase. Al respecto Nellie Campobello comentaba: “los años preparatorios han estado funcionando sin interrupción bajo la dirección de los alumnos del 5º año (siendo este uno de los servicios gratuitos que dan a la escuela)”.¹³⁰

Dicha práctica estaba vinculada directamente con el nuevo perfil del egresado que era como profesor de danza, y a partir de ese momento, la escuela reincorporó a su plan de estudios la materia que llevaba el nombre de práctica con grupo de principiantes.

Cabe señalar que el servicio social quedó registrado oficialmente como un trámite para obtener el título profesional, pero también, como una necesidad a fin de que los alumnos de los últimos grados adquirieran experiencia en la práctica docente.

Las disposiciones con respecto al servicio social quedaron plasmadas en el *Reglamento interior* de 1938, el cual señalaba que el Servicio Social:

no se limite únicamente a ofrecer festivales aislados sino que sea en realidad una aportación útil y con resultados prácticos [...] los alumnos que cursen el último año estarán obligados a cumplir un periodo de tiempo determinado durante el cual habrán de *impartir enseñanza sistematizada de su especialidad* en las escuelas oficiales o centros de otra índole que les designe la dirección. Esta práctica –aclara el documento- servirá para fijar las aptitudes pedagógicas de los futuros encauzadores de la danza en México. Sin este requisito no podrán los alumnos optar al título respectivo.¹³¹

Si bien las propuestas de formación dancística de 1937 y 1938 tenían como propósito titular a sus alumnos, el plan de estudios de 1939 tenía como objetivo fortalecer la práctica docente.

¹³⁰ Informe que rinde Nellie Campobello en relación al Plan de Estudios, dirigido al C. jefe del Departamento de Bellas Artes, 30 de abril de 1937, AHENDNYGC.

¹³¹ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la SEP, México, D. F., Capítulo Primero, artículo 7º, abril de 1938, AHENDNYGC.

Para el año de 1939 se encontró una propuesta para la formación dancística, y una tira de materias. En ellos fue posible advertir dos cambios en relación con las propuestas anteriores: en primer término, se marcaron seis años de estudio para cursar la carrera de danza, y en segundo, los años de estudio se dividieron en ciclos. Un ciclo vocacional integrado por tres años, que eran los primeros de la carrera, y un ciclo profesional, también de tres años, que eran los últimos de la carrera.

La propuesta curricular era un documento emitido por la escuela que llevaba el nombre de *Plan de Estudios de la Escuela de Danza, 1939*¹³² el cual contenía la siguiente justificación:

La Escuela de Danza reorganizará sus estudios [...] [lo cual] obedece a consideraciones fundamentales, pues es evidente que la danza, igual que la arquitectura, la música y la pintura, merece si ha de aprenderse y practicarse como un arte cabal, una organización sistemática de todos aquellos estudios técnicos que han de servirle de base a fin de lograr, dentro de las posibilidades docentes actuales, todo su desarrollo y la más completa realización de sus fines artísticos. La Dirección General de Educación Extra-Escolar y Estética pone de este modo al alcance de la juventud de México un instrumento de aprendizaje que contribuirá, sin duda alguna, a dar forma expresiva, por medio de la danza, a una de las maneras de ser nacionales, ávida de manifestar hondas peculiaridades del alma mexicana.¹³³

Asimismo el documento marcaba para la Escuela Nacional de Danza los siguientes fines:

La enseñanza profesional de la danza, que comprende al conocimiento teórico y práctico de la técnica, así como de todos los estilos de danza, su historia, su estética y su pedagogía. La difusión de la danza, como medio educativo, en festivales tendientes a orientar al público hacia una mejor comprensión de la expresión artística de la danza. La creación de escuelas de danza en algunas entidades federativas.¹³⁴

Un punto sobresaliente es que anexo a la propuesta de formación fue posible localizar un *Programa sintético general* que mencionaba que el plan de estudios de la escuela de danza estaba integrado por tres secciones: infantil, vocacional y profesional.

Para la sección infantil marcaba como fines: “lograr en las alumnas menores de doce años un mayor desarrollo físico y técnico que las capacitara posteriormente para la carrera profesional de la danza”,¹³⁵ el plan de estudios para la sección infantil estaba conformado por cinco años de

¹³² Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939, AHENDNYGC.

¹³³ Plan de estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939, AHENDNYGC.

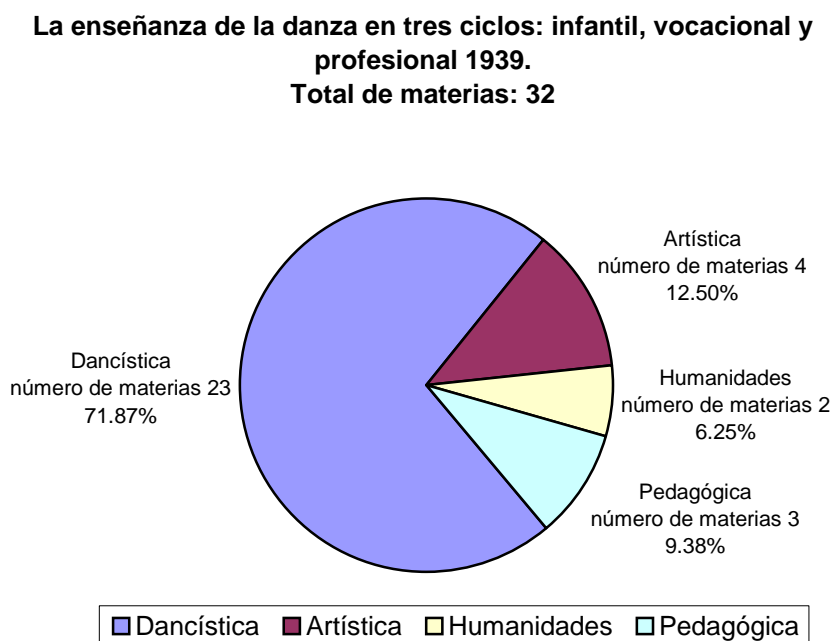
¹³⁴ Fines de la Escuela Nacional de Danza, 1939, AHENDNYGC.

¹³⁵ Plan de estudios de la Escuela de Danza, 1939, AHENDNYGC.

estudio,¹³⁶ otro aspecto es que los grupos infantiles estaban a cargo de los alumnos de los últimos grados de la carrera profesional con el objetivo de que fuera una opción para realizar el servicio social.

A partir de este momento, el plan de estudios contempló tres materias más, relacionadas con la práctica docente y a las que se les llamó complementarias, ellas fueron: práctica de la enseñanza en el sexto año; teoría de la danza en tercero y cuarto año; y pedagogía y metodología de la danza en el último año a cargo del profesor Adolfo Díaz Chávez

A continuación se muestra la gráfica del plan de estudios de 1939 en la que aparecen estas tres materias.



Según la noción de formación Hans-Georg Gadamer es posible observar que ésta, durante el periodo 1937 – 1939, fue variando paulatinamente.

¹³⁶ Primer año: rudimentos de la técnica de la danza. Segundo año: técnica elemental de la danza; bailes fáciles de regional español; regional mexicano; bailes de otros países. Tercer año: técnica de la danza; bailes regionales españoles; bailes regionales mexicanos; bailes de otros países. Cuarto año: ampliación de la técnica de la danza; bailes españoles; bailes mexicanos; bailes de otros países. Quinto año: perfeccionamiento de todos los estudios anteriores que capacite a los alumnos para seguir la carrera profesional.

En el plan de 1937 es posible advertir cierta confusión en la formación que propiciaba la institución porque según el reglamento buscaba *graduar primeras bailarinas culturales y primeros bailarines completos*, pero el título acreditaba a *profesores de danza*, esta situación es posible que se haya suscitado porque las necesidades de la danza se adecuaron a los parámetros de las políticas educativas del país, en lugar de responder a las necesidades propias del campo dancístico mexicano, de tal manera, que se insertó en el título, el nombre de profesor en lugar de bailarín; por otro lado, también es cierto, que existía la necesidad de formar profesores de danza para que finalmente su trabajo desembocara en la creación de montajes dancísticos que pudieran presentarse en eventos cívicos, políticos y artísticos, además, para transmitir el oficio.

Para el año de 1938 la noción de formación presentó variaciones, la escuela retomó la necesidad de formar individuos aptos para el ejercicio de este arte valiéndose de una educación universal; aquí el sentido de universalidad tenía que ver con conocer los diferentes tipos de baile (la técnica de la danza clásica, el baile mexicano y el baile español) a fin de aprovechar esos conocimientos y llegar a estudiar lo característico de la danza mexicana y poner las bases de un auténtico ballet mexicano.¹³⁷

Otra preocupación era que los alumnos concluyeran sus estudios para que al finalizarlos pudieran obtener el título respectivo; asimismo, que tuvieran espacios en donde ejercieran su profesión; por este motivo fue que la escuela solicitó a la SEP se crearan plazas oficiales para que los alumnos, al concluir sus estudios, pudieran impartir sus conocimientos en escuelas de la SEP y/o en planteles de enseñanza privada; previo a ello era necesario la realización de un servicio social como una aportación al Estado.¹³⁸

¹³⁷ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, México, D. F., Capítulo primero artículos 1º y 2º, abril de 1938, AHENDNYGC.

¹³⁸ Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la SEP, México, D. F., Capítulo Primero, artículo 7º, abril de 1938, AHENDNYGC.

Para el año de 1939, la formación se orientó a la enseñanza profesional de la danza que comprendía el conocimiento teórico y práctico de la técnica, diversos estilos de danza, su historia, su estética y su pedagogía; además la institución dio cabida oficial a la enseñanza de los niños menores de 12 años, pues la escuela instrumentó un ciclo de estudios con duración de cinco años, (dependiendo de la edad) el cual llevó el nombre de infantil y que se constituyó como el semillero de la propia escuela.

Lo anterior significa que los maestros de danza y bailarines poco a poco fueron aceptando e incorporando en sus planes de estudio un número más extenso de años para dicha formación, hasta alcanzar los seis años que se propusieron en 1939; otro propósito de la escuela fue coordinar la creación de otras escuelas en diferentes estados de la República, sin embargo, esto no pudo realizarse; desde aquel momento y hasta finales del siglo XX, los estudios profesionales de danza se centralizaron en el D.F. Finalmente, a medida que pasaba el tiempo, se fueron probando los saberes pertinentes para esta enseñanza, descartando e incluyendo materias, técnicas e incluso formas y métodos para la enseñanza de la danza, y se fue requiriendo la elaboración de los contenidos generales y de los programas de estudio.

Lo anterior permite observar cómo la noción de bailarín y maestro fue transformándose paulatinamente, lo cual estuvo estrechamente relacionado con los cambios en las relaciones institucionales, las tecnologías y los sistemas de ideas destinados a cambiar cómo se ve la identidad, se comprende y se actúa sobre ella.¹³⁹

4. El camino de la formación dancística se bifurca (1939).

A partir de 1939, el trabajo dancístico se bifurcó en caminos viables. Por un lado, se encontraba la Escuela Nacional de Danza con una propuesta encaminada a la preparación de profesores de danza,

¹³⁹ Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, p. 151.

cuya intención era formar también, bailarines profesionales. La estética y la técnica elegida por la institución fue la derivada de la danza clásica.

La escuela desde el punto de vista técnico se basaba en la tradición rusa e italiana de ballet, y desde el punto de vista coreográfico se inspiraba en el trabajo realizado por los ballets rusos y, en consecuencia, pretendía aplicar algunos de sus principios al trabajo creativo. De hecho, elementos como la interdisciplina, es decir, la unión del trabajo de danza, música, literatura y pintura, fueron retomados por el Ballet de la Ciudad México; así como elementos de las tradiciones mexicanas y del folclore, los cuales se trasladaron a dicha estética.

Por otro lado, se encontraba el trabajo de Anna Sokolow y de Waldeen, la primera, conocía la propuesta artística y técnica de Martha Graham y su intención era trasmitirla a los bailarines mexicanos, para que una vez que la conocieran y dominaran, la aplicara a la creación del ballet mexicano.

Waldeen, siguiendo la línea de Michio Ito, su maestro, pensaba que las tradiciones mexicanas debían de conocerse, profundizar en ellas, y aprovecharse al máximo para posteriormente dar paso a la creación de un ballet nacional.

Las tres opciones buscaban un arte nacional; pero las propuestas de Waldeen y Anna Sokolow rompieron con el trabajo que, en ese momento, impulsaba la Escuela Nacional de Danza.

El apoyo que recibieron las bailarinas extranjeras por parte del Departamento de Bellas Artes se debió quizá, a que la Escuela Nacional de Danza se había definido por la danza clásica; además, los conflictos entablados entre Celestino Gorostiza y Nellie Campobello perjudicaron la relación laboral y artística con la instancia académica y, seguramente, Celestino Gorostiza, como medida estratégica, optó por impulsar el surgimiento de otras posibilidades dancísticas; por otro lado, existía una necesidad latente del campo dancístico de encontrar una nueva forma de expresión, vital y mexicana.

Con respecto al trabajo de Nellie Campobello en la Escuela Nacional de Danza, era evidente que dicha institución contaba con la protección de Martín Luis Guzmán en varios ámbitos: político, artístico e incluso crítico, pues él, en ese momento, dirigía la revista *Tiempo* y tenía la posibilidad de hablar sobre la ruta que seguía la danza; asimismo, la escuela contaba con el apoyo de José Clemente Orozco; ambos dos figuras clave del arte en México, por ello, las hermanas Campobello, ante los ojos de los funcionarios y artistas de aquel momento, se tornaban intocables, de tal manera que, comentarios y sugerencias del exterior eran rechazados. Esta situación le permitió a Nellie Campobello seguir con su propuesta, no atender a los lineamientos impuestos por el Departamento de Bellas Artes e incluso no cumplir con la disciplina institucional que se le quería imponer.

Ante este panorama, la escuela, al igual que el país, retomó el camino más conservador, el cual tuvo su momento de esplendor durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, pero al término de este régimen, las políticas se transformaron y la escuela quedó por varias décadas con la misma línea de trabajo.

A partir de ese momento y, durante los años de gestión de Nellie Campobello al frente de la instancia educativa, los planes de estudio únicamente se cambiaron en dos ocasiones: la primera, en el año de 1944 y la segunda, en 1962 aunque, cabe señalar, que esta última, se revisó y se ajustó en dos ocasiones en 1972 y en 1984, al parecer, sin que se registraran cambios sustanciales en ellos.

Lo anterior nos lleva a concluir que a partir de 1937 y hasta 1945 la Escuela Nacional de Danza vivió una época de conflictos administrativos que repercutió en el trabajo académico; sin embargo, en este periodo también se recogieron frutos relacionados con el trabajo académico y artístico. En el primero, la escuela logró egresar a la primera generación de estudiantes con el título de profesor de danza, también, logró registrar el servicio social como una prestación a la comunidad a través de que los alumnos, de los últimos grados, dieran clases en diversas instancias de la SEP; y,

desde el punto de vista artístico, logró conformar el Ballet de la Ciudad de México concretando tres exitosas temporadas. Sin embargo, y a reserva de que se estudie la década de los 50 con mayor profundidad, es posible darse cuenta de que la escuela no se renovó ni abrió sus puertas a los cambios que se suscitaban en el ámbito dancístico mexicano, por ello, sus sistemas de operación artísticos, académicos y administrativos se fueron agotando paulatinamente hasta que dicha institución fue superada por otras instancias educativas y grupos artísticos.

Afortunadamente, hoy día, la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello continúa vigente y su reto es re-conocer y volver la mirada a las historias pasadas, darse cuenta de que la institución es primigenia en su género, génesis de propuestas artísticas y académicas, que ha vivido momentos de esplendor pero también de incertidumbre y que muchas de las prácticas, discursos y problemas actuales, ya se practicaban desde tiempo atrás, e incluso se discutían y se había sugerido alternativas de solución; una necesidad, sería entonces, no ignorar el pasado, pues sólo así se pueden comprender y resolver muchos de los problemas de hoy. Al respecto y para cerrar este capítulo traigo a colación a Foucault cuando dice: “La historia, con sus intensidades, sus desfallecimientos, sus furores secretos, sus grandes agitaciones febriles tanto como sus síncope, es el cuerpo mismo del devenir.”¹⁴⁰

¹⁴⁰ Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, (tr. José Vásquez Pérez), Valencia, Pre-textos, 1992, p. 25. (1ª edición 1988)

II. A manera de conclusión

En este apartado lo único que quiero dejar de manifiesto son cuatro puntos: los aprendizajes que obtuve durante la elaboración de este trabajo; los aspectos que faltan por explorar con mayor profundidad en este ámbito; algunas de las conclusiones que vislumbro como más importantes y a las que pude arribar y, por último, la contribución de este documento en el terreno de la investigación dancística.

a) Las enseñanzas de esta investigación.

Introducirme en esta investigación fue en realidad una gran aventura que ha tenido que ver con el plano afectivo y formativo. En el primero de ellos porque este trabajo está ligado a mi vida personal y profesional, ya que tiene que ver con el origen de la escuela de danza que me formó y en la que aprendí mis primeros pasos de danza y que por tanto, marcó mi trayectoria y definió gran parte de las actividades profesionales que actualmente realizo. Porque cada documento que revisaba, cada plan de estudios que leía, cada hoja amarillenta que desempolvaba, me remitía a la historia de grandes personajes de la vida cultural en México; así fue como me adentré en José Vasconcelos, en Martín Luis Guzmán, en José Clemente Orozco y en la vida y la obra de los maestros de danza, que a su vez fueron profesores de mis maestros. Así conocí a Dora Duby, a Linda Costa, a Estrella Morales, a Francisco Domínguez, a Luis Felipe Obregón, a Carlos Mérida, a Hipólito Zybin y a tantos y tantos maestros que a través de esta pesquisa, para mí cobraron vida.

Pero también pude comprender y valorar el trabajo de aquellos personajes de esta historia a los que tuve la fortuna de conocer pero que a través de este trabajo profundicé en su labor

docente y artística, como fue el caso de Enrique Vela Quintero y de Nellie y Gloria Campobello, tres maestros muy queridos y personajes que dejaron en mi vida, una huella imborrable.

Este trabajo también me enriqueció debido a que me permitió acercarme a algunos de los protagonistas de esta historia, quienes me abrieron su casa, su corazón y sus recuerdos al concederme valiosas entrevistas que me dieron luz para despejar gran parte de las interrogantes que me había planteado al inicio de este trabajo y porque las entrevistas me brindaron la oportunidad de ver que su labor como bailarines, coreógrafos, maestros de danza e investigadores, ha sido una lección de vida, de entrega y de compromiso hacia el trabajo dancístico. Por ello, reitero mi agradecimiento por su apertura y generosidad a los maestros: Gloria Albet, Josefina Lavalle, Raquel Gutiérrez, Bertha Hidalgo, Socorro Bastida y Felipe Segura. Asimismo, nunca me dejará de conmover el hecho de saber que la última entrevista que concedió el maestro Felipe Segura fue para este trabajo, pues el maestro se fue de nosotros el 27 de mayo de 2004.

Esta tesis se torna significativa porque es el trabajo que me abrió las puertas en el terreno formal de la investigación, labor en la cual he tenido la fortuna de contar con guías y acompañantes que me han brindado su invaluable apoyo, orientación y afecto y que cuando sentí que el trabajo se tornaba arduo y solitario me guiaron para encontrar en la investigación una labor apasionante en la que el tiempo, se torna relativo, dado que uno requiere entregarle dedicación y esmero.

Desde el punto de vista formativo este trabajo me enseñó que si quería llegar a su conclusión tenía que disciplinarme y que no sería suficiente leer, escribir o investigar dos o tres veces a la semana, sino que era menester asumir una actitud de compromiso en la cual era

necesario escribir y leer diariamente durante varias horas y comprometerme plenamente con el trabajo.

Me mostró que una vez que se ha recabado la información suficiente para tener un panorama claro del problema en cuestión, sigue un paso aún más complejo que es el hecho de no vaciar mecánicamente los datos obtenidos, sino que ésta requiere de un tratamiento especial de asimilación, de exploración, de cotejo, de cruce y de crítica u observación, con la finalidad de mirar un poco más allá de los documentos o de las fuentes, para que posteriormente dicha información pueda trasladarse al papel.

La escritura del documento tampoco fue una tarea sencilla: requirió de dedicación y de escribir y re-escribir un texto las veces que fuera necesario y en este sentido, el investigador tiene que dotarse de la paciencia suficiente hasta encontrar, si no las palabras idóneas, por lo menos las palabras que al final logren un texto claro y sencillo, sobre todo si se trata de un documento que tiene que ver con la educación y cuya intención es que llegue a manos de estudiantes, profesores de danza y especialistas del ámbito educativo.

Este trabajo también me permitió darme cuenta de que el proceso de investigación requiere un tiempo específico, que dependerá de la experiencia del estudioso, del manejo que se tenga del tema, del tiempo que se le dedique al objeto de estudio, pero sobre todo, del tiempo de maduración y de asimilación para entender a cabalidad el problema de investigación en cuestión, el cual podrá ser en ocasiones vertiginoso, pero en la mayoría de las ocasiones lento y pausado.

Asimismo, pude constatar que la investigación es una labor apasionante y celosa, a la que no se le puede descuidar ni un solo día y que si se corta de tajo requiere de un periodo de enlace y de familiarización para poder establecer nuevamente el vínculo con el hilo conductor que se había establecido.

Desde el punto de vista metodológico, aprendí que una investigación que tiene que ver con el arte y la educación no se puede abordar desde una sola perspectiva, ya que se estaría analizando de manera parcial y sería imposible dar cuenta de la complejidad del problema de estudio, por tanto, detecté que era necesario acudir a otras áreas del conocimiento humano. De ahí que un investigador, desde su área de origen, tenga que estar observando los avances de otras ciencias del conocimiento en cuanto a metodologías, nociones y categorías y en el caso de que fuera necesario, utilizarlas para el campo de estudio propio.

Pero el hecho de trasladar categorías propias de otras áreas del conocimiento implica una postura de péndulo, de ir y venir a otras áreas, lo cual origina en ciertos momentos angustia e incertidumbre que desaparece en el momento que uno asimila y utiliza las nociones seleccionadas y puede aplicarlas al campo de estudio de origen, que en mi caso es la educación dancística.

La postura anterior me llevó a trabajar a través de tres *observatorios*, es decir, que a partir del objeto de estudio que, en este caso fue la institucionalización de la formación dancística en México, me ubiqué en los problemas actuales de la educación dancística y construí tres plataformas, tres *observatorios* que me permitieron ver el pasado y estructurar la información de acuerdo con las tendencias con que emergieron las prácticas, los discursos, los problemas y los aciertos. Los observatorios fueron: institucionalización, nacionalismo y cultura escolar. El primero, me dio la pauta para identificar en qué momento la carrera de danza se fue apartando de la improvisación y adquirió el rango de profesión, en qué condiciones y por qué surgió la primera escuela pública de danza y qué tipo de bailarines y profesores se fueron *formando*; el segundo, además de orientarme para ubicar el periodo de estudio, me proporcionó referentes teóricos para abordar mi problema y me permitió entender el complejo movimiento artístico y cultural revolucionario; por último, el *observatorio* de cultura escolar me llevó a indagar las finalidades

de la instancia educativa, y a centrar mi atención en un texto normativo: el plan de estudios. Derivado de lo anterior, procedí a identificar si existió entre ellos alguna relación, y si esto, se expresó o no, en las prácticas escolares.

Otros dos puntos importantes que pude vislumbrar en el trayecto de la investigación fueron, en primer término, que la mirada histórica desempeñó un papel fundamental para mi trabajo, en el sentido de que fue la que me permitió ver los problemas, los conflictos, los tropiezos y los aciertos de los sujetos históricos y por ende, comprender cómo se fue configurando la situación actual de la educación dancística en México y un segundo punto, detectar la necesidad de abrir el panorama de estudio para no sólo ubicarme en el aspecto dancístico sino integrar en mi trabajo el aspecto artístico, político y educativo tras la búsqueda de una mirada global de los hechos a fin de no fraccionar o limitar mi objeto de estudio.

También aprendí que lo esperado de un trabajo de investigación es que las categorías y nociones sirvan para sustentarlo, pero sobre todo, para analizar los problemas concretos de la investigación y que lo ideal sería que dichas nociones atravesaran a la investigación tal cual como una trama o una red, es decir, a lo largo y a lo ancho. Situación compleja sobre todo cuando se está incursionando en un primer trabajo de investigación bajo esta perspectiva.

Pero quizá uno de los más grandes retos fue plasmar la información en el papel e intentar que el resultado no fuera un trabajo tedioso, lleno de nociones y categorías complejas e intraducibles para los lectores.

Otro gran aprendizaje fue darme cuenta de que el trabajo de investigación no termina cuando uno le coloca el punto final, sino que al contrario, abre nuevas vetas, interrogantes, y sobre todo permite visualizar aristas y problemas no abordados; esta situación, aunada al hecho

de que el campo de la investigación dancística es muy joven, le permite al investigador la oportunidad de que al introducirse en cualquier problema, pueda excavar y abrir brecha.

b) Zonas en penumbra

A continuación mencionará algunos de los problemas que vislumbro faltan de abordar en el campo de la investigación dancística sin pretensión de mencionarlos todos, ni mucho menos de agotar este tema; únicamente señalaré aquellos que desde mi punto de vista, podrían ser de interés y utilidad para la comunidad.

Faltaría el análisis de la trayectoria de vida de muchos de los docentes de danza que actualmente se encuentran laborando en las escuelas, y de profesores que ya no están con nosotros y que su labor no quedó registrada cabalmente.

También vislumbro que no se han estudiado lo suficiente las metodologías de trabajo de las diferentes escuelas de danza de acuerdo con los géneros dancísticos que se imparten; por tanto, sería menester profundizar en el análisis y registro de las metodologías de los docentes de danza de diferentes especialidades, cierto es, que existen trabajos serios y profundos en este sentido y que recientemente el CID-Danza se abocó a estudiar la metodología de trabajo de docentes destacados; sin embargo, también es cierto que sería enriquecedor profundizar aún más en este tema y valerse también del registro del trabajo cotidiano que realizan; e incluso, proceder al análisis comparativo de las diferentes formas de enseñar danza para cada uno de los géneros dancísticos.

Como parte de las investigaciones relacionadas con las metodologías del trabajo dancístico podría resultar de gran utilidad conocer cuáles de ellas son las pertinentes de acuerdo con las características de la población que uno atiende, considerando, por supuesto, las expectativas y tipología de los diferentes sectores de la población.

Con la idea de introducirse más a fondo en el terreno de la enseñanza de la danza sería enriquecedor que se continuara con los estudios a profundidad de los resultados que se obtienen de la enseñanza de las diferentes técnicas dancísticas y de movimiento desde el punto de vista corporal, emocional, psicológico y educativo a fin de obtener un acercamiento a los sistemas de organización corporal con fines no sólo escénicos, sino terapéuticos.

Otra veta importante de indagación sería el recuento de la conformación histórica de los distintos géneros dancísticos teniendo como base el papel central de sus protagonistas e indagar no sólo en el campo de la enseñanza formal de la danza, sino también el ámbito de la enseñanza no formal.

Si bien es cierto que uno de los aspectos que más se ha tocado en el campo de la investigación dancística es el registro histórico de los acontecimientos dancísticos y de sus protagonistas, es posible advertir que este tema no está agotado; por tanto sería enriquecedor continuar en esta vertiente y conocer los procesos históricos y artísticos no sólo de los protagonistas y personajes de la danza, sino también de los grupos dancísticos y de sus instituciones.

Cuando se tiene la oportunidad de adentrarse en el campo de la educación, también resulta fundamental indagar en primer término aspectos teóricos propios de la especialidad, pero también aspectos teóricos de otras áreas del conocimiento que pudieran funcionar, enriquecer y apoyar al ámbito dancístico, en este sentido, hasta la fecha, son muy escasos los trabajos de investigación que se han realizado al respecto.

En el campo de la educación dancística también faltarían trabajos experimentales con la mira de mejorar el trabajo en el aula y en la escena; es cierto que una de las características del

trabajo escénico es la experimentación; sin embargo, estos trabajos pocas veces quedan registrados y mucho menos se analiza con fines educativos.

Si bien en las líneas anteriores proponía trabajos de investigación abocados al estudio de los docentes, también es cierto que faltaría incrementar las investigaciones relativas a otros actores en el proceso educativo, como son aquellos trabajos que consideren a los alumnos, padres de familia, directivos, así como la injerencia de los funcionarios culturales y de sus decisiones.

Por otro lado, también sería pertinente irrumpir en la vida cotidiana de las escuelas y adentrarse en sus costumbres, formas de vida, actitudes, conductas, normatividad, ética, disciplina, problemas de género y más aún, tratar de estudiar sus prácticas educativas, contemplando quizá sistemas, métodos, medios, auxiliares didácticos, teorías educativas y pedagogías utilizadas.

Centrándome en el terreno exclusivo de esta investigación, es importante comentar que quedó pendiente el estudio de otras prácticas sociales y culturales ejercidas en la Escuela Nacional de Danza durante el periodo 1931 – 1945; abordar el estudio del proceso de institucionalización de la formación dancística en México a partir de 1945 y hasta nuestros días, a fin de explorar si las políticas culturales y artísticas repercutieron o no en los planes de estudio y, desde luego, quedó pendiente el estudio del proceso de institucionalización de la formación dancística en México desde otras perspectivas de análisis.

c) Resultados de la investigación

A través de este trabajo me pude dar cuenta de que las propuestas para la formación dancística planteadas para la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica, a pesar de que no se consolidaron, marcaron avances significativos para el arte de la danza, dado que a través de ellas

fue posible continuar tanto el proceso de configuración del campo dancístico mexicano, como el proceso de formación dancística.

Detecté que algunos de los motivos por los cuales no continuaron las primeras propuestas fueron en primer término, porque los criterios y caminos que se pensaba debería seguir la danza eran disímolos; ya que entre los integrantes del gremio dancístico mexicano, intelectuales y artistas, prevalecía una disputa en relación con quién debería hacerse cargo de la instancia educativa, pues no admitían que un extranjero (Hipólito Zybin) estuviera a la cabeza del proyecto artístico.

Otro tema de discusión eran los saberes y contenidos idóneos para la formación dancística en México.

Estas disputas dieron como resultado que las autoridades prefirieran cerrar, en 1932, la Escuela de Plástica Dinámica, esperar a que la tensión disminuyera y dar una tregua para posteriormente retomar el proyecto y seguir adelante.

Pese a lo anterior, este proceso resultó fructífero: se fortaleció la idea y necesidad de abrir una escuela de danza en México. Para ello fue preciso que se unieran esfuerzos de autoridades, profesores de danza y artistas de otras ramas del arte, a fin de que intervinieran y opinaran sobre el diseño de una propuesta específica para la carrera de bailarín y/o de profesor de danza. Por primera vez se reconoció el trabajo de maestros de danza y bailarines en el ámbito académico, pues se les invitó a participar y, gracias a su intervención, se contó con la opinión de profesores y bailarines mexicanos y extranjeros.

El vínculo y experiencia de los maestros de danza desembocó en nuevas propuestas dancísticas que marcaron la pauta del trabajo educativo y artístico posterior. Este proceso desencadenó la necesidad de revisar las técnicas que serían pertinentes para la enseñanza de la

danza, así como los contenidos y, con ello, se inició el proceso de sistematización de la enseñanza de la danza en México.

En conclusión: la labor realizada antes y durante la fundación de la Escuela de Plástica Dinámica fue decisiva para la apertura en 1932, de la llamada Escuela de Danza. El periodo entre 1932 – 1937 se caracterizó por ser creativo, dinámico y fructífero; en él, finalmente se logró la apertura y funcionamiento de la Escuela de Danza. Esta situación fue posible gracias a que artistas e intelectuales de otras áreas se dieron cuenta de la importancia del trabajo dancístico y de la pertinencia y necesidad de impulsarlo.

Como resultado de la apertura de la instancia educativa, la formación dancística ganó un espacio y un reconocimiento y con esto fue posible continuar con el trabajo de sistematización de la enseñanza de la danza en México; a partir de este trabajo se empezaron a definir los contenidos generales de las materias y se habló de la formación del bailarín profesional.

La escuela contó con un grupo de profesores con conocimientos específicos en las materias que se impartían, lo cual se tradujo en que la escuela, paulatinamente, se fue alejando del camino de la improvisación para acercarse al de la especialización y a la par, se abrieron varios debates.

Se habló sobre la pertinencia de la técnica dancística y se inició el análisis de cuál de ellas era la idónea para la enseñanza de la danza; asimismo, se discutió la importancia de traer maestros extranjeros a México para que participaran de su experiencia y se vislumbró la necesidad de preparar a los estudiantes de danza con el método Dalcroze, a fin de que estuvieran capacitados para dar clases en las escuelas oficiales de la SEP.

La danza ganó un espacio, que no sólo tuvo que ver con su reconocimiento como actividad artística, sino también con el hecho de que la práctica dancística obtuviera un lugar

como profesión, lo cual se tradujo en el hecho de que a la escuela se le otorgó como recinto, para realizar sus labores cotidianas, el Palacio de Bellas Artes, sitio central del arte en el que confluían todas las manifestaciones artísticas.

Al rubro de la creación coreográfica se le dio un peso importante y se empezó a gestar un valioso trabajo dancístico en el que colaboraron artistas de diferentes áreas; de este esfuerzo resultaron trabajos dancísticos que se llevaron a escena y cuya base era la experimentación.

Asimismo, se impulsó la investigación y se reconoció la riqueza cultural de las danzas, música, indumentaria y costumbres de los pueblos de México.

Se inició un registro y catalogación de danzas y bailes y se propuso un programa que consistía en realizar trabajo de campo que contemplaba el contacto directo con las comunidades y con los informantes.

La labor de Carlos Mérida en la Escuela de Danza se vio truncada en el año de 1935. Con su destitución se suspendieron algunos proyectos como fueron: a) el programa docente; b) la implantación del sistema rítmico Dalcroze; y c) el plan de investigación coreográfica. Los cuales, de alguna manera, posteriormente tuvieron continuidad pero fuera de la instancia académica.

Carlos Mérida dejó marcada una línea de trabajo que siguió Francisco Domínguez mientras ocupó el puesto de director; periodo en el que el plan de estudio se extendió de tres a cinco años, durante estos años (1935-1937) se habló no sólo de preparar al bailarín profesional, sino también al profesor de danza y al solista; un gran acierto fue que se contrató a nuevos profesores de danza que nutrieron a la Escuela con una visión renovada, como fue el caso de Luis Felipe Obregón y Ernesto Agüero. Fue un momento en que se realizaron trabajos coreográficos con temas mexicanos en los que participaron artistas de diversas áreas; con respecto a los ballets

de masas; éstos continuaron presentándose en diversos espacios, sin embargo, dicha propuesta estaba a punto de concluir su exitosa trayectoria, ya que su estructura estaba agotada y los temas y las puestas en escena exigían una renovación.

Cabe señalar que durante estos años, se sentaron las bases para que la Escuela de Danza y la profesión dancística obtuvieran ganancias académicas, como fue que a la escuela se le otorgara la facultad de expedir títulos profesionales y se le denominara Escuela Nacional de Danza.

Pero aunque la Escuela desde su fundación, se había caracterizado por buscar una nueva propuesta tanto creativa como formativa para México, dicha instancia académica, en 1937, dio un viraje de 180° y se inclinó por una propuesta más conservadora, optando por formar a sus bailarines bajo la técnica de la danza clásica.

Por ello, cuando se concretó la idea de integrar un ballet, de inmediato los planes de estudio se sesgaron definitivamente a privilegiar la técnica de la danza clásica.

En consecuencia, la tendencia de la Escuela a partir de 1937 y hasta 1995, fue preservar como eje central de su formación la técnica de la danza clásica; se señala el año de 1995 porque fue el año en el que se autorizó el Plan de Profesional en Educación Dancística en el cual las materias rectoras fueron la danza folclórica, la danza contemporánea o danza española dependiendo de la especialidad que se eligiera.¹

Desde el punto de vista académico, también fue posible vislumbrar que la Escuela, a partir de 1937, vivió un periodo de grandes contrastes: por un lado, como ya se señaló, a la

¹ La licenciatura en Enseñanza de la Danza autorizada en el año de 1993 para la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello contempló el estudio de biáreas. Es decir, el estudiante a través de ese plan de estudio estaría capacitado para dar clases en dos áreas, la danza clásica más otra elegida por él, que podía ser danza contemporánea, danza española o danza folklórica; pero siempre estaría presente la danza clásica.

escuela se le otorgó la facultad de expedir títulos profesionales, pero por otro lado, dicha instancia educativa vivió en un ambiente de tensión dado los conflictos internos que continuamente se suscitaban entre autoridades, profesores y alumnos y debido a los cambios y debates que se estaban sosteniendo alrededor de la práctica dancística.

La ambigüedad que la escuela vivía tenía que ver con la formación, porque los planes de estudio, en la práctica, preparaban o pretendían preparar bailarines y el título que se expedía, avalaba a profesores de danza; dicha situación respondió más a una cuestión legal y de acreditación, que a las necesidades del campo dancístico mexicano y a la misión que la institución deseaba seguir. Esta problemática se pretendió resolver instrumentando algunas medidas, entre ellas, en los planes de estudio se insertó la materia de Práctica con grupo de principiantes, se instauró el servicio social el cual se orientó hacia la enseñanza de la danza y la Escuela abrió grupos infantiles para que los alumnos avanzados tuvieran la oportunidad de adquirir experiencia en este ámbito; sin embargo, lo que prevaleció fue la intención tanto de los alumnos como de los maestros de formarse y formar a sus discípulos como bailarines.

La Escuela, con el paso de los años, ha pagado un costo muy alto en este sentido, ya que en varios momentos de su historia no ha logrado un alto nivel ni en la formación de bailarines profesionales ni en la formación de profesores.

Esta situación primordialmente se debió a que la Escuela, durante largas décadas no definió tajantemente si se dedicaría a la formación de bailarines o a la formación de profesores de danza, pues, mientras los alumnos tenían la expectativa de bailar profesionalmente y participar en montajes coreográficos, recibían un título que los acreditaba como profesores de danza, condición que situó a la escuela en una encrucijada.

Quizá el camino de la Escuela Nacional de Danza hubiera sido otro si la institución se hubiera decidido por formar bailarines profesionales, olvidándose de la enseñanza, pero para ello hubiera sido necesario abrirse a las nuevas tendencias de la práctica dancística tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista artístico; pero esto implicaba aceptar que era necesario capacitarse, enfrentar el avance técnico que crecía aceleradamente, quizá, cambiar a la planta docente o capacitarla, traer maestros extranjeros, y elegir, bajo un estudio concienzudo, la técnica o las técnicas más adecuadas para aquel momento y luchar porque el título llevara el nombre de bailarín o ejecutante.

Si la institución se hubiera inclinado por la parte de la docencia, una opción pudo haber sido conocer el método Dalcroze para que la escuela se especializara en dar clases tanto a los alumnos que pretendían ser profesionales, como a aquellos que únicamente deseaban acercarse y disfrutar de la danza. Pero lo que la escuela hizo fue conservar el modelo educativo que adoptó en 1937 y quedarse con él hasta el año de 1984.²

A partir de ese año existieron propuestas de planes de estudio meritorias y acordes con el momento por el cual atravesaba la institución y la danza en México, pero desafortunadamente no fueron autorizadas oficialmente. Lo que la sociedad de padres de familia logró fue que el plan de estudios de Licenciatura en la Enseñanza de la Danza (el cual se diseñó durante el periodo 1984 – 1992) se autorizara en 1993 pero únicamente para cinco generaciones de estudiantes; por tanto, esta propuesta se fue liquidando paulatinamente a medida que los alumnos iban egresando de la carrera.

² Cabe señalar que sí hubieron diversas propuestas y ajustes a los planes de estudio elaborados durante el periodo 1937 – 1984; sin embargo, a pesar de las modificaciones y cambios, éstos mantuvieron su esencia inicial.

A partir de la propuesta de Licenciatura en Enseñanza de la Danza, elaborada en la década de los 80 y autorizada hasta el año de 1993, únicamente para cinco generaciones de estudiantes, la escuela retomó el camino de la docencia. Sin embargo, este camino no estaba libre de polémicas y discusiones. Durante la reestructuración del INBA en 1992 fue evidente que la mayor parte de los bailarines, profesores y coreógrafos de danza opinaban que para ser un maestro de danza primero se tenía que contar con una larga trayectoria como bailarín para después incursionar en la docencia. Por tanto, con base en la experiencia de la institución, su trayectoria, la tradición que había sedimentado como formadora de docentes y tomando como referencia las opiniones vertidas durante la reestructuración de 1992 la escuela decidió continuar por el camino de la docencia, pero acotar su territorio.

En el año de 1995, a la entonces Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello se le autorizaron dos planes de estudio, el primero quedó registrado ante el INBA con el nombre de Plan de estudios para Niveles Básicos, dirigido a niños entre 4 y 11 años de edad, el cual pretendía sensibilizar y acercar a la población infantil al ámbito dancístico y el segundo plan de estudios, quedó registrado y autorizado ante la SEP y el INBA con la denominación de Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza española y danza contemporánea) el cual tenía como propósito fundamental: preparar a sus egresados como profesores de danza.

Por tanto, el terreno en el cual la escuela decidió continuar su camino fue en el de la docencia; pero decidió que se abocaría a preparar a sus egresados para que contaran con las herramientas para enseñar danza, en el ámbito de su especialidad, a los niveles iniciales en una enseñanza profesional, y a todos aquellos sectores de la población que se acercaban a la danza sin pretensiones profesionales.

Después de ocho años de operación, se pudo visualizar el siguiente panorama: la ambigüedad había quedado atrás, pues la escuela tomó la responsabilidad de dedicarse cabalmente a la formación de profesores de danza; sin embargo, quedó pendiente un camino largo y complejo por transitar.

Era necesario fortalecer el nivel medio superior porque de esta manera se estaba captando un número importante de alumnos decididos a emprender el camino de la docencia, el cual podría convertirse en el semillero de la propia institución.

El espectro de población al que podían atender los egresados era basto y diverso, por ello hacía falta: estudiar a profundidad las características de dichos sectores; la didáctica más adecuada para enseñarles danza; los géneros dancísticos idóneos para cada tipo de población.

Entre las muchas preguntas pendientes quedaron: ¿la metodología y la técnica o técnicas a través de las cuales se les enseña danza a los alumnos que ingresan a la escuela es la correcta, debido a que ellos saldrán de la institución como docentes?, ¿cuál es la población a la que los egresados darán clase? Si se parte de que los egresados continuarán atendiendo a alumnos de los niveles iniciales en una enseñanza profesional, y a todos aquellos sectores de la población que se acercan a la danza sin pretensiones profesionales, ¿la didáctica de la enseñanza será la misma, o variará de acuerdo con el tipo de población?, ¿cuál será el género dancístico más adecuado para cada sector?

En fin, las preguntas continúan y se transforman a medida que la institución sigue adelante, cambiando y redefiniéndose, lo importante es no perder de vista que dentro de las tareas que tienen las instancias educativas está el hecho de reflexionar sobre las formas de transmitir la cultura y sobre la práctica misma de trasmitirla; asimismo, no olvidar que las prácticas que se generan en una instancia educativa son las responsables de las historias que se tejen, de la

memoria o memorias que se transmiten; de las expectativas que se difunden y de las imágenes del futuro que se permiten.

Por ello, una instancia educativa debería de considerar generar prácticas que pongan atención en: la revisión de las tradiciones que nos formaron y de las que queremos legar a otras generaciones; revisar qué acciones son importantes de realizar y cuáles no, en la práctica cotidiana, tener la apertura de considerar otras prácticas propuestas por maestros y por alumnos y generar una dosis de utopía que permita construir nuevas experiencias.

d) Aportaciones de la investigación

Para finalizar, sólo deseo comentar que mi intención al realizar este trabajo fue contribuir al estudio y comprensión del proceso de institucionalización de la danza en México en un aspecto muy concreto: la formación dancística, estudio que no se había abordado con esta especificidad.

En este trabajo traté de mostrar un panorama que no sólo se ciñera al ámbito estrictamente educativo, sino ampliar la perspectiva y mostrar que en este proceso educativo-dancístico, influyeron y en ocasiones determinaron el rumbo de los acontecimientos, aspectos políticos, sociales, educativos, artísticos e incluso geográficos.

Otro aspecto que puede resultar innovador en este trabajo es que incursioné en el estudio de determinadas prácticas sociales y culturales, lo cual abre la posibilidad de que docentes, estudiantes o investigadores puedan, en un momento dado, continuar estudios en este sentido teniendo como base aquellas prácticas que se gestaron o que se fueron sedimentando durante la institucionalización de la primera escuela pública de danza, sin que esto quiera decir que dichas prácticas no tengan su origen en otro momento histórico del desarrollo de la danza en el mundo occidental.

Otra contribución de este trabajo puede ser que abre una línea de investigación muy concreta en el ámbito dancístico mexicano que es la de la historia de la educación dancística; quiero aclarar que existen trabajos que han tocado esta línea de investigación, pero no manifestaron el deseo de incursionar o abrir brecha en este sendero tan específico, ni se abocaron a la primera escuela pública de danza.

Otro aspecto que puede servir de base para futuras investigaciones es la perspectiva de trabajo por la que se optó, es decir, la de seleccionar nociones, conceptos e incluso la metodología provenientes de otras áreas del conocimiento, aceptando la necesidad de abrirse y construir un horizonte unidisciplinar que sirva y se aplique en el campo de conocimiento del que se provenga, que en mi caso es el de la educación dancística.

Finalmente, este trabajo puede servir de referencia para futuras investigaciones relacionadas con la formación dancística en México; sin embargo, debo de confesar que lo más satisfactorio sería que este escrito contribuyera a entender de dónde provienen algunos de los aciertos y problemas actuales de la educación dancística en México.

III. Fuentes y Bibliografía.

Fuentes documentales:

Archivos consultados:

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

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

Archivo del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
(Archivo CID-Danza)

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

Cuadernos y boletines del CID-Danza

Aulestia, Patricia, *Nellie Campobello*, Cuadernos del Cid-Danza 15, México, CID-Danza/INBA, 1987.

_____, *Hipólito Zybin, pionero de la danza institucionalizada en México*, Boletín informativo del CID-Danza 4, México, CID-Danza/INBA, 1985.

_____, “Enrique Vela Quintero (Velezzi)”, Boletín Informativo del CID-Danza 5, México, CID-Danza/INBA, 1985.

_____, “Lettie Carroll”, *Boletín Informativo del CID Danza*, núm. 2, INBA, 1985.

Escuela de Plástica Dinámica, Cuadernos del CID-Danza, núm. 2, México, INBA, 1995.

Lynton Anadel, *Anna Sokolow*, Cuadernos del CID-Danza, núm. 20, México, INBA/CID-Danza, 1988.

Documentos y otras publicaciones de la época:

- Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica.
- Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica.
- Plan de Estudios de la Escuela de Danza de la SEP modificado según Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes.
- Reglamento de la Escuela de Danza, México, 1933.
- Reglamento correspondiente al año de 1934 de la Escuela de Danza.
- Programa general de estudios del 1º de abril de 1935.
- Reglamento interior de la Escuela de Danza, 1937.
- Documento que envía Nellie Campobello a José Muñoz Cota el 1º de febrero de 1937 y que contiene Plan de Estudios (Programa técnico)
- Plan de Estudios del año de 1938 firmado por Nellie Campobello.
- Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del DBA de la SEP, 1938.
- Plan de Estudios para el año escolar de 1939 firmado por Nellie Campobello y Programa Sintético General.
- Reglamento Interior Vigente de la Escuela Nacional de Danza de la Dirección General de Educación Estética, 1940.

Referencias bibliográficas.

- Aceves, Jorge, *Historia oral*, México, Instituto Mora/UAM, 1997 (1993).
- Aguirre Lora, María Esther, “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto” en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares, 2003.
- _____, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU/UNAM/FCE, 2001.
- _____, “El curriculum escolar, invención de la modernidad”, *Perspectivas docentes*, Segunda época, núm. 25, 2001, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- _____, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés, 1998.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *Estudio y entrevista. Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*, México, Ediciones Era, 2003.
- _____, *Fernand Braudel y las ciencias humanas*, España, Montesinos, 1996.
- Anderson, Jack, “Los ballets rusos: Pasado y presente”, *The Ballet russe*, Proceedings Society of Dance History Scholars. Eleventh Annual Conference, North Carolina Schools of the arts, 12-14 feb. 1988, s/f [Traducción: Dolores Ponce], en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, inédita, México, CID-Danza, 2000.
- Aulestia, Patricia, *Las “chicas bien” de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*, México, CID-Danza, 2003.
- Au, Susan, “Cristalización y fermento en Rusia”, *Ballet and Modern Dance*, Traducción Dolores Ponce, London, Thames and Hudson, 1988, en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, inédita, México, CID-Danza, 2000.
- Baril, Jacques, *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Baz, Margarita, *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, PUEG/UAM/UNAM, 1996.
- Bazárona, Nadieshda Pavlovna y Mey, Varvara Pavlovna Mey, traducción, prólogo y notas de Farahilda Sevilla, *ABC de Danza Clásica*, México, Escenología, 2000.
- Béjar Navarro, Raúl y Héctor M. Capello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacional*, México, CRIM/UNAM, 1990.
- Berger, Peter L y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003 (1968).
- Bergson, Henri, *Memoria y vida*, (tr. Mauro Armiño), Barcelona, Atalaya, 1995.
- Bidault de la Calle, Sophie, *Nellie Campobello: Una escritura salida del cuerpo*, México, CID-Danza, 2003.
- _____, “Danza, nación y revolución”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Vol. I, Ensayos históricos y analíticos*, México, INBA/CID-Danza/Escenología, 2002.
- _____, “Belle époque y frivolidad: el difícil paso de la conciencia decimonónica a la modernidad”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Vol. I, Ensayos históricos y analíticos*, México, INBA/CID-Danza/Escenología, 2002.
- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, ERA, 1979.
- Beaumont, Cyril W., Stanislas Idzikowski, with a Preface by Cav. Enrico Cecchetti and illustrations by Randolph Schwbe *A Manual of the Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Cecchetti Method)*, London, Beaumont, 1955 (1922).
- Bourcier, Paul, *Historia de la danza en Occidente*, Barcelona, Blume, 1981 (1978).
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, (tr. Martha Pu), México, Grijalvo/CNCA (Los noventa, 11), 1990.
- Burke, Peter, “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Cámara, Elizabeth e Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea: una experiencia de investigación colectiva*, inédito, México, CID-danza, 1999.

- _____, “El contexto sociohistórico y el panorama de la danza alemana en el primer tercio del siglo XX”, en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CID-Danza, 1998.
- Campobello, Nellie, “Estudios”, fragmento, en “Tres poemas”, (De Abra en la roca, volumen en prensa), México, Compañía General de Ediciones, 1957.
- _____, *Las manos de mamá*, Segunda edición ilustrada por José Clemente Orozco, México, Editorial Villa Ocampo, 1949.
- _____, “Prólogo”, en *Mis libros*, México, Compañía General de Ediciones, 1960.
- Carballo, Emmanuel, “Nellie Campobello”, en *19 Protagonistas de la literatura mexicana del siglo XX*, México, Empresas Editoriales, 1965.
- Cardona, Patricia, *La dramaturgia del bailarín*, México, Escenología/INBA/CID-Danza, 2000.
- _____, *La percepción del espectador*, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/CID-Danza, 1993.
- _____, “Nellie Campobello: lo que importa son las líneas vivas de la cultura arcaica”, *La nueva cara del bailarín mexicano*, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/CID-Danza, 1990.
- 50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes*, 2 tomos, INBA-SEP, México, 1986.
- Collado Herrera, María del Carmen, “¿Qué es la historia oral?”, en *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, 1999.
- Cortés González, Alma Rosa, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, México, INBA, 1992.
- Dallal, Alberto, *La danza en México en el siglo XX*, México, CONACULTA, 1996 (1994).
- _____, *La danza en México. Tercera parte. La danza escénica popular 1877-1930*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, 1995.
- _____, “Serge Diaghilev”, *El aura del cuerpo*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 1990.
- _____, *La danza en México. Segunda parte*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, 1989.
- _____, *La danza en México, Primera parte. Panorama crítico*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, 1995 (1986).
- _____, *La danza contra la muerte*, México, UNAM, 1979.
- De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1985.
- De Garay, Graciela, *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, 1999 (1994).
- Delgado Martínez, César y Julio C. Villalva Jiménez, *Yol-Izma. La danzarina de las leyendas*, México, Escenología, 1997.
- _____, *Guillermina Bravo. Historia Oral*, México, CID-Danza, 1994.
- Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México, Grupo Ideograma, 2003.
- _____, y Teresa Pacheco Méndez, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU/UNAM, 1998 (1997).
- _____, *Didáctica y currículum*, México, edición corregida y aumentada, Paidós, 1997.
- _____, y Teresa Pacheco Méndez, *El concepto de formación en la educación universitaria*, México, CESU/UNAM, 1993.
- _____, “Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión” en *El concepto de formación en la educación universitaria* en Cuadernos del Cesu, núm. 31, México, UNAM, 1993.
- _____, *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Argentina, Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor, 1992.
- Diccionario de historia de la educación en México*, (coordinador Luz Elena Galván Lafarga), México, CONACYT, 2002.
- Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico” en *Historia de las universidades modernas en*

- Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESU/ UNAM, 1995.
- Ducoing, Patricia, “¿Dar forma o formarse?”, *Lo otro, el teatro y los otros*, México, UNAM, 2003.
- Durán, Silvia, *La educación artística y las actividades culturales*, México, CONACULTA/FCE, 1998.
- Dussel, Inés, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos” en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona – México, Pomares, 2003.
- Elias, Norbert, *Mi trayectoria intelectual*, (tr. José Luis Gil), Barcelona, Península, 1995.
- _____, *El proceso de la civilización*, México, FCE, 1989.
- Escudero, Alejandrina, *Felipe Segura: Una vida en la danza*, México, Grupo Editorial Gaceta, 1995.
- Ferreiro Pérez, Alejandra, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, CONACULTA/INBA/CNA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, S.C, 2005.
- Florescano, Enrique, *Memoria mexicana*, México, FCE, 1987.
- _____, *Enia, Estado Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, Colección Nuevo Siglo, México, Aguilar, 1997.
- Fontana, Josep, *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001 (2000).
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, t.1, México, Siglo XXI, 1992.
- _____, *Historia de la sexualidad 2-el uso de los placeres*, México, Siglo XXI, 1988 (1986).
- _____, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980.
- Fuentes Mata, Irma, *El diseño curricular en la danza folklórica: análisis y propuesta*, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, CID-danza, 1995.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1988.
- Garaudy, Roger, *Danzar su vida*, (Tr. Lin Durán, Hilda Islas y Dolores Ponce) México, CONACULTA/CNA/INBA/CID-Danza, 2003 (1973).
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, (Colección Los noventa México), México, Patria/CONACULTA, 1991.
- Goodson, Ivor F, *Historia del curriculum*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- Hobsbawm, Eric, J, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, (Colección Historia del Mundo Moderno), Barcelona, Crítica, 1991.
- Ibarra Colado, Eduardo, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM-Iztapalapa/ANUIES, 2001.
- Islas, Hilda, “Introducción”, en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad*, antología inédita, México, CID-Danza, 2000.
- _____, “Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder” en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CID-Danza, 1998.
- _____, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, México, INBA/CID-Danza, 1995.
- Jaques-Dalcroze, Émile, *La Rythmique. Méthode Jaques-Dalcroze*, Premier Volume, París, Lausanne Jobin & Cie, Éditeurs, 1916.
- Kostrovítskaia, Vera y Alexei A. Písarev, *Escuela de danza clásica*, (Prólogo, traducción y notas de Farahilda Sevilla), México, escenología/danza, 1996.
- Lavalle, Josefina, “Los nacionalismos en la danza escénica mexicana en la primera mitad del siglo XX”, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, INBA/CONACULTA/Ríos y Raíces, 2002.
- _____, “De los confines de mi memoria: dos testimonios”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. vol. I, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CID-Danza/Escenología, 2002.

- _____, *La actuación de Anna Pavlova en México a través de las crónicas y las críticas de la época*, inédito, proyecto de investigación del CID-Danza.
- Levi, Giovanni, *Regiones y culturas de las clases populares*, Revista electrónica de El Colegio de Michoacán, Relaciones 94, Primavera 2003, Vol. XXIV, p. 256.
- Luna Arroyo, Antonio, *Ana Mérida en la historia de la danza mexicana moderna*, México, Publicaciones de Danza Moderna, 1959.
- Matthews, Irene, *Nellie Campobello. La centaura del Norte*, México, Cal y Arena, 1997.
- Mendoza, Cristina, *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*, México, INBA/CID-Danza, 2000.
- _____, *Carlos Mérida, Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*. INBA, CENIDIAP, México, 1990.
- Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 2000.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm, *Consideraciones intempestivas*, (tr. A. Sánchez), Madrid, Alianza (El Libro de bolsillo, Sección Clásicos), 1988.
- Noverre, Jean-Georges, *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981.
- Orozco, José Clemente, *Autobiografía*, Era, 1985.
- Parga, Pablo, *Cuerpo vestido de Nación*, México, CONACULTA/FONCA, 2004.
- Popkewitz, Thomas S; Pereyra, Miguel A. y Barry M. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”, en, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona – México, Pomares, 2003.
- Popkewitz, Thomas S, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona – México, Pomares, 2003.
- _____, y Marie Brennan, *El desafío de Foucault*, (tr. M. Pomares), Colección Educación y conocimiento, Madrid, Pomares, 2000.
- Poesio, Giannandrea, “Enrico Cecchetti. La influencia de la tradición” en Janet Adshead-Lansdale y June Layson, *Dance History. An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge, 1983, s/p. (Tr. de Dolores Ponce), en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, inédita, México, CID-Danza, 2000.
- Prudhommeau, Germaine, “A propósito del Ballet-Comique de la Reine”, *La Recherche en Danse*, tr. Dolores Ponce, número 3, 1984 en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, inédita, México, CID-Danza, 2000.
- Ramírez, Sylvia, “Antecedentes y tratados de enseñanza en Europa en el siglo XV”, Síntesis de investigación concluida, México, CID-Danza, 1991.
- Ramos Villalobos, Roxana, *Más allá de los pasos de Nellie Campobello*, México, IPN, 2002.
- Ramos Smith, Maya, “De la fiesta teatral barroca al ballet de acción: profesionalización de los artistas del espectáculo y danza teatral durante el virreinato”, en Maya Ramos Smith y Paricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, CONACULTA/INBA/CID-Danza/Escenología, 2002.
- _____, *Teatro musical y danza en el México de la belle époque (1867-1910)*, México, UAM/Gaceta, 1995.
- _____, *El ballet en México en el siglo XIX. De la independencia al segundo imperio (1825-1867)*, México, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, 1991.
- _____, *La danza en México durante la época colonial*, México, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.
- Reyna, Ferdinando, *Historia del ballet*, Barcelona, Daimon, 1981.
- Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia y el olvido*, Argentina, FCE, 2000.
- Salazar, Adolfo, *La danza y el ballet. Introducción al conocimiento de la danza de arte y el ballet*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964 (1949).
- Santoni Rugiu, Antonio, “Escenarios: Una aportación dramática a la historia de la educación”, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU/Fondo de Cultura Económica, 2001.

- _____, *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, México, Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P., 2000.
- _____, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/CESU, 1996 (1988).
- Segura, Felipe, *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*, inédito, México, 1992.
- _____, *Gloria Campobello. La primera ballerina de México*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda Época, México, CID-Danza/ INBA, 1991.
- _____, *Apuntes relativos al Método Cecchetti*, México, 1945.
- Sevilla, Amparo, et, al., *Danzas y bailes tradicionales del estado de Tlaxcala*, (Segunda edición La red de Jonas, Cultura Popular 8) Puebla, Premia Editora, 1985.
- _____, *Danza cultura y clases sociales*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, Segunda época, México, INBA/CID-Danza/INBA, 1990.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Frutos de mujer*, México, CONACULTA/INBA/CID-Danza, 2001.
- _____, *Danza y género*, Culiacán, Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, 2001.
- _____, *La danza escénica de la Revolución Mexicana, nacionalista y vigorosa*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 2000.
- _____, *Mujeres de danza combativa*, México, CONACULTA/INBA, 1998.
- _____, *Danza y Poder*, México, INBA/CID-Danza, 1995.
- Vagánova, Agripina, *Las bases de la danza clásica*, segunda edición, Buenos Aires, Centurión, s/f (1934).
- Vela Quintero, Enrique y María Velasco, *Historia académica de la Escuela Nacional de Danza*, México, inédito, s/f.
- Viñao Frago, Antonio, “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones” en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU/UNAM, FCE, 2001.
- Wendy, Hilton. “Cinco personalidades teatrales, 1632-1729: Lully, Molière, Beauchamp, Pécour y Campra”, *Dance of court and Theatre. The French Noble Style, 1650-1725*, (Tr. Dolores Ponce), Princenton Book Company, E.U., 1981, en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, México, inédita, CID-Danza, 2000.
- Williamson, Audrey, “La danza y el bailarín”, *The Art of Ballet*, (Tr. Dolores Ponce), Londres, Werner Laurie, n. Ed. 1953, en Hilda Islas, Antología de Historia de la Danza Clásica, México, inédito, CID-Danza, 2000.

Fuentes testimoniales.

Entrevistas:

- Gloria Albet en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.
- Socorro Bastida en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.
- Raquel Gutiérrez, en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 19 de junio de 2003, inédita.
- Bertha Hidalgo en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 20 de junio de 2003, inédita.
- Josefina Lavalle en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 25 de junio de 2003, inédita.
- Felipe Segura en entrevista con Roxana Ramos Villalobos, México, 12 de junio de 2003, inédita.

Tertulias organizadas por el Cenidi-danza José Limón:

- 28 de junio de 2004
- 14 de julio de 2004
- 25 de agosto de 2004
- 22 de septiembre de 2004
- 20 de octubre de 2004
- 13 de junio de 2005

Apéndice

Tabla 1
Planes de Estudio
Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (1931-2005)

Fecha	Durante la gestión de	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Cuarta Versión	Comentario
1931	Hipólito Zybin	Antes del cuestionario ¹	Después del cuestionario ²			Ambas proponen 8 años para el estudio de la danza ³ .
Del 15 de marzo de 1932 y hasta el 10 de marzo de 1935	Carlos Mérida	Firmado por el Consejo de Bellas Artes el 15 de marzo de 1932 ⁴	Firmado por el Consejo de Bellas Artes el 16 de abril de 1932 ⁵	Propuesta para la formación dancística de 1934. ⁶	Incorporación del Método Dalcroze. ⁷	Las cuatro propuestas para la formación dancística proponían que la carrera se cursara en tres años
Del 11 de marzo de 1935 hasta el 19 de enero de 1937	Francisco Domínguez	Tira de materias ⁸	Programa General de Estudios que regiría a partir del 1º de abril de 1935 ⁹ .			La carrera se incrementa de 3 a 5 años de estudio y se le da el nombre de Profesor de Danza, bailarín y ejecutante.
1º de febrero de 1937	Nellie Campobello	Documento que envía Nellie Campobello a José Muñoz Cota. ¹⁰				Plan emergente elaborado con el propósito de egresar a la primera generación de estudiantes. La graduación se llevó a cabo el 27 de noviembre de 1937 en el Palacio de Bellas Artes.
1938	Nellie Campobello	Tira de materias. ¹¹	Firmada por Nellie Campobello ¹² .			Plan de estudios de 5 años.
1939	Nellie Campobello	Tira de materias. ¹³	Firmada por Nellie Campobello. ¹⁴			Plan de estudios de 6 años.
1944	Nellie Campobello	Plan de Estudios de 1944. ¹⁵				Se ofrecía la carrera de Profesor de Danza en seis años; la carrera de Profesor de

¹ Plan de Estudios para la conformación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica*, Cuadernos del CID-DANZA, número 2, México, CID-Danza, 1985, p.13.

² Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*, México, INBA/CENIDIAP, 1990, pp. 247-265.

³ *Loc. cit.*

⁴ Documento firmado por Xavier Villaurrutia y José Gorostiza que marca la tendencia y programa que deberá contemplar la Escuela de Danza, 15 de marzo de 1932, en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, pp. 279-283.

⁵ Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 266.

⁶ Documento firmado por Carlos Mérida, 3 de enero de 1934 en, Cristina Mendoza, *op. cit.*, pp. 64-77.

⁷ *Loc. cit.*

⁸ Alma Rosa Cortés, *60 Aniversario de la END Nellie y Gloria Campobello*, INBA, México, 1992, p. 123.

⁹ Informe de actividades de Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del DBA, 1º de abril de 1935, Archivo Histórico de la END Nellie y Gloria Campobello AHENDNYGC.

¹⁰ Documento presentado por Nellie Campobello, a José Muñoz Cota, Jefe del DBA, enero de 1937, AHENDNYGC.

¹¹ Alma Rosa Cortés, *op.cit.*, pp. 124-125.

¹² Plan de Estudios de la END, 1938, AHENDNYGC.

¹³ Alma Rosa Cortés, *op. cit.*, pp. 126-127.

¹⁴ Plan de Estudios de la END, 1939, AHENDNYGC.

¹⁵ Plan de Estudios de la END, 1944, AHENDNYGC.

						Danza en México en cuatro años y la carrera de Profesor de Danzas Españolas en cinco años.
1962	Nellie Campobello	En 1962 se autorizó el plan denominado Plan 62. ¹⁶	Tira de materias. ¹⁷ (1972)	Tira de materias. ¹⁸ (1984)		El Plan de Estudios 1962 consistía en 8 años dividido en 3 años del ciclo vocacional, 2 del ciclo preparatorio y 3 del ciclo profesional. En 1993 se llevó a cabo el último programa emergente de titulación para el Plan de Estudios de 1962.
1984-1992	Nieves Gurría Pérez	Elaboración de los Niveles Previos a la Licenciatura en Enseñanza de la Danza y de dicha Licenciatura. ¹⁹				Los Niveles Previos se propusieron como una carrera de 8 años a la que sólo se le autorizaron, en el año de 1991, que operara los tres primeros años.
1993	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos	La Licenciatura en Enseñanza de la Danza se autorizó en 1993 únicamente para 5 generaciones de estudiantes.				Plan de Estudios de 4 años.
1995	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos	Plan de Estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos ²⁰				Plan vigente para alumnos entre 3 y 11 años de edad. Ofrece 7 niveles de estudio.
1995	Roxana Guadalupe Ramos Villalobos	Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística con tres especialidades (Danza Contemporánea, Danza Española y Danza Folclórica). ²¹				Plan para alumnos entre 16 y 26 años de edad que se cursaba en 4 años.

Tabla 2
Estado del conocimiento
Comunidades dedicadas a la investigación dancística

Comunidades	Investigador	Datos de la obra	Temática que aborda
Centro Nacional de Investigación, Documentación e	Margarita Tortajada Quiroz	<i>Danza y poder</i> . Inicialmente se presentó como tesis de maestría, posteriormente fue publicada por el	Estudia la interrelación entre campo cultural-Estado y danza académica, tomando en cuenta la dinámica del campo dancístico y los fenómenos políticos y sociales del país. Se recuperan las categorías planteadas por Bourdieu referentes a

¹⁶ Plan de Estudios de la END, 1962, AHENDNYGC.

¹⁷ Alma Rosa Cortés, *op.cit.*, pp. 130-131.

¹⁸ Alma Rosa Cortés, *op.cit.*, pp. 134-136.

¹⁹ Plan de Estudios de Licenciatura en Enseñanza de la Danza, autorizado en 1993.

²⁰ Plan de Estudios de la ENDNYGC, autorizado en octubre de 1995.

²¹ Plan de Estudios de la ENDNYGC, autorizado en octubre de 1995.

Información de la Danza "José Limón". ²²		Cenidi-danza José Limón en 1995.	censura, hábitat y <i>habitus</i> , así como la de campo y estructura de un campo. Asimismo, retoma el problema de las políticas culturales del Estado posrevolucionario mexicano.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Margarita Tortajada Quiroz	<i>La danza escénica de la Revolución Mexicana, nacionalista y vigorosa</i> lo publicó el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana en el año 2000.	Habla sobre las principales transformaciones a las que dio pie la Revolución Mexicana en el campo de la danza escénica. En esta investigación se deja claro cómo los artistas escénicos a partir del gran tema de la Revolución armada y la transformación social, elaboraron sus propuestas escénicas apelando, a la tradición y a la modernidad y siempre en busca de una identidad; la investigación deja claro que la danza requirió de más tiempo, para madurar este proceso ya que sus mejores producciones se realizaron décadas después del movimiento armado.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Amparo Sevilla	<i>Danza, cultura y clases sociales</i> , publicado por el INBA y el Cenidi-danza "José Limón" en 1990.	El propósito de esta obra es reflexionar en conceptos como: cultura, arte y danza y denunciar los mecanismos de apropiación y destrucción de las manifestaciones subalternas que alteran con ello -según lo señala la autora- los significados originales de las danzas populares para contribuir a fortalecer la hegemonía de las clases dominantes. Los principales autores con los cuales dialoga la autora son: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Néstor García Canclini y Antonio Gramsci.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Josefina Lavalle	<i>En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos.</i> "Los nacionalismos en la danza escénica mexicana en la primera mitad del siglo XX" y "Waldeen: madre e hija de la danza moderna mexicana". Publicada por CONACULTA en el 2002.	Libro testimonial en el que la investigadora nos relata las experiencias por ella vividas durante la conformación en México de la danza moderna.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Margarita Tortajada Quiroz.	<i>Mujeres de danza combativa</i> , fue publicada por CONACULTA en el año de 1998.	Profundiza en la vida y en el trabajo dancístico de diez bailarinas: Magda Montoya, Rosa Reyna, Josefina Lavalle, Evelia Beristáin, Lin Durán, Roseyra Marengo, Valentina Castro, Bodil Genkel, Rocío Sagaón y Martha Bracho.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Margarita Tortajada Quiroz.	<i>Danza y Género</i> publicada en el año 2001 por el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa	En este trabajo principalmente realiza consideraciones teóricas al respecto.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón"	Margarita Tortajada Quiroz.	<i>Frutos de mujer</i> , publicada por el CONACULTA el año 2001. Este trabajo fue realizado por la investigadora, en primera instancia, para obtener el grado de doctora en ciencias sociales.	Se realizan consideraciones teóricas y una revisión histórica del papel que ha jugado la mujer en la danza escénica se cuenta con siete estudios de caso concernientes a Nellie y Gloria Campobello, Anna Sokolow, Waldeen, Guillermina Bravo, Amalia Hernández y Ana Mérida, todas ellas bailarinas y coreógrafas cuyo trabajo dancístico y desarrollo profesional siempre tuvo un cariz de rebeldía.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Felipe Segura	<i>Gloria Campobello la primera ballerina de México</i> , se publicó en el año de 1991 como parte de la Serie de Investigación y Documentación de las Artes que coordinó el CID-Danza.	Aborda la vida y la obra de Gloria Campobello cofundadora de la Escuela de Danza y maestra por muchos años de dicha institución.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón".	Tres obras. La primera fue elaborada por César Delgado Martínez; la	a) <i>Guillermina Bravo. Historia Oral</i> , publicada en 1994 por el Cenidi-danza José Limón.	Tres investigaciones en las que se utilizó como vía metodológica la historia oral.

²² Institución dependiente del INBA, la cual está ubicada en el CNA en la Torre de Investigación, 3ro y 4o. Piso.

Información de la Danza “José Limón”.	segunda, por César Delgado Martínez y por Julio C. Villalva Jiménez, y la tercera por Alejandrina Escudero.	b) <i>Yol-Izma. La danzarina de las leyendas</i> , publicada por Escenología en 1997. c) <i>Felipe Segura: Una vida en la danza</i> , publicada por Grupo Editorial Gaceta en el año de 1995.	
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”.	Patricia Cardona	<i>La nueva cara del bailarín mexicano</i> , se publicó como parte de la Serie Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época por parte del CID-Danza “José Limón” en el año de 1990.	Es un documento que recupera la crítica dancística realizada por la autora durante los años de 1980 a 1989.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”.	Hilda Islas	<i>Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia</i> . Fue publicada en 1995 como parte de la Serie Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época, del CID-Danza.	Esta obra puede considerarse como una investigación dentro de la teoría dancística, dado que propone temas de reflexión como son el papel de la danza como parte del sistema de las bellas artes, la relación entre el cuerpo y el poder, la teoría del movimiento y las técnicas de entrenamiento.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”.	Tres antologías. Las dos primeras son de Hilda Islas y la tercera fue coordinada por Maya Ramos Smith y por Patricia Cardona Lang	La primera antología se trabajó en el año 2000, lleva el título de <i>Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad</i> . Segunda antología, aún sin título. La tercera antología lleva el título de <i>La danza en México. Visiones de cinco siglos</i> y fue publicada por INBA-CONACULTA, y el CID-Danza en el año 2002.	La primera, contiene una serie de materiales que nos permite estudiar a la danza y su relación con otras disciplinas, considerando el contexto sociocultural y los fenómenos subjetivos de los individuos que se mueven. La segunda antología, nos presenta distintas etapas de la historia del ballet; se integró con el afán de que el lector pueda acercarse a la danza desde otras perspectivas y la relación con aspectos diversos de la vida social. La tercera antología está constituida por dos volúmenes, el primero contiene ensayos históricos y analíticos que nos ilustra una historia no lineal enfocada a través de diversos temas y puntos de vista y elaborada por miembros del CID-Danza e investigadores invitados de las áreas de música, teatro, artes plásticas, antropología, etc., y el segundo, contiene crónicas, crítica dancística y documentos que nos muestra cómo se ha pensado y conceptualizado la danza en diversas épocas (1521-2002), así como el impacto de las obras coreográficas y del trabajo del bailarín.
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”.	Cuatro investigaciones que están relacionadas con el binomio danza-educación. El primero, la tesis de maestría de Alejandra Ferreiro; las dos siguientes fueron realizadas por Elizabeth Cámara e Hilda Islas y la última, de Irma Fuentes Mata.	La tesis de maestría de Alejandra Ferreiro lleva el título de <i>Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana</i> realizada en el año de 1996. Los trabajos de Elizabeth Cámara e Hilda Islas llevan el título de <i>Historia y metodología de la enseñanza de la danza. El método Leeder de la Escuela alemana</i> y el segundo, <i>La enseñanza de la danza contemporánea: una experiencia de investigación colectiva</i> , este último se encuentra incluido en el proyecto editorial del CID-Danza. Por último el libro intitulado <i>El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta</i> . Fue	Estudia el problema del currículo oculto como parte del plan de estudios de una escuela profesional de danza del INBA. Los dos trabajos elaborados por Elizabeth Cámara e Hilda Islas actualmente se encuentran en proceso de revisión para publicación. El libro de Irma Fuentes Mata, es producto de una investigación en la cual la autora realizó un análisis del desarrollo del diseño curricular en las escuelas de danza folclórica y, para su estudio, se guió de autores como Ángel Díaz Barriga y José Gimeno Sacristán.

		publicado por el CID-Danza en el año de 1995.	
Centro Nacional de Investigación y Documentación de Artes Plásticas (CENIDIAP). ²³	Cristina Mendoza	<i>Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos</i> , fue publicado en el año de 1990	Investigación de corte biográfico que tiene la cualidad de haber rescatado documentos inéditos; además nos brinda el análisis de un fenómeno concreto: la constitución de la primera escuela oficial de danza desde la perspectiva de su primer director Carlos Mérida, quien fuera un pintor reconocido.
Instituto de Investigaciones Estéticas. ²⁴	Alberto Dallal (cinco investigaciones)	Encontré un estudio que plasmó en tres libros y que denominó <i>La danza en México</i> , [Primera parte (1986); Segunda parte (1989); y Tercera parte (1995)], asimismo localicé su trabajo denominado <i>La danza contra la muerte</i> (1979) y por último <i>La danza en México en el siglo XX</i> . Los cuatro primeros fueron publicados por la UNAM y el último por el CONACULTA.	En <i>La danza contra la muerte</i> , Alberto Dallal habla de elementos teóricos y de la diferenciación entre danza moderna y danza contemporánea así como de aspectos históricos. <i>La danza en México. Primera parte</i> contiene un panorama general de la danza que va de la danza prehispánica hasta los albores del siglo XX; dicho título fue seguido por el de <i>La danza en México. Segunda parte</i> , se adentra en personajes, obras, montajes, corrientes y situaciones y nos brinda apoyos teóricos y técnicos para analizar el trabajo dancístico; a esta segunda parte le siguió una tercera con el título de <i>La danza en México. Tercera parte</i> , en la cual Alberto Dallal se aboca al estudio de la danza escénica popular del periodo que va de 1877 a 1930. Por último el libro <i>La danza en México en el siglo XX</i> nos narra acerca de los espectáculos y variedades desde el porfiriato hasta llegar al trabajo realizado por Guillermina Bravo, Ballet Nacional, Ballet Independiente, Ballet Teatro del Espacio y el auge de la danza española.
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	Margarita Baz	<i>Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza</i> . Lo publicó la UAM Xochimilco y la Coordinación de Humanidades del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM en 1996.	Este libro originalmente fue elaborado como tesis de doctorado en Psicología Clínica en la Facultad de Psicología de la UNAM en el año de 1994. Trata de articular –desde la psicología– el trinomio cuerpo, mujer y danza, adoptando el discurso como vía de acceso para el examen de la subjetividad.
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	Alejandra Ferreiro Pérez	<i>Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional</i> . Se publicó en el 2005 por INBA-CONACULTA/CID-Danza/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.	Inicialmente esta obra fue realizada como tesis para obtener el grado de doctor en ciencias sociales. En esta investigación la autora construyó una trama conceptual basándose principalmente en las ideas y pensamiento del antropólogo escocés Víctor Turner, trama mediante la cual es posible observar las acciones ritualizadas de seis maestros con amplia experiencia en la formación de bailarines profesionales al impartir sus clases de danza.
Biblioteca del Centro Nacional de las Artes. ²⁵	Tres investigaciones de Maya Ramos Smith.	La primera lleva el título de <i>La danza en México durante la época colonial</i> , fue publicada en 1979 por la Casa de las Américas en Cuba; la segunda lleva el título de <i>El ballet en México en el siglo XIX. De la independencia al segundo imperio (1825-1867)</i> , publicado por Alianza Editorial y CONACULTA en 1991; el tercer libro lleva el título de <i>Teatro musical y danza en el México de la belle époque (1867-1910)</i> , publicado en 1995 por la UAM y Grupo Editorial Gaceta, S.A.	Las tres obras tratan de la historia de la danza en México. La principal aportación de <i>La danza en México durante la época colonial</i> , es exponer el proceso de desarrollo de las distintas expresiones de la danza que dominaron los escenarios mexicanos a lo largo de tres siglos de historia colonial; el segundo libro expone el surgimiento, desarrollo y decadencia del ballet en México durante la independencia y el segundo imperio; y el tercer libro tiene como principal propósito mostrar la trayectoria de la danza en los escenarios de México durante las últimas cuatro décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX, época identificada en la danza como el posromanticismo y la <i>belle époque</i> .
Biblioteca del Centro	Tres autores	<i>La danza moderna</i> de Jacques Baril	Las tres investigaciones abordan la danza desde una perspectiva histórica y su

²³ Institución dependiente del CONACULTA e INBA.

²⁴ Institución dependiente de la UNAM, ubicada en Ciudad Universitaria.

²⁵ Biblioteca Especializada que está ubicada en el CNA y que pertenece al CONACULTA.

Nacional de las Artes.	Jacques Baril, Paul Bourcier y Ferdinando Reyna.	fue publicado por Ediciones Paidós de Barcelona en 1977; <i>Historia de la danza en Occidente</i> , de Paul Bourcier, publicado en 1981 por Editorial Blume, Barcelona; e <i>Historia del Ballet</i> , de Ferdinando Reyna, publicado en 1981 por Ediciones Daimon de México.	principal problema es el estudio de la danza europea y norteamericana. Los tres libros hacen un recorrido del camino que ha seguido la danza de acuerdo con un orden cronológico con los siguientes matices: Ferdinando Reyna se aboca al estudio específico del ballet, su génesis y desarrollo; Paul Bourcier al estudio del ballet, de la danza moderna y de la danza española y Jacques Baril se centra en el estudio del surgimiento y desarrollo de la danza moderna.
Biblioteca del Centro Nacional de las Artes	Dos obras. La primera de Antonio Luna Arroyo y la segunda, es una traducción de Farahilda Sevilla.	<i>Ana Mérida</i> , publicado por Publicaciones de Danza Moderna en el año de 1959. <i>abc de Danza Clásica. Primeros tres años de enseñanza de la escuela rusa</i> , traducción de Farahilda Sevilla del trabajo planteado por Nadieshda Pavlovna Bazarova y Varvara Pavlovna Mey, publicado por Escenología, A.C. en 2000.	El libro intitulado <i>Ana Mérida</i> es un escrito que hace un recuento de la vida y de la obra de la bailarina mexicana quien fuera hija de Carlos Mérida. El segundo libro plasma la metodología que se utiliza durante los primeros tres años del aprendizaje de la técnica, para la enseñanza de la danza clásica.
Biblioteca de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. ²⁶	Alma Rosa Cortés González	<i>60 Aniversario Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello</i> editado por el INBA, 1993.	Pretende dar al lector una visión general del proceso histórico por el que atravesó la institución durante sus primeros 60 años de existencia y contiene parte de las tiras de materias que la escuela utilizó para la acreditación del alumnado en su formación como bailarín y profesor de danza.

Tabla 3
Estado del conocimiento
Textos, enfoques y aportaciones

Perspectiva	Enfoque	Textos	Aportaciones
Histórica	Sociológico	<i>Danza y poder</i> y <i>La danza escénica de la Revolución Mexicana, nacionalista y vigorosa</i> . Ambas de Margarita Tortajada Quiroz	El fenómeno dancístico se observa como el resultado de la lucha de un grupo de personas y de instituciones que a lo largo de su existencia han construido un capital común –constituido por técnicas, referencias, creencias- en el que sus agentes e instituciones son cómplices de la existencia del mismo campo; planteando también que dentro de cada campo existe una lucha constante entre aquellos que detentan el poder y buscan conservarlo, aunque gracias a esa lucha antagónica es posible la reorganización y la producción de prácticas que transforman a dicho campo dancístico.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>La danza en México durante la época colonial</i> de Maya Ramos Smith	Es un pilar en la danza en México, debido a que este tema había sido poco explorado. En esta obra se condensa el proceso de introducción y desarrollo de las distintas expresiones de la danza que dominaron los escenarios mexicanos a lo largo de tres siglos de historia colonial. En ella encontramos una relación estrecha con lo que se hacía, dancísticamente hablando en España, Europa y México.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>El ballet en México en el siglo XIX</i> de Maya Ramos Smith	Constituye una base para la historia de la danza en México porque presenta por primera vez una historia del ballet en México en el siglo XIX.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>Teatro musical y danza en el México de la belle époque (1867-1910)</i> de Maya	Amalgama teatro, música, danza y sociedad mostrándonos la llegada a los escenarios mexicanos de las “tandas” y las carpas durante la temporada de 1895-

²⁶ Institución dependiente del INBA, ubicada en Campos Elíseos 480, Col. Polanco. México, D.F.

		Ramos Smith	1896 en donde el teatro musical se transformó en “variedades” que incluían bailarinas y cantantes pero también acróbatas y prestidigitadores; deja ver también el auge en México de diversas formas dancísticas.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>La danza moderna</i> de Jacques Baril	Hace un recorrido histórico que inicia en los albores del siglo XX y termina en la década de los setenta abarcando a los principales protagonistas de la danza moderna en Europa y EU, define lo que en su momento surgió como danza libre hasta llegar a la nouvelle danse; habla de los grupos dancísticos más sobresalientes y de sus protagonistas y vislumbra, en su periodo de estudio, cuatro etapas o generaciones de bailarines o coreógrafos.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>Historia de la danza en Occidente</i> de Paul Bourcier	Condensa la historia de la danza en occidente llevándonos por Creta, la Edad Media, al ballet de cour y hasta la danza clásica, para revelarnos cómo esta disciplina logró su máxima expresión y desarrollo en Francia, Italia y Rusia.
Histórica	Revisión y análisis documental	<i>Historia del ballet</i> de Ferdinando Reyna.	Esta obra realiza el mismo recorrido que Historia de la danza en Occidente pero se centra en la danza clásica.
Histórica	Testimonial	<i>En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos.</i> De Josefina Lavalle	El libro utiliza la memoria, la experiencia y el recuerdo como herramienta primordial; se basa en las ideas de Paul Veyne. Ahonda en el concepto de nacionalismo y sus distintas interpretaciones en la creación dancística y en la política cultural de la primera mitad del siglo XX, mostrando cómo el surgimiento de la danza moderna se inserta como un movimiento dancístico de gran importancia dentro de la danza mexicana.
Histórica	Biográfico	<i>Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos.</i> De Cristina Mendoza	Muestra el interés del pintor por la música y la danza y, sobre todo, la influencia que dejó en el quehacer dancístico, no sólo por su colaboración en el ámbito de la escenografía y diseño de vestuario, sino por sus esfuerzos por renovar esta rama del arte mediante el rescate de las tradiciones. Muestra también una serie de documentos inéditos fundamentales para la comprensión de la historia de la danza en México.
Histórica	Biográfico	<i>Ana Mérida de Antonio Luna Arroyo y Gloria Campobello la primera ballerina de México de Felipe Segura</i>	Ambos recuperan los principales pasajes de la vida de dichas protagonistas, sus aportaciones dancísticas, el género dancístico en el cual se insertaron, así como los logros, premios y desdichas que vivieron a lo largo de su historia. El libro de Ana Mérida fue escrito por su esposo y el de Gloria Campobello por Felipe Segura, uno de sus alumnos más cercanos.
Histórica	Historia oral	<i>Felipe Segura: Una vida en la danza.</i> De Alejandrina Escudero	Es el resultado de una serie de entrevistas que proporcionó el protagonista; gracias a las cuales la escritora logró concretar las memorias de un bailarín, maestro, coreógrafo, director, promotor e investigador que le dedicó a la danza, 50 años de su vida.
Histórica	Historia oral	<i>Yol-Izma. La danzarina de las leyendas.</i> De César Delgado Martínez y Julio C. Villalva Jiménez.	Resultado de una serie de entrevistas realizadas a la protagonista por parte de los autores, quienes además del trabajo biográfico, ofrecen en el libro un apéndice, escritos de o sobre Yol-Izma, así como ejemplos de su actividad posterior como crítica de danza, y una serie de escenas creados alrededor de su personalidad.
Histórica	Historia oral	<i>Guillermina Bravo. Historia Oral.</i> De César Delgado Martínez	Esta obra se realizó mediante entrevistas no sólo a la protagonista sino a una serie de personas que la conocieron; mediante una investigación documental y a través de la visita y búsqueda de documentación en diversos archivos públicos y particulares.
Histórico	Periodístico	<i>La danza en México. Primera parte.</i> De Alberto Dallal	Ensayo que presenta puntos de vista críticos sobre las actividades dancísticas en México; da a conocer una “visión panorámica” mediante la cual se establecen situaciones y fenómenos generales y se valoran algunas presencias y obras particulares, paralelo a la revisión de datos documentales y testimoniales.
Histórico	Periodístico	<i>La danza en México. Segunda parte.</i> De Alberto Dallal	Ensayo en el que el autor plantea que la cultura del cuerpo puede medirse por medio de la observación y el análisis de las prácticas dancísticas de las clases medias. Con base en este planteamiento el autor revisa danzas prehispánicas, danzas de la colonia y la danza popular urbana del siglo XIX.
Histórico	Periodístico	<i>La danza en México. Tercera parte.</i> De	En esta obra el autor se preocupa por la revisión de conceptos y ubica a la danza

		Alberto Dallal	como el –movimiento del cuerpo humano, poseedor de significación, en el espacio culturizado- por ello, la danza está presente, según el autor, incluso en las comunidades o grupos humanos que inicialmente poblaron el territorio mexicano. Estudia además piezas, ritmos e intérpretes de la danza popular mexicana.
Histórico	Periodístico	<i>La danza contra la muerte.</i> De Alberto Dallal	Introduce en un estudio teórico y crítico del movimiento de danza moderna en México, que para ese momento se encontraba aislado después de haber gozado de brillantes manifestaciones una o dos décadas anteriores. Dicha introducción el autor la realiza a través de reportajes y grabaciones y de un análisis teórico.
Histórico	Periodístico	<i>La danza en México en el siglo XX.</i> De Alberto Dallal.	En este libro se realiza un recuento, vía el periodismo, de la historia de la danza en México en la cual inserta fotografías, comentarios y puntos de vista en relación con el arte de la danza moderna y contemporánea del siglo XX.
Histórico	Periodístico	<i>La nueva cara del bailarín mexicano.</i> De Patricia Cardona.	Reúne artículos publicados en el periódico Unomásuno en cuanto al acontecer dancístico durante la década de los ochenta.
Histórico	Académico	<i>60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.</i> De Alma Rosa Cortés.	Reúne parte de los documentos oficiales de acreditación de la carrera de Profesor de Danza en diversos momentos de la historia de la institución, informándonos, el rumbo académico de dicha escuela.
Estudios de género		<i>Mujeres de danza combativa.</i> De Margarita Tortajada Quiroz	Las fuentes primarias de este trabajo fueron dos proyectos del CID-Danza: el denominado Historia oral de la danza en México en el siglo XX y el proyecto Homenaje. Una vida en la danza. Con base en ellos la autora rescató el trabajo y la lucha de diez mujeres cuya participación en el campo dancístico mexicano ha sido decisiva. Lo más sobresaliente es que la autora dejó que las protagonistas, valiéndose de la palabra, nos muestren la historia que construyeron y en la que participaron.
Estudios de género		<i>Danza y género.</i> De Margarita Tortajada Quiroz	En este libro existen dos ensayos. El primero “Cuerpo, danza y mujer: consideraciones teóricas” y el segundo “De la masculinidad y la danza. Del cuerpo y la mirada”. En el primero se analiza la trilogía mujer-cuerpo-danza mediante los conceptos de género y de poder. En el segundo ensayo, se analizan los mismos puntos tratados pero en relación con los varones.
Estudios de género		<i>Frutos de mujer.</i> De Margarita Tortajada Quiroz	En este libro se advierte que el espacio dancístico es un espacio privilegiado para las mujeres que se han desempeñado como bailarinas y coreógrafas en el sentido de que a partir de la danza escénica las mujeres han podido cuestionar discursos hegemónicos y avanzar en la lucha por la construcción de una identidad propia, utilizando la danza como un medio de liberación y apropiación de su cuerpo, modificación de su entorno y como un vehículo de expresión y autoconocimiento. El libro está integrado en dos partes, en la primera se realiza un análisis teórico y en la segunda, un estudio de caso de las bailarinas más representativas del siglo XX.
Antropológico		<i>Danza, cultura y clases sociales.</i> De Amparo Sevilla	En este libro se recupera un interés añejo por la antropología –el estudio de la cultura de “los otros”- al poner la mirada en un tema poco tratado en el ámbito dancístico como es el estudio de las danzas y bailes tradicionales de las clases subalternas.
Teoría dancística		<i>Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia.</i> De Hilda Islas	Relaciona a la danza y las técnicas corporales con la formación social y trata de explicar la danza por su entorno social y al entorno social por su danza. Menciona que las técnicas dancísticas forman parte o están insertas en la complejidad de procesos de producción, distribución y consumo social por tanto ya no es posible hablar de una cultura corporal homogénea y estable, asignable a una comunidad, ni de la dispersión de “las técnicas” del cuerpo sino que propone hablar de tecnologías corporales a las cuales denomina formas complejas de composición y recomposición de los usos corporales en función de las necesidades del tejido social. La autora recurrió -para la realización de este trabajo- a diversos campos de las ciencias humanas: historia, sociología del arte y filosofía y a autores como Nietzsche, Bourdieu y de la práctica teatral a Barba, Laban y Hutchinson.

Estudios psicológicos		<i>Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza.</i> De Margarita Baz	El propósito de este libro fue indagar el papel que juega el vínculo con el propio cuerpo en la subjetividad de la mujer, y su premisa, plantear que la experiencia del cuerpo en la bailarina y en su vínculo con la danza pondrían de manifiesto los procesos del cuerpo subjetivo en lo concerniente al ser mujer. La estrategia metodológica que utilizó fue el discurso de bailarinas hablando de su experiencia con la danza en condiciones controladas de entrevista individual y grupal. El discurso fue tomado como un texto colectivo y analizado, no a nivel informativo, sino en la búsqueda de su expresión metafórica, considerada la forma de manifestación del inconsciente. El contexto en el que se enmarcó la investigación fue la concepción psicoanalítica de la subjetividad en sus tres registros: real, imaginario y simbólico; el eje de asociación, el trinomio cuerpo-mujer-danza y como vía de acceso al estudio de la subjetividad, el discurso.
Estudios pedagógicos		<i>Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana.</i> De Alejandra Ferreiro Pérez	Tesis de maestría. Tiene una doble intención: analizar los problemas de instrumentación pedagógica y artística que ha enfrentado la institución en la aplicación de los planes y programas de estudio y recuperar las experiencias exitosas que le han dado continuidad al proyecto educativo. La investigación está estructurada en torno a la noción de currículo oculto elaborada por Henry Giroux.
Estudios pedagógicos		<i>Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional.</i> De Alejandra Ferreiro	Inicialmente tesis de doctorado y publicada en el año 2005 por INBA-CONACULTA/CID-Danza/Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México. Esta investigación propone un conjunto de estrategias para estudiar la práctica educativa dancística profesional y orientar el trabajo etnográfico a través de las cuales es posible observar las acciones ritualizadas que seis maestros –con amplia experiencia docente- generan para lograr la eficacia educativa. Además se analizan los usos diferenciales de las prácticas institucionalizadas con las que cada maestro responde al hecho de trabajar con sujetos únicos e irrepetibles, sus creaciones metodológicas, y los procedimientos educativos que utilizan.
Estudios pedagógicos		<i>abc de Danza Clásica. Primeros tres años de enseñanza de la escuela rusa.</i> De Farahilda Sevilla.	Presenta la traducción enriquecida con notas de la metodología para la enseñanza de la danza clásica en sus tres primeros años que elaboraron las maestras Nadieshda Pavlovna Bazárova y Varvara Pavlovna Mey, alumnas de Agripina Y. Vagánova de la Escuela coreográfica de San Petersburgo.
Estudios pedagógicos		<i>Historia y metodología de la enseñanza de la danza. El método Leeder de la Escuela alemana.</i> De Elizabeth Cámara e Hilda Islas.	Se hace un análisis histórico de las condiciones que propiciaron la creación de la escuela y el método, así como un análisis de lo que el propio método representa a la luz de las teorías de la psicomotricidad que enlazan los procesos de la psique y el cuerpo.
Estudios pedagógicos		<i>La enseñanza de la danza contemporánea: una experiencia de investigación colectiva.</i> De Elizabeth Cámara e Hilda Islas.	Investigación que proviene del Seminario para la investigación de la enseñanza de la danza. La vinculación entre la teoría y la práctica, el cual parte de una propuesta de trabajo con maestros de danza en activo cuyas problemáticas de trabajo fueron analizadas a la luz de una propuesta bibliográfica que abarca aspectos sobre teoría del cuerpo, del movimiento, la educación artística, entre otros temas. El texto final aborda temas relacionados con la propuesta de investigación pedagógica conocida como de acción y la construcción curricular, así como un análisis de lo que en danza pudiera significar el desarrollo de habilidades. La antología final incluye textos de algunos de los maestros asistentes al seminario.
Estudios pedagógicos		<i>El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta.</i> De Irma Fuentes Mata	Propone un modelo curricular para el diseño y la construcción del currículo actual de la danza.
Antologías		Las dos primeras son de Hilda Islas. Una sin título otra denominada <i>Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: La</i>	Las tres antologías tienen una pretensión histórica no lineal en la cual es posible acercarse a la práctica dancística a través de otras miradas ya que se encuentra a la danza ubicada como parte de un contexto sociocultural. La aportación de estas antologías es contar con una diversidad de miradas, puntos de vista y temáticas,

		<i>intensificación de la individualidad.</i> La tercera se conoce con el nombre de <i>La danza en México. Visiones de cinco siglos</i> y fue dirigida por Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang.	todas relacionadas con el campo dancístico.
--	--	--	---

Tabla 4
Prácticas escénicas 1930 – 1940

Prácticas Escénicas	Lugar	Trabajos realizados	Observaciones
17 de junio de 1931	Teatro al aire libre del edificio de la SEP	<i>Marcha Fúnebre</i> de Hipólito Zybin con alumnas de la Escuela de Plástica Dinámica. <i>Danza húngara núm. 5</i> coreografía e interpretación de Estrella Morales. <i>Ballet yaqui</i> de las Campobello con alumnos de la Casa del Estudiante Indígena.	Homenaje a Álvaro Obregón en el tercer aniversario de su muerte.
28 de junio y 12 de julio de 1931 ²⁷	Teatro al aire libre del edificio de la SEP	<i>Jarana yucateca</i> de Alberto Muñoz Ledo con alumnas de la Escuela Gabriela Mistral. <i>Baile clásico</i> de Linda Costa, con alumnos de la Escuela Nacional de Maestros. <i>Nocturno op. 9 núm. 2</i> de <i>Chopin</i> , de Estrella Morales con el quinteto de la Sección de Música y Bailes Nacionales; <i>Baile michoacano</i> de Enrique Vela Quintero con alumnos de la Escuela Ignacio Altamirano. <i>La vendedora de joyas</i> de Estrella Morales con el quinteto de la Sección de Música y Bailes Nacionales. <i>Venadito, ballet yaqui</i> , coreografía de las hermanas Campobello con alumnos de la Casa del Estudiante Indígena.	
20 de noviembre de 1931 ²⁸	Estadio Nacional	<i>Ballet simbólico 30-30</i> , ballet de masas con coreografía de Nellie y Gloria Campobello y Ángel Salas, música de Francisco Domínguez y dirección artística de Carlos González. Participantes alumnos de la Escuela de Plástica dinámica, de Enseñanza Doméstica, las primarias Gabriela Mistral e Ignacio M. Altamirano, la Industrial de la Beneficencia Pública y la Casa del Estudiante Indígena. Ballet integrado por tres momentos: "Revolución", "Siembra" y "Liberación"	Obra dancística con contenido nacionalista.
22 de noviembre de 1931	Teatro al aire Libre Álvaro Obregón	<i>Ballet del árbol</i> de Hipólito Zybin y música de Strauss. <i>Ballet simbólico 30-30</i> de Nellie Campobello, música de Francisco Domínguez y diseños y dirección artística de Carlos González.	Conmemoración del aniversario de la Revolución.
15 y 16 de noviembre de 1932 a las 11:00 horas ²⁹	Teatro de la Secretaría antes Hidalgo	Primer programa de reconocimiento trimestral. Profesores: técnica de baile: Linda Costa, Carol Adamchevsky e Hipólito Zybin. Las clases de especialidad: Acrobático y tap: Evelyn Eastin Bailes regionales españoles: Rafael Díaz y Carmen Delgado. Ritmos mexicanos de Gloria Campobello.	La presentación se realizó ante el secretario de Educación Pública y ante el jefe del DBA.

²⁷ Programa de mano de la función de la Escuela de Plástica Dinámica en el Teatro al Aire Libre de la SEP, 28 de junio y 12 de julio de 1931, *cit*, Margarita Tortajada, *Danza y poder*, México, INBA/CID-Danza, 1995, p. 64.

²⁸ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, p. 101.

²⁹ Programa de mano de la Escuela de Danza, 15 y 16 de noviembre de 1932, AHENDNYGC.

		Plástica escénica de Carlos Orozco Romero	
23 al 31 de octubre de 1933 ³⁰	Escuela de danza	Programa de reconocimiento trimestral. Profesores: clases de técnica: Linda Costa; Hadwiga Kaminska Mesa y Zybin; tap y baile acrobático, Evelyn Eastin; ritmos mexicanos y danzas rituales, Gloria Campobello; historia de la danza y bailes regionales mexicanos, Nellie Campobello. Exposición de trabajos de plástica escénica a cargo de Carlos Orozco Romero.	
10, 11 y 13 de noviembre de 1934. ³¹	Teatro Hidalgo	<p>Festival de Danzas Mexicanas.</p> <p>Programa integrado por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cinco pasos de danza</i>, dirección de Gloria Campobello con escenografía y figurines de la clase de Plástica escénica a cargo de Orozco Romero, arreglo y dirección musical de Francisco Domínguez, acompañamiento de Rafael Sánchez y sus concheros, bailan 25 alumnos. 2. <i>Bailes istmeños</i>, dirección de Nellie Campobello en su clase de bailes regionales, con ritmos mestizos del istmo, acompañamiento de marimba de los hermanos Marín, bailan Nellie Campobello, Margarita Alvarado, Carmen Macías, Susana Montes de Oca, Alicia Mojarás, Josefina Luna, Lupe Robles, Isabel Gutiérrez, Emma Ruiz, Ana María Zamora, Eva Robledo y Salvador Rodríguez. 3. <i>La danza de los malinches</i>, dirección, Gloria Campobello, sobre temas de una danza ritual de San Dionisio del Mar, Tehuantepec. Escenografía y figurines de Orozco Romero y su alumno Gabriel Álvarez, de Plástica escénica, arreglo y dirección musical, Francisco Domínguez, bailan Catalina Esparza, Alicia Ríos, Concepción Pichardo, Ana María Zamora, Ana María Vázquez, Concepción Juárez Ávalos, Tahoser Lara, Augusto Pérez, Eulalio Arroy, Antonio Aguilar, Antonio Romero, Manuel Aburto, Gabriel Álvarez y Francisco León. 4. <i>La virgen y las fieras</i>, ballet de Francisco Domínguez basado en la leyenda otomí del mismo nombre, dirección coreográfica de Gloria Campobello, escenografía y figurines de Orozco Romero y Antonio Romero, dirección de la Orquesta Sinfónica de México de Francisco Domínguez, trajes de Paquita, los bailarines son Gloria (la virgen) y Nellie Campobello (la muerte), Salvador Rodríguez (el diablo) y 19 alumnos más. Las doncellas: Martha Bracho, Catalina Esparza, Concepción Juárez Ávalos, Tahoser Lara, Estela Ortiz, Alicia Ríos, Ana Mérida, Ana Ma. Vázquez. Fieras: Margarita Alvarado, Emma Ruiz, Alicia Monjarás, María Teresa Ortiz, Ana Ma. Zamora, María de Jesús Rodríguez, Gabriel Álvarez, Manuel Aburto, Francisco de León, Sergio Ballesteros, Antonio Aguilar, Eulalio Arroy. El ballet estaba integrado por 7 escenas: <ol style="list-style-type: none"> I. Preludio II. Juego de las doncellas III. Danza de la muerte IV. Danza del diablo V. La tentación VI. Danza de las fieras VII. Danza general (final) 	<p>Este programa tiene una introducción escrita y firmada por Carlos Mérida que dice: La Escuela de Danza, al terminar el año escolar de 1932 –su primer año de vida- presentó en un sencillo acto público, algunos ejercicios coreográficos de índole netamente pedagógica. Este año ofrece, en realidad, su primer programa en el cual se han desarrollado algunas de sus posibilidades. Son éstas las primeras experiencias importantes que se han hecho para dar incremento a la coreografía mexicana, basadas en ritmos y movimientos de las danzas rituales que se estudian en la clase de Ritmos Mexicanos. Figuran el programa, con el propósito de hacerlo más variado, bailes de aspectos y caracteres diferentes. Nuestros resultados son aún modestos, de acuerdo con las limitadas condiciones de esta Escuela destinada a perfeccionar una de las formas más delicadas y complejas de la expresión. El ballet es obra de conjunto, un total en que se suman armónica, exactamente, diversas perfecciones que deben mantener, ofreciéndola, su propia vida particular: la obra del coreógrafo, de los bailarines, de los pintores, escenógrafos, de los músicos.</p> <p>Hemos tenido la colaboración de muchos artistas interesados en estas modalidades, antes tan olvidadas, de nuestra cultura más castiza. Es con el valioso esfuerzo de todos ellos que ha sido posible presentar ahora, por primera vez en México, la aportación inimitable de esta varia y lenta labor, organizada gracias al empeño de la SEP y, en especial, del Departamento de Bellas Artes.</p>
27 de abril de 1935, 10:00 horas ³²	Estadio Nacional,	30-30 <i>Ballet Simbólico Revolucionario</i> de Nellie Campobello, Carlos González y Francisco Domínguez. En tres momentos: a) Revolución b) Siembra c) Liberación. Interpretan: 400 mujeres de rojo, 200 sembradoras, 200 soldados, 200 campesinos y 200 obreros. Actuación: profesores de la Oficina de Educación Física, profesores del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, alumnos de la Escuela Nacional de Maestros, de la Escuela Industrial de la Beneficencia Pública, de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes, Policías de la Jefatura de Policía del D. F.	En conmemoración del Día del Soldado

³⁰ Programa de mano de la Escuela de Danza, 23 al 31 de octubre de 1933, AHENDNYGC.

³¹ Programa de mano de la Escuela de Danza en el Teatro Hidalgo, 10, 11 y 13 de noviembre de 1934. AHENDNYGC.

³² Programa de mano de la Escuela de Danza en la conmemoración del Día del Soldado, 27 de abril de (ca. 1935), AHENDNYGC..

		Colaboración: Coros de la sección de Música y Conservatorio, Bandas de Zapadores y Artillería de la guarnición de la Plaza y la Banda de Guerra de la Escuela Industrial Vocacional. Coreografía: Nellie y Gloria Campobello. Escenografía: José Chávez Morado. Dirección de evoluciones: Profesor Enrique J. Zapata. Música, evoluciones y dirección artística: Francisco Domínguez. Nota: en la música del Ballet se utiliza un fragmento de la <i>Marcha Zacatecas</i> y <i>La Internacional</i> .	
15 de mayo de 1935 ³³	Teatro al aire libre Álvaro Obregón de la SEP.	<i>Danza griega</i> . Evoluciones de Estrella Morales, música de Debussy, decorados y vestuario de José Chávez Morado, y dirección de Francisco Domínguez. <i>Ballet simbólico simiente</i> , original de Nellie Campobello y Francisco Domínguez, coreografía de Nellie Campobello, decorados de José Chávez Morado y música y dirección de Francisco Domínguez (Obra dancística de corte nacionalista).	Conmemoración del Día del Maestro, como ofrenda a los maestros sacrificados por difundir la enseñanza socialista.
26 y 28 de agosto de 1935	Palacio de Bellas Artes ³⁴	<i>Barricada</i> coreografía de Nellie y Gloria Campobello y Ángel Salas, música de Jacobo Kostakowsky, libreto de José Muñoz Cota y escenografía de José Chávez Morado. <i>Clarín</i> , coreografía de Nellie y Gloria Campobello y Ángel Salas, música de Jacobo Kostakowsky y escenografía de José Chávez Morado. Alumnos participantes: Alicia Mojarás, Gabriel Álvarez y Francisco de León. Acompañados por la Orquesta Sinfónica Nacional dirigida por Kostakowsky. Participaron también el Coro del conservatorio y de la Sección de Música del Departamento de Danza, Escuelas Nocturnas de Arte para Trabajadores, la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela de Educación Física.	Primera vez que la Escuela de Danza se presenta en el Palacio de Bellas Artes. (Obras dancísticas de corte nacionalista).
Del 10 al 12 de octubre de 1935 ³⁵	Teatro Hidalgo de la SEP	Segundo reconocimiento trimestral. Profesores: técnica clásica: Nellie Campobello, Linda Costa, Estrella Morales y Gloria Campobello. Las clases de tapp y acrobático de Tessy Marcué; clases de bailes regionales de Luis Felipe Obregón y Nellie Campobello; bailes regionales españoles de Ernesto Agüero; danzas mexicanas de Gloria Campobello; danzas orientales de Xenia Zarina y danzas modernas de Dora Duby.	En el programa de mano Francisco Domínguez escribe: “La tradición nos enseña que la danza en México era una de las manifestaciones populares más vigorosas y hondas que cultivaban nuestros antepasados los nahualt, toltecas y mayas. Los conquistadores respetaron y cultivaron las danzas tradicionales aborígenes, introduciendo su propia modalidad en muchas de ellas conservando en la actualidad, unas, el sello característico racial aborigen y otras la marcada influencia del conquistador español. México en la actualidad se encuentra en condiciones muy especiales dentro de su evolución cultural. Debemos pues aprovechar estas circunstancias y dar un fuerte y decisivo impulso a la danza en México, hasta lograr, en un sentido, la creación del ballet mexicano y en otro la preparación técnica y artística del contingente humano necesario para la interpretación tanto del ballet mexicano como de los ballets modernos que constituyen el espectáculo más elevado y perfecto de nuestro tiempo. La escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la SEP, será vehículo para la realización de tal objetivo y está en vías de poder lograrlo, contando con el entusiasmo del profesorado y alumnado de la escuela y el estímulo del público de México.

³³ Programa de mano de la participación de la Escuela de Danza en la conmemoración del Día del Maestro en el Teatro al Aire Libre Álvaro Obregón, 15 de mayo de 1935. AHENDNYGC.

³⁴ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, p. 95.

³⁵ Programa de mano del segundo reconocimiento trimestral de la Escuela de Danza en el Teatro Hidalgo de la SEP, 10-12 de octubre de 1935, AHENDNYGC.

2 de noviembre de 1935 a las 20:00 horas ³⁶	Teatro Emilio Rabasa de Tuxtla Gutiérrez, Chis.	<p><i>Jarabe michoacano</i> por las profesoras Nellie y Gloria Campobello.</p> <p><i>Jarana</i> por la profesora Gloria Campobello</p> <p><i>Baile tehuano antiguo</i> por la profesora Nellie Campobello.</p> <p><i>Baile tehuano moderno</i> por la profesora Nellie Campobello.</p> <p><i>Son de Jalisco</i>. Interpretación de las hermanas Campobello.</p> <p><i>Jarabe tapatío</i>. Hermanas Campobello.</p>	Velada cultural realizada con motivo de la lectura del informe del C. Gobernador del Estado. Invitan: El Comité de Estado del Partido Nacional Revolucionario, la Dirección de Educación del Estado y el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública.
1936 ³⁷	No indica el lugar	<i>Tierra</i> , ballet de masas, coreografía de Nellie y Gloria Campobello, música de Francisco Domínguez. Participaron 3000 alumnos de varias escuelas y estaba inspirado en la “revolución agrícola de México”.	Obra dancística de corte nacionalista
6, 7, 11 y 12 de marzo de 1936. ³⁸	Palacio de Bellas Artes	<p><i>La fuente</i> (suite) que consta de los siguientes movimientos: a) Allegro b) Andante c) Variaciones d) Danza circasiana y e) Allegro. Coreografía de Estrella Morales, música Leo Delibes, decorado y vestuario Víctor M. Reyes.</p> <p>Bailes españoles: a) Córdoba, música Albéniz (evoca la atmósfera de Andalucía); b) El abanico (original de la vieja Castilla y que fue creada en 1870; c) Alegrías de Postín (paso doble con zapateado que se baila en toda España, pero según Vuillier en su Historia de la Danza, asegura ser original de Andalucía; d) Canto gitano (danza gitana de granada, con pandereta y castañuelas), música de Villajos, coreografía de Ernesto Agüero; e) Aragón (fantasía), música de Albéniz. Jota, baile típico aragonés con su copla que por lo regular es cantada y de la cual se ha hecho un arreglo especial usando la copla como parte bailable. Danzas orientales de Xenia Zarina: a) <i>Serimpies</i> de la Corte de Java; b) <i>Yama</i> Rey del infierno. Danza tradicional del Tibet; c) <i>Krishna y las gopis</i>. Danza legendaria hindú.</p> <p><i>La gruta de los enanos</i> de Linda Costa, música José Ríos, Decorado y vestuario: Francisco Gutiérrez</p> <p><i>Uchben X' Coholte</i> (un antiguo cementerio) de Gloria Campobello.</p> <p>Segundo programa de bailes españoles: a) Baile de pandereta. Está considerada entre las <i>a</i> danzas gitanas de Granada, ha sido adaptada para hombre y fue una de las creaciones del famoso Faico, que la introdujo en las fiestas y juergas de los <i>Cañís</i>. b) Gitanerías, música de E. Lecuona, creación del profesor Agüero, basada en los movimientos y pasos de las gitanas que después de echar las cartas se lanzan al son de sus crótalos o con el simple movimiento de sus dedos. c) Tango español. Creación de la bailarina española “La Monterde”. d) Danza de crótalos (baile basado en movimientos del baile moro español y se baila mucho en Galicia).</p> <p>Segundo programa de danzas orientales: a) <i>Ballet Real Siamés</i> b) <i>Episodio de Ramayana</i> (danza de Siam) c) <i>Nauth</i> (Danza en un bazar de la India).</p> <p>Una boda en tap. <i>Coreografía de Tessy Marcué, Música selecciones Fox, decorado y vestuario de J. Castellanos en tres cuadros: a) El idilio; b) Fiesta nupcial; c) Suma total.</i></p> <p>Dirección plástica, Víctor Reyes; dirección de escena, Ángel Salas. Participan entre otros alumnos: Gloria Albert, Socorro Bastida, Martha Bracho, Lourdes Campos, Raquel Gutiérrez, Amalia Hernández, Gloria Hidalgo, Thaosser Lara, Josefina Martínez Lavalle, Paz Monterde, Estela Trueba, Gabriel Álvarez y Roberto Jiménez.</p>	<p>Presentan el DBA y la Dirección del Palacio de Bellas Artes de la SEP dos programas de danzas y ballets, elaborados por la Escuela de Danza como resultado de sus actividades escolares del año próximo pasado.</p> <p>Dirección artística y orquesta Francisco Domínguez; Dirección de Plástica Víctor M. Reyes; Dirección de escena Ángel Salas y trajes de Victoria Griffith.</p> <p>José Muñoz Cota, Jefe del DBA escribe en el programa de mano: La Dirección de la Escuela de Danza del DBA de la SEP, en su afán de cumplir estrictamente con su programa de trabajo, presenta al público de México esta primera serie de Bailes, Danzas y Ballets, que son la síntesis de sus actividades escolares y corresponden en todas sus partes al programa de estudios reglamentarios del plantel, como resultado de la labor entusiasta y fructífera de un selecto grupo de profesores y alumnos de la Escuela de Danza, durante el año escolar próximo pasado.</p> <p>Este espectáculo puede considerarse sin ponderación, como el primer paso serio y definitivo que nos ha de conducir a la formación de un “cuerpo de baile, bien preparado, que interprete en no lejano tiempo los ballets mexicanos y extranjeros que constituyen una de las más altas manifestaciones artísticas contemporáneas.</p> <p>La Escuela de Danza tiene una doble misión que cumplir dentro de las tendencias artísticas y sociales de México actual: Como plantel educativo que prepare técnicamente al elemento humano que ha de ejecutar e interpretar las danzas y ballets y como un amplio laboratorio de experimentación, del cual todos los artistas de México (músicos, pintores, literatos, coreógrafos, etc.), pueden disponer ampliamente para realizar sus propias obras.</p> <p>Esperamos que el público de México, sepa apreciar la importancia de este trascendental esfuerzo que realiza en esta ocasión la ED del DBA, de la SEP. José Muñoz Cota. Jefe del DBA.</p>

³⁶ Programa de mano de la Escuela de Danza de la presentación realizada en Tuxtla Gutiérrez, Chis., 2 de noviembre de 1935, AHENDNYGC.

³⁷ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, p. 104.

29 de marzo de 1936 ³⁹	Guanajuato Gto.	<p><i>Ballet 30-30 Simbólico revolucionario</i>. Dividido en tres épocas. Revolución; Siembra; Liberación. Las evoluciones fueron preparadas por la Sritas Profesoras Concepción Juárez Ávalos, Luz Toscano, Estela Ruiz, Prof. Manuel Arciniega y José Ibarra de la Sección de Educación Física de la SEP.</p> <p>La música del ballet es obra del Prof. Francisco Domínguez quien tomará la dirección de la banda durante su ejecución. En la partitura se ejecuta un fragmento de la Marcha de Zacatecas y la Internacional.</p> <p>Colaboran la Prof. Rosalía A. De Mendoza y el Prof. Esteban García Jefe de Educación Física de la Dirección de Educación del Estado. Participan: 200 mujeres de rojo; 100 sembradores, 100 campesinos; 100 obreros; 50 soldados.</p>	
10 de abril de 1936 ⁴⁰	Palacio de Bellas Artes.	<p>1. <i>Ofrenda y danza ritual</i>. Francisco Domínguez. Coreografía: Nellie y Gloria Campobello. Participan: alumnos de la escuela de Danza.</p> <p>2. <i>Ballet simbólico Revolucionario 30-30</i> de Nellie Campobello, Carlos González y Francisco Domínguez. 3 momentos. a) Revolución; b) Siembra; c) Liberación Colaboración: alumnos de la Escuela de Danza, Grupo de profesores de Educación Física de la SEP. Industrial de la Beneficencia Pública; Banca de Artillería. Coreografía: Nellie y Gloria Campobello. Escenografía: Carlos González. Música Francisco Domínguez.</p>	Organiza La Confederación Campesina Mexicana para recordar el XVII Aniversario de la muerte del caudillo del sur Gral. Emiliano Zapata
5 de julio de 1936 ⁴¹	Bosque de Chapultepec	<p>Programa para la inauguración de la carretera México- Laredo.</p> <p>Estado de México. Danza de concheros de Chalma, acompañada de conchas de armadillo; Danza de matlachines, acompañada de violines y guitarras.</p> <p>Yucatán: Jarana y bailes mestizos. Canto y orquesta regional.</p> <p>Michoacán. Danza de los moros de la isla de Janitzio del Lago de Pátzcuaro, acompañada de charanga; Danza de los viejitos de Jarácuaro, con acompañamiento de jaranas; Danza serrana de Igüiris de Paracho, acompañamiento de charanga.</p> <p>Oaxaca: Danza de Pluma</p> <p>Sonora: Danza totémica del venadito, con acompañamiento de voces y flautas de carrizo, bules de agua, tambor, raspadores, sonajas, tanabaris (capullos de mariposa) y grijutiam (pezuñas de venado); Pascolas yaquis acompañadas de violín y arpa.</p> <p>Jalisco. Danza de los machetes de la sierra de Jalisco y Nayarit; Jarabe tapatío, acompañamiento de Mariachis.</p> <p>Morelos. Danza de chinelos (sierra de Tepotztlán)</p> <p>Puebla. Danza de la sierra de Zacapoaxtla. Quetzales de Cuatzalan; Danza de negritos (Sierra de Zacapoaxtla)</p> <p>Guerrero. Danza de Tecuani (Tigre); Danza de los Moros</p>	Comité Ejecutivo del Programa: Ing. Vicente Cortés Herrera, Subsecretario de Comunicaciones y Obras Públicas. Ing. Carlos Bazán, Director General de Caminos Lic. Luciano Kubli, Director General de Acción Cívica del Depto. del Distrito Federal.
11 de Julio de 1936 ⁴²	Cine Las Flores	<p>Programa:</p> <p><i>Jarabe michoacano</i>: Bailable por las alumnas de la Escuela de Danza, dependiente del Depto de Bellas Artes.</p>	Programa para conmemorar el VII aniversario de la muerte del gran poeta Fernando Celada. Palabras por Lic. José Muñoz Cota, Jefe del Depto de Bellas Artes.
11 de agosto de 1936 ⁴³	Teatro Hidalgo	<p>Baile por las señoritas Ofelia Reyna y Rosita Ortiz</p> <p><i>El palomo</i> baile por la Anita Vázquez y Antonio Romero.</p> <p>Baile por Juan barajas.</p> <p><i>Aires nacionales</i>. Interpretan A. Vázquez y a. Romero</p> <p>Baile <i>Circaciano</i>. Alumnos de la Escuela.</p> <p>Baile por la Srita. Raquel Gutiérrez.</p>	<p>Invitados de honor:</p> <p>Lic. José Muñoz Cota. Jefe del Depto. De Bellas Artes.</p> <p>Prof. Francisco Domínguez. Director de la Escuela de Danza y Sr. Jesús Robles Martínez. Presidente de la Federación de Escuelas Técnicas.</p>

³⁸ Programa de mano de la Escuela de Danza, en el Palacio de Bellas Artes, 6, 7, 11 y 12 de marzo de 1936. AHENDNYGC.

³⁹ Programa de mano, 29 de marzo de 1936, AHENDNYGC.

⁴⁰ Programa de mano de la Escuela de Danza, 10 de abril de 1936, AHENDNYGC

⁴¹ Programa de mano de la Escuela de Danza, 5 de julio de 1936, AHENDNYGC.

⁴² Programa de mano de la Escuela de Danza, 11 de julio de 1936, AHENDNYGC.

		Baile por la Srita. Lupita Robles	
16 de agosto de 1936 ⁴⁴	Teatro Orientación	Programa: Machetes; Sones de Jalisco; Ihuiris; Matlachines; Jarabe michoacano; Jarana Yucateca; Los viejitos; Bailes Itsmeños. Dirigido e interpretado por Nellie Campobello.	Dirección Francisco Domínguez y Luis Felipe Obregón.
31 de agosto de 1936 ⁴⁵	Teatro del Palacio de Bellas Artes	Programa para la celebración del Congreso de la Educación Progresiva: <i>Machetes</i> : Baile típico del estado de Jalisco, acompañado por el Mariachi. <i>Jarana</i> : Baile típico de Yucatán. <i>Matlachines</i> : Danza de la Huasteca Potosina. <i>Jarabe michoacano</i> : <i>Las Ihuiris</i> (Las leñadoras). Danza humorística de la región lacustre de Michoacán. <i>Bailes Istmeños</i> . Ballet dirigido e interpretado por la Nellie Campobello. Música regional por la marimba Hermanos Marín.	Clausura del Congreso por el Sr. Lic. José Muñoz Cota, representante de la SEP y palabras por Sr. Williar W. Beatty, Presidente de la Asociación de la Educación Progresiva. Colaboración: Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes Dirección: Señores Francisco Domínguez y Luis Felipe Obregón.
31 de agosto, 1 y 2 de septiembre y 12 de octubre de 1936. ⁴⁶	Teatro Hidalgo de la SEP	Clases de técnica clásica de Gloria Campobello, Marina Marcué, Linda Costa y Lucía Segarra; tap de Tessy Marcué; de bailes regionales de Luis Felipe Obregón y Nellie Campobello; de bailes españoles de Ernesto Agüero; de danzas mexicanas de Gloria Campobello; orientales de Xenia Zarina y modernas de Dora Duby. Los alumnos participantes son: Rosa Ortiz, Ofelia Reyna, María de Lourdes Campos, Bertha Hidalgo, Ana Mérida, Paz Monterde, Alicia Ceballos, Concepción Juárez, Norma Vázquez, Eulalio Arroy, Martha Bracho, Catalina Esparza, Tahosser Lara, Guadalupe Robles, Raquel Gutiérrez, Gabriel Álvarez, Gloria Suárez, Alicia Ríos, Concepción Pichardo, Teresa Ortiz, Susana Montes de Oca y Francisco León.	
12 de octubre de 1936 a las 10:00 horas ⁴⁷	Sala de espectáculos del Palacio de Bellas Artes	Dos Bailes regionales. Interpretan alumnas de la Escuela de Danza.	
30 de junio de 1937. ⁴⁸	Palacio de Bellas Artes	<i>La zandunga</i> , coreografía de Gloria Campobello, bailando ella y sus alumnas. <i>El jarabe tapatio</i> , bailan Rosa y Amelia Bell.	
4 al 12 de noviembre de 1937. ⁴⁹	Palacio de Bellas Artes	Primera exhibición previa al reconocimiento de fin de cursos. Ejercicios rítmicos de Tessy Marcué y Linda Costa; bailables de técnica rusa de Estrella Morales; danzas de técnica italiana de Carmen Galé; <i>Danza de las horas</i> de Linda Costa; <i>Ballet mexicano</i> de Nellie Campobello.	
27 de noviembre de 1937. ⁵⁰	Palacio de Bellas Artes	De clásico: Vales; Gavota; Polka; De moderno: Polonesa; Oriental; Ruso; Japonés. Populares: Zambra; Malagueña; Farruca; Jarabe de la Botella; Sandunga; Princisa Uxmal; Jarabe.	Programa dancístico para la graduación del primer grupo de egresados. Se gradúan: Martha Bracho, Raquel Gutiérrez, Gloria Suárez, Tahosser Lara, Guadalupe Robles, Alicia Ríos, Concepción Pichardo y Emma Ruiz, con pequeñas obras. Directora: Nellie Campobello. Secretario. Ernesto Agüero. Supervisora Técnica: Gloria Campobello. Cuerpo de Profesores: Carmen Galé Carrillo; Linda Costa; Tessy Marcué; Gloria Campobello; Estrella Morales de Cots; Luis Felipe Obregón; Ernesto Agüero. Secretario de Educación Pública: Lic. Gonzalo Vázquez Vela. Subsecretario Prof. Luis Chávez Orozco; Oficial Mayor: Prof. Francisco Nicodemo.

⁴³ Programa de mano de l Comité de estudiantes de la Escuela de Danza, 11 de agosto de 1936, AHENDNYGC.

⁴⁴ Programa de mano de la Escuela de Danza, 16 de agosto de (ca.1936), AHENDNYGC.

⁴⁵ Programa de mano de la Escuela de Danza, 31 de agosto de 1936, AHENDNYGC.

⁴⁶ Programa de mano del segundo reconocimiento trimestral de la Escuela de Danza en el Teatro Hidalgo, agosto-septiembre de 1936. AHENDNYGC.

⁴⁷ Programa de mano para la apertura del primer congreso de niños campesinos, 12 de octubre de 1936, AHENDNYGC.

⁴⁸ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, p. 97.

⁴⁹ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, pp. 97-98.

			Subjefe del Departamento de Bellas Artes, Encargado del Despacho Luis Fermín Cuellar.
12, 16 y 17 de diciembre de 1937 ⁵¹	Palacio de Bellas Artes	<i>Ballets mexicanos</i> de Nellie y Gloria Campobello; <i>Columnas</i> de Tamara Danilova; <i>La casada infiel</i> de Gloria Campobello; <i>Movimiento en claro oscuro</i> , Estrella Morales; <i>Dos estampas</i> o <i>ballet tarahumara</i> , de Gloria Campobello; <i>Variación vienesa</i> , estreno de Linda Costa; <i>En la escuela</i> o <i>Una clase de técnica clásica</i> , de Gloria Campobello; <i>Danza de los Malinches</i> de Gloria Campobello: Diseñador Valentín Vidaurreta y pianista acompañante, Moisés Fernández de Lara.	
22 de febrero de 1938 ⁵²	Palacio de Bellas Artes	Danza mexicana. Dirigidas por Profesora Gloria Campobello. Participan alumnas de 4º. Año.	
24 de febrero de 1938 ⁵³	Escuela Nacional de Maestros	Coreografía: <i>Danza de las horas</i> , dirigida por la Srita. Profesora Linda Costa. Participan alumnas de 4º. Año.	
10 de marzo de 1938 ⁵⁴	Secundaria No. 7	Ma. Luisa Fernández (alumna de 4º. Año) acompañada al piano por el Prof. Adolfo Díaz Chávez, participó en la Secundaria No. 7 con dos danzas españolas.	
28 de julio de 1938 ⁵⁵	Teatro Hidalgo	Danza española: Tango español por la Sritas. Nora Vázquez, Alicia Ceballos, Yolanda Orive y Alba Estela Garfias; Danza española interpretado por la Srita. Guadalupe Robles. Aniversario del poeta Federico García Lorca.	
21 de agosto de 1938 ⁵⁶	Local de la Asociación Mexicana de la Cruz Roja	1. Baile español. Srita. Vita Fernández, Delia Luna, Laura Elena Vega y Rosario Poveda, alumnos de la Escuela de Danza 2. Baile mexicano (mismas intérpretes del baile anterior). 3. <i>Jarabe Tapatío</i> . Grupo de niñas a cargo de las Sritas. Norma Vázquez, Eva E. Duplán y Margarita Alvarado, alumnas de la Escuela de Danza.	Festival organizado con motivo de la inauguración de los nuevos carros ambulancias con que ha sido dotada la Cruz Roja. Asisten para apadrinar el acto, Gral de División Lázaro Cárdenas, Presidente de la República; Gral. Manuel Ávila Camacho, Secretario de la Defensa Nacional.
4 de septiembre de 1938 ⁵⁷	Estadio Nacional	<i>Ballet 30-30</i> con motivo del Congreso Latinoamericano.	
13 de septiembre de 1938 ⁵⁸	Estadio Nacional	La escuela presentó dos números: Un baile español ejecutado por sesenta alumnas y <i>El jarabe tapatío</i> bailado por 300 alumnas con motivo del Día de la Juventud.	
24 de septiembre de 1938 ⁵⁹	Palacio de Bellas Artes	La escuela se presentó como apoyo al Comité Voluntario de Asistencia Infantil No. 1 "Luis Morquio".	
19 de septiembre de 1938 ⁶⁰	Instituto Politécnico Nacional	La escuela envió 200 alumnas que presentaron <i>El jarabe tapatío</i> , en el festival organizado por la Oficialía Mayor de la Secretaría de Educación Pública.	
9 de octubre	Palacio de	Participación de la escuela:	

⁵⁰ Programa de mano para el recital de las alumnas que se gradúan en la Escuela de Danza, 27 de noviembre de 1937, AHENDNYGC.

⁵¹ Margarita Tortajada, *op. cit.*, 1995, p. 98

⁵² Oficio de Nellie Campobello, a Celestino Gorostiza, 24 de febrero de 1938, AHENDNYGC.

⁵³ *Loc. cit.*

⁵⁴ Informe de labores de la END enviado por Nellie Campobello, al C. Jefe del DBA, 10 de marzo de 1938, AHENDNYGC.

⁵⁵ Oficio de Ernesto Agüero, al C. Jefe del DBA, 25 de julio de 1938, AHENDNYGC.

⁵⁶ Programa de mano de la END, 21 de agosto de 1938, AHENDNYGC.

⁵⁷ Informe de actividades enviado por Nellie Campobello, al C. Jefe del DBA, 5 de octubre de 1938, AHENDNYGC.

⁵⁸ *Loc. cit.*

⁵⁹ *Loc. cit.*

⁶⁰ *Loc. cit.*

de 1938 ⁶¹	Bellas Artes	Danza mexicana. Conjunto de la Escuela Nacional de Danza. Dirección de Nellie Campobello. <i>Dios nunca muere.</i> Interpretación Nellie Campobello.	
9 de noviembre de 1938 ⁶²	No indica el lugar donde se presentó	Programa: 1. <i>En la escuela.</i> Prof. Gloria Campobello alumnas: Edme Pérez, Lourdes González Meza, Luz Berta Hidalgo, Guillermina Bravo, Vita Fernández, Esperanza Reyes y Estela Trueba. 2. <i>Evocación</i> de Gloria Campobello; 3. <i>Las sílfides</i> ; 4. <i>Variación de bailables de Aída</i> ; 5. <i>Sobre el Danubio</i> de Profesora Gloria Campobello; 6. <i>Amanecer</i> de Gloria Campobello; 7. <i>Estampas.</i> Ballet tarahumara; Primera estampa. <i>Danza de la nube</i> ; Segunda estampa. <i>Danza de la luna</i> ; <i>Danza indígena.</i> Escenificación, trajes y dirección de la señorita Gloria Campobello. Concheros, al piano Profr. Adolfo Díaz Chávez. <i>Ballet simbólico español</i> Tema, idea escenográfica y dirección de la señorita Nellie Campobello. Bailes Ernesto Agüero, Música popular española. Previo a este programa las alumnas de 5° año presentaron sus trabajos como profesores frente a grupo	
12 de noviembre de 1938 ⁶³	Palacio de Bellas Artes	1. <i>Suite</i> bailable en cinco cuadros, ejecución de alumnas de la Escuela Nacional de Danza del Departamento de Bellas Artes. Dirección coreográfica de Nellie y Gloria Campobello. a) Telegrama; b) Carta de felicitación; c) Carta de luto; d) Carta de amor; e) Carta de mi pueblo. 2. <i>Ballet tarahumara.</i> Alumnas de 4° año A de la Escuela Nacional de Danza del Departamento de Bellas Artes bajo la dirección de la señorita Gloria Campobello.	La Escuela Nacional de Danza se presentó el 12 de noviembre en la VI celebración del Día de los servicios postal y telegráfico, que organizó el Departamento de Distrito Federal por conducto de las oficinas de Relaciones Sociales y la Dirección General de Correos y Telégrafos
15, 16 y 17 de noviembre de 1938 ⁶⁴	Palacio de Bellas Artes	1. <i>En la escuela.</i> Prof. Gloria Campobello alumnas: Edme Pérez, Lourdes González Meza, Luz Bertha Hidalgo, Guillermina Bravo, Vita Fernández Esperanza Reyes y Estela Trueba. 2. <i>Evocación</i> de Gloria Campobello; 3. <i>Las sílfides.</i> 4. <i>Variación de bailables de Aída</i> ; 5. <i>Sobre el Danubio</i> de Profesora Gloria Campobello; 6. <i>Amanecer</i> de Profra. Gloria Campobello; 7. <i>Estampas.</i> Ballet tarahumara; Primera estampa. <i>Danza de la nube</i> ; Segunda estampa. <i>Danza de la luna</i> ; <i>Danza indígena.</i> Escenificación, trajes y dirección de la señorita Gloria Campobello. Concheros, al piano Profr. Adolfo Díaz Chávez. <i>Ballet simbólico español</i> Tema, idea escenográfica y dirección de la señorita Nellie Campobello. Bailes señor profesor Ernesto Agüero, Música popular española En tres partes: Fragua; Fiesta; Bandera. Con poemas de Federico García Lorca	
19 de diciembre de 1938 ⁶⁵	Palacio de Bellas Artes	1. <i>Andante favorito.</i> Música de Beethoven, dirección Profra. Gloria Campobello, al piano Prof. Fernández de Lara. 2. Danza española. Interpreta Dolly Pujat, al piano Prof. Fernández de Lara. 3. <i>Danza.</i> Interpreta Margarita Alvarado, al piano Prof. Eduardo Muñoz. 4. <i>Danza española.</i> Interpreta María Luis Pérez, al piano el Prof. Velezzi.	Organiza Juventud Progresista Veracruzana en beneficio de la carretera Misantla Jalapa.
1939 ⁶⁶	Teatro de la comunidad escolar Francisco I Madero	<i>Danza fúnebre.</i> Elementos del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública.	Evento organizado con motivo de la ceremonia luctuosa ofrecida a Francisco I Madero en su XXVI Aniversario.

⁶¹ Programa de mano de la presentación de la bailarina Si-Lan-Chen, en el Palacio de Bellas Artes, 9 de octubre de 1938, AHENDNYGC.

⁶² Programa de mano de la END, 9 de noviembre de 1938, AHENDNYGC.

⁶³ Programa de mano de la END, 12 de noviembre de 1938, AHENDNYGC.

⁶⁴ Informe de actividades enviado por Nellie Campobello, al C. Jefe del DBA, 5 de octubre de 1938 y programa de mano de la END, AHENDNYGC.

⁶⁵ Programa de mano de la END, 19 de diciembre de 1938, AHENDNYGC.

14 de febrero de 1939 ⁶⁷	Palacio de Bellas Artes	<i>Andante favorito</i> . Ballet de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes. Interpretan: Luz Bertha Hidalgo, Edmé Pérez, Lourdes González, Estela Trueba, Vita Fernández, Esperanza Reyes y María Roldán. Coreografía de Gloria Campobello. Música Beethoven. <i>La danza del fuego</i> . Interpreta María del Carmen Pérez, dirección E, Velezzi, música de Falla.	Organiza la sección número 1 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas para celebrar el día del telegrafista.
1º. de marzo de 1939 ⁶⁸	Palacio de Bellas Artes	Colaboración a la Policía del Distrito. Participación de la alumna Carmen Pérez con <i>La danza del fuego</i> y la <i>Sandunga</i> .	
18 de marzo de 1939 ⁶⁹	Teatro Hidalgo	Participación de Lourdes González Meza, Berta Hidalgo, Estela Trueba y Roberto Jiménez.	
25 de marzo de 1939 ⁷⁰	En Toluca en la fiesta del pueblo.	Participó Vita Fernández. Con 3 danzas mexicanas.	
26 de marzo de 1939 ⁷¹	Escuela primaria Estado de México	Participación de la escuela con danzas mexicanas. Interpretaron: Esperanza Reyes, Estela Trueba, Lourdes González Meza, Bertha Hidalgo y Delia Luna, bajo la dirección de la señorita Gloria Campobello.	
1º de abril de 1939 ⁷²	Teatro Rex	Se participó con tres números. Intérpretes: Carlos Sánchez, Lourdes González, Bertha Hidalgo, Roberto Jiménez, Edmee Pérez, Lourdes González, Estela Trueba, Esperanza Reyes, Eva Enríquez y Dolly Pujadas. Acompañantes: Moisés Fernández de Lara y E. Díaz Araujo. Coreografía de Gloria Campobello.	
2 de abril de 1939 ⁷³	Palacio de Bellas Artes	Primer Congreso de la Revolución. Participación de los profesores Norma Vásquez y Enrique Vela, acompañantes: Mercedes Salinas y Moisés Fernández de Lara. Alumnas de 2º. Infantil con <i>Jarabe y Corrida de Valverde</i> .	
17 de abril de 1939 ⁷⁴	Palacio de Bellas Artes	Interpretaron <i>La Sandunga</i> y participaron Berta Hidalgo, Estela Trueba, Lourdes González, Esperanza Reyes y Dolly Pujadas. Dirección Gloria Campobello. Acompañante: Moisés Fernández de Lara. Con motivo del festival organizado por el Sindicato de Trabajadores de la SEP.	
15 de abril de 1939 ⁷⁵	No se especifica.	Con motivo de la creación de la Central Única de la Juventud Mexicana la escuela participó con temas Tehuanos. Intérpretes: Lourdes González, Estela Trueba, Bertha Hidalgo y Blanca Estela Pavón. Dirección Gloria Campobello, acompañante Moisés Fernández de Lara. Asimismo se presentó un baile español dirigido por Enrique Vela acompañante Moisés Fernández de Lara	
Del 15 al 19 de mayo de 1939 ⁷⁶	Escuela de Danza	Primer reconocimiento trimestral del año. (Sección vocacional) (técnica de la danza) Profs. Estela Trueba, Bertha Hidalgo y Esperanza Reyes y Lourdes González Meza (1º.	

⁶⁶ Programa de mano de la END, 1939 (no indica día ni mes), AHENDNYGC.

⁶⁷ Programa de mano de la END, 14 de febrero de 1939, AHENDNYGC.

⁶⁸ Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, Jefe del DBA, abril de 1939, AHENDNYGC.

⁶⁹ *Loc. cit.*

⁷⁰ *Loc. cit.*

⁷¹ *Loc. cit.*

⁷² Informe de labores enviado por Nellie Campobello, al C. Sub-Jefe del DBA, 12 de mayo de 1939, AHENDNYGC.

⁷³ *Loc. cit.*

⁷⁴ Informe de labores enviado por Nellie Campobello, al C. Sub-Jefe del DBA, 12 de mayo de 1939, AHENDNYGC.

⁷⁵ *Loc. cit.*

⁷⁶ Programa de mano de la END, del 15 al 19 de mayo de 1939, AHENDNYGC.

		2° y 3er año respectivamente) (Sección profesional) (técnica de la danza) Profs. Lourdes González Meza, Enrique Vela y Gloria Campobello (1°. 2° y 3er año respectivamente) (Sección infantil) (Técnica de la enseñanza infantil del baile) Profs. Eva Enriquez duplán, Margarita Alvarado, Norma Vazquez, Yolanda Orive, Margarita Alvarado, Norma Vázquez y Yolanda Orive (1°. 2° y 3°. 4° y 5° año respectivamente) Materias especiales: Baile regional español. 3° vocacional y 1° profesional a cargo de Carmen Galé. Ritmos indígenas y danzas de México. 2° profesional a cargo de Gloria Campobello.	
1° de junio de 1939 ⁷⁷	Escuela Secundaria No. 1	Participación de la Escuela Nacional de Danza.	
2 de junio de 1939 ⁷⁸	Escuela Hijos de España No. 2	Participación de la Escuela Nacional de Danza.	
22 de junio de 1939 ⁷⁹	Palacio de Bellas Artes	Ballet clásico. Alumnas de la Escuela de Danza.	Organiza: Escuelas Técnicas Nocturnas del Instituto Politécnico Nacional
1° de julio de 1939 ⁸⁰	Palacio de Bellas Artes	Participaron: Margarita Alvarado y Normas Vásquez (tituladas de la escuela)	
10 de julio de 1939 ⁸¹	Cine Venustiano Carranza	Participación de las alumnas de la Escuela Nacional de Danza bajo la dirección de Gloria y Nellie Campobello.	Festival organizado por docentes y sociedad de alumnos y padres de familia del Centro Escolar Domingo Faustino Sarmiento.
15 de julio de 1939 ⁸²	Sala de Conferencias del Palacio de Bellas Artes.	Participaron: Baile español por la Srita. Margarita Alvarado y <i>Baile tehuano</i> por el cuerpo de baile de la Escuela de Danza dirigido por la señorita Gloria Campobello.	El evento lo organizó la Escuela Superior de Ciencias Económicas, Administrativas y Sociales en el LXXVI de su fundación.
17 de julio de 1939 ⁸³	Estación Buenavista y Palacio de Bellas Artes	Programa noche: <i>Evocación</i> . Música Debussy. Coreografía Profra. Gloria Campobello. <i>Ofrenda</i> . Música Beethoven. Coreografía Gloria Campobello.	Organiza el sindicato de trabajadores ferrocarrileros de la República Mexicana y la agrupación fraternal de ferrocarrileros jubilados.
22 de julio de 1939 ⁸⁴	No indica	Participación de la Escuela Nacional de Danza.	Organizó el Instituto Politécnico Nacional
7 de agosto de 1939 ⁸⁵	Escuela República de Brasil	Dos colaboraciones de la escuela con motivo del aniversario de la Independencia de la República.	
19 de agosto de 1939 ⁸⁶	Teatro Hidalgo	<i>La tehuana oaxaqueña</i> . Interpreta Carmelita Acosta. Baile clásico. Interpreta María Antonieta Acosta y Ernestina Valdez <i>Danza maya</i> . Interpreta el indio piel roja "Wate" y la niña Gloria Cifuentes.	Organiza la Dirección General de Asistencia Infantil y de Asistencia Pública en los Estados, de la Secretaría de la Asistencia Pública. IV Acto de Divulgación Higiénica

⁷⁷ Informe de labores de Nellie Campobello al C. Jefe del DBA, 20 de julio de 1939, AHENDNYGC.

⁷⁸ Informe de labores de Nellie Campobello al C. Jefe del DBA, 20 de julio de 1939, AHENDNYGC.

⁷⁹ *Loc.cit.*

⁸⁰ Informe de labores de Nellie Campobello al C. Jefe del DBA, 28 de agosto de 1939, AHENDNYGC.

⁸¹ *Loc. cit.*

⁸² Informe de labores de Nellie Campobello al C. Jefe del DBA, 28 de agosto de 1939 y programa de mano del 15 de julio de 1939, AHENDNYGC.

⁸³ Programa de mano de la END, 17 de julio de 1939, AHENDNYGC.

⁸⁴ Informe de labores de Nellie Campobello al C. Jefe del DBA, 28 de agosto de 1939, AHENDNYGC.

⁸⁵ Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, Jefe del DBA, 3 de octubre de 1939, AHENDNYGC.

⁸⁶ Programa de mano de la END, 19 de agosto de 1939, AHENDNYGC.

16 al 25 de agosto de 1939 ⁸⁷	Escuela Nacional de Danza	(Sección vocacional) (técnica de la danza) Profs. Estela Trueba, Berta Hidalgo y Esperanza Reyes y Lourdes González Meza (1º. 2º y 3er año respectivamente) (Sección profesional) (técnica de la danza) Profs. Lourdes González Meza, Enrique Vela y Gloria Campobello (1º. 2º y 3er año respectivamente) (Sección infantil) (Técnica de la enseñanza infantil del baile) Profs. Eva Enriquez duplán, Margarita Alvarado, Norma Vázquez, Yolanda Orive, Margarita Alvarado, Norma Vázquez y Yolanda Orive (1º. 2º y 3º. 4º y 5º año respectivamente) Materias especiales: Baile regional español. 3º vocacional y 1º profesional a cargo de Carmen Galé. <i>Ritmos indígenas y danzas de México. 2º profesional a cargo de Gloria Campobello.</i>	
29 de agosto de 1939 ⁸⁸	Teatro Orientación	<i>Fin de fiesta.</i> Alumnas de la Escuela Nacional de Danza.	Organiza la Sección Nacional y la Delegación Sindical de Bellas Artes.
7 de septiembre de 1939 ⁸⁹	Teatro del Pueblo	Baile español. Interpretan Beatriz Contreras y Alicia Flores <i>Cuentos de los Bosques de Viena.</i> Interpretan Delia Luna, Octavio Ríos y seis parejas.	Organiza Escuela Secundaria No. 4
18 de septiembre de 1939 ⁹⁰	Estadio de la Ciudad de Victoria, Tamps	<i>Ballet 30-30 Simbólico Revolucionario</i> , de Nellie Campobello y Francisco Domínguez.	Participan: Escuela Normal y Anexa, Escuela Nacional de Danza, Academias Comerciales; Escuela Industrial.
11 de noviembre de 1939 ⁹¹	Teatro Hidalgo (calle de Regina)	<i>Ballet 30-30</i>	Organiza la Sociedad de excombatientes de la República Española "Francisco Javier Mina". Homenaje al Presidente de la República Gral. De Div. Lázaro Cárdenas.
22 de noviembre de 1939 ⁹²	La casa del artista	Ballet en homenaje a las alumnas graduadas.	Organiza Escuela Nacional de Danza.
16, 17, 18, 23, 26 de noviembre y 4 y 5 de diciembre de 1939 ⁹³	Palacio de Bellas Artes	Sección Infantil. Bailes de otros países: Baile americano, gitano, polka, mazurka y gavota. Profras. N. Vázques y Yolanda Orive; Gitanita y Vals, Profra. M. Alvarado; Mazurka, Polka, Variación clásica, Profra. Y. Orive. Sección Vocacional. Danza clásica, ballet, mazurka. Profs. B. Hidalgo y E. Reyes, L. González. Sección Profesional. Jota baturra, danza hindú, farruca. Profs. G.M del Campo (solistas) Variación clásica y <i>La siesta de un fauno</i> , Prof. Jesús Medina. Español: (sección infantil) Zambra gitana, Jota, Profra. N. Vázquez	El programa de mano señala el nombre de los profesores participantes en la escuela: Gloria Campobello, Carmen Galé, Rebeca Viamonte, Adolfo Díaz Chávez, Gilberto Martínez del Campo, Eva Enriquez Duplán, Margarita Alvarado, Norma Vázquez, Enrique Vela, José M. Rojo. Las materias que se imparten: Técnica de danza clásica: 5 años sección infantil 3 años sección vocacional, 3 para sección profesional. Bailes regionales de México, Ritmos, danzas indígenas y ballets, 3 años.

⁸⁷ Programa de mano de la END, 16 al 25 de agosto de (ca. 1939), AHENDNYGC.

⁸⁸ Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza, Jefe del DBA, 3 de octubre de 1939, AHENDNYGC.

⁸⁹ Programa de mano de la END, 7 de septiembre de 1939, AHENDNYGC.

⁹⁰ Programa de mano de la END, 18 de septiembre de 1939, AHENDNYGC.

⁹¹ Programa de mano de la END, 11 de noviembre de 1939, AHENDNYGC.

⁹² Programa de mano de la END, 22 de noviembre de 1939, AHENDNYGC.

⁹³ Programa de mano de la END, 16, 17, 18, 23 y 26 de noviembre y 4 y 5 de diciembre de 1939, AHENDNYGC.

		<p>Jota libre aragonesa, La mantilla, Malagueña, Gitano, Profra. Y. Orive. Jota, Profra. M. Alvarado. Vals español, paso doble, baile con crótalos, Profra. N. Vázquez Baile moro, Jota, La mantilla, Serenata española, soleares, Paso doble, Profra. Y. Orive. (sección vocacional) Serenata española, Profra. C. Galé Bulerías, Baile gitano, Profra. C. Galé (sección profesional) Aires andaluces, baile flamenco, Garrotín, Profra. C. Galé Mirando a España, Tango español, Jota Baturra, Zambra gitana, Malagueña, Paso doble flamenco, Bulerías gitanas, Profr. Enrique Vela Farruca, Prof. G. M. Del Campo Leyenda del beso (<i>ballet gitano</i>) Prof. Enrique Vela. (Solistas) Fandanguillo gitano, Estela Trueba. Baile de crótalos, Raschela Kadmonoff y Luz María Vargas. Paso doble, Dolly Pujadas La boda de Luis Alonso, Bertha Hidalgo <i>Sombrero de tres picos</i>, Farruca, Roberto Jiménez La corrida, Lourdes González <i>Amor brujo</i>, Danza ritual del fuego, Edmé Pérez Boleros, Rosa Segón Escudé Zapateado sevillano, Roberto Jiménez Bailes regionales, ritmos, danzas aborígenes y ballets (sección infantil) Zapateados, Jalisco, Michoacán, Chiapas, Yucatán, Profs. Normas Vázquez, Yolanda Orive, Margarita Alvarado. (sección vocacional) Zapateados del Sur y del Bajío, Prof. Roberto Jiménez y Rebeca Viamonte. (sección profesional) Danzas aborígenes, Prof. Roberto Jiménez. Pequeño ballet azteca, Prof. Rebeca Viamonte. Ejercicios, ritmos y movimientos basados en figuras pre-hispánicas, Prof. G. Campobello.</p>	<p>Bailes regionales de España, ritmos, danzas clásicas, 5 años. Bailes de otros países, ballets cómicos, ballets de diversos estilos, 2 años. Solfeo, rítmica y teoría musical, 2 años. Teoría de la danza, 1 año. Estética de la danza, 1 año, Historia de la danza, dos años, Pedagogía y metodología de danza, 1 año</p>
No indica fecha ⁹⁴	Palacio de Bellas Artes	<p>Participación de la Escuela de Danza en la Ópera italiana Aída. 1er. acto. Danza sacra della sacerdotesse. 2º. acto. Danza di Piccoli Schiavi Mori. 3er acto. Gran ballabile. Bajo la dirección del Prof. Gilberto Martínez del Campo. Supervisada por Nellie y Gloria Campobello.</p>	
20 de mayo de 1940 ⁹⁵	Teatro del Pueblo	<p><i>Aires andaluces</i>. Profra. Carmen Galé <i>Zambra</i>. Profra. Carmen Galé</p>	Organiza personal docente y alumnado de la Escuela Primaria Julio Zárate al por el día de las madres.
13 de junio de 1940 ⁹⁶	Teatro Orientación	<p><i>Andante</i>. Música Beethoven. Alumnas de la Escuela Nacional de Danza. Coreografía Profra. Gloria Campobello. <i>Le plus que lente</i>. Música Debussy. Alumnas de la Escuela de Danza. Dirección Srita. Gloria Campobello.</p>	Asimismo se presenta la conferencia La danza y su influencia social del Prof. Adolfo Díaz Chávez.
27 de junio de	Palacio de	<i>Vals Allemande</i> , música Schuman, interpreta, Esperanza Reyes.	Invitados de honor:

⁹⁴ Programa de mano de la END, (ca. 1940), AHENDNYGC.

⁹⁵ Programa de mano de la END, 20 de mayo de 1940, AHENDNYGC.

⁹⁶ Programa de mano de la END, 13 de junio de 1940, AHENDNYGC.

1940 ⁹⁷	Bellas Artes	<i>Aveu</i> , música Schuman, interpreta, Estela Trueba. <i>Vals Noble</i> , música Schuman, interpreta, Berta Hidalgo. <i>2 Preludios</i> , música Chopin, interpreta Edeme Pérez. Dirección Gloria Campobello	Lic. Gonzalo Vázquez Vela; Prof. Francisco Nicodemo; Don Martín Luis Guzmán; Don José Gómez Ugarte; Don Rodrigo del Llano; Don Gregorio López y fuentes; Don Valentín Vidaurreta; Don Carlos Pellicer.
25 de junio de 1940 ⁹⁸	Teatro Orientación	Bailable de la Fiesta del Fuego. Alumnas de 2º de vocacional. Danzas tehuanas. Alumnas de 3º de vocacional.	La Profra. Rebeca Viamonte presenta la conferencia Danzas aborígenes.
19 de julio de 1940 ⁹⁹	Teatro Orientación	<i>El garroín</i> . Baile andaluz. Ejecución niña Guadalupe Bueno. <i>Jota aragonesa</i> . Ejecución niña Rosalba Johnson. <i>Zambra gitana</i> . Ejecución niña Guadalupe Bueno. <i>Tango flamenco</i> . Ejecución niña Rosalba Johnson. Bailables a cargo de Carmen Galé Carrillo.	Se presentó la conferencia La danza regional española a cargo de la Profra. Carmen Galé Carrillo.
20 de julio de 1940 ¹⁰⁰	Anfiteatro Bolívar	<i>El barretero</i> y la <i>Morisma</i> . Bailes regionales por Ignacio Acosta y Martha Bracho.	Organiza Federación estudiantil universitaria.
Del 11 al 16 de noviembre de 1940 ¹⁰¹	Parque Lira.	La Escuela participó el 14 de noviembre con un número de danza interpretado por la señorita Carmen Pérez y un grupo de alumnas de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes	Organiza 2ª. Convención de Enfermeras dentro de la 4ª. Asamblea Nacional de Cirujanos.

Tabla 5
Temporadas y repertorio del Ballet de la Ciudad de México (1941 – 1951)

Fechas	Foros	Repertorio	Créditos
FUNCIONES PREVIAS A LA PRIMERA TEMPORADA			
5 de diciembre 1941 (tres funciones)	Teatro Lerdo de Xalapa	<i>La siesta de un fauno</i> <i>El espectro de la rosa y</i> <i>Variación de otoño</i> <i>Las Sílfides</i>	Bajo la dirección de Nellie Campobello y acompañados de la Orquesta Sinfónica de Xalapa, dirigida por Juan Román y como directores huéspedes, Rodolfo Halffter y Eduardo Hernández Moncada.
FUNCIONES DE LA PRIMERA TEMPORADA (1943)			
Inicio 27 de junio de 1943, función de gala, anterior a la temporada. Primera semana: 8, 10 y 11 de julio. Segunda semana, 15, 16 y 17 de julio. Tercera y última semana 22, 24 y 25 de julio.	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes	<i>Fuensanta</i>	Coreografía de Nellie Campobello, libreto de Martín Luis Guzmán basado en la poesía de Ramón López Velarde; Escenografía y vestuario, Roberto Montenegro; música de Elorduy, Ponce, Villanueva y Castro.
	Ciudad de México Palacio de Bellas Artes	<i>Alameda 1900</i>	Coreografía Gloria Campobello; libreto Martín Luis Guzmán; escenografía Julio Castellanos; vestuario Nellie Campobello.
	Ciudad de México Palacio de Bellas Artes	<i>Umbral</i>	De Gloria Campobello; escenografía y vestuario de José Clemente Orozco; y música de Franz Schubert
	Ciudad de México Palacio de Bellas Artes	Obras de repertorio tradicional como <i>Las sílfides</i> .	Versión de Gloria Campobello, según la coreografía de Fokín, música de Chopin y decorados de Corot por Julio Castellanos;

⁹⁷ Programa de mano de la END, 27 de junio de 1940, AHENDNYGC.

⁹⁸ Programa de mano de la END, 25 de junio de 1940, AHENDNYGC.

⁹⁹ Programa de mano de la END, 19 de julio de 1940, AHENDNYGC.

¹⁰⁰ Programa de mano de la END, 20 de julio de 1940, AHENDNYGC.

¹⁰¹ Programa de mano de la END, del 11 al 16 de noviembre de 1940, AHENDNYGC.

	Ciudad de México Palacio de Bellas Artes	<i>La siesta del fauno,</i>	Coreografía y escenificación de Vaslav Nijinsky, música de Claude A. Debussy, basado en el poema de Stéphane Mallarmé, decorado y vestuario de León Bakst, escenografía en México de Julio Castellanos, dirección coreográfica de Nellie Campobello.
	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes	<i>El espectro de la rosa</i>	Escenografía en México de Carlos Orozco Romero, música de Von Weber, coreografía en México de Nellie Campobello ¹⁰² .
Para cerrar temporada la compañía realizó una gira a Torreón Coahuila, durante el mes de septiembre 1943 para regresar a la Ciudad de México en noviembre de 1943	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes	Se presentó <i>Umbral</i> y se estrenó <i>Obertura Republicana</i> .	El ballet simbólico <i>Obertura republicana tenía</i> coreografía de Nellie Campobello, argumento de Martín Luis Guzmán sobre la revolución mexicana, diseños de José Clemente Orozco, coreografía que recuperaba como temática el triunfo de la lucha revolucionaria.
SEGUNDA TEMPORADA DEL BALLE DE LA CIUDAD DE MÉXICO 1945.			
Del 16 febrero al 25 de marzo de 1945. Cinco noches de gala.	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes.	En dicha temporada se presentaron cinco estrenos. 1. <i>Pausa</i>	De Gloria Campobello, música de Beethoven, escenografía y vestuario de Orozco
		2. <i>Circo Orrín</i>	De Gloria Campobello, libreto de Martín Luis Guzmán, música de varios autores y arreglo de Moisés Fernández de Lara e instrumentada por Eduardo Hernández Moncada, diseños de Carlos Mérida.
		3. <i>Vespertina</i>	De Nellie Campobello, con música de Mozart y diseños de Antonio Ruiz.
		4. <i>Iztepec</i>	De Nellie Campobello con arreglos musicales de Eduardo Hernández Monada, escenografía y vestuario de Carlos Mérida.
		5. <i>El sombrero de tres picos.</i>	Versión de Enrique Vela Quintero a la coreografía de Leónide Massine, con música de Manuel de Falla y diseños de Roberto Montenegro.
		Además se presentó: <i>Obertura Republicana; La siesta de un fauno; Alameda 1900; Fuensanta; El espectro de la rosa; Umbral</i> y <i>Las sílfides</i> que se habían presentado en la anterior temporada.	Cabe mencionar que en esta función aparecen las figuras de Lupe Serrano, Guillermo Keys y Felipe Segura, bailarines que sobresaldrían como intérpretes y coreógrafos en el arte de la danza. ¹⁰³
3 de diciembre de 1946	Estadio Olímpico de la ciudad de los Deportes	Aleluya	Música de Strauss y en honor del presidente Miguel Alemán. Participaron varias escuelas primarias y secundarias, bajo la dirección de Carlos Chávez; las bandas de las secretarías de Marina y de Educación Pública, y la Rondalla de Tata Nacho
TERCERA TEMPORADA DEL BALLE DE LA CIUDAD DE MÉXICO 1947			
En esta temporada participaron como bailarines invitados Alicia Markova y Anton Dolin quienes habían pertenecido a la gran compañía de Ballets Rusos de Sergei de Diaghilev.	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes	Se estrenó <i>Feria</i> . Se bailó <i>Giselle</i> y <i>El lago de los cisnes</i> .	La coreografía de Nellie Campobello con música de Blas Galindo, argumento de Martín Luis Guzmán y decorados de Antonio Ruiz ¹⁰⁴ . Participó como primer bailarín Anton Dolin con el papel del Charro.

¹⁰² 50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes, 2 vols, México, INBA/SEP, 1986, p. 337.

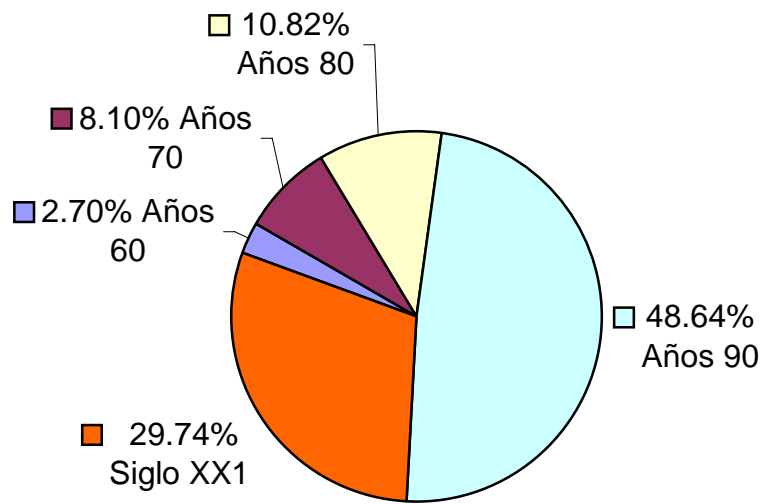
¹⁰³ 50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes, 2 vols., México, INBA/SEP, 1986, p. 342-343.

Funciones 25, 27, 28 y 30 de agosto, 1º, 4, 6, 7, 8, 11 y 25 de septiembre.			
		Se estrenó <i>El sombrero de tres picos</i> ,	Coreografía de Antonio de Córdoba; escenografía y vestuario de Roberto Montenegro
	Ciudad de México, Palacio de Bellas Artes	<i>Presencia</i>	Coreografía de Nellie Campobello; argumento Martín Luis Guzmán; escenografía José Clemente Orozco.
1951	Gira por las ciudades de Chihuahua, Parral, Ciudad Juárez, Villa Ocampo y Ciudad Camargo	<i>Las sílfides, Alameda 1900 y El lago de los cisnes.</i>	Los bailarines principales en esa ocasión fueron Gloria Campobello, Felipe Segura y Sonia Castañeda.

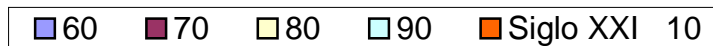
¹⁰⁴ 50 años de danza en el Palacio de Bellas Artes, 2 vols., México, INBA/SEP, 1986, p. 352-355.

Gráfica I

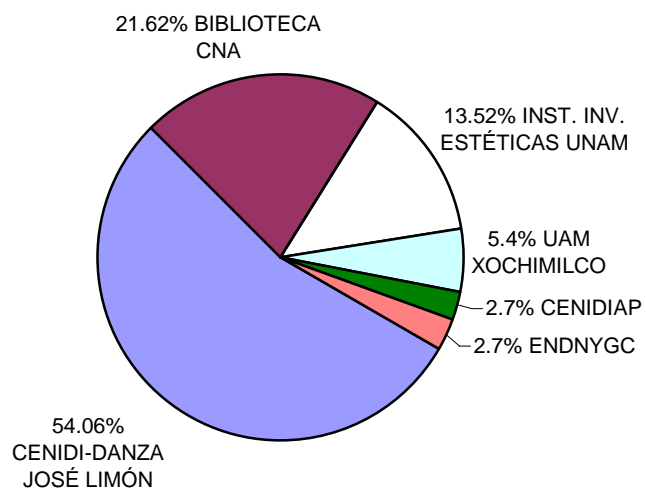
Porcentaje de investigaciones realizadas a partir de la década de los sesenta



Décadas

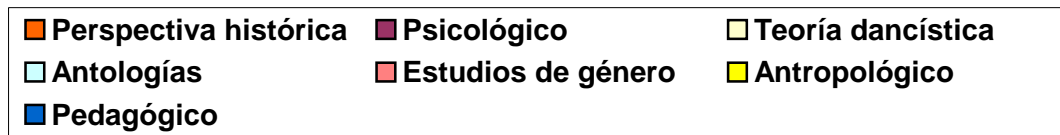
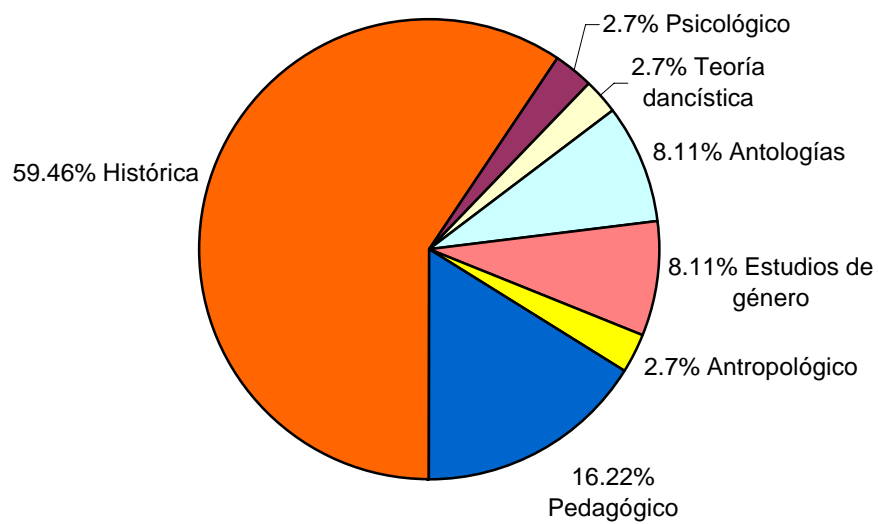


Gráfica II
Porcentaje de investigaciones por institución



■ CENIDI-Danza INBA	■ Biblioteca CNA	■ Inst. Inv. Estéticas UNAM
■ UAM Xochimilco	■ CENIDIAP INBA	■ ENDNyGC INBA

Gráfica III
Porcentaje de investigaciones de acuerdo al enfoque o perspectiva



Anexo 1

Tradiciones dancísticas del viejo continente

<p>1.1 Crítica y rechazo.</p> <p>La danza ha sido una práctica aceptada social y culturalmente por diferentes grupos humanos pero también en ciertas épocas esta actividad ha vivido momentos de crítica y rechazo,¹ estos últimos -suscitados principalmente a partir de la entrada del cristianismo a Europa- con base en aquella convicción que dicta que “el bien en el hombre sólo existe en el alma y todo el mal proviene de la carne”,² lo cual logró que finalmente la actividad dancística quedara fuera de la liturgia católica³ y que finalmente todo aquello relacionado con el cuerpo no tuviera una aceptación social. Fue necesario que transcurrieran muchos años para que incluso los estudios sobre el cuerpo individual y social se abordaran.</p>
<p>1.2 Indicios de sistematización dancística.</p> <p>En Italia, durante el Renacimiento se empezó a constituir la sociedad cortesana y con ella el gusto por las artes y hasta el Quattrocento se convirtió en una danza culta que requirió del conocimiento de su ritmo y de sus pasos.</p>
<p>1.3 Esplendor de la danza cortesana. Siglo XV.</p> <p>El auge de la danza cortesana se debió a que la actividad dancística ejercía una influencia decisiva en la vida cotidiana de los individuos ya que “podía ser vista como entretenimiento o ejercicio, ceremonia religiosa o celebración profana, un pasatiempo o un arte; era algo para ser ejecutado u observado, algo para ser entendido o simplemente experimentado...”⁴</p> <p>Dentro de este contexto cobraron mayor importancia tres tipos de danzas: las de corte, las populares y las conocidas como entretenimientos cortesanos.</p> <p>A partir de los entretenimientos cortesanos –mascaradas, <i>trionfi</i> y carnavales- la danza se dio a conocer a un mayor número de personas y esto permitió que a través de los <i>intromisso</i> italianos y los <i>entremets</i> franceses que los bailarines pasaran de los vestíbulos de los palacios, a los salones de baile y más tarde, a los teatros.⁵ A estos espectáculos se les conoció con el nombre de intermedio o <i>intermezzo</i>.</p>
<p>1.4 Avances dancísticos en Italia y Francia durante el siglo XVI. Primeros manuscritos.</p> <p>El auge de la danza cortesana aunado al incipiente inicio de la especialización en esta actividad trajo como consecuencia que los maestros de danza asentaran -mediante manuscritos- las bases teóricas de la danza, así como sus fundamentos estéticos-filosóficos;⁶ esto propició en Italia y Francia durante el siglo XVI un avance dancístico significativo, de donde emergió la conciencia de las posibilidades de expresión estética del cuerpo humano y de la utilidad de las reglas.</p> <p>En Italia destacaron dos grandes maestros: Cesare Negri, llamado el Trombón y Marco Fabricio Caroso y en Francia, Thoinot Arbeau⁷ todos ellos además de desempeñarse como bailarines y profesores escribieron tratados dancísticos que permitieron ir dejando atrás las danzas del siglo XV.</p> <p>En Francia surgió el <i>ballet de cour</i> que en un primer momento se utilizó como “un medio privilegiado de propaganda y como ceremonia de adulación de la persona del rey”.⁸ El <i>ballet de cour</i> consistía en “un baile organizado alrededor de una acción dramática”⁹ e integrado por una danza geométrica debido a que sobre el suelo se dibujaban círculos, cuadrados, rectángulos, rombos y demás evoluciones las cuales vistas desde lo alto, hacían aparecer el nombre de los soberanos e incluso el nombre de la heroína del ballet. Se puede decir que en esta primera etapa fue posible apreciar en el <i>ballet de cour</i> una sutil diferenciación entre los ejecutantes cortesanos y los saltimbanquis de oficio la cual consistía en que a estos últimos les tocaba realizar pasos más complicados.</p>

¹ Existen muchos ejemplos del menosprecio que sufrió la danza desde el concilio de Cártago, año 398 que es el momento en el que son excomulgados quienes asistían al teatro en los días de fiesta; el concilio de Vannes en el año 465; el de Toledo en el 587; la decretal del papa Zacarías en 774 que se proclama en contra de los movimientos indecentes de la danza; y la homilía del papa León V que también condenó en el año 847 los cantos y carolas de las mujeres en la iglesia. Esta demanda llega a cobrar tal magnitud que a finales del siglo XII, las constituciones sinodales del obispo de París, Odón (*Constitución*, 36) prescriben a los clérigos que prohíban las *choreae*, en iglesias, cementerios e inclusive en las procesiones. Esta actitud entorno a la danza se va a repetir, e incluso, llega hasta el año de 1562; pese a ello las manifestaciones dancísticas seguían consumándose, pues se tiene noticia de que no todas se prohibían y aquellas que eran sancionadas se realizaban incluso al margen de dichas disposiciones. Paul Bourcier, *Historia de la danza en occidente*, Barcelona, Editorial Blume, 1981, p.47.

² San Pablo, *cit*, Roger Garaudy, *Danser la vie*, París, Éditions du Seuil, p. 13. [Traducción inédita de Lin Durán e Hilda Islas y revisión de Dolores Ponce] en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad*, Antología inédita, México, CID-Danza, 2000.

³ Paul Bourcier, *op.cit*, p.50.

⁴ Ingrid Brainard, *cf*, Sylvia Ramírez, “Antecedentes y tratados de enseñanza en Europa en el siglo XV”, *Síntesis de investigación concluida*, México, inédito, CID-Danza, 1991, p. 8.

⁵ Durante el Renacimiento, aunque sólo fue a través de estos intermedios, la danza tuvo acogida dentro de los teatros cerrados. El inicio del teatro cerrado tuvo lugar desde mediados del siglo XV, alrededor de 1452, cuando el arquitecto Alberti hizo un teatro para el Papa Nicolás V.

⁶ Existen manuscritos provenientes de la región franco-borgoñesa como son los tratados de Bruselas y Toulouse; y de la región lombarda como son: los de Domenico de Piacenza, Antonio Cornazano y siete de Guglielmo. Los fundamentos estético-filosóficos propuestos por estos últimos se constituyeron como los cimientos de lo que más tarde se reconocería como la sistematización de la enseñanza de la danza clásica. Sylvia Ramírez, *op.cit*, p. 8.

El ballet que se constituyó como el arquetipo del *ballet de cour* fue el conocido como *Ballet comique de la reina*, estrenado en 1581 el cual ya contemplaba elementos de danza, música, poesía, decorados con máquinas, todo ello unido a una acción dramática. El éxito del *Ballet comique de la reine* fue contundente, y su coreógrafo Baltasar de Beaujoyeux con esta experiencia, definiría al ballet como “una combinación geométrica de varias personas que bailan en conjunto”.

Los intentos de escenificar *ballets de cour* prosiguieron por varias décadas, coincidiendo en tocar temas con fines políticos y que, desde el punto de vista técnico, se irían perfeccionando y transformando paulatinamente.

En Italia durante este periodo proliferó la apertura de teatros y con el deseo de los nobles florentinos de revivir el coro de la tragedia antigua, nació la ópera, en donde el ballet se ganó un lugar, pues en muchos de ellos formaría parte de la obra.

En Inglaterra, la danza se desarrolló con el teatro isabelino. Frecuentemente Shakespeare hacía la indicación escénica: “Aquí, danza”, teniendo por hecho que los actores son también bailarines y siguiendo la gran tradición de la “comedia dell’arte” italiana, que exigía del actor no sólo que fuera capaz de improvisar, de imponer su personalidad creadora, sino de ser al mismo tiempo mimo, acróbata, esgrimista, bailarín, músico y poseedor de una muy basta cultura. Este movimiento isabelino fue detenido por Cromwell, y hasta el siglo XX, Inglaterra no aportaría nada más a la danza.

⁷ Thoinot Arbeau en su tratado *Orchésographie* detalla los pasos de las danzas del siglo XVI y permite la reconstrucción de varias de ellas, explica la importancia de la música en la danza, expone antecedentes históricos e indicaciones para las danzas y utiliza un sencillo sistema de notación. Thoinot Arbeau. *Orquesografía*. Tratado en forma de diálogo, México, UAM/FONAPAS, 1981, p. 21 *cfr.* Alejandra Ferreiro, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, INBA/CID-Danza/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 2005, p. 77.

⁸ Paul Bourcier, *cfr.*, p. 68.

⁹ *Ibidem*, p. 68

1.5 Primera propuesta de formación dancística y avances en la sistematización dancística. Creación de La Real Academia de Danza.

Durante los siglos XVII y XVIII el centro del desarrollo del ballet se desplazó a Francia, mucho se debió a la influencia del rey Luis XIV¹⁰ ya que es innegable que el Rey Sol fue un apasionado de este arte y no sólo se conformó con aprenderla y ejecutarla sino que en el momento en que tomó el mando de su gobierno se preocupó también por la creación de una escuela de danza a la cual denominó Real Academia de Danza y que se fundó en el año de 1661.¹¹ Con la creación de esta escuela, se logró que la danza se convirtiera en el coto reservado de los profesionales, ya que los bailarines dedicados a este oficio vendrían a reemplazar a los aficionados aristócratas.

En 1672 tuvo lugar la reapertura de la escuela de música a la que se le dio el nombre de Real Academia de Música,¹² al frente de ella, como director, quedó Jean-Baptiste Lully.

La invención del *ballet de cour*, su transformación y por ende metamorfosis, así como los adelantos técnicos dancísticos ganados durante el periodo del Rey Sol, son evidencias indiscutibles de la presencia de un momento de avance en el camino hacia la sistematización dancística, dentro de la cual encontramos hechos muy específicos como son: la codificación de la danza por Pierre Beauchamp¹³, la creación de la Real Academia de Danza y la utilización del teatro a la italiana el cual representó un reto para los bailarines dado que era necesario que dieran la cara al público y se desplazaran de una lado al otro del escenario, situación que los bailarines resolvieron girando la cadera y las rodillas hacia fuera y con ello detonando la utilización de un elemento que más tarde se consideraría como fundamental para el desarrollo de la técnica de la danza clásica: el *dehors*. Todo esto, en su conjunto, propició el inicio de lo que solemos llamar profesionalización.¹⁴

Durante los años entre 1632 y 1729 existieron -además de Charles Louis-Pierre de Beauchamps- cuatro personalidades que influyeron en el ballet: Jean-Baptiste Moliere;¹⁵ Jean-Baptiste Lully;¹⁶ Louis-Guillaume Pécourt (o Pécour)¹⁷ y André Campra.¹⁸

El resultado de estas múltiples acciones fue la constitución de una renombrada orquesta y la conformación de un grupo de bailarines profesionales tanto hombres como mujeres. Los artistas se esforzaron por la “alta danza” por su brillante técnica de altura; con sus saltos, sus cabriolas y sus *vatus*. La primera bailarina de la época fue María Camargo de quien se recuerdan sus proezas atléticas. Ella fue la primera en haber ejecutado el *entrechat quatre*, por tanto, puede decirse que la *batterie* fue un desarrollo que empezó con la Camargo, quien debutó profesionalmente en 1726. Esta acortó su falda hasta la altura de la pantorrilla, y adoptó la zapatilla sin tacón a fin de facilitar su danza. El bailarín más sobresaliente fue Auguste Vestris, quizá el más grande bailarín varón de este periodo, junto con su padre Gaetano Vestris. Esta práctica de utilizar la falda hasta la altura de la pantorrilla continúa utilizándose hasta la fecha en repertorios dancísticos específicos.

1.6 Definición de contenidos en la formación dancística. El ballet de acción.

A principios del siglo XVIII la danza conservaba el formalismo de la escuela clásica, un público asiduo, una técnica virtuosa y un status alto ya que un palco en la ópera era un privilegio; sin embargo, la escuela de danza de la Academia cayó en la rutina y en la falta de renovación debido a su inclinación por el virtuosismo puro; Jean Georges Noverre¹⁹, fue quien vino a establecer una serie de reformas que permitieron la transformación de este arte; sus enseñanzas las plasmó en sus cartas denominadas *Lettres sur la danse et les arts*

¹⁰ Nació en el año de 1638 y fue conocido con los apellidos del Rey Bailarín y del Rey sol debido a su talento, entusiasmo y características físicas que dejó entrever desde pequeño y que lo colocaron, durante su juventud, además de joven gobernante como un reconocido bailarín de su época.

¹¹ El objetivo de la Real Academia de danza fue mejorar el nivel de la danza de aficionados y de profesionales, y establecer los principios científicos del arte. Wendy Hilton, “The French Noble Style, 1650 – 1725”, *Dance of court and theatre*, (tr. Dolores Ponce), E.U., Princeton Book Company, 1981, p. 5.

¹² Esta escuela había sido fundada en 1669 como Academia de la Ópera y después se convirtió en la Ópera de París.

¹³ Charles-Louis-Pierre de Beauchamps, coreógrafo y maestro de baile de Luis XIV por más de veinte años. A él se le debe la definición de las reglas correspondientes para las posiciones de los brazos y pies (cinco posiciones clásicas) fijar el vocabulario francés de la danza. Escribió un documento que salió a la luz en el año 1706 y el cual lleva el título de *Coreografía del arte de describir la danza por caracteres, figuras y signos demostrativos*. A la fecha, se puede afirmar que dicha obra ha logrado colocarse como una de las más importantes sobre la técnica de la danza en el siglo XVIII.

¹⁴ Se entiende por profesionalización la aplicación, el trabajo duro y la dedicación que reconocemos en todas las artes y, precisamente de este profesionalismo, nació lo que ahora conocemos como la técnica del ballet clásico.

¹⁵ Se le atribuye mezclar la danza y comedia y quien -aunque siguió las costumbres del *ballet de cour*- supo dar a la danza la ocasión de anticiparse al ballet de acción que años después surgió con Jean-Georges Noverre.

¹⁶ Violinista y gente de teatro que estuvo al frente de la Academia Real de Música y realizó un trabajo conjunto al lado Molière para la realización de 8 comedias-ballets.

¹⁷ Fue apreciado como bailarín, coreógrafo y maestro de danza por lo cual llegó a obtener el nombramiento de “*mître de danse des pages du Chambre*”. Le dio fama el gran número de publicaciones que se realizaron sobre su trabajo dancístico que contenía un gran número de danzas sociales y teatrales.

¹⁸ André Campra, francés descendiente de italianos que nació en 1660. Músico que llegó a estar a cargo de la organización y dirección musical en Notre Dame en París. Logró reconocimiento desde la presentación de su primera ópera-ballet, *L'Europe Galante* la cual fue coreografiada por Pécour y que se convirtió en el modelo de los futuros desarrollos de un nuevo género: la ópera-ballet.

¹⁹ Jean Georges Noverre (1747-1809) Fue alumno de Luis Dupré, estuvo al frente del Ballet de Ópera; en 1776 entró a la Academia Real de Música en París. Se le considera autor del Ballet de Acción y de las famosas *Lettres sur la danse et les arts imitateurs* (cartas sobre la danza y el ballet).

imitateurs (cartas sobre la danza y el ballet) cuyos preceptos más importantes fueron:

- a) el ballet de acción, deberá de poseer las siguientes características: “pintar una acción dramática sin perderse en divertimientos que rompan su movimiento y que la danza fuera natural, expresiva, a lo que Noverre denominó pantomima”²⁰;
- b) Por tanto, para él la danza era: “el arte de los pasos, de los movimientos graciosos y de las bellas actitudes; el ballet, el arte de dibujar figuras; la pantomima el arte de expresar las emociones por medio de los gestos, a fin de que la pasión los guía, mientras que el buen gusto y la gracia rijan los movimientos de la danza y el “genio creador” aquel que por medio de combinaciones, figuras y relaciones entre estas partes, realiza el conjunto que constituye el espectáculo. Estas tres cosas diferentes forman unidas el *ballet de acción*, o de otro modo el *ballet-pantomima-drama*: fórmula tripartita”.²¹

Noverre al considerar que la danza no era el simple virtuosismo físico sino un medio de expresión dramática y de comunicación, exigió varias modificaciones sustanciales en su momento: “la abolición de las máscaras que llevaban los bailarines, por ser, el juego de la fisonomía, el principal medio de expresión”²²; asimismo, estableció una guerra declarada ante las vestimentas cargadas de lentejuelas, gasas y redecillas;²³ con respecto a la técnica eliminó de la danza los movimientos convencionales y las puesta en escena artificiales, exigiendo a los artistas, la renuncia a aquellas proezas corporales que sacrificaran el alma.

El análisis de Noverre también abarcó la organización de la Ópera ya que se oponía estrictamente a la jerarquización que había al interior y que daba derecho a las estrellas a tener *entrée*.²⁴

Noverre ahondó también en la formación general de los bailarines, la de los maestros de danza y en el modo de trabajar de los compositores de ballets. En cuanto a la formación del bailarín exigía un conocimiento profundo de la técnica dancística pero también una cultura general que abarcaba la historia, pintura, geometría, poesía, música y sobre todo anatomía; esta última con la finalidad de que el bailarín y el maestro de danza conocieran perfectamente la constitución de cada uno de los ejecutantes para que pudieran ser colocados en el papel que les fuera más adecuado. A los coreógrafos les aconsejaba que toda obra dancística debería tener al igual que el teatro: exposición, intriga y desenlace.

En suma, Noverre dotó de una doctrina al ballet de acción e incluso inauguró el género. Creó el espectáculo de danza independiente, tal como lo concebimos en la actualidad; por tanto su labor ha llegado hasta nuestros días expresado en trabajos coreográficos como fue el caso del ballet *La Fille mal Gardée* de Jean Dauberval obra que se llevó a escena por primera vez en 1789 y que en definitiva tiene impregnada la influencia de Noverre.

El ballet de acción trajo como consecuencia, durante el siglo XVIII, grandes avances técnicos que hasta la fecha se practican: “el perfeccionamiento del *en dehors*, que aspiraba a la apertura a 180 grados en las cinco posiciones; los *entrechats* y la *pirouette à la seconde* aunque es importante mencionar que el avance siguió siendo prerrogativa del bailarín masculino”²⁵, pues el vestuario de las bailarinas -con sus amplias faldas, zapatillas de tacón y altas pelucas restringieron la libertad de movimiento e impidieron que su técnica avanzara a la par que la del varón”,²⁶ lo cual no significó que no hubieran destacado también grandes bailarinas.²⁷

En cuanto a las escuelas de danza, dos de ellas se colocaron como las más avanzadas: “la francesa, basada en la nobleza, la gracia, la elegancia y el aplomo y expresada de preferencia en el baile “serio”; y la italiana, caracterizada por la fuerza, la rapidez, la brillantez de ejecución y la tendencia hacia el virtuosismo”²⁸; las cuales ingresaron a América debido a la transmisión que de ellas hicieron maestros y bailarines españoles, italianos y franceses.

Este momento fue considerado como el siglo de grandes conquistas y adelantos técnicos, y la etapa en la que fue posible que los bailarines y coreógrafos difundieran sus conocimientos y avances técnicos en varios países como fue el caso de Inglaterra, Francia, Rusia y Dinamarca.

Hasta un siglo después de la muerte de Noverre ocurrida en 1809 -con Diaghilev y Fokine- será cuando se vuelva a retomar el trabajo de Noverre, mientras tanto, el ballet se adentró en una nueva etapa denominada danza romántica.

²⁰ Paul Bourcier, *op. cit.*, p. 143.

²¹ André Levinson, “Vida de Noverre”, *Noverre J.J. Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981, pp. 32-33.

²² Jean-Georges Noverre *cfr.* André Levinson, “Vida de Noverre”, *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981 p. 28.

²³ Jean-Georges Noverre (Carta XXI) *cfr.* Paul Bourcier, *op. cit.*, p. 143

²⁴ *Entrée*. Antiguo nombre de las escenas en los ballets franceses clásicos compuestos de *entrées* aisladas y sin mayor relación lógica entre sí; tanto que el ballet sufriera por ello. *Entrées seúl* escena –en el sentido moderno- a cargo de solistas. André Levinson, *op.cit.*, p. 28.

²⁵ Entre los bailarines varones, es posible mencionar por sus aportaciones a: Jean Bercher, llamado Dauberval, autor de la coreografía *La fille mal gardée* (La muchacha mal vigilada); Charles-Louis Didelot a quien se le considera como el verdadero fundador de la escuela rusa de ballet y a Gaétan Vestris, entre otros, este último reconocido como maestro de cuatro grandes intérpretes de la danza: Jules Perrot, el primer danzarín romántico, Auguste Bournonville, el maestro de la escuela francesa en Dinamarca, Marius Petipa quien fue en Rusia el fundador de la escuela académica y Salvatore Viganò quien realizó la síntesis, concebida por Noverre, de la más grande de las tradiciones teatrales, la de la “comedia del arte” italiana, que integraba mímica, movimientos plásticos de los individuos o de los grupos y música y cuyo propósito esencial fue igual que Noverre: la expresión de la acción y de las emociones que ésta engendra.

²⁶ Maya Ramos Smith, “De la fiesta teatral barroca al ballet de acción: profesionalización de los artistas del espectáculo y danza teatral durante el virreinato”, *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. Vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, CONACULTA/INBA/CID-Danza/Escenología, 2002, p. 358.

²⁷ Algunos nombres de las bailarines que destacaron en aquel momento fueron: Marie Allard, Barbara Companini, Marie-Anne de Cupis de Camargo, Marie-Madeleine Guimard y Marie Sallé.

²⁸ Maya Ramos Smith, “De la fiesta teatral barroca al ballet de acción: profesionalización de los artistas del espectáculo y danza teatral durante el virreinato”, *op. cit.*, p. 358.

1.7 El ballet romántico. Una tradición que prevalece hasta nuestros días.

Durante el siglo XIX el ballet romántico adquirió muchas de las características con las cuales el público de hoy lo relaciona; entre estas características tenemos principalmente el uso de la punta, la utilización -por parte de la bailarina- de la falda amplia que ahora conocemos

²⁹ Susan, Au. "Ascenso y descenso", *Ballet and Modern Dance*, (tr. Dolores Ponce), Thames and Hudson, London, 1988, p. 3.

³⁰ Ferdinando Reyna. *Historia del ballet*, España, Daimon, 1981, p.97.

³¹ Alejandra Ferreiro, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, *op. cit.*, p. 85.

³² *Ibidem*, p. 192.

con el nombre de tutú y la interpretación -también por parte de las bailarinas- de personajes que tenían que ver con seres etéreos y ligeros que se desplazaban por el escenario sin aparente dificultad tratando de dar la sensación de volatilidad gracias a la realización de un trabajo técnico que les permitía la apariencia de haber vencido la gravedad.

Los temas que se llevaron a escena en este momento tenían como principales características dos vertientes, por una parte la temática que hacía alusión a lo místico e irracional con la preponderancia de personajes provenientes de la fantasía relacionados con los demonios, sílfides, hadas, ninfas y brujas y la preocupación o tendencia de utilizar locaciones exóticas o lejanas, ya sea en tiempo o espacio.

El siglo XIX puede considerarse el siglo de oro del ballet romántico, el cual se fue conformando desde tiempo atrás; su génesis la podemos encontrar en el siglo XVIII específicamente en la utilización de la zapatilla suave que surgió precisamente a finales del siglo XVIII y que, con el paso del tiempo se fue perfeccionando, y en la propuesta de Noverre concerniente a exhortar a los bailarines para que se despojaron de las ropas estorbosas que no les permitían el movimiento libre; y el trabajo de coreógrafos como Didelot que se anticiparon a las temáticas utilizadas en el siglo XIX, como fue el caso de su ballet *Flore et Zéphire* el cual se estrenó en Londres en 1796.

Existen otros acontecimientos que favorecieron el advenimiento del romanticismo en la danza: en primer término puede comentarse que el ballet romántico se inspiró en obras de otros artistas románticos sobre todo de la literatura que proporcionaron temas para muchos ballets, así como los avances alcanzados por la tecnología y que se reflejaron principalmente en la utilización del alumbrado de gas, introducido en Londres en 1817 y que llegó a la Ópera de París en 1822 lo cual permitió realizar en escena otros efectos diferentes a los proporcionados por las lámparas de aceite que eran las que se utilizaban en ese momento.

Todo esto, conjugado, permitió la creación de una obra, que marcaría según los estudiosos, la entrada del ballet romántico: *La Sylfide* de Filippo Taglioni y que fue representada por primera vez en la Ópera de París el 12 de marzo de 1832²⁹ e interpretada por Marie, la hija de Filippo en el principal papel. Dicha obra es el prototipo del ballet romántico, con sus hadas, elfos, sílfides, espectros y todos los enredos de un imaginario que se convertiría en la combinación obligada del ballet clásico hasta nuestros días. En esta coreografía un elemento que se hará famoso es la falda de muselina que utiliza la sílfide y que ahora conocemos con el nombre de tutú, el cual alcanzó tanta popularidad que le dio el nombre de “ballet blanc” o “ballet blanco” al nuevo género.

Con este ballet la figura de la Taglioni se colocó en un primer plano, aunque también destacaron Carlotta Grisi y Fanny Elssler³⁰ ninguna de las tres de nacionalidad francesa: María Taglioni de padres italianos, formada por su padre Filippo y por Coulon; Carlota Grisi, nacida en Visinada, Italia en 1819, con estudios en la Scala y alumna de Carlo Blasis; Fanny Elssler, vienesa y contratada hasta 1834 por la Ópera de París; lo cual nos da indicios de que la Ópera tuvo que asomarse, en ese momento, al exterior para buscar a sus principales figuras.

La Ópera de París fue la institución que estaba lista para la concreción del ballet romántico, debido fundamentalmente a que tenía acertados antecedentes en cuanto a la producción balletística y porque estaba preocupada en elevar el nivel técnico de sus bailarines lo cual propició que se implantara la costumbre de tomar “clase diario (además de que se habían) estructurado dos ciclos de formación: *première*, en el que permanecían hasta aproximadamente los 13 años, para continuar (posteriormente) con el ciclo superior al término del cual ingresaban al Ballet de la Ópera”³¹.

Este desarrollo técnico y profesional de los bailarines trajo consigo varios cambios: la bailarina pasó a ocupar un lugar privilegiado en comparación con el varón, ya que la bailarina se afirma, y el papel del bailarín se reducirá al rol de instrumento de “elevación” de la estrella, y la bailarina profesional tendrá que enfrentar nuevos retos como son: “vencer las dificultades de las puntas y alcanzar la cúspide artística para convertirse en *prima ballerina assoluta*, que desde ese momento será la máxima aspiración de la bailarina clásica”³².

En cuanto al trabajo realizado en la Ópera de París, este se centró principalmente en fortalecer la formación de sus bailarines brindándoles un entrenamiento adecuado para el mantenimiento y desarrollo de sus facultades, lo cual se tradujo en el afianzamiento de la escuela francesa de ballet.

Entre el repertorio más importante generado por la Ópera de París a partir del surgimiento del ballet romántico y hasta finales del siglo XIX se puede contar, además de *La Sylfide*: *Giselle*, escrita por Gautier en 1841; de Arthur Saint-León *Coppélia*, estrenada en 1870; y finalmente *Le Corsaire*, de Mazilier, llevada a la escena en 1856.

Sobresalen durante el periodo que comprende entre las últimas décadas del siglo XVIII y la mayor parte del siglo XIX, dos maestros, ellos son: Carlo Blasis³³ y Arthur Saint-Léon.³⁴

Con las aportaciones de los bailarines y maestros de danza del siglo XIX se da cuenta de otra etapa del desarrollo del ballet la cual si tuviera que desentrañarse una sola característica ésta podría ser el desarrollo técnico de los bailarines llevado a su máxima expresión a fin de que el cuerpo pudiera desarrollar al límite sus capacidades físicas, lo cual trajo consigo otra cara de la moneda: la supremacía de la

³³ Carlo Blasis, nació en 1797, bailarín, docente, coreógrafo e historiador de la danza. En 1820 publicó su primer tratado elemental de danza clásica y posteriormente el *Código de Terpsícore* que constituye todavía en nuestros días la base de la escuela académica. Definió una bella posición el *attitude* inspirado en la escultura de Mercurio danzante de Giovanni Bologna, la cual la enlazó con la *pirouette*. Propuso una secuencia para la realización de una clase de danza y fue uno de los primeros maestros que exigió que la clase de danza se realizara diariamente. Su trabajo docente se proyectó principalmente en la Scala de Milán a través de su sistema de entrenamiento (el cual sigue siendo) la base de la escuela italiana actual, y a través de Enrico Cecchetti, gran maestro moderno de la danza, ha tenido considerable influencia sobre las escuelas rusa e inglesa de nuestro tiempo. Sus enseñanzas se han transmitido a Londres, París, Moscú y San Petersburgo. Ferdinando Reyna, *op.cit*, pp.111-112.

³⁴ Su nombre verdadero fue Arthur Michel, su figura estuvo presente durante la segunda mitad del siglo XIX. Arthur Saint-León nació en París en 1821. Elaboró un nuevo sistema de grafismo de la danza que publicó en 1852 con el título de *Estenocoreografía*. Se dice que gracias a él el estilo romántico francés llegó a Rusia. *Ibidem*, p.111.

técnica sobre la expresividad.

1.8 La formación dancística se desplaza a Rusia y más tarde llegará a México. Los Ballets Rusos.

Las raíces históricas del ballet clásico se remontan a las propuestas realizadas por Italia y Francia durante el siglo XVI pero que a partir del siglo XVIII dicho arte comenzó a asentarse en Rusia,³⁵ en gran parte, por la afluencia de coreógrafos y bailarines provenientes de otros países. De Italia Carlo Blasis³⁶ y de Francia Charles-Louis Didelot,³⁷ Jules Perrot,³⁸ Arthur Saint León³⁹ y Mauris Petipa.⁴⁰

A partir de 1880, el ballet comenzó a disfrutar en Rusia de popularidad; las miradas del público fueron capturadas por la presencia de bailarinas portentosas como fue el caso de la ballerina italiana Virginia Zucchi (1847-1930) alumna de Carlo Blasis pero también por la llegada de Piotr Ilich Tchaikovsky en 1890, quien con su música le imprimió un toque de vitalidad a los nuevos montajes. Las producciones más características de ese momento fueron: *La bella durmiente del bosque*;⁴¹ *El cascanueces*⁴² y *El lago de los cisnes*.⁴³

La escuela de San Petersburgo se vio enriquecida con la presencia de bailarines extranjeros proporcionados por Enrico Cecchetti, maestro cuyas bases técnicas estaban fincadas en la escuela italiana, la cual tenía como propósito la elaboración de una “danza virtuosística, puramente formal”,⁴⁴ de ahí que las bailarinas que destacaron en dichos ballets fueran principalmente italianas, en obras como: *Giselle*, *Corsario* y *La cenicienta*.

Los tres ballets con música de Tchaikovsky: *La bella durmiente*, *El cascanueces* y *El lago de los cisnes* están relacionados con el término de “ballet clásico”,⁴⁵ los cuales han disfrutado de éxito continuo. Innumerables bailarines se han forjado un nombre en uno u otro de los grandes papeles que ofrecen, y muchos más han recibido una valiosa experiencia como ejecutantes en los papeles menores.

1.9 Las tradiciones dancísticas del viejo continente se transforman. Los Ballets Rusos de Diaghilev.

El nacimiento del ballet moderno está marcado para muchos estudiosos de este arte en el año de 1909 en el momento en que el Teatro

³⁵ Los orígenes del ballet ruso se remontan a la corte del Zar Alexei en el siglo XVII con la escuela de danza que fundó el francés Jean-Baptiste Landé en 1738, momento en que los Teatros Imperiales se convirtieron en un sistema estatal en 1756 y el ballet fue incluido como una de sus ramas.

³⁶ En Italia las enseñanzas de Carlo Blasis fueron decisivas, pues sus discípulos –quienes después se trasladaron a Rusia– llegaron a alcanzar un alto nivel técnico a tal grado que a la escuela italiana se le reconoció por su virtuosismo.

³⁷ Charles-Louis Didelot fundó en 1801 la escuela rusa de ballet, contribuyó a preservar el ballet romántico y tuvo injerencia directa en la creación del “ballet volante” concebido como aquel que sustituía la mímica por la ligereza y el vuelo romántico.

³⁸ Jules Perrot conocido como “el aéreo” fue el último bailarín de ese momento que pudo compartir el éxito con María Taglioni. Entre sus obras destaca *Esmeralda* entre sus discípulos Mauris Petipa.

³⁹ Arthur Michel conocido como Saint-León enfatizó en la danza, sobre el teatro; puso la tilde en el estilo romántico francés; su labor coreográfica en Rusia rebasó la veintena de trabajos creativos en donde con frecuencia incorporó la utilización de danzas folclóricas. Saint-León invitó a Mauris Petipa a colaborar en el ballet ruso.

⁴⁰ Marius Petipa inició una nueva época en la historia de la coreografía nacional rusa. Su estilo creativo fue reelaborándose hasta adquirir matices propios; su trabajo se caracterizó porque introdujo en las obras coreográficas episodios ajenos al tema, pintorescos y de gran brillantez. Transformó el “ballet de acción” puso “énfasis en la forma como atributo positivo”. Ocupó el puesto de único maestro de danza en Rusia por treinta años. Concluyó su labor en los Teatros Imperiales en 1901, se retiró en 1904 para dos años después, publicar sus *Memorias* y morir en 1910.

⁴¹ Se presentó por primera vez en 1890 la cual se adaptó del conocido cuento de hadas de Charles Perrault, la musicalizó Tchaikovsky y la coreografió Petipa. Aurora, el papel protagónico, fue interpretado por la ballerina italiana Carlota Brianza y el príncipe Désiré, por Pavel Gerdt.

⁴² Segundo ballet que se le confirió a Tchaikovsky en 1892 se basó en la adaptación de Alejandro Dumas al cuento fantástico *El cascanueces* y *el rey ratón* de Hoffmann.

⁴³ En 1895 Petipa colaboró en *El lago de los cisnes*, tercera de las grandes partituras de Tchaikovsky para ballet.

⁴⁴ Paul Bourcier, *op.cit.*, 1981 (1978), p. 180.

⁴⁵ Indica un concepto de coreografía que subraya valores formales como claridad, armonía, simetría y orden. La técnica del ballet académico es lo más importante y sus reglas se transgreden muy poco. Aunque los ballets clásicos no son enteramente carentes de contenido emocional, usualmente este aspecto ocupa un segundo lugar [...] El sentido del orden del ballet clásico es demostrado por la cristalización del *pas de deux* que casi siempre tiene una estructura bien definida en los ballets de Petipa: el adagio para la ballerina y su compañero es seguido por variaciones (solos) para cada bailarín. Los dos bailarines se unen de nuevo en la coda, usualmente un despliegue de pirotecnia. La ballerina es invariablemente el punto focal del *pas de deux*, mientras que el bailarín varón funciona principalmente como su apoyo y para desplegar su belleza. Susan Au, “Cristalización y fermento en Rusia, *Ballet and Modern Dance*, (tr. Dolores Ponce), London, Thames and Hudson, 1988, p. 17, en Hilda Islas, *Antología de Historia de la Danza Clásica*, inédita, México, CID-Danza, 2000.

⁴⁶ Sergio Diaghilev (1872-1929), fue un amante de las artes, alumno de Rimsky-Korsakov interesado lo mismo en la música que en el ballet, quien en los primeros años del siglo XX realizó una serie de actividades artísticas con las que obtuvo éxito; no obstante, su más grande acierto nació en el verano de 1909 al crear los Ballets Rusos

⁴⁷ *El pabellón de Armida*, las *Danzas polovetsianas*, del *Príncipe Igor* de Bododín, *El Festín*, *Las Sífides*, etc., obras coreografiadas por Mikhail Fokine (1880-1942). Paul Bourcier, *op.cit.*, p. 184.

⁴⁸ Jack Anderson, “Los ballets rusos: Pasado y presente”, *The Ballet russe*, Proeedings Society of Dance Historiy Scholars. Eleventh Annual Conference, North Carolina Schools of the arts, 12-14 feb. 1988, s/f (tr. Dolores Ponce), en Hilda Islas, *Antología de Historia de la Danza Clásica*, inédita, México, CID-Danza, 2000.

Châtelet de París albergó a los ballets rusos de Sergio de Diaghilev⁴⁶ para que presentaran sus trabajos coreográficos;⁴⁷ a dicha agrupación se le ha señalado como aquella “compañía organizada en Rusia que asombró a París en 1909 y que, hasta la muerte de su director, fue la compañía de ballet más osada en lo artístico y más influyente de su tiempo”.⁴⁸

Sus aportaciones al mundo del ballet fueron: la creación de ballets de un acto con los cuales este arte logró popularizarse no sólo por su calidad técnica sino también por su calidad artística; en sus obras coreográficas lograron conjugar la participación de grandes artistas quienes se encargaron de la coreografía, vestuario y escenografía, argumentos y música; contaron con la colaboración de espléndidos coreógrafos, con grandes estrellas del ballet así como con destacados músicos, escenógrafos y libretistas, por mencionar algunos de ellos, señalo a: Igor Stravinsky, Claude Debussy, Léon Bakst, Pablo Picasso y Jean Cocteau.⁴⁹

Dicha compañía, tras la búsqueda y la experimentación, tuvo el acierto de abrirse y permitir el paso a la vanguardia, por ello fue posible vislumbrar en su obra coreográfica el cubismo, el surrealismo y el futurismo.⁵⁰ Hablando específicamente de las puestas escenas de esta agrupación se puede decir que se distinguen principalmente dos vertientes, la primera que consistió en obras de repertorio como fue el caso de *Scherezada*; *Giselle*; *El pájaro de fuego*; *Petroushka*; *Le Spectre de la Rose* y el ya famoso para ese entonces *El Lago de los cisnes*. La segunda vertiente consistió en la creación de obras que, en su momento, fueron polémicas pero que con el paso de los años han llegado a reconocerse como poseedoras de valor artístico. Entre ellas se cuentan a: *Le dieu bleu* (El dios azul); *L'après-midi d'un faune* (la siesta de un fauno); *Daphnis et Chloe* de Ravel y *Le Sacre du Printemps* (La consagración de la primavera). Entre sus coreógrafos más destacados sobresalen: Mikhail Fokine⁵¹, Vaslav Nijinsky⁵² y Léonide Massine.

Con la muerte de Diaghilev la compañía desapareció dejando una importante influencia en el mundo de la danza. Sus aportaciones principales fueron el trabajo interdisciplinario; la limpieza técnica de sus bailarines; la transformación de la tradición académico al inventar nuevos pasos y una nueva estética.

Fue tan importante esta influencia que después de Diaghilev, hubieron intentos muy sólidos para continuar por ese camino como fue el caso de las aportaciones de Serge Lifar, los ballets de Balanchine y las compañías dirigidas por René Blum, Coronel de Basil y Serge Denham. Coronel de Basil llegará a México y se llevará a bailarines mexicanos en su compañía.

1.10 La escuela italiana de ballet. Tradición dancística que dejó raíces en México.

La escuela italiana de ballet se encuentra íntimamente relacionada con el trabajo de Enrico Cecchetti,⁵³ a quien se le atribuye la creación de un “método” que contiene doctrinas sobre este arte el cual se publicó en Inglaterra en 1922 con el nombre de *Método Cecchetti*; y a quien se le distingue por su capacidad de adaptación, ya que pudo incursionar dentro de tres áreas diferentes de la danza teatral: el *ballo grande* italiano, el Ballet Ruso Imperial y los Ballets Russes de Diaghilev.

La primera etapa de Enrico Cecchetti denominada para los estudiosos como el *ballo* italiano⁵⁴, nos muestra que la tendencia del ballet italiano estaba dirigida hacia una coreografía nacional bien definida y que el término *ballo* se identificaba exclusivamente con este género.

El *ballo* ha vivido transformaciones: en la primera década del siglo XIX se le brindó preponderancia a los gestos por sobre la danza pura; para la segunda mitad de este siglo este género se asentó y se arraigó tomando la denominación de *ballo grande* o *gran ballo* el cual se tornó en “una forma de danza teatral basada en una mezcla de diferentes técnicas y elementos teatrales”.⁵⁵ A partir de 1837 cuando Carlo Blasis fue nombrado director de la Academia de Danza del teatro de la Scala de Milán se codificaron los principios de la técnica del ballet clásico bajo los cánones de la escuela francesa que eran los cánones bajo los cuales él había estudiado; por tanto, ese momento se caracterizó por dos corrientes, la de Blasis y por la acción rítmica mímica italiana y se optó por una estructura definitiva que consistió en

⁴⁹ George Balanchine, *Francis Mason (ed)*, Balanchine's Complete Stories of The Great Ballets, Nueva York, Doubleday, 1954, pp. 447-448.

⁵⁰ Un ejemplo de ello es la obra *Parade*, basada en un argumento de Cocteau que ponía en escena gente de circo, con decorados de Picasso y música de Eric Satie; obra con la cual el ballet ingresó al cubismo.

⁵¹ Mikhail Fokine (1880-1942) primer coreógrafo de los Ballets Rusos de Diaghilev quien junto con Serge Diaghilev llevaron a la agrupación a la cúspide.

⁵² Vaslav Nijinsky, excelente bailarín y coreógrafo que nació en Kiev en 1890. Entre sus principales obras encontramos *La tarde del fauno* (1912), *Jeux* (1913); *La consagración de la primavera* (1913). Tristemente la carrera de Nijinsky se vio truncada por una tragedia, con la 1ª Guerra mundial la compañía tuvo que desplazarse por varios países de Europa y América; en el viaje a América, Nijinsky que había sido amante de Diaghilev repentinamente se casó con la bailarina Romola de Pulska, aprovechando que Diaghilev había decidido no viajar; cuando el empresario se enteró de dicho acontecimiento expulsó a ambos de la compañía; Nijinsky cayó enfermo en el año de 1918 y murió en un manicomio de Londres en el año de 1950.

⁵³ Enrico Cecchetti bailarín, coreógrafo y profesor de danza nació en Italia (1850-1928) fue alumno de Giovanni Lepri, exalumno de Carlo Blasis, sus dotes expresivos lo colocaron como bailarín de mímica en trabajos como *Le Carnaval* (Fokine 1919), *Scherezada* (Fokine, 1910), *Pájaro de fuego* (Fokine, 1910), *Petrushka* (Fokine 1911) y *Las damas bienhumoradas* (Massine, 1917).

⁵⁴ Género italiano que se basaba en principios derivados de una tradición muy arraigada que encontró a su precursor en Salvatore Viganò el cual no estaba relacionado con los cánones del ballet francés. Giannandrea Poesio, “Enrico Cecchetti. La influencia de la tradición” en Janet Adshead-Lansdale y June Layson, *Dance History. An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge, 1983, s/p. (tr. Dolores Ponce), en Hilda Islas, *Antología de Historia de la Danza Clásica*, inédita, México, CID-Danza, 2000.

⁵⁵ Giannandrea Poesio, “Enrico Cecchetti. La influencia de la tradición” en Janet Adshead-Lansdale y June Layson, *Dance History. An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge, 1983, s/p. (tr. Dolores Ponce), en Hilda Islas, *Antología de Historia de la Danza Clásica*, inédita, México, CID-Danza, 2000.

lo que se conoce como *ballo grande* italiano, esto es “una producción vasta y espectacular, generalmente en cuatro, cinco o incluso seis actos, donde la acción era principalmente mímica salpicada con danzas incidentales”⁵⁶, que fueron los orígenes y bases de Enrico Cecchetti desde el punto de vista dancístico y cuyas características tenían que ver con una danza inclinada preponderantemente al virtuosismo.

La segunda etapa de Cecchetti se considera a partir de cuando él emigra de su país y se va a probar fortuna a Rusia; en 1874 baila por primera vez en San Petersburgo y en 1881 en el Teatro Bolshoi de Moscú. Su técnica en verdad era virtuosa lo que le favoreció para que lo llamaran para formar parte del Ballet Imperial en el cual Petipa lo utilizaría para interpretar papeles que se pueden considerar un híbrido y que se balanceaban entre interpretaciones de carácter, e interpretaciones nobles; pero además de esta actividad Cecchetti se desempeñó como segundo maestro de ballet y después, como maestro de la Escuela Imperial de Danza.

En 1902 Enrico Cecchetti se retiró de esta escuela y se dispuso a vivir una tercera experiencia. Se unió a los ballets rusos de Diaghilev en donde se quedó a trabajar durante diez largos años.

Enrico Cecchetti murió el 13 de noviembre de 1928 lo cual coincidió con la declinación del ballet italiano; dos causas relacionadas con esta declinación pueden ser: la entrada de la danza expresionista y la llegada del fascismo que consideraba al ballet como afeminado; no obstante, el trabajo de Enrico Cecchetti se ha preservado gracias a los resultados obtenidos y a la divulgación que de él hicieron sus discípulos.

Anexo 2

Tradiciones dancísticas de la Nueva España.⁵⁷

2.1 Confluencia de tradiciones dancísticas y musicales en la Nueva España.

España, durante el siglo XVI, vivía la influencia del Renacimiento pero todavía llevaba consigo tradiciones medievales y comenzaba su expansión debido al descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo.

En la ciudad de Tenochtitlan el emperador Cuauhtémoc se rindió y se entregó a Cortés el 13 de agosto de 1521 después de que la ciudad estuvo ochenta días en sitio; una vez conquistado el territorio, los españoles procedieron a implantar su cultura y su religión.

El primer golpe que sufrieron los indios fue la conquista pero a éste le siguieron otros, quizá igualmente profundos, como fue la imposición del idioma, de la religión, de las costumbres y por ende la presencia de una concepción diferente del mundo. La cultura europea se trasplantó a las universidades y colegios y éstos siguieron los modelos renacentistas pero -a nivel popular- por medio de la evangelización, se impuso un tipo de tradición medieval.

Los elementos que contribuyeron a la concreción de nuevas formas populares –musicales y bailables- que por cierto vinieron a fijarse hasta el siglo XVIII fueron múltiples. Como factores internos se encuentra la influencia de españoles, indios, negros, criollos y mestizos y como factores externos las influencia de España y de otros países de Europa; por vía de La Habana, Veracruz y otros puertos se suscitaron influencias diversas de las colonias europeas en América.

El teatro, la danza y la música fueron utilizados por los conquistadores y por los frailes como instrumento de evangelización.

Algunas de las prácticas dancísticas españolas -sobre todo las ligadas a la religión- se pudieron presenciar en la Nueva España debido a que los españoles -aún las conservaban- pese a las prohibiciones acontecidas durante los primeros siglos del cristianismo.

Estos elementos dieron como resultado que las festividades de los indígenas se realizaran en el mismo sitio y en la misma fecha, pero en ellas se sustituyeron a los dioses del lugar, por un santo con atributos similares lo que permitió que los indígenas siguieran ejecutando sus danzas donde lo habían hecho antes.⁵⁸

Las procesiones fueron de gran importancia en este siglo, porque al final de ellas se llevaba a cabo un auto sacramental, un coloquio o una comedia y en los intermedios se realizaban danzas; los indios colaboraban en estas danzas que variaban de un año a otro y se contrataban maestros o bailarines para que pusieran danzas europeas.

En este siglo se gestaron las danzas de moros y cristianos o “morismas”⁵⁹ y las danzas de conquista.⁶⁰

⁵⁶ Giannandrea Poesio, “Enrico Cecchetti. La influencia de la tradición” en Janet Adshead-Lansdale y June Layson, *Dance History. An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge, 1983, s/p. (tr. Dolores Ponce), en Hilda Islas, *Antología de Historia de la Danza Clásica*, inédita, México, CID-Danza, 2000.

⁵⁷ Este anexo fue posible realizarlo gracias al espléndido trabajo de Maya Ramos Smith acerca de la historia de la danza mexicana desde la época colonial hasta la primera década del siglo XX en sus libros aquí citados.

⁵⁸ Entre las principales festividades religiosas de la época colonial se cuentan: *Corpus Christi*, la epifanía, la navidad y el día de san Hipólito, patrón de la ciudad de México.

⁵⁹ La morisca tiene su antecedente en la Edad Media principalmente en Europa.

⁶⁰ Con diversos nombres y personajes pero con la misma temática, esta danza se practica hoy en día en extensas zonas de la ciudad de México y sus alrededores. Maya Ramos Smith, *La danza en México durante la época colonial*, México, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, 1990, pp. 26 – 27.

En las fiestas y danzas profanas se incluían: procesiones, servicio religioso, banquetes, juegos de cañas, torneos, fuegos artificiales, corridas de toros, mascaradas y bailes y en ellas se integraban a los indios quienes contribuían con sus entretenimientos, juegos y habilidades; por tanto, éstas prácticas cumplían también una función cívica y una función religiosa.

Debido a esta gama de festividades y eventos las formas dancísticas se empezaron a mezclar y a influenciar mutuamente, por un lado en las celebraciones religiosas y en las fiestas populares se continuaron las tradiciones medievales europeas; en las fiestas de la aristocracia se empezaron a introducir los estilos y formas del Renacimiento; mientras que a nivel popular operó un proceso de interpretación de la danza religiosa y popular española con las danzas nativas. Los indios sirvientes y los negros esclavos de las casas ricas veían estos bailes y los imitaban.

En este contexto aparecieron los primeros maestros de danza que llegaron de la Nueva España: “maese Pedro “el del Arpa”, Benito Bejel o de Vejel, Ortiz “el músico...gran tañedor de byola e amostraba a danzar”, y un “hulano Morón, gran músico, vecino de Colimar”⁶¹ y la primera solicitud para la conformación de una escuela de danza.⁶²

Otros maestros de danza detectados en este momento fueron Diego Bartolomé Risueño quien entre 1566 y 1598 enseñó a cantar, tañer arpa y vihuela y a danzar y quien enseñaba las danzas cortesanas de moda en España.⁶³

Otra influencia sobre la música y la danza popular que provocó la gestación de bailes y coplas que estuvieron en boga en los siglos XVII y XVIII fue la cercanía de los negros esclavos.

En este periodo se creó el teatro o corral en donde se representaban obras y en los intermedios se acostumbró la aparición de algún entremés, baile o sainete y fue posible contar con la presencia de compañías profesionales provenientes de España.

2.2 El teatro y la danza en la Nueva España del siglo XVII.

Después de que la Nueva España se fincó y quedó pacificada ésta se convirtió en sitio adecuado para que la aristocracia se asentara en nuestro país y trajera consigo un gran séquito de acompañantes y con ellos la moda de Europa. Nuestro país, entonces, fue lugar para la realización de fiestas privadas, desfiles, mascaradas, arcos triunfales, comedias, danzas y certámenes literarios y la danza de salón se generalizó⁶⁴, por tanto es posible advertir en México la presencia de las danzas de corte.

Para la segunda mitad del siglo XVII la danza de corte incluyó formas italianas, francesas y americanas.⁶⁵

Las danzas populares se gestaron en las festividades cívicas y religiosas -lugar propicio para que el pueblo participara y presenciara danzas que bien podían ser de españoles, negros, indios y mulatos- las cuales, no eran muy bien vistas por las autoridades civiles y religiosas pues ya se comenzaban a censurar y a condenar los bailes negros y mestizos⁶⁶; no obstante, la influencia de la música y la danza de la zona del Caribe fue decisiva y para el siglo XVIII apareció el nombre de “son” que designaba a las danzas populares que -para ese momento- ya era una lista extensa.⁶⁷

El teatro⁶⁸, durante el siglo XVII, ya gozaba de aceptación en la Nueva España, incluso ya se contaba con compañías dramáticas profesionales y -en sus representaciones- la danza ocupaba un lugar importante ya que se presentaban canciones y danzas de corte,

⁶¹ Díaz del Castillo, cap. CCV, pp. 659, 654, 658, *cfr. Ibidem*, pp. 29 – 30.

⁶² *Loc. cit.*

⁶³ Entre las danzas mencionadas como parte del repertorio de los maestros establecidos en México son: la alemanda; la zambra, de origen árabe; el contrapás; la españoleta de carácter campesino; las hachas de la familia de la morisca que se bailaba con antorchas; las contradanzas y pavana. Entre las danzas populares llegadas de España destacan el zapateado, de origen gitano; el fandango y las seguidillas, ambas danzas andaluzas consideradas entre las más antiguas de España. A partir de estas y otras danzas andaluzas se empezaron a desarrollar en México formas como los huapangos, fandangos, jaranas y jarabes. Asimismo, hay registro de la danza de la cintas o palo de mayo, las danzas de espadas, que dieron origen en México a la danza de machetes y las de paloteo, enraizadas en Michoacán. *Ibidem*, p. 31.

⁶⁴ Recordemos que en Italia en este momento estaban en boga las danzas de corte, las populares y las conocidas como entretenimientos cortesanos y que a partir de estos últimos se dio a conocer a un mayor número de personas y que en Francia ya se practicaba el *ballet de cour*.

⁶⁵ En la Nueva España el repertorio que se bailaba incluía: “gallardas, españoletas, villanos, el caballero, canarios, *bailad* caracoles, los *impossibles*, jota, fandango, tarantelas, las vacas, el amor, jácaras francesas, las sombras, jácaras de la costa, gaitas, cumbées, zarambeque o muecas, el paloteado, folías gallegas, zangarilleja, chamberga, *pasacalles* para comenzar las seguidillas manchegas, granduque, *marsellas*, folías italianas, al verde retamar, las penas, sarao o bailete de El Retiro, la amable, Fustamberg, *paisanos*, *paspiéd* viejo, la cadena, el cotillo, la Christian, la vacante, cotillón nuevo, rigodón, y los minués: “de trompas, de soldado, amoroso, afectuoso y del cisne”. Ms., Colección Gabriel Saldívar, Stevenson, *Music in Aztec and Inca Territory*, parte I, p. 236, *cfr. Ibidem*, p. 40.

⁶⁶ Entre los bailes negros y mestizos se cuentan los jarabes, sones, gatos, los antepasados de los gatos, rumbas, danzones y habaneras y las huarachas y chuchumbés por ser deshonestos, bajas sus palabras y modo en que lo bailaban.

⁶⁷ Entre las danzas populares se cuenta Huapango, *Jarana*, *La bamba*, *Las negritas* y *negritos*, *El churripampli*, *La indita*, *Los bergantines*, *El zanganito*, *El gato*, *El bejuquito*, *La chipicuaraca*, *Los chimiztlanes*, *Perejiles*, *Tototchi*, *La cosecha*, *El fiscalito*, *La india valedora*, *La lloviznita*, *La paterita*. Todas censuradas por la letra de sus canciones y por los movimientos que se realizaban al bailarlas.

⁶⁸ El primer teatro oficial fue el Coliseo de México que se inauguró en 1673 ubicado en el claustro del hospital real de Naturales –actual esquina de Lázaro Cárdenas y Victoria; se incendió en 1722 pero fue reconstruido en el mismo lugar. En 1725 se construyó en la esquina de las ahora calles de Motolinía callejón del Espíritu Santo y 16 de septiembre –La Acequia- llamada más tarde del Coliseo Viejo. Posteriormente se edificó en la calle del Colegio de Niñas, hoy Bolívar, el Coliseo definitivo, el cual en el siglo XIX

populares y españolas en los intermedios, fines de fiestas y mojigangas que acompañaban o interrumpían la comedia; no obstante, la situación de los bailarines no era satisfactoria ni desde el punto de vista económico, ni social ni religioso, por ese motivo muy a menudo se trajeron maestros y bailarines de España quienes se quedaban en la Nueva España debido a que el viaje de regreso era muy largo y costoso.

Lo que se bailaba en ese momento en los teatros estaba relacionado con las danzas de corte, populares y pantomimas. Ya que su arte descendía por una parte de la *Commedia dell'Arte* difundida en Europa por los italianos y por otra, de la danza teatral y popular española. Los bailarines practicaban actuación, canto y danza, sin poseer aún plenamente lo que se considera como técnica académica.⁶⁹

2.3 Llega a México el Ballet de Acción y surge la necesidad de una escuela de danza que se ubica en la Casa Yrolo.

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

Durante los primeros años de la década de los 80 la situación económica en el Coliseo fue difícil y repercutió en el ballet pero se recuperó durante el virreinato del conde Bernardo de Gálvez (1785-1786) quien protegió al teatro, restauró el Coliseo, elaboró un reglamento con cláusulas concernientes a la danza y a los bailarines y se incrementaron las representaciones. Un bailarín y coreógrafo que dio vida al ballet de México en este momento fue Gerolamo Marani –conocido en México como Jerónimo- quien después de una larga carrera dancística en Europa llegó a nuestro país en 1785 con su esposa Teresa Pier Antoni y sus hijos. Gerolamo Marani llegó a México gracias al conde Bernardo de Gálvez quien formó una compañía de ballet con los mejores elementos disponibles. Los géneros que practicaba la compañía eran danza popular –mexicana y española-, danzas de corte, y ballet –llamado baile italiano-. A los ballets se les llamaba “bailetes” o “bailes pantomímicos”. Los había heroicos, trágicos, bufos, mitológicos, pastorales, etcétera. Las “misceláneas” eran *divertissements* o números diversos sin argumento preciso que los uniera. Había además solos, tercetos, quintetos y padedús.⁷⁰

La necesidad de formar un elenco, propició la apertura de una escuela de danza ubicada en la Casa Yrolo. Los datos que se tienen de esta escuela no son precisos, sin embargo, es posible determinar que en ella se enseñaba danza desde los tiempos de Turquí o Turchi y que los alumnos iniciaban sus estudios desde pequeños y al cumplir los trece años los más destacados pasaban a formar parte del Coliseo. El horario de trabajo de esta escuela que incluía para la compañía entrenamiento y ensayos y que además era obligatoria, iniciaba a las nueve de la mañana y eran clases acompañadas por violín. Un día normal de trabajo de un bailarín consistía de las nueve a las doce de la mañana y cuando había ensayos por la tarde se suspendían las actividades al medio día para que los bailarines tomaran su almuerzo y continuar posteriormente con el ensayo que era acompañado por uno o dos violines o incluso por la orquesta entera. La función daba inicio a las ocho de la noche, pero los integrantes de la compañía tenían que presentarse una hora antes para que la función concluyera a las once o doce de la noche. La influencia que determinó a los ballets de aquel momento provenía del Ballet de Acción promovido por Noverre, Angiolini, Rossi, Dauverval y otros maestros.

2.4 El ballet y la guerra de Independencia.

A finales del siglo XVIII en la Nueva España se introdujo el Ballet de Acción. Juan Medina, bailarín y coreógrafo español, hermano de la famosa María Medina-Viganó (esposa del Salvatore Viganó) llegó a México aproximadamente en el año de 1792 y durante el periodo en que dirigió el Coliseo de México fue quien introdujo esta modalidad con sus propias obras y con montajes de Noverre, Domenico Rossy y Dauverval.

Este periodo fue de gran resonancia para la danza debido a que se contaba con una trayectoria marcada por Turchi, Morali, Marani y Pierantoni la cual fue retomada por Juan Medina, quien además, intercaló su visión y mejoró la técnica dancística, realizó adecuaciones en las producciones y formó a una nueva generación de bailarines.

A pesar de que se tuvieron que enfrentar momentos difíciles, puede señalarse que hasta el año de 1806, las producciones que Medina dirigió y organizó fueron fastuosas y que los bailarines en ese momento gozaron de sueldos más elevados que antes, por lo que el ballet en la sociedad novohispana fue plenamente aceptado.

Desgraciadamente al poco tiempo se enfrentó una mala racha debido a los conflictos de la colonia y fue necesario reestructurar la compañía y redactar un código teatral en el que se suprimían los grandes bailes heroicos y grotescos por su excesivo costo, permitiéndose solamente la puesta en escena de “bailes del país” y otros pequeños caseros, además de que se les reducía el sueldo a los bailarines, motivo por el cual bailarines principales tuvieron que abandonar el Coliseo el cual quedó para la temporada 1806-1807 con sólo siete integrantes. El Coliseo decayó hasta tal punto que los espectadores sólo iban a las funciones en plan de tertulia.

Posteriormente se desencadenó la lucha por la Independencia y con ello la decadencia del Coliseo. Al terminar la guerra, el Coliseo se encontraba en pésimas condiciones y la danza teatral encontró su peor momento; los bailarines continuaban en esta actividad únicamente por necesidad.

Lo único que vino a levantar un poco la situación fue la competencia creada por la inauguración de un nuevo teatro situado en lo que hoy

llevó el nombre de Teatro Principal y funcionó con esa denominación hasta 1931; año en el que fue destruido por un incendio. *Ibidem*, p. 70.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 76

⁷⁰ Corrupción del francés *pas de deux* usada, tanto en España como en Italia y en la América española hasta el siglo XIX.

es la calle de Colombia el cual se estrenó en 1822 y llevó el nombre de teatro de los Gallos, de las Moras y Provisional. El 21 de febrero de ese mismo año un decreto suprimió el hospital Real de Naturales y el municipio quedó a cargo de las rentas y el manejo del Coliseo; con ello concluyó una época en la que Turchi, Sabella Morali, Marani y Medina habían sido los principales protagonistas y una etapa de la danza teatral caracterizada por momentos de esplendor y por momentos difíciles en la cual alternaron “la danza de corte, la popular española y novohispana, la danza teatral española y el ballet académico franco-italiano”.⁷¹

2.5 Se anuncia en México el ballet prerromántico y nuevamente surge la necesidad de una escuela de danza.

La Independencia fue consumada en 1821 y para ese momento el país vivía una etapa de crisis que repercutió indiscutiblemente en todas las esferas y lógicamente en la vida artística y dancística de México.

La actividad dancística aún conservaba muchas de las propuestas planteadas durante el siglo XVIII pero también se dio paso a una serie de cambios que anunciaban el estilo romántico en el cual los personajes principales ahora serían las ninfas y los pastores con temas más íntimos y sutiles que protagonizaban sencillas historias de amor, leyendas y el folclore europeo en los cuales la clase media tomaba la batuta; en cuanto a la escenografía y vestuario se iniciaba la búsqueda de un toque más realista y en relación con el vestuario éste fue más ligero permitiendo mayor libertad de movimiento, por lo que fue posible también alcanzar mayor virtuosismo y expresividad.

En 1824 apareció una figura importante en la danza: Andrés Pautret, bailarín, maestro y coreógrafo francés, quien hizo florecer en México el denominado ballet prerromántico y quien llegó a esta ciudad junto con su esposa, la española María Rubio y sus hijas Aurora y Joaquina y con los bailarines Antonio del Águila y José Romero.

Andrés Pautret traía consigo una larga experiencia dancística, él había participado como primer bailarín en la compañía de François Lefebvre y había dirigido las compañías de Cádiz y La Habana y había tenido contacto con un amplio repertorio internacional que incluía, además de ballets de Noverre y Dauberval, el repertorio de los más importantes coreógrafos franceses del momento como eran Salvatore Viganó, Gaetano Gioia y Salvatore Taglioni. Su primera presentación en México fue durante la temporada de 1824-1825 con gran éxito y como consecuencia el Ayuntamiento decidió dar un nuevo impulso al teatro para sacarlo de su lamentable estado.

Andrés Pautret, quien había quedado al frente del Teatro de los Gallos o Provisional, trabajó conjuntamente con los Medina y para el año de 1825, comenzó a formar una nueva compañía la cual llevó a escena “grandes bailes” que no se veían en México aproximadamente desde hacía diez años.

Debido a la necesidad de contar con un elenco dancístico preparado y dado que la “Escoleta” abierta durante la época colonial -la cual funcionaba anexa al Coliseo- había decaído, Pautret decidió lanzar un aviso sobre la constitución de una nueva escuela de danza.⁷²

Su primer intento no tuvo éxito, sin embargo su insistencia hizo que su objetivo se realizara y muy pronto la escuela estuviera llena de alumnos y funcionando normalmente y a mediano plazo, de ella egresaron un nutrido grupo de bailarines que fueron reconocidos en esta rama del arte.

La compañía de Pautret siguió presentándose con regularidad hasta el año de 1831 que fue cuando se presentó una situación incierta debido a la crisis teatral y al aspecto financiero por el que atravesaba el país y por la escasez de actrices y actores en todos los ramos. Esta situación afectó el trabajo de Pautret quien además perdió a su esposa que - según la prensa- se había fugado con José Lara (uno de los bailarines de la compañía y excelente prospecto en este ramo) llevándose la música de los bailes⁷³, los libretos, los apuntes coreográficos de Pautret y parte del vestuario del cuerpo de baile.

Pautret y el teatro demandaron a los prófugos ante las autoridades. Se les ordenó devolver lo robado, se conminó a María Rubio a regresar para arreglar con su marido “las diferencias domésticas que los tenían desavenidos” y se llegó a sugerir que ella y Lara fueran excomulgados. No obstante, los dos bailarines se colocaron en Guanajuato, ahí empezaron a trabajar y no se aplicó la ley, al contrario se les permitió trabajar y no hubo ninguna represalia por su actuación.

Para Pautret seguramente esta situación fue difícil pues no sólo se encontraba sin esposa, y por tanto sin la mejor bailarina de la compañía, sino sin todos aquellos bailarines que por el decreto de expulsión de españoles habían tenido que salir del país, sin partituras, sin vestuario y sin apuntes. Pautret solventó esta situación presentando en la temporada correspondiente patedús, tercetos, *pas de deux* “grotescos” y un *Cuarteto grotesco*, lo cual fue recibido con agrado, dado que la prensa y el público estaba enterado de su problema. Pautret siguió trabajando y muy pronto estrenó un ballet en dos actos *El nido de amor o El pimpollo y la rosa*; dicha obra fue todo un éxito debido a su excelente ejecución pero además porque fue llevada a escena por “32 jóvenes alumnos del Conservatorio Mexicano en el Ramo de Baile”⁷⁴ cuyas edades fluctuaban entre los cinco y los diez años. La tradición de trabajar con jóvenes tiene sus raíces desde el siglo XVIII, principalmente en Europa, en donde se acostumbraba formar a los bailarines desde temprana edad; Italia fue un ejemplo de ello en donde prestigiasdas compañías dancísticas incluían un elenco de jóvenes ejecutantes quienes en su mayoría eran hijos de bailarines. Esta experiencia es importante recuperarla porque no sólo repercutió positivamente en la danza, sino también en el canto y la actuación pues del Conservatorio de Baile salieron figuras que llegaron a destacar en otras ramas del arte.

La exigua compañía adulta de Pautret continuó trabajando y presentándose en los intermedios y “fines de fiesta” hasta que fue

⁷¹ *Ibidem*, p. 150.

⁷² *El Sol*, del 5 de enero de 1826, *cfr. Ibidem*, pp. 52-53.

⁷³ *El Sol*, del 13 de abril de 1831, *cfr. Maya Ramos Smith, El ballet en México en el siglo XIX. De la independencia al segundo imperio (1825-1867)*, México, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, 1991, p. 86.

⁷⁴ *El Sol*, del 8 de septiembre de 1831, *cfr. Ibidem*, p. 92.

enriquecida con la presencia de bailarines extranjeros quienes mostraron a los mexicanos los avances técnicos de Europa así como a las mujeres, el uso de la punta. Con la presencia de estos bailarines y el trabajo arduo y constante que siempre caracterizó a Pautret, dicho maestro y coreógrafo logró transitar a otro momento también muy importante para la danza clásica distinguido con el nombre de ballet romántico el cual tenía aproximadamente nueve años de gestación en Europa a partir del estreno de la obra *La sylphide* y la presencia y éxito de bailarinas como Carlotta Grisi, Marie Taglioni y Fanny Elssler.

2.6 Incipiente influencia en México de tres escuelas dancísticas: la francesa, la italiana y la española.

En México el ballet romántico se introdujo tardíamente en relación con su presencia en Europa ya que su aparición se llevó a cabo durante las décadas de 1840 y 1850 (época de Santa Anna y la guerra de reforma) decayendo hacia 1867 con la caída de Maximiliano. Cabe mencionar que su aparición tuvo cabida a través de danzas y pasos de carácter, de *pas de deux* y solos, y de la danza española o escuela clásica bolera y de fragmentos de obras románticas venidas de Europa que se presentaban a la par de los trabajos de Pautret. En este periodo se practicó: el ballet académico, la danza de carácter y de salón, la danza y el ballet español o escuela bolera y la danza mexicana.

La ocupación del ejército de Estados Unidos en México durante los años de 1846-1847 trajo lamentables repercusiones que afectaron tanto a los bailarines como a su trabajo; por un lado, la amenaza constante de ocupar la capital fomentó que el público dejara de asistir a los espectáculos dancísticos y por otro lado, los bailarines abandonaban las academias de danza porque eran requeridos para enlistarse en el ejército y un gran número de artistas se refugiaron en distintos estados de la República esperando a que disminuyera la tensión política.

La problemática llegó a tal grado que en los teatros se suspendió la actividad dancística para abrir –posteriormente- bajo otras condiciones. El espectáculo estuvo dirigido entonces únicamente al ejército por tanto “se convirtió en cuestión de honor el trabajar o no para los invasores”⁷⁵.

Después de que México estuvo casi un año invadido por las tropas estadounidenses finalmente éstas se retiraron y la actividad cotidiana de la ciudad se recobró paulatinamente y el 30 de septiembre los teatros reiniciaron sus espectáculos.

La guerra indudablemente había sido muy dolorosa y con grandes costos en todos los sentidos para el país, pero pese a ello y después de que el país había perdido casi la mitad de su territorio la temporada teatral de 1848-1849 dio inicio. La función inaugural se efectuó con una comedia y un “padedú serio” realizado por María de Jesús Moctezuma conocida como La “Chucha” e Isidoro Maiquez.

María de Jesús Moctezuma para ese momento se había ganado el reconocimiento del público era la estrella favorita del momento y era muy bien recibida por la prensa. Había nacido en México alrededor de 1820-1821 y su incursión en la danza la había realizado a los seis años con Pautret con quien participó en su compañía infantil. El repertorio que llegó a bailar María de Jesús Moctezuma fue muy variado ya que ella llegó a interpretar obras de ballet, danzas españolas y mexicanas.

Un género dancístico que alcanzó maduración y reconocimiento en este momento fue la Escuela Clásica del Bolero. Tras la búsqueda del exotismo y “color local”, el ballet romántico admitió e hizo suya la danza folclórica de varios países. España fue uno de los países que más contribuyó e influyó en este sentido. Fue tal el espectro que alcanzó la danza española que incluso llegó a establecerse como un espectáculo propio y a lograr una cantidad de estrellas que bailaron y fueron aclamadas en la mayor parte de los teatros de Europa y América. La repercusión fue tan amplia y avasallante que a partir del siglo XVIII se desarrolló en España la forma de danza teatral conocida como Escuela Clásica del Bolero. La influencia fue paulatina se sabe que desde el inicio del siglo XVIII la danza española ejerció un poder importante en el ballet clásico académico y para fines del mismo siglo, la Escuela Clásica del Bolero había adoptado la técnica formativa y muchas características del ballet combinándolas con sus danzas nacionales. Con una terminología propia basada en la del ballet, esta forma continuó desarrollándose; para la década de 1830 ya incluía complicados allegros y *batterie*, extensiones y bellos y fluidos *port de bras*, añadiéndose más tarde el trabajo de puntas –aunque no obligatorio- para las mujeres, acompañado por lo general de castañuelas.⁷⁶

Este momento fue decisivo para la danza española pues bailarines importantes la dieron a conocer por los teatros de Europa, llegando a la cúspide cuando Fanny Elssler bailó la *cachucha* y la presentó en la Ópera de París en 1836. La danza española incorporada al ballet no se estancó siguió perfeccionándose y casi una década posterior fue posible admirar ballets creados por Marius Petipa.⁷⁷ Para la década de 1850 ya se hablaba de tres escuelas: la francesa, la italiana y la española.⁷⁸

El furor por la danza española, también se extendió hasta México y en la temporada de 1855-1856 fue posible presenciar en los teatros otro “nuevo género” lírico-dramático conocido con el nombre de zarzuela, que se presentaba en los teatros a la par del ballet.

Durante la guerra de reforma el periodo marcado entre 1857 y 1861 se caracterizó como la época de decadencia del ballet mexicano. Debido a esta situación la programación en los teatros se tornó irregular, los artistas escasearon y los empresarios tuvieron que inventar estrategias para que la audiencia se incrementara.

En cuanto a los espectáculos dancísticos, estos siguieron su curso y a pesar de las condiciones en que laboraban, hubieron frecuentes presentaciones; sin embargo, esto no cambió el hecho de que los estrenos fueran escasos al igual que el número de bailarines y que, al ballet, se le concediera poca importancia.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 157.

⁷⁶ *Ibidem*, pp. 263-264.

⁷⁷ Los títulos que hacían alusión a este género incorporados al ballet fueron: *La perla de Sevilla*, *Carmen y su toreador*, *La aventura de la hija de Madrid*, *La flor de Granada y la salida para la corrida*.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 264.

Este momento se convirtió en un tiempo en el que el ímpetu del ballet, surgido desde 1825, con la presencia de Pautret en México se fue oscureciendo.

El periodo siguiente marcado por la invasión francesa y el Imperio de Maximiliano de Habsburgo (1862-1867) se caracterizó por la presencia de compañías y bailarines extranjeros a quienes Maximiliano a través de agentes había contratado. En 1864 se contó con la presencia de un grupo de ópera italiana dirigida por Domenico Ronzani quien tenía la misión de establecerse en nuestro país y contratar a bailarines mexicanos. Su debut en México lo realizaron el 7 de agosto con la ópera *La sonámbula* y con *La ilusión de un pintor* de Perrot y aunque la obra tuvo gran aceptación por parte del público la situación financiera era precaria y aún con el subsidio recibido por parte de Maximiliano sus integrantes tuvieron que partir de México en el mes de noviembre.

El año de 1867, puede señalarse como el momento en el que el ballet en México, entró en un periodo de letargo, del cual se recuperó años después.

Anexo 3

Conformación de una nueva tradición: La danza moderna.

Tradiciones europeas que influyeron en el surgimiento de la danza moderna.

Desde el siglo XVI y hasta el siglo XX la danza clásica en el viejo continente -principalmente en Italia, Francia y Rusia- transitó un largo recorrido en el cual logró un gran desarrollo artístico y técnico; sin embargo llegado el siglo XX surgieron necesidades de expresión dancística que estuvieron en contra de los cánones establecidos por la danza clásica; el lugar en el que se gestó esta transformación fue Estados Unidos sitio que no tenía una tradición balletística pero que dio origen a lo que se conoció como danza moderna.⁷⁹

La danza moderna surgió de la necesidad del artista de no crear al margen de las preocupaciones estéticas de su época y de la necesidad de expresarse a través de su cuerpo, por ello es que el bailarín de danza moderna se presentó descalzo; pero esto no quiere decir que la danza moderna carezca de reglas o de una técnica, sino que la diferencia estriba en la construcción de esa técnica y del origen de la motivación del movimiento.

Aunque la danza moderna contó con grandes exponentes que nacieron y trabajaron en Estados Unidos las primicias de las teorías aplicadas por los bailarines que dieron el auténtico impulso a la danza moderna- fueron tomadas del trabajo del francés François Delsarte que data de la primera mitad del siglo XIX; del trabajo que realizó el suizo Emile Jaques-Dalcroze a principios del siglo XX y del húngaro Rudolf Laban quien creó un verdadero sistema de danza moderna.

3.1 La importancia del gesto y de la emoción interior en el trabajo dancístico.

El trabajo de François Delsarte⁸⁰ llegó a Estados Unidos a finales del siglo XIX. Se basó en la observación y en la reflexión a través de la cual descubrió que existe una relación estrecha entre voz, gesto y emoción interior y que la intensidad del sentimiento ordena la intensidad al gesto.⁸¹

Su trabajo repercutió directamente en la danza al establecer que el cuerpo entero se ve movilizad por la expresión, que la expresión se obtiene por la contracción y el relajamiento de los músculos, que todos los sentimientos tienen su traducción corporal propia, que el gesto los refuerza y que a su vez, ellos refuerzan al gesto.⁸²

Su trabajo se dio a conocer en Estados Unidos gracias al actor Steele MacKaye quien a partir del método establecido por François Delsarte derivó una aplicación corporal a la que denominó *harmonic gymnastics*, la cual se propagó rápidamente y dejó una influencia histórica sobre la danza moderna en Estados Unidos y Alemania.

3.2 La rítmica, como método dancístico.

La contribución de Émile Jaques-Dalcroze⁸³ consistió principalmente en proponer un método al que denominó *La Rythmique, Méthode Jaques-Dalcroze*.⁸⁴ El método Dalcroze estudiaba la gimnasia rítmica y su relación entre el "dinamismo corporal y dinamismo sonoro,

⁷⁹ Forma de expresión corporal originada por la transposición que hace el bailarín, mediante una formulación personal, de un hecho, una idea, una sensación o un sentimiento. El bailarín de danza moderna por tanto debe inventar y reinventar una y otra vez una fraseología del movimiento a fin de que éste conserve siempre su carácter inédito y traduzca el mundo interior del ejecutante Jacques Baril, *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 13.

⁸⁰ François Delsarte (Sarthe 1811 – París 1871).

⁸¹ Aquí Delsarte estableció una "diferencia fundamental –al menos al principio- respecto de la danza académica que lleva la interpretación al máximo de belleza formal mediante gestos codificados que no tienen relación directa con el estado mental del ejecutante". Paul Bourcier, *Historia de la danza en Occidente*, Barcelona, Blume, 1981, p. 199.

⁸² Tensión-release serán las palabras clave del método de Martha Graham. *Ibidem*, p. 199.

⁸³ Émile Jaques Dalcroze (1865-1950)

⁸⁴ Émile Jaques-Dalcroze, *La Rythmique. Méthode Jaques-Dalcroze*, Premier Volume, París, Lausanne Jobin & Cie, Éditeurs, 1916, pp. 1 - 64.

por medio del cual el bailarín aprende a asociar y a disociar los movimientos, a ordenarlos en el espacio y a eliminar todo movimiento inútil”⁸⁵.

Dalcroze encaminó su método⁸⁶ hacia el desarrollo del sentimiento musical en todo el cuerpo, a despertar los instintos motores que dan conciencia de la noción de orden y de equilibrio, y a aumentar el desarrollo de las facultades imaginativas y para ello, propuso se respetaran las siguientes reglas: a) establecer una comunicación rápida entre cerebro y cuerpo; b) aprender a relajarse, obtener los mejores resultados con el menor esfuerzo y; c) canalizar las fuerzas del ser humano hacia un objetivo definido.

Estudió también el concepto de Plástica⁸⁷ que indudablemente lo llevó a acercarse a la danza y comentar con respecto al gesto que “por sí mismo no es nada, ya que su valor reside por completo en el sentimiento que lo inspira, y la danza más rica en combinaciones técnicas de actitudes corporales no será más que un divertimento sin alcance ni valor, si su objetivo no es describir en movimientos las emociones humanas en su plenitud y en su absoluta verdad”.⁸⁸

La danza para él era “el arte de expresar las emociones con movimientos corporales rítmicos”⁸⁹ y el verdadero bailarín, aquel artista que se sirve de su cuerpo como de un instrumento de música para expresar los sentimientos más profundos.⁹⁰

A pesar de que el método no ha estado exento de sanciones fue acogido con gran aceptación tanto por gente de teatro, escritores como por bailarines y a partir de la primera década del siglo XX se abrieron varias escuelas e institutos que enseñaron este método.⁹¹

Entre los principales estudiantes de Dalcroze encontramos a Mary Wigman, y Hanya Holm la primera de ellas bailarina por quien el método tuvo enorme influencia en Alemania, y Hanya Holm bailarina de origen alemán que había estudiado en Hellerau y que fijó su residencia en Estados Unidos y transportó con ella sus conocimientos al respecto.

3.3 El acento en el análisis del movimiento.

El tercer maestro de esta tríada cuyo trabajo repercutió directamente en la conformación de la danza moderna, fue Rudolf von Laban.⁹² Estudió principios de pintura, escultura, arquitectura y teatro y movido por todas estas experiencias frecuentó bailarines, actores y directores de escena y en París formó un pequeño grupo de bailarines que se presentaron en el Moulin Rouge.

Abrió su primera escuela en Ascona Suiza la cual le permitió explorar e introducirse más en sus intereses personales a fin de encontrar las raíces del arte de la danza en la vida cotidiana.

Durante los años entre 1915 y 1918 -momento sacudido por la guerra- Rudol von Laban permaneció en Zurich donde prosiguió con su trabajo de investigación relativo a la notación del movimiento y las bases sobre su coreología (el arte del movimiento), momento en que coincidió con el encuentro con Mary Wigman quien se convirtió en su alumna y ayudante.

Dos años después, en 1920 publicó un trabajo muy importante *Die Welt des Tänzers*, que expresa sus ideas acerca de la naturaleza y espacio en el que se desarrolla la danza; más tarde fue invitado a dirigir la danza en el Teatro Nacional de Mannheim; pero aunque todos estos años se caracterizaron por un gran trabajo y una gran producción, 1923 fue fundamental para él ya que se abrieron escuelas con su línea de investigación en: Basilea, Stuttgart, Hamburgo, Praga, Budapest, Zagreb, Roma, Viena y París las cuales perseguían devolver a la danza toda su importancia en el plano educativo y terapéutico sin que esto mermara y mucho menos cancelara la posibilidad dancística de despertar sensaciones de orden estético y artístico.

Su trabajo no se quedó en Europa también se transmitió a Estados Unidos y México. Su obra escrita *Schriftanz o Kinétographie Laban (Cinetografía Laban)* tuvo gran repercusión ya que en varias ocasiones pudo organizar espectáculos masivos mediante la distribución de partituras que los bailarines estudiaban previamente y que en el momento de reunirse lograban presentar espectáculos perfectamente organizados y sincrónicos como fue el caso del Desfile de las Industrias de Viena en 1929, el Festival de Mannheim, y los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936.

Rudolf von Laban continuó viajando y dando conferencias en diversas partes de Europa hasta que se acercó a otra nueva experiencia que consistió en aplicar sus conocimientos en la industria lo cual le dio las herramientas necesarias para escribir y publicar su trabajo

⁸⁵ Jacques Baril, *La danza moderna*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1987, p. 379.

⁸⁶ El método consistía en: “educar al alumno haciéndole practicar un solfeo corporal cada vez más complejo, con movimientos tan claros y económicos como (fuera) posible.” Poul Borcier, *op.cit.*, p. 235.

⁸⁷ El concepto de plástica entendido como “una experiencia que debe permitir al individuo interpretar toda una gama de sentimientos, lo cual se hace posible gracias a los estudios en profundidad sobre las relaciones entre el ritmo interior (producido por la música) y el ritmo corporal, así como sobre la síntesis de las calidades rítmicas y motrices”.⁸⁷ Jacques Baril, *op. cit.* p. 383.

⁸⁸ Jacques Baril, *op. cit.*, 1987, p. 387.

⁸⁹ Émile-J. Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausana, Foetisch Frères, 1919, p.121, *cfr.* Sophie Bidault de la Calle, “Danza, nación y revolución”, *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. Volumen I, México, CONACULTA/INBA/CID-Danza/Escenología, 2002. p.656.

⁹⁰ Émile-J. Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausana, Foetisch Frères, 1919, p.128, *cfr. Ibidem*, p.657.

⁹¹ En 1913 la escuela en Londres la London School of Dalcroze Eurythmics; en 1915 el Instituto Jacques-Dalcroze en Ginebra; en 1919 el maestro Dalcroze fue a dar un curso especial a la Escuela Normal de Música de París, e incluso su método llegó a impartirse a estudiantes de ópera. Este método fue utilizado para la educación de jóvenes ciegos y en 1934 adoptado por el Real Instituto de Gimnasia Sueca de Estocolmo.

⁹² Rudolf von Laban nació en Pressburg, (Bratislava en la actualidad) el 15 de diciembre de 1879 y falleció en Londres el 1º de julio de 1958.

denominado *Effort* en 1947 y, al año siguiente, su obra *Modern Educational Dance*; seguida en 1950 de su trabajo titulado *The Mastery of movement on the Stage*; para escribir en 1954 su último libro *Principles of Dance and Movement notation*⁹³.

Su arduo trabajo de investigación y su prolija obra escrita han logrado que dichos principios y su sistema sean aceptados en Estados Unidos, en los países anglosajones y en nuestro país como el sistema de escritura del movimiento más utilizado en el mundo de la coreografía ya que “la cinetografía de Laban permite analizar rigurosamente y en detalle todos los movimientos.”⁹⁴

El nacimiento de una nueva danza: la danza moderna

Dentro de la primera generación del *modern dance* encontramos a Isadora Duncan, Ruth St. Denis y Loïe Fuller. La primera de esta tríada (Isadora Duncan) se expresó principalmente en Europa, a diferencia de Ruth St. Denis y Loïe Fuller cuyas aportaciones fueron apreciadas en Estados Unidos. Más adelante surgió una segunda generación constituida por Doris Humphrey, Martha Graham que junto con Charles Weidman, (alumnos de Denishawn) constituyeron lo que se denominó como *generación histórica procedente del Denishawn*.

3.4 Isadora Duncan. Ruptura con la tradición clásica.

Aunque Isadora Duncan⁹⁵ nació en San Francisco sus aportaciones se pudieron apreciar principalmente en Europa. A ella siempre se le identificó como una bailarina rebelde pues nunca estuvo apegada a una línea rígida como así lo demandaba el ballet clásico; desde pequeña se negó a seguir ese tipo de instrucción, aunque es importante señalar que lo conocía y lo había estudiado.⁹⁶ Las tradiciones norteamericanas del movimiento que conoció Duncan fueron tres: la danza social, la cultura física y el ballet. La primera estaba relacionada con una determinada conducta social, sexual y moral que proponía el ejercicio corporal como un medio para lograr la salud basándose en los adelantos de la medicina. La cultura física se derivaba de los principios de Delsarte y la gimnasia, cuyos propósitos eran la salud y bienestar físico y la posibilidad de que el cuerpo en movimiento pudiera expresar la interioridad del ser humano y la última, el ballet, del cual renegó porque buscaba un movimiento que surgiera de ella misma y no de una disciplina codificada.

Sus maestros principalmente fueron filósofos y pensadores como Schopenhauer, Nietzsche, Friedrich Froebel quienes influyeron en su concepción del mundo y de la vida; asimismo, ella conoció y supo del trabajo de Delsarte y de Steele Mackaye y por tanto del curso sobre *Harmonic Gymnastics* -de este último- ella aceptó como válida la concepción que en ese momento había llegado a Estados Unidos concerniente a los beneficios que aportaban el estudio y la práctica de la gimnasia y de la danza.

Isadora Duncan nunca se ciñó únicamente a la práctica dancística, ella fue una exploradora, ya que también reflexionó acerca de la práctica dancística y escribió innumerables textos en los que plasmó su pensamiento acerca de diversos principios fundamentales de esta actividad.

Los principios que Isadora Duncan trabajó en la danza fueron: el cuerpo como centro de su estética; la naturaleza como fuente de la danza; la danza como un lenguaje natural del alma que va en contra de la visión del cuerpo como pecado; la voluntad del individuo se expresa mediante el uso que realice el bailarín de la gravedad; la correspondencia entre forma y movimiento; la individualidad de cada cuerpo; la danza como una acción sucesiva de movimientos en permanente evolución y la danza como una forma de expresión de los ideales de moralidad, belleza y salud de la humanidad.⁹⁷

Isadora también fue una reformadora del vestuario, utilizó túnicas y se liberó de la zapatilla con la finalidad de dar mayor realce y libertad a sus movimientos. En cuanto a la música ella no sólo utilizó música ex profeso para danza, ella interpretó a diversos autores, principalmente a Wagner, Gluck, Schubert, Berlioz, Bach, List y César Franck y en cuanto a su técnica, ésta fue netamente intuitiva aunque nunca descuidó aspectos fundamentales como son la respiración, el plexo solar, un orden y una secuencia en sus clases que iniciaban con calentamiento y terminaban con saltos, así como el extremo cuidado que siempre depositó en la línea de su torso y de sus brazos, en la iluminación y en la escenografía.

Su trabajo dancístico logró aceptación hasta que se instaló en París y viajó a San Peterburgo en 1904, obteniendo éxitos y ovaciones.

A pesar de que criticaba al ballet clásico por las ataduras corporales que implicaba, reconoció el trabajo de las grandes bailarinas de Diaghilev, no obstante al ver a las alumnas de la Escuela Imperial de Ballet en Rusia, ella llegó a afirmar que “la Escuela era un enemigo de la Naturaleza y del arte”.⁹⁸

En sus obras dancísticas ella tocó temas como el nacionalismo, el feminismo y la lucha de clases; en sus presentaciones dancísticas llegó a

⁹³ Para profundizar en el trabajo de Rudolf von Laban se puede consultar a John Hodgson, *Mastering movement. The life and work of Rudolf Laban*, USA/Canadá, Routledge, 2001, 268 p.

⁹⁴ Jacques Baril, *op.cit.*, p. 396.

⁹⁵ Isadora Duncan (San Francisco 1878 - Niza 1927).

⁹⁶ Ella tomó clases en Nueva York con Marie Bonfanti y a los 18 años en Londres fue alumna de Katti Lanner, maestra de ballet y coreógrafa.

⁹⁷ Ann Daly, “Isadora Duncan’s Dance Theory”, en *Dance Research Journal, Congress on Research in Dance*, 26/2, Brockport, otoño de 1994, pp. 24-31, *cit.* en Margarita Tortajada, *Frutos de mujer*, CONACULTA/INBA/CID-Danza/Ríos y Raíces, México, 2001, p. 118.

⁹⁸ Isadora Duncan, *Mi vida*, Madrid, Debate, 1980, p. 174.

utilizar la bandera. En Berlín en el año de 1924, la policía estaba a las afueras del teatro mientras ella bailaba con la música de la *Internacional*; al concluir su presentación tuvo que salir por la puerta trasera.⁹⁹ A través de sus interpretaciones dancísticas logró conglomerar a su alrededor a intelectuales y artistas como Eugène Carrière, Augusto Rodin, Ernst Haeckel, Edward Gordon Craig, José Clará, Dunoer de Segonzac, Henri Bataille entre otros.

Sus convicciones sociales -aunadas al interés por la enseñanza dancística- la llevó a aceptar la propuesta del comisario Lunacharsky de abrir una escuela de danza en Moscú. Ella soñaba “con miles de niños bailando de una manera nueva en un mundo nuevo”.¹⁰⁰

Su propuesta dancística desapareció con ella porque ninguna de sus alumnas logró preservar sus postulados a pesar de que se abrió una escuela en Nueva York después de su muerte.

3.4 Ruth St. Denis y Ted Shawn y el surgimiento de una nueva danza.

Otra dama de la danza moderna fue Ruth St. Denis.¹⁰¹ Su incursión en la danza fue propiciada por su madre quien siendo una ex-estudiante de medicina enseñó a su hija la importancia de la higiene corporal y mental, aspectos que más tarde Ruth St. Denis cultivaría a través de la práctica dancística. El primer espectáculo dancístico que Ruth pudo admirar fue una presentación de Geneviève Stebbins, animada por ello, ingresó a una academia de danza en la cual permaneció por una breve temporada; en este sentido hay una anécdota en la cual Ruth St. Denis declara que por falta de dinero no había podido pasar del estudio de la tercera posición pero que bailaba sobre las puntas, copiando fotos de estrellas académicas.¹⁰²

En cuanto a su formación dancística ella la inició muy pequeña en los principios de la gimnasia armónica, consecuencia directa de los principios de Delsarte, aspecto en el cual Ruth profundizó años después siendo compañera de Ted Shawn; asimismo, también llegó a tomar clases de danza clásica por un corto periodo con Marie Bonfantí, maestra de Isadora Duncan.

Su incursión en el medio del espectáculo fue hasta los veinticinco años que fue el momento en el que se convirtió en actriz y participó en una gira por Inglaterra donde tuvo la oportunidad de ver a Isadora Duncan y a Loïe Fuller. Su vocación como bailarina se hizo presente cuando tuvo enfrente de sí una fotografía egipcia y descubrió que ella deseaba recrear el espíritu de ese lugar; ella se introdujo en la cultura hindú y a partir de ese momento trabajó arduamente para poner en escena su obra *The Cobras*, la cual después de dos años pudo presentarla con gran éxito en el Teatro Hudson de Nueva York gracias al patrocinio de 25 damas. La seguridad y fuerza que adquirió a través de este éxito la hicieron que continuara por este camino y realizara trabajos coreográficos como: *El incienso*, *La Nauth* (danza en sánscrito), *Yoghi y Radha*; en esta última coreografía (Nueva York, 1896) su atuendo consistió en joyas únicamente, motivo por el cual fue considerada más como una *vedette* que como una bailarina.

Tiempo después, a su regreso a Estados Unidos en la primavera de 1914 conoció a Ted Shawn con quien estableció una relación amorosa así como dancística; en este último rubro realizaron una coreografía que llevó el nombre de *El jardín de Kama*. Ambos siguieron explorando y lograron consolidar una escuela que llevó el nombre de: Ruth St. Denis School of Dancing and its Related Arts (Escuela Ruth St. Denis de danza y de las Artes relacionadas con la danza). Las prácticas dancísticas que se llevaban en esa institución consistían principalmente en el entrenamiento del cuerpo a través de la danza académica pero ésta desprovista de las puntas, ya que ellos trabajaban descalzos y además prescindían del virtuosismo e incorporaban otras materias que propiciaban la inteligencia y la sensibilidad. En este centro educativo se enseñó formalmente por primera vez el sistema Delsarte como preparación corporal y en él se estudió ballet, danzas españolas y orientales, así como otras artes. De esta escuela surgió una compañía dancística que tuvo mucho éxito en donde se creó un amplio repertorio de dramas danzados, ballets exóticos, visualizaciones musicales (donde cada bailarín seguía un instrumento musical) y ballets religiosos. Las danzas orientales que se crearon no fueron muestras del folclor, sino el resultado de una búsqueda espiritual que retomaba los elementos dancísticos de esas culturas.

Ruth St. Denis y Ted Shawn desde el punto de vista conyugal se separaron pero continuaron trabajando juntos en el ámbito dancístico. No obstante Ruth St. Denis continuó con su inclinación por la meditación y realizó trabajos relacionados con esta experiencia.¹⁰³

Es importante señalar que el trabajo técnico de Ruth St. Denis está basado en dos elementos: la frase ondulante netamente puntuada por detenciones y la búsqueda de una posición significativa subrayada por esas detenciones.¹⁰⁴

De Ruth St. Denis se puede decir que fue una bailarina instintiva, una bailarina inspirada, con una enorme fuerza espiritual que siempre la habitó y que cuya única meta fue: “hacer de la danza una fuerza espiritual para afrontar el mundo materialista de su época”.¹⁰⁵

Su última presentación la hizo con la danza *The incense* a los 83 años de edad, confirmando con ello que su vida estuvo principalmente inclinada a la danza, a las artes en general, a la religión y a la meditación; en cuestión académica, en 1940, junto a la etnóloga La Meri - una bailarina que fue a la vez pedagoga y escritora- fundó la Escuela de Natya, que dos años más tarde se integraría al Centro de danzas etnológicas que también fundó La Meri.

⁹⁹ Kay Bardsley, “Isadora Duncan, The Flag, and Social Protest (The Influence of Dance in Politics and Society)”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Investigación de la Danza, México, CID-Danza/INBA, diciembre de 1995.

¹⁰⁰ Lin Durán, *La humanización de la danza*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, 2ª Época, México, CID-Danza/INBA, 1990, p. 12.

¹⁰¹ Ruth St. Denis nació en Somerville, New Jersey 1879 y murió en Hollywood 1968.

¹⁰² Poul Borcier, *op.cit*, p. 207.

¹⁰³ The lamp, The Profetess, Ritual of the masque of Marie.

¹⁰⁴ Poul Borcier, *op.cit*, p. 210.

¹⁰⁵ Jacques Baril, *op.cit*, p. 54.

Ruth St. Denis y Ted Shawn actualmente se consideran pioneros de la danza americana quienes a través de sus experiencias y enseñanzas prepararon a Estados Unidos para entender y apreciar una forma dancística diferente al ballet que finalmente tuvo repercusiones en nuestro país.

Los pasajes más importantes de la vida de Ruth St. Denis quedaron para la posteridad gracias a su autobiografía que fue publicada a partir de 1939 con el título *Ruth St. Denis: An unfinished Life (Una vida inacabada)*

3.6 El nacimiento de la danza moderna y de una nueva técnica dancística.

Del grupo de mujeres norteamericanas que trabajaron y dieron a conocer su obra en Estados Unidos, por último, hablaré de Martha Graham¹⁰⁶ dada la enorme repercusión dancística que hasta la fecha influye en nuestro país. Martha Graham incursionó en la danza tardíamente. El primer espectáculo de danza que ella presenció fue el de Ruth St. Denis, cuando la bailarina llevó a escena sus obras coreográficas intituladas: *Las Cobras, Incienso, Radha y Egipto*, lo cual aconteció cuando Martha Graham tenía seis años de edad. El primer entrenamiento dancístico que Martha Graham realizó fue después de los estudios secundarios en Santa Clara High School, en California. Posteriormente estudió danza por tres años en una escuela local para ingresar a la Denishawn en 1916 donde permaneció por tres años.

En su trabajo coreográfico ella experimentó primero obras dancísticas que presentó como solista y a partir de su primera presentación en el año de 1926 nació la expresión “danza moderna”, para nombrar sus trabajos, que eran diferentes de lo que se había visto antes.

Obras que corresponden al periodo en que trabajó como solista encontramos *La Elegida* en una versión de la *Consagración de la primavera* realizada por Massine en 1930 y *Electra*, para posteriormente incursionar en el trabajo grupal como fue el caso de su obra coreográfica *Heretic* que realizó en 1929.

Apegada Martha Graham a su necesidad de expresar los problemas del ser humano y de su momento histórico, ella realizó obras con temáticas pertenecientes a la religión.¹⁰⁷

Otro tema recurrente será la denuncia de la injusticia y la opresión del mundo contemporáneo, lo cual lo transmite perfectamente en *Canción profunda* que evoca la guerra civil española (1937).

Su trabajo la colocó en el camino del reconocimiento a tal grado que, en 1935, se convirtió en miembro del Art Council de Nueva York e incluso fue invitada a bailar en la Casa Blanca en 1937; al año siguiente tuvo la oportunidad de abrir una escuela y compañía, y en esta última, participaron dos grandes bailarines: Erik Hawkins y Merce Cunningham.

A partir del año de 1944 cuando ya Martha Graham había madurado y reflexionado en su trabajo precedente, inició la creación de sus mejores obras coreográficas las cuales por lo general estuvieron basadas en un fondo griego.¹⁰⁸

En cuanto al fundamento de su trabajo filosófico y técnico la obra de Martha Graham estuvo fincada en el estudio de las teorías freudianas lo cual lo traduciría en movimientos corporales reveladores como son: torsiones y tensiones; asimismo, su propuesta se fundamentó en el expresionismo de Mary Wigman, ya que Martha Graham anteponía también los elementos esenciales y postergaba lo accesorio. Asimismo, rompió con las líneas suaves y onduladas del ballet y de Isadora Duncan; en su lugar utilizó movimientos violentos que le permitían expresarse.

Hablando específicamente de su técnica, sin duda, ella utilizó una técnica muy típica y perfectamente original que consistió en algunos elementos tomados de la danza clásica, otros de la danza oriental y el hecho de preparar al cuerpo a perder el equilibrio, colocando el gesto fundamental a nivel del torso. Los principios fundamentales de su trabajo fueron: la respiración; el doble principio de la marea vital, esto es, *tensión-release* (tensión-relajamiento): contraer los músculos, liberar la energía muscular. Otros principios fueron la relación que estableció con el piso y el hecho de considerar al cuerpo como una totalidad articulada. “Construyó movimientos alrededor de las áreas mas vulnerables del cuerpo: la yugular, el plexo, la pelvis. Son también las áreas donde las emociones repercuten con más violencia”.¹⁰⁹

También utilizó las posiciones paralelas en las piernas, cerrándolas en contraposición a la rotación que exige el ballet y la flexión de los pies como oposición a las puntas de las *ballerinas*.

Entre sus alumnos se encuentran: Takako Asakawa, May O'Donnel, Yuriki, Noemí Lapzeson, así como coreógrafos como Hawkins, Cunningham, Paul Taylor, John Butler y Ann Sokolov.

Martha Graham conoció México y algunos de los elementos que se encuentran en la arquitectura y escultura mesoamericana ella los incorporó a su técnica dancística y a sus coreografías. La técnica dancística propuesta por Martha Graham en México ha sido fundamental ya que incluso en la actualidad compañías y escuelas la utilizan para la formación de los bailarines profesionales y como eje rector de los planes de estudio.

¹⁰⁶ Nació en Pennsylvania, Estados Unidos en 1894 y murió en 1996.

¹⁰⁷ Entre las obras que tocan esta problemática se encuentran *Primitive mysteries*, *Frontiers* que llevó a escena en 1935, y en su obra célebre *Appalachian Spring* creada en 1944.

¹⁰⁸ Dichas obras son: *Herodiade*; *Cave of the heart* (La caverna del corazón), basado en Medea; *Errand into the maze* (sobre Teseo y el Minotauro o el hombre perdido en el laberinto de su inconsciente); *Night Journey* (Viaje nocturno, sobre el tema de Edipo, en 1947); *Eye of Anguish* (El ojo de la angustia, 1950, sobre la historia del rey Lear), *Judith* en 1950; *El triunfo de Juana de Arco* en 1951; *Clytemnestre*, 1958; *Acrobats of God* (Los acróbatas de Dios), 1960; *Alcestis*, 1960; *Phaedra*, 1962; *Circe*, 1963; *The witch of Endor* (La bruja de Endor, en 1965) y *Lucifer* en 1975.

¹⁰⁹ Lin Durán, *op.cit*, p. 70

El expresionismo alemán y las enseñanzas de Mary Wigman.

Una alumna, heredera del trabajo de Dalcroze y Laban, fue Mary Wigman¹¹⁰ ella también desde pequeña sintió una fuerte inclinación por las actividades artísticas; incursionó en la literatura, canto, música y danza. Su primer acercamiento con la danza fue a través de la escuela Dalcroze de Hellerau, pero un factor decisivo en su carrera fue su ingreso a la escuela de Laban en donde descubrió el sentido profundo de la danza como una “revelación de todo lo que yace escondido dentro del hombre”¹¹¹.

Su obra dancística está relacionada con su trabajo coreográfico y académico. En el aspecto coreográfico realizó obras inolvidables.¹¹² Su trabajo académico estuvo estrechamente relacionado con la creación de tres escuelas. La primera de ellas la abrió en Dresde y ahí fue de donde egresaron sus mejores alumnos como fue el caso de Hanya Holm quien se hizo cargo de la escuela que se abrió en Nueva York años después. Asimismo, y después de la guerra, en el sector occidental de Berlín abrió otra escuela en donde realizó importantes montajes coreográficos.

En cuanto a la temática y filosofía de su obra ésta se encuentra estrechamente relacionada con la soledad del ser humano y con su suerte trágica, por tanto la concentración y la expresión son ejes fundamentales de su trabajo artístico, lo cual traducido a escena se dejaba sentir a través de un trabajo corporal profundo cuyo centro provenía del trabajo del tronco y de la pelvis, por medio de los cuales, ella lograba una movilización de todo el cuerpo y un trabajo ondulante. El trabajo dancístico de Mary Wigman se caracterizó, además, por la utilización y cercanía con el suelo, esto es con una cercanía profunda y directa con la madre Tierra y cuando se ponía de pie dejaba caer la cabeza y los hombros, leyéndose en este gesto una expresión de terror y soledad.

En cuanto a la música, al principio la bailarina danzaba sin ella, porque creía firmemente en que la música era un lazo indisoluble entre el ritmo corporal y mental, pero el ritmo sonoro no debería predominar sobre el mental; no obstante, en su segundo momento creativo, la música pasó a ocupar un lugar fundamental, aunque siempre disfrutó y utilizó el ritmo proveniente únicamente del chocar de los pies en el suelo y el de los instrumentos de percusión.

La obra y el trabajo de Mary Wigman en la historia de la danza ocupa un lugar fundamental, no sólo en el ámbito académico y coreográfico, sino porque fue ella una de las bailarinas y coreógrafas que liberó “al danzarín del vocabulario corporal, dándole la entera responsabilidad de su expresión”¹¹³ ya que para ella la danza fue “la comunicación hecha por el hombre a la humanidad en un lenguaje situado por encima de lo cotidiano”.¹¹⁴ Gran parte de su experiencia y de su vivencia dancística Mary Wigman la dejó plasmada en su trabajo escrito que se publicó en 1966 y que lleva el título de *Le Langage de la Danse*.

Anexo 4

Cuestionario¹¹⁵

1. ¿Qué orientación debe seguir la enseñanza del baile en México?
2. Como profesor de baile, ¿cuáles son los métodos que a juicio de usted deben seguirse para la enseñanza de esta materia?
3. ¿Tiene usted algún sistema personal para la enseñanza de la materia que nos ocupa o sigue métodos ya conocidos?
4. ¿Sabe usted algo de las danzas indígenas mexicanas?
5. ¿Cree usted que éstas pudieran servir como motivo de inspiración para una escuela de baile que tuviera características propias?
6. ¿Qué sistema seguiría usted para conseguirlos?
7. ¿Se puede crear una escuela de baile que no tenga como punto de partida las danzas autóctonas mexicanas, sino que sea alguna imitación de una escuela de baile europeo?
8. ¿Cuáles serían los elementos básicos para la formación de esta escuela?
9. ¿De todos los intentos por crear una escuela de baile mexicano que se han efectuado hasta la fecha, cuál es el que usted cree que se ha logrado? Se comprenden en esta pregunta los números de gimnasia rítmica y baile que se han hecho en los diversos festivales organizados por este Departamento, así como los resultados por empresas teatrales.
10. A juicio de usted, ¿en la música mexicana existe alguna, cuyos ritmos sean propios para la formación de la escuela de baile mexicano?
11. ¿Piensa usted que los motivos arqueológicos y decorados de las tribus indígenas que habitaron la República antes de la Conquista, pueden ser elementos para la formación de la escuela de baile mexicano?

¹¹⁰ Mary Wigman nació en Hannover el 13 de noviembre de 1886 y falleció en Berlín el 18 de septiembre de 1973.

¹¹¹ Poul Borcier, *op. cit.*, 1981, p. 239.

¹¹² Como *Hexentanz* (La danza de las brujas), *Totentanz* (Danza de los muertos), *Die Feir* (La fiesta) y *Das Totenmal* (El monumento a los muertos) y en un segundo momento de su vida obras más objetivas relacionadas con partituras clásicas como *Saúl*, con música de Händel; *Catulli carmina* y *Carmina Burana* de Carl Orff, *La consagración de la primavera* de Stravinsky, el *Alceste* de Gluck y del mismo músico *Orfeo* y *Euridice*.

¹¹³ Poul Borcier, *op.cit.*, p. 242.

¹¹⁴ Jacques Baril, *op.cit.*, p. 406.

¹¹⁵ “Cuestionario para los profesores dependientes del Departamento de Bellas Artes”, SEP, enviado por Alfonso Pruneda el 28 de enero de 1931, en expediente de Hipólito Zybin, CID-Danza.

12. Dentro de la labor personal de usted, ¿ha puesto en alguna ocasión bailes con carácter mexicano?
 13. ¿Estaría usted dispuesto a hacer con sus compañeros o alumnos una demostración práctica de sus ideas a este respecto?

Anexo 5

Primera propuesta para la formación dancística (1931)
 Mapa Curricular. Primer Nivel.*
 Total de materias: 80

	Línea curricular **	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Acondicionamiento Físico	Artística	Humanidades	Materias de primaria y secundaria ***
Primer año	1. Ejercicios de baile clásico y plástica expresiva (9 horas) 2. Lectura, ensayo y excursiones (5 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (3 horas)	1. Piano. (1 hora) 2. Dibujo. (2 horas)	1. Historia mitológica universal. (2 horas) 2. Inglés (2 horas)	1. Materias de cuarto de primaria (15 horas) Total 39 horas.
Segundo año	1. Técnica clásica y práctica expresiva (9 horas) 2. Ensayos lecturas y excursiones (5 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (3 horas)	1. Piano. (1 hora) 2. Dibujo y pintura (2 horas)	1. Inglés (2 horas)	1. Las materias de quinto de primaria (15 horas) Total 39 horas.
Tercer año	1. Técnica clásica y plástica expresiva (9 horas) 2. Ensayos, lecturas y excursiones (4 horas)	1. Gimnasia, natación y patinaje (2 horas)	1. Piano. (1 hora) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas)	1. Historia de las religiones y costumbres (2 horas) 2. Inglés (2 horas)	1. Las materias de sexto año de primaria (16 horas) Total 39 horas.
Cuarto año	1. Técnica clásica superior (11 horas) 2. Ensayo y composición (3 horas)		1. Piano y teoría (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas) 3. Historia de la danza (2 horas) 4. Historia de las artes plásticas (2 horas)	1. Lengua nacional (2 horas). 2. Historia de la literatura (2 horas) 3. Historia universal (3 horas) 4. Geografía y etnografía (3 horas) 5. Física (2 horas) 6. Matemáticas (2 horas) Total 41 horas
Quinto año	1. Técnica clásica superior, composiciones y ensayos (12 horas)		1. Piano y teoría (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura (3 horas) 3. Historia de la música, drama, ópera y ballet (2 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (3 horas) 3. Estudios en biblioteca (2 horas)	1. Historia de la literatura mundial (3 horas) 2. Historia universal (3 horas) 3. Psicología (2 horas) 4. Física (2 horas) 5. Química (2 horas) 6. Matemáticas (2 horas) Total 40 horas
Sexto año.	1. Materias de plástica dinámica, bailes de carácter por países y composiciones (17 horas) 2. Pedagogía práctica (3 horas). 3. Electrotécnica de la escena (1 hora)		1. Piano (lectura a primera vista y teoría de la música. (2 horas) 2. Dibujo, pintura y escultura, facilidad para dibujar al hombre en movimiento (4 horas).	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Historia universal (siglo XX) y psicología colectiva (3 horas). 2. Física y química (4 horas) 3. El cuerpo humano (2 horas) Total 40 horas.

* El mapa curricular fue elaborado con base en el Plan de Estudios para la conformación de la Escuela de Plástica Dinámica en, *Escuela de Plástica Dinámica*, Cuadernos del CID-DANZA, número 2, México, CID-Danza, 1985, p. 13.

** La línea curricular fue elaborada con base en el plan de estudios y ex profeso para el presente estudio.

*** Las materias de primaria y secundaria fueron tomadas de acuerdo a lo planteado por Hipólito Zybin.

Séptimo año	1. Especializaciones coreográficas (15 horas) 2. Ensayos para exhibiciones teatrales (7 horas)		1. Música (2 horas) 2. Corte y vestuario (1 hora) 3. Escenografía (2 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Lengua nacional: composiciones con temas de la plástica dinámica y discusiones (6 horas) 2. Modernos problemas de ciencias exactas (3 horas) 3. Historia de América precolombina: regiones, costumbres, artes y bailes. Con estudios de fuentes originales de México (3 horas) <i>Total 43 horas</i>
Octavo año	1. Trabajos en la escena (3 horas) 2. Ensayos para exhibiciones teatrales (6 horas) 3. Especialización trabajos libres		1. Música, orquestación y composición (2 horas) 2. Artes plásticas, composiciones escenográficas y vestidos (2 horas) 3. Cine arte (4 horas)	1. Inglés (2 horas) 2. Ruso (2 horas)	1. Composiciones y discusiones sobre temas de plástica dinámica (3 horas) 2. Historia de la América precolombina (3 horas) <i>Total 27 horas</i>

Anexo 6

Segunda propuesta curricular de Hipólito Zibyn.
Mapa curricular. Primer nivel¹¹⁶

	Línea curricular**	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Teatral	Acondicionamiento Físico	Artística	Humanidades	Materias de primaria y secundaria ***
Primer año	1. Ejercicios clásicos y pasos simples. 2. Bailes mexicanos.	1. Plástica 2. Gestos de los movimientos físicos elementales	1. Gimnasia para niños. 2. Deportes.	1. Piano. 2. Dibujo.	1. Mitología.	
Segundo año	1. Ejercicios clásicos y pasos. 2. Bailes mexicanos y pasos característicos generales.	1. Plástica 2. Gestos	1. Gimnasia para niños. 2. Deportes.	1. Piano. 2. Dibujo.	1. Mitología	
Tercer año	1. Técnica clásica (pasos fugigados y piruetas). 2. Bailes mexicanos y característicos generales. 3. Exhibiciones teatrales.	1. Plástica. 2. Expresividad.	1. Gimnasia para niños. 2. Deportes.	1. Piano. 2. Dibujo. 3. Escultura elemental.	1. Historia de cultura del arte de la música y bailes de los pueblos antiguos (México, Egipto, Asiria, Babilonia, India, China, etc.).	
Cuarto año	1. Técnica clásica. 2. Bailes mexicanos, característicos y antiguos. 3. Composición de bailes. 4. Exhibiciones	1. Plástica. 2. Expresividad.	1. Gimnasia para niños. 2. Deportes.	1. Pintura. 2. Escultura.	1. Historia de la cultura de los pueblos de Grecia y de Roma.	

¹¹⁶ El mapa curricular fue elaborado con base en el documento: Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, en Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de texto*, México, CENIDIAP, 1990, pp. 247-265.

** Es importante señalar que las líneas curriculares fueron elaboradas ex profeso para realizar el presente estudio.

*** Las materias científicas para Hipólito Zibyn, según el proyecto que presenta, corresponden a las materias propias de los estudios de la educación básica (primaria y secundaria)

	teatrales.					
Quinto año	1. Técnica clásica. 2. Principio de especialización de bailes característicos. 3. Bailes antiguos. 4. Composición de bailes. 5. Exhibiciones teatrales.	1. Plástica 2. Expresividad.	1. Gimnasia para niños. 2. Deportes.	1. Piano. 2. Pintura.	1. Historia de la cultura de los pueblos medievales y de la época moderna hasta la Revolución Francesa.	
Sexto año.	1. Técnica clásica (pasos complejos y distintas combinaciones). 2. Bailes característicos (eficiencia para los que estén especializándose). 3. Composición de bailes. 4. Exhibiciones teatrales.	1. Plástica 2. Expresividad. (manejo completo del cuerpo)	1. Masaje 2. Gimnasia 3. Deportes.	1. Piano (lectura a primera vista). 2. Teoría de la música. 3. Conocimiento de los instrumentos típicos nacionales antiguos y modernos. 4. Pintura (facilidad para dibujar al hombre en los momentos de baile). 5. Escultura (conocimiento de los músculos y de las leyes de su manejo en los movimientos del baile).	1. Historia de la cultura de la época moderna. 2. Excursiones a los museos para el estudio de los antiguos códices.	1. Anatomía y fisiología elementales
Séptimo año	1. Técnica clásica y característica. 2. Tendencias modernas en el ballet. 3. La composición en la plástica dinámica. 4. Exhibiciones teatrales.	1. Técnica de expresividad y de la plástica. 2. La técnica de la escena. 3. El arte de la caracterización y el arte del vestuario.	1. Cultura física.	1. Piano. 2. Teoría de la música y su composición. 3. Instrumentos nacionales. 4. Pintura y escultura decorativas. 5. Cinearte.	1. Pedagogía y prácticas de enseñanza en las clases inferiores. 2. Idiomas. 3. Propedéutica filosófica. 4. Psicología. 5. Literatura Universal Moderna. 6. Historia del estado de México en la época precolombina según las fuentes originales.	1. Anatomía y fisiología.
Octavo año	1. Técnica clásica y característica. 2. Las tendencias modernas del ballet práctico y teórico. 3. Composición de la plástica dinámica y coreografía. 4. Exhibiciones teatrales.	1. Técnica de expresividad. 2. Técnica de la escena.	1. Cultura física.	1. Piano. 2. Teoría de la música y su composición. 3. El estudio de la orquesta y sus instrumentos. 4. El cinearte. 5. Pintura y escultura decorativas.	1. Pedagogía práctica y teórica. 2. Propedéutica filosófica: estética y elementos de filosofía. 3. Idiomas. 4. La literatura universal moderna. 5. Excursiones al Museo Nacional.	1. Anatomía y fisiología.

Anexo 7

Plan de estudios (1932).

Primer año

- Baile clásico (ejercicios. Movimientos expresivos naturales).
- Bailes mexicanos (iniciación).
- Especialidad.
- Plástica.

Segundo año

- Baile clásico (ejercicios, solos y conjuntos)
- Bailes mexicanos (imitación)
- Especialidad
- Plástica

Tercer año

- Especialidad
- Creación personal
- Elaboración de bailes mexicanos. Ballet

Anexo 7.1

Plan de estudios (1932). Primer ajuste.

Plan avalado oficialmente
Mapa curricular. Primer nivel. ¹¹⁷

	Línea curricular*	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Teatral	Especialidad
Primer año	1. Técnica de baile. 2. Baile mexicano.	1. Plástica escénica.	
Segundo año	1. Técnica de baile. 2. Baile mexicano.	1. Plástica escénica.	1. (i) Especialidad
Tercer año	1. Técnica de baile. 2. Baile mexicano.		1. (i) Especialidad 2. Ballet (laboratorio)

(i) Las especialidades que se impartan en la Escuela de Danza serán las siguientes: baile griego (duncanismo); bailes populares extranjeros (ruso, español, portugués), etc., baile teatral moderno (tap, acrobático, etcétera). Los alumnos estarán obligados a cursar, durante los dos últimos años, dos especialidades.

Anexo 7.2

Plan de estudios (1932). Primer ajuste

Primer año

- Técnica del baile. Primer curso. (Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos naturales).
- Bailes mexicanos. Primer curso. Ritmos elementales, su diferenciación, según las regiones de donde procedan.
- Plástica escénica

Segundo año

- Técnica del baile. Segundo curso. Ejercicios rítmicos superiores.
- Bailes mexicanos. Segundo curso. Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior. Conjuntos.
- Especialidad (era obligatorio cursar dos especialidades)
- Plástica escénica.

¹¹⁷ El mapa curricular lo elaboré con base en el documento denominado: Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, 1990, p. 266.

* Es importante señalar que las líneas curriculares fueron seleccionadas ex profeso para realizar el presente análisis curricular.

Tercer año

- Técnica del baile. Tercer curso. Perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en años anteriores, para mantener al alumno en las condiciones necesarias de agilidad y destreza.
- Baile mexicano. Tercer curso. Interpretación y creación.
- Especialidad (era obligatorio cursar dos especialidades).
- Ballet (*Mise en scene* de ballets mexicanos, elaborados con la colaboración de bailarines, músicos, literatos y pintores. Laboratorio)

Anexo 7.3

**Propuesta curricular.
Plan de estudios (1932). Primer ajuste.
Mapa curricular. Segundo nivel**

Línea curricular: Dancística
Asignatura: Técnica de Baile (primer año). Contenido: Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos naturales.
Asignatura: Técnica de Baile (segundo año). Contenido: Ejercicios rítmicos superiores
Asignatura: Técnica de Baile (tercer año). Contenido: Perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en años anteriores para mantener al alumno en las condiciones necesarias de agilidad y destreza.
Asignatura: Baile mexicano (primer año). Contenido: Ritmos elementales, su diferenciación según las regiones de donde procedan.
Asignatura: Baile mexicano (segundo año). Contenido: Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior. Conjuntos. Programa de Estudio propuesto por Nellie Campobello el 14 de junio de 1933: Enseñar el modo de bailar de los bailes profanos. Bailes de fiestas (no religiosos) sino la expresión individual del baile profano popular. Materiales: Jarabes, zapateados y valseados. 1. Yucatán (acentuar el ritmo, depurar los pasos. 2. Istmo (depurar y acentuar el ritmo). 3. Michoacán (acentuar y no depurar). 4. Jalisco (acentuar y depurar). 5. Coahuila (acentuar el ritmo). 6. Sonora (acentuar el ritmo) 7. Chihuahua (acentuar el ritmo). Base: el ritmo. Depuración: el ritmo. Pasos: ilimitados. Enseñanza: ilimitada. Trabajo de pizarrón: Técnica teórica de la danza clásica. Historia o movimiento de la danza hasta el ballet ruso.
Asignatura: Baile mexicano (tercer año). Contenido: Interpretación y creación
Línea curricular: Teatral
Asignatura: Plástica escénica (primer año) Contenido: Dibujo en su relación con el arte de la danza. Maquillaje. Plástica escénica. Proyectos de decoración. Proyectos de trajes, etc.
Asignatura: Plástica escénica (segundo año). Contenido: Dibujo en su relación con el arte de la danza. Maquillaje. Plástica escénica. Proyectos de decoración. Proyectos de trajes, etc.
Línea curricular: Especialidad
Asignatura: Especialidad (primer año) Contenido: Las especialidades que se impartan en la Escuela de Danza serán las siguientes: baile griego (duncanismo); bailes populares extranjeros (ruso, español, portugués), etc., baile teatral moderno (tap, acrobático, etcétera).
Asignatura: Especialidad (segundo año) Contenido: Las especialidades que se impartan en la Escuela de Danza serán las siguientes: baile griego (duncanismo); bailes populares extranjeros (ruso, español, portugués), etc., baile teatral moderno (tap, acrobático, etcétera).
Asignatura: Ballet (tercer año) Contenido: (<i>mise en scene</i> de ballets mexicanos, elaborados con la colaboración de bailarines, músicos, literatos y pintores. Laboratorio).

Anexo 7.4

Plan de estudios (1932). Segundo ajuste.

Primer año

- Técnica del baile, primer curso. Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos.
- Ritmos mexicanos, primer curso. Ritmos elementales diferenciados.

Segundo año

- Técnica del baile, segundo curso, conocimiento y práctica de ejercicios más avanzados.
- Ritmos mexicanos, segundo curso. Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior, Conjuntos.
- Teoría e historia de la danza, primer curso.
- Plástica escénica, primer curso. Dibujo y conocimiento elemental de la escena y sus anexos.
- Especialidades.

Tercer año

- Técnica del baile. Ejercicios superiores, Perfeccionamiento.
- Ritmos mexicanos. Interpretación.
- Teoría e historia de la danza, segundo curso.
- Especialidades.
- Ballet (conjuntos coreográficos mexicanos con la colaboración del Taller de Plástica). Trabajos de laboratorio.
- Plástica escénica. Maquetas a escala, maquillaje y vestuario.
- Proyectos completos.

Anexo 7.5

Plan de estudios (1932). Tercer ajuste.

Primer año

- Técnica del baile, primer curso. Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos.
- Ritmos mexicanos, primer curso. Ritmos elementales diferenciados.

Segundo año

- Técnica del baile, segundo curso, conocimiento y práctica de ejercicios más avanzados.
- Ritmos mexicanos, segundo curso. Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior, Conjuntos.
- Teoría e historia de la danza, primer curso.
- Plástica escénica, primer curso. Dibujo y conocimiento elemental de la escena y sus anexos.
- Especialidades.
- Primer curso del método Dalcroze

Tercer año

- Técnica del baile. Ejercicios superiores, Perfeccionamiento.
- Ritmos mexicanos. Interpretación.
- Teoría e historia de la danza, segundo curso.
- Especialidades.
- Ballet (conjuntos coreográficos mexicanos con la colaboración del Taller de Plástica). Trabajos de laboratorio.
- Plástica escénica. Maquetas a escala, maquillaje y vestuario.
- Proyectos completos.
- Segundo curso del método Dalcroze

Anexo 8

Propuesta enviada por Francisco Domínguez a José Muñoz Cota¹¹⁸
Mapa curricular. Primer nivel

	Línea curricular*	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
--	-------------------	------------------	------------------	------------------

¹¹⁸ Informe de actividades que le envía el Prof. Francisco Domínguez a José Muñoz Cota, Jefe del Departamento de Bellas Artes, 1° de abril de 1935, AHENDNYGC.

Grado	Dancística	Teatral	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica (clásica). 3 hrs. ⁱ	No específica materia para esta línea curricular.	2. Rítmica musical. 3 hrs.	
Segundo año	1. Técnica clásica. 3 hrs. 2. Danza moderna. 2 hrs. 3. Baile español. 2 hrs. 4. Oriental. 2 hrs. 5. Mexicano. 2 hrs. 6. Regional. 2 hrs. 7. Preparación de grupos de danzas regionales.		8. Rítmica musical. 3 hrs.	
Tercer año	1. Técnica clásica y conjuntos coreográficos. Nociones de interpretación. 3 hrs. 2. Mexicano. 2 hrs. 3. Baile español. 3 hrs. 4. Oriental. 2 hrs. 5. Danza Moderna. 3 hrs. 6. Regional. 2 hrs.			7. Historia de la danza. 1 hr.
Cuarto año	1. Danza moderna. Estilo, expresión e interpretación 2. Español. 3. Mexicano (conjuntos coreográficos) 1 hr.			4. Historia de danzas mexicanas
Quinto año	1. Danza moderna (Creación individual y ballet. 2. Mexicano. 1 hr. 3. Creación individual y ballet. 1 hr.			

Anexo 9

Carta de Guillermina Bravo a Nellie Campobello¹¹⁹.

Estimada señorita:

Escribo a usted confiada en que atenderá usted a mi súplica, por tratarse de una causa completamente justa.

Durante el presente año, asistí con regularidad a clases en esa Escuela de Danza de la que usted es directora; pero a fines de agosto del mismo año, falté a la representación y ensayos del Ballet Revolución que usted dirigía en el Teatro Hidalgo para la Convención Rotaria, por causas ajenas a mi voluntad y que usted conoce: una gripe pulmonar (según certificado médico que adjunto a usted) que me obligó a estar en la cama por espacio de tres semanas, durante las cuales recibí una carta firmada por usted en la que me daba de baja definitivamente de la escuela.

Como mi deseo de aprender baile es mucho, y ni me es posible ni quiero ir a otra donde seguramente no hay la competencia que en esa Escuela, le suplico que de serle posible, y ya que usted comprende que no fue por mi voluntad que yo falté a la disciplina, me permita hacer un examen a título de suficiencia el día que usted disponga, para ingresar de nuevo a la Escuela, naturalmente en el año que usted juzgue conveniente, y poder seguir esa carrera por la que tengo gran cariño y estoy dispuesta a poner todo cuanto esté de mi parte para llevarla a cabo con éxito.

Agradeciéndole por anticipado lo que pueda usted hacer por mí en este caso, le ruego me acepte como su segura servidora,

* La línea curricular fue elaborada con base en el plan de estudios enviado por Francisco Domínguez ex profeso para la realización de este análisis.

ⁱ En el documento que envía Francisco Domínguez a José Muñoz Cota sólo informa del número de horas que se trabajaría en los tres primeros grados y el horario de la materia denominada mexicana, por ello no aparece este dato en el resto del mapa curricular.

¹¹⁹ Carta de Guillermina Bravo, alumna de la Escuela de Danza a Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza, 16 de diciembre de 1937, AHENDNYGC.

Guillermina Bravo.

Anexo 10

Carta de Celestino Gorostiza a Nellie Campobello¹²⁰

Esta Jefatura se ha enterado con sorpresa de la participación que tomó la Escuela de Danza a su cargo en una función comercial organizada por el teatro “Alameda” el domingo 15 del corriente, pues la existencia misma del Departamento de Bellas Artes no se justificaría si no es porque trata de introducir en las actividades artísticas de la nación una calidad muy diversa a la que rige en los espectáculos comerciales; sobre todo cuando dicha participación se lleva a cabo sin su autorización y sin su conocimiento.

Si en ningún caso el Departamento de Bellas Artes puede permitir que la Escuela de Danza en su categoría de escuela participe en espectáculos de paga alternando con artistas de la más ínfima categoría, menos puede tolerar que esa participación la tenga sin la debida preparación y sin ser supervisada por él en lo que se refiere a escenografía, vestuario, música, etc., principalmente cuando, como usted sabe perfectamente, la Escuela de Danza carece hasta ahora no sólo de principios y normas estéticas, sino hasta de un plan de estudios y de un reglamento.

En tales condiciones, cualquier labor pública que lleve a cabo la Escuela de Danza, y con más razón si la hace alternando con espectáculos de categoría perfectamente reconocida como inferior, solo contribuirá a desorientar el criterio artístico del público, -si es posible suponer alguno, puesto que la misma Escuela de Danza no lo tiene- que redundará en indiscutible perjuicio de la misma Escuela, de las alumnas que cursan sus estudios en ella y del Departamento de Bellas Artes.

Por las razones apuntadas el Departamento a mi cargo hace a usted un severo extrañamiento por la libertad que se ha tomado de hacer figurar a la Escuela de Danza en el espectáculo a que me he referido, con lo que sólo ha conseguido agregar una prueba más a las muchas que ya ha dado de insubordinación e indisciplina, y la previene enérgicamente para que en ningún caso la haga participar en espectáculos públicos de ninguna especie, sin la autorización del propio Departamento, en la inteligencia de que si contraviene esta disposición el Departamento se verá obligado a desautorizar públicamente el aprovechamiento indebido que hace usted de los elementos de la Escuela.

Atentamente.

El Jefe del Departamento. Celestino Gorostiza.

Con copia. Al consejo de Profesores de la Escuela de Danza.

Anexo 11

Respuesta a la carta enviada por Celestino Gorostiza¹²¹

Acuso recibo de su oficio núm. 4798, de fecha 17 de este mes, en el que se me hace un “severo extrañamiento” por la participación de un grupo de alumnas de esta Escuela en un espectáculo de paga celebrado en el Cine Alameda el domingo próximo pasado.

Es muy lamentable que el Jefe de ese Departamento no haya hecho como conviene en un superior, una investigación previa a la censura que me dirige como inferior. Si así hubiera procedido se habría aclarado.

1. Que en el día y hora de que se trata todo el personal de esta Escuela, y yo como su Directora, estuvimos presentes, convocados por nuestro Sindicato, en el festival celebrado en honor a los maestros en el Estadio Nacional, donde se nos recogió firma a la entrada y a la salida.
2. Que yo no tenía conocimiento oficial ninguno de las actividades particulares a que en ese día se fueran a dedicar las alumnas de la escuela.
3. Que el “severo extrañamiento” que se me quería dirigir era injustificado del todo, y por lo tanto inmerecido.

Hechas por mí ahora las investigaciones del caso he puesto en claro que en efecto un grupo de alumnas por iniciativa particular, y en uso de un derecho que nada me autoriza negarles, tomaron parte gratuitamente y patrocinadas por la Sociedad de Madres, en un espectáculo para niños que se efectuó en el Cine Alameda el domingo último. Se trata pues de actividades extraescolares que están perfectamente dentro de los usos y reglas de la escuela. Pero si ese Departamento, variando el criterio seguido hasta aquí, piensa de otro modo, yo me apresuraré a transmitir a la Sociedad de Madres las observaciones o censuras que se juzguen pertinentes.

En cuanto a que las actividades de la Escuela en ese orden deban ser “supervisadas” por el Departamento, por carecer la Escuela “no sólo de principios y normas estéticas, sino hasta de un plan de estudios y un reglamento”, lo estimo acertadísimo, sobre todo y al “supervisarlas” se ponen en prácticas los principios y normas estéticas, el plan general y los reglamentos del Departamento, pues se unificarán de ese modo, cosa muy necesaria, la acción oficial sobre nuestras Bellas Artes. Sin embargo, como mi carrera profesional y docente viene ligada desde hace siete años con el nacimiento y desarrollo de la Escuela de Danza, y por lo tanto el aludido oficio pudiera enderezarme veladamente otra censura, me apresuro a comunicarle que si aplica esta Escuela un reglamento y un plan de estudios hechos

¹²⁰ Oficio enviado por Celestino Gorostiza, Jefe del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, directora de la Escuela Nacional de Danza, 17 de mayo de 1938, AHENDNYGC.

¹²¹ Oficio enviado por Nellie Campobello, a Celestino Gorostiza, Jefe del DBA, 19 de mayo de 1938, AHENDNYGC.

según principios estéticos que consideraron buenos los anteriores Jefes. Creo pues que si esta situación no se considera del todo satisfactoria por el extraordinario desarrollo de la Escuela, que 18 alumnos en 1931 ha llegado a tener 370 compete al actual Jefe del Departamento de Bellas Artes y al Sr. Ministro del ramo, de quien se que mucho se ha esforzado en ese sentido, poner el remedio necesario. Mi labor no está en discusión, y lo que a mí me debe la Escuela para su reorganización y mejoramiento en los siete meses que la he dirigido de modo efectivo (del 1º de octubre de 1937 a la fecha) puede compulsarse con los documentos que existen en los expedientes respectivos.

Debo aclarar también sus palabras acerca de los artistas de “ínfima categoría”, según usted los califica, con los cuales no deben alternar las alumnas de la Escuela. Sobre este punto el Departamento conoce mi criterio y mi rigidez, pues consta ahí que no solo evito esas proximidades fuera de la Escuela, sino dentro de ella, según lo demuestra mi actitud en el caso de la Sra. Gloria Marcué que actualmente trabaja en las últimas filas de coristas del Teatro Follies Bergere, la cual, recomendada por su hermana la Srita. Tessy Marcué y apoyado por ese Departamento, pretendió también ingresar en el cuerpo de profesores.

Mi buen nombre de profesora con siete años de servicios no me consienten pasar por alto su aseveración general respecto a mi “insubordinación e indisciplina”. Si he cometido actos u omisiones que fundamente ese juicio, muy grave en labios de un superior, pido que se me señalen para sinceramente corregirme, y sino se me señalan pido con todo respecto que se retiren esas palabras por no merecerlas, en lo que saldrán ganando la autoridad y prestigio del actual Jefe del Departamento y la buena reputación mía, ganada a fuerza de muchos servicios.

En conclusión. No acepto el “severo extrañamiento” que se me hace:

1º Porque se trata de hechos que yo ignoraba y que no estaba obligada a conocer.

2º Porque esos hechos, en la parte en que existieron no han contravenido ninguna de las disposiciones o costumbres establecidas.

3º Porque jamás he utilizado en ninguna forma, para fines personales, los elementos de la escuela.

Atentamente.

La Directora.
Nellie Campobello.

Anexo 12

Oficio de José Rolón a Nellie Campobello¹²²

Existe en este Departamento un proyecto para la formación de un Cuerpo Experimental de Ballet que es mi deseo realizar en el curso del presente año, a fin de completar el cuadro de las actividades artísticas del Departamento, juntamente con los grupos experimentales de teatro y con los conjuntos musicales y corales que se preparan. Estimo conveniente que este Cuerpo Experimental de Ballet sea formado de preferencia por aquellas alumnas de la Escuela de Danza que están a punto de recibir sus títulos, así como por aquellas que cursan el 5º año para lo cual se ha estipulado en el reglamento de la propia Escuela, una cláusula que pide que las alumnas de 5º año cumplan con un servicio al Cuerpo Experimental de Ballet como parte de las pruebas finales de sus estudios.

Con este motivo suplica a usted, se sirva ordenar a la Directora de la Escuela de Danza que autorice desde luego a las señoritas Dina Torregrosa, Yolanda Orive, Ofelia Reyna, Paz Monterde, Josefina Luna y Norma Vázquez, así como a las demás alumnas de 5º. año cuyos nombres se mencionarán oportunamente, y en quienes se ha pensado para que integren el Cuerpo Experimental repetido. Queda entendido que este servicio será reconocido por la Escuela de Danza y que el trabajo que las alumnas de 5º desempeñen en este sentido se considerará como una de las actividades oficiales del Departamento de Bellas Artes. Como sé que usted tiene también algunos puntos de vista con respecto al Cuerpo Experimental de Ballet, y, además, cuenta usted en el Conservatorio con una discoteca que será de indudable utilidad en la preparación de los ballets, deseo suplicarle que se encargue de toda la parte musical relativa, poniéndose desde luego de acuerdo al respecto con el Jefe de la Sección de Teatro.

Están hechos los preparativos para que este grupo de señoritas puedan comenzar sus trabajos bajo la dirección técnica de la señora Estrella Morales y de la señorita Tessie Marcué a la mayor brevedad posible, por lo cual agradeceré a usted proceda desde luego a girar las órdenes respectivas.

Lo que permito transcribir a usted para su conocimiento y efectos consiguientes, en la inteligencia de que el próximo acuerdo que tenga con esta Dirección dará cuenta con una lista detallada de los alumnos que cursan el quinto año en ese Plantel, con expresión de sus domicilios.

Atentamente.

El Director.
José Rolón.

¹²² Oficio de José Rolón, Director del Conservatorio Nacional de Música a Nellie Campobello, 23 de junio de 1938, AHENDNYGC.

Oficio de Nellie Campobello a Rodolfo Usigli¹²³

He sido informada que usted por teléfono pedía cinco niñas de 14 años y le fueran enviadas a la Sección de Teatro sin decir para qué las quería, también algunas niñas me han mostrado citatorios que firmados por usted les ha enviado para que concurran a desempeñar labores que ellas mismas y yo ignoramos.

Me veo en la necesidad de informarle a usted que esta Sección, a mi cargo, perteneciente al Departamento de Bellas Artes no recibe órdenes verbales ni por escrito de otras Secciones si no son por conducto del Departamento de Bellas Artes.

Cuando usted necesite elementos de esta Escuela dirijase por escrito solicitando estos elementos a la Dirección a mi cargo para ver si dentro de las condiciones y normas que rigen en esta Escuela se le pueden conceder.

Atentamente.

La Directora.

Nellie Campobello.

Oficio de Rodolfo Usigli a Nellie Campobello¹²⁴

Es en mi poder su oficio de 29 de junio pasado, al que ya he dado el trámite debido dictando una respuesta para la firma del C. Jefe del Departamento. Como veo que hay una tendencia a mal informar a usted acerca de las gestiones en que esta Sección tiene que acercarse a la Escuela de Danza, y una predisposición cada vez más visible a atender, no ya las órdenes que traspaso por indicación expresa del Jefe del Departamento, sino también los pasos de carácter informal que no ameritan inclusión en un expediente, deseo recordar a usted dos cosas: la primera, que el C. Jefe del Departamento colocó originalmente esa Escuela bajo la dependencia de la Sección de Teatro y que después de transferirla al Conservatorio para los fines de expedición de títulos a las alumnas, usted en varias ocasiones recurrió al que suscribe en categoría de Jefe que podía examinar los problemas de esa Escuela. La segunda cosa que deseo recordar a usted es que mis actividades dentro del Departamento de Bellas Artes se limitan a efectuar todos los pasos necesarios para el cumplimiento de las labores que corresponden a la Sección de Teatro. Como es precisamente el cumplimiento de tales actividades lo que me interesa, pues estoy al frente de esta Sección solamente para ese objeto, aseguro a usted que puede contar con que en el futuro correré todos los trámites de cada caso de tal suerte que no tenga usted ninguna objeción de carácter administrativo que oponer a la labor misma del Departamento de Bellas Artes.

Atentamente.

El Jefe de la Sección.

Rodolfo Usigli.

Oficio de Celestino Gorostiza a Nellie Campobello¹²⁵

Con fecha 29 de junio pasado dirigió usted al Jefe de la Sección de Teatro un oficio en el cual manifiesta que no recibe órdenes verbales ni por escrito, de otras secciones si no es por conducto de esta Jefatura. En este punto tiene usted razón por cuanto yo mismo he pedido que las relaciones entre todas las dependencias de este Departamento se desarrollen por mi conducto. Deseo, sin embargo, llamar su atención a la circunstancia de que el Jefe de la Sección de Teatro explicó al profesor Agüero, en el caso de las niñas de 14 años, que las necesitaba para el ensayo de una obra que corresponde a nuestras actividades oficiales, y que no dio a esta gestión el carácter de orden, sino de súplica, con lo cual se obviaba todo trámite de carácter oficial. En cuanto a las señoritas que fueron citadas por escrito, lo fueron directamente en virtud de arreglos que esta Jefatura ha hecho, y que, por lo tanto, deben subsistir. Finalmente debo indicar a usted que en lo sucesivo se servirá abstenerse de dirigirse directamente, en el tono que lo hace, a las demás Secciones del Departamento, pues así incurre usted precisamente en la misma irregularidad de que acusa a los demás.”

Atentamente.

El Jefe del Departamento.

Celestino Gorostiza.

¹²³ Oficio de Nellie Campobello, Directora de la Escuela Nacional de Danza, al C. Jefe de la Sección de Teatro, 29 de junio de 1938, AHENDNYGC.

¹²⁴ Oficio de Rodolfo Usigli, Jefe de la Sección de Teatro del Departamento de Bellas Artes a Nellie Campobello, Directora de la Escuela Nacional de Danza, 1º de julio de 1938, AHENDNYGC.

¹²⁵ Oficio de Celestino Gorostiza, Jefe del DBA a Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza, 1º de julio de 1938, AHENDNYGC.

Oficio de Nellie Campobello a Celestino Gorostiza¹²⁶

Su atento oficio núm. 6085 de fecha 1° de julio, manifiesto a usted que han sido dirigidos, en distintas ocasiones a esta Escuela, diferentes oficios hasta número de once, conteniendo órdenes del Jefe de la Sección de Teatro sin usar el conducto debido.

En uso de mi derecho, como directora de esta Escuela y para aclararle al C. Jefe de la Sección de Teatro el error en que estaba, le he dirigido una comunicación simple y correcta sin usar ningún tono que no sea el establecido para estos casos.

No dirigí orden alguna yo conozco las instrucciones del C. Jefe del Departamento de Bellas Artes a ese respecto y soy incapaz de desobedecerlas, además sé que no puedo ordenar al Jefe de ninguna Sección, pero si puedo enviar una comunicación simple, de la índole que fue la mía, para aclarar una simple equivocación como la que ya he explicado a usted.

Quedo enterada de sus instrucciones, las cuales serán obedecidas con el respeto de siempre.

Atentamente.

La Directora.
Nellie Campobello.

Anexo 13

Reglamento que norma el Servicio Social de las alumnas de la Escuela de Danza¹²⁷.

1. Del objeto del servicio:
Hacer labor de difusión de danza, como agente de recreación.
Fortalecer la acción educativa de la Escuela de Danza.
Corresponder con trabajo a los beneficios que reciben del Estado.
(Reglamentar las prácticas profesionales de los alumnos).
2. Del radio de acción:
Escuelas primarias, elementales y superiores.
Escuelas técnicas y comerciales.
Escuelas secundarias.
Informes bimestrales de los alumnos acerca del estado que guarda el servicio que se les ha encomendado.
Informes a la Escuela de Danza de los Directores de los planteles que reciben el beneficio.
3. Los motivos para la suspensión del servicio:
Por manifiesta ineptitud del alumno comisionado.
Por falta de ayuda de la Dirección, profesorado y alumnos del plantel señalado para el servicio.
Por petición oficial de las autoridades educativas.
Por exigencias imprevistas que determine la propia Escuela de Danza.
4. De la mayor atención al servicio:
Para la organización de festivales se concentrarán en un solo plantel docente, varios comisionados.
Enseñarán bailes de todos estilos basándose en las instrucciones dadas por la Dirección.
Prepararán bailes del estilo que les sean solicitados por los Directores de las Escuelas donde presten sus servicios.
La Escuela de Danza les dará una parte de piano de cada baile que pongan siempre que este sea de aquellos que se les ha impartido en la misma Escuela de Danza.
La alumna tiene libertad de poner otros bailes ya sean creados, estilizados, copiados por ellos mismos. Así como ensayos de ballets de estilo mexicano, alemán, español, griego, etc., imaginados, compuestos, o copiados de donde sea. El alumno puede hacer todo lo que crea conveniente para mejorar su labor siempre que venga a favorecer a la Escuela de Danza y a la Escuela donde desarrolla esta labor.
Anotar todos los bailes dados en el año y rendir un informe firmado por la Directora o Director del plantel donde se ha desarrollado el servicio social gratuito, a la Escuela de Danza.
No pueden tomar danzas mexicanas de laboratorio que la Escuela de Danza utiliza para formar la técnica del ballet mexicano si antes, ésta no ha dado su versión oficial.

MATERIAL DE COOPERACIÓN QUE PUEDE DAR LA ESCUELA DE DANZA EN LOS DIFERENTES SERVICIOS SOCIALES QUE SE LE ORDENE.

Profesora Estrella Morales.

- 2 bailarinas de la ópera. Ofelia Reyna y Lourdes Campos. Con traje.
- Capricho Vienés o (Poesía a una flor). Lourdes Campos
- Rondó Hummel. Ofelia Reyna, Con traje, música y piano solo.
- Estudio de estilo griego. Conjunto. Con trajes, piano solo.

¹²⁶ Oficio de Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza al C. Jefe del DBA, 7 de julio de 1938, AHENDNYGC.

¹²⁷ Comunicado de Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza a los profesores y comunidad escolar, 22 de febrero de 1937, AHENDNYGC.

- Invitación al Vals. Conjunto. 4 trajes, se necesitan 10 (gran orquesta)
- La fuente. Conjunto hay trajes y gran orquesta.
- Romance Tchaikovsky. Estilo Duncan (escoger solista de 4º o 5º año, piano solo. Hay traje.
- Sonata Scarlatti estilo griego. (Escoger solista de 4º y 5º año, piano, no hay traje)
- Hopac. Baile ruso. Lourdes Campos. Tiene traje. Piano solo.
- Bourree Bach. (Escoger solista de 4º o 5º año) tiene traje, piano solo.
- Orientales. Paz Monterde. Piano solo o pequeña orquesta. No hay traje.

Profesora Linda Costa.

- Mazurca de Chopin sin trajes. Piano.
- Cuento. La Gruta de los enanos. Instrumentación en poder del Sr. J. Ríos.
- Danza de las Horas. Piano (sin trajes) Adagio de Chopin. No hay trajes.

Profesora Lucía Amelia Segarra.

- Baile escocés. Conjunto. Piano (tiene trajes).

Profesoras Nellie y Gloria Campobello

- Malinches. Tiene trajes. Piano. Concheros, no hay trajes.
- Ballet tehuano, acompaña marimba, Hermanos Marín y Hermanos Gómez
- Jarabe antiguo mexicano de Jalisco. No hay trajes. Piano.
- Zapateado de Jalisco. No hay trajes. Piano.
- Jarana ¾. No hay trajes. Piano.
- Jarana 6/8. No hay trajes. Piano.
- Son de mariachi. El espinado. No hay trajes. Piano.
- Huapango veracruzano. No hay trajes. Piano.
- Jarabe “La botella”. No hay trajes. Piano.
- Zapateado oaxaqueño de pareja. No hay trajes. Piano.
- Jarabe serrano Michoacano. No hay trajes. Piano.
- Son michoacano. No hay trajes ni música.
- Baile del norte. Música “La cucaracha”. No hay trajes.

Profesora Tessy Marcué.

- Boda en Tapp. Hay orquesta y trajes.
- Tapp oaxaqueño. Piano.
- Soldaditos. Hay trajes. Piano.
- Marineros. Hay trajes. Piano.

Profesora Marina Marcué.

- Danubio. Piano y trajes. Propiedad particular.

Profesor Ernesto Agüero.

- Soleares. Trajes y música.
- Baile gitano. Trajes y música.
- Córdoba. Trajes y música.
- Triana. Música.
- Tango español. Trajes y música.
- Jota
- Malagueña.
- Vals español. Trajes y música.
- Bailes de solista con sus propios trajes. (varios)

Profesor Luis Felipe Obregón.

- Jarabe Michoacano. Música. Vestuario. P.B.H.
- Jarabe Tlaxcalteca. Vestuario. Música.
- Viejitos. Música. Vestuario secretaría.
- San Marqueña. (Chilena). Música
- Jarabe Pateño. Música.

Nellie Campobello.

Anexo 14

Oficio de Celestino Gorostiza a Nellie Campobello¹²⁸

En contestación a su oficio fechado ayer, manifiesto a usted que esta Jefatura no cree necesario dar explicaciones de sus actos a las dependencias del DBA ni considera autorizadas a las mismas dependencias para pedírselas ni para indicarle la forma en que debe proceder.

Al llamar a usted la atención por esa falta de subordinación y de tacto, me permito comunicarle, a título de gratuita cortesía, que por si esta Jefatura no sintiera autorizada para conceder examen a título de suficiencia a quien lo estime conveniente, en el presente caso cuenta con la autorización del C. Secretario del Ramo, que es a quien en todo caso correspondería negar la firma de los títulos si creyera que el DBA había hecho algo fuera de lo debido.

Si el DBA ha prescindido de la intervención de la Escuela de Danza para celebrar los exámenes a título de suficiencia, ha sido solamente con el deseo de regularizar la situación de un grupo de alumnas que sin ninguna causa justificada resultaron y hubieran seguido resultando víctimas de pasiones personales de la Dirección de la Escuela. La que se ha tomado, pues, es una medida de orden que no compete a la Escuela de Danza discutir.

Por una vez más se abstiene esta Jefatura de dar el curso correspondiente a las faltas de respeto y de disciplina de la dirección de la Escuela de Danza, pero por última vez se le advierte que no se volverá a permitir de ninguna manera que la Dirección de la Escuela, con la falta de criterio y de sentido común que aplica a todas las cosas, invierta los papeles y se dedique a dar ordenamientos a la Jefatura.

Atentamente.
El Jefe del Departamento.
Celestino Gorostiza.

Anexo 15

Oficio de Nellie Campobello al Lic. Gonzalo Vázquez Vela, Ministro de Educación Pública¹²⁹

Con el presente tengo el honor de transcribir a usted el oficio # 11 de fecha 23 de febrero del presente año que envié al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes.

México, D.F., a 23 de febrero de 1940.- C. Jefe del Departamento de Bellas Artes.- Edificio. Por la señora profesora Linda Costa, acabo de enterarme de que ese Departamento a su digno cargo ha ordenado se efectúen unos exámenes a título de suficiencia de los cuales esta Dirección no tiene ninguna noticia oficial. Sorprendida por lo inusitado del trámite me apresuro a ponerlo en su conocimiento, segura de que intervendrá usted para que las órdenes sigan debidamente su curso.- Como usted sabe la concesión de esta clase de exámenes se hace mediante solicitud que los interesados presentan a la Dirección de la Escuela, y es atribución de los profesores de las asignaturas respectivas formular los cuestionarios, y compete a la Dirección el nombramiento de sinodales.- Atentamente. La Directora.

Con fecha 24 de febrero se me contestó el oficio que a continuación me permito transcribir:

México, D. F., a 24 de febrero de 1940. – A la Srita. Directora de la Escuela de Danza.- Edificio. “En contestación a su oficio fechado ayer, manifiesto a usted que esta Jefatura no cree necesario dar explicaciones de sus actos a las dependencias del Departamento de Bellas Artes ni considera autorizadas a las mismas dependencias para pedírselas ni para indicarle la forma en que debe proceder.- Al llamar a usted la atención por esa falta de subordinación y de tacto, me permito comunicarle, a título de gratuita cortesía, que por si esta Jefatura no sintiera autorizada para conceder examen a título de suficiencia a quien lo estime conveniente, en el presente caso cuenta con la autorización del C. Secretario del Ramo, que es a quien en todo caso correspondería negar la firma de los títulos si creyera que el DBA había hecho algo fuera de lo debido.- Si el DBA ha prescindido de la intervención de la Escuela de Danza para celebrar los exámenes a título de suficiencia, ha sido solamente con el deseo de regularizar la situación de un grupo de alumnas que sin ninguna causa justificada resultaron y hubieran seguido resultando víctimas de pasiones personales de la Dirección de la Escuela. La que se ha tomado, pues, es una medida de orden que no compete a la Escuela de Danza discutir.- Por una vez más se abstiene esta Jefatura de dar el curso correspondiente a las faltas de respeto y de disciplina de la dirección de la Escuela de Danza, pero por última vez se le advierte que o se volverá a permitir de ninguna manera que la Dirección de la Escuela, con la falta de criterio y de sentido común que aplica a todas las cosas, invierta los papeles y se dedique a dar ordenamientos a la Jefatura. Atentamente. El Jefe del Departamento. Celestino Gorostiza.”

¹²⁸ Oficio de Celestino Gorostiza, Jefe del Departamento de Bellas Artes a la Srita. Nellie Campobello, Directora de la Escuela Nacional de Danza, 24 de febrero de 1940, AHENDNYGC.

¹²⁹ Oficio de Nellie Campobello, Directora de la Escuela de Danza al Señor Lic. Gonzalo Vázquez Vela, Ministro de Educación Pública, 13 de marzo de 1940.

Anexo 16

Oficio de Guillermina Bravo a Celestino Gorostiza¹³⁰

La que suscribe, ante usted respetuosamente, expone esta petición a la que espero preste usted su atención.

Habiendo cursado en la Escuela Nacional de Danza ubicada en el Palacio de las Bellas Artes de esta ciudad, los estudios correspondientes a los cuatro primeros años, y saliendo debidamente aprobada como puedo probar con documentos recibidos, la señorita Nellie Campobello, directora de la escuela, rehusó inscribirme en el año siguiente por causas que no hace al caso citar aquí. En vista de esto, seguí estudiando fuera de la Escuela las mismas asignaturas correspondientes a mi curso, con los mismos profesores titulares de la escuela y hoy estando autorizada por ellos y sintiéndome capacitada para ello, pido a usted un examen a título de suficiencia ante los sinodales y en el lugar que usted designe con el fin de obtener el título que otorga ese Departamento a las alumnas que hayan cursado sus estudios de Danza.

Quedo de usted atenta y segura servidora.

Guillermina Bravo.

Anexo 17

Propuesta curricular de 1937¹³¹
Mapa curricular. Primer nivel.

	Línea curricular **	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica clásica. 2. Tap y acrobático (*)	3. Rítmica. (*)	4. Historia de la danza. (*)
Segundo año	1. Técnica clásica.		
Tercer año	1. Técnica clásica. 2. Mexicano. 3. Español.		
Cuarto año	1. Técnica clásica. 2. Mexicano. 3. Español.		
Quinto año	1. Técnica clásica. 2. Mexicano. 3. Español. 4. Práctica con grupo de principiantes.		

(*) Materias complementarias. En el Programa Técnico de la Escuela no especifica los criterios para cursar estas materias.

¹³⁰ Oficio de Guillermina Bravo, alumna de la Escuela Nacional de Danza, al C. Jefe del Departamento de Bellas Artes, C. Celestino Gorostiza, 18 de septiembre de 1939, AHENDNYGC.

¹³¹ Programa Técnico de la Escuela de Danza, noviembre de 1937, AHENDNYGC.

** El mapa curricular fue elaborado con base en el documento propuesto por Nellie Campobello, aunque es importante señalar que las líneas curriculares fueron seleccionadas ex profeso para realizar el presente análisis.

Anexo 18

Propuesta curricular de 1937¹³²
Mapa curricular. Segundo nivel.

Línea curricular: Dancística
Asignatura: Técnica Clásica (primer año). Contenido: No especifica.
Asignatura: Técnica Clásica (segundo año). Contenido: Teoría técnica de los pasos de baile. Enseñanza fundamental basada en la técnica de expresión italiana.
Asignatura: Técnica Clásica (tercer año). Contenido: Preparación técnica de tercer grado. Documentación de los bailes del siglo XVIII y XIX. Conocimiento del baile antiguo de tipo francés e italiano o sea el principio del baile clásico y nacimiento del ballet.
Asignatura: Técnica Clásica (cuarto año). Contenido: Baile clásico ya con la evolución moderna o sea con la técnica de expresión rusa. Variaciones clásicas de conjunto y personales. Enseñanza del Duncanismo Danzas clásicas modernas. Enseñanza de la danza moderna. Depuración del estilo dentro de la capacidad personal del alumno.
Asignatura: Técnica Clásica (quinto año). Contenido: Ejecución del baile clásico antiguo y moderno. Conocimiento de la técnica y sus distintas influencias, variaciones y valor de los pasos. Conocimiento de las combinaciones en relación con la música. Depuración del estilo personal. Creación individual de pequeños ballets simbólicos de cualquier tipo. Enseñanza a los grupos de año preparatorio, como práctica
Asignatura: Baile mexicano (tercer año). Contenido: Ritmos indígenas elementales; ejercicios y formas del principio de la técnica creada para el desarrollo del baile indígena de México.
Asignatura: Baile mexicano (cuarto año). Contenido: Ritmos indígenas de México. Valores del movimiento, ejercicios adaptados de cada región. Conocimiento práctico de cada danza. Conocimiento de la fase prehispánica. Enseñanza de todas las danzas regionales, de todos los bailes como zapateados, respunteados, sones, jaranas, las distintas versiones de estos bailes, por ejemplo, la versión oaxaqueña, tlaxcalteca, del jarabe, la michoacana, la tarahumara, etc. Danzas antiguas, modernas, grotescas. Danzas religiosas en todos sus aspectos, pasos, costumbres. Danzas creadas. Principio del ballet mexicano.
Asignatura: Baile mexicano (quinto año). Contenido: Creación de danzas tarahumaras, yaquis, mayas, totonacas, zapotecas, tarascas, otomíes, mayos, lacandonas, etc.
Asignatura: Baile español (tercer año). Contenido: Bailes españoles regionales. Castañuelas, ejercicios de los dedos, diferentes ritmos y adaptaciones sencillas de bailes elementales, como: jotas, malagueñas, tangos, etc.
Asignatura: Baile español (cuarto año). Contenido: Baile clásico español de tipo antiguo y estilización. Bailes regionales españoles. Teorías de las distintas versiones de los grandes bailaores y de los bailes mismos. Formas de ballet tipo Antonio Merce y Vicente Escudero. Adaptación de la castañuela usando música de los diferentes autores como son: Turina, Falla, Granados, Albenis, etc.
Asignatura: Baile español (quinto año). Contenido: Creación personal de bailes españoles. Creación de pequeños ballets de estilo. Perfeccionamiento de castañuela y de todo el baile español en sus diferentes fases.
Asignatura: Tap y acrobático Contenido: No lo especifica Únicamente menciona que es una materia complementaria.
Asignatura: Práctica con grupos de principiantes (quinto año). Contenido: No lo especifica.
Línea curricular: Artística
Asignatura: Rítmica musical. Contenido: No lo especifica. Únicamente menciona que es una materia complementaria.
Línea curricular: Humanidades
Asignatura: Historia de la Danza Contenido: No lo especifica Únicamente menciona que se trata de una materia complementaria.

¹³² Programa Técnico de la Escuela de Danza, noviembre de 1937, AHENDNYGC.

Anexo 19

Proyecto de Reglamento Interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública¹³³

CAPÍTULO I DE SUS FINES Y FUNCIÓN

Artículo 1º La Escuela de Danza debe formar individuos aptos para el ejercicio de este arte valiéndose de una educación universal de las diferentes formas o tipos del baile.

Artículo 2º La Escuela de Danza aprovechará este conocimiento universal de los distintos aspectos de este arte para ir estudiando lo fundamentalmente característico de la danza mexicana e ir, con este estudio y experiencia, poniendo las bases de un auténtico ballet mexicano.

Artículo 3º La Escuela de Danza capacitará legalmente a los alumnos que terminen en ella sus ciclos regulares otorgándoles el título respectivo que los autorice para ejercer su profesión.

Artículo 4º La Escuela de Danza, por medio del Jefe del DBA, hará gestiones ante las autoridades educacionales competentes para que se estudie la conveniencia de crear plazas oficiales de profesores de danza que impartan sus conocimientos en las escuelas de la SEP o en planteles de enseñanza privada.

Artículo 5º Por el momento, y en tanto se fija la facultad legal que tenga la escuela para otorgar títulos de Profesores de Danza, el otorgamiento de estos documentos quedará a cargo del director del Conservatorio Nacional de Música.

Artículo 6º Para facilitar a la escuela todo lo relacionado con sus funciones de carácter jurídico, relaciones legales, estudio y aplicación de programas, métodos y servicios, queda al cuidado y vigilancia de estos aspectos el director del Conservatorio Nacional de Música, quien, de acuerdo con el director de la Escuela de Danza, deberá tratar lo relativo con el Jefe del DBA.

Artículo 7º La Escuela de Danza prestará al pueblo un auténtico servicio social que no se limite únicamente a ofrecer festivales aislados sino que sea en realidad una aportación útil y con resultados prácticos, para lograr este objeto, los alumnos que cursen el último año estarán obligados a cumplir un periodo de tiempo determinado durante el cual habrán de impartir enseñanza sistematizada de su especialidad en las escuelas oficiales o centros de otra índole que les designe la dirección. Esta práctica servirá para fijar las aptitudes pedagógicas de los futuros encauzadores de la danza en México. Sin este requisito no podrán los alumnos optar al título respectivo.

CAPÍTULO SEGUNDO DEL CONSEJO TÉCNICO

Artículo 1º Es el cuerpo Auxiliar encargado de resolver los problemas de carácter técnico que se presenten en la escuela.

Artículo 2º Como una de sus funciones esenciales tendrá a su cargo la elaboración de los Planes de Estudios, Programas Especiales y Reglamentación de los Servicios Sociales que preste la escuela.

Artículo 3º Estará constituido por todos los profesores de planta de la Escuela y la presidencia será desempeñada regularmente por el director del plantel.

Artículo 4º Está capacitado para conocer y resolver acerca de la situación de los profesores dentro de la escuela, de las necesidades docentes y de la mejor distribución del trabajo escolar a efecto de que el plantel se oriente y marche por las más convenientes y razonables rutas pedagógicas.

Artículo 5º Para los efectos del artículo sexto del capítulo primero de este Reglamento, el director del Conservatorio Nacional de Música formará parte del Consejo Técnico y será el conducto debido entre este cuerpo y la Jefatura del Departamento de Bellas Artes.

Artículo 6º El consejo deberá reunirse por lo menos una vez al mes y en la fecha a la cual oportunamente convoque la presidencia o, en defecto de ésta, la autoridad competente.

CAPÍTULO TERCERO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Artículo 1º Para la distribución de las tareas docentes, atención y enseñanza de los grupos escolares, se tendrá en cuenta fundamentalmente la capacidad ampliamente demostrada por cada profesor, su aptitud para transmitir conocimientos y su especialidad en cada caso.

Artículo 2º En la impartición de materias habrá de seguirse un plan gradual y perfectamente coordinado. Para el cumplimiento de este plan los grupos escolares estarán sujetos a las mismas fases del desarrollo educativo que señalen los Programas de Estudio correspondientes.

CAPÍTULO CUARTO DEL PERSONAL

Artículo 1º El Director de la Escuela de Danza tiene las siguientes atribuciones:

- a) Cuidar personalmente del desarrollo y mejor resultado de todas las actividades de la Escuela.
- b) Presidir las sesiones de Consejo Técnico

¹³³ Abril de 1938, AHENDNYGC.

- c) Señalar los horarios de trabajo.
- d) Cuidar que los profesores asistan puntualmente a sus clases
- e) Cuidar, de acuerdo con el Jefe del DBA, que la enseñanza no se aparte del Plan General de Estudios ni de los Programas particulares aprobados.
- f) Señalar oportunamente al Jefe del DBA las deficiencias que observe en el trabajo de los profesores para que esta autoridad tome las medidas que estime convenientes.
- g) Justificar las faltas de asistencia del personal docente, cuando el caso lo amerite.
- h) Rendir mensualmente a la Jefatura del DBA un informe de labores.
- i) Para los efectos del artículo sexto del capítulo primero del presente reglamento, acordar todo lo relativo con el Director del Conservatorio Nacional de Música.

Artículo 2º. Son atribuciones del Secretario:

- a) Ayudar al director en todos los trabajos de control del conjunto de actividades de la escuela.
- b) Llevar el trámite de los asuntos administrativos.
- c) Suplir al director en sus faltas temporales y asumir, mientras duren éstas, la responsabilidad de la Dirección de la Escuela.

Artículo 3º. Los profesores:

- a) Presentarse puntualmente al desempeño de sus labores.
- b) Firmar el libro de registro de asistencia
- c) Asistir a las sesiones de Consejo Técnico y presentar sus puntos de vista, opiniones y estudios tendientes a mejorar cada vez más las condiciones de la Escuela.

Artículo 4º. Los profesores acompañantes de piano:

- a) Ajustarán su trabajo al horario y disposiciones generales que les señale la dirección de la Escuela.

Artículo 5º. Los profesores especiales:

- a) Para atender determinado aspecto y cuando las necesidades de la Escuela así lo reclamen, podrán prestar sus servicios los profesores especialistas que designe la Jefatura del DBA.
- b) El horario y distribución de trabajo para estos profesores especialistas se hará por la dirección de la Escuela de acuerdo con la Jefatura del Departamento de Bellas Artes.

Artículo 6º. Los prefectos y vigilantes:

- a) Cuidarán del orden y disciplina debidos dentro de la escuela.
- b) Se sujetarán a las disposiciones generales y especiales que, para el mejor cumplimiento de su cometido, señale la Dirección.
- c) Atenderán con especial empeño todo lo relativo a la distribución de salones de clase, baños, vestidores, etc., de los alumnos.

Artículo 7º. Del Cuerpo Auxiliar de Vigilancia. (Este cuerpo lo integran los mozos destinados por la Administración del Palacio de Bellas Artes, actual local de la Escuela, para este Servicio). Para todo lo relativo a sus funciones deberán sujetar a las disposiciones generales y especiales que les señale la Dirección de la Escuela.

CAPÍTULO QUINTO DE LOS ALUMNOS

Artículo 1º. Para ingresar como alumno de la Escuela de Danza se necesita los siguientes requisitos:

- a) Comprobar que se ha cursado la enseñanza primaria
- b) Tener de diez a diez y ocho años de edad.
- c) Estar en perfectas condiciones físicas y mentales a juicio de los médicos de la SEP.
- d) Demostrar que tiene aptitud para llevar con éxito el aprendizaje de las materias de la Escuela.
- e) Los alumnos podrán formar una Sociedad con representación dentro del Consejo Técnico de la Escuela a efecto de expresar por este conducto sus necesidades y problemas.
- f) La inscripción inicial de los alumnos tendrá el carácter de condicional durante un término de seis meses. Transcurridos estos días se efectuará un examen de las anotaciones que acerca de la capacidad y vocación de los alumnos se haya hecho para decidir quienes quedarán inscritos definitivamente.

Artículo 2º. La Dirección de la Escuela, previo acuerdo con el Jefe del DBA, podrá cancelar inscripciones en todo tiempo por cualquiera de las circunstancias siguientes:

- a) Por faltas graves a la disciplina y orden de la Escuela.
- b) Por que el alumno deje de estar física o mentalmente en aptitud de continuar con sus estudios
- c) Porque, aun estando en buenas condiciones físicas y mentales, se demuestre que no ha podido progresar en su carrera a causa de cualesquiera otras deficiencias o vicios.

Nota: Las disposiciones no previstas en el presente Reglamento deberán ser estudiadas por el Consejo Técnico a efecto de incluirlas si así se estimare conveniente.

México, D. F., abril de 1938.

Anexo 20

Propuesta curricular de 1938¹³⁴ Mapa curricular Primer nivel.

	Línea curricular*	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades
Primer año	1. Técnica clásica. 2. Bailes elementales Mexicanos e internacionales.	3. Rítmica.	
Segundo año	1. Técnica clásica. 2. Ritmos indígenas de México 3. Bailes internacionales. 4. Baile popular mexicano 5. Teoría de la técnica clásica.	6. Rítmica.	7. Historia de la danza.
Tercer año	1. Técnica clásica. 2. Bailes internacionales. 3. Bailes populares mexicanos 4. Baile español 5. Variación de bailes elementales.	6. Rítmica	7. Historia de la danza.
Cuarto año	1. Técnica clásica superior. 2. Baile español. 3. Ritmos indígenas de México, danzas y ballets de México		4. Historia de la danza.
Quinto año	1. Laboratorio. 2. Impartir enseñanza elemental en los grupos preparatorios. 3. Perfeccionamiento del baile español 4. Perfeccionamiento individual del baile clásico. 5. Perfeccionamiento del Baile mexicano		6. Historia de la danza.

Anexo 21

Propuesta curricular de 1939¹³⁵ Mapa curricular. Primer nivel.

	Línea curricular*	Línea curricular	Línea curricular	Línea curricular
Grado	Dancística	Artística	Humanidades	Pedagógica
Primer año	1. Técnica de la danza.	2. Rítmica y teoría musical.		
Segundo año	1. Técnica de la danza. 2. Bailes regionales mexicanos. 3. Bailes de otros países.	4. Rítmica y teoría musical.		
Tercer año	1. Técnica de la danza. 2. Bailes regionales mexicanos. 3. Bailes regionales españoles. 4. Bailes de otros países	5. Plástica escénica		6. Teoría de la danza
Cuarto año	1. Técnica de la danza.	5. Plástica del traje y		6. Teoría de la danza

¹³⁴ Documento firmado por Nellie Campobello, octubre de 1938, AHENDNYG.

* El mapa curricular fue elaborado con base en el documento firmado por Nellie Campobello y las líneas curriculares fueron elaboradas ex profeso para realizar el presente análisis.

¹³⁵ Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza, 1939, AHENDNYGC.

* El mapa curricular fue elaborado con base en el documento firmado por Nellie Campobello y las líneas curriculares fueron elaboradas ex profeso para realizar el presente análisis.

	2. Bailes regionales mexicanos. 3. Bailes de otros países. 4. Bailes regionales españoles.	maquillaje		
Quinto año	1. Técnica de la danza. 2. Danzas españolas, clásicas y modernas. 3. Ritmo indígena y danzas de México. 4. Técnica de la danza moderna.		5. Historia de la danza. 6. Estética de la danza.	
Sexto año	1. Técnica Superior de la danza. 2. Danzas modernas. 3. Danzas y ballets clásicos . 4. Danzas y ballets españoles. 5. Danzas y ballets mexicanos. 6. <i>Divertissements</i> . Estudio y práctica de ballets antiguos, tradicionales y modernos. 7. Práctica de la enseñanza.			8. Pedagogía y metodología de la danza.