

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE POSGRADO**

**El campo de la enseñanza de la danza:
El caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA**

**Tesis que para obtener el grado de Maestra en Pedagogía
Presenta María del Carmen Saldaña Rocha**

Director de tesis: Dr. Andrés Lozano Medina

Marzo de 2010



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.

Agradecimientos

Concluir este trabajo, significó un esfuerzo que tuvo el apoyo y solidaridad de muchas personas, agradecer es un acto importante, porque es reconocer a los otros que estuvieron siempre cerca de este trabajo y que participaron de distintas maneras. Por ello agradezco:

En primer lugar a los profesores de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA, quienes con gran generosidad me permitieron conocer su vida en la danza, Francisco Bravo, Ruth Canseco, Antonio Miranda de Hita, José Antonio Pérez Mier y Terán, Patricia Salas e Itzel Valle algunos de ellos no se encuentran visibles en este trabajo pero sus aportaciones fueron igual de valiosas: Nazul Valle, Jessica Lezama, Huemantzin López y el profesor Edmundo Juárez (+).

Al Doctor Andrés Lozano Medina, quien me acompañó a través del diálogo académico, guió, sugirió, cuestionó y me ayudó a clarificar, a construir y a terminar este trabajo.

A mis lectores quienes con su lectura crítica y aportaciones colaboraron para mejorar este trabajo: Dra. Concepción Barrón Tirado, Dra. Guadalupe García Casanova, Mtra. Mónica Lozano Medina y Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández.

Por supuesto a Felipe, mi compañero de vida y de proyectos, quien cuestionó y colaboró en todo momento, siempre solidario.

Especialmente a mis hijos Tania y Freire que son mi compromiso amoroso, a mis nietas Ametzín y Sabina quienes cada día iluminan mi espacio, a Claudia y a Martín compañeros de mis hijos.

A Mis padres Aurora (+) y Jesús (+), hermanas, hermanos y a sus familias.

A mi *alma mater* la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que me formó y la que me nutre en mi trabajo docente.

A la Universidad Pedagógica Nacional, que me ha permitido desarrollarme como académica. A los integrantes de mi Cuerpo Académico Estudios sobre la Universidad (ESU), en especial a la Tere Negrete.

A todos muchas gracias.

Índice	Página
Agradecimientos	5
Introducción	7
Elementos teórico – metodológicos	11
Capítulo I. El Espacio Social	23
Introducción	23
1.1. Acerca de la Danza Folklórica	24
1.2. El periodo inicial: 1931-1978	30
1.3. Las Diferencias: 1978, La Escuela como parte del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza	41
1.4. 1992: la incertidumbre: ¡No nos vamos al Centro Nacional de las Artes!	45
1.5. Una nueva posición: 2007: ¡Entre la anhelada Licenciatura y el desencanto!	53
Capítulo II Construcción Teórica para el Análisis del Campo: La Teoría de la Acción Social y la Pedagogía Crítica	58
Introducción	58
2.1. Nociones sobre la Teoría de la Acción de Bourdieu	61
2.1.1. <i>Habitus</i> , campo, capital	62
2.1.2. La concepción del maestro	69
2.2. Nociones sobre la Pedagogía Crítica	71
2.2.1. Pedagogía Crítica de Paulo Freire	74
2.2.1.1. Educación liberadora <i>versus</i> educación bancaria	76
2.2.1.2. El maestro como transformador	83
2.2.3. La pedagogía radical en Giroux	85
2.2.3.1. Supuestos de la pedagogía radical de Giroux	88
2.2.3.2. El maestro como intelectual	88

Capítulo III. Algunas características del campo de la danza y su enseñanza. La voz de los maestros.	94
Introducción	94
3. 1. Las posiciones y disposiciones: los individuos y los grupos	95
3.1.1. Quiénes son los maestros	97
3. 1. 2. Subcampos/ Enfoques	104
3.1. 2.1. Purista de la danza tradicional	107
3. 1.2.2. De análisis del movimiento	114
3. 1. 2.3. De Proyección Escénica	103
3. 1. 2.4. Etnocoreográfico	107
3.2. Las trayectorias: sus avales y reconocimientos institucionales	136
3.2.1. Incursión en el campo de la enseñanza de la danza folklórica	136
3.2.2. La concepción de la enseñanza entre los maestros	144
Reflexiones finales	156
	162
Fuentes Consultadas	
Anexos	168
Anexo 1. Guía de entrevista a directivos y profesores	
Anexo 2. Guía de observación en aula	
Anexo 3. Planta docente de la Escuela Nacional de Danza Folklórica	
Anexo 4. Mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Danza Folklórica	

Maestros de Danza



Introducción

¿Por qué el interés en la enseñanza de la danza folklórica?

A cercarme al fascinante mundo de la danza algunos años de mi práctica profesional como pedagoga¹ me permitió conocer a un grupo de maestros que durante toda su vida profesional han sido artífices de una *escuela*,² formando a un gran número de bailarines en México en la Escuela Nacional de Danza Folklórica, del Instituto Nacional de Bellas Artes, por ello, el caso de esta investigación se centro en esta institución.

La construcción del objeto de estudio, me llevo a definirlo desde dos teorías, la de Acción Social de Pierre Bourdieu, la que “intenta integrar los aspectos objetivos y subjetivos de la práctica humana”³ y la Pedagogía Crítica⁴, con estas dos miradas analicé el problema central que fue definido como El campo de la enseñanza de la danza folklórica: El Caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, denominación con la que se titula la tesis. También fue necesario determinar la temporalidad para su estudio, 1931 -2007, sin embargo, no se aborda el periodo completo, sino que se definen cuatro momentos coyunturales⁵ a

¹ Entre 1991 y 1994 colaboré en la Dirección de Asuntos Académicos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA). Durante ese periodo tuve la fortuna de compartir con maestros e investigadores de las escuelas y del Centro de Investigación de la Danza José Limón diversos trabajos de índole académica, entre los que se encuentra la modificación de planes de estudio, pero sobre todo pude vivir y sentir con algunos maestros de la Escuela Nacional de Danza Folklórica su gran pasión por la danza y su gran compromiso con la enseñanza que ha sido su vida, su gran amor.

² Utilizo el término escuela de acuerdo con Giroux, cuando al referirse a su postura democrática señala que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen a la sociedad general, pero al mismo tiempo contienen espacios capaces de dominar la lógica dominante de esa misma sociedad. Cfr. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, p. 35.

³ Favela, G. Margarita Análisis de la Acción social. en Jiménez Isabel, Coord. Ensayos sobre Pierre Bourdieu. CESU- UNAM/ Plaza y Valdés. México. 2005. P. 213.

⁴ En esta propuesta teórica integro la pedagogía liberadora de Paulo Freire y la pedagogía crítica, posteriormente autodenimada radical que propone Henry Giroux.

⁵ Por corte coyuntural se entiende un momento en el que las políticas educativas y culturales del país impactan hasta el nivel del aula, y particularmente al docente, quien las afronta con producción académica, con valentía, con coraje, pero sobre todo con la gran pasión que tienen por la danza y su enseñanza.

partir de los cuales intento comprender el fenómeno complejo que me propuse estudiar. En cada uno de ellos centro la búsqueda en elementos que fuesen esclarecedores de los subsiguientes. El campo podría estudiarse desde distintas aristas, aquí se centró en un actor central, el maestro que impartía asignaturas centrales en la formación de la danza folklórica, en este caso estuvieron presentes maestros que impartían Géneros Dancísticos, Notación de Motivos, Notación Dancística e Historia de la Danza, éstas dos últimas asignaturas impartidas por las directivas de la escuela, a quiénes también fue importante reconocer en el campo.

Los resultados de la investigación con los que se construye la explicación acerca de la conformación del campo, con el maestro como eje central, entretejen el análisis teórico y las voces de sus actores y con ello me aproximo a exponer respuestas a las preguntas⁶ que guiaron la investigación, se integraron en tres capítulos a saber:

En el Capítulo 1. El espacio social, se establecen los cuatro cortes coyunturales, centrales en la conformación del campo.

El periodo inicial, 1931-1978. Este primer momento coyuntural lo asociamos a la creación de la primera escuela de danza en México, La Escuela de la Plástica Mexicana, con la que se institucionaliza la enseñanza de la danza. Se revisa un periodo largo destacando hechos que fueron de impacto en la formación la danza folklórica.

Las diferencias: 1978. Asociado con la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza; es en este momento cuando se le denomina Escuela Nacional de Danza Folklórica.

1992: la incertidumbre. ¡No nos vamos al Centro Nacional de las Artes! Este momento coyuntural es definido con la creación del Centro Nacional de las Artes, cuando los maestros viven otro cambio de orientación en el

⁶ Consideré pertinente incluir las preguntas de investigación en el siguiente apartado denominado Elementos teórico- metodológicos.

proyecto educativo de la escuela.

Una nueva posición: ¡2007: entre la anhelada licenciatura y el desencanto!, aquí se asocia el momento a la implantación del nuevo plan de estudios de licenciatura.

Este recorrido histórico es una de las aportaciones centrales de la tesis, ya que a diferencia de otros estudios sobre la historia de la danza, ésta es una reconstrucción que estudia hechos significativos para el campo de la enseñanza de la danza folklórica y permite reconocer actores centrales en cada uno de esos momentos coyunturales.

El Capítulo 2. Construcción teórica para el análisis del campo: la teoría de la acción social y la pedagogía crítica, constituye un entramado teórico a partir de dos líneas, la Teoría de la acción social de Pierre Bourdieu y la Pedagogía crítica. La primera aporta las nociones de *habitus*, campo y capital; en tanto que la segunda, retomé Henry Giroux y Paulo Freire, las de pedagogía liberadora y pedagogía radical, maestro en resistencia y maestro intelectual transformador. Con base en estas categorías de análisis me aproximé a la comprensión del fenómeno estudiado como un campo, en el que el maestro es el centro del interés, por lo que en cada uno de los momentos coyunturales analizó su papel, sin dejar de lado el contexto en el que se ubica éste.

En el Capítulo III. Algunas características del campo de la danza y su enseñanza. La voz de los maestros, me permite dar cuenta de cómo se ha conformado el campo, por lo que construyo lo que considero la aportación central de este trabajo que es explicar algunas características del campo a partir de cuatro subcampos/enfoques de la danza, identificados a lo largo de la investigación: **Purista de la danza tradicional, De análisis del movimiento, De Proyección Escénica y Etnocoreográfico**, los que se exponen con base en sus precursores, las concepciones sobre la danza y su enseñanza; quiénes son los profesores como parte de estos campos, así como de su trayectoria y posiciones

en el campo, su concepción de la enseñanza y su papel como maestros transformadores.

En el cuarto apartado de ***Reflexiones finales***, recapitulo acerca del desarrollo de la investigación, de los retos enfrentados y perfilo el campo, a partir fundamentalmente del papel protagónico de los maestros, con las cuales busco responder a las interrogantes que guían la investigación, además de que presento consideraciones respecto a las perspectivas del campo.

Finalmente, presento el listado de fuentes consultadas, así como cuatro anexos: 1. Guía de Entrevista, 2. Guía de Observación a Clase, 3. Plantilla de personal y 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Danza Folklórica.

Elementos Teórico – Metodológicos

Objeto de estudio

El interés por acercarme al campo de la enseñanza de la danza, ha estado desde hace más de una década, por ello en un primer momento la intención fue realizar una investigación más amplia⁷, la idea entonces fue abordar la enseñanza de la danza folklórica, clásica y contemporánea, sin embargo fue importante focalizarlo en la enseñanza de la danza folklórica y particularmente a dos agentes centrales, los docentes y los directivos.

En la enseñanza de la danza folklórica, participan actores o agentes que se ubican desde diversas posiciones en las instituciones (escuelas y grupos de danza), quienes a través de la historia han dejado huella y un cúmulo de conocimientos, didácticas, técnicas, habilidades, prácticas, creencias-, esto es, un capital cultural, simbólico y material, que lo hacen particular.

Así se puede dar cuenta de una producción tanto de investigaciones sobre la danza como de estudios sobre la enseñanza que van desde análisis curriculares hasta guías, manuales y cuadernos de apoyo para docentes. La diversidad de referentes marcan trayectorias de producción que hablan de la danza como quehaceren tres vertientes fundamentales: a) la cultural y de desarrollo disciplinario; la que alude a aspectos sociales e institucionales involucrados en la danza y su enseñanza y c) en los cuales se encuentran

⁷ En un primer momento la intención fue hacer un estudio con participación de maestros de danza clásica, danza contemporánea y de danza folklórica, por ello solicité al mismo tiempo a las directoras de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y de la Escuela Nacional de Danza Folklórica a través de un oficio firmado por la Coordinadora del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, las facilidades para presentar el proyecto y contar con autorización para el acceso a las escuelas y solicitar a los profesores la posibilidad de que fueran partícipes en la investigación. Al no recibir respuesta de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, acoté la investigación a la Escuela Nacional de Danza Folklórica en donde su directora la maestra Ruth Canseco aceptó de muy buen grado mi propuesta y me otorgó todas las facilidades a lo largo de la investigación.

aportaciones puntuales sobre reflexiones, análisis y estrategias para la enseñanza de la danza.

Considerando lo anterior y para aproximarme a explicar el campo de la enseñanza de la danza folklórica, fue importante construir un entramado teórico con el cual pudiese aclarar diversos significados de significados básicos como: campo, *habitus*⁸ y capital cultural. Para ello la base se encuentra en la Teoría de la Acción Social de Pierre Bourdieu, que me permitió identificar cómo es que cada sujeto cuenta con un capital cultural el que se constituye en parte de las predisposiciones subjetivas que se reflejan en una situación dada y que muestra cómo fueron adquiridas en la escuela, lo que me lleva al concepto de *habitus* y se manifiesta en formas de ser, en gustos y desde luego en el caso de la danza en un manejo corporal y en un esquema de pensamiento, dentro de un campo específico de acción.

Por otro lado, para el análisis del maestro a la pedagogía crítica, bajo la perspectiva de dos importantes autores: Paulo Freire y Henry Giroux, desde el eje de construcción conceptual, de esta manera ubiqué a los maestros también como “maestros intelectuales”, “maestros transformadores” y “maestros en resistencia”.

Para explorar el campo de la enseñanza de la danza folklórica consideré lo siguientes elementos:

- El papel que juega el maestro, en la producción y reproducción del campo. (Bourdieu) Aceptando que el aula es el espacio físico y simbólico en el que se establecen las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en la formación de los profesionales de la danza, prevalece el taller como la estrategia didáctica privilegiada sobre otras.

⁸ Pierre Bourdieu señala que el *“habitus”* como sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto de la regularidad de las conductas, y, si se pueden prever las prácticas, es porque el *habitus* hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias. Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa, 2000. p 84.

- El papel del maestro como un sujeto en resistencia, quien a la vez es un sujeto transformador e intelectual y desde esa posición interviene en la conformación del campo. (Giroux y Freire)
- Los espacios institucionales y sus dinámicas así como sus condiciones sociales, los que de acuerdo con Margarita Tortajada se entienden como:

... el desarrollo de la danza académica- que es la que interesa en esta investigación- ha dependido de su propia dinámica y de sus necesidades, así como de las condiciones sociales en las que está inmersa, pero también de “las relaciones de solidaridad y complicidad entre sus miembros” de sus instituciones y de sus agentes y se ha dado por puestos directivos, por obtener mayor reconocimiento, por subordinar otras corrientes...en este campo sus miembros se interrelacionan también por el sistema de tradiciones rituales, compromisos sindicales y otras obligaciones como docentes.⁹ Y
- El análisis que dé cuenta sobre las reglas del juego, concepciones, las prácticas entre estos que, a través de la enseñanza de la danza, pautan estilos de vida.

Para ello, establecí las siguientes preguntas, para que guiaran mi investigación:

1. ¿Cómo es que el maestro con base en su capital cultural y su *habitus*, define estructuras de enseñanza y de qué forma la institución influye en ella o las avala?
2. ¿Cuáles son las reglas, concepciones y prácticas institucionales, formales e informales que operan en la Escuela Nacional de Danza Folklórica?
3. ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre maestros y maestros y directivos?
4. ¿Cómo es que el maestro ha podido en esa dinámica institucional, ser un maestro intelectual, un maestro transformador, un maestro en resistencia?

Un primer acercamiento a esta exploración implicó la revisión de textos publicados y de trabajos de carácter recepcional para la obtención del grado de

⁹ Tortajada, Margarita. *Danza y Poder*. México, INBA/ CENIDI-DANZA, 1995. p 19.

licenciatura o maestría que se encuentran como parte de los acervos en bibliotecas, una fundamental fue la Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes, otra fue la biblioteca central de la UNAM y el Centro de documentación de la Escuela Nacional de Danza Folklórica. En ellas encontré diversas orientaciones en los estudios.

De los documentos consultados, algunos apuntan hacia la construcción de propuestas pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza, otros abordan las aportaciones al campo dancístico, ya sea en un tipo de danza o en su análisis respecto al público al que va dirigido, respecto a los procesos históricos que ha vivido la danza en nuestro país, y otras más apuntan a proponer explicaciones sobre sus actores e interrelaciones.

Con ello concluyó que el campo de la enseñanza de la danza es un tema de gran relevancia y que ha sido estudiado muy poco. Por ello, para los estudiosos de la educación y de la danza en México, es fundamental que la investigación educativa, se acerque a la educación artística, en este caso, se trata de considerar una dimensión más en el análisis, la que aporta elementos para su comprensión.

Para la investigación fueron considerados **dos niveles de análisis**, el primero en el que se construyó la historia del campo a partir de cuatro **momentos coyunturales**, definidos como aquéllos periodos en la historia de la danza en México, en los que sucedieron hechos importantes para el campo como consecuencia de las políticas educativas y culturales del país que impactan hasta el nivel del aula y particularmente al docente, quien las afronta con producción académica variada. En la siguiente tabla puede apreciarse la definición de los momentos coyunturales:

Momentos Coyunturales en el Campo de la Enseñanza de la Danza folklórica

PERIODO	HECHOS	ACTORES
Momento inicial 1931- 1978	Periodo en el que se crea la primera escuela de danza en México y se constituye Sistema Profesional Para La Enseñanza Profesional De La Danza.	Maestros y directivos de la Escuela Nacional de Danza Folklórica. Autoridades de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional de Bellas Artes.
Las Diferencias: 1978, La Escuela como parte del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza	Constitución del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza.	Maestros y directivos de la Escuela Nacional de Danza Folklórica. Autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes.
1992: La incertidumbre: ¡No nos vamos al Centro Nacional de las Artes!	Creación del Consejo Nacional para La Cultura y las Artes Creación del Centro Nacional de las Artes Fractura del Sistema	Maestros y directivos de la Escuela Nacional de Danza Folklórica. Autoridades del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes.
Una nueva posición: 2007: ¡Entre la anhelada Licenciatura y el desencanto!	Cambio curricular a nivel superior, se instrumenta la Licenciatura en Danza Folklórica.	Maestros y directivos, de la Escuela de Danza Folklórica. Autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes.

El análisis de estos momentos coyunturales, permitieron reconocer el proceso de conformación del campo en un contexto definido: la Escuela Nacional de Danza Folklórica; también se reconoció de qué manera juegan las fuerzas del campo al interior de la escuela, asunto que se apuntaló tanto a partir del análisis documental como con los resultados de las entrevistas a informantes clave, y que nos lleva al **segundo nivel de análisis** que se apoyó en el enfoque cualitativo de investigación, que permite la exploración del campo de la enseñanza de la danza folklórica a través de sus actores, en particular se asume el Diseño Narrativo,¹⁰ y el

¹⁰ Hernández Sampieri señala que los diseños narrativos pueden referirse a: a) toda la historia de vida de un individuo o grupo, b) un pasaje o época de dicha historia de vida o c) uno o varios episodios. En Metodología de la Investigación, p. 702. (2004)

paradigma de la investigación cualitativa que de acuerdo con Aguirre Lora:

el juego entre lo social, lo cultural y lo histórico nos remite al un *paradigma* de investigación educativa que se inscribe en la indagación de lo cualitativo y que asume como premisa inicial, la imposibilidad de lograr la certeza absoluta y racional, en la aprehensión del comportamiento humano, del sistema de relaciones sociales. En todo esto radica el carácter sociocultural de la educación en su diversas expresiones, puesto que este ámbito de estudio, al asumir la dimensión formativa del comportamiento humano como tal, incurre en el campo del quehacer propio del hombre, de lo que produce, de la instituciones en las que participa, de los procesos sociales en que se inserta, cargados con significaciones que implican una interpretación de lo que aparece a primera vista para develar su sentido y su valor ¹¹

Para acercarme a este complejo objeto de estudio en el que se interrelacionan muchos factores, requerí de encuentros personales en los que se realizaron entrevistas y observación en aula, con dos tipos de agentes: **maestros y directivos**.

En este sentido se estructuró una guía de entrevista¹² que se conformó con base en los siguientes **tópicos**:

Actores/agentes: maestros de danza particularmente de asignaturas de: técnica, danza tradicional, prácticas escénicas y notación dancística quiénes formaron o forman parte del campo de la enseñanza de la danza folklórica; los temas base fueron las diversas posiciones laborales, cuáles son, quiénes las ocupan u ocuparon, resultados de las posiciones, concepciones sobre la danza y la enseñanza de la danza; **Directivos** de la Escuela, en este caso la Directora y la Secretaria Académica quienes por la posición laboral que ocupaban en ése periodo podrían ofrecer una visión diferente a la de los maestros, pero además también ejercen la docencia y por lo tanto su historia en ambos sentidos resultaba relevante para la investigación.

¹¹ Aguirre Lora maría Esther. Calidoscopios Comenianos I. p.32

¹² En el anexo 1, se integra la Guía de Entrevista.

Expresión escrita de los actores y escuelas a través de la revisión de documentos académicos, planes de estudio, programas, materiales didácticos, entre otros.

Fuerzas representadas: existencia y pertenencia a grupos, fines explícitos o implícitos, opositores y o aliados.

Aval institucional: normatividad: relaciones laborales, reglamentaciones internas en las escuelas formas de reconocimiento, de control o de exclusión.
maestros.

Por su parte la guía de observación¹³ en el aula, consideró los siguientes tópicos:

Estilo o enfoque de enseñanza explícito: identificar si el maestro durante la clase alude a algún enfoque representativo de enseñanza de la danza o de danza.

Secuencia de una clase: identificar la secuencia didáctica que sigue cada uno de los profesores, reconocer el estilo de planeación didáctica.

Comunicación con los estudiantes: cómo es la relación con los estudiantes.

Uso de recursos didácticos: identificar los materiales que utiliza el maestro como apoyo para la enseñanza.

Manejo del tiempo de la sesión: desde la hora de llegada e inicio, la incorporación de estudiantes durante la sesión, y hasta el cierre de la misma.

Acerca de la observación en el aula, en algunos casos se realizó con notas escritas y otras se videograbó la sesión, material que posteriormente fue analizado e incorporado, fundamentalmente en el capítulo 3.

¹³ En el anexo 2 puede consultarse la Guía de Observación.

Para la realización de la investigación, tuve dos reuniones de trabajo en con la Directora de la escuela , la maestra Ruth Canseco para solicitar facilidades y exponer el proyecto de investigación, en éstas también se acordaron las condiciones en las que participaría, y durante éstas, pedí un listado del total de la planta docente¹⁴, que en ése momento se integraba por 50 profesores de los cuales se hizo una primera selección de ocho que la que explico más adelante, de ellos finalmente participaron cuatro profesores y dos directivas, que se presentan en la tabla Maestros y Directivas entrevistadas.

En el caso de los maestros consideré aquéllos que impartían asignaturas que desde mi punto de vista son centrales en la formación dancística la denominación de las mismas era: Técnica de Danza Folklórica¹⁵, Géneros dancísticos, Prácticas escénicas y Notación dancística; en el caso de directivos indiscutiblemente deberían ser la Directora y la Secretaria Académica, quienes también ejercen la docencia, aunque la directora no impartía ninguna de las asignaturas denominadas, en la siguiente tabla se muestra la lista de maestros y directivas:

Tabla de docentes y directivas entrevistados
Maestros

Nombre	Fecha de ingreso	Asignatura que imparte
Bravo Puebla Amado Francisco.	1968	Géneros Dancísticos.
Miranda de Hita Antonio	1968	Géneros Dancísticos.
Pérez Mier y Terán José Antonio.	1982	Géneros Dancísticos.
Valle Castañeda María tzel.	1984	Notación de Motivos.
Directivas		
Nombre/ puesto	Fecha de ingreso	Asignatura que imparte
Canseco Cervantes Ruth María. Directora de la ENDF.	1986	Historia de la Danza.

¹⁴ Puede verse en el anexo 3 la composición de la planta docente, aquí se identifican a aquéllos que podrían ser parte del estudio.

¹⁵ A lo largo de la historia de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, la asignatura central ha sido denominada de distintas maneras a saber: Técnica de Danza Folklórica, Repertorio, en el Plan de Estudios de 2005, vigente en el momento de la investigación de campo, se denomina Géneros dancísticos y musicales.

Salas Chavira Patricia. Secretaria Académica.	1984	Notación Dancística.
--	------	----------------------

Enseguida se presenta una muy breve sinópsis de cada una de los directivos y maestros ya que en el capítulo 3 se amplía la semblanza de cada uno de los maestros:

Directivas

- **Ruth María Canseco Cervantes**, Directora de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, egresada de la carrera de Bailarín y profesor de Danza Folklórica de la propia escuela. Estudio también Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. Imparte Historia de la Danza. Tiene alrededor de 40 años y es madre de dos niños. Imparte Historia Universal de la Danza.
- **Patricia Salas Chavira**, Secretaria Académica de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, egresada de la carrera de Bailarín y Profesor de Danza, de la propia escuela. Estudio en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Imparte Notación Dancística.

Docentes

- **Antonio Miranda de Hita**, un maestro de larga trayectoria en la escuela, estudia la carrera de Bailarín y profesor de Danza Folklórica, bailó con el Ballet Folklórico de Amalia Hernández. Imparte Géneros dancísticos. Al concluir las entrevistas se jubiló.
- **Amado Francisco Bravo Puebla**: Formado en la propia escuela, aunque su ingreso fue cuando contaba ya con el bachillerato, estudio además de la carrera de Bailarín y Profesor de Danza Folklórica, egresó del nivel medio superior como laboratorista, profesión que compartió durante algunos años con la de docente. También fue bailarín y continúa siendo maestro del Ballet Folklórico de México. Imparte Géneros Dancísticos. Antes de concluir las entrevistas se jubiló.
- **José Antonio Pérez Mier y Terán**: originario de Veracruz, desde su infancia, ya bailaba, por tradición familiar y comunitaria, en la ENDF escuela la secundaria, curso el Bachillerato Artístico y la carrera de Bailarín y Profesor de Danza Folklórica. Imparte Géneros Dancísticos.
- **María Itzel Valle Castañeda**: Egresada de la escuela como Bailarín y Profesor de Danza Folklórica, cuenta con una importante trayectoria como docente; fue directora de la escuela en el periodo de 2002 y 2003, su

trayectoria como directiva fue muy corta, durante ese periodo coordinó la elaboración de una propuesta curricular para la carrera de Danza Folklórica para ser parte del Subsistema de Educación Superior. Imparte Notación de Motivos.

Pudo identificarse en este grupo de maestros y directivas dos generaciones, la primera fue formadora de la segunda:

Tabla generaciones de docentes

Primera Generación	Segunda Generación
Amado Francisco Bravo Puebla Antonio Miranda de Hita	José Antonio Pérez Mier y Terán Patricia Salas Chavira María Itzel Valle Castañeda Ruth María Canseco Cervantes

En la siguiente tabla, se da cuenta de las entrevistas realizadas, así como la nomenclatura que se utilizará a lo largo del texto de la investigación, la que se construye de la siguiente manera: la inicial del nombre y apellidos, así como 1ª, 2ª, o 3ª para señalar el número de entrevista realizadas, además de la fecha en el siguiente orden, día, (dd) mes (mm) y año (aa).

Entrevistas

Nombre y puesto	Fechas	Entrevistas	Clave de identificación
Patricia Salas Chavira. Secretaria Académica	27 de junio de 2007	1ª entrevista	Psc.1ª 27.06-07
	1 de agosto de 2007	2ª entrevista	Psc. 2ª 1-08-07
	24 de agosto de 2007	3ª entrevista	Psc. 3ª 24-08-07
	14 de Septiembre de 2007	4ª entrevista	Psc. 4ª 14-09-07
Antonio Miranda de Hita Docente	17 de agosto de 2007	1ª entrevista	Amh 1ª 17-08-07
	24 de agosto de 2007	2ª entrevista	Amh. 2ª 24-08-07
	31 de agosto de 2007	3ª entrevista	Amh.-3ª 3108-07
	14 de septiembre de 2007	4ª entrevista	Amh.Oc. 4ª 14-09-07
Jose Antonio Pérez Mier y	14 de septiembre de 2007	1ª entrevista	Japmyt.1ª 14-09-07

Teran Docente	21 de septiembre de 2007	2ª entrevista	Japmyt.2ª 21-09-07
Amado Francisco Bravo Docente	5 de octubre de 2010	1ª entrevista	AFbp. 1ª5-10-07
	6 de octubre de 2007	2ª entrevista	AFbp 2ª6-10-07
María Itzel Valle Castañeda Docente	31 de agosto de 2007	1ª entrevista	Mivc. 1ª 31- 08-07
	7 de septiembre de 2007	2ª Entrevista	Mivc. 2ª 7-09-07
María Ruth Canseco Cervantes Directora de la ENDF	23 de agosto de 2007	1ª entrevista	Mrcc. 1ª 1-08-07
	7 de septiembre de 2007	2ª entrevista	Mrcc. 2ª 23-08-07
	5 de Octubre de 2007	3ª entrevista	Mrcc. 3ª 5-10-07

Respecto a la observación en aula, en la siguiente tabla se anota la clave de identificación ésta se construye así: la inicial del nombre y apellidos, así como Oa para señalar que se trata de Observación de aula, aparece también la fecha de realización, en el siguiente orden, día, (dd) mes (mm) y año (aa) en éste caso solamente con dos profesores se hicieron dos observaciones, con el resto fue una sesión, para diferenciar en todos los casos se anota 1ª o 2ª; adelante se explica porqué.

Observación en el aula

Nombre y puesto	Fechas	Clave de identificación
Ruth Canseco Cervantes	14 de septiembre de 2007 1ª	Mrcc.Oa. 1ª 14 -09-07
Directora de la ENDF	28 de septiembre de 2007 2ª	Mrcc.Oa. 2ª 28 -09-07
Patricia Salas Chavira. Secretaria	12 de septiembre de 2007 1ª	Psc. Oa.1ª 12- 09-07

Académica		
Antonio Miranda de Hita Docente	5 de septiembre de 2007 1ª	Amh. Oa.1ª 5-09-07
Amado Francisco Bravo Puebla Docente	31 de septiembre de 2007 1ª	Fabp. Oa.1ª 31-09-07
Jose Antonio Pérez Mier y Teran Docente	21 de septiembre de 2007 1ª	Japmyt. Oa. 1ª 21-09-07
	26 de septiembre de 2007 2ª	Japmyt. Oa. 2ª 26-09-07
María Itzel Valle Castañeda Docente	31 septiembre de 2007 1ª	Mivc. Oa.1ª 31-09-07

Con relación a la observación en aula, en principio se había planeado registrar una sola visita, sin embargo, posteriormente pudo realizarse más de una con algunos profesores, así en el caso de la maestra Ruth Canseco, directora, una de las clases no se realizó completa, pues hubo un imponderable, por lo que se programó una nueva visita al aula. En el caso del profesor Pérez Mier y Terán, fueron dos asignaturas distintas las que se impartieron y por ello se consideró conveniente asistir a las dos sesiones. En tanto con los demás aunque lo había planteado con los profesores, coincidió un curso de una semana impartido por un informante de tal manera que se optó por asistir a algunas sesiones de éste curso.

El análisis documental, las entrevistas y la observación en el aula, permitieron entretelar explicaciones a las preguntas formuladas de inicio y permitieron organizar los resultados en tres capítulos, tal como se expuso en la introducción.

*Los sueños son proyectos por los que se lucha.
Su realización no se verifica con facilidad,
sin obstáculos. Por el contrario, supone avances,
retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha*
Paulo freire
Pedagogía de la indignación

Capítulo I. El espacio social

Introducción

A partir del mecanismo que hace posible la correspondencia entre las posiciones en el espacio social (campo) y los estilos de vida de los maestros de danza, el *habitus* –sistema de disposiciones perdurables y esquemas de percepción interiorizado en el inconsciente de cada individuo y generado durante su formación en la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)–, explicaremos en este primer capítulo la formación del campo de la enseñanza de la danza en la escuela.

Para abordarlo me aproximo primero a algunas concepciones y diferencias entre las danzas tradicional, regional, autóctona, nativa y folklórica que han sido utilizadas para denominar la formación en la ENDF; después identifico cuatro momentos coyunturales centrales en la conformación del campo. El primer momento, denominado “El periodo inicial”, da cuenta de la institucionalización de la danza, con la creación de la primera escuela en México, y donde la danza folklórica tiene relevancia en la conformación de la identidad nacional, aun cuando no se constituye como una carrera. El segundo, titulado “Las diferencias: 1978. La creación del Sistema Nacional para la Enseñanza de la Danza”, se ubica al final de la década de los setenta, cuando se crea la Escuela Nacional de Danza Folklórica, como parte del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, periodo en el que los maestros que forman parte de este estudio vivió de una manera muy diferente, ya que algunos aún eran estudiantes y otros ya se encontraban ejerciendo la docencia. Fue también el primer cambio trascendente.

El tercer momento, al que titulo “1992: La incertidumbre. ¡No nos vamos al Centro Nacional de las Artes!”, se vive como un periodo de gran confusión, ya que la Escuela no es incluida en este nuevo espacio, con el que se concretaba un importante proyecto sexenal. El cuarto y último momento coyuntural lo he titulado “Una nueva posición: 2007. Entre la anhelada licenciatura y el desencanto”, en el que destaca la implantación del nuevo plan de estudios de licenciatura, al que se aspiraba desde que se creó la ENDF y en el que se dio gran tensión en toda la comunidad de la escuela. Ese momento coincide con la investigación de campo que se realizó para este estudio.

1.1. Acerca de la danza folklórica

Antes de profundizar en estos momentos coyunturales es importante aproximarme a la danza folklórica, y reconocer algunas concepciones y diferencias con otros conceptos asociados, como la danza tradicional, la danza autóctona, la danza nativa y la danza regional, con los que se ha definido el objetivo de la enseñanza. La danza, dice Sevilla,

...constituye un lenguaje (determinado social e históricamente) en donde el mensaje se transmite por medio de símbolos elaborados con el movimiento del cuerpo humano. Lo específico de las danzas puede definirse por los siguientes elementos:

No es creación de un individuo sino de las clases y grupos sociales.

El tipo de creación-concepción en danza está determinado por el momento histórico en que se produce.

Surge de las relaciones entre los hombres y la naturaleza, y de los hombres entre sí. A menudo, las danzas reflejan estas relaciones, por ejemplo, en las danzas de guerra, de agricultura, etcétera.

La creación contiene y transmite la visión del mundo de grupos y clases a través del movimiento del cuerpo.

La danza es expresión y comunicación: es lenguaje plasmado en diseños corporales que se remiten a símbolos insertos en determinada tradición

cultural.¹

Esta definición de la danza en general nos ofrece una serie de elementos que encontraremos en la danza folklórica, como la creación colectiva, en un espacio y para un fin determinado, que puede ser ritual, festivo o escénico.

Una pregunta que genera Islas² a partir de esta definición es: “¿Cómo se vincula esta actividad motriz con todo el complejo de clases de una sociedad?”, y la responde a partir de las propias aportaciones de la investigadora para establecer esta conexión. Por lo que toca a la especificidad de la danza, Sevilla recupera, además de los aspectos simbólicos, los aspectos constructivos respecto al análisis del contexto; retoma el concepto de campo artístico y el funcionamiento del Estado (...) que en el caso “concreto de las danzas tradicionales mexicanas se ve modificado por el Estado (...); el campo artístico concede a las danzas su inserción social en términos de acciones específicas, de modos de producción concretos y de relaciones sociales concretas y en este marco las danzas asumen su forma y significado social”³. En la historia de la formación de bailarines en danza folklórica, el Estado ha definido con toda claridad hacia dónde dirigirla. Para el caso de México, en el primer momento, esto es las primeras décadas del siglo xx, la necesidad fue construir una identidad nacional; así, la formación en danza tenía la finalidad de mostrar unidad nacional y consolidar la tan necesaria identidad mexicana. Posteriormente, los proyectos de formación fueron mostrando el sello de cada sexenio, como se verá más adelante, hasta llegar al momento actual, en el que se aprecia con toda claridad en el proyecto educativo que nos ocupa: la orientación que el Estado impone para la formación no como proyecto dancístico, sino como enfoque educativo, el de competencias.

Entre los conceptos que sobre la danza folklórica que muchas veces aparecen como sinónimos, está el de danza tradicional. Sevilla señala al respecto:

¹ Sevilla, Amparo, en Islas Hilda, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, pp. 94-95.

² *Idem.*

³ *Idem.*

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, por lo general, 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 y no requiere de formas complejas de organización.⁴

Son varias las características distintivas en la danza y el baile tradicionales. Una que es primordial es la forma en que se transmiten, de manera oral y espontánea, y desde luego otro aspecto particular es que la danza tradicional se ubica en un contexto ceremonial, en tanto que el baile tradicional se ubica en un contexto festivo de carácter profano, creativo y social. En cualquier caso, forman parte de un contexto cultural determinado.

Por su parte, otro investigador mexicano, Alberto Dallal, ofrece una clasificación y definición para distinto tipo de los géneros dancísticos. Dallal señala que:

Según los grupos sociales que producen y realizan el arte de la danza –o sea, los que experimentan cada pieza dancística completa–, surgen los siguientes géneros:

Danzas autóctonas

Danzas populares

A su vez, las danzas populares, según provengan y se realicen en el campo o en la ciudad, se subdividen en:

⁴ Sevilla, Amparo *et al.*, en Parga, Pablo. *Cuerpo vestido de Nación*, pp. 26-27.

Danzas folklóricas o regionales

Danzas populares urbanas

Pero si consideramos las técnicas elaboradas y asimiladas, aceptadas, dominadas mundialmente para que los bailarines se adiestren y puedan convertirse en profesionales o especialistas, surgen los siguientes géneros:

- c) Danza clásica
- d) Danza moderna
- e) Danza contemporánea⁵

Dallal define cada uno de estos géneros, pero aquí solamente se retomarán los siguientes: danzas autóctonas y danzas populares, en particular las danzas folklóricas o regionales. Para las danzas autóctonas señala:

...se trata de aquellas danzas que aún se practican en muchas comunidades del mundo y que se han conservado durante varios siglos –o un periodo de tiempo considerable– sus elementos originales: pasos, ritmos, trazos coreográficos, rutinas de montaje e interpretación, desplazamientos, actitudes, vestimentas, música, maquillajes, implementos auxiliares, escenografía, tratamiento de espacios, etcétera. Son por tanto danzas que ejecutan los descendientes de antiguas civilizaciones... son danzas que han alimentado –o servido de base– a otros géneros y modalidades de danza, ya sea populares y teatrales. Pueden denominarse también tradicionales porque siendo parte del acervo cultural de un pueblo –lo identifican desde hace mucho tiempo–, forman parte del conjunto de hábitos específicos, concretos, que lo caracterizan.⁶

Este mismo autor considera a la danza folklórica y la danza regional como sinónimos:

A diferencia de las danzas autóctonas, las folklóricas o regionales expresan

⁵ Dallal Alberto, *Cómo acercarse a la danza*, pp. 50-65.

⁶ *Idem.*

directamente las actitudes existenciales, las formas de vida y de organización, las ideas morales y religiosas de conglomerados más recientes (...) las formas de danza que surgen [en el campo] son de índole directa, elemental –en cuanto que “relatan” literalmente los hechos–, figurativas –en cuanto al grado reducido de complicación de sus figuras–, sencillas –con respecto a sus anécdotas y “mensajes”–. Esta literalidad, este “decir las cosas” de manera directa, mediante parámetros y recursos dancísticos “fáciles”, hace de las danzas folklóricas y regionales un vehículo idóneo para representar a la comunidad, a la región e incluso al país ante los ojos de espectadores nacionales y extranjeros⁷al grado reducido de anécdotas.

Para Bárcena, la danza folklórica:

Se refiere a la expresión dancística que se origina en la tradición de los pueblos del mundo; a diferencia de la danza académica, tiene una función social diferente (ritual, imitativa, festiva, de galanteo) y está ligada a la cultura de las sociedades. La producción (...) está relacionada con el medio ambiente de los bailarines. Los hombres que viven en las montañas rocosas desarrollan agilidad, cautela en el caminar, el salto, etcétera.⁸

Tanto Bárcena como Dallal señalan que las características geográficas, económicas, sociales y culturales de las comunidades definen las formas en las que se constituyen las danzas; el tipo de movimientos expresan la forma de vida de un lugar y, por tanto, en la danza puede muy fácilmente identificarse el quehacer primordial de los hombres.

Por su parte, Tortajada señala que:

La danza folclórica, tal como la conocemos ahora, es muestra de la cultura popular pero llevada al foro como atractivo turístico y distorsionado, tiene su origen en las

⁷ *Idem.*

⁸ Bárcena, *et al*, en *El hombre y la danza*, en [www. Danzar.com](http://www.danzar.com). [consultado el 10 de febrero de 2008].

misiones culturales y el uso que se hizo de los materiales recopilados, expresados, por ejemplo, en los primeros intentos de danza teatral de los años veinte y después en las escuelas profesionales de danza, como la END y la ADM.⁹

Como puede apreciarse en las definiciones anteriores, encontramos matices distintivos en la concepción de la danza folklórica, pero considero que todos ellos coinciden en que la danza en su comunidad de origen tiene un propósito preciso que puede estar asociado a las distintas actividades de los hombres. En tanto que la función de la danza folklórica en una escuela ha tenido concepciones que van desde reproducir fielmente una danza, comprender el contexto y tratar de mostrar en la escuela los significados así como los elementos coreográficos, variar la danza original a través de una propuesta coreográfica, proponer técnicas para recuperar las danzas originales, apropiarse de las danzas y mostrarlas fuera de su comunidad de origen, o como dice Sevilla:

...la enseñanza de danzas y bailes cuya coreografía, carácter, indumentaria, significado y demás elementos constitutivos han sido modificados e inventados.¹⁰

La investigadora es tajante cuando afirma que diversos elementos constitutivos de las danzas son inventados, acerca de ello existen diferencias entre algunos investigadores de la danza folklórica.

Por otro lado, la escuela forma parte del proceso de institucionalización, que a su vez forma parte de un sistema de enseñanza, el que de acuerdo con Bourdieu:

...debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la

⁹ Margarita Tortajada, *Op.Cit.* p. 473.

¹⁰ *Ibid.*, p. 28.

institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)¹¹

A partir de este acercamiento a las concepciones de la danza folklórica, podemos introducirnos los cuatro momentos coyunturales.

1.2. El periodo inicial: 1931-1978

La hoy Escuela Nacional de Danza Folklórica tiene su origen en la década de los treinta, durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubi, quien bajo la tutela de Calles, había derrotado a José Vasconcelos,¹² cuando surge la Escuela de la Plástica Mexicana (1931) ¹³ como parte del Departamento de Bellas Artes (DBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este hecho marca con toda claridad el inicio del campo al institucionalizarse la enseñanza de la danza. El espacio físico para este proyecto fue el salón 54 de la Secretaría de Educación Pública.

La escuela funcionó de abril de 1931 a febrero del año siguiente; durante este periodo Tortajada destaca dos líneas que intentan orientar los trabajos de la

¹¹ Bourdieu, P. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 95

¹² Al crearse la Escuela de la Plástica Mexicana todavía se vivía el impacto del programa educativo y cultural de Vasconcelos. Cita Silvia Durán: “Vasconcelos –afirma Ricardo Reynoso– animaría un vasto movimiento de reivindicación de lo mexicano (la filosofía, el arte, la vida cotidiana) con base en un prejuicio racial nada extraño para la época. La defensa de lo hispánico y la proclamación de lo mestizo –mismas que determinaron la ideología oficial acerca de lo que podría ser nuestra identidad nacional (...),” Durán, Silvia. *La educación artística y las actividades culturales*, en Latapí Pablo, *Un Siglo de educación en México*. T.2. p. 400.

¹³ Las finalidades del incipiente campo de la enseñanza de la danza eran: “formar actores cultos en plástica dinámica, entrenados en técnica de baile y capaces de expresarse corporalmente; dar preparación teórica general; dar educación teórica y práctica en danza y teatro; dar educación en música, dibujo, pintura y escultura; sistematizar los bailes nacionales; interpretar los bailes del antiguo México y promover el arte mundial”. Tortajada, Margarita, *Danza y poder*, p. 63

escuela: por un lado, la señalada por su creador, Hipólito Zybin,¹⁴ quien planteaba:

...organizar y sistematizar la enseñanza del baile, formando un cuerpo de baile con una educación científica y una cultura elevada y al cual sea posible exigir un verdadero trabajo artístico. El estudio folklórico en lo que se refiere a danzas mexicanas está aportando el material necesario para formar al futuro ballet nacional.¹⁵

La segunda línea, propuesta por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, era atender a los profesores y estudiantes de las escuelas; así, dice Tortajada, “Alfonso Pruneda, director del Departamento de Bellas Artes (DBA), autorizó la formación de un grupo de maestros en las escuelas de la SEP y la creación de obras coreográficas. Se convocó a los maestros, quienes debieron llenar un cuestionario para diagnosticar la situación y las posibilidades de la creación de la danza nacional”.¹⁶

La escuela se inició con un grupo de 10 maestros, los cuales fueron enviados a hacer estudios de campo sobre los bailes y danzas tradicionales, y a estudiar con los misioneros Marcelo Torreblanca¹⁷ y Luis Felipe González Obregón. En una estructura jerárquica, puede considerarse la existencia de tres niveles en los que se ubicaron directivos: Alfonso Pruneda, director del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública; Carlos González como director de la escuela; Hipólito Zybin como director técnico, quien postuló su propuesta de formación dancística con una base de técnica clásica rusa. Además de los directivos, como asistentes se encontraban las hermanas

¹⁴ Margarita Tortajada expone con toda claridad el contexto en el que surge, y a su principal actor: Hipólito Zybin, bailarín ruso quien llegó a México con la Compañía Ópera Privée y decidió “permanecer en México; tenía como objetivo desarrollar la danza mexicana, campo fértil e inexplorado”. Op. Cit. P. 68.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Op. Cit. p.61.

¹⁷ En las entrevistas, algunos de los maestros señalaron la gran influencia que recibieron para su ejercicio profesional dancístico del maestro Torreblanca, a cada uno les dejó una serie de pautas y concepciones sobre la danza; todas las expresiones acerca de su papel como funcionario y maestro de educación física, pero sobre todo como maestro de danza, fueron de reconocimiento y respeto.

Adela y Linda Costa, bailarinas italianas y maestras de ballet clásico, que habían llegado a México en 1904; y como docentes de danza, las hermanas Campobello,¹⁸ y el maestro Zapata¹⁹, quien era un profesor de educación física.

El programa para la escuela de esa época, mostró la orientación del proyecto educativo en el que se pretendió una educación integral a partir de diversos contenidos: técnicas dancísticas –en ésta línea destacan de primero a cuarto año de manera explícita las asignaturas que tienen que ver con la danza folklórica –²⁰; teoría y práctica musical, plástica, educación física e historia de la cultura. El proyecto no fructificó por diversas causas, por las tareas encomendadas sobre el registro y difusión de las danzas que se investigaban en las diversas comunidades; pero además por las fricciones generadas entre las hermanas Campobello y Zybin la escuela se cerró en febrero de 1932.

Ese año un nuevo cambio en el gobierno mexicano, en la Presidencia de la República se ubicó al general Abelardo L. Rodríguez República y como Secretario de Educación Narciso Bassols. Para ese tiempo existía ya con un Consejo de Bellas Artes, integrado por reconocidos artistas, como Salvador Ordóñez, Rufino Tamayo, Manuel Maples Arce, Carlos Chávez –quien también era director del Conservatorio Nacional de Música– y Xavier Villaurrutia. Este Consejo, dice Tortajada, planeó la creación de la Escuela de Danza de la SEP.

Ninguna de las dos propuestas presentadas, una por Chávez y otra por Nellie Campobello, apoyaba la creación de una escuela. El Consejo decidió la creación de la Escuela de Danza, pero ahora se adaptaron varios salones en el edificio de la SEP, “ya con espejos, barras, etcétera; era una escuela elegantísima en la misma Secretaría”.²¹

Durán señala al respecto:

¹⁸ Nellie y Gloria Campobello, tendrían a lo largo de más de tres décadas una presencia invaluable en el desarrollo de la danza en México.

¹⁹ No fue localizado el nombre completo del maestro Zapata, por ello sólo aparece de esta manera.

²⁰ Las asignaturas incluidas fueron: para primer año, “Bailes Mexicanos; para segundo y tercer años, Bailes Mexicanos y Pasos Generales, para cuarto año, Bailes Mexicanos Característicos y Antiguos. Tortajada, Margarita. Op. Cit. pp. 82-83.

²¹ *Ibid*, p. 71.

La escuela es un proyecto que responde a los intereses del tiempo: integración de las artes, rescate de lo nacional para, con base en éste, realizar un arte universal; una danza netamente mexicana.²²

Por su parte Mendoza, aclara que:

...el surgimiento de esta escuela obedeció a una serie de coyunturas favorables de instancias diferentes: la oficial, representada por personalidades como Narciso Bassols, secretario de Educación Pública; Carlos Chávez, director del Conservatorio Nacional de Música, y de los integrantes del recién formado Consejo de Bellas Artes –integrado por José Gorostiza, Salvador Ordóñez, Rufino Tamayo, Manuel Maples Arce y Xavier Villaurrutia–, que ... buscaba legitimarse y consolidarse al desarrollar un proyecto popular que integrara distintas disciplinas artísticas, así como la de maestros interesados en que supieran encauzar los acontecimientos con el fin de establecer en forma definitiva este centro profesional.²³

La escuela pretendía impartir enseñanza profesional, difundir la danza como medio de expresión y contribuir a la creación de una técnica corporal con varias materias complementarias y cursos de especialización. La orientación ideológica del secretario de Educación se plasmó en la concepción de la escuela: se quería promover una danza que cumpliera con su función social y no constituir una forma de “adorno y esparcimiento burgués”, que se orientara hacia las transformaciones sociales del país, que se divulgara y se encauzara para el beneficio de las mayorías.²⁴

El director de la escuela, Carlos Mérida, postulaba que el arte nacionalista debía fundir el autóctono con las necesidades actuales. Con esta línea, la escuela debía centrar su formación justamente en la creación de una escuela mexicana de

²² Durán, Silvia. *Op. Cit.* pp. 402-403.

²³ Mendoza, Cristina. Introducción, en *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza, selección de textos*, citado por Silvia Durán, *Op. Cit.* p. 403.

²⁴ *Op. Cit.* p. 68.

danza. Junto a Mérida, iniciaron los trabajos de la institución Nellie Campobello, Linda Costa, Carol Adamchevsky, Hipólito Zybin, Gloria Campobello, Agustín Lazo, Carlos Orozco Romero, Francisco Domínguez, Rafael Díaz, Carmen Delgado y Evelyn Eastin. Las posiciones en la estructura jerárquica fueron modificadas con respecto a la primera escuela; ahora una de las Nellie Campobello, se posiciona por arriba del ex - director técnico Zybin quien junto con la maestra Linda Costa ocupan la posición de maestros, junto con otros connotados artistas.

La danza folklórica, continuó en busca de su consolidación académica, Parga señala:

Después de 1940, la danza mexicana se desarrolló hasta alcanzar lo que se ha denominado “los años de oro de la danza”. En esa etapa, lo “regional” o “folklórico” habría de insinuarse en algunas coreografías²⁵.

Durante el sexenio de Miguel Alemán la comunidad artística, en general, y el campo de la danza y su enseñanza, en particular, fueron ampliamente reconocidos, pues el 30 de diciembre de 1946 se expidió la ley que creaba el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, (INBAL) que en su artículo 2º, párrafo II,²⁶ especifica, entre otras, la siguiente finalidad:

II. La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las Bellas Artes, de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.

En el artículo 3º de la misma ley se señala:

Las escuelas, instituciones y servicios que en el futuro cree el Gobierno Federal con finalidades semejantes a las comprendidas en el artículo anterior, quedarán a cargo

²⁵ Parga, Pablo. *Op. Cit.*, p. 163.

²⁶ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley que Crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*, p. 1.

y bajo la dependencia del Instituto.

También se establecía la adscripción del INBAL a la SEP y el uso de la televisión para alcanzar sus fines. Por supuesto se determinaba que la difusión del arte recaería principalmente en las clases populares.

El Artículo 4º, por su parte, define los bienes que forman parte del patrimonio del Instituto:

III. Con el uso de los edificios y terrenos siguientes, ubicados en el Distrito Federal:
El nuevo edificio del Conservatorio Nacional; la totalidad de los terrenos que constituían el Club Hípico Alemán; en la avenida del Castillo y la calle de Mazarik, con una extensión de cincuenta y tres mil metros cuadrados; el edificio situado en los terrenos anteriormente citados y que ocupa la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la calle de la Esmeralda número 14; el Palacio de Bellas Artes con todas sus dependencias y anexos; el edificio del Teatro Hidalgo, igualmente todas sus dependencias y anexos; los terrenos que ocupa el ex templo de San Diego, con sus anexos en la calle de Dr. Mora; y todos los demás edificios y terrenos que al Instituto destine el Gobierno Federal.

En cuanto a los funcionarios, se puntualizaba que todos ellos debían ser artistas con “obra de notoria importancia y de mérito superior” ; es decir, se definía claramente que deberían ser agentes o actores del propio campo artístico.

En la organización administrativa se hablaba de “la Escuela Nacional de Danza” y su predio, así como del Ballet de la Ciudad de México como instrumento de difusión. También se mencionaba que debería constituirse el Departamento de Teatro y Danza.²⁷

El 31 de diciembre de 1946, por decreto presidencial, la Escuela Nacional de Danza y el Ballet de la Ciudad de México salían del Palacio de Bellas Artes y cambiaban sus instalaciones al predio de avenida del Castillo 200, en Lomas de Chapultepec, que antes había pertenecido al Club Hípico Alemán. “El nuevo local era maravilloso:

²⁷ Tortajada, *Op., Cit.* p 173, tomado de la Ley Orgánica del INBA, 1946, y de “INBA”, en *Memoria de la SEP*, 31 de agosto de 1947. Presentada al H. Congreso de la Unión por el titular, licenciado Manuel Gual Vidal. México, SEP, 1947.

inmenso salón, enormes jardines, tres piscinas, terrazas.²⁸

El 1º de febrero de 1947, por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, se creó la Academia Mexicana de la Danza (ADM), a propuesta de Carlos Chávez, Ana Mérida y Guillermina Bravo. De acuerdo con Irma Fuentes,²⁹ en el Reglamento que se expidió las funciones de ésta Academia eran: la creación, la investigación y la difusión de la danza popular y del ritual indígena, a través de los grupos, los bailarines profesionales y los aspirantes, quienes tendrían que asistir a los cursos de técnica clásica, danza moderna y danza regional; aunque se señalaba la formación de nuevos bailarines, esto se pretendía llevarlo a cabo sin la formalidad académica de una escuela. En la práctica, surgieron varias diferencias³⁰ entre las dos fundadoras de la Academia Mexicana de la Danza, Guillermina Bravo y Ana Mérida, quien asumió la Dirección y propuso un plan que se orientaba al fortalecimiento de la danza moderna, más que a la regional.³¹ Fuentes señala: “Hasta 1956, las clases que la academia impartía estaban orientadas a engrosar las filas del grupo oficial del INBA.”³²

Es importante considerar que tres años después de la creación de la Academia Mexicana de la Danza, el 1º de noviembre de 1950 se expidió el decreto que modificaba la fracción III del artículo 4º de la Ley de Creación del INBAL, que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de noviembre de 1950; con esta modificación el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) se desincorporaba de la SEP.

Con el INBA funcionaba por primera vez en México un organismo oficial con amplias facultades para intervenir en el arte en todo el territorio nacional, y se

²⁸ Aulestia, Patricia, citada por Tortajada, en *Op. Cit.*, p. 152.

²⁹ Fuentes, Irma. *El diseño curricular en la danza folclórica, análisis y propuesta*. México, INBA /CENIDI, Danza, 1995. p. 45.

³⁰ Margarita Tortajada señala que “desde que se fundó la ADM se habían presentado diferencias de criterio, tanto artístico como político. Por un lado estaba la postura de Guillermina Bravo, que consideraba que la danza debía tener un compromiso social, y por el otro la de Ana Mérida, que postulaba una danza más formalista y no reconocía ese compromiso”, en *Op. Cit.*, p. 179.

³¹ En esta época se denominaba danza autóctona y regional, posteriormente se le llamó danza folklórica.

³² Fuentes, *Op. Cit.* p. 47.

suponía que lo haría con la participación directa de los artistas. “El Instituto – declaró Chávez– es un esfuerzo que hacen los artistas mismos para demostrar lo que son capaces de realizar en su propio dominio. Ésta es la gran oportunidad que nos ha dado el gobierno de Miguel Alemán con la Ley de Bellas Artes”³³. Vale la pena señalar que no se distinguía aún la formación en danza folklórica, aunque se formaba a los bailarines incluyendo asignaturas de esta especialidad.

En 1956 se presentan varias propuestas para la reorganización de la Academia de la Danza Mexicana: la de Ana Mérida y Rosa Reyna incluía una escuela de coreógrafos, una escuela de profesores de danza y cursos de capacitación para profesores de educación física, además de una compañía oficial de ballet mexicano³⁴. La propuesta de la coreógrafa Waldeen Falskestein³⁵, se orientaba al grupo representativo, y una más, la tercera, elaborada por Raúl Flores Guerrero³⁶.

Como resultado de estas propuestas se creó el Ballet de Bellas Artes, como Compañía Oficial del Instituto Nacional de Bellas Artes, y la Academia de la Danza Mexicana, se constituyó en escuela formadora de profesionales. Las carreras definidas entonces fueron: Bailarín de Danza Moderna, con duración de cinco años, y Bailarín de Danza Regional, con duración de tres años.³⁷ El gran aumento de la matrícula, de más de 500 estudiantes, en los dos años siguientes obligó a trasladar la escuela a un espacio acondicionado especialmente para su función, en la Unidad Artística y Cultural del Bosque, en Chapultepec, donde todavía se encuentra la Escuela Nacional de Danza Folklórica.

También se crea la Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales como lo señala, Tortajada:

En abril de 1956 se formó, por instrucciones de la Dirección General del INBA, la Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales, dirigida por Marcelo Torreblanca.

³³ *Idem*, p. 173.

³⁴ Fuentes, Op. Cit., p.44

³⁵ Cesar Delgado comenta: “...en esa temporada en el Teatro Hidalgo, en 1934 Michio Ito llegó acompañado por tres bailarines: Bette Jordan, Jocelyn Barke y Waldeen”. en Delgado, César. *Waldeen La Coronela de la Danza Mexicana*, p.25 44

³⁶ Fuentes, Op. Cit.p. 48.

³⁷ Fuentes, Op. Cit p. 48.

Era un grupo semiprofesional de 40 miembros, “que hará danza auténtica y no comercial”, impartirá cursos a maestros, tendrá representación internacional, y también formó parte del plan de difusión del Departamento de Danza en foros populares de la ciudad y todo el país.³⁸

Entre 1956 y 1959 la dirección de la escuela fue asumida por tres bailarines: Margarita Mendoza, Raúl Flores Guerrero y Josefina Lavalle. Esta última, nombrada en marzo de 1959,³⁹ reorientó el perfil académico de la Academia de la Danza Mexicana; cabe señalar que la Escuela Nacional de Danza, que ofrecía formación en danza clásica, continuaba con sus actividades. Con esta reorientación,

El plan de estudios que impulsaron Josefina Lavalle y Guillermina Peñalosa, la subdirectora, recuperaba la experiencia de las escuelas europeas que habían conocido, donde la base era el estudio de la danza clásica; se establecieron tres carreras: bailarín de danza clásica, de danza moderna y de danza regional, con cuatro años de tronco común y una duración total de nueve años.⁴⁰

En 1962 aparece el término danza folklórica como tal en la denominación de la carrera: Ejecutante de Danza Folklórica. Dos figuras importantes, además de la maestra Lavalle, fueron decisivas en ello. Fuentes⁴¹ señala que las maestras Guillermina Peñalosa y Ema Duarte elaboraron el programa de danza folklórica, cuya elaboración recibió diversas influencias, una de ellas tuvo que ver con la observación de las compañías soviéticas, que Peñalosa y Lavalle hicieron en Rusia, en las escuelas visitadas observaron que combinaban danzas de carácter con danzas regionales. La década de los sesenta fue un periodo en que los programas adquirieron una importancia antes no concedida. El maestro Antonio

³⁸ Tortajada, *Op. Cit.*, p. 280

³⁹ El sexenio de Adolfo López Mateos, que inicia en 1958, Tortajada, *Op. Cit.* p. 422 lo caracteriza como “el desarrollismo cultural” contra el nacionalismo.

⁴⁰ Tortajada, *Op. Cit.*, p. 424.

⁴¹ *Ibid.*, p. 62.

Miranda ingresó como estudiante en esta época de la escuela, en la entrevista⁴² narra su incorporación:

Ingreso como alumno a la Academia de la Danza Mexicana, en este edificio en 1965, después de todo un calvario por la situación familiar (...)

Mi examen de admisión fue muy difícil porque era una clasificación no de talento, sino era la visión que tenían esos maestros, sobre qué cuerpos iban a manejar un tipo de danza, te metían al salón 7, todos en la barra y empezaban a escoger a ver ese güerito delgadito, ese medio morenito contemporáneo y ese panzoncito folklore, ...me mandan a danza clásica, yo quería danza folklórica, estudio en la escuela 5 años, y cada año subía con la Maestra Josefina Lavalle que era la Directora de la Academia, y le decía que yo quería Folklore no clásica, cuando ingreso al 5º año de clásico me dicen bueno vete a folklore, pero te voy a bajar un año y te vas a 4º... prácticamente estuve 10 años en la escuela y no 9 que es lo que duraba la carrera.

De acuerdo con el comentario del maestro Miranda, cada una de las tres especialidades (clásica, contemporánea y folklórica) tenía un estereotipo físico para lograr los objetivos de formación; también es importante destacar que entre las modificaciones que se introdujeron a la Academia de la Danza Mexicana en este periodo se encuentra la creación del examen de admisión.

Otro profesor que se incorporó como estudiante en esta década es el maestro Francisco Bravo, quien en la entrevista comenta que también se integró a la formación en danza clásica:

Inicio mi formación en la Academia de la Danza Mexicana; llegué en el año de 1966 inicié mis estudios en danza clásica, anteriormente llegabas a la escuela y te decían tu vas para bailarín de danza clásica o de danza folklórica, después de un año yo solicité cambiarme a la carrera de danza folklórica.

Ya en la carrera curso mis nueve años de la carrera que eran los tres ciclos: el inicial, el medio, el profesional y terminé mis estudios como profesor de danza

⁴² Amh.1ª 17-08-07. Es importante señalar que en esta primera entrevista el maestro Miranda comenzó con un momento muy emotivo al recordar su inicio en la escuela como estudiante y conjugarla con el muy próximo proceso de jubilación, después de más de 30 años como docente y nueve como estudiante; es decir, su vida como adolescente y adulto la vivió intensamente en la escuela.

folklórica en esta institución, prácticamente ésa fue mi formación.⁴³

Los dos profesores coinciden en que en el proceso de selección se privilegiaban las aptitudes que los evaluadores detectaban en los aspirantes, lo cual determinaba la carrera en la que se inscribirían y no el interés del propio estudiante; en ambos casos lograron hacer el cambio de carrera, aun cuando a uno de ellos le hicieron cursar un año adicional a la carrera, pues el cambio no fue inmediato.

Por otra parte, la Academia de la Danza Mexicana era presionada en esta época para incorporarse a la reforma educativa, en la que se encontraba la Secretaría de Educación Pública en ése momento:

Una comisión conformada por maestros y estudiantes trabaja para reformular los planes de estudio; “las propuestas eran: carrera de bailarín de concierto a partir de la unificación de las carreras de danza clásica y danza moderna, con las modificaciones al plan en cuanto a los niveles; la formación de bailarines de danza de concierto y danza folclórica, con duración de seis años; con una extensión de un año se separan en dos carreras⁴⁴ .

El plan de estudios para Danza Folklórica comenzó a aplicarse en la generación 1973-1974 y continuó hasta 1978, aunque “en 1976 se integraron los niveles de primaria, quinto y sexto años; secundaria y bachillerato”.⁴⁵ Durante este periodo se encuentran orientaciones tanto en la concepción de la danza como en el enfoque para su enseñanza, que serán determinantes en las siguientes épocas, fundamentalmente con la maestra Josefina Lavalle y el maestro Marcelo Torreblanca, quienes trabajaron juntos tanto en la Academia de la Danza Mexicana como en el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular

⁴³ Afbp.2ª 5-10-07.

⁴⁴ Fuentes, Op. Cit, p. 71, señala que dicha comisión estuvo integrada por las maestras Nieves Paniagua, directora de la escuela; Carmen Muñoz, subdirectora; Antonia Torres, Georgina Román, Xóchitl Medina, Maya Ramos y Artemisa Pedroza; el maestro Guillermo Noriega y las alumnas Amparo Sevilla y Celia Valeria Rodríguez.

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 81.

Mexicana.

1.3. Las diferencias: 1978. La creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza

Para 1978, se dio un cambio trascendente. Un nuevo proyecto de las autoridades del INBA, buscó la conformación de un Sistema Nacional para la Formación Profesional de la Danza, que se integraría con escuelas nacionales de cada una de las tres especialidades; sin embargo, también se creó en Nuevo León la Escuela de Música y Danza de Monterrey, que consideró desde su creación, en 1978, las tres especialidades. Por otro lado, la confusión generada al proponer “escuelas nacionales” era mayor, pues en el propio INBA ya existía una Escuela Nacional de Danza, dirigida por Nellie Campobello. Como antecedente de ésta decisión institucional, en la Academia de la Danza Mexicana (ADM) se generó una ruptura entre los maestros de clásico y contemporáneo que llevó a un grupo de profesores, encabezados por su directora, la maestra Josefina Lavalle, a sostener ante las autoridades del INBA su proyecto para formar bailarines integrales, que venía desde 1956. Después de dos años de resistencia, la ADM logró continuar con su proyecto educativo con la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), al respecto dice Ferreiro:

El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) se creó al principio del ciclo escolar 1978-1979; su antecedente próximo es el establecimiento de la Escuela Nacional de Danza Clásica, en 1977, que surgió de la salida de los maestros de danza clásica de la ADM (...). Esta salida fue la culminación de serios desacuerdos entre los maestros de clásico y contemporáneo... Con un fuerte apoyo estatal, la fundación del SNEPD pretendió abarcar los objetivos del área educativa que se habían asignado años atrás al Consejo Nacional de Danza; así, no se limitó a formar una nueva escuela, se integró con tres escuelas nacionales: Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDC), Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y Escuela Nacional de Danza

Folklórica (ENDF). Cada escuela elaboró su propio plan; los proyectos de cada escuela consideraron, además, la formación de maestros en cada especialidad, pero sin lograr el reconocimiento oficial de licenciatura⁴⁶.

La creación formal de la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF), tenía entre sus objetivos formar ejecutantes y profesores. Uno de los fines de la escuela era el fortalecimiento de la identidad nacional, tal como lo recupera Irma Fuentes del documento de creación:

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

“Apoyar programadamente los impulsos de autoafirmación étnica de las comunidades; el rescate de las danzas como testimonio de los aportes de la cultura popular a la nacional; formar especialistas altamente calificados en la investigación para el registro y estudio de las danzas folclóricas; unir la investigación y la docencia y revertir los resultados de la educación para proteger la actividad danzaria a través de la promoción; la necesidad de crear danza contemporánea con características nacionales basadas en la tradición cultural y, finalmente, la necesidad de contar con especialistas en danza y bailes folklóricos, a nivel de etnólogo, para el trabajo interdisciplinario”.⁴⁷

Este segundo momento coyuntural fue de gran importancia para la hoy Escuela Nacional de Danza Folklórica, en virtud de que se da como una ruptura de una propuesta pedagógica. Cabe mencionar que todos los maestros que forman parte de este estudio permanecieron en el nuevo proyecto educativo, aunque algunos de ellos como estudiantes, sin tener claridad alguna al respecto, tal y como lo señala la maestra Ruth Canseco,⁴⁸ quien al momento de la investigación de campo (2007) ocupaba el puesto de directora:

⁴⁶ Ferreiro, Alejandra. Escenarios rituales. *Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, pp. 159-161.

⁴⁷ Creación de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, archivo del Cenidi-Danza José Limón, pp. 1-2, citado por Fuentes, Op. Cit., p. 93.

⁴⁸ Mrcc.1ª 23-08-09.

En 1977, para el 2° año de secundaria cuando yo entro, mi sorpresa es que ya no estaba ni la Mtra. Lavalle, ni la gente de la Academia de la Danza (Mexicana), ellos se fueron a partir del ciclo escolar 78.

Fue terrible porque cuando yo vine, nos acompañó un policía para sacar las cosas del locker, porque decían que la escuela se iba a cerrar ... habría una escuela nueva con un nuevo plan de estudios, pero en el mismo lugar, entonces lo que era FONADAN⁴⁹ también se fue de aquí.

Por su parte, el maestro José Antonio Pérez Mier y Terán expone⁵⁰ su percepción sobre la escisión entre la Academia de la Danza Mexicana y el nuevo proyecto educativo, denominado Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD):

Acabando séptimo año, en el 78 fue cuando se crea el Sistema Profesional para la Enseñanza de la Danza, entra el ingeniero Vázquez Araujo, al frente de la escuela la profesora Nieves Paniagua, nos dijeron que nos cambian el plan de estudios, de profesor y ejecutante... entonces viene la separación, se van los maestros.

El maestro Francisco Bravo, quien ya se encontraba laborando como profesor en la Academia de la Danza Mexicana, no hace consideraciones respecto a la ruptura que se da en la Academia Mexicana de la Danza, él lo plantea como parte de una de las múltiples reformas educativas que se han vivido en la ENDF, así lo expresa:

Hubo una reforma educativa en la que, la Academia llevaba un programa de mucha calidad, pero había poca cantidad, veías 5 bailes, se fue incrementando, es el sexenio de Echeverría, viene mucho impulso nos empiezan a enviar informantes de danza, de géneros dancísticos, y nos van abriendo ese conocimiento, porque aquí estaba el FONADAN (Fondo Nacional de Danza).

...Se empieza a modificar el programa, metemos más bailes programamos más grados de dificultad porque entonces la carrera ya era de 7 años, los alumnos ya

⁴⁹ Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana.

⁵⁰ Mrcc.1ª 23-08-07.

empiezan a conocer más regiones con el repertorio.

Este cambio, que tomó por sorpresa a los estudiantes y de alguna manera a los profesores, ocasionó confusiones, enojos, distanciamientos, y también solidaridad, es decir, sentimientos encontrados entre una comunidad que por muchos años trabajó para un proyecto de escuela de danza, entre la que se encontraba la danza folklórica. De nueva cuenta se presenta un cambio que impacta en lo académico, aunque, señala Ferreiro:

La ENDF mantuvo prácticamente el mismo plan que había estado vigente en la ADM desde 1972, pero subrayó su intención de formar intérpretes especializados dedicados a la investigación, rescate y difusión de la danza tradicional mexicana... por lo que los otros dos géneros (clásico y contemporáneo) contemplados en el plan fueron reducidos a mero apoyo.⁵¹

Con el plan modificado había una presión institucional para que los maestros también cambiaran, pero, como señala Fuentes:

...los profesores que atendieron el nuevo proyecto se habían formado en la ADM; sus formas de percibir la danza y sus prácticas educativas no cambiarían de la noche a la mañana... los programas proponían una serie de aspectos por atender en la acción educativa de los profesores; en la práctica, persistían los modelos establecidos en el proyecto anterior.⁵²

El proyecto continúa en los siguientes años y hasta los noventa, con una reestructuración en 1982,⁵³ de la que destaca Ferreiro:

...el trabajo educativo de todo el proyecto se centró en la materia de repertorio de danza folklórica mexicana, y se reorientó hacia la contextualización histórica y social

⁵¹ Ferreiro, *Op. cit.*, p. 160.

⁵² Fuentes, *Op. cit.*, p. 94.

⁵³ Para obtener mayor información de la modificación curricular de 1982, véase Irma Fuentes, *Op. Cit.*, pp. 100-101.

de las danzas estudiadas, lo que significó la inclusión de materias como etnografía, historia de la danza, historia de la cultura mexicana, historia del arte, coreografía y notación, taller de artes y técnicas escénicas, etcétera.⁵⁴

En este periodo la presencia de la maestra Josefina Lavallo fue muy relevante, desde la propia Academia de la Danza y desde el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan), que es el primer centro en México para la recopilación y la investigación de la danza tradicional mexicana, del que fue su primera directora. En esta institución se “elaboró y publicó material de apoyo para los maestros de danza y para la divulgación en general de esta vertiente dancística”,⁵⁵ en esta institución también colaboró de una manera importante el maestro Marcelo Torreblanca quien jugó un papel central en la formación y práctica docente en la ENDF.

1.4. 1992: La incertidumbre. ¡No nos vamos al Centro Nacional de las Artes!

En 1988, el inicio del sexenio salinista enfrentó una gran desconfianza de la sociedad por la elección presidencial, caracterizada como una nueva imposición del partido en el poder de su candidato, Carlos Salinas de Gortari. Su proyecto, denominado liberalismo social, pretendía: “ligar la legitimidad del pasado estatista – donde se suponía que el interés colectivo subordinaba al individual – con la nueva economía de mercado.”⁵⁶ El sexenio terminaría con una gran crisis económica y política.

En materia cultural:

La primera medida que el gobierno de Carlos Salinas de Gortari realizó en materia cultural fue la creación, el 7 de diciembre de 1988, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación

⁵⁴ *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 163.

⁵⁵ Camacho, Patricia. *Josefina Lavallo*, p. 61.

⁵⁶ Meyer, Lorenzo. *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, p. 31.

Pública. Al frente de este nuevo organismo fue nombrado Víctor Flores Olea, que sería reemplazado a partir del 27 de marzo de 1992 por Rafael Tovar y de Teresa (...). El Plan Nacional de Desarrollo, presentado ante el Congreso de la Unión por el presidente Salinas el 31 de mayo de 1989, establecía que guiaría la política cultural en el marco de la modernización nacional propuesta por Salinas. En esta línea, el CNCA se insertaba como una figura independiente que administraría los recursos materiales y humanos hasta entonces coordinados por la Subsecretaría de Cultura de la SEP, para dictar las pautas oficiales en asuntos artísticos y culturales. De esta manera, pasaron a depender del CNCA prácticamente todos los organismos e instituciones de índole cultural que dependían del Estado, como el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). En virtud de lo anterior, el CNCA estableció los programas sustantivos que darían forma y sentido a sus acciones. Estos programas fueron:

- Preservación y difusión del patrimonio cultural.
- Aliento a la creatividad artística y a la difusión de las artes.
- Desarrollo de la educación y la investigación en el campo de la cultura y las artes.
- Fomento del libro y la lectura.
- Preservación y difusión de las culturas populares.
- Fomento y difusión de la cultura a través de los medios audiovisuales de comunicación.⁵⁷

Puede apreciarse con toda claridad cómo los denominados “programas sustantivos” son parte de las funciones que tiene el INBA y el INAH, es decir, se duplicaban en dos instancias, de ahí que las tensiones que se vivieron entre las instituciones de cultura señaladas, las escuelas del INBA y los grupos artísticos fueran permanentes; siempre existió un rechazo a tener en los hechos una estructura de autoridad que, de acuerdo con la jerarquía en materia de documentos jurídicos, era menor. El CNCA surge por un decreto de creación, en tanto que el INBA y el INAH son creados por ley.

⁵⁷ Chávez, Lara Hugo, D .R. *El salinismo: política cultural (1988 – 2006)*, documento virtual, [en línea], [consultado 2009- 07- 04].

Bernardo Mabire lo expresa de la siguiente manera:

Al parecer, el Consejo tomaba el sitio de la Subsecretaría de Cultura de la SEP, que desapareció, pero la duda inmediata se refería a la suerte que iban a correr el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, por el obvio traslape de funciones. En forma elegantísima, el CNCA – cuya situación jurídica algo nebulosa se legitimó con el argumento de que legislar detalladamente respecto a su naturaleza y su misión habría menoscabado la flexibilidad deseable en el ámbito cultural – insistió en que no estaba destinado a sustituirlos, sino a "coordinar" sus actividades, junto con las de otras instituciones federales ocupadas en fomentar la cultura.

...Correspondería al Ejecutivo designar y destituir con absoluta libertad al titular del Consejo, Víctor Flores Olea, que fue el primero y ocupó el cargo hasta 1992, cuando a raíz de presiones de un escritor afamado, si ha de creerse una conjetura reiterada, lo sustituyó el presidente por Rafael Tovar y de Teresa, quien se mantendría en el puesto más allá del sexenio.⁵⁸

En 1992, ya con Rafael Tovar y de Teresa en la presidencia del Conaculta, se definen, entre otras, dos líneas de trabajo. Por un lado una obra monumental que sería denominada Centro Nacional de las Artes (Cenart), que se anuncia de manera espectacular en 1993, como lo señala Hugo Chávez:

Ante el presidente Salinas, Rafael Tovar y de Teresa dio a conocer a la opinión pública, el 27 de abril de 1993, el proyecto del Centro Nacional de las Artes. Tovar reseña este proyecto de la siguiente manera: "El Centro reunirá al Conservatorio Nacional de Música, a la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado 'La Esmeralda', al Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza y a la Escuela de Arte Teatral, actualmente pertenecientes al INBA, así como al Centro de Capacitación Cinematográfica, dependiente del Instituto Mexicano de Cinematografía, en áreas subutilizadas del predio ocupado en la actualidad por los Estudios Churubusco, donde no figuran sus instalaciones productivas básicas. Se

⁵⁸ Bernardo Mabire, *Políticas culturales y educativas* (2003), en Foro Mexicano de la Cultura, <http://www.foromexicanodelacultura.org>. documento virtual, [en línea] [consultado 2009-07-05].

integra de este modo un espectro orgánico de las artes en el que disciplinas como el cine y el video, así como la fotografía, en el caso de las artes plásticas, encuentran un lugar de confluencia y estímulo a la producción artística plural e interdisciplinaria. El Centro Nacional de las Artes se basa en un nuevo concepto educativo para las distintas áreas artísticas, bajo los principios de interdisciplinariedad, vinculación con la práctica profesional y la investigación, y especificidad en la enseñanza artística".⁵⁹

En la exposición que hace el titular del CNCA se aprecia la intención de modificar la dependencia orgánica de las escuelas.

En el artículo 3º de la Ley Orgánica del INBA se establece que:

Las escuelas, instituciones y servicios que en el futuro cree el Gobierno Federal con finalidades semejantes a las comprendidas en el artículo anterior, quedarán a cargo y bajo la dependencia del Instituto.

Explícitamente se dice "actualmente pertenecientes al INBA". Ésta y otras expresiones en medios de comunicación, así como los propios rumores que un proyecto de esta naturaleza puede generar, hacían que los académicos y administrativos percibieran que un cambio estaba por llegar, no sólo de instalaciones, sino de dependencia laboral. Consideraban que se encontraba en riesgo su estabilidad laboral, que al cambiar de sede también se cambiaría de patrón y por lo tanto sus derechos se perderían.

Por otro lado, se destacaba al SNEPD como parte de las escuelas que se mudarían al Cenart; no se aclaraba absolutamente nada en ese momento que dé pie a considerar que alguna de las tres escuelas que forman parte del Sistema no se iría a las nuevas instalaciones, como sucedería después con la ENDF.

El Centro Nacional de las Artes (Cenart) se construyó a marchas forzadas para ser inaugurado en noviembre de 1994. De manera paralela, también con grandes presiones de tiempo, arrancó otra línea de trabajo, que fue un proceso de

⁵⁹ Chávez, Hugo, *La demolición de los Churubusco*, <http://www.correcamara.com.mx/> [consultado el 17 de agosto de 2009].

reordenamiento académico, cuyo objetivo era lograr una reestructuración curricular de todos los planes de estudio en las escuelas de iniciación, los centros de educación artística (Cedart), las escuelas profesionales: las tres escuelas nacionales que integraban el SNEPD, la de Música y Danza de Monterrey, la Academia de la Danza Mexicana, la Escuela Superior de Música, el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”, la Escuela de Arte Teatral, la Escuela de Diseño, la Escuela de Artesanías y la Escuela de Laudería, que se trasladó a Querétaro. Todas entrarían en este proceso, pero era de particular interés para las autoridades del CNCA aquellas que se trasladarían al Cenart.

Para ello, la Subdirección General de Educación Artística convocó a maestros e investigadores a participar en foros de discusión que permitieran un análisis de los planes de estudio, los procesos formativos, las prácticas educativas, las metodologías de enseñanza, etc. Las formas fueron distintas: el Primer Encuentro Nacional Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior, en Jalapa, Veracruz, en 1993, con foros por disciplina artística: música, danza, teatro y artes plásticas; por escuela y por niveles. También grupos de trabajo en específico por cada una de las escuelas y/o planes de estudio que se encontraban en operación; todo ello en un acelerado y tenso proceso por la construcción del Centro Nacional de las Artes y por la serie de rumores que se corrían entre las comunidades académicas, en el sentido, como ya se dijo, de que desaparecería el INBA, de que las escuelas se encontraban en riesgo, de que los trabajadores perderían la seguridad laboral y muchas otras fundadas en la escasa información que se ofreció al momento de anunciar la construcción del Cenart.

Cada una de las escuelas vivió un proceso particular, y aquí interesa recuperar algunos elementos y pasajes de algunos profesores de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, quienes generosamente aportaron a este trabajo sus vivencias en éste y otros temas objeto de la investigación que aquí se desarrolla.

Es importante destacar que la pretensión de la comunidad de la ENDF de ubicarse en el nivel superior, como licenciatura, venía de muchos años atrás,

prácticamente desde la creación de la Academia Mexicana de la Danza.

Para concretar la reforma curricular, en la ENDF⁶⁰ se integró un equipo de trabajo dirigido por su directora, la maestra Maira Ramírez. Se trabajó para diseñar la licenciatura en danza folklórica, pero las autoridades de la Subdirección General de Educación Artística del INBA no avalaron la propuesta; existía una fuerte presión política por concluir el proceso de reestructuración curricular. Por otro lado, el destino de la escuela era poco claro, pues se escuchaban rumores sobre la modificación del uso del edificio que hasta ese momento albergaba a las tres escuelas del SNEPD y su exclusión del proyecto Cenart.

La ENDF propuso una licenciatura en etnocoreología, pero no fue aceptada por las autoridades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA. Se les propuso que fuese un diplomado, que posteriormente podría convertirse en licenciatura, por lo que la comunidad académica vivió otro periodo de incertidumbre, y no todos los profesores participaron en la reestructuración curricular. Así lo expresa la maestra Itzel Valle, quien posteriormente sería la directora de la ENDF:

Yo me acuerdo que fue por un acuerdo, que decía que tenía que hacerse una modificación a todas las carreras de arte, la carrera pasó de seis a tres años. Se había pensado dejar en tres años la carrera de bailarín, pero para que siguieran cuatro años de licenciatura.

Yo participo en los contenidos de las materias específicas, no me tocó participar en el plan de estudios, digamos que no estuve en todo el proceso con voz y voto del planteamiento general, porque no me invitaron. Si participé en la fundamentación, compartí con Maira⁶¹ y con Jesús Jáuregui - quien dio las bases - el trabajo para definir qué era la danza, su contexto social.

Yo no estaba en desacuerdo en que se redujera a tres años porque siempre ví que

⁶⁰ En cada una de las escuelas del Instituto, se integraron grupos de trabajo para reestructurar sus planes de estudio, el proceso de reestructuración, así como la asesoría pedagógica estuvo coordinada por la Dirección de Asuntos Académicos del INBA.

⁶¹ Se refiere a la Dra. Maira Ramírez que en ése momento era la Directora de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA.

se podía seguir los otros cuatro años. Si me tocó participar en una primera propuesta de Licenciatura de Danza Folklórica... y de hecho me tocó planear las licenciaturas para el Centro Nacional de las Artes y a la mera hora nos dijeron que se quedaba en Diplomado, se llamó en Etnocoreología y duró dos años, creo que duró como 720 horas.

Me queda claro que no fueron los docentes quiénes decidieron que la carrera sería de tres años, fue decisión de directivos del INBA⁶².

Por su parte, el maestro Francisco Bravo comenta, acerca de la reestructuración curricular en este periodo:

Nosotros siempre lo veíamos como plan sexenal, primero con Echeverría y luego viene De la Madrid y se modifica y así viene Salinas y se deshace el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza.

Cuando se hace⁶³ de tres años, nosotros nunca perdimos la esperanza de que se implementara la licenciatura nuestro ideal era que estuviera el ciclo inicial con la secundaria, el ciclo medio con la carrera de bailarín y el ciclo profesional en la docencia y en la investigación con la licenciatura.

En ese momento dijeron va a ser de tres años, pero vamos a luchar por la licenciatura, eliminamos prácticamente todos los contenidos que dábamos en secundaria, retomamos algunas cosas para aglutinar en tres años repertorios básicos, el criterio que tomamos fue darles las bases, aplicadas a ése repertorio pero estábamos en lucha contra el tiempo pasaban los años y no se hablaba de la licenciatura, ésas generaciones salieron deficientes en cuanto a conocimientos de repertorio y en cuanto a calidad en la técnica, porque si algo nos identificaba como buenos alumnos, como gente bien formada era la técnica que aquí se enseñaba⁶⁴.

⁶² Mivc.1ª 31-08-07.

⁶³ La temporalidad a la que se alude corresponde a la del Plan de estudios anterior cuya una duración era de seis años.

⁶⁴ AFbp.1ª 05-10-07.

El maestro José Antonio Mier y Terán, quien no participó directamente en la reestructuración, comenta:

...luego viene el Centro Nacional de las Artes y que a folklore no lo querían.

Le toca a Maira Ramírez, como directora, se queda como Carrera de Bailarín, no participo, no era yo de los allegados a la Dirección, nosotros éramos bailarines, pero no le se decía – en la denominación de la carrera - ⁶⁵ bailarín, tiene que ser bailarín....crearon aquí la iniciación que hasta la fecha sigue, hace poco me enteré que es iniciación profesional.⁶⁶

Como puede apreciarse en los comentarios de los profesores, la modificación del plan de estudios no cubrió de nueva cuenta la expectativa de crear una licenciatura en danza folklórica; más aún, disminuyeron los tiempos de formación. Como en otros momentos, solamente algunos profesores fueron parte de las discusiones y de la elaboración de la propuesta, además de que la expectativa generada respecto al cambio de instalaciones junto con las otras escuelas de danza pertenecientes al SNEPD, no se concretó, incluso fueron de acuerdo con comentarios de los profesores entrevistados, meses de mucha tensión, de enojo, de desilusión porque además se propuso que la ENDF, no solamente no se incorporara al Centro Nacional de las Artes, sino se cambiara a otras instalaciones que en principio serían rentadas, lo que finalmente tampoco se logró pues los profesores manifestaron firmemente su desacuerdo.

1.5. Una nueva posición: 2007. ¡Entre la anhelada licenciatura y el desencanto!

El segundo periodo de gobierno de la alternancia se encuentra en su primer año en 2007; este sexenio, 2006-2012, de nueva cuenta muestra grandes dificultades

⁶⁵ Se agrega para clarificar el sentido de éste párrafo.

⁶⁶ Japmyt.1ª 14-09-07.

para construir la democracia mexicana, aún incipiente. En un ejercicio similar al del PRI, Felipe Calderón asume la presidencia con la percepción de una gran parte de la sociedad de que lo hizo de manera ilegítima. Su antecesor concluyó su sexenio en medio de escándalos políticos y familiares.

Después de un año de gobierno, el titular de cultura presenta el Plan Nacional de Cultura, del que destacamos dos objetivos y algunas estrategias correspondientes a la educación artística. En primer término se anuncia la constitución de un sistema nacional de formación artística (un proyecto reiterado, al que han aspirado muchos funcionarios del sector cultura), así como el reconocimiento a la labor docente.⁶⁷ El nuevo gobierno utiliza propuestas que en otros sexenios también fueron “banderas de innovación”; entre otras, se anuncia el fortalecimiento de la investigación y la docencia en educación artística, el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, la multiplicación de opciones y modalidades de formación. Una, que para todas las escuelas, incluidas las del Cenart sería fundamental, señala que se mejorará la estructura general de la oferta y los servicios educativos; se mencionan la revisión y la actualización curricular de los planes de estudio de las escuelas del INBA y se ofrecen estímulos, capacitación y actualización a los docentes. En fin, las propuestas de los sexenios pasados se hacen presentes.

Podemos apreciar que se muestran buenas intenciones, pero no se han concretado para las escuelas del INBA, y particularmente para la ENDF. La escuela no ha recibido mantenimiento en sus instalaciones y por ello las condiciones para la docencia son realmente difíciles. Durante la observación de las clases se pudo constatar que seguían tan precarias como hace 15 años, ya que o bien los recursos para actividades que forman parte del currículum no llegan o llegan tarde.

Por otro lado, en el programa de Cultura 2007-2012 destaca el enfoque por competencias que la escuela intentó seguir en la construcción del plan de estudios de la licenciatura actual, así como la delimitación de funciones tanto del Centro

⁶⁷ En 1978 se creó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza; ahora se plantea para todas las disciplinas artísticas, así como la articulación con el sistema educativo nacional en sus distintos niveles y modalidades.

Nacional de las Artes (Cenart) como del INBAL; con el paso del tiempo ambas instituciones han ido madurando en sus interacciones y las tensiones son cada vez menos; podría decirse que han aprendido a convivir. Además, se mantiene como política institucional el apoyo a la función docente.

Cabe señalar que al momento de hacer la investigación de campo, en la Subdirección General de Educación e Investigación Artística continuaba como titular (lo es desde el sexenio de Vicente Fox) el pedagogo Omar Chanona, quien impulsó la propuesta de diseño curricular por competencias, en concordancia con la Secretaría de Educación Pública, que en la última década reformó los planes de estudio de preescolar (2003), secundaria (RES 2006) y primaria (2009), así como los que se han elaborado con base en el enfoque por competencias.

En la Dirección de la escuela, en el 2007, y como resultado de una crisis que vivió la escuela en el 2003, cuando la maestra Itzel Valle fue obligada a dejar la Dirección por un conflicto con los estudiantes, se encontraba la profesora Ruth Canseco, y como secretaria académica la maestra Patricia Salas, quienes estuvieron a cargo de la estructuración del nuevo plan de estudios. Ellas señalan al respecto:

En un principio se planteó, a todo mundo,... la necesidad de la creación del perfil por competencias porque la intención era certificar a nuestros maestros ... para que ellos pudieran después certificar a los que egresaran ya como nivel licenciatura....., nos quedamos con un grupo y poco a poco se fue reduciendo, como sucede con todos los proyectos...

Para abril de 2007 nos piden que teníamos que entregar el Plan de Estudios, así de la nada, en febrero nos dicen, maestros, el 24- de abril - quiero aquí el documento.

Lo más viable fue el plan de estudios por competencias, porque, teníamos ya un trabajo de cerca de un año.... trabajando el perfil por competencias ahora lo que hay que hacer es distribuir a lo largo de de 8 o de 10 semestres, había cierta información que tenemos ya nosotros, el cuerpo directivo en cuanto a la formación

universitaria, digo nosotros todos somos universitarios, entonces lo hicimos a imagen y semejanza de lo que nosotros conocíamos y comenzamos a trabajar con el plan, otra vez se invitó a toda la planta docente vinieron a la reunión...dijimos...hay que trabajar en vacaciones maestros, claro el primer día vinieron 6, al segundo 3 y de ahí párale de contar, las dos semanas de vacaciones de Semana Santa, exceptuando el jueves y viernes ... ahí sí trabajó Miguel, Paty, la maestra Martha Serrato, la maestra Silvia Paris, más por correo que estuvieran acá.

Nazúl y yo armamos el Plan de Estudios y el día 24 el Subdirector General de Educación Artística tenía en su escritorio el Plan de Estudios completo, lo único que faltaban eran los contenidos mínimos de las asignaturas.

La entonces directora de la ENDF resolvió como en otros momentos la elaboración del plan de estudios, de manera apresurada y en respuesta a una solicitud expresa de las autoridades de educación artística del INBA, con una situación de tensión entre la comunidad académica, que no tenía claro el significado del enfoque por competencias y con la preocupación por su situación laboral, pues algunos de ellos, al no contar con el grado académico de licenciatura, no podrían, en principio, seguir en el ejercicio de la docencia, pues como es bien sabido la normatividad establecida para la educación superior así lo marca. En este plan de estudios se regresa a la denominación de danza tradicional, que se expresa en el objetivo general como sigue:

Formar bailarines técnica y artísticamente capaces de diferenciar los códigos corporales de los sistemas de expresión kinéticos que componen la pluricultura nacional; replanteando sensitivamente las estructuras de la danza tradicional y vinculando esta expresión con la realidad histórico-cultural en la que está inmerso.⁶⁸

En este objetivo se aclara el alcance: formar bailarines; sin embargo, algunos profesores comentaron en las entrevistas –lo que también pudo

⁶⁸ CONACULTA/INBA. Licenciatura en Danza Folklórica. < <http://www.sic.gob.mx/> > [consultada el 10 de junio de 2009].

constatarse con la observación en el aula⁶⁹ a los profesores – que se identificaron cuerpos que no resistían una clase de 50 minutos en las que se trabajaba una danza particular, que los movimientos representaban una gran dificultad para algunos estudiantes, que la condición física mostraba signos de falta de preparación para realizar los movimientos solicitados, que incluso la respiración era difícil. La explicación que dieron los profesores fue que se modificó el perfil de ingreso, así como los requisitos, de tal manera que se tenía que trabajar con todos aquellos que aun no teniendo condiciones para el trabajo físico que demanda la danza habían logrado el ingreso a la carrera.

Con este recorrido por la conformación del campo de la enseñanza de la danza folklórica, encontramos algunas aproximaciones para responder una de las preguntas de investigación ¿Cuáles son las reglas, concepciones y prácticas institucionales, formales e informales que operan en la Escuela Nacional de Danza Folklórica?, en primer término puedo decir que la conformación del campo de la enseñanza de la danza folklórica, puede ubicarse en alrededor de la tercera década del siglo XX, época en la que se vivió momentos de tensión por la pugna por un lado para formar bailarines a en las propias compañías y grupos de danza y por otra la que consideraba fundamental institucionalizar la formación en la escuela, propuesta que logró el apoyo de los funcionarios en turno de la Secretaría de Educación Pública, lo que dió como resultado la creación de la Escuela de la Plástica Mexicana, en ella la danza folklórica, no fue considerada como una especialidad para la formación, sin embargo las condiciones políticas y culturales de la época, le asignaban un papel preponderante para la difusión de lo “mexicano” y como un elemento importante para continuar con la construcción de la identidad nacional, la Escuela de la Plástica Dinámica, primero y posteriormente la Escuela de Danza de la SEP y hacia 1947 la creación de la Academia Mexicana de la Danza, desde la conformación del campo las reglas y prácticas

⁶⁹ Puede consultarse en el anexo 2 la Guía de Observación en aula, para identificar los aspectos considerados.

institucionales para el quehacer docente han variado de acuerdo a las políticas y los actores en turno.

Por otro lado en el desarrollo del campo de la enseñanza de la danza, identifico subcampos que constituyo a partir de los enfoques de la danza que han prevalecido en la ENDF, en los distintos momentos coyunturales.

La ENDF, ha tenido grandes dificultades y retos, siempre en la tensión por construir un proyecto educativo que tiene que responder a las políticas del Estado, y que en cascada en la estructura burocrática va definiendo la formación en danza folklórica. Ello ha podido identificarse plenamente desde el primer proyecto con la creación de la Escuela de la Plástica Dinámica y hasta el último esfuerzo en que la directora y sus colaboradores cercanos consideraron, como en otros momentos, una oportunidad para participar en un nuevo proyecto, en este caso una licenciatura, con un enfoque por competencias.

La posibilidad de discernir, comparar, escoger,
programar, actuar, evaluar, comprometernos,
arriesgarnos, nos hacen seres éticos

Paulo Freire¹

A la sombra de este árbol

CAPÍTULO II. Construcción teórica para el análisis del campo: La teoría de la acción social y la pedagogía crítica

Introducción

Este capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero se desarrollan las nociones sobre la teoría de la acción social de Bourdieu, en la que se expone en términos generales la propuesta teórica y se desarrollan las nociones de *habitus*, campo y capital, así como la concepción de maestro. El segundo apartado presenta las nociones sobre la pedagogía crítica de estas dos líneas teóricas, una desde la sociología (Pierre Bourdieu) y otra desde la pedagogía crítica (Paulo Freire y Henry Giroux), y en cada una de ellas también se expone la conceptualización de maestro. Con ello, se intenta una mirada desde la multidimensionalidad,² en el análisis de esta trama tan compleja que es el campo de la enseñanza de la danza folklórica.

Resulta importante explicar por qué se consideran estas dos propuestas teóricas que, en un principio pueden considerarse contradictorias. Primero, la teoría de la acción social de Pierre Bourdieu vincula el plano social y el individual con las categorías de *habitus*, capital y campo, con las que se pretende resolver la siguiente pregunta: ¿Cómo es que el maestro, con base en su capital cultural y su *habitus*, define estructuras de enseñanza y de qué forma la institución influye en

¹ Paulo Freire, Op. Cit, p. 94.

² María Esther Aguirre Lora señala que es un concepto elaborado por el sociólogo Jeffrey Alexander, que permite un libre juego de aquellas teorías que aporten miradas y niveles de análisis sobre nuestro objeto, que brinde una visión integrada, conciliadora, de posiciones extremas. Aguirre, *Caleidoscopios comenianos I*, 1997, p. 23.

ella o las avala? Esta pregunta guía el análisis de los cuatro momentos coyunturales que he definido para abordar el objeto de estudio, que se define como el campo de la enseñanza de la danza folklórica.

Junto con esta corriente teórica se encuentra la segunda línea que se construye a partir de la pedagogía crítica con las ideas de, dos autores: Paulo Freire y Henry Giroux. En ella se entretajan varios conceptos, a saber: de Freire, el concepto de lectura de la realidad, esta categoría analítica de Freire considera que el sujeto se encuentra en un contexto determinado en el que se relacionan los diversos actores; ese contexto lleno de contradicciones debe ser comprendido, analizado desde una perspectiva crítica que debe implicar la lectura crítica del mundo, que es, dice Freire, “un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad”³. De acuerdo con Freire,⁴ “leer el mundo y leer la palabra se constituyen en un movimiento, en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer la palabra en el fondo para mí significa reescribir el mundo”.⁵ Además, de este importante pedagogo latinoamericano retomamos la categoría de cultura del silencio,⁶ que, dice Freire, “es una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia, (...) nace de la relación del tercer mundo y de la metrópoli; entonces hay culturas de la voz y culturas del silencio”. Del mismo modo, en la escuela se asume este modelo de relación, en donde se ubica la denominada “educación bancaria”, a la que Freire contrapone la educación liberadora y problematizadora.

De Henry Giroux, quien aborda la problemática educativa y cultural con una serie de categorías, recuperaremos la de “resistencia”⁷ y la de “maestro como un

³ Freire, Paulo Pedagogía de la Indignación, p.53

⁴ Idem.

⁵ Paulo Freire y Frei Betto, *Essa escola chamada vida*, en Miguel Escobar, *Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías*, México, Universidad de Colima, 2007, p. 35.

⁶ INODEP. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, p. 87.

⁷ La noción de resistencia, dice Giroux, señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías

intelectual transformador”.⁸ Respecto a esta última, Giroux asume que el maestro debe esclarecer la naturaleza de las apelaciones a la autoridad que utiliza para legitimar sus prácticas pedagógicas. En otras palabras, es preciso que los educadores radicales pongan en evidencia los referentes políticos y morales de la autoridad que adoptan en la enseñanza de formas particulares de conocimiento, pronunciándose contra las diversas formas de opresión. Con estas características definimos al maestro de danza, pues representa la posibilidad de un sujeto creativo y autónomo que ejerce el poder y quien, a pesar de las condiciones institucionales, se plantea la transformación de sí mismo para transformar el mundo – Freire - o rehacer el mundo a partir de la lucha social y del ejercicio de su imaginación social – Giroux- .

Es importante aclarar que si bien con Bourdieu reconocemos que el maestro participa en la construcción del *habitus*, que en un momento determinado de su ejercicio como docente reproduce casi de manera fiel las formas de enseñar danza, es importante señalar que el maestro de danza folklórica también se reconoce como un maestro crítico y en resistencia permanente durante varias décadas. En este capítulo tenemos el propósito de construir una serie de nociones que nos permitan explicar los cuatro momentos coyunturales que se identifican en este acercamiento al campo de la enseñanza de la danza folklórica.

centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo (...) la resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía (...) el poder es ejercido no sólo como modo de dominación, sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, pp. 144-145.

⁸ Giroux, H. *Pedagogía y política de la esperanza*, pp. 156-158.

2.1. Nociones sobre la teoría de la acción⁹ de Bourdieu

Pierre Bourdieu considera que las ciencias sociales no juegan un papel neutro en la sociedad, pues siempre se encuentran referentes que permiten identificar la perspectiva dentro de la cual se ofrecen las explicaciones de los fenómenos sociales; puede decirse que Bourdieu mantuvo un compromiso con las luchas de distintos grupos sociales, es decir, estuvo del lado de las causas de los menos favorecidos, por lo que también destinó sus estudios a la comprensión de problemáticas en las cuales algunos de estos grupos se encontraban; creía necesario trabajar en pos de la democracia, considerando necesaria la participación de intelectuales críticos.

Por su parte, Löïc Wacquant señala que son básicas cuatro nociones para comprender a Bourdieu:

En primer lugar, su concepción de la acción, la estructura y el conocimiento social es resueltamente antidualista. Así, se propone dar vuelta o disolver las oposiciones que han definido líneas de debate perennes en las ciencias sociales entre modos de hacer teoría de corte subjetivista u objetivista entre las dimensiones materiales y simbólicas de la vida social, así como entre interpretación y explicación, sincronía y diacronía, niveles de análisis micro y macro. En segundo lugar, el pensamiento y la práctica social son genuinamente sintéticos, en tanto que abordan simultáneamente fronteras disciplinarias, teóricas y metodológicas. En tercer lugar (...) la visión de (...) la sociedad es fundamentalmente agonista: para él, el universo es el sitio de una competencia sin fin y sin piedad (...). Lucha, no reproducción es la metáfora maestra en el centro de su pensamiento. Y por último, la antropología filosófica de Bourdieu descansa en la noción de reconocimiento.¹⁰

⁹ En *Razones prácticas*, p.166. Bourdieu señala: la teoría de la acción que propongo (con la noción de *habitus*) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el *propósito consciente de* (aquí es donde el “todo ocurre como si”).

¹⁰ Wacquant, *Claves para leer a Bourdieu*, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*, p. 57.

Este importante sociólogo francés incorpora a su propuesta teórica y metodológica apuntalamientos que parecen contrarios, pero que son complementarios, por lo que no puede ubicarse en una sola línea de pensamiento, sino que a lo largo de su vida trabajó distintos argumentos teóricos (sociológicos, filosóficos, antropológicos, económicos, de la escuela crítica de Frankfurt, entre otros) que le permitieron construir su teoría de la acción social; sus trabajos, hasta sus últimos días, fueron de gran actualidad, siempre con una mirada profunda y amplia.

Su teoría de la acción social aporta a los estudiosos de la educación y de las cuestiones sociales un entramado teórico que permite analizar al individuo que forma parte de un grupo social, pero también a esos grupos sociales. De su propuesta tomaremos tres categorías centrales para apoyar la comprensión de este estudio. El concepto de *habitus* permite realizar el análisis del quehacer de los docentes desde la dimensión simbólica, pero también desde su concreción en prácticas específicas, desarrolladas en marcos sociales e institucionales que funcionan como estructuras objetivas que dan forma y orientación a dicho quehacer.

La categoría de campo permite considerar a la institución educativa como un espacio social que funciona como una estructura objetiva que da origen al *habitus* docente, y el capital cultural y simbólico que muestra el reconocimiento de los otros hacia esa forma de ser maestro.

2.1. 1. *Habitus*, campo, capital

En este primer apartado intentaremos descifrar tres categorías analíticas de la teoría de la acción social de Pierre Bourdieu, centrales para reconocer el sistema de relaciones que se dan al interior de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, las cuales se enmarcan en una estructura normativa y de reglas, de posiciones y disposiciones, vinculadas al control y dominio de un capital considerado pertinente y estratégico en el campo de la enseñanza de la danza.

Respecto a la propuesta teórica de Bourdieu para la educación, Giroux

señala:

El valor de la teoría educativa de Bourdieu se centra alrededor de su análisis político de la cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una noción de psicología profunda que explicara parcialmente por qué el dominado toma parte en su propia opresión.¹¹

Lo anterior revela un reconocimiento a la aportación de Bourdieu, aunque Giroux cuestiona seriamente el alcance teórico, pues dice que deja de lado

...la manera en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a sí mismos a las ideologías dominantes (...) y reduce la dinámica de la dominación y construcción ideológicas a un proceso de transmisión; la noción de ideología es rectificada y reducida a una categoría estructural estática.¹²

Giroux considera que el alcance de los planteamientos de Bourdieu es limitado, pero nosotros consideramos que la teoría de la acción social, y en particular el concepto de *habitus*, logró una construcción que incorporó nuevos elementos, de tal manera que Bourdieu trasciende el concepto inicial, como lo podemos apreciar en el análisis que nos presenta Giménez:

Una primera rectificación consistió en superponer al paradigma de la disposición-esquema el paradigma de la estrategia (asociado al modelo del mercado) (*Choises dites*, 1987: 79), lo que le permitió a Bourdieu flexibilizar su noción de *habitus*, confiriendo al agente autonomía, un espacio de juego y una apertura con alternativas. Una segunda rectificación consistió en introducir la metáfora del juego para reinterpretar la "disposición estratégica" como sentido de éste. Todo ello con el fin de superar la connotación intencional y racionalista asociada a la estrategia en la tradición intelectualista de la filosofía occidental (*Choses dites*, 1987: 21). Estas rectificaciones sucesivas, derivadas de su puesta en práctica en la investigación empírica, demuestran hasta qué punto el

¹¹ Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 122.

¹² *Ibid.*, p. 124.

concepto de *habitus* es un concepto abierto y nunca terminado para Bourdieu:¹³

Las categorías que se recuperan de Bourdieu son: *habitus*, capital y campo, las cuales no pueden explicarse de manera aislada, ya que se encuentran siempre interrelacionados; como señala Giménez, sus conceptos siempre inacabados y abiertos han sido concebidos para ser aplicados empíricamente de modo sistemático. Bourdieu nos propone comprender el mundo social a partir de la síntesis del objetivismo y el subjetivismo. En la conjunción de *habitus* y del campo se presenta el mecanismo principal de la producción del mundo social, el que ocurre a partir de la interiorización –*habitus*– y de la exteriorización –campos.¹⁴

Con el concepto de *habitus* de Bourdieu podemos reconocer por qué es que los individuos no actúan siempre de manera consciente, como resultado de formas de actuar, es decir, de contenidos culturales de un grupo social en el que nos hemos desenvuelto por un periodo largo y en el que tenemos una posición, de tal manera que no puede dissociarse el individuo de la sociedad. De esta manera, la noción de *habitus* nos ayuda a clarificar la forma en que el maestro de danza folklórica participa en la construcción del *habitus* para el campo de la enseñanza de la danza.

Por ello, *habitus* es plantear que lo individual es social, a saber, colectivo.¹⁵ El propio autor de la teoría de la acción social dice sobre la noción de *habitus* lo siguiente:

Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente, la experiencia pasada; funciona en cada momento como una matriz de *percepciones, apreciación y acciones*, y que hacen posible la realización de una infinidad de tareas gracias a las transferencias analógicas de esquemas que

¹³ Gilberto Giménez, “Introducción a la sociología de Bourdieu”, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*, 2005, p. 83.

¹⁴ *Ibid.*, p. 81.

¹⁵ Bourdieu y Wacquant, Op. Cit., p. 87.

permiten la solución de problemas planteados en formas similares.¹⁶

Lo anterior puede identificarse plenamente en la escuela, en donde los agentes internalizan en su forma de vida pautas que su medio social les ofrece, que compartirán con algunos otros individuos que se encuentran inmersos en ese espacio social, siempre con la individualidad propia en un proceso de mediación entre las influencias anteriores y las actuales. Al mismo tiempo que existen influencias externas, el agente participa en la construcción de esas influencias; el concepto de *habitus* “da cuenta (...) de la imbricación del individuo y la sociedad, de la realidad mutuamente penetrante de la subjetividad individual y la objetividad ‘societal’. Así, el individuo actúa con un ‘sentido de juego’ que le señala lo que es apropiado o posible en determinadas condiciones y circunstancias”,¹⁷ es decir, el sujeto asume comportamientos que ha aprendido de su contexto más inmediato, en el que se establecen pautas acerca de lo conveniente o no en determinadas situaciones, y desde luego el agente; de acuerdo con ese sistema de representación, también se encuentra un sistema de percepción y apreciación de las prácticas, las propias y las de otros agentes. Bourdieu considera que los agentes tienen una serie de reglas de las que no son conscientes, y por lo tanto no se explicitan, pero las tienen interiorizadas y con ellas actúan frente a una circunstancia particular. En esto se encuentra en juego también la posición que se ocupa en el campo, Bourdieu considera:

El *habitus* se revela solamente – hay que recordar que se trata de un sistema de disposiciones, es decir de virtualidades o potencialidades - *en relación con* una situación determinada –...Es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y según los estímulo a y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas.¹⁸

¹⁶ Bourdieu, *Op. Cit.* p. 215.

¹⁷ Favela, “Análisis de la acción social en Bourdieu”, En *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*, 2005.

¹⁸ Bourdieu y Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*, 2005, p. 92.

Esas prácticas forman parte de una clase social, a la que pertenece el agente, que lo llevan a establecer relaciones de poder en la vida cotidiana; el sujeto puede ejercer el poder sobre otros, o bien asumir que el otro lo tiene y lo ejerce sobre él. De esta manera, los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, lo que marca diferencias; así, en el concepto de *habitus* encontramos presentes los conceptos de poder y clase, y asociado también a *habitus* encontramos “capital”; dependiendo de cuánto y de qué tipo es el capital con que cuenta el agente, éste ocupará una posición en la sociedad:

...un capital es cualquier recurso efectivo en una arena social dada que faculta a uno para apropiarse de las ganancias específicas que surgen de la participación y que compiten en ella...¹⁹

De acuerdo con Bourdieu, el “capital” puede diferenciarse: el “económico”, que considera los bienes materiales y financieros; el “cultural”, en el que se encuentran títulos, habilidades y bienes; el “social”, en el que se encuentran recursos obtenidos por pertenecer a un grupo, y el “simbólico”, a través del que se designan los efectos de cualquier forma de capital:

...es un crédito, es el poder impartido a aquellos que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento: así el poder de constitución, poder de hacer un nuevo grupo, por la movilización, o de hacerlo existir por procuración hablando por él, en tanto que mensajero autorizado, no puede ser obtenido sino al término de un largo proceso de institucionalización, al término del cual es instituido un mandatario que recibe del grupo el poder de hacer grupo.²⁰

El concepto de “capital simbólico” puede incluir el económico, pero se expresa en otros tipos de capitales que puede tener el individuo (agente/maestro), como pueden ser el social, el cultural u otros; este capital existe en la medida que

¹⁹ Bourdieu y Wacquant, Op. Cit., p. 63.

²⁰ Bourdieu, *Cosas dichas*, p. 140.

es percibido por los otros agentes como un valor.

El “capital” forma parte de la historia del agente y ofrece importantes señales para reconocer el *habitus* y la manera en que se ubica en una posición en el espacio social, es decir, en el campo:

...las varias esferas de la vida, el arte, la ciencia, la religión, la economía, la política, etc., tienden a formar microcosmos distinguibles dotados con sus propias reglas, regularidades y formas de autoridad, lo que Bourdieu llama campos.²¹

Por su parte, el campo es el espacio social en el que los agentes se enfrentan cada uno con medios y fines diferenciados (distinciones), según su posición en la estructura, es decir, según su capital; dependiendo de la proporción de éste, el individuo o grupo intentará la estructura, esto es, mantener las reglas o bien transformarlas, es decir, subvertirlas. En el campo, el individuo o el grupo forman un *habitus*, que es la manera de interiorizar su comportamiento en ese espacio social determinado. Dice Bourdieu:

...un campo puede concebirse como un espacio donde se ejerce un efecto de campo, de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas. Los límites del campo se encuentran en el punto en el cual terminan los efectos de campo (...); el principio de la dinámica del campo radica en la configuración particular de su estructura, en la distancia o en los intervalos que separan a las diferentes fuerzas específicas que se enfrentan dentro del mismo.²²

En el campo que nos ocupa, el agente –es decir, el profesor– puede moverse y ocupar distintas posiciones, y al mismo tiempo adoptar distintos comportamientos, y dependiendo de su posición de dominación, subordinación u homología, tenderá a utilizar estrategias de conservación o bien de trasgresión de lo establecido; en ese sentido, siempre tomará posición sobre su contexto, no

²¹ Wacquant, Op. Cit., p. 63.

²² Bourdieu y Waquant, Op. Cit., p. 67.

puede decirse que es neutral frente a las situaciones que vive, pues forma parte de ellas. De esta manera, Bourdieu sostiene que la relación entre el individuo y la sociedad se sustituye por la relación construida entre *habitus* (disposiciones) y campo (sistema de posiciones); en esta relación lo central es la coincidencia de disposición entre estructuras mentales y sociales para generar la práctica. Así, al analizar cualquier situación será fundamental reconocer el contexto particular del agente y también el universo social en el que opera, y de esta manera identificar las coincidencias e influencias mutuas. En el estudio que nos ocupa, el contexto es la escuela en sus distintos momentos. En el primero de ellos algunos de los maestros eran estudiantes o recién concluían su formación; en el segundo y tercero asumieron posiciones (campo) en las que pusieron en juego las disposiciones (*habitus*). En esto siempre se encuentra en juego el capital que ha acumulado cada uno de ellos. Löic Wacquant apunta al respecto que:

...los conceptos de *habitus*, capital y campo están así internamente ligados uno a otro en la medida en que cada uno alcanza su potencial analítico sólo en conjunción con los demás. Juntos, estos conceptos nos ayudan a elucidar casos de reproducción –cuando las estructuras sociales y mentales coinciden y se refuerzan mutuamente– así como la transformación –cuando las discordancias surgen entre *habitus* y campo– lo que lleva a la innovación, la crisis y el cambio estructural, como se muestra en las dos principales obras de Bourdieu, *Distinción* y *Homo academicus*.²³

Los maestros han construido un capital cultural y simbólico a lo largo de los años con el cual participan en el campo; tener una posición en el campo que representa la Escuela Nacional de Danza Folklórica es ocupar un lugar que distingue a un agente de otros y que sobre esa base es reconocido y se reconoce a sí mismo frente al conjunto de las posiciones sociales. En ello resultan centrales los marcos institucionales que favorecen u obstaculizan la actividad central de los docentes, la enseñanza. La institución tiene una serie de reglas que han permitido

²³ Wacquant, Op. Cit., pp. 62-69.

que los agentes cuenten con un capital cultural y tengan una posición en la misma; en cada uno de los momentos coyunturales, la mayoría se ha colocado en los espacios de dirección siguiendo las reglas de postulación y aceptación por la comunidad y por las autoridades de la institución.

2.1.2. La concepción del maestro

En primer lugar haremos alusión a la definición de Bourdieu sobre la escuela, que es la institución en la que se desarrolla el agente. Bourdieu señala que una función central es perpetuar la estratificación social, con base en el manejo de la clase social como una característica hereditaria; también considera que los valores que prevalecen en la escuela son los de la clase dominante, por lo que la escuela realiza un proceso de aculturación, no de educación.

La escuela utiliza los contenidos formales y el conocimiento simbólico (oficial), además de los mensajes contenidos en las prácticas “insignificantes”²⁴ (vestido, conducción, modales físicos y verbales), que aparentemente no son obligatorias, pero que se demandan como parte de un orden establecido de la vida en las aulas para legitimar y reforzar los comportamientos y las disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante.

Acerca del profesor, que es el agente central de este estudio, Bourdieu lo define como el reproductor de un sistema, el que se encargará de perpetuar la relación pedagógica:

...el lenguaje magistral halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales; en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. Designando y consagrando a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por lo

²⁴ Bourdieu, en Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, 2003, p. 65.

tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas.²⁵

Esta forma de relación pedagógica se explica a partir del *habitus*, es decir, de las disposiciones adquiridas –que el individuo no hace de manera consciente–, por la cultura del grupo, por su historia, tanto social como individual en una relación dialéctica; su constitución se identifica en dos momentos: durante la formación, en donde va incorporando pautas para su desempeño posterior, se aprende un tono de voz fuerte pero también pausado, ciertas formas expresión corporal, como caminar por el salón, ejemplificar con movimientos junto con la explicación verbal de los pasos, el uso de un bastón que ayuda a la memoria corporal al marcar ritmos y tiempos, y posteriormente en la propia práctica docente, en la que continúa agregando estructuras de percepción y valoración, incluso sin que el docente lo quiera. Así lo expresa Bourdieu:

El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en la convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto, y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara.²⁶

Es importante acotar que el maestro de nuestro estudio tiene, desde la teoría de la acción social de Bourdieu, dos momentos. En el primero reproduce las prácticas docentes, que en muchos casos se concretan a ejemplificar de manera corporal para ser imitados por los estudiantes; esto se da en los primeros años del ejercicio profesional como docente. En el segundo trasciende las que podríamos denominar como técnicas de enseñanza tradicional; este segundo momento se edifica con el paso de los años, cuando el enfoque de la enseñanza se construye a partir del trabajo interpretativo personal de las danzas y los estudiantes se

²⁵ Bourdieu, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, p. 158.

²⁶ *Ibid.*, p. 179.

apropian del lenguaje dancístico. En esta etapa el docente se plantea estrategias de transgresión sobre lo establecido, incluso sobre su propio hacer como docente, toma posiciones distintas también dependiendo del contexto y de las relaciones de dominación, de subordinación, o de pares, que establezca en dicho contexto.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que es pertinente abordar desde la teoría de la acción social al docente, pero también desde la pedagogía crítica, pues creemos que los sujetos se encuentran en un espacio social en el que no son ajenos, sino parte de la construcción histórica de una época.

2.2. Nociones sobre la pedagogía crítica

Iniciaré este apartado con algunas consideraciones acerca de la pedagogía crítica, en la que, con matices importantes, podemos ubicar a dos autores que son centrales para apuntalar este trabajo: Paulo Freire y Henry Giroux. Los dos son prolijos en su obra, la han conformado a lo largo de su vida profesional con apuntalamientos teóricos diversos; su producción editorial ha sido extensa y en ella dan cuenta de la orientación y su énfasis, de tal manera que han aportado a la teoría pedagógica un soporte muy importante que permite explicar las desigualdades en la sociedad y definir particularmente cuál ha sido o debe ser el papel de la educación, de la escuela y, por supuesto, del maestro.

Uno, Freire, gesta su trabajo al sur del continente americano (Brasil y Chile) y el otro, Giroux, al norte (particularmente en Estados Unidos), pero ambos han trascendido fronteras. Para estos dos pedagogos es importante entender el papel de la pedagogía crítica en un mundo que se encuentra golpeado por Estados Unidos y el militarismo. Además, afirman que las fallas del sistema educativo actual se desprenden del campo económico, político y social que rige en la mayoría de países.

Las bases teóricas de la teoría crítica de la educación las ubica Giroux en las aportaciones de algunos teóricos de la escuela de Frankfurt, de la que destaca “las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las nuevas

formas de dominación”²⁷ y la forma en que este importante grupo de teóricos ha repensado el “significado de la emancipación humana”; también se detiene en la naturaleza de la crítica autoconsciente y en la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social”.²⁸ Desde luego estas nociones no son concebidas desde el dogmatismo; la crítica debe situarse en relación con un contexto claramente definido, el que es estudiado desde un nivel de profundidad que permite identificar “las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan”.²⁹

La escuela de Frankfurt se opuso a las teorías que postulaban un estado armónico social, ya que el pensamiento crítico, es una característica constitutiva por la propia emancipación y el cambio social. Expone con claridad que el capitalismo ha sojuzgado a los hombres (en términos de Freire, los ha oprimido), y propone un pensamiento crítico que lleve a reflexionar entre lo que es y lo que debería ser.³⁰ La escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre la teoría y la sociedad.

Con un marco de referencia dialéctico, es decir, de crítica y reconstrucción, dice Giroux,³¹ pueden entenderse las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social.

Giroux reconoce que la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones a la noción de pedagogía radical, “la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia”;³² en esta teoría se encuentran elementos para el análisis de la escuela en su papel de reproductor social y cultural. El valor explicativo de tal relación se

²⁷ Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, p. 26.

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Ibid.*, p. 27.

³⁰ Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, p. 28.

³¹ Giroux, en su obra *Teoría y resistencia en educación* p. 37, cita a Horkheimer para argumentar lo anterior dice: Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social.

³² Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, p. 61

encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de cultura legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia.³³

Giroux caracteriza a la pedagogía radical como más cognitiva, y necesita, dice, desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas.

Para Freire la pedagogía crítica debe considerar a docentes y estudiantes como intelectuales transformativos, para, a partir de ello, cuestionar las formas institucionales que se reproducen en la escuela.

Por su parte, Giroux ha transitado por distintas vías y con ellas ha construido distintas dimensiones de su teoría radical de la educación. Como señalan Joe L. Kincheloe y otros:

Mientras que a fines de la década de 1970 y principios de la de 1980 observaba la enseñanza a través del prisma de la teoría de Frankfurt, Giroux llegó a entender el ángulo conceptual desde el cual los críticos radicales se habían descrito a sí mismos. Aunque comprendían que las escuelas eran ámbitos de opresión en que se perpetuaban las desigualdades de raza, clase y género, no fueron capaces de descubrir cómo se construían las subjetividades de alumnos y docentes ni la autodeterminación (agencias) que esas construcciones hacían posible.³⁴

En este sentido, en esa década una aportación central de Giroux fue considerar que a pesar de que las escuelas son centros de opresión, porque forman profesionales que sostendrán el modo dominante de producción, también son capaces de participar en la construcción de una democracia radical; es decir, estos espacios contradictorios en sí mismos son una posibilidad para la transformación.

³³ *Ibid.*, p. 63.

³⁴ Kincheloe *et al.*, en Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, p. 13.

2.2.1. Pedagogía crítica de Paulo Freire

Freire construye su pedagogía de la liberación desde los años sesenta, “en un contexto difícil y contradictorio que caracterizó un periodo histórico de América Latina”,³⁵ luego de la experiencia de trabajar en una zona de extrema pobreza en su país. En Brasil se instaura un poder militar que lo encarcela, después de lo cual Freire se exilia en Chile, donde trabaja en una de sus obras centrales, *Pedagogía del oprimido*, en la que plantea que el oprimido debe darse cuenta de que en él se aloja el opresor y que para liberarse debe lograr incorporar a su conciencia la autonomía como forma de vida. Este proceso de liberación implica temor y dolor:

Sufren una dualidad que se instala en la interioridad de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, más temen ser. Son ellos mismos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora.³⁶

Ubico un trabajo central en Freire en la construcción de su teoría pedagógica, el texto que para todos los estudiosos de la educación es fundamental; me refiero a *Pedagogía del oprimido*, obra central para comprender su pensamiento. Sobre la obra señala María del Carmen Jiménez:

...desde una concepción de la praxis política que conjunta diversas tendencias intelectuales emergentes, como la teología de la liberación, el existencialismo, la fenomenología dialéctica y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, notablemente Erich Fromm y Herbert Marcuse. Con esta conjunción filosófico-política, Freire edifica una argumentación sobre el compromiso teórico-práctico del intelectual transformativo, que conduzca a la superación del activismo (práctica sin teoría) y del verbalismo (teoría sin práctica).³⁷

Por otro lado, el investigador Miguel Escobar, con Freire y desde Freire, nos

³⁵ Escobar, *Educación alternativa*, p. 18.

³⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 39.

³⁷ Jiménez Ortiz, “Paulo Freire: educación, humanización y democracia”, p. 62.

muestra la trayectoria de este importante teórico de la pedagogía en la definición de cuatro etapas y cinco pedagogías,³⁸ en cada una de las cuales va construyendo la teoría pedagógica de la liberación. Freire se asume como un educador que busca la liberación de los seres humanos, no del oprimido al opresor, sino del oprimido al oprimido, para que no asuma el papel de opresor sino el de un educador de la esperanza, porque, como señala Giroux,

Freire sostiene con razón que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación clasista. Con la noción de diferencia como hilo teórico conductor, Freire rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión, reconociendo en cambio y localizando dentro de diferentes campos formas de sufrimiento que reflejan modos particulares de dominación y, consiguientemente, diversas formas de opresión no son reducibles a la opresión de clase (...); la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias en torno a las cuales algunos grupos sociales pueden luchar y autoorganizarse.³⁹

En estas relaciones sociales contradictorias encontramos las que se dan en la escuela entre profesor y estudiante, en las que el primero puede asumir el papel de dominador sobre el educando: la lógica de poder “representa más bien una combinación de prácticas materiales e ideológicas históricas y contemporáneas”.⁴⁰ En Freire encontramos una connotación positiva y negativa, es decir, dialéctica, porque el poder no es total, el poder también permite a los hombres y a las mujeres resistir y trabajar por un mundo mejor. En la escuela las manifestaciones del poder son diversas, entre otras, la forma en que se “transmite” el contenido, la posición de autoridad del saber que asume el docente y otras más; al respecto,

³⁸ Miguel Escobar define las etapas como: 1ª. Dar voz a quienes no la tienen, 1962 a 1970; 2ª. El conocimiento como lucha, 1973 a 1980. Su experiencia revolucionaria, de Gramsci a Cabral; 3ª. Sueños y utopías, 1980 a 1992. Su reencuentro con la pedagogía del oprimido: la importancia de leer y el proceso de liberación; 4ª. Del sueño a la realidad el camino es el de la lucha, 1992 a 1997. La esperanza se construye en la lucha por la autonomía. Cfr. Miguel Escobar, *Las cuatro etapas en las cinco pedagogías del oprimido: de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia*, p. 25.

³⁹ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 159

⁴⁰ *Ibid.*, p. 160.

Freire propone la educación liberadora, ya que desde la educación el hombre también construye la historia, construye su mundo, que exponemos a continuación.

2.2.1.1. La educación liberadora *versus* educación bancaria

La educación liberadora, una educación que impulsa la democracia, supone que el hombre es capaz de decidir su propio destino, y en el proceso transforma su realidad, sus pautas, se enfrenta a la cultura de la dominación y sólo él puede liberarse a sí mismo, el hombre libre ya no es dominado ni domina. Para Freire la educación tiene sentido:

...porque los seres humanos son *proyecto* y al mismo tiempo tienen proyectos, y a la vez pueden tener proyectos para el mundo (...), porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben.⁴¹

En esta concepción de la educación, Freire cree en el ser humano, un ser humano consciente del mundo en el que vive y que construye. Es un hombre con el mundo, es capaz de intervenir en él no sólo de adaptarse a él.

Una idea central sobre la educación es que es un proceso político y ético. Político porque Freire considera que no existe neutralidad en ningún acto humano, que siempre hay detrás una ideología que mueve al hombre, y ético porque denuncia la opresión, busca que el hombre se libere, que sea capaz de definir su vida, de reconocer su historia, de reconocerse como sujeto histórico, como sujeto de su propio destino. Así, de acuerdo con Freire,

...no podemos asumimos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformándonos, a no ser que nos

⁴¹ Freire, *Pedagogía de la indignación*, p. 50.

asumamos como sujetos éticos. Hablar de un sujeto ético implica hablar de un ser humano que respeta la sabiduría de los otros, que denuncia la inequidad, que lucha por construir un mundo en el que no se encuentre el cinismo de la economía neoliberal, que avasalla sin miramiento alguno.⁴²

La educación también es un acto de conocimiento, la educación se concreta en una realidad social en la que el hombre y la mujer son partícipes de un proyecto, de su proyecto, en un contexto local y universal.

Freire distingue la educación bancaria y la educación problematizadora, liberadora. Acerca de la primera dice:

...se trata de llenar...la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita, una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora... la narración cuyo objeto es el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado.⁴³

La educación bancaria, ha sido parte de nuestra vida en las escuelas, maestros y alumnos se acostumbraron "enseñar" uno y a "aprender el otro", a depositar y a recibir, a sostener una relación de poder, entre el que sabe y el que desconoce todo, en ese sentido considero que el papel del docente es:

Resistir a asumir el papel de dominador e intentar mirar y construir con los estudiantes de otras maneras, comprometerse consigo mismo y con el grupo a diseñar el curso, a encontrar estrategias diferentes, reconocerse como otro que también aprende, ha sido parte de la parte de la tarea, intentando que el trabajo individual, busque transformarse en colectivo, investigando y actuando en consecuencia, permitiéndome asumir las equivocaciones y recuperando los espacios de silencio con la voz pausada de quienes analizan, preguntan, construyen, problematizan, dejando que la creatividad y la pregunta retome su lugar para ofrecer propuestas, en estos proceso, se han encontrado grandes dificultades para que los estudiantes decidan romper con un papel pasivo y de

⁴² Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 35.

⁴³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 72.

silencio y se arriesguen a aprender a aprender, a reconocerse consciente y críticamente, a ser sujetos parte de una realidad social que deben ser capaces de leer⁴⁴

La educación es un acto político-pedagógico y de conocimiento en el que participan de manera dialógica educador y educando comprometidos con la democracia, con una educación integral en la que la pregunta es esencial para debatir, para indagar, para reflexionar, para lograr la liberación.

Así, al hablar de educación con Freire, encontramos una noción que involucra al ser humano, una relación dialógica entre estudiantes y docentes, para plantear un cambio desde los ciudadanos, para concebir la escuela como un espacio social para la transformación. Giroux lo plantea así:

La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de críticas y de posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de una entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma.⁴⁵

La educación es una posibilidad para el cambio hacia una nueva sociedad; en este tipo de educación debe intentarse modificar las relaciones de poder para que hombres y mujeres participen como iguales y produzcan al mismo tiempo

⁴⁴ Saldaña, R. María del Carmen. *Resistencia del docente frente a la educación bancaria. P.5 En Fórum Paulo FreireV Encuentro Internacionalsendas de freireopresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida* Institut Paulo Freire de España. 2006

⁴⁵ Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, p. 161.

significados y valores; así, la educación se encuentra asociada a “los lenguajes de crítica y posibilidad”,⁴⁶ no se trata solamente de cuestionar, sino de desarrollar acciones para lograr un proyecto social que se dirija hacia la humanización.

La pedagogía de la liberación considera, de acuerdo con Escobar y Varela,⁴⁷ las siguientes categorías freirianas: radicalidad, organización política, cultura del silencio, metodología y pronunciamiento:

Radicalidad: ligada al criterio de la verdad y de objetividad en el proceso de conocimiento como transformación (...) el criterio de la verdad está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad, y no por modelos abstractos. De esta forma, lo que da contenido a la verdad y a la objetividad es la propia realidad concreta y ésta no puede ser neutra ni sectaria: la realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica.⁴⁸

Esta categoría permite la criticidad y la construcción de un marco teórico. Escobar y Varela la consideran como “una categoría dialéctica... que parte de lo viable”.⁴⁹

Organización política: determinada por la categoría de radicalidad, no puede ser acrítica, ni idealista, sino a partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, hacia la transformación.

En ese sentido, la educación tiene una dimensión histórico-política y por ello la educación es también un acto político, pero al mismo tiempo el conocimiento es un acto político. “La organización política en los procesos educativos resulta una categoría analítica que se encuentra interrelacionada con la radicalidad; desde esta organización política es indispensable aprovechar todos los espacios posibles

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Escobar y Varela, “Introducción”, en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 10-19.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 10-19.

para transformar la realidad”.⁵⁰ La organización política es necesaria para que el hombre intervenga en la realidad concreta del individuo y la transforme.

La cultura del silencio: es una de las categorías más importantes, según la cual no existen ni ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma en que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social. (...) Tiene carácter de clase, históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de la liberación (...) ⁵¹

Por su parte Giroux señala que:

Freire ha estudiado profundamente la naturaleza reproductiva de la cultura dominante y ha analizado sistemáticamente cómo contribuye esta última a través de prácticas y textos sociales específicos, a producir y mantener una cultura del silencio entre los campesinos brasileños con los que él trabajaba.⁵²

Acerca de la escuela también encontramos estas prácticas reproductivas, por lo que Freire propone la cultura del silencio *versus* la relación dialógica, habla del dilema en que se encuentran los oprimidos, “descubren que al no ser libres no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, más temen ser”.⁵³ En este dilema, el sujeto acostumbrado al silencio, a no tener voz, a no expresar frente al otro, tiene que descubrir el mundo de la opresión para comprometerse en la *praxis* con la transformación, de tal manera que deje de ser parte de quien sólo escucha para también ser escuchado, debe dejar el miedo que el opresor ha introyectado en él a través de una ideología paralizante. Freire lo expresa de esta manera:

La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman al mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, a su vez,

⁵⁰ Escobar y Varela, “Introducción”, en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 11-13.

⁵¹ Ibid., pp, 14-15

⁵² Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*, p. 162.

⁵³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1988, p. 39.

retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*.⁵⁴

En la escuela, el educador autoritario impone, en nombre del orden, el silencio, y con ello elimina la capacidad de indagar, anula la expresividad del individuo y sus relaciones con el mundo.

Freire dice que en el aula la relación entre el docente y los estudiantes necesariamente debe estar basada en el respeto y en la disposición al diálogo; respeto a los saberes de educandos y educadores, en donde el docente reconoce en los sujetos no sólo la capacidad de aprender, sino también los aprendizajes que a lo largo de su vida han construido; así, el docente tiene frente a sí a sujetos. También reconoce que, “junto con los educandos, el educador, se educa”.⁵⁵ El ser humano es un ser social por naturaleza, y sin embargo muchas veces instaura silencios en su relación con los otros, no hace posible la comunicación, la invalida; para el docente éste es un desafío permanente, pues se trata de reconocer al otro, de establecer con él una relación dialógica.

De esta manera, el proceso educativo tiene razón de ser, no son palabras huecas que arrullan a los estudiantes, no es la verdad expresada por el docente para que la escuchen los estudiantes, no es una sola voz, son las distintas palabras que encuentran en el diálogo una posibilidad de construir el conocimiento.

En ese sentido resulta fundamental que docentes y alumnos reconozcan sus posturas, las expresen y acepten las diferencias.

Freire argumenta que en la relación dialógica los sujetos se asumen como sujetos, participan en sus procesos formativos, en la intervención de la realidad y en los sueños y las utopías.

Metodología: en ésta sintetiza y clarifica la unidad de las categorías histórico-concretas; está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método (...) en las formas en que Paulo Freire concibe la metodología quedan expresadas las

⁵⁴ *Ibid.*, p. 101.

⁵⁵ Escobar, *Educación alternativa*, p. 96.

principales variables que sirven de coordenadas del proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento, o sea la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura de clases; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica del conocimiento.⁵⁶

Pronunciamento: la lectura de la realidad es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres. El verdadero acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación de nosotros mismos⁵⁷.

En la educación liberadora, el sujeto se encuentra en un contexto determinado en el que se relacionan los diversos actores; ese contexto lleno de contradicciones debe ser comprendido, analizado desde una perspectiva crítica, que debe implicar la lectura crítica del mundo, que es, dice Freire,

...un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.⁵⁸

Frente a la situación en que nos encontramos, Freire propone que es precisamente la lectura del mundo la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo inédito viable.⁵⁹

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que *leer mundo y leer palabra* se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y *leer el mundo junto con leer palabra* en el fondo para mí significa *reescribir* el mundo.⁶⁰

⁵⁶ Escobar y Varela, *Op. Cit.* p.15.

⁵⁷ *Ibid.*, p.16.

⁵⁸ Freire, *Pedagogía de la indignación*, p. 53.

⁵⁹ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, p. 101.

⁶⁰ Freire y Frei Betto, *Op. Cit.*, p. 35.

Leer el mundo es hacer tomar conciencia del papel del sujeto en el contexto en el que se encuentra, es aprender de su historia, su presente, es asumirse como parte de una cultura, es ser sujeto de su propia historia.

2.2.1. 2. El maestro como transformador de la realidad

El educador tiene frente a sí un reto, transformarse a sí mismo y dejar atrás la concepción bancaria, en donde él tiene el saber y el predominio por sobre los demás; de esa manera se constituirá en un maestro transformador, en un docente liberador que deberá orientar esa transformación. El educador como transformador de la realidad tiene que aprender que no es quien posee la verdad, que no es el único que tiene conocimiento, que el proceso no es unidireccional: “De A para B o de A sobre B; sino de A con B, con la mediación del mundo”.⁶¹

Es decir, el maestro tiene que aprender que no tiene un papel superior al de sus alumnos, que nadie educa a nadie, que nos educamos en comunión y que en el docente debe existir la humildad.

En ese sentido, resulta fundamental que docentes y alumnos reconozcan sus posturas, las expresen y acepten las diferencias, cada uno tiene unos saberes, por lo que es necesario que cada uno se asuma como sujeto transformador e histórico, pero, como señala Freire, esto no puede suceder si no se asume cada uno como sujeto ético.

Por ello la educación debe buscar desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica, a partir de lo cual el hombre escoge y decide;⁶² se trata de lograr una educación liberadora y no bancaria, además no se trata de negar el papel del docente y del estudiante, ambos participan en el acto educativo y, por lo tanto, el docente debe asumir su práctica como gnoseológica, desafiar la curiosidad del

⁶¹ *Ibid.*, p. 108.

⁶² Inodep, *El mensaje de Paulo Freire*, p. 48.

educando y compartir con él la crítica.⁶³

Para constituirse en un maestro transformador debe asumir que el proceso educativo implica que educador y educando dejan de estar en posiciones encontradas; los dos aprenden, los dos enseñan; esto no quiere decir que el maestro no se prepara, que no asume su papel de una manera responsable, tal como lo señala Freire:

Un educador humanista [...] al identificarse con los educandos debe orientarse al sentido de liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador⁶⁴.

Así, para Freire quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender; el contenido es un medio para que en conjunción se genere el conocimiento, en este proceso también se encuentra la lectura del mundo que cada uno debe realizar. No es válido para un educador democrático imponer su visión del mundo, pues su papel es invitar a reconocer que existen lecturas del mundo y que una de ellas es la suya, y otra, u otras, la de los estudiantes, y afuera de las aulas existen muchas más, que pueden ser coincidentes o antagónica, Giroux considera que el concepto de aprendizaje en Freire se amplía:

...para incluir cómo el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y, lo que es más importante, cómo el mismo conocimiento puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y maneras de experimentar el mundo. Paradójicamente, determinadas formas de conocimiento liberador pueden ser objeto de rechazo por quienes más se beneficiarían de ellas. En este sentido, la adaptación a la lógica de la dominación por parte de los oprimidos puede adoptar la forma de una resistencia activa contra formas de conocimiento que desafían su visión del mundo. Más que una aceptación pasiva de la dominación, el conocimiento se convierte entonces en una dinámica activa de la

⁶³ Freire, *A la sombra de este árbol*, p. 107.

⁶⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 77.

negación, en un rechazo activo a escuchar, a oír o afirmar las propias posibilidades.⁶⁵

El aula puede ser un motor para la democracia, pero ésta no es una tarea fácil, pues educadores y educandos han aprendido desde la educación bancaria a asumir cada uno su papel, a representarlo como debe ser, el estudiante pasivo el maestro activo, ambos sin la conciencia de que esto puede ser distinto, pero si profesores y estudiantes asumen el compromiso de una pedagogía crítica, ello es posible en el aula:

...a partir del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual, el profesor (...) se pone en relación con el contenido, que trata en una relación de profundo respeto, incluso afectuosa, casi amorosa, pudiendo ser el objeto del análisis tanto un texto suyo como un texto de otro autor. En el fondo testimonia a los estudiantes de cómo se “aproxima” a un tema determinado, como piensa críticamente.⁶⁶

De esta manera, como señala Freire, el profesor democrático, el profesor que aspira a ser liberador, deja atrás las formas que la educación bancaria promueve, es decir, deja de concebir al estudiante como un depósito. En cambio, desarrolla una relación dialógica, en la que el contenido es parte del proceso, en la que la voz del estudiante, sus experiencias, sus sueños y valores, constituye una buena parte de las experiencias pedagógicas que estarán en la mesa del debate, con ellas tendrá que trabajar el maestro para hacerlas visibles, para hacer que estos estudiantes expresen su voz.

2.2.3. La pedagogía radical Henry Giroux

⁶⁵ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 166.

⁶⁶ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 109.

Este importante autor estadounidense ha trabajado a lo largo de más de treinta años en la construcción de su teoría pedagógica, varios son los aspectos que han preocupado a este autor, pero uno de ellos ha sido trabajar en pos de la democracia, ha dejado claro que existen formas de dominación y que la educación ha participado en ello, así llamó a la “relación entre el poder, la ideología y la enseñanza, la cultura del positivismo”.⁶⁷

Pero también encuentra más adelante que la escuela, aun cuando forme para el sostenimiento del modo de producción dominante, tiene la posibilidad de participar en el logro de una democracia radical. Giroux concibe al poder como:

Un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales mediante las cuales se modelan distintas experiencias y subjetividades: una postura que hace hincapié una vez más en las dimensiones receptoras y mediadoras del proceso.⁶⁸

Considera que la pedagogía se convierte en una herramienta indispensable por una pedagogía radical, que debe contrarrestar al ordenamiento actual, vertical. En esta pedagogía las escuelas deben transformarse, esto es:

deben constituirse como esferas democráticas “contrapúblicas”, lugares en donde los alumnos se eduquen en las aptitudes y conocimientos imprescindibles para vivir en una sociedad democrática viable y luchar por ella.⁶⁹

En la pedagogía radical un compromiso central es el alumno; sus problemas, las preocupaciones que lo afectan en su vida diaria; desde el aula se puede construir en torno a la democracia con la aportación de hombres, mujeres, niños. Giroux la concibe con las siguientes características:

- Una pedagogía que establezca en el aula relaciones sociales basadas en

⁶⁷ Kincheloe *et al.* en Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, p. 13.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁹ Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, p. 206.

principios e inquietudes no sexistas.

- Señala la necesidad de que los docentes comprendan la relación entre capital cultural e ideología como base para confirmar las experiencias que los alumnos llevan consigo a la escuela.
- Una pedagogía radical tiene que asumir la subjetividad tal como ésta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia.

La pedagogía radical debe involucrar a los estudiantes en la propia reflexión: quiénes son, cuál es su historia, cómo han sido objeto de la ideología dominante; deben comprender que las contradicciones son parte de su vida diaria y que en ellas está presente la ideología que ha sido impuesta en las propias aulas, en las escuelas. Giroux enfatiza la necesidad de una pedagogía radical, que permitiría a estudiantes y docentes:

...entender cómo se producen subjetividades (...); plantea como problema la forma en que docentes y alumnos sostienen, resisten o se adaptan a los lenguajes, ideologías, procesos sociales y mitos que los posicionan dentro de las relaciones imperantes de poder y dependencia.⁷⁰

En esta pedagogía es central el análisis sobre cómo se producen y transforman los procesos culturales en el discurso de la producción, de las condiciones de trabajo de los profesores, así como también lo es el análisis de la importancia política de su quehacer, es decir,

...examinar las posibilidades críticas de que docentes y alumnos de escuelas públicas actúen y sean tratados como intelectuales, o para decirlo con las palabras de C.W. Mills, como personas que pueden ponerse en contacto con las realidades de sí mismo y de su mundo⁷¹

⁷⁰ *Ibid.* p. 195.

⁷¹ *Ibid.*, p. 196.

2.2.3.1. Supuestos de la pedagogía radical de Giroux

Para comprender la pedagogía radical de Henry Giroux es necesario abordar una serie de supuestos que dan sustento a esta perspectiva teórica, entre los que se encuentra la noción de ideología.

Sobre la noción de Ideología

Giroux considera que es indispensable reelaborar la noción de ideología, y a partir de ello analiza una serie de conceptos que se han aportado. Dice que desde el marxismo no existe una sola acepción del término, menciona a Marx, a Gramsci, a Althusser y a Lenin, y en cada uno de estos teóricos encuentra una concepción de ideología. También analiza otras definiciones en las que “se encuentra lo subjetivo y psicológico en autores de la teoría crítica, como Marcuse, (1964) o culturalistas como Williams (1977) y Thompson (1966), quien aborda el término desde lo subjetivo y psicológico como condición para el desarrollo de una teoría crítica de la enseñanza. La ideología se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad”.⁷² Considera que todas estas definiciones son parcialmente útiles. Para los educadores radicales la ideología debe concebirse:

...como la fuente y el efecto de las prácticas sociales e institucionales, tal como actúan dentro de una sociedad que se caracteriza primordialmente por relaciones de dominación, una sociedad en la que los hombres y las mujeres carecen básicamente de libertad tanto en términos objetivos como subjetivos.⁷³

Las prácticas sociales tendrán que cambiar para dejar de concebir la educación bancaria (Freire) e iniciar en el aula un proceso de diálogo, dejar de utilizar textos que poco tienen que ver con el contexto en que se vive, pues son textos seleccionados por la ideología dominante, para ser sustituidos por

⁷² Giroux, *Ibid*, p. 114.

⁷³ *Ibid.*, p. 120.

materiales elaborados por los docentes; esto es dejar de reproducir para abordar la perspectiva de la apropiación y la transformación.⁷⁴

La dialéctica y la autocrítica

Bajo este supuesto, Giroux considera que “el pensamiento dialéctico, alude a la crítica y a la reconstrucción teórica”⁷⁵ por lo tanto, no existe una sola verdad teórica, se admite la posibilidad de equivocaciones en la explicación de los fenómenos, y por ello, no hay una teoría acabada. Dentro de la noción de autocrítica no admite la neutralidad ideológica, los individuos siempre toman posiciones, ya sea que decidan o no, porque no decir o no hacer también es una toma de postura. De esta manera, el análisis de la realidad toma en cuenta el despliegue de la teoría, cuyos principios pueden constituirse en un marco estrecho que violente la libertad.

Racionalidad emancipatoria

Este supuesto aporta a la pedagogía radical la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar sobre sí mismo, es decir, pensar sobre el pensamiento individual y colectivo que deje ver en un contexto social las dificultades sobre la acción y el pensamiento humanos. Pero no sólo es la reflexión sin la acción, sino la intervención para crear otras condiciones materiales y sociales.

2.2.3.2. El maestro como intelectual

El maestro es concebido, de acuerdo con Giroux, como un intelectual transformador, es decir, que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política, argumentando que la escolarización representa al mismo tiempo una

⁷⁴ Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, p.160.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 73.

lucha por significado y por relaciones de poder:

En el sentido más amplio los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructurab la naturaleza del discurso, las relaciones en el aula y los valores que ellos legitiman en su enseñanza...si los profesores han de educar a loestudiantes para ser ciudadanos activos y críticos deberíab convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.⁷⁶

Así, los maestros deben reconsiderar su trabajo, de tal manera que les permita actuar como transformadores, ellos “han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar, colaborar entre sí en la elaboración de currículos y la distribución del poder”.⁷⁷ Esto significa ser un maestro en resistencia, entendida la resistencia como un espacio personal en el que a la lógica y la fuerza de la dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización. El trabajo de Giroux ha sido sistemático, sigue construyendo sus planteamientos incorporando otras categorías o reelabora las que, como ésta de maestro intelectual, propone en 1988, en *Pedagogía y política de la esperanza*, que publica por primera vez en 1977. En este texto aclara que la pedagogía radical “debe reconocer los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha del funcionamiento cotidiano de las escuelas”; esta pedagogía debe redefinir el concepto de poder y los maestros radicales deben reflexionar sobre ello. Así lo expresa:

Los educadores radicales tienen que entender el poder como un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales por medio de las cuales se construyen diferentes experiencias y modos de subjetividad. (...) el poder incluye el llamamiento al cambio institucional o a la distribución de recursos políticos y económicos, pero va más allá, también significa un nivel de conflicto y lucha que tiene lugar alrededor del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese

⁷⁶ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p.177.

⁷⁷ Giroux, *Sociedad, cultura y educación*, 1998, p. 36.

discurso produce, media y legitima.⁷⁸

Giroux aclara cuál es el sentido de la pedagogía radical y lo relevante que resulta construir a partir de estas premisas otras formas de relación en el aula, para lo cual docentes y estudiantes deben asumir un compromiso con su educación, con el desarrollo de una sociedad más justa y democrática. Un profesor de esta pedagogía debe ser “reflexivo... libre... con una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales, subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución”;⁷⁹ es decir, debe trascender la ejecución para ser un intelectual que contribuya a desarrollar una sociedad democrática.

El profesor radical requiere también de una institución democrática, en la que el profesor como intelectual pueda desempeñar su papel social. La concepción que se tiene hasta ahora de la escuela debe cambiar; se ha considerado que la escuela es un ámbito neutral que se encuentra lejos de la política y del poder, sin embargo, la escuela también es parte de la sociedad y como en ella se expresan múltiples contradicciones, como la lucha por el tipo de contenidos, normas y formas de autoridad, de estos debates participa el profesor intelectual y transformativo, de quien señala Giroux::

Un componente de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder... hacer lo político más pedagógico significa referirse a las formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora.⁸⁰

⁷⁸ Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza*, p. 175.

⁷⁹ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 176.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 177.

De esta manera, Giroux considera que entraríamos a una forma liberadora de ser profesor, en donde el diálogo crítico propicia en estudiantes y profesores un aprendizaje que no se queda sólo en las aulas, sino que trasciende hacia las actividades cotidianas de cada uno de ellos. Para lograr ese diálogo el profesor intelectual transformador debe argumentar desde una posición crítica y al mismo tiempo de posibilidad⁸¹, es decir, de creencia en el ser humano que puede hacer de su mundo uno de mayor justicia y equidad, en el que profesor y estudiante sean ciudadanos, individuos y grupos en solidaridad, que intervienen en ese mundo con una posición crítica pero al mismo tiempo propositiva. Así,

Los maestros que asumen el rol de intelectuales transformadores, tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y, en última instancia.⁸²

Giroux coincide con Freire en la redefinición de la categoría de intelectual, pues Freire sostiene que todos los hombres y mujeres lo son:

...independientemente de la función económica y social, todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido, y al compartir con otros una determinada concepción del mundo... además, los oprimidos necesitan desarrollar sus propios intelectuales orgánicos y transformativos (...); hablamos de intelectuales orgánicos en el sentido de que no son individuos que aporten teoría a las masas desde fuera. Por el contrario, se trata de pensadores fundidos orgánicamente con la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos.⁸³

Desde ésta perspectiva, el maestro se concibe como aquél intelectual que

⁸¹ Giroux, señala que los educadores radicales, no se han contentado, últimamente, con situar sin más el análisis del lenguaje en el discurso de dominación y subyugación. Están interesados también en crear un lenguaje de posibilidad, en *Cruzando Límites*, p.197

⁸² Aronowitz y Giroux, en Giroux y Mc Laren, *Sociedad, cultura y educación*, p.90.

⁸³ *Ibid.*, pp. 168-169.

desde su propia práctica cotidiana reflexiona sobre su contexto, sobre su quehacer, e interviene en él, y junto con sus estudiantes intenta que ese contexto sea más democrático, que desde esa posición en el aula, también influyan en el contexto más inmediato e impacten de alguna forma a la sociedad en la que viven para hacerla más justa y democrática.

*Todo a favor de la creación de un clima en el aula
donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios
pero también provocadores de alegría.*
Paulo Freire
A la sombra de este árbol

CAPÍTULO III. Algunas características del campo de la danza y su enseñanza. La voz de los maestros

Introducción

En este capítulo pretendo explicar algunas de las características del Campo de la Enseñanza de la Danza, las que construyo a partir del recorrido histórico desarrollado en el primer capítulo, del entramado teórico que expuse en el capítulo 2 y, particularmente, de la voz de los actores que han formado parte de este campo, los maestros. Esta es la aportación central de la tesis, construyo una explicación del campo con base en subcampos/enfoques, los que permiten dar cuenta de las distinciones en la concepción de la danza folklórica y en la concepción de su enseñanza.

El capítulo se integra con tres apartados, el primero, *Las posiciones y disposiciones: los individuos y los grupos*, expone de manera introductoria algunos aspectos del campo y a partir de la pregunta ¿Quiénes son los maestros?, presento a cada uno de ellos, su formación y trayectoria en la ENDF. El segundo explica cada uno de los cuatro los subcampos que conforman el campo de la enseñanza de la danza, a saber: **Purista de la danza tradicional, De análisis del movimiento, De Proyección Escénica y Etnocoreográfico**, los que se exponen con base en sus precursores, las concepciones sobre la danza y su enseñanza; se expone cómo los maestros se asumen con mayor énfasis en uno de ellos, pero también su interacción con el resto de los subcampos. El tercero titulado *Las trayectorias: sus avales y reconocimientos institucionales*, presenta con dos incisos la incursión de los maestros en el campo de la enseñanza de la danza folklórica y su concepción sobre la enseñanza, así como su papel como maestros desde la pedagogía crítica, desde donde se les define como maestros

intelectuales y transformadores, éste análisis se interrelaciona con los momentos coyunturales y desde luego con las categorías de análisis que se precisan en capítulos anteriores.

3.1. Las posiciones y las disposiciones: los individuos y los grupos

La danza folklórica no es una sola, depende de quién la expone en el ámbito artístico y en el de la escuela. Estos expositores son sujetos que a lo largo de su vida escolar y profesional han construido una concepción sobre el objeto de su trabajo y de su vida, y se comportan de acuerdo con estas condiciones tan particulares, es decir, asumen una forma de vida, un *habitus*. Bourdieu dice al respecto:

Habitus designa el sistema de disposiciones durables y transportables mediante las cuales percibimos, juzgamos y actuamos en el mundo. Estos esquemas inconscientes se adquieren mediante la exposición prolongada a condiciones y condicionantes sociales específicas, mediante la internalización de limitantes y posibilidades externas. Esto significa que son compartidas por personas sujetas a experiencias similares, aunque cada persona tenga una variante individual única de la matriz común. Implica también que estos sistemas de disposiciones son maleables, dado que enmarcan dentro del cuerpo la influencia evolutiva del medio social, pero con los límites impuestos por las experiencias primarias (o más tempranas) ya que es el *habitus* mismo el que en cada momento filtra tal influencia. Así, las capas de esquemas que juntas componen el *habitus* muestran varios grados de integración¹.

A partir de esta categoría, Bourdieu explica que los individuos se asumen como parte de un grupo, es decir, construyen su identidad a partir de dos líneas: la inculcación², situada dentro de un espacio institucional y “la interiorización, por parte de los sujetos, de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia específicas”.³

¹ Bourdieu, *Cosas dichas*, p. 199.

² Bourdieu, señala que un sistema de enseñanza debe obtener, para realizar su función social de legitimación de la cultura dominante, el reconocimiento de la legitimidad de su acción, aunque sea bajo la forma del reconocimiento de la autoridad de los maestros encargados de inculcar esta cultura. Cfr. Bourdieu, *La Reproducción* p 179.

³ Giménez, “Introducción a la sociología de Bourdieu”, en Jiménez, Isabel, Coord. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, p. 83.

Esta categoría nos ofrece algunas posibilidades de explicación respecto a las formas de actuar de los maestros de danza en un campo particular, el de la enseñanza de la danza, en este sentido los maestros son el *producto de la historia*, de la historia del campo social en su conjunto, en este caso, de la configuración de relaciones que se han dado a lo largo de su vida en la ENDF y de las diversas posiciones que han ocupado en la misma, en estas trayectorias la experiencia acumulada, la producción académica lograda, el reconocimiento de sus pares y de las autoridades de la institución, les permiten contar con un capital cultural y simbólico que es claramente identificado por ellos mismos y por sus pares, lo que les ha otorgado posiciones dentro del campo de la enseñanza de la danza folklórica.

Algunos matices, que presenta cada uno de los subcampos/enfoques, distinguen tanto a los grupos como a los individuos. Cabe señalar que en algunos maestros encontramos en un momento la prevalencia en un subcampo/enfoque y en otro su desplazamiento a otro subcampo/enfoque, el que se adiciona al primero. Ello puede ser posible porque el campo, es decir el espacio social tiene sus propias normas y leyes de funcionamiento que le dan una forma específica de existencia, en este juego de relaciones encontramos maestros que ocupan una posición en el campo, ya sea para su conservación o bien para su ruptura.

En esta aproximación al campo de la enseñanza de la Danza Folklórica identifiqué a dos generaciones de docentes: una que ingresó a la escuela en los años sesentas y otra que inicia sus estudios en la década de los setenta, donde los primeros fueron formadores de los segundos, de ésta manera puedo identificar en primer término dos grupos generacionales.

En el primer grupo generacional encontramos a los maestros Antonio Miranda y Francisco Bravo, quienes se formaron en la Academia de la Danza Mexicana durante el periodo en el que la orientación académica fue la de la maestra Josefina Lavallo.⁴ Aún cuando se forman en la misma época y construyen su habitus con distinciones importantes, pues sus referentes se

⁴ La maestra Lavallo fue directora de la Academia de la Danza Mexicana de 1959 a 1969 y de 1972 a 1977.

situaron en distintos profesores.

En el segundo grupo generacional encontramos a los profesores José Antonio Pérez Mier y Terán, Itzel Valle, Ruth Canseco (directora de la escuela, cuando se realizó la investigación de campo) y Patricia Salas (secretaria académica, durante el periodo de la maestra Canseco). Todos ellos inician sus estudios en la Academia de la Danza Mexicana, casi una década después de la primera generación. Concluyen su formación cuando se había constituido ya La Escuela Nacional de Danza Folklórica como parte del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. Durante su formación se encuentran con distintas orientaciones académicas importantes, lo que le lleva a cada uno a adherirse como parte de uno o varios subcampos/enfoques.

3.1.1. ¿Quiénes son los maestros?

Los maestros que formaron parte de esta investigación, expresan con su voz una descripción de sí mismos, hablan de su ingreso a la entonces Academia de la Danza Mexicana y sus primeros años de formación, además destacan la forma en que fueron evaluados para su ingreso y presentan también algunos datos relevantes respecto a su lugar de nacimiento y algunas líneas sobre su trayectoria en la ENDF. Se presentan a partir de las dos generaciones ya identificadas.

Primera generación

Antonio Miranda de Hita:



Originario de San Salvador Atenco, estado de México. Ingresó a la escuela en 1966; lo incorporan a danza clásica durante cinco años; logró su cambio a la carrera de folclor al cuarto año; durante diez años estuvo en la formación. Es egresado

de la ENDF, en donde se titula como bailarín y maestro de danza folklórica. Se incorpora como docente a la Academia en septiembre de 1975 en grupos de extracarrera⁵ por invitación de la maestra Lavalle.

Fue director de la Escuela Nacional de Danza Folklórica; ha impartido Técnica Repertorio de Danza Folklórica a lo largo de más de treinta años. La última etapa del trabajo de campo en la ENDF para esta investigación, coincidió con el proceso de jubilación del maestro.

Antonio Miranda integró a lo largo de su ejercicio profesional un acervo muy importante de música, vestuario, videograbaciones, información escrita sobre las danzas, etc., material que le ha sido solicitado para ser incorporado en el Cenidi-Danza. Sin embargo, en la entrevista comentó que se encontraba en un momento

⁵ Durante algunos años en la ENDF, se atendió a profesores normalistas a quienes se les impartía durante un año clases de danza folklórica, con el propósito de actualización y/o regularización de su situación académica. les permitía mejorar

de decisiones importantes, y ésta era una de ellas, no tenía por lo pronto claridad respecto a la conveniencia para él de que su material fuera integrado como un fondo.

Francisco Bravo:



Originario de la ciudad de México. Formado en la propia escuela, aunque su ingreso se dio cuando contaba ya con el bachillerato, estudio además de la carrera de bailarín la de profesor de danza folklórica; es también licenciado en Educación Artística, por

el INBA. Durante su formación reconoce influencias que me permitieron integrarlo como parte del subcampo/enfoque de Proyección escénica:

Recibí una gran influencia de la mestra Bertha García, ella traía la línea del Ballet Folklórico de México aunque se ceñía mucho a los planes de estudio de aquí de la Academia de la Danza Mexicana, pero sin embargo ya en el montaje escénico, cuando se trataba de la práctica escénica, ella traía nos decía tienen que pararse así, tienen que proyectarse así más bien de proyección escénica esa línea de proyección escénica, no digamos de espectáculo.

En el último año había una secundaria técnica, te daban la oportunidad de hacer tu práctica de grupo. Primero hacías práctica de observación y después hacías práctica de grupo yo...había hecho un año de arquitectura, yo ya tenía ya el bachillerato.

Solamente asistía en la tarde, pero para mis prácticas de grupo yo venía en las mañanas, pero sucedió una cosa muy significativa pues ya desde 4º año como iniciativa de los alumnos de la carrera habíamos formado un grupo, que bueno, nos permitía hacer la práctica escénica extra, de alguna manera los maestros se daban cuenta de que nosotros bailábamos mas que otros compañeros, y me hicieron válidas algunas horas y porque

a mí me nombraron el representante del grupo, de esa manera yo cubrí mis horas de servicio social.

Egresó del nivel medio superior como laboratorista, profesión que compartió durante algunos años con la de docente en la ENDF. Inició la docencia al término de sus estudios en la Academia de la Danza Mexicana, invitado por la maestra Josefina Lavalle. También fue bailarín y continúa siendo maestro del Ballet Folklórico de México de la maestra Nieves Paniagua. Las asignaturas que ha impartido durante más de treinta años son: Técnica de Danza Folklórica y Repertorio de Danza folklórica.

La última etapa del trabajo de campo en la ENDF para esta investigación coincidió con el proceso de jubilación del maestro. Su ingreso a la formación dancística fue en 1966, iniciando estudios de danza clásica y posteriormente le fue posible retomar los estudios que personalmente había querido desde el principio, la danza folklórica la que forma parte de su vida hasta hoy y en la que actualmente se desempeña como docente en el Ballet Nacional de México.

Segunda Generación

José Antonio Pérez Mier y Terán:



Originario de Veracruz. Desde su infancia ya bailaba, por tradición familiar y comunitaria. Es egresado de la ENDF, en dónde inició sus estudios, como casi todos, a temprana

edad; egresó como bailarín de danza folklórica; aunque concluyó el plan de estudios con extensión docente, no le fue reconocido por el cambio que hubo en esta formación a nivel nacional, el plan de la escuela se ubicaba en el nivel medio superior y a pesar de contar con el bachillerato no se le reconoció la carrera de maestro en danza folklórica. Es también licenciado en educación artística por el INBA. Inició la docencia con los cursos de verano. Ha impartido Repertorio de Danza Folklórica durante su trayecto de trabajo profesional en la propia escuela. Acerca de su ingreso a la ENDF comenta:

Yo entré en 1971, en el 74 me salí porque quería estudiar en el Politécnico, pero tuve que entrar a trabajar también y ya no pude continuar... Además de que extrañaba la danza y regresé, yo regresé y me incorporé a la carrera y a estudiar el Cedart (Centro de Bachillerato Artístico), estudiábamos las tres áreas: clásico, contemporáneo y folklore. En la carrera entré a estudiar la carrera de danza folklórica⁶.

El maestro José Antonio Pérez Mier y Terán, fue durante un año profesor de la maestra Ruth Canseco, por considerar que no participó por un periodo mayor en la formación de la maestra, y sólo de ella, es que no se incluye como parte de la primera generación.

Ruth Canseco:



Originaria de la ciudad de México. Era bailarina y maestra de danza folklórica popular mexicana. Estudio también historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En el verano de 1982

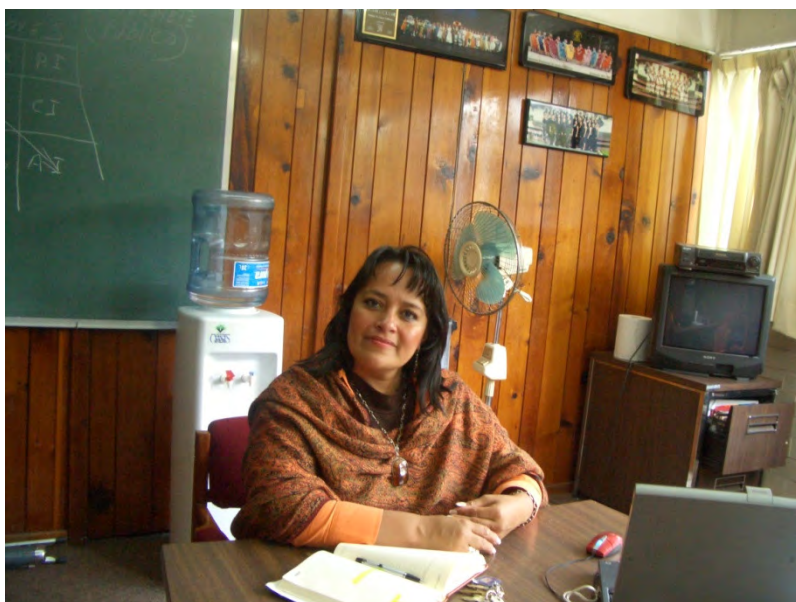
impartió cursos de notación coreográfica a estudiantes normalistas invitada por el maestro Toño Miranda y regresa a la escuela en 1986, para impartir la asignatura de Historia en el bachillerato; actualmente imparte Historia Universal de la Danza.

Respecto a su ingreso a la Academia Mexicana de la Danza señala:

Yo me formé estudiando efectivamente en el INBA; entré a la escuela en el año 1977, cuando era todavía Academia de la Danza Mexicana. Mis maestros fueron en el primer año la maestra Esperanza Gutiérrez, que todavía estaba aquí en la Academia de Danza; me daba clase de danza, el siguiente me dio clase la maestra Azucena, no recuerdo cuál era su apellido, y en seguida el maestro Francisco Bravo, el maestro Antonio Miranda y Edmundo Juárez⁷.

Fue directora de la Escuela Nacional de Danza Folklórica de 2003 a 2007, durante la última etapa de entrevistas en la escuela, coincidió el proceso para el cambio de Dirección.

Patricia Salas:



Originaria de la ciudad de México. Egresada de la carrera de bailarín y profesor de danza de la propia escuela; también estudio la licenciatura en educación artística con especialidad en danza, y la licenciatura en etnología, de la

Escuela Nacional de Antropología e Historia. Inicia la docencia con el curso de

⁷ Mrcc. 3^a 5-10-07

verano para maestros normalistas de diferentes partes del país que acuden a la ENDF; aun cuando no concluye la carrera formalmente, se integra al término de la misma por invitación de la directora de la Academia de la Danza Mexicana, e imparte Repertorio de Danza Folklórica durante diez años, y por otros diez años Notación Dancística; en el plan 2007 imparte Notación de Motivos.

Su ingreso a la ENDF lo narra ella misma:

Cuando tenía 10 u 11 años sale la convocatoria, me toca iniciar en lo que todavía es la Academia de la Danza Mexicana; estamos hablando de 1975. Quienes me aplican a mí los exámenes de admisión fueron maestros de contemporáneo, Alma Mino justamente; me quedo en la escuela, tenía elección para estudiar danza contemporánea o folklórica, y por supuesto elegí danza folklórica.⁸

La maestra Patricia Salas, fue Secretaria Académica en el periodo de dirección que ocupó, la Doctora Maira Ramírez y de la maestra Canseco.

Itzel Valle:



Originaria de la ciudad de México. Egresó de la ENDF, en donde concluyó la carrera de bailarina de danza folklórica y docente. Inicio estudios de antropología en la Escuela Nacional de Antropología, hizo la licenciatura en educación artística que ofreció el INBA durante un

periodo cortó, que desafortunadamente fue cerrada. Se ha especializado en

⁸ Psc. 2ª 1-08-07.

notación dancística con maestras como Bodil Genkel, Clarisa Falcón, Ann Hunchinton, Josefina Lavalle, entre otras; además, cursó el Diplomado en Etnocoreología.. Inició la docencia en los cursos de verano que ofrecía la Academia de la Danza Mexicana. Como docente, durante once años impartió Repertorio de Danza Folklórica y posteriormente Notación Dancística; en el plan 2007 imparte la asignatura de Notación de Motivos. Acerca de su incorporación a la escuela comenta:

En 1976 ingresé a la Academia de la Danza Mexicana, donde cursé los dos primeros años; los siguientes cinco ya fueron en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. Cuando terminé a los seis años egresé de bailarín, más una año de extensión pedagógica, y salí con título de nivel medio superior como docente en danza folklórica⁹.

La maestra Itzel Valle fue directora de la escuela de 2001.

3.1.2. Subcampos/ enfoques/

El campo de la enseñanza de la danza folklórica se conforma a partir de los distintos tipos de capital que los actores poseen, así como de la posición que los agentes guardan respecto al volumen global del capital implícito en el campo y con la estructura (distribución, articulación y jerarquización) del capital que lo caracteriza, en este caso son de mayor relevancia los capitales cultural y simbólico, propios de las tareas que los agentes desarrollan en el ámbito académico. El campo, de acuerdo con Bourdieu:

...puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*), actual y potencial en la estructura de la distribución de diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo–, y de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera).¹⁰

⁹ Mivc. 2ª 7-09-07

¹⁰ Boeurdieu, en Bourdieu y Wacquant, *Op. Cit*, p. 64.

En el campo de la enseñanza de la danza folklórica encontramos, a lo largo de su conformación, las posiciones de distintos agentes que se han desplazado hacia diferentes subcampos y se encuentran estrechamente relacionadas con el *habitus*, el capital cultural y el capital simbólico. En este espacio social y simbólico se reconoce un cúmulo de conocimientos, didácticas, técnicas, habilidades, prácticas, creencias, esto es, un capital cultural, simbólico y material, que lo hace particular y que se produce, transmite y distribuye porque la actividad académica tiene como sustento un conjunto de reglas que la regulan y la legitiman.

En este campo de fuerzas se encuentran distinciones; los actores son parte de un subcampo de manera prevalente, comparten pautas de comportamiento y percepciones; su historia se ha ido conformando con las influencias de algunos maestros, que son los generadores (fundadores) de cada subcampo, pero al mismo tiempo comparten características de uno o varios subcampos. Sus trayectorias de formación escolar y profesional, a través de las cuales han construido el *habitus*, dan cuenta de esto en la práctica docente y en las posiciones que ocupan o han ocupado los agentes en medio de fuerzas en las que se pone en juego el capital cultural y simbólico de cada uno de ellos. El campo de la enseñanza de la danza folklórica se conforma con cuatro subcampos/enfoques a saber: **Purista de la danza tradicional, De análisis del movimiento, De Proyección Escénica y Etnocoreográfico**. En la figura 1, se representa de manera gráfica la conformación del campo.

Dos aclaraciones son necesarias antes de dar cuenta de los subcampos. La primera es que aunque se intenta exponer los subcampos/enfoques de manera cronológica, no necesariamente pueden determinarse con cortes precisos, pues los procesos de conformación de dichos enfoques/subcampos fueron construyéndose con la propia experiencia y formación de quienes ubiqué como precursores.

La segunda es que se exponen con mayor profundidad dos de los subcampos/enfoques, el denominado “de Análisis del movimiento” y el “Etnocoreográfico”, ya que sobre el primero, representado por la maestra Josefina

Lavalle, se ha escrito e investigado mucho, de tal manera que se encuentran múltiples textos publicados; del segundo subcampo encontramos resultados de investigaciones realizadas por la propia precursora, la doctora Maira Ramírez, a partir de los cuales se construye la caracterización del subcampo.

En tanto que del subcampo “Purista tradicional” solamente encontramos un texto biográfico y algunas referencias mínimas en otros textos, por lo que no es profusa la exposición. Respecto al cuarto subcampo, las referencias encontradas fueron mínimas sobre su precursora, Amalia Hernández; sólo pudimos consultar la página *web* de Ballet Folklórico Nacional y algunos referentes en otras obras.

Figura 1



3.1.2.1. Subcampo/enfoque purista de la danza tradicional



El subcampo tiene una distinción central: reproducir las danzas de manera fiel a su desarrollo en las comunidades de las que se retoman, para lo cual es necesario un acercamiento a sus bailadores, al conocimiento del significado

de la danza, un respeto irrestricto a esos significados, ya sean rituales o festivos, a su vestimenta, así como a la música; para ello es necesario acudir a la comunidad para hacer un registro fiel del hecho dancístico, o bien llevar a la escuela a los “informantes”, en la fotografía se muestra al informante quién es imitado por estudiantes y profesores.

Continuadores de la escuela del maestro Marcelo Torreblanca, quien fue profesor de educación física y participó como misionero cultural cuando se crea la Escuela de la Plástica Dinámica, en 1931, donde se asignaron una serie de actividades y funciones en un recorrido por el país. Torreblanca no integró una misión cultural en particular, sino que se dedicó a recorrer varias de éstas con un propósito expreso: recuperar el patrimonio dancístico para enseñarlo a los normalistas y hacerlo partícipes de la construcción de una identidad nacional. Respecto a las funciones de las misiones culturales:

Vasconcelos en persona redactó un Programa de Acción de los Misioneros, a los que se añadieron sugerencias de Gabriela Mistral; este programa –hoy lo llamaríamos de investigación-acción– pedía a los misioneros recopilar sistemáticamente información de la región donde trabajaban, desde las condiciones geográficas y la historia de los grupos indígenas locales hasta las condiciones económicas y sociales (...); hacía hincapié en la importancia del espíritu cívico y ciudadano, y de la conciencia de las raíces culturales propias¹¹

¹¹ Peña, de la Guillermo “Educación y cultura en el México del siglo xx”, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, t. I.p. 57.

La Escuela de la Plástica Dinámica se cierra al siguiente año, pero se abre, como ya señalamos en el primer capítulo, una nueva escuela en la que todavía se mantiene la actividad del maestro Torreblanca, quien continúa como parte de la planta docente de la Escuela de Danza de la SEP. También fue parte de la Academia Mexicana de la Danza como asesor técnico y se mantiene hasta el sexenio de Echeverría como parte del Fonadan, desde donde apoya a la ENDF con informantes que van a la escuela o bien con recursos para que grupos de estudiantes y maestros acudan a las comunidades en calidad de observadores y de esta manera recuperar lo más fielmente posible la danza para su puesta en el aula y su posterior teatralización.

Precursor: Marcelo Torreblanca

En el trabajo biográfico que presenta la investigadora Noemí Marín se establece:

Marcelo Torreblanca nace en la ciudad de México en 1907 (...), desde muy corta edad comenzó su trayectoria dancística, ejecutando jarabes en fiestas familiares (...) en el año de 1922 ingresa a la Universidad para estudiar la carrera de medicina, que no termina por varias razones, pero principalmente por su atracción a la educación física y a la danza (...) al terminar la carrera de educación física obtiene la primera comisión en esa rama (...) durante el periodo en el que José Vasconcelos fue secretario de Educación Pública (1921-1924); gracias al impulso que le dio a la educación en México, así como a las misiones culturales, el maestro Torreblanca junto con un grupo de compañeros (...) viajaron por todo el país estudiando las danzas regionales para difundirlas más tarde en el ámbito escolar.¹²

Es importante destacar que Vasconcelos acató la orden del presidente Obregón en el sentido de crear un Departamento de Cultura de Educación Indígena, que atendería los asuntos de las escuelas primarias rurales; en esa dependencia se ideó enviar a maestros misioneros en calidad de ambulantes con el fin de reconocer el país que desde el centro del país no se conocía, para localizar algunas comunidades indígenas y para estudiar las condiciones de las

¹² Marín, Noemí, *Marcelo Torreblanca*, en *Boletín 10*, del CID-Danza, México, Centro de Investigación, Información y Documentación de la Danza del INBA, s/f, pp. 11 y 12.

diversas regiones del país. En este contexto se inserta el maestro Torreblanca, tal como lo señala la investigadora Marín:

El maestro Torreblanca inicia su misión en Chilapa, Guerrero, capacitando técnica y culturalmente a los profesores de esta región en lo que se refiere a educación física. Alternando su labor con las misiones culturales, durante sus estancias en México, junto con su equipo de profesores, transmitía a los maestros de la Normal y a los profesores de educación física lo que habían investigado, y en esta forma se fue propagando y dándose a conocer nuestra danza tradicional.¹³

En esta época son los profesores de educación física quienes, junto con un pequeño grupo de maestros que formaron parte de la Escuela de la Plástica Dinámica y de la Escuela Nacional de Danza, tuvieron el encargo de recopilar danzas en toda la República y posteriormente difundirla fundamentalmente a través de los maestros, ya sea en las escuelas normales o bien directamente en las escuelas y comunidades. El maestro Torreblanca fue de estos primeros maestros que hicieron registro de las tradiciones musicales y dancísticas, para el que utilizaron un sistema de notación; estos fueron de los primeros estudios sobre la danza tradicional mexicana, tal y como lo señala la maestra Itzel Valle:

Posteriormente se les dio el nombre de promotores en lugar de misioneros, y con este nuevo nombre pero con el mismo objetivo el maestro Torreblanca fue enviado a La Paz, Baja California, en donde tuvo el cargo de director de la Escuela de Educación Física (...). Es invitado por Miguel Acosta a formar la primera compañía de danza folklórica de México, dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes, con la que realiza una de sus obras coreográficas más conocida, la ópera *Tata Vasco*, con música de Miguel Bernal Jiménez, estrenada en el palacio de Bellas Artes. En la Academia de la Danza Mexicana su labor también se hizo notar, impartió sus conocimientos a los alumnos más adelantados, formando grandes bailarines y los primeros maestros de folclor egresados de dicha Academia; además tuvo a su cargo la Compañía Oficial de Danzas Tradicionales de la misma escuela¹⁴.

La Compañía Oficial de Danzas Tradicionales, que dirigió el maestro Torreblanca, fue la primera; tenía el propósito de fortalecer la identidad nacional y representar a las distintas regiones del país.

¹³ *Idem.*

¹⁴ Mivc. 2ª 7-09-07

Concepción de la danza

Margarita Tortajada,¹⁵ ubica al maestro Torreblanca como el purista número uno de la danza tradicional; ésta expresión es la que me permite definir el primer subcampo/enfoque. En primer lugar considero necesario retomar y segmentar la definición de danza tradicional¹⁶, sus características pueden enunciarse como sigue:

- a) Existe un patrón movimientos corporales expresivos
- b) Son transmitidos de manera anónima, por expresión oral o por imitación
- c) Se ubica en un contexto ceremonial con significado y función mágico religiosa

Para esta investigación, como parte de la danza tradicional, se encuentra el baile tradicional el que siguiendo la definición anterior lo puedo caracterizar como sigue:

- a) Es una manifestación coreográfica que sigue manifestaciones que sigue patrones de movimiento y formas musicales definidas, aunque admite variaciones
- b) Es realizado generalmente en parejas y no requiere formas de organización complejas
- c) Se ubica en un contexto festivo de carácter profano, creativo y social
Su función principal es propiciar las relaciones, principalmente entre ambos sexos¹⁷

El maestro Torreblanca ostentó una posición dominante en la ENDF a partir del capital cultural con el que contaba –conocimiento de las regiones del país, de sus danzas y de los danzantes, que logró al participar en las Misiones Culturales vasconcelistas, el capital simbólico lo posicionó como director de la Compañía Oficial de Danza de la Academia de la Danza Mexicana, la primera que se

¹⁵ Margarita Tortajada, en Patricia Camacho, *Op.Cit*, p. 58.

¹⁶ En la página 25 de éste trabajo, se cita el concepto de danza tradicional que propone Amparo Sevilla.

¹⁷ Sevilla, Amparo *et al.*, en Parga, Pablo. *Cuerpo vestido de Nación*, pp. 26-27.

destinaba a la danza folklórica y en su designación como funcionario de Fonadan— a partir de lo cual su gran conocimiento le posicionó como maestro tanto de sus pares como de los estudiantes. Para el maestro Torreblanca, “bailar es cantar con los pies y con el cuerpo”,¹⁸ y el papel de los formadores de bailarines tenía que ser el de la recuperación de la danza “original”.

Concepción de la enseñanza de la danza

Un elemento central para mantenerse en el purismo era la invitación de “informantes”, bailadores o danzantes originarios de la comunidad de la danza en cuestión para mostrar en la escuela o en el foro la forma de realizar la danza; la enseñanza entonces requería primero que los maestros siguieran al bailarín original, aprendieran la danza en cada uno de sus pasos y momentos, comprendieran el significado ritual o festivo de la danza y, posteriormente la incorporaran al repertorio en la escuela. De esta manera, el método ideal era el de “observación/imitación” del bailarín. Una variante era llevar a grupos de estudiantes y maestros a la comunidad seleccionada y aplicar el método de “observación/imitación” de las danzas *in situ*, compartir con los informantes antes y después de la representación dancística y lograr la reproducción más fiel:

Profesores: Antonio Miranda, en segunda generación: **José Antonio Mier y Terán, Patricia Salas e Itzel Valle**¹⁹

La formación de los docentes fue en la propia escuela; cada uno tiene referentes importantes en su formación, particularmente se reconocen como seguidores del enfoque representado por el maestro Marcelo Torreblanca. Puede decirse que su influencia fue importante en algún momento para los maestros; en casi todos ellos el aporte se debió al momento en que coincidieron con este

¹⁸ A. Miranda y Joel, J. Lara, *Manual básico para la enseñanza de la técnica de la danza tradicional mexicana*, p. 9.

¹⁹ La profesora Itzel Valle, durante los primeros años de su ejercicio docente, impartió la asignatura de Repertorio de Danza Folklórica. En tanto que la maestra Patricia Salas, considera también ésa influencia positiva incluso desde que se encontraba estudiando también se consideraba parte de este subcampo.

enfoque y consideran este un aporte que les lleva a trabajar la danza y su enseñanza de una manera particular. El maestro Antonio Miranda señala:

Como alumno, los últimos años vivo dos corrientes, una [representada] por la maestra Ema Duarte; ella se jubila y se va de la escuela; manejaba un grupo de la escuela, estaba dentro de los conservadores, junto con el maestro Marcelo Torreblanca. El de la maestra Yolanda Fuentes y el de la maestra Xóchitl Medina, que manejaban otra corriente, se fortalecían con informantes de provincia (los profesores que venían al curso de verano), una corriente más antropológica y más actualizada dentro del propio repertorio de danza folklórica la maestra Yolanda; como venían gentes de toda la República, solicitaba a las personas de provincia que vinieran a enriquecer los propios cursos de verano; dejaban material para todo el año; bajo qué criterio se estaba investigado y creado el repertorio; también dejaban discos, vestuario, todo un trabajo etnográfico; prácticamente empezas a nutrirte de todos estos elementos.²⁰

Con relación al fragmento anterior de la entrevista, puedo señalar que la segunda corriente mencionada es una variante del enfoque propuesto por el maestro Torreblanca, ya que él traía informantes; el punto de divergencia era que él buscaba a los danzantes o bailadores de la comunidad de origen de la danza y quiénes desempeñaban este papel por un largo tiempo. En tanto que la profesora Yolanda Fuentes, recurría a los profesores que llegaban a tomar el curso de verano, quiénes conocían la danza o danzas generalmente en versiones que ya se habían incorporado a la cultura popular de la región y por ello se volvían representativas, éstas danzas habían tenido ya variantes con relación a las de las comunidades de origen y por ello se tenían versiones distintas de una danza o baile; de cualquier manera a los profesores se les llamaba informantes.

Por su parte, la maestra Itzel Valle considera con este enfoque una primera gran influencia, lo comenta de la siguiente manera:

El primero al que reconozco es al maestro Marcelo Torreblanca; entonces con él se incrementaron las prácticas de campo y los cursos de informantes; a mi no me tocó mucho trabajar, sino hasta los últimos años, además, como todavía en el mismo edificio estaba el Fonadan, vivimos mucho la presencia de los informantes. La característica del maestro Torreblanca era que daba pláticas sobre distintas danzas [...] siento que gracias al maestro yo continué la carrera, vi con él que la danza folklórica daba mucho para donde estudiar [...].

²⁰ Amh.-3ª 3108-07.

Ya en la formación misma como docente, como nada más fue un año, el maestro Toño Miranda²¹.

A partir de la entrevista consideramos que la maestra Itzel Valle reconoce dos influencias: la del maestro Torreblanca y la del profesor Antonio Miranda, quien al haber sido discípulo del maestro Torreblanca continuó como docente con ese enfoque.

Patricia Salas comenta que el maestro Torreblanca también fue una gran influencia para ella, que dejó una huella profunda en su concepción de la danza y en su responsabilidad como docente:

...yo creo que me acercaría al maestro Marcelo Torreblanca; él era el asesor técnico de la escuela (...); fue el gran sello de todos, creo que a partir de un tercero de carrera, la práctica de campo era parte de tu formación (...) era como un guía, era como un gurú que tiene un gran conocimiento, una gran sabiduría y nos la daba, y que no solamente se sujetaba a los momentos de la práctica con él.²²

El maestro José Antonio Pérez Mier y Terán comenta los motivos por los que se asume como parte del enfoque que encabeza el maestro Torreblanca:

En la carrera tuve maestros como Susana Avilés, Pablo López, Edmundo Juárez, el maestro Toño Miranda; fueron de mis maestros pero realmente yo aprendo porque aquí se encontraba el Fonadan; aquí aprendí con los maestros de las danzas, porque aquí las traían y salíamos al patio y al jardín. El maestro Marcelo Torreblanca me llevó de la mano, fue el que me despertó, maestro de educación física pero el dio el cambio total pero le tocaron las brigadas culturales que hacia la sep y de ir a las comunidades, fue en donde dijo yo que les voy a enseñar educación física si ellos tienen más trabajo, se cambio a estudiar las danzas tradicionales, decía que en el físico que con las danzas que muchos maestros de educación física. Yo pienso que el fue el más significativo, definiría la escuela como totalmente tradicional.²³

Considero que a partir de la cercanía académica y personal con el profesor Torreblanca los maestros se incorporan a este primer subcampo, el maestro transmite una mística sobre el trabajo dancístico, sobre el respeto al ritual, sobre la

²¹ Mivc. 2ª 7-09-07

²² Psc. 4ª 14-09-07

²³ Japmyt.2ª 21-09-07

necesidad de mantener cómo se realiza en su lugar de origen cada una de las danzas que se llevan a la escuela.

Este primer subcampo muestra que los años de formación fueron centrales para definir su concepción de la danza, por un lado, y su forma de enseñar la danza, por el otro.

3.1.2. 2. Subcampo/enfoque De Proyección Escénica

Tal vez podríamos iniciar diciendo que éste es un enfoque cuestionado por los precursores de otros enfoques, de muchos docentes de la ENDF, de algunos directivos de la escuela y de las estructuras más altas del INBA. Probablemente también podríamos decir que en este enfoque existen matices; por un lado se encuentra el Ballet Folklórico de Amalia Hernández, y, con algunas diferencias, el de Silvia Lozano, este enfoque ha prevalecido desde los años 50s y hasta la actualidad, se ve reflejado en todos los ballets que se presentan en lugares turísticos de todo el país, una característica central es desde su creación en 1952, es que su producción es espectacular y su vestuario grandioso, su presencia fue de gran impacto en el país porque fue parte de un proyecto de la empresa Televisión, a partir de una serie de programas televisivos, el Ballet de México, logró posicionarse entre los funcionarios en turno, consiguiendo giras por diversos países, con programas en los que “tenía como base el espectáculo *México a través de los siglos* con danzas aztecas, de la Conquista, de la nueva raza y del folclor actual”²⁴, en la definición de su enfoque fue crucial la participación de bailarines y maestros de danza clásica, como Felipe Segura, Cora Flores y Socorro Bastida entre otros, la técnica de hecho, estilizó la propuesta dancística y de ahí que fue muy pertinente la denominación de ballet folklórico.

Precursora: Amalia Hernández

²⁴ Tortajada, Margarita. *Danza y poder*. p477

Amalia Hernández nace en la ciudad de México en 1917; ingresó a la Escuela Nacional de Danza, donde coincidió con Socorro Bastida, Evelia Beristáin, Martha Bracho, Guillermina Bravo y Josefina Lavalle. Sus primeros maestros fueron el exiliado ruso Hipolito Sybin y Nelsy Dambre; en esta escuela estudio clásico y contemporáneo. Cursó ritmos indígenas con Gloria Campobello, tap con Tessy Marcu, danzas regionales con los maestros Luis Felipe González Obregón y Amado López, danza española con Encarnación López, danza oriental con Xenia Zarina y teatro con Seki Sano. Se especializó también en arte mexicano con Miguel Covarrubias.

Participó como bailarina, maestra y coreógrafa en la Academia Mexicana de la Danza, al tiempo que creó piezas como “sonatas” y Sinfonía India”. También formó parte del Ballet Moderno de Waldeen, en el que destacó por su participación en la coreografía *La coronela*. Inició estudios de normal, que no concluyó.²⁵

La propuesta de Amalia Hernández, desde el momento de la creación del Ballet de México, fue cuestionada por bailarines y críticos de danza. El surgimiento de la compañía se dió como lo expone con toda claridad Margarita Tortajada:

Amalia Hernández participaba en el Ballet Moderno de México (BMM) que dirigió Waldeen en 1952. Un año después, Waldeen se separó de la compañía y Amalia Hernández tomó la dirección, dándole un vuelco enorme al trabajo del BMM. En noviembre de 1953, la compañía tuvo una segunda temporada (...) pero el repertorio había cambiado notablemente, ahora se daba una gran importancia a las obras de danza folclórica (...). Raúl Flores Guerrero cuestionó el trabajo presentado, dijo que las funciones del Ballet Moderno eran obras ligeras para programas de televisión (...) no estuvo de acuerdo en “llevar la arqueología al escenario” (...) en forma simultánea al trabajo del BMM, Amalia Hernández había fundado el Ballet de México, en 1952, con un pequeño grupo de la ADM, cuyo objetivo era presentarse en televisión. La compañía tuvo aceptación de Televisión y la Dirección General de Turismo patrocinó varias de sus giras al interior del país.²⁶

Concepción de la danza

Como artista independiente estrenó su conocida coreografía Sones de Michoacán con un éxito indiscutible. A partir de entonces su entusiasmo por continuar en el campo de lo folklórico, aportándole su creatividad, se convirtió en el gran reto a enfrentar.²⁷

Llama mucho la atención que en las entrevistas, ni siquiera en la del

²⁵ Notimex, 28 de septiembre de 2008 <<http://balletamalia.com/skip.html>> [consultado el 20 de febrero de 2009].

²⁶ Tortajada, *Danza y poder*, 1995, pp. 474-475.

²⁷ <<http://www.balletamalia.com/>>. [consultado el 20 de enero de 2009].

maestro Francisco Bravo, se reiterara el nombre de Amalia Hernández; sin embargo, este profesor ha seguido la propuesta denominada *de proyección escénica* y ha trabajado en el Ballet Folklórico de México por muchos años, siguiendo esta escuela en la enseñanza. El maestro José Antonio Pérez Mier y Terán señala respecto a este subcampo/enfoque lo siguiente:

Conformó de alguna u otra manera equipos cuando surge el Palacio de Bellas Artes con el propósito de llevar la cultura y el arte de los trabajadores ...él es el director de la primera compañía de Amalia Hernández -Enrique Bobadilla-, muchos de sus alumnos hoy son directores de ballets, muchos si siguieron lo que es la tradición, pero otros como Amalia hicieron fusiones pero él no estuvo de acuerdo, el transmitió esa parte dijo no al espectáculo, el le llamaba originalidad, que hoy yo digo originales solo los que están allá , nosotros estamos sistematizados, pero definitivamente nos sentíamos auténticos, pero con el tiempo va uno reflexionando, y dices no es cierto, si estas de acuerdo es bueno aprender las bases para poder crear, pero sobre todo para la formación, analizaba todo eso para ir a la clase.²⁸

Concepción de la enseñanza

Desde los inicios de los años sesenta, Amalia Hernández concibió la idea de crear una Escuela de ballet folklórico, con el objetivo de difundir y fortalecer esta expresión artística, así como de preparar bailarines capacitados para cubrir las necesidades de la compañía, [además de] mantener la vigencia de la enseñanza y difusión del folclore mexicano.²⁹

Profesores: Amado Francisco Bravo Puebla, Antonio Miranda de Hita, María Ruth Canseco

El maestro Francisco Bravo, quien también se formó en la Academia Mexicana de la Danza, señala que en su formación influyeron varios profesores pero que, la mayor influencia estuvo por parte de la profesora Bertha García, quien trabajaba también en el Ballet Folklórico de México:

Pues yo creo que de todos nuestros maestros se aprende, de la maestra Bertha García y después al maestro Pablo López, y de todos aprendí, pero fue con ella

²⁸ Japmyt.2ª 21-09-07

²⁹ *Idem.*

con quien más me identifiqué por su forma de enseñar, por su trayectoria, por su forma de trabajar, porque ella fue bailarina también, trabajaba mucho la parte de proyección escénica. La maestra Bertha García te enseñaba cómo pararte en el escenario, de proyectarte, de sentir; nos enseñaba esa parte de pararte en el escenario....

Ella traía la línea del Ballet Folklórico de México, aunque se ceñía mucho a los planes de estudio de aquí de la Academia de la Danza Mexicana, pero ya en el montaje escénico, cuando se trataba de la práctica escénica; más bien esa línea de proyección escénica, no digamos de espectáculo.³⁰

Antonio Miranda

Tuve en danza clásica a una maestra que me dio muchísimo, la maestra Nelsy Dambre, y la propia maestra Lavalle fue mi maestra; en danza folklórica el maestro Pablo López, Noemí Marín; la maestra Bertha García fue muy fuerte, muy enérgica, con mucha fuerza, como con muchas ganas de convivir, no había esa separación maestros-alumnos, era atraernos al trabajo, ella era la autoridad pero sabía manejar muy bien al grupo; ella fue bailarina de Amalia Hernández.³¹

El maestro Miranda, reconoce alguna influencia de éste enfoque en su formación, a partir del trabajo fuerte y la relación entre la docente y los estudiantes, pero no es para él el enfoque que prevaleció en su posterior ejercicio docente.

Ruth Canseco

Incorporo aquí a la maestra en virtud de que fue discípula de los dos profesores que la anteceden, pero también porque estudió antes de su ingreso a la ENDF en la escuela de Amalia Hernández y en una secundaria técnica, lo que la coloca con una distinción frente a los demás. La forma de ver la danza tradicional en la escuela era totalmente distinta a la que pudiera observarse en otros espacios, digamos de educación formal o no formal; ella dice:

Yo estuve en algún momento también con la gran mayoría de la gente, en un verano previo a entrar a la escuela estuve en la escuela de Amalia Hernández; hice yo un verano por allí, pero sí me acuerdo que fue por allá, y me dio clases el maestro Tizoc Fuentes Yaco: en un

³⁰ AFbp 2^a6-10-07

³¹ Mrcc. 3^a 5-10-07

curso de verano me puso una dancita allí muy simple y el trabajo fue importante, pero significativo, pero en realidad mi formación la obtuve primero del maestro José Vázquez, que era el maestro de danza de la escuela secundaria técnica; en aquel tiempo era la 180, después fue la secundaria 47, que está en Tláhuac.

Yo hablo de los dos maestros en primero, que eran Francisco Bravo y Esperanza Gutiérrez, porque Esperanza me daba Repertorio y Francisco me dio Prácticas Escénicas y después me acuerdo de Azucena, porque me dio Prácticas Escénicas, y Repertorio me dio Toño Miranda.

En la primera etapa, antes de entrar a la Preparatoria, el maestro Toño Miranda era el ejemplo a seguir; era otro asunto. Con una concepción de la danza como la describió eras estudiante y por supuesto que el asunto también marcaba otros casos, tal vez la disciplina, tal vez el rigor, el ánimo, la pasión, etcétera.

Él era muy riguroso, yo creo, sin lugar a dudas, sin temor a equivocarme, que me tocaron sus mejores años; ellos estaban jóvenes, con todo el empuje, con todas las ganas, con una condición muy clara y muy seria de lo que querían, pues lo que más recuerdo de Toño es esa capacidad que tenía para inyectarte la pasión, sobre todo por la danza (...) él dando clase de danza se transforma, aun ahora, pero en ese tiempo era mucho; la manera en que tomaba la sonaja, en que ponía el cuerpo, en que te explicaba cómo tenías que tomar la sonaja, cómo tenías que tocarla y cómo tenías que colocar tu cuerpo y el flujo de la energía; era otra cosa realmente.³²

También señala que su experiencia profesional en grupos de danza ha sido profusa:

Yo salgo en 1984 de la escuela; egreso y a partir de ese momento y hasta hoy he bailado en compañía; estuve con el maestro Francisco Bravo en su Compañía de México Tradicional La Fe, la Compañía de Danza Tradicional de México, en el Macoxóchitl de Bejarano, con Silvia Lozano, en el Ballet Folklórico de la UNAM, en el grupo Propuesta de Pablo Parga, más de dos años, y después de este momento ya no más; como bailarina de aquí en adelante yo voy a crear mi propia compañía, cree un proyecto de música y danza tradicional mexicana con René de Gante, duramos más de 10 años con el grupo.

Al ver el Ballet de Amalia Hernández, está muy estilizado, por decir lo menos, y ves en provincia o vas a Teotihuacan, y te encuentras con otros grupos que más o menos siguen esa escuela.

Desde los cincuenta todo mundo sigue esa escuela, la propuesta escénica o estética de

³² Mrcc.1ª 23-08-07.

Amalia Hernández ha sido más que productiva en todos los sentidos, su propuesta se difunde en todo el país y a todos los niveles hay ballets, balletotes, balletitos y balletuchos, pero todos hacen ballets folklóricos y son contados con los dedos de la mano los grupos que no hacen ballet folklórico.

Aun cuando la maestra Canseco no expresa de manera directa que forma parte de alguno de los subcampos, la ubico en el de proyección escénica a partir de su participación en todos los grupos citados por ella misma y de sus antecedentes formativos antes de su ingreso a la escuela.

La maestra Ruth se reconoce formada fuera de la ENDF, en la secundaria, y con Amalia Hernández, después como discípula del profesor Antonio Miranda, de quien se expresa muy bien en esta parte de la entrevista, es decir, hay un cambio de matiz respecto a una opinión expresada con anterioridad acerca del mismo maestro Miranda, en la que deja ver un escaso reconocimiento.

3.1.2. 3. Subcampo/enfoque De Análisis del Movimiento

El fundamento se encuentra en la escuela de notación dancística de Rudolph Von Laban (austríaco), surge en Austria en 1928; aunque es una metodología para registro que fue desarrollada en los albores del siglo veinte, ha sido de gran actualidad para los investigadores de la danza y para los docentes, pues permite generar:

un código de símbolos abstractos aplicable no sólo a la danza, sino a todo el movimiento humano, pues parte de una consideración sumamente abstracta y generalizadora de las coordenadas espacio-tiempo-peso, dentro de las cuales ubica y jerarquiza las diferentes acciones del movimiento. Su escritura es vertical y se lee de abajo hacia arriba. Cada símbolo informa del valor temporal, su duración en el tiempo (tiempo), la dirección del movimiento y el nivel de ejecución (espacio) y la parte del cuerpo que se mueve y cómo se mueve, tanto en términos de acciones (pasos, gestos de extremidades e incluso expresiones faciales) como de calidad de movimientos (peso-energía). “Éste parece ser uno de los sistemas más completos para captar todos los matices del movimiento, pero también el

más difícil de aplicar a la rapidez de su acontecer.³³

También son seguidoras de Ann Hutchinson (inglesa), quien:

...enlista más de 100 sistemas de notación, producidos desde el siglo XV hasta la fecha, que, dependiendo de las necesidades de ejecución de las diferentes danzas, notan sólo ciertos aspectos del complejo: poses, trayectorias en el piso, movimiento de piernas y brazos, acentos y matices (principalmente de tipo musical), y en el mejor de los casos calidades de movimientos; todo esto a través de diferentes recursos, símbolos abstractos que sustituyen pasos o determinados movimientos, planos de diseño sobre el piso, “stick figures” (figuritas humanas de trazos simples que captan poses), pentagramas y otros símbolos procedentes del lenguaje musical, abreviaciones del lenguaje verbal para conceptualizar pasos o movimientos, e incluso el lenguaje verbal mismo.³⁴

Precursora: Josefina Lavalle

Josefina Lavalle³⁵ inició sus estudios en la Escuela Nacional de Danza aproximadamente a los ocho años de edad, con maestros como Linda Costa:

...quien le daba clases de ballet, pero siente que no le aportó mucho”, Luis Felipe Obregón, quien le daba clase de danza regional, lo recuerda como un extraordinario bailarín, elegantísimo, de un carácter adorable, guapo. Para Chepina, tomar su clase era una delicia, por su don de gente, pero también porque contaba con toda una metodología de enseñanza. Es decir, iba aumentando progresivamente. Enseñaba una pisada, quizás al principio no con toda su complejidad, y poco a poco iba aumentando su dificultad, la iba complicando; agregaba otros pasos hasta que llegaba a montar la danza completa, “pero una se sentía cómoda en su clase. Sabía que no estaba improvisando, que estaba perfectamente planeada”. Ernesto Agüero le daba clases de baile español. Después de un problema en la Escuela Nacional de Danza, su padre la sacó de la

³³ Hilda Islas, *Op. Cit.*, p. 45.

³⁴ Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle en el *Programa de Desarrollo de la Creatividad por Medio del Movimiento y la Danza* refieren a Ann Hutchinson como: experta anotadora de danza y creadora de una metodología para la alfabetización dancística, que utiliza la exploración creativa del movimiento y la escritura de motivos como elementos para la creación, interpretación y registro de frases de movimiento y trozos de danza. Esta metodología, denominada “lenguaje de la danza”, utiliza como sustento el alfabeto de movimiento; en el Hutchinson agrupó todas las acciones básicas que los humanos podemos realizar, el que permite una exploración primero de los aspectos más generales del movimiento y luego de sus matices y dinámicas. En <<http://canal23.cuarto.com/secciones/pirinola2/textoweb/guiadanza.pdf>>, [consultado 2009 - 08- 10]

³⁵ Patricia Camacho, en *Josefina Lavalle*, cita: “Mi madre es la verdadera Josefina Lavalle, yo soy Josefina Martínez Lavalle”; éste era su nombre completo. La autora del libro comenta “decidió llevar ese nombre como un homenaje a su madre”, p. 18.

escuela y la mandó a tomar clases con Estrella Morales. El comentario de la maestra Lavalle respecto a esta última maestra: “Era muy exigente, era muy buena maestra. Pero era una mujer muy histérica, que además bebía; entonces llegaba de mal humor. ¡Híjole, qué miedo!”³⁶

En 1938 recibió su título de bailarina y maestra de la SEP, después de realizar un examen de suficiencia; su formación es integral, y tiene estudios en muchas otras áreas. Estudio teatro con Seki Sano y Alejandro Jodorowsky; la licenciatura en derecho en la UNAM, que no concluyó; la licenciatura en servicio consular exterior diplomático en la Universidad Femenina; historia del arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; obtuvo el grado superior de piano en la carrera de concertista con Antonio Gomezanda; la licenciatura y la maestría en educación artística del INBA, y muchísimos cursos de especialización más.

En 1939 es elegida para integrar el Ballet de Bellas Artes, dirigido por Waldeen, que iniciaría un movimiento nacionalista de la danza. El impacto que recibe Josefina Lavalle de su maestra es definitivo; abandona el ballet clásico y se dedica completamente a la danza moderna, dentro de esa línea artística e ideológica nacionalista. En 1973 funda y dirige, por espacio de trece años, el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan). Ahí realiza investigación dancística a lo largo del país, difunde el trabajo con los grupos indígenas de danza y crea un sistema de notación para la danza tradicional.

Concepción de la danza folklórica

En el texto de Patricia Camacho, la maestra Lavalle señala:

...nos dijeron que estábamos destruyendo la danza mexicana. Contamos con mucha oposición de gente que hoy se dedica al folclor. Tuvimos que definir para nosotros qué era folclor y tratar de convencerlos de que una cosa es en su lugar de origen y otra llevarla a la educación, donde debe haber un método, porque la enseñanza se tiene que sistematizar.³⁷

³⁶ *Ibid*, pp.31-33.

³⁷ Josefina Lavalle, en Patricia Camacho, *Op. Cit*, p. 56.

De esta manera la maestra Lavallo, el folklore es el que se encuentra en las comunidades, una vez que se desplaza ya sea por los propios bailadores o por maestros quienes recuperan a través de la observación y la entrevista los aspectos centrales de cada danza y, se lleva a la escuela, pierde ése carácter y forma parte de un acervo que se sistematiza y al que se le adicionan, casi siempre elementos coreográficos, esto es se transforma como toda acción cultural.

Concepción de la educación dancística

Considero en este punto una aseveración que hizo la maestra Josefina Lavallo:

...mi interés es que el maestro de danza sepa que no está bailando el jarabe ranchero auténtico, sino que está siguiendo una coreografía de un maestro. Me importa mucho que el maestro sea consciente de esta diferencia, ¿en dónde empieza lo popular, lo anónimo, y en donde empieza la recreación de los maestros?³⁸

La concepción que la maestra Lavallo tiene de la educación dancística es la siguiente:

He tratado de hacer un programa que involucre no sólo a la danza, sino a otras áreas del conocimiento y de la realidad del país. Considero que en la danza es muy importante desarrollar todo tipo de habilidades; que haya unión entre el trabajo intelectual, académico y el artístico y técnico.

Esto lo aprendí desde que estuve en Moscú y en Leningrado, donde me sorprendió mucho el hecho de que una niña que estudiaba danza pasaba de su clase de ballet a un salón de trabajo con microscopios. Cuando yo estudié sufrí mucho con esta dicotomía; por un lado las exigencias académicas y por otro las dancísticas (...) mis alumnos me representan tantas cosas (...), sobre todo los alumnos del último grupo que tuve en la Academia de la Danza Mexicana, en 1974, eran estudiantes de danza mexicana y yo les daba contemporáneo, y los sigo viendo cada seis meses, o me buscan.³⁹

El proyecto por el que siempre luchó la maestra Lavallo, incorporó la escolaridad obligatoria en educación básica y media superior, pero además siempre pugnó por un bailarín integral, que intentaba formar en un cuerpo a partir

³⁸ Josefina Lavallo, en Margarita Tortajada, *Mujeres de danza combativa*, pp. 82-104.

³⁹ En Patricia Camacho, *Op. Cit*, p. 53.

de los tres tipos de danza: clásica, contemporánea y folklórica.

La academia me dio la enorme posibilidad de adentrarme en la problemática de la sistematización de la danza en las tres áreas: clásica, contemporánea y folklórica, y en la posibilidad de que esto se entrelazara con las materias académicas (...); algo que nunca se llegó a consolidar, desafortunadamente, fue que la academia tuviera una pequeña compañía donde los alumnos se fueran fogueando para después pasar a la compañía oficial.⁴⁰

Un rasgo distintivo en la propuesta de la maestra Lavalle es que, de acuerdo con Margarita Tortajada,

...ella era la única investigadora del Cenidi-Danza que tenía experiencia previa en investigación profesional de la danza. Lo anterior se debe a que ella fue fundadora y directora del Fonadan. Conocía todas las danzas y todo su proceso de desarrollo, desde su surgimiento hasta cómo desaparecían, cómo se transformaban. Tenía esa visión de entender que la vida y la danza y todos los hechos culturales, todos los hechos del ser humano, se transforman, y el objetivo de la investigación es entender los procesos de transformación y no nada más retratarlos sino explicarlos.⁴¹

En 1978 registra su sistema de anotación de la danza, el cual partió de la certeza de que ninguna investigación sobre los bailes y las danzas en México podría estar completa si se dejara de lado el análisis coreográfico, el cual da posibilidad de conocer y desmenuzar su estructura a través de su registro gráfico. Si bien es cierto que el estudio del contexto socioeconómico y cultural nos explica la manifestación dancística como un fenómeno social, no es menos cierto que a través del análisis de éste estaremos frente a toda una serie de códigos y símbolos que nos muestran realidades históricas y sociales, y que solamente pueden descubrir quienes conocen a la danza en su movimiento mismo.⁴²

En una época posterior ella estudia “el lenguaje de la danza, es algo muy difícil (...) y que los investigadores de hoy deberíamos de manejar”.⁴³

Profesoras: Itzel Valle, Patricia Salas

El desplazamiento de algunos profesores hacia otro tipo de asignaturas en los

⁴⁰ Lavalle, Josefina en Patricia Camacho, *Op. Cit.*, p. 56.

⁴¹ Tortajada, en Patricia Camacho, *Op. Cit.*, p. 57.

⁴² Camacho, Patricia. *Op. Cit.* p. 63.

⁴³ Tortajada, en Patricia Camacho, *Op. Cit.*, p. 59.

diversos planes de estudio en los que han trabajado los lleva a formarse en otras áreas o campos del conocimiento; en este caso se encuentran dos profesoras, quienes se han especializado en notación dancística, han tomado cursos con expertos en el tema. El proceso que se dio en cada una de ellas fue así:

La maestra Itzel Valle comenta:

...ya en 1994 cambia el plan de siete años que ya se había reducido a seis, cambia a bailarín de danza folklórica; a partir de ese cambio voy a dar Códigos Corporales, Kinetografía Laban y Análisis del Movimiento, del 94 a prácticamente toda la siguiente etapa y hasta antes del plan 2007.

Ahora con la licenciatura sigo dando Notación de Motivos.⁴⁴

Las dos notaciones son derivaciones de Laban; la de motivos que hace un análisis de todo lo que hay hecho, son como las acciones básicas de movimiento; luego la otra notación es un desplazamiento, es manejo del centro de gravedad, y entonces a partir de ello haces una escritura general. Ahora me doy cuenta que es la que uso Fonadan.⁴⁵

En la notación dancística la maestra Itzel ha incursionado no solamente en la docencia, sino también en la elaboración de partituras de danzas que ha trabajado con el antropólogo Carlo Bonfiglioli, destacado académico de la Universidad Autónoma Metropolitana. Para su formación en esta importante disciplina ha tomado cursos con la profesoras del propio INBA, como Clarisa Falcón, o con la maestra Ann Huchintson autoridad en la materia, inglesa, invitada por la maestra Josefina Lavalle y Alejandra Ferreiro; en varias ocasiones para impartir cursos en el Centro Nacional de las Artes.

Los primeros 11 años que yo di en el plan de estudios, pues yo paralelamente me iba formando en notación la verdad cuando yo empecé, que horror tal vez lo fundamental no había cambiado de eso me fui haciendo de los materiales, luego con Clarisa Falcón el análisis de movimiento que es lo cualitativo del movimiento.

Los cursos con Ann Huchintson, me costaron \$6,000.00 cada uno, fueron coordinados por la maestra Lavalle y la maestra Ferreiro, ya en el dos y en el tres nos hicieron, bueno es que las constancias que Ann Huchintson Hokchins nos dio como documentos del curso I y II, al menos decía el número de horas y nos piden los originales que iban a ver si ése podría ser reconocido y no nos regresan los originales.

⁴⁴ Mivc.1ª 31-08-07.

⁴⁵ Mivc. 2ª 07-09-07.

La maestra Valle, considera que independientemente de no contar con documentos probatorios de los cursos, su aprendizaje fue muy importante.

Patricia Salas

Por su parte la maestra Salas señala que aún cuando impartió asignaturas como géneros dancísticos, la línea coreológica y coreográfica es la que desde hace ya más de 20 años ha desarrollado y para ello ha participado en los cursos que se han impartido de Notación, de coreología y de análisis del movimiento que se han impartido en el Centro Nacional de las Artes y en algunas escuelas del INBA como la propia ENDF, considera que su docencia se ha enriquecido con éstos cursos y alude al compromiso que todo maestro debe tener en su preparación para ofrecer lo mejor de sí a los estudiantes, lo manifiesta así:

3.1.2.4. Subcampo/enfoque etnocoreográfico

La propia precursora, la maestra Maira Ramírez⁴⁶, nos permite reconocer su fundamento teórico para poder definir este enfoque:

Los estudios de la danza han sido abordados desde la antropología y la coreología con enfoques y metodologías diferentes, tanto por los europeos con la etnocoreología (Proca-Ciortea y Giurchescu, 1968) como por los norteamericanos con la etnología y antropología de la danza (Kurath, 1960, y Royce, 1974). Los húngaros, checos y rumanos, sobre todo, desde el estudio del folklore se enfocaron a la reconstrucción de danzas antiguas y tradicionales, así como a la creación de símbolos nacionalistas que permitieron reafirmar y buscar identidades étnicas. Además, con el apoyo de la musicología, la cinetografía y la coréutica – estudio de la forma– (Laban, 1950) elaboraron transcripciones en sistemas de

⁴⁶ De manera casi natural, muchos egresados de la ENDF continuaron sus estudios en antropología; éste fue el caso de la maestra Maira Ramírez y de varios de los integrantes de la planta docente, aunque no todos la concluyeron

notación musical y dancística. (...) Bajo un método de análisis para el estudio estructural de la danza se enfocaron en construir gramáticas corporales que permitieron proponer sistemas clasificatorios de las danzas a partir del tipo, estilo, género, función y origen.

Los norteamericanos entendieron la etno-danza como una rama más de la antropología (Kurath, 1960). En sus inicios consideraron a la danza como una producción cultural (Boas, 1944) y un medio para entender el comportamiento social y étnico (Royce, 1974; Kealiinohomoku, 1979; Hanna, 1979). Después de los años setentas, (...) proponen dar cuenta de cómo funciona el sistema corporal cinético, para lo cual se centran en la decodificación de los movimientos en unidades más de significación —cinema/morfocinema/sistema— y, de esta manera, revelar sus reglas de composición.⁴⁷

Con este primer recorrido, la autora nos muestra cuáles son sus referentes para la comprensión de la danza en las diversas dimensiones que establece; ha estado en contacto con muchos grupos de danza tradicional a los que ha estudiado junto con otros investigadores, de manera sistemática:

En México, desde hace 20 años, un equipo de investigadores⁴⁸ nos hemos dedicado a revisar esta bibliografía y a elaborar un marco teórico-metodológico pertinente para el estudio de la danza tradicional en México. Hemos propuesto, como categoría de análisis, una definición del hecho social que se concibe como danza (Bonfiglioli, 1995: 38), sin perder de vista que el “hecho dancístico” forma parte de un proceso ritual mayor. También, para dar cuenta de la cultura que produce, describimos el “fenómeno dancístico” dentro de su contexto social (...) el proponer cómo registrar las figuras coreográficas, acompañadas de partituras musicales, de tal suerte que el etnógrafo al describir la fiesta muestra cómo se realiza la danza (Jáuregui y Bonfiglioli, 1996).

Nos hemos detenido en proponer cómo segmentar el *continuum* dancístico, con el

⁴⁷ Ramírez, *El sistema dancístico del Nayar*, tesina para la obtención del grado de maestría, pp.16-17.

⁴⁸ Ramírez, M. La autora refiere en *El sistema dancístico del Nayar*, p. 16: Se trata de los miembros del Seminario sobre el Análisis Etnológico de la Danza, dirigido por Jesús Jáuregui y que formaba parte del Taller de Danza Folklórica Mexicana de la ENAH (1980-1986).

propósito de dar cuenta de la armadura rítmico-cinética (Ramírez, 1999) (...) al considerar a la danza como un metalenguaje reconocemos la interrelación de varios canales sensoriales —el verbal, el musical, el coreográfico, el olfativo, el gustativo, el gestual, el estético-visual— que, en conjunto, producen un efecto de significación global.⁴⁹

El intento más considerable por establecer una propuesta de formación con una orientación etnocoreológica fue en su segundo periodo, como directora de la ENDF; esto no prosperó, pero su labor de investigadora ha continuado sin reposo. En su investigación para la obtención del grado de doctora, en la misma línea, profundiza en el estudio de las danzas del Nayar, dice:

Considero que la teoría antropológica de la danza aplicada a casos mexicanos aún se está construyendo; es con estudios etnográficos concretos que vamos abriendo el camino. Por ello, como un avance preliminar (análisis etnocoreográfico) de esta investigación he decidido presentar el primer subinciso del capítulo I como un ejemplo aplicado.

Por otro lado, Hilda Islas expone de una manera muy clara cómo desde la antropología se han acercado al estudio de la danza; señala Islas:

La antropología social y cultural se caracteriza por abordar su objeto con una metodología particular que la hace proceder en sentido inductivo: de la particularidad de las culturas a la formulación de teorías generales. Para ello se emplea la descripción etnográfica, que es la fase de la recolección de datos que en la antropología se realiza mediante la observación participante y el trabajo de campo (...); la antropología busca la reconstrucción inductiva de la historia cultural y el desarrollo de proposiciones generales sobre las culturas humanas a través de la comparación intercultural.⁵⁰

El fundamento del método antropológico es poner en relación todo aspecto

⁴⁹ Ramírez, Op.Cit, p. 16.

⁵⁰ Islas, Op. Cit. p. 79

de la cultura de un pueblo con el resto de la organización humana. Ningún elemento de la cultura se considera, entonces, como subsistente en sí mismo, sino en sus vínculos de causas o efectos con otras prácticas sociales. En este marco, la antropología de la danza ha considerado, por un lado, los vínculos de la danza con su contexto cultural, y, por otro, la perspectiva de comparar entre sí las manifestaciones dancísticas de los diferentes grupos humanos.

Anya Peterson Royce, en su libro *The Anthropology of Dance*, afirma que dentro de los estudios antropológicos de la danza existen dos enfoques fundamentales para ubicar la danza en su contexto: los estudios estructurales —más orientados a las gramáticas y estilos propiamente dancísticos— y los estudios funcionales —más abocados a determinar la contribución de la danza a la organización social en su totalidad.⁵¹

Cabe mencionar que, en el caso de la corriente más ortodoxa, se consideran los dos enfoques. En el caso que nos ocupa, las condiciones de trabajo no permiten a los profesores aplicar los dos enfoques, y generalmente se han ubicado en el primero.

Con relación a la etnocoreografía, en *Estudio etnocoreográfico de la Danza de Conquista de Tlacoachistlahuaca, Guerrero*, su autora, Maira Ramírez señala:

...tanto los elementos corporales como los sonoros por sí mismos constituyen un dato etnográfico que debemos saber recopilar en el campo. Como estudiosos de la danza, si queremos comprender la relación entre el entorno social, el proceso ritual y el hecho dancístico, los etnocoreógrafos, en particular, tenemos que detenernos en este tipo de detalles, necesarios para el conocimiento y la correcta interpretación de la danza.⁵²

Durante la gestión de la maestra Maira Ramírez muchos profesores se acercaron a este enfoque a través de diversos cursos, asesorías y un diplomado de etnocoreología.

⁵¹ Islas, *Op. Cit.*, pp. 79-80.

⁵² Ramírez, *Estudio etnocoreográfico de la Danza de Conquista de Tlacoachistlahuaca, Guerrero*, p. 22.

Precursores: Maira Ramírez

Bailarina egresada de la ENDF y antropóloga, es maestra y doctora en antropología social por la Universidad Autónoma Metropolitana; investigadora del Cenidi-Danza, fue directora de la ENDF de 1992 a 1995. Durante su gestión no fue posible concretar el proyecto de licenciatura en etnocoreología porque las autoridades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística no aprobaron la propuesta de licenciatura; de tal manera que el proyecto tuvo que convertirse en un diplomado en etnocoreología, que tuvo una duración de más de 700 horas, más allá de las que se consideran indispensables para una licenciatura. Este diplomado formó e impactó en buena medida a varias profesoras y profesores.

La maestra Ramírez tiene una prolija producción en investigación etnocoreográfica de la danza y en investigación antropológica, propiamente dicha; ha realizado diversos estudios etnocoreográficos, como el de la *Danza de Conquista de Tlacoachistlahuaca, Guerrero*; la propia autora señala que durante quince años se ha dedicado a describir y registrar alrededor de dieciocho casos diferentes de danzas del género de conquista.⁵³ En el estudio de la danza citado, Ramírez señala:

Yo la abordo desde el campo de la kinésica. Previamente a elucidar el significado del “hecho dancístico”, es importante reconocer cuáles son los componentes coreográficos, musicales y teatrales; esto es, conocer cómo está construida la “armadura dancística”. Desde sus características culturales, que determinan conceptualmente el uso corporal, un análisis morfológico kinético nos permite delimitar los patrones rítmico-sonoros de interpretación, establecer el estilo étnico y los elementos que pueden ser reconocidos en el género dancístico.⁵⁴

Por otro lado, ha desarrollado trabajo de investigación antropológica, como el proyecto de la UNAM “Estado del desarrollo económico y social de los pueblos

⁵³ Idem.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 32.

indígenas de Guerrero”⁵⁵, en el que fue una de las investigadoras invitadas; sus estudios de maestría y doctorado también se orientaron a la investigación etnocoreográfica; ha participado en diversas investigaciones con estudiosos de la antropología, la etnografía y la etnocoreografía.

Concepción de la danza

Ramírez considera en su texto una definición acerca de la danza que, me parece, se acota a la danza de conquista; uno de los investigadores con los que ella ha trabajado, Bonfiglioli, dice al respecto:

La danza es ofrenda, ofrenda cinética, y, en tanto tal, responde a las normas fundamentales que gobiernan la reciprocidad con lo sagrado. (...) la danza viene a ser un acto ritual con el que se devuelve y ofrece el propio cuerpo sacrificándolo simbólicamente a la divinidad. (...) Asimismo, esta “devolución” implica nuevas peticiones, nuevos favores y amparos con la esperanza de ser otra vez escuchados.⁵⁶

Por otro lado, al referirse a la danza, lo hace con la denominación de “hecho dancístico”, concepto que comparte con Jáuregui y Bonfiglioli

... los procesos dancísticos son hechos simbólicos complejos, constituidos por un núcleo de movimientos rítmicos —corporales que se interrelacionan de manera variable con otras dimensiones semióticas—. Los desplazamientos cinético-coreográficos se combinan tendencialmente con música y canto, e incluso, en algunos casos, con declamación y gestualidad mímica. Asimismo, al cuerpo danzante se le viste y se le adorna a fin de que adquiera mayor fuerza expresiva, y

⁵⁵ Éste es un importante proyecto que pretende aportar al diseño de políticas públicas, proveer de datos a las instituciones y organismos que operan en las regiones indígenas y ayudar a consolidar un modelo intercultural para el desarrollo de los pueblos indígenas. También, y de manera relevante, desarrollar una nueva modalidad de trabajo y colaboración de investigadores de diversas instituciones académicas (nacionales y extranjeras) y gubernamentales, apoyar el proceso formativo de estudiantes en servicio social de diversas carreras de la UNAM, y permitir formalizar una relación de nuevo tipo UNAM-Estados con núcleos importantes de población indígena. Cfr. en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INVESTIGACION/Edespig/edespig.html>.

⁵⁶ Carlo Bonfiglioli, en “Plegarias dancísticas mexicanas”, en *Revista de Educación Artística. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, año 5, 17, pp. 48-50, citado en Ramírez, Maira, *Ibidem*, p. 60.

el escenario supone una preparación claramente semantizada. Los propios movimientos corporales, al realizarse en un registro sígnico. Así todos los aspectos de las prácticas dancísticas están cargados de significación ... y se combinan para producir un mensaje global.⁵⁷

La cercanía con estas concepciones se debe a que la investigadora se formó como antropóloga y ha desarrollado investigación con etnólogos y antropólogos; también formó parte del Taller de Estudios Etnológicos de la Danza, 1982-1986, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, además de ser bailarina de danza folklórica y haberse desempeñado como coreógrafa y como directora de la ENDF.

Concepción de la enseñanza de la danza

La investigadora señala que deben conocerse los componentes coreográficos, musicales y teatrales; esto es conocer cómo está construida la “armadura dancística”, y por lo tanto la concepción de la enseñanza podemos ubicarla en dos vertientes disciplinarias, la antropológica y la dancística, de cuya fusión se asume como etnocoreográfica. Desde la antropología, como señala Hilda Islas, debe considerarse un estudio antropológico de las danzas para poder enseñarlas. La investigación-acción, la etnografía como métodos para acercarse a la realidad, son elementos fundamentales para enseñar a los bailarines, porque estas asignaturas deben ser fuertes curricularmente y asumir la investigación de campo como parte central de la formación de los futuros bailarines.

En su tesis de maestría en ciencias antropológicas, Maira Ramírez, define:

...partimos de considerar a la danza como un sistema de comunicación no verbal, (Leach, 1978), y al cuerpo como su medio de expresión. Por lo que no perdemos de vista examinar dos perspectivas de los “fenómenos dancísticos”, la que hace énfasis en la acción (cinésis dancística) que se realiza por parte del danzante, comúnmente conceptualizada como danzar o bailar, y la otra que tiene que ver con todos los elementos que componen el “hecho dancístico”. La primera, en tanto técnica corporal extracotidiana (Vulli, 1988), es sólo una parte de los componentes dancísticos susceptible de ser analizada desde sus propias características cinéticas. La segunda, considerada como un metalenguaje (Bonfiglioli, 1995: 38-

⁵⁷ Ramírez, *Op. Cit.*, Guerrero, p. 22.

50) que cobra eficacia al formar parte de un proceso ritual, nos acerca a comprender la cosmovisión cora implícita al momento de la *representación* escenificación dancística.⁵⁸

Profesores: Itzel Valle, Patricia Salas

La maestra Itzel Valle comentó que en su formación también se hacen presentes los conocimientos que adquirió en la Escuela Nacional de Antropología, en la que se inscribió pero no concluyó; otro acercamiento a la formación en este enfoque fue el diplomado en etnocoología, que duró dos años, y a partir del cual realizó trabajos de notación; respecto al diplomado dice: “creo que duró como 720 horas, realmente más que una carrera otro tipo de formación”.

Por su parte Patricia Salas, secretaria académica de la ENDF, comenta respecto a las influencias en su formación:

...aquí estaba como la experiencia (...) como tener una buena metodología aun cuando la tenías, pero necesitabas más (...) fue en la ENAH en donde también me forme porque fue otro campo (...) todo lo que te llegaba, muy rico (...) para entender qué pasaba con los procesos culturales,⁵⁹ respecto a la notación,

Podemos apreciar cuál es la percepción de cada uno de los profesores al recibir aportes de diversas corrientes; podemos afirmar que no existe un enfoque ortodoxo, pues durante la formación en la carrera se recibieron diversas influencias, y posteriormente, ya en el ejercicio de la práctica docente, se fueron asimilando nuevos enfoques y concepciones; sin embargo, consideran que existe un predominio que ha marcado la construcción de su identidad como docentes.

En la siguiente tabla expongo la característica central de cada subcampo:

⁵⁸ Ramírez, Maira. *El sistema dancístico del Nayar*, p.7.

⁵⁹ Psc. 2ª 01-08-07.

El campo de la enseñanza de la danza

Momento coyuntural/precursor	Subcampo/ enfoque	Característica	Maestros
<p>Inicial 1931-1978 1960-1970 puede ubicarse en ésta década el surgimiento del enfoque.</p>	<p>Purismo en danza tradicional</p>	<p>Conocimiento a profundidad de la danza a través de bailarores originales. Repetición fiel de la danza tradicional como en su lugar de origen. Apoyo con informantes de la comunidad de origen de la danza, en el propio lugar o en la ENDF.</p>	<p>Antonio Miranda de Hita José Antonio Pérez Mier y Terán María Itzel Valle Castañeda Patricia Salas Chavira</p>
<p>Inicial 1931-1978 1960- 1970 Se ubica en esta década el surgimiento del enfoque</p>	<p>De proyección escénica</p>	<p>Técnica de la danza folklórica, proyección escénica, trabajo corporal importante en la concepción de la danza.</p>	<p>Amado Francisco Bravo Puebla José Antonio Pérez Mier y Terán María Ruth Canseco</p>
<p>Inicial 1931-1978 1960 Las Diferencias: 1978</p>	<p>De análisis del movimiento</p>	<p>Método Laban como base de modelo personal de Josefina Lavalle, notación de Ann Hutchinson. Investigación en danza, registro coreográfico.</p>	<p>María Itzel Valle Castañeda Patricia Salas Chavira</p>
<p>1980/ 1992: la incertidumbre: ¡ No nos vamos al Centro Nacional de las Artes!</p>	<p>Etnocoreográfico</p>	<p>Investigación con base en métodos etnográficos (aplicación del método de investigación etnográfico, aplicación del sistema Laban de notación). Registro de las figuras coreográficas, acompañadas de partituras musicales, segmentación del <i>continuum</i> dancístico, con el propósito de dar cuenta de la armadura rítmico-cinética.</p>	<p>María Itzel Valle Castañeda Patricia Salas Chavira</p>

3.2. Las trayectorias: sus avales y reconocimientos institucionales

En este apartado se pone énfasis en la trayectoria de los profesores. Para analizarlo nos apoyaremos de dos categorías, avales y reconocimientos (Bourdieu), y en la concepción de ser maestro, ubicándolos desde la pedagogía crítica.

Una idea que permite reconocer cómo se han constituido esos maestros como parte del subcampo es que los maestros forman parte del *habitus* desde la formación al adherirse a un enfoque de la danza folklórica, y por otro lado los vaivenes sexenales y coyunturales los llevaron a asumir una postura de maestro en resistencia, transformador e intelectual.

También intento reconocer de qué forma la institución influye en ella o las avala prácticas, pues las políticas institucionales han tenido un papel preponderante, para ello abordo la incursión en el campo de la enseñanza y la concepción que tienen los maestros sobre la enseñanza de la danza.

3.2.1. Incursión en el campo de la enseñanza de la danza folklórica

La formación como bailarín y docente en danza folklórica en cada uno de los planes de estudio en los que se formaron los maestros implicaba un año de práctica docente; ésta se realizaba en la propia escuela, y con ello iniciaban su incursión al campo de la docencia, pero todos ellos fueron también parte de aquellos estudiantes a punto de concluir sus estudios que fueron seleccionados para impartir alguna asignatura en cursos de verano. En este apartado y el siguiente la forma de presentar la voz de los profesores y su análisis correspondiente, será a partir de las generaciones identificadas a las que denominaré primera, ésta es formadora de la segunda. Cada ciclo llegaban profesores de educación básica a tomar un curso intensivo. La narración de cada maestro es la siguiente:

Antonio Miranda de Hita

El maestro Miranda antes de incorporarse a la docencia en la propia ENDF realiza trabajo durante un semestre en otra institución. Así lo narra:

Casi al terminar la carrera de profesor de danza folklórica, la maestra Lavalle nos invita a trabajar, a cinco estudiantes, en el Colegio de Bachilleres, en mayo de 1975 (...). La primera meta es cómo voy a enseñar, porque además aquí en la Academia nunca nos dieron una materia pedagógica, había unas materias, pero no enfocadas a la enseñanza de la danza, y no impartidas por especialistas.

Al terminar mi carrera, la maestra Lavalle me invita a trabajar como docente en la propia escuela, en el mismo año de 1975, con los grupos de extracarrera; eran grupos de maestros normalistas.

Empiezo a enfrentarme como compañero con mis maestros; fue muy difícil para mí y para ellos; viene el compromiso de comprobar que sabes y que hay propuestas, porque en el camino de tu formación reconoces que hay muchas carencias. Ingreso como docente a la ENDF con siete horas a la semana; al mismo tiempo me invitan a trabajar en Lecumberri, gracias a la maestra Josefina Lavalle, entre 1977-978, periodo en el que coincide el cambio de los presos con el cambio de la Academia de la Danza al Sistema.⁶⁰

En este caso encontramos un primer reconocimiento por su maestra y directora de la escuela; la maestra Lavalle quien avala la formación de este estudiante y reconoce su capacidad para desempeñarse como docente, de tal manera que lo contrata en un proyecto que es de alta relevancia para la SEP, las actividades culturales para los estudiantes de Bachilleres, institución recientemente creada.

Al mismo tiempo, demuestra que puede trabajar en las condiciones que se le impongan, así sea en los espacios de laboratorio o en las explanadas, tal y como se lo enseñaron sus maestros, pues al fin y al cabo la danza folklórica en los lugares de origen no se baila en un piso especial o en un foro, es decir, da muestra fehaciente de un sistema de disposiciones perdurables mediante las cuales el maestro percibe, actúa, juzga y actúa como se espera sea un bailarín y docente de danza folklórica formado en la ENDF.

⁶⁰ Amh.2ª 24-08-07.

Es importante recordar que el profesor Miranda inició sus estudios en danza clásica, en donde estuvo por cinco años, y al cambiarse a la carrera de folklore hizo otros cinco años; de tal manera que su formación fue de 10 años, uno más que lo que marcaba entonces el plan de estudios, y que durante la dirección de la maestra Lavalle insistió en que se le cambiara a la carrera de su interés.

Amado Francisco Bravo Puebla

En el último año había una secundaria técnica; te daban la oportunidad de hacer tu práctica de grupo (...) sucedió una cosa muy significativa, pues ya desde cuarto año como iniciativa de los alumnos de la carrera habíamos formado un grupo que nos permitía hacer la práctica escénica extra; de alguna manera los maestros se daban cuenta de que nosotros bailábamos más (...) para mí fue una sorpresa muy agradable que la maestra Josefina Lavalle y la maestra Carmen Muñoz, que fue mi primera maestra, me invitaran, por escrito y después me dijeron que si yo quería quedarme a trabajar aquí en la Academia. Entré en el verano de 1974, aquí en el Instituto, porque organizaban cursos de verano; era muy enriquecedor porque conocías a mucha gente, y cuando se inicia el curso regular me quedo como profesor, me dieron algunas horas, me decidí con 11 horas y corrí con mucha suerte porque luego me aumentaron las horas⁶¹

En este caso el reconocimiento se expresa a través de un escrito que cobra mayor relevancia para el maestro Bravo, pues es una invitación formal, y además de la verbal, con ello el profesor considera que no sólo es un buen estudiante, sino que puede ser ya parte de un grupo de pares. El aval de sus dos maestras, le genera un sentimiento de confianza en sí mismo, sabe que puede continuar con las enseñanzas de sus maestras, llevándolas a las nuevas generaciones.

Segunda generación

José Antonio Pérez Mier y Terán

Yo tuve la experiencia de que se me invitó a colaborar ya como maestro con los cursos de verano; me tocó ir a Campeche, una de las sedes descentralizadas y o

⁶¹ AFbp.1ª 05-09-07.

me di cuenta de una situación porque invitaban a maestros de fuera, y de educación física a impartir los cursos ganando bastante bien y uno como recién salidito, solamente me daban un grupo, pero veían que con la preparación que yo tenía, querían que les enseñara los maestros, ellos ganaban muchísimo y era mucha la friega, pasaban por mí desde las 5 de la mañana y yo decía eso no puede ser, ante esa experiencia yo dije tengo que acabar y obtener mi papel, fue otra compañera, Caridad Trejo Martínez, los tres que dijimos no a nosotros que nos reconozcan nuestro trabajo, y nos entreguen nuestro documento yo ya no quiero tener esas experiencias tan amargas y fue como yo me quede en el sistema.

En 1979 ya era Sistema, una maestra se va de permiso y me piden a mí que entre al grupo; fue con un repertorio en específico, me dijo “tú sólo montas repertorio” (...); fue un grupo de alumnos que ya tenían habilidad, de séptimo año, en él se encontraba la maestra Ruth Canseco, quien ahora es directora, y casi eran de la misma edad que yo; ellos pusieron muchos pretextos (...), no me pidieron que dejara el grupo, deben haber analizado que yo era muy buen bailarador (...), ingrese con seis horas.⁶²

Esta primera experiencia, si bien es una muestra de reconocimiento y del aval a la formación y al posible desempeño como docente por parte de las propias autoridades de la escuela. La maestra Ortegón era la subdirectora y también había sido profesora de José Antonio Pérez Miér y Terán, y, aunque el profesor no señala que la invitación la extendió la profesora Ortegón esto se infiere, ya que era desde la dirección de la escuela desde donde se atendían las solicitudes de cursos para las entidades federativas; esto deja una huella de desagrado en el maestro, incluso deja ver que no fue lo mejor que lo enviarán a dar un curso fuera de la escuela; aunque al regreso el profesor se incorpora a la docencia en la propia escuela, no encuentra reconocimiento en el primer grupo, al parecer por la edad, lo que deja ver que la concepción de los estudiantes era contar con personas mayores como docentes. Vale la pena señalar que aunque el profesor Pérez, fue durante un ciclo profesore de una de las profesoras que forman parte de éste estudio, no se le considera parte de la primera generación, porque fue solamente un ciclo escolar y .solamente con una de las profesoras.

Ruth Canseco, directora

Yo formalmente comienzo a dar clases desde cursos de verano en el año 82,

⁶² Japmyt. 2ª 21-09-07.

invitada por el maestro Toño Miranda, que además me daba clases de notación coreográfica, que más que notación Laban o de análisis de movimientos era notación de planos de movimiento, y como yo era muy buena para anotar me invitó a dar curso de verano; mi primera clase fue de notación coreográfica, después el segundo año de clases de técnica y de notación, y el siguiente año di clases de elementos etnográficos. En ese momento ya estaba en la Facultad de Filosofía estudiando historia. Al principio fue superdifícil, porque yo les di cursos a maestros que daban danza en sus comunidades:

En el año de 1986 yo estaba estudiando Historia en la Facultad de Filosofía y Letras en el año de 1986 y quien había sido mi maestro de Filosofía, estaba coordinando la preparatoria aquí que es el maestro Alfredo Tapia y me mandó buscar con una compañera, con una maestra de la Prepa(....) Me dice, Ruth soy Alfredo, te acuerdas de mí? soy tu maestro de Filosofía, pues claro como no me voy a acordar de ti Alfredo, Roberto Rojas que era el maestro de Ciencias Sociales aquí en la escuela él era Historiador Roberto Rojas que era el maestro de Ciencias Sociales aquí en la escuela él era Historiador también me dice se va por 6 meses entonces quiero ver si puedes cubrir un interinato, le dije, sí pero nada más 6 meses porque yo no quiero dedicarme a dar clases yo quiero terminar la facultad y ser una gran investigadora y mira nada más esos 6 meses se alargaron para toda la vida, claro cuando vine el primer año pues vine con muchos nervios porque además iba a dar clase de Historia no iba a dar clase de danza y no es lo mismo enfrentarse a un grupo con el discurso corporal, que además lo tienes desde que tenía yo 9 años a 19 ó 20 que tenía en ese momento pues ya se puede hablar de toda una vida con un discurso dentro; pero Historia, pues por supuesto que no, entonces llegue temblando, me enfrento con los primeros grupos.⁶³

La maestra Ruth Canseco considera que por ser una excelente estudiante fue reconocida a través de la invitación a participar como docente en los cursos de verano; en este párrafo de la entrevista deja ver que no existe un gran reconocimiento hacia su profesor, ya que cuestiona el contenido que el maestro le enseñaba; podríamos especular acerca de que la discípula no quiere reconocerse como seguidora de su maestro, lo cual es perfectamente válido. La profesora no se inscribe, como la mayoría, en la Escuela Nacional de Antropología; opta por una licenciatura en el área de humanidades, en la Facultad de Filosofía y Letras, lo que le da un perfil distinto para la docencia que desempeñará posteriormente.

Por otro lado, después de participar como los demás profesores en los cursos de verano, no continúa con su incursión en la docencia de danza, sino regresa para impartir una asignatura teórica en el bachillerato y en esta línea se queda hasta

⁶³ Mrcc.1º23-08.07.

2007, cuando con el nuevo plan de estudios, imparte Historia de la danza.

Patricia Salas, secretaria académica

La maestra Salas como los demás profesores, tiene claro que su ejercicio docente inició muy temprano en su vida, así lo señala:

En el séptimo año se dan las prácticas de campo; me tocaron los mejores momentos de los docentes, desde el sexto año; todavía para ese entonces se impartían los cursos de verano con una demanda enorme, venían profesores de toda la República; terminando el sexto año de la carrera me invitan a impartir clases. Imparto Notación coreográfica, técnica. Tendría 17 o 18 años, tenía alumnos que me duplicaban la edad; fue maravilloso, de mucho trabajo. Finalmente, cuando uno egresa como profesora, no era quedarte ahí, el siguiente paso como en automático es ingresar a la escuela de antropología, fue muy rico, no quieres cambiar tu campo, sino enriquecerlo.⁶⁴

La maestra Patricia Salas también inicia la docencia en los cursos de verano; es también reconocida por la subdirectora, la maestra Ortega, en este momento de la escuela para asumir la conducción de grupos de maestros. Inicia la labor con la asignatura que todavía imparte, en ese momento llamada Notación Dancística, en el curso de verano y en el siguiente ciclo escolar 1983, ya con un grupo de la carrera, de la cual hacía un año que había egresado. Existe desde su punto de vista una aportación central para su práctica docente, el trabajo que hacía el maestro Miranda.

Itzel Valle

Cuando salí de la ENDF me invitaron a dar cursos de verano en la propia escuela; di un curso de verano y luego en el siguiente ciclo, en 1983, entré como maestra; me invitó la maestra Rosalinda Ortega; coincidió que ese año entramos cuatro de la misma generación⁶⁵. Dábamos la materia de danza folklórica, se llamaba

⁶⁴ Psc.3ª 24-08-07.

⁶⁵ Entre ellas Patricia Salas, otra de las profesoras que forman parte de este estudio.

Repertorio de Danza Folklórica, y aparte Prácticas Escénicas. Durante ese mismo año entré también a dar clases a la Ollin Yoliztli, en donde daba clases para niños; también entré a estudiar antropología, pero no concluí, posteriormente hice la licenciatura en educación artística que ofreció el INBA.

Estuve 11 años impartiendo danza folklórica; nunca di prácticas escénicas en esa materia, mi hermana es una buenaza, me fui especializando en notación.⁶⁶

En el caso de la maestra Itzel también recibe un reconocimiento por parte de la subdirectora, la maestra Rosalinda Ortegón, al invitarla a participar como docente; fue inmediatamente ubicada con un grupo de maestros en servicio, de aquellos que participaban en los cursos de verano, y enseguida en un grupo de la carrera. El reconocimiento es explícito, el aval también.

Todos los profesores inician la docencia en dos ámbitos, uno como parte del *currículum* formal, que en el año de extensión pedagógica aportaba bases generales para su ejercicio docente y exigía prácticas, primero en la fase de observación y posteriormente en la conducción o en la práctica frente a grupo. La forma en que va conformándose el *habitus* y cómo se asimila por los entonces estudiantes es muy clara; los profesores formaban un estereotipo que se aprendía en las clases y en los pasillos de la escuela, con la cercanía de sus maestros, sobre todo de aquéllos a quienes reconocían como ejemplares para su ejercicio artístico y docente, en este aspecto las prácticas docentes, fortalecían de una manera importante las relaciones y las formas de ser bailarín y docente pautados por la convivencia entre maestros y estudiantes. A través de ellos incorporaban pautas frente a una circunstancia precisa.

Entre otras cosas los maestros que llevaban a las prácticas a sus grupos de estudiantes, insistían frente a ellos en mostrar actitudes de respeto a las danzas y a los bailarines de las comunidades, o bien, disciplina mientras se observaba alguna danza cuya duración algunas veces era de más de diez horas continuas; también fueron de gran relevancia en el momento inicial de la docencia con profesores y con los grupos de la propia escuela. Además, iniciar la práctica docente en los cursos de verano los llevaba a consolidar esas formas de ser bailarines y esas formas de ser docentes. Al parecer, un medio para filtrar a los

⁶⁶ Mivc.1ª 31-08-07.

futuros docentes en la escuela era el curso de verano, pues a partir de éste el profesor estaba listo para asumir la formación de otros bailarines profesionales.

En el campo se encuentran las fuerzas que llevaban hacia uno u otro subcampos a cada uno de los profesores, de tal manera que en la fase inicial del ejercicio docente puede decirse que reproducían el modelo que les parecía más adecuado; en este sentido se cumple la condición indispensable para el funcionamiento del campo, esto es, que existan individuos socialmente predispuestos a arriesgarse para conseguir los beneficios que dicho campo propone y ofrecer a cambio su adhesión a la regulación y a la organización establecidas; esto es, formar parte de un grupo resultaba benéfico, se podía ejercer la profesión docente, se reconocía al maestro como digno representante de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA, la máxima institución de cultura en México; lo cual significaba mucho para quienes habían decidido ser parte de este complejo universo.

En cada uno de ellos se aprecia la reflexión inicial acerca de cómo ejercer la docencia, pero en este momento no existe una reflexión sistemática. La pregunta que se hacen es cómo enseñar y requiere ser resuelta en la práctica profesional que ya tienen frente a sí. Posteriormente

3.2.2. Avaless y reconocimientos

Antes comentamos que una forma de reconocer y avalar la formación en la ENDF, fue incorporar a sus egresados a la docencia, en dos momentos, el primero como práctica profesional momento formativo del curriculum y el otro como integrantes de un grupo de profesores para un programa especial que en ése momento tienen en operación, que es la atención a maestros de grupo. De este segundo momento, dan cuenta ya de su formación, pues se enfrentan a un grupo de estudiantes-maestros que casi siempre son de mayor edad y a los que han sido formados para la docencia, por lo tanto el reto es mayor. El paso siguiente en casi todos los casos es incorporarse como docentes para la formación de bailarines.

Ya como parte de la planta docente de la ENDF, los maestros empiezan a ser parte de una estructura organizativa, de un grupo de maestros comprometidos con su quehacer y en una búsqueda permanente por enfrentar la docencia a veces de manera muy individual pero casi siempre en colectivo, la reflexión sobre su práctica es permanente. El espacio institucional para esta reflexión lo conforman las academias de profesores los que se agrupan para definir contenidos (repertorio), para definir, música, lugares de prácticas escénicas, participaciones en festivales o en diversas actividades relacionadas con el campo. Estas academias también forman parte en varios periodos de reconocimientos institucionales, tal como lo señala el maestro Amado Francisco Bravo Puebla:

Existían como siempre habían existido Academias había un jefe de academia para igualar los repertorios, jefe de materia era el que programaba seminarios para unificar los repertorios, porque un maestro tenía una versión, otro tenía otra, entonces se programaban fechas ya sea para cursos o seminarios entonces toda la academia tomaba ése seminario, se tomaban cursos, toda la academia tomaba los cursos se trataba de unificar.

Te nombraba la Dirección, te nombraban jefe de materia te nombraba el director tu disponías de un número de horas para ejercer ése cargo, tenías que visitar grupos, hacer observaciones a los compañeros había un respeto el aval y reconocimiento de los compañeros tenías que independientemente de que te hubiera nombrado la dirección.⁶⁷

El maestro Bravo, considera que la organización académico- administrativa que la ENDF, tenía para el desarrollo del plan de estudios era muy adecuada, la forma organizativa, academia, una instancia colegiada por cada una de las asignaturas que conformaban el plan de estudios, en éstas se decidía de manera colectiva la concreción del curriculum formal, se planeaba para todo el ciclo escolar, pero también se hacía seguimiento y los ajustes necesarios.

El ser un Jefe de Academia, implicaba un gran reconocimiento por sus pares, además del reconocimiento institucional para la tarea, cuya designación era

⁶⁷ AFbp.2ª 06-10-07.

formal y para ello se asignaba parte del tiempo contratado (descarga), de esta manera el jefe de academia tenía la posibilidad entre otras tareas tenía de retroalimentar a sus pares a partir de la observación en clase. Esta práctica actualmente no se realiza, pues los maestros señalaron que su carga docente es muy fuerte y aunque se reúnen periódicamente, el sentido del trabajo colegiado no es como el que se tenía en otros momentos.

3.2.2. La concepción de la enseñanza entre los maestros

En este apartado se expone la concepción que los maestros tienen sobre la enseñanza de la danza folklórica, la que no necesariamente ha sido estática y única sino que a lo largo de su trayectoria como docentes y bailarines, la han ido configurando, en algunos casos se encuentran distinciones que son precisamente lo que me ha permitido identificarlos en alguno de los subcampos/enfoques.

A partir de la pregunta ¿qué es la enseñanza de la danza folklórica para usted?, que hice durante las entrevistas, encuentro en las dos generaciones identificadas lo siguiente:

Primera generación

Antonio Miranda de Hita

El maestro Miranda mantiene la premisa de que para ser bailarín egresado de la ENDF es indispensable salir a realizar prácticas de campo y contar con informantes. Aunque esta actividad no siempre ha tenido apoyo institucional, cuando Fonadan apoyo a la escuela, se podía llevar a grupos de estudiantes y profesores a realizar trabajo de campo, en otros momentos los profesores con sus recursos personales salían a registrar la danza para su montaje en la escuela, en los últimos años, señalaron que había sido realmente difícil, no se asignan recursos o bien no se otorgan con la oportunidad requerida, las fechas de danzas

tradicionales responden a calendarios distintos.

Al mismo tiempo, el maestro Miranda trabaja de manera enfática la proyección escénica; así lo expresa en una de las observaciones de aula⁶⁸: el explica con la voz y con el cuerpo la secuencia que realizarán, la danza que corresponde al trabajo de ese día es una música suave y rítmica; los estudiantes bailan y el profesor solicita revisar su cuerpo, utiliza el vocabulario kinético para que los estudiantes se apropien de esa forma discursiva, y hagan consciente lo corporal.

Sobre la enseñanza, el maestro Miranda publica junto con José Joel Lara González el *Manual básico para la enseñanza de la técnica de danza tradicional mexicana*, en el que sistematiza la enseñanza de la danza, este texto da cuenta de parte de su capital cultural el que que ha constituido a lo largo de su trayectoria profesional. En él establece etapas para la apropiación de la técnica de danza folklórica de tal manera que:

...organizan el aprendizaje corporal de las posibilidades de movimiento en cuatro etapas: la primera corresponde al reconocimiento de los segmentos corporales, las posibilidades de movimiento de cada uno de ellos y la coordinación rítmica-psicomotriz de dos o más segmentos corporales; la segunda etapa ofrece una definición de la terminología, la coordinación rítmica-psicomotriz de varios segmentos corporales interrelacionados en una secuencia continua en el espacio; la tercera brinda las indicaciones para el aprendizaje de la terminología de pasos o pisadas compuestas por una denominación específica, y en la cuarta etapa describen los trazos espaciales de piso por pareja y grupales con trayectorias corporales rectas y curvilíneas (...) el objetivo de esta propuesta metodológica conlleva tres niveles: la experiencia corporal (ejecución), el razonamiento (captado por una indicación verbal) y la concientización (emitir la orden al cuerpo de la acción que se desea realizar), los tres niveles juntos conducen al dominio de la técnica como herramienta para lograr una mayor calidad expresiva del movimiento dancístico.⁶⁹

Los distintos momentos coyunturales que vivió el maestro Mirando y la mayoría de los maestros de la escuela fueron en ocasiones de gran adversidad, grandes dificultades, e incertidumbres, sin embargo ello no los inmovilizaron. Puede decirse que el maestro Miranda, al integrar un gran archivo sonoro y

⁶⁸ Amh.Oa.1ª 05-09-07.

⁶⁹ Ramírez Maira y los autores, *Introducción al Manual básico para la enseñanza de la técnica de danza tradicional mexicana*, p. 13.

videográfico, al asistir durante todas las épocas del año a festividades en distintas comunidades, aplicando sus recursos personales, y llevar estos materiales a la disposición de sus estudiantes, al estudiarlos, al trabajarlos con los distintos maestros y grupos, nos da la pauta para decir que es un maestro transformador, un maestro que se posiciona en la producción intelectual, que desarrolla proyectos, que escribe, que analiza y reflexiona sobre su quehacer en la escuela (pedagogía crítica), que logra una excelente interacción con los grupos, en ese sentido el capital cultural y simbólico que ha acumulado el profesor Miranda le ha permitido asumir un papel protagónico en la ENDF; sus estudiantes y colegas lo reconocen, sin embargo, en el cierre de su actividad profesional, al retirarse en términos de jubilación, la institución, escuela y autoridades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, no ofrecen a este importante maestro un reconocimiento a su trayectoria profesional y artística.

Durante la observación⁷⁰ en aula, en la que se aprecia un espacio rectangular, amplio, con duela, espejos y barra, espacio que en general muestra falta de mantenimiento. El maestro Miranda imparte la asignatura de Géneros Dancísticos, le acompaña un pianista. Puede identificarse una sesión en la que va de lo suave, con ejercicios de calentamiento a fuerte con énfasis en la técnica de folklore, el maestro utiliza terminología como: huachapeo⁷¹, cepilleo⁷², posición inicial⁷³, deslizado⁷⁴, salto⁷⁵, balanceo del cuerpo⁷⁶, zapateo⁷⁷; también se refiere

⁷⁰ Amh.1ª 05-09-07.

⁷¹ Es el movimiento realizado con el metatarso o planta que parte de afuera hacia el centro del cuerpo, en Miranda, *et al. Manual Básico para la Enseñanza de la Técnica de Danza Tradicional Mexicana*. p. 52.

⁷² Es el movimiento cónico que se hace a partir de una articulación y con cualquier segmento corporal. Idem.p51.

⁷³ Es un ejercicio de alineación corporal, se describe como: pies juntos, piernas estiradas o en extensión, cadena en el centro del eje vertical, espalda derecha sin ninguna curvatura, brazos en los costados del torso en posición natural, cuello no flexionado y mirada al frente. Idem.p 16

⁷⁴ Movimiento en el cual la parte del pie que se esté trabajando no se separa del piso y puede ser en cualquier dirección. Idem.p52.

⁷⁵ Impulso corporal hacia arriba con separación del piso con desplazamiento. Idem.p53.

⁷⁶ Movimiento corporal oscilatorio que depende de cualquier articulación, (de un lado a otro; péndulo). Idem.p50.

a las partes del cuerpo con la terminología de la anatomía humana. Utiliza distintos tiempos, suave, fuerte, lento, rápido, va preparando, indica trazos espaciales y trayectorias a los alumnos para, en un momento determinado, incorporar la música del Son Jarocho denominado “*La Bruja*”, el maestro marca, guía, muestra, observa y corrige, indica con exactitud lo que debe hacerse, les dice que “deben sentir el movimiento”.

Detiene a alguna alumna, le pide que sola realice la secuencia, el grupo observa, el ánimo de los estudiantes va de serio a alegre, se aprecia que disfrutaban mucho bailar. En algunos momentos se para al centro, solicita que lo observen, muestra cómo debe realizarse el paso, disecciona y muestra también en la secuencia completa., habla sobre la danza y su significado, señala la importancia de observar a los bailarines en sus lugares de origen, es decir asume la postura del Purista de la Danza Tradicional, también considera de que enseñar la danza es reconocer la realidad de un país, dice que “los cuerpos hablan”, muestra mucha emoción cuando señala lo anterior.

Al finalizar nuevamente suave, cierra la sesión con aplausos y sonrisas, todos salen contentos, acalorados y cansados.

En el aula, el maestro Miranda se mueve con agilidad, establece una secuencia didáctica en la que sensibiliza al mismo tiempo que se trabaja en el calentamiento corporal; desarrollo en el que marca los pasos con base en la técnica, motiva todo el tiempo a los estudiantes para que realicen el trabajo corporal de acuerdo a lo establecido en la danza que se estudia y, cierre en el que solicita realizar estiramiento y con aplausos, la muestra de respeto de los estudiantes al maestro es patente.

Amado Francisco Bravo Puebla

El maestro impulsa en su momento la formación con una línea fuerte de técnica que intenta orientarse a la proyección escénica; no solamente la técnica

⁷⁷ Golpe que se da con la planta del pie. Idem.p54.

depurada, sino complementada con un trabajo corporal que permite que el estudiante tenga manejo expresivo corporal, la enseñanza de la danza para el maestro Bravo tenía que ver con la formación tanto en las aulas como en la participación en el grupo representativo de la escuela, señala que:

Traía bases del grupo, siempre me mostraba seguro si en algún momento no recordaba algo, lo dejaba como lo había enseñado, trataba de no mostrar que había inseguridad, el montaje se quedaba tal y como lo puse en el primer momento.

Creo que hubo varios aciertos, puedo decirte que prácticamente no tuve problemas con algún alumno o que me digan que no queremos al maestro, porque no sabe las cosas, es muy importante esa parte, la seguridad ante los alumnos y ser amable y escucharlos y tratar de resolverles sus problemas de la especialidad, entonces yo me veía como que iba logrando, escalando cada vez, me lo mostraban las actitudes de mis alumnos tanto en curso de verano, que ya venían maestros de educación primaria, me estimaban y poco a poco yo me veía mas seguro, con más experiencia, creo que eso me fue formando cada vez mas después me reconocen la trayectoria, la corta trayectoria, sin embargo me dan la responsabilidad de dirigir una compañía que se formó en la Academia Mexicana de la Danza, que fue la Compañía de Danzas y Bailes Populares, la lleve durante dos años y bueno hacíamos algunas salidas, había un programa de cultura dentro del estado de Sinaloa, auspiciado por el gobierno, yo llevé a la compañía porque era un mes para ir yo me fui de gira simultáneamente teníamos contemporáneo y también iban ellos.⁷⁸

El maestro Francisco, considera que para la enseñanza siempre ha sido necesario preparar, tanto el programa como los materiales sonoros o de otra índole, respecto a la conformación de su programa de estudios señaló que:

El programa de esta materia [Géneros Dancísticos], se organizaba referente al grado de dificultad, seleccionábamos repertorio por grado de dificultad, a la vez tenían que compaginarse para realmente en la enseñanza. Aparte de enseñar la técnica después se intentó hacerlo por regiones pero no se podía por que había regiones en las que el grado de dificultad era alto.⁷⁹

Esta forma de planeación didáctica colectiva, no se continuó desde hace ya

⁷⁸ AFbp.05-09-07

⁷⁹ AFbp.06-09-07.

varios años, a pesar de que se realizan reuniones, el ejercicio colectivo ya no tiene el mismo significado, el maestro Bravo comenta que cada profesor decide cómo trabajar el contenido de su programa, su compromiso, siempre los alumnos, tanto en el nivel formativo como en el personal, en éste siempre repetitivo, pero atento a las problemáticas personales, también a aceptar las aportaciones de los y las estudiantes, (pedagogía radical). El profesor Bravo, desde el principio de su incursión en la docencia, fue un profesor muy reconocido por sus colegas y por los estudiantes, muchas generaciones le reconocen su gran profesionalismo, su compromiso con la danza, la mirada que les ofrece a los estudiantes ha incorporado

También comenta que en ésta última etapa de la debería revisarse el proceso de selección de estudiantes, debe ser más cuidadoso, para no lastimar a los cuerpos, para que el perfil de ingreso se sumple y no se tengan posteriores problemas físicos y emocionales, al frustrarse por no lograr la resistencia en la sesión de danza que siempre es de un gran esfuerzo.

Segunda generación

José Antonio Pérez Mier y Terán

El maestro Pérez, nos ofrece una reflexión sobre lo que significa enseñar danza:

Aparte de bailar, enseñamos, la sociedad nos ha requerido como maestros yo también estuve con el grupo experimental de Amalia Hernández, entonces mi experiencia como ejecutante fue buena, pero como maestro también, creo que todos pasamos por ahí por no tener un reconocimiento, realmente si va tomando uno mucha experiencia yo la verdad he tenido ganas de hacer mi metodología una propuesta metodológica desde como iniciar, a mi me gusta más sensibilizar a la gente, bueno ahora ya sabemos que es un método inductivo, antes decíamos hay que envolverlos, siempre hemos sido como una copia de clásico o ciertas formas de contemporáneo, por academizar la danza contemporánea, porque siempre en la barra, las diagonales no son malas pero hay que saberlas adaptar ... se agarro muchos años de círculo y círculo como escaramuzas charras yo he

reflexionado en trabajar el espacio de manera libre, ciertas formaciones muy de folklore, basta tener la conciencia, la forma, de pareja cambia, cuando es en equipo cambia, cuando es grupal cambia.

Sabemos que en la danza no hay otra escapatoria, tengo que enseñar, la etapa que sigue es ser docente, ya si quiere tener uno su grupo es después de ser docente para poder enseñar, ser investigador no lo teníamos muy claro.

Nos han llenado de psicólogos, luego de antropólogos que vienen a echar sus rollos sus verbos, pero no saben enseñar, y sabíamos que sí que era importante, pero no tenemos la visión a nivel lo científico como los antropólogos.

Todos aprendimos así al trancazo, enfrentando tal vez echando a perder muchos alumnos yo no creo fielmente, que sea echando a perder, porque uno dio lo mejor de sí mismo, pero lo que uno tenía lo entregó todo y sobre todo mas que nada el gusto, la intencion de lo que uno hace, creo que se les quedo muy metido a los alumnos. Porque yo me encuentro alumnos ahora que son hasta madres de familia, otros que tienen puestos muy buenos, y han estudiado otras profesiones como se acuerdan ¡Toñito, por ti amamos ésto, y todo porque uno platicaba las experiencias!.

El maestro Pérez considera necesario romper con los esquemas habituales, en esquemas mecánicos, cuando habla de los círculos, deja ver que éste había sido el estilo más recurrente para formar a los estudiantes, en otro sentido también muestra autocrítica, acerca de cómo ha ejercido la docencia, se cuestiona, se interroga, reflexiona sobre su práctica, intenta alejarse del modelo acrítico de docencia, reflexiona sobre el papel del maestro en la sociedad, valora el haber participado en grupos artísticos y haber bailado desde pequeño. Reconoce la presencia de otros profesionales, pero no los considera valiosos para su ejercicio docente, parece ser que los lenguajes no lograron la comunicación necesaria, lo que si puede identificarse plenamente es el gran amor que tiene el profesor por la danza y por la enseñanza.

María Ruth Canseco

La maestra Ruth, reflexiona acerca de su concepción de la enseñanza, a partir de su participación como bailarina:

Pues mira, no tenía tampoco como tanto interés de la enseñanza de la danza, porque además yo bailaba todo el tiempo y, desde que salgo nunca dejé de bailar, dejé de bailar por temporadas o meses o tal vez un año por mucho pero yo estaba en diferentes grupos, cuando yo salí de aquí me fui a bailar primeramente con Silvia Lozano por supuesto entré así rapidísimo, en cuanto llegué me dijo sí, me dieron lugares tuve función en el Teatro de la Ciudad, de manera inmediata en la residente y coincidió con que en ese momento Silvia Lozano hizo el vínculo con Cancún y entonces se fue a Cancún con la Compañía con una parte de la Compañía, yo no me quise ir a Cancún porque ya estaba muy emboletada en la Facultad de Filosofía y aquí porque además yo no terminaba aquí cuando entré a Filosofía yo terminé aquí en el año 1984 por eso te digo que es la generación 84.

Incursionar en la docencia no significaba la actividad ideal en la que se desarrollaría profesionalmente, sin embargo durante más de dos décadas, la maestra Canseco ha combinado la docencia con su participación en la danza como bailarina o directora de grupos, además de la dirección de la propia ENDF y, respecto a la docencia, ha incursionado con niños y jóvenes, pero también con adultos, es importante destacar que su participación en la ENDF ha sido como profesora de asignaturas teóricas, se pudo apreciar durante las entrevistas que una gran pasión y compromiso con la danza la que a lo largo de su vida le ha proporcionado muchas satisfacciones.

Patricia Salas Chavira

La reflexión sobre la enseñanza que ofrece la maestra Salas en la entrevista, deja ver cómo ha transitado de los primeros días que comenté en el apartado anterior a este momento en el que ya tiene una larga experiencia en la docencia y la investigación, además de que su formación ha continuado a lo largo de su vida profesional, dice la enseñanza:

Es una gran oportunidad no solo de compartir, es también experiencia, es convencerlos de un campo de conocimientos que has vivido y que estas construyendo uno siempre se esta revisando. El contenido temático de una asignatura es como el pretexto para poder trabajar, el contenido mínimo pone en

juego la creatividad.

La enseñanza o los procesos que se dan en el aula de compartir esa tarea y esa reflexión como académico pero de compartir y vivir con el alumno, si provocas algo, ya puedes darte por bien servida, la enseñanza es un constante estar revisando, compartiendo estar revisando, afortunadamente lo que palnteaba hace 10 años ha cambiado⁸⁰.

La concepción de la enseñanza en la maestra Salas, tiene que ver con la de un maestro transformador, que reflexiona junto con sus estudiantes, que comparte y aprende también de ellos, que indaga para poder estar con un grupo (Freire).

Durante la observación en el aula⁸¹, pudo apreciarse que los materiales de trabajo, - lecturas- permitían la reflexión en este caso, acerca de la cultura, la expresión de la profesora fue demostrativa de una gran pasión con la que se dirigía a los estudiantes, trataba de invitarlos a construir juntos un concepto de cultura.

María Itzel Valle

Cuando se incorpora a la dirección de la escuela, dirige sus esfuerzos a constituir una propuesta de plan de estudios de licenciatura en danza folklórica.

En la entrevista señala al respecto:

Antes había tenido la experiencia de los antropólogos y de los etnomusicólogos, en ese momento sentía que tenía necesidad de contar con un pedagogo, ya tenía toda una experiencia invitamos a Cecilia Medina, que es prima de otra pedagoga, yo invite a Cecilia porque yo soy bien terca, porqué folklore no va [la licenciatura] y en clásico y contemporáneo sí.

Invité a Cecilia para que fuera la maestra que coordinara una propuesta de los docentes; teníamos una sesión con casi todos los maestros para participar en el proyecto, obviamente a los de carrera, no los de prepa ni los de iniciación⁸².

El proyecto se trabaja entre 2001 y 2002, y se denomina “Propuesta de un

⁸⁰ Psc. 4ª 14-09-07.

⁸¹ Psc. Oa.1ª 12- 09-07

⁸² Mivc. 2ª 7-09-07

plan de estudios a nivel superior en danza folklórica”, que no es avalado por las autoridades del INBA para ser instrumentado, nos permite identificar cómo desde este dispositivo, que impulsa la directora de la ENDF, se mantiene una resistencia, y se asume que desde la dirección de la escuela y con los maestros es posible subvertir la imposición normativa (maestros intelectuales, transformadores); el documento permite identificar la concepción de la enseñanza de la danza; el trabajo de construcción también impacta en el quehacer docente, pues las reflexiones que se originan en la comisión, evidentemente, van abonando al terreno de la práctica docente. La maestra Itzel Valle, en un trabajo colectivo con profesores y asesores pedagógicos, define la orientación de la enseñanza:

Enseñar en el sentido de que la institución sea creadora de una escuela, con una metodología específica, que permita tener una corriente pedagógica propia, preservando los códigos dancísticos tradicionales (subcampo de análisis del movimiento-subcampo etnocoreográfico) a través de la investigación documental y de campo, así como cursos de informantes (subcampo purista de la danza tradicional), que constituirán parte del acervo etnográfico que tiende a desaparecer difundiendo por medio de la representación escénica y de materiales documentales sobre la danza tradicional, entendida ésta como una de las acciones que efectúan los distintos grupos sociales en las que existe un movimiento corporal estructurado y sistemático que genera valores, normas y símbolos que tienden a un conocimiento sobre su mundo para dar seguimiento a la vida en sociedad.⁸³

Construir un proyecto curricular, fue un esfuerzo colectivo que fue posible porque en ese momento la posición de la maestra Itzel, le permitió convocar y a los maestros interesados para que en conjunto aportarán sus conocimientos y experiencias, lo hizo porque consideró que era indispensable presentar ante las autoridades un proyecto de formación para el nivel superior y no solamente aceptar las disposiciones generadas por las autoridades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, no se inmovilizó, tampoco lo hicieron los profesores que integraron los diversos grupos de trabajo, la lectura de su realidad, le permitía reconocer la dificultad a la que se enfrentarían, pero también la posibilidad de producir intelectualmente.

⁸³ Valle, Itzel Coord. *Propuesta de un plan de estudios a nivel superior en danza folklórica*, p. 43. El subrayado es mío.

Respecto a la enseñanza dice:

Yo siento que en danza folklórica se necesita mucho trabajar lo que es la coordinación lo que es el ritmo como que se tiene que fomentar el trabajo conjunto por ejemplo las cuadrillas es bastante noble porque pero aquí dentro de la primero era bailarín y ahora ya se amplió mas pues esa s necesidades la fuerza el tono muscular que te dan otras disciplinas como la danzas clásica. También es importante el análisis del movimiento, pero no hay materiales, los hemos traído tanto de estados unidos como de Inglaterra... yo no tengo propios porque para eso tienes que estar dedicado a la investigación yo los he conseguido. En donde se han concretado es en los programas de estudio, pero como tal no puedo decir tengo antologías

La intención de la maestra Itzel es formarse más e investigar y hacer partituras como en otros países en los que se han recuperado y conservado las danzas folklóricas, al respecto señala:

Tal vez se puede proponer porque la verdad que yo tuve de tomar al congreso internacional de quinetografía Laban a menos que la tenemos que acabar de formar porque dentro de la formación no tenemos el nivel. Que también entonces yo siento que abres otros camino ir formando como docentes a otros pero también nosotros porque tengo espero todavía llegar a otro nivel, ya que ahorita estamos a nivel intermedio y nos falta hacer las partituras porque vino un húngaro es una maravilla pero ellos tienen sus danzas en notación tienen los videos de los viejitos que todavía bailarín no que ahí mal organizado cuando ellos lo tienen por internet nos pasaron las partituras pero son gente que se dedica a eso estábamos comparando con brasil damos lo que sabemos y hasta ahí, tal vez entonces hay mucho por hacer⁸⁴.

La reflexión de la maestra Itzel expresa su gran compromiso de formarse ser una profesora intelectual, transformativa, que es crítica de su propia práctica y que busca cómo enfrentar el reto de la docencia con preparación, sin embargo las condiciones institucionales ni para ella ni para el resto de los profesores son las más adecuadas para dedicar tiempo a la tarea de investigación.

⁸⁴ Mivc. 2ª 7-09-07

Hasta aquí el análisis del papel de los docentes en la ENDF, de la que intenté mostrar su participación en el campo de la enseñanza de la danza folklórica. Definitivamente la mirada puede estar matizada por la experiencia y cercanía con los profesores; sin embargo, quiero destacar que la producción académica, referida a planes de estudio, programas, manuales, artículos o ponencias, ha sido permanente, en ello se encuentra su trayectoria como docentes, siempre con una preocupación válida: mejorar su trabajo en el aula, formar a los mejores bailarines de México, lo que se ha demostrado a través de muchas generaciones con un trabajo riguroso y sistemático, y con una falta de reconocimiento institucional hacia el compromiso que cada uno de ellos ha mostrado y que aún en los momentos de mayor tensión se mantuvo.

Reflexiones finales

El campo de la enseñanza de la danza es un tema de gran relevancia para los estudiosos de la educación y la danza en México, sin embargo, considero que tiene aún muchas vetas para su estudio y análisis. Este estudio se insertó en la línea de investigación de sociología de la educación.

Los objetivos de la investigación apuntaron a ofrecer un análisis de un campo particular, el de la enseñanza de la danza, identificando para ello cuatro momentos coyunturales, en cada uno de los cuales se intentó mostrar la forma en que los maestros participan en la construcción del campo, sus posiciones y tensiones. Considerarse que la construcción de este recorrido histórico a partir de la definición de cuatro momentos coyunturales es una aportación importante que hace esta tesis, primero porque en la literatura se encuentran textos sobre la historia de la danza¹

Pudo apreciarse que en el primer momento fue un grupo de bailarines de danza clásica quienes impulsaron el proyecto de institucionalización de la formación, con ello, consideramos, se concreta el surgimiento del campo. En éste las posiciones que tenían artistas como Chávez, el propio secretario Bassols y quienes integraban el Consejo propiciaron que la Escuela de la Plástica Mexicana se instaurara; el interés se centró en la danza clásica, de la que provenía Zybin, su promotor.

En este primer momento coyuntural la danza folklórica no es una especialidad en la que se formaran bailarines, sino sólo una asignatura que formaba parte del plan de estudios, aunque resulta de alta utilidad para el Estado al fortalecer la identidad nacional.

De gran relevancia resulta en el periodo inicial 1931-1978, dos agentes que tendrán una presencia fundamental en el campo por un largo periodo son la maestra Josefina Lavalle y el maestro Marcelo Torreblanca, maestros de quienes

1

participan en este estudio.

Una característica del campo es la tensión permanente a la que se enfrentan los agentes desde que son estudiantes; el proyecto educativo ha sido construido en casi todas las épocas en condiciones difíciles, sin el tiempo necesario para que los maestros reflexionen sobre su quehacer y aporten en términos de su propia experiencia sistematizada. En realidad ha sido sólo en respuesta a las políticas del Estado en sus diversos niveles, desde la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes o la Dirección General del Instituto Nacional de Bellas Artes. Dichas tensiones en varios periodos han fracturado las relaciones que parecían estables y solidarias, han ocasionado enfrentamientos y distanciamientos.

Entre 1993 y 1994 la tensión es fuerte, las fuerzas institucionales representadas por los funcionarios de la Subdirección General de Educación Artística tienen el objetivo de concretar el proyecto de creación del Centro Nacional de las Artes, acompañado de un proyecto educativo en el que se conjuguen las diversas disciplinas artísticas. Los maestros de la ENDF, por su parte, abonan a la discusión de ese proyecto educativo, se encuentran en una nueva disyuntiva: mantener el plan de seis años, en el que se tiene incorporada la escolarización en secundaria y bachillerato, o bien transformar el plan de estudios en una licenciatura, que parecía ser lo más conveniente para la formación, pues subyace desde décadas atrás la necesidad de formar parte del nivel superior del sistema educativo mexicano, como ya lo era en otras muchas entidades federativas.

Cabe señalar que la política institucional en ese momento planteaba la separación de la escolaridad; finalmente se opta por luchar por la creación de una licenciatura, asumiendo la política institucional que sobre la escolaridad se dictaba.

La directora de la ENDF, Maira Ramírez, juega en ese momento un papel central, ya que media entre las fuerzas representadas por las autoridades y los maestros; sólidamente formada en la antropología y la etnocoreografía, impulsa un planteamiento que intenta conjugar estos dos campos de conocimiento, como eje de la formación, con las asignaturas que ya formaban parte del plan de estudios

vigente. La carrera propuesta se denominó licenciado en etnocoreología; su construcción curricular requirió de un trabajo sistemático, que fue guiado por la directora de la escuela, quien para entonces había sido parte, entre 1980 y 1986, del Taller de Danza Folklórica de la ENAH, que dirigía el antropólogo Jesús Jáuregui, y en el que participaban otros destacados investigadores interesados en el estudio de la danza.

Por otra parte, la posición de los maestros en este momento coyuntural, se encontraba dividida. Algunos profesores se integraron de lleno a la comisión que se encargó de elaborar la propuesta: Patricia Salas, entonces también secretaria académica, Francisco Bravo, Antonio Miranda, José Antonio Pérez Mier y Terán. En tanto que Itzel Valle participó de manera parcial, solamente en lo que respecta a los contenidos de la asignatura que impartía. En ese momento, la tensión, que había sido permanente, se intensificó; el ambiente era de incertidumbre e inestabilidad. Por ejemplo, el maestro Miranda, cercano en algún sentido a la directora de la ENDF, no considera pertinente eliminar la escolaridad y dejar la carrera con tan sólo tres años.

Sin embargo, cada uno de los momentos coyunturales ha representado un momento esperanzador, que los maestros con un gran compromiso con su escuela han aprovechado para continuar con el gran proyecto: formar a otros bailarines, desde su muy particular concepción acerca de la danza y la enseñanza.

Estas concepciones se han formado a lo largo de su permanencia en la escuela; todos se incorporaron a ese campo cuando eran niños o adolescentes, y cursaron estudios de entre siete y diez años en una carrera en la que se les formó como bailarines y profesores de danza; así aprendieron como es ser bailarín y como es ser docente, introyectaron pautas, construyeron formas de percepción particulares, generaron esquemas que los predisponen a una determinada forma de comportamiento en ciertas condiciones (*habitus*) ya desde temprana edad; la adhesión a un enfoque o subcampo se da a partir de las relaciones que se establecen con sus profesores, en las que se juegan diversos elementos, como la posición que tienen los maestros en la institución, la imagen que tiene cada uno de ellos, la forma en que se enseña la danza, la metodología de la enseñanza

corporal y las formas discursivas. La convivencia en esta época es intensa, pues los estudiantes se encuentran durante más de diez horas cada día en la escuela, por lo que la incorporación de ciertas pautas de comportamiento van tomando forma de manera sistemática.

La afiliación a un subcampo no se da de manera ortodoxa, pues los maestros fueron recorriendo cada uno de ellos en su práctica docente y construyeron también sus propias pautas, que combinan con las formas aprendidas en su etapa estudiantil; así encontramos que los subcampos se interrelacionan, comparten algunas similitudes que los identifican como parte de un campo, pero se encuentran distinciones, algunas de ellas perfiladas a partir de la asignatura o las asignaturas que imparten.

El capital cultural y simbólico juega un papel importante para definir su posición en el campo. Así encontramos que quienes denominamos precursores de cada subcampo tienen en su momento una posición de autoridad, que establecen relaciones de dominación no solamente por el cargo, sino porque el capital cultural representado por el gran conocimiento de la danza también les da un capital simbólico que los lleva a ser altamente reconocidos por la comunidad dancística en su conjunto. Tal es el caso del maestro Torreblanca, que es reconocido más allá del espacio que ocupa la ENDF, y el de la maestra Josefina Lavallo, que ha sido reconocida por toda la comunidad dancística en sus diversos géneros y ha sido estudiada por importantes investigadores de la danza, así como también la maestra Amalia Hernández, que si bien en la ENDF y en general en la comunidad dancística hay cierto recelo por la corriente que acuñó y desarrolló, ha sido el ballet más exitoso no solamente en México, sino en el mundo. También la maestra Maira Ramírez, a quien se le reconoce haber incorporado a la danza una línea antropológica (etnocoreológica) que proporciona otras dimensiones en el estudio de la danza, y se le reconoce en la escuela y en áreas de investigación dancística y antropológica.

Ser directora o director de la Escuela Nacional de Danza Folklórica ha resultado para todos los maestros la máxima aspiración; a este importante cargo han llegado los profesores Antonio Miranda, Francisco Bravo, Itzel Valle y Ruth

Canseco, desde donde cada uno de ellos ha impulsado un proyecto en el que se marca la orientación de un subcampo al que se han afiliado de manera preponderante.

En este trabajo se define también a los maestros como maestros críticos, transformadores, intelectuales. Críticos porque a lo largo de su trayectoria docente en la ENDF han mantenido un análisis del contexto en el que se encuentran; como dice Freire, han sido capaces de leer su realidad no sólo para cuestionarla, no sólo para reconocerla, sino para intervenir en ella. Al respecto encontramos una serie de muestras. En los dos momentos coyunturales últimos, los maestros, a pesar de haber estado en una situación de incertidumbre respecto a su devenir como escuela, asumen el reto de construir un proyecto educativo y defender sus espacios físicos, y con ello intervienen en la realidad para transformarla.

Los maestros han aprendido que la relación en el aula es dialógica, que la educación no es sólo en un sentido, que la comunicación e intercomunicación entre los sujetos debe estar abierta a la posibilidad de conocer más. La naturaleza social de este proceso hace del dialogismo una relación natural con el otro.

La educación crítica plantea que la construcción de conocimiento se hace a partir del estudio serio; así, los maestros de danza se han preparado en el ámbito de su campo de conocimiento, se han inscrito en diversos programas de formación tanto institucionales como individuales; se han formado en los subcampos, tienen una sólida formación académica que les permite construir con sus estudiantes.

Los maestros son productores de conocimiento y lo hacen con pleno convencimiento de que esa forma de vida que un día eligieron es la que quieren seguir construyendo. En ese hacer también se dejan cosas; la decisión siempre se inclina hacia un lado o hacia otro, la decisión de qué hago y para qué lo hago, es decir, en el hacer docente se encuentran con dos dimensiones del ser humano, la política y la ética, y aquí tenemos que decir que los maestros si bien han jugado en el marco de las reglas institucionales, también son hombres y mujeres que tienen un proyecto, su proyecto, con el cual participaron en la definición del de la Escuela Nacional de Danza Folklórica.

Por otro lado, y respecto a la formación actual, el mapa curricular² nos permite identificar cinco líneas de formación: coreológica, en la que hay 17 espacios curriculares; técnica-motriz, con 28 espacios curriculares; escénica y de difusión, con ocho espacios curriculares; la coreográfica, también con ocho espacios curriculares, y la pedagógica, con ocho espacios. Respecto al total de materias, la maestra Itzel Valle considera que son muchas las horas que un estudiante tiene que destinar para atender 10 asignaturas diferentes, y en el horario que ella imparte clases en el ciclo escolar que se encuentra en curso durante la investigación de campo (2007-2008), el de las 12:00 horas, aproximadamente, llegan muy cansados.

Por otro lado, el estudio realizado abre diversas posibilidades, como comprender el devenir del campo, hoy cuando por lo menos hay dos generaciones de estudiantes que egresaron con el plan de estudios 2007 y para desde aquí plantear una serie de interrogantes que permitirán continuar la investigación del campo: ¿Cómo se asume actualmente la concepción de la formación en la danza folklórica? ¿Ahora que ya no se encuentran dos de los profesores de este estudio, y que habían sido los formadores de los otros profesores, cuáles son los subcampos que subsisten y cuál ha sido su desarrollo? ¿De qué manera quienes forman parte de la estructura de poder, funcionarios de la Dirección General del INBA y de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística, definen el campo de la Enseñanza de la Danza Folklórica y a los agentes de éste, es decir, a sus maestros? ¿Sigue siendo la formación de bailarines una respuesta a las necesidades sociales de México?

En fin, ¿cuál es el devenir del campo de la enseñanza de la danza, en particular en la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA en el siglo XXI, con

² Puede verse el mapa curricular de la Licenciatura en Danza Folklórica, que aparece como en el anexo4.

una sociedad en crisis económica, política y cultural?

Fuentes consultadas

Libros

- AGUIRRE LORA, María Esther. *Caleidoscopios comenianos I*. México, UNAM-CESU, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- _____. *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona, Anagrama, 2001.
- _____. *La distinción*. Madrid, Taurus, 2003.
- _____. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara, 2005.
- _____. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1994.
- _____. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo-CNCA, 1990.
- BOURDIEU, PIERRE y Löic, Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- CAMACHO, Patricia. *Josefina Lavalle. Institucionalidad y rebeldía*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009.
- CARDONA, Patricia. *La danza en México en los años setenta*. México, UNAM, 1980.
- DALLAL, Alberto. *Cómo acercarse a la DANZA*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Plaza y Valdés, 2000.
- _____. *La danza en México: primera parte: panorama crítico*. México, UNAM, 1995.
- _____. *La danza en México: segunda parte*. México, UNAM, 1995.
- DELGADO CÉSAR. WALDEEN LA CORONELA DE LA DANZA MEXICANA. MÉXICO. ESCENOLOGÍA, A.C. 2000.
- DURÁN, SILVIA. “La educación artística y las actividades culturales”, en Latapí Pablo, *Un siglo de educación en México*, vol. II. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/FCE, 2000.
- ESCOBAR G., Miguel. *Educación alternativa. Pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1990.
- _____. “Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido,

- de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia”, en Yáñez, Velazco, Juan Carlos, Coord. *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Colima, Universidad de Colima, 2007.
- _____. *Paulo Freire y la educación liberadora*. México, SEP/Ediciones Caballito, 1985.
- ESCOBAR G., Miguel e Hilda Varela Barraza, “Introducción”, en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 1987.
- FAVELA, M. “Análisis de la acción social en Bourdieu”, en Jiménez, Isabel, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2005.
- FERREIRO, Alejandra. *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/Instituto Nacional de Bellas Artes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, Editorial El Roure, 2002.
- _____. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 1987.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores, 1988.
- _____. *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Ediciones Morata, 2001
- _____. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI Editores, 2002.
- _____. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores, 2003.
- FREIRE, Paulo y Frei Betto, *Essa escola chamada vida. Depoimentos Ao Reporter Ricardo Kotscho*, 4a. ed., Sao Paulo, Atica, 1986, citado por Escobar Guerrero, Miguel, en *Las cuatro etapas de Paulo Freire, en sus cinco pedagogías*, en Yáñez, Velazco Juan Carlos, Coord. Colima, Universidad de Colima, 2007.
- FUENTES, Irma. *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*. México, INBA /CENIDI, Danza, 1995.
- GIMÉNEZ, Gilberto. *Introducción a la sociología de Bourdieu*, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2005.
- GIROUX, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*.

- Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1997.
- _____. *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, SXXI, 1998.
- _____. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1997.
- _____. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos aires, Amorrortu, 2004.
- _____. *Teoría y resistencia en la educación*. México Siglo XXI Editores, 2004.
- GIROUX, Henry, y Peter McLaren. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- GOETZ, Judith, y Margaret LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- ISLAS, Hilda. *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México, INBA/Cenidi-Danza, 1995.
- _____. *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza. Elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*. México, Conaculta-INBA, 2001.
- INODEP. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación. Textos seleccionados por el INODEP*. Madrid, Marsiega, (s/f).
- JIMÉNEZ, Isabel. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2005.
- JIMÉNEZ ORTIZ, María del Carmen. *Paulo Freire: educación, humanización y democracia*, en Yáñez, Velazco Juan Carlos Coord. *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. México, Universidad de Colima, 2007.
- MEYER, Lorenzo. *Liberalismo autoritario, las contradicciones del Sistema Político Mexicano*, México, Océano, 1995.
- MIRANDA, Antonio y Joel J. Lara. *Manual básico para la enseñanza de la técnica de danza tradicional mexicana*. México, Conaculta-Fonca, 2002.
- NEGRETE, Teresa de Jesús. *Voces de fundadores*. México, Ediciones Pomares/UPN, 2006.
- PARGA, Pablo. *Cuerpo vestido de Nación*. México, Conaculta-Fonca, 2004.
- PEÑA, GUILLERMO DE LA. *Educación y cultura en el México del siglo xx, en Pablo Latapí, Un siglo de educación en México, vol. I. México, Consejo Nacional*

para la Cultura y las Artes/FCE, 2000.

RAMÍREZ REYNOSO MAIRA ISELA. *Estudio etnocoreográfico de la Danza de la Conquista de Tlacoachistlahuaca, Guerrero. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia. 2003.*

SAMPIERI, Roberto. *Metodología de la investigación.* México, McGraw-Hill, 2006.

SEVILLA, Amparo. *Danza, cultura y clases sociales.* México, INBA/Cenidi-Danza, 1995.

TORTAJADA, Margarita. *Danza y poder.* México, INBA/ CENIDI-DANZA, 1995.

_____. *Mujeres de danza combativa.* México, , INBA/ CENIDI-DANZA, 1998.

WACQUANT, Löic. *Claves para leer a Bourdieu*, en Jiménez, Isabel, coord. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu.* México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2005.

Revistas

MARÍN, NOEMÍ, MARCELO TORREBLANCA. *En Boletín 10, del CIID-DANZA, México, Centro de Investigación, Información y Documentación de la Danza del INBA. S/F.*

Tesis y Tesinas

RAMÍREZ, REYNOSO MAIRA ISELA. *El sistema dancístico del Gran Nayar: coras y huicholes. Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México. Julio de 2001.*

_____.

Memorias

SALDAÑA, ROCHA MARÍA DEL CARMEN. *La resistencia del docente frente la educación bancaria. En Fórum Paulo FreireV Encuentro Internacionalsendas de freireopresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida Institut Paulo Freire de España. 2006.*

_____.

Documentos

DECRETO QUE MODIFICA ARTÍCULOS DE LA LEY DE CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA. MÉXICO.

LEY ORGÁNICA DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA, 1946.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. *Ley que Crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 1946.*

SOCIEDAD MEXICANA DE COREÓGRAFOS. *Estatuto de la Sociedad Mexicana de Coreógrafos, 1999.*

VALLE, CASTAÑEDA, MARÍA ITZEL, COORD. *Propuesta de un Plan de Estudios a Nivel Superior en Danza Folklórica. inba/ESCUELA Nacional de Danza Folkórica. 2002.*

Mesografía

BÁRCENA, ALCARAZ, PATRICIA ET AL. *El hombre y la danza. México, Patria, 1994. El documento virtual, [en línea]. [consultado 2008-02-10]. Disponible en <<http://www.danzar.com>>.*

BALLET FOLKLÓRICO. *Semblanza de Amalia Hernández, El documento virtual, [en línea], [consultado el 20 de febrero de 2009]. Disponible en <<http://balletamalia.com/skip.html>>*

CHÁVEZ, LARA HUGO, D .R. *El salinismo: política cultural (1988 – 2006). El documento virtual, [en línea]. [consultado 2009- 07- 04]. Disponible en <<http://www.correcamara.com>. mx>.*

CHÁVEZ, LARA HUGO, *La demolición de los Churubusco (1992-1993). El documento virtual, [en línea]. [consultado 2009- 08- 17]. Disponible en <<http://www.correcamara.com>. mx>.*

CONACULTA/INBA. *Licenciatura en Danza Folklórica. [consultada el 10 de junio de 2009]. Disponible en <<http://www.sic.gob.mx/>>*

FERREIRO A. Y LAVALLE J., *Programa de Desarrollo de la Creatividad por medio del Movimiento y la Danza. En El documento virtual [en línea], [consultado 2009 – 08 - 10]. Disponible en*

<<http://canal23.cuarto.com/secciones/pirinola2/textoweb/guiadanza.pdf>>.

MABIRE, BERNARDO, *Políticas culturales y educativas (2003)*, en *Foro Mexicano de la Cultura. El documento virtual*, [en línea]. [consultado 2009-07-05]. Disponible en < <http://www.foromexicanodelacultura.org> >.

UNAM. *Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC)*, en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INVESTIGACION/Edespig/edespig.html>. [consultado 2008- 11- 15]

Anexos

Anexo 1

Guía de entrevista para maestros de danza folklórica

La guía de entrevista se conformó con base en los siguientes **tópicos**:

Actores/agentes: maestros de danza particularmente de técnica, prácticas escénicas y notación dancística quiénes formaron o forman parte del campo de la enseñanza de la danza folklórica, posiciones, cuáles son, quiénes las ocupan u ocuparon, resultados de las posiciones, concepciones sobre la danza y la enseñanza.

Expresión escrita de los actores y escuelas: documentos académicos, planes de estudio, programas, materiales didácticos, otros.

Fuerzas representadas: existencia y pertenencia a grupos, fines explícitos o implícitos, opositores y o aliados.

Aval institucional: normatividad: relaciones laborales, reglamentaciones internas en las escuelas formas de reconocimiento, de control o de exclusión.

Maestros.

Tópico	Preguntas	Propósito
Formación	¿ Cuándo y cómo se formaron?, ¿Quiénes fueron sus maestros más representativos?, Se asumen como parte de una escuela/enfoque/subcampo?	Reconocer el momento de su incorporación como estudiante, así como la pertenencia incipiente a un subcampo.

<p>Docencia: incursión, trayectoria</p>	<p>¿En qué periodo se incorporó a la docencia en la escuela? ¿Cómo estaba la organización? ¿Quiénes participaban en de los cargos de dirección y coordinación académica? ¿Quiénes eran los directivos del INBA? Cuál es su concepción de la danza? Que significa para usted la enseñanza? Cómo aprendió este oficio? Considera que algún maestro artesano fue guía para usted en la enseñanza?</p>	<p>Identificar la forma en la que se incorporó y quiénes y qué posición jugaban en ese primer momento. Conocer las expectativas y concepciones</p>
<p>Producción académica</p>	<p>En el momento de su incorporación existía un plan de estudios? Cómo lo caracterizaría, quién o quiénes lo elaboraron, cuál fue su participación? Podría comentarme cómo imaginaba usted la formación de los bailarines y si esa expectativa se reflejaba en el plan de estudios? En los subsecuentes periodos, cómo se dio el proceso? ¿Qué tipo de producción académica ha logrado en su trayectoria institucional?</p>	<p>Conocer las expectativas y concepciones respecto a la danza y la enseñanza. Identificar la producción académica de la maestra.</p>

<p>Fuerzas representadas</p>	<p>Podría considerar que durante su trayectoria en la escuela se han distinguido estilos, o técnicas que han predominado sobre otras? Quiénes las han impulsado? Considera que usted impulsa un estilo?</p> <p>Se ha caracterizado la escuela por seguir una forma de enseñanza, como la podría definir?</p> <p>Cuál es la participación de los estudiantes en el ámbito dancístico nacional e internacional?</p>	<p>Identificar posiciones de grupos e individuos en cada una de las escuelas y en el INBA en general.</p>
<p>Aval institucional</p>	<p>¿ Cómo podría caracterizar la participación de los funcionarios del INBA en las decisiones de la escuela? ¿ Puede marcar periodos significativos? Por qué motivo los distingue?</p> <p>La normatividad que impera para el trabajo de enseñanza apoya, beneficia. Obstaculiza?</p>	<p>Analizar el papel</p>

Anexo 2 Guía de Observación a en aula

Nombre del profesor

Fecha de observación

1. Estilo o enfoque de enseñanza explícito: identificar si el maestro durante la clase alude a algún enfoque representativo de enseñanza de la danza o de danza.

Durante la sesión el profesor nombra de alguna manera el enfoque que representa?	En la sesión los estudiantes consultan acerca de un enfoque de danza o de su enseñanza?	De qué manera se refiere el maestro a lo que se encuentra enseñando?

Secuencia de una clase: identificar la secuencia didáctica que sigue cada uno de los profesores, reconocer el estilo de planeación didáctica.

Cuáles son los momentos de la clase. Se identifica un inicio, el desarrollo y cierre.	Qué puede destacarse durante la clase	Cómo es el estilo de su docencia (solicita que se repita lo que él hace, es decir por imitación, recupera elementos anteriores, busca el aprendizaje por descubrimiento?)
---	---------------------------------------	--

Comunicación con los estudiantes: cómo es la relación con los estudiantes.

¿Durante la sesión cuál es el tipo de relación que establece?	¿Cómo se dirige a los estudiantes?	Permite la comunicación entre los estudiantes?

Uso de recursos didácticos: identificar los materiales que utiliza el maestro como apoyo para la enseñanza.

¿Utiliza algún recurso didáctico durante la sesión?	¿Qué tipo de recursos didácticos?	¿Ofrece algunas referencias bibliográficas?

Manejo del tiempo de la sesión: desde la hora de llegada e inicio, la incorporación de estudiantes durante la sesión, y hasta el cierre de la misma.

¿Llega puntual a la sesión?	¿Inicia y concluye a tiempo la clase?	¿Cómo maneja el tiempo durante la clase.?

Anexo 3 Planta Docente

ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLÓRICA

No.	NOMBRE	FECHA DE INGRESO (AÑO)/ ASIGNATURA Y/O SITUACIÓN ACTUAL
1.	ALCAZAR CHAVEZ XILONEL NO	2005 Vestuario
2.	ALVAREZ MÁRQUEZ FRANCISCO JAVIERNO	Licencia sindical
3.	ALVAREZ Y ARRIETA ARTURO ADALBERTO NO	Artes Plásticas
4.	ARENAS PEREZ RAMON	Educación Física
5.	BARRÓN ALCÁNTARA RAÚL	Teatro
6.	BARROSO PEREZ RAQUEL*	2006 Géneros dancísticos.
7.	BRAVO PUEBLA AMADO FRANCISCO*	1968
8.	CAMACHO JURADO CAMILO RAXA	Músico
9.	CANSECO CERVANTES RUTH MARIA**	1986
10.	CAPPELLO SANCHEZ KARINA	Sin fecha de ingreso. Historia.
11.	CASTILLO LOPEZ SERGIO HUEMANTZIN*	1980 - 81. Géneros Dancísticos.
12.	GARCIA DIAZ ROSARIO	1994
13.	HERNANDEZ ISABEL	Contemporáneo
14.	ISLAS LOPEZ CARLOS ALBERTO	2006
15.	ISLA RUANO GUADALUPE	LICENCIA
16.	JUAREZ ALVAREZ EDMUNDO*	1968 Danzas Tradicionales
17.	LEZAMA ESCALONA JESSICA ADRIANA*	1992 Notación dancística
18.	LOPEZ AGUILAR YOURQUIN*	2004 Géneros dancísticos
19.	MARTINEZ VALDIVIESO ARMANDO	VESTUARIO
20.	MENA ARROYO MIRIAM ROCÍO	2006
21.	MERINO SÁNCHEZ EDGAR	Músico
22.	MIRANDA HITTA ANTONIO*	1968 Géneros dancísticos
23.	MUCIÑO AGÜERO BENJAMIN	Músico
24.	MUÑOZ LOPEZ DIANA	2006 Teatro
25.	NAVARRO HERNÁNDEZ BEATRIZ ALICIA	2007 Contemporáneo
26.	NEGRETE ARTEAGA MARCELA	2006 Contemporáneo
27.	PARIS GONZALEZ CINTHYA	2006 Contemporáneo
28.	PÉREZ FLORES JOSÉ LUIS	2006 Estética
29.	PEREZ MIER Y TERAN JOSE ANTONIO	1982
30.	PONCE VALADEZ MARCELA	2006 - 2007 Contemporáneo
31.	RAMIREZ CARDENAS DIANA PATRICIA	2004- 2005
32.	RAMIREZ REYNOSO MAIRA ISELA	1986 Licencia.
33.	ROBLES RODRIGUEZ RAFAEL EDGAR	Contemporáneo
34.	RODRIGUEZ BEJARANO GONZALO	Música
35.	RODRIGUEZ GOMEZ JOSE HUMBERTO	Música
36.	SALAS CHAVIRA PATRICIA**	1984 Notación Dancística.
37.	SALAZAR VALDEZ SARA ROSA	Licencia sindical
38.	SALCEDO FUENTES FRANCISCO	1980 Música
39.	SANCHEZ BRAVO LUIS ANTONIO	Contemporáneo
40.	SANTIAGO CAMBRAY MARIA DE LOURDES	1984 No imparte danza.
41.	SERRATO VARGAS MARTHA	1970 Música.
42.	TORRES RAMIREZ GUILLERMO ANTONIO	Música.
43.	TRUJILLO CHAGOYA ADRIANA	Contemporáneo.
44.	URRUTIA RODRIGUEZ CIRILO	Músico
45.	VALLE CASTAÑEDA MARIA ITZEL*	1984 Notación de motivos

No.	NOMBRE	FECHA DE INGRESO (AÑO)/ ASIGNATURA Y/O SITUACIÓN ACTUAL
46.	VALLE CASTAÑEDA MARIA NAZUL*	1984 Prácticas Escénicas
47.	VARGAS ESQUIVEL CONCEPCIÓN ZORAIDA	Contemporáneo
48.	VAZQUEZ ESCAMILLA GERARDO	Maquillaje
49.	VEGA HERNANDEZ JOSE ANTONIO	Teatro
50.	ALFREDO TAPIA SOSA	Control Escolar

Información proporcionada por la Mtra Ruth Canseco. Directora de la Escuela Nacional de Danza Folklorica, en agosto de 2008.

*Primera lista de profesores que podrían formar parte de la investigación.

** Directivas

MAPA CURRICULAR ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLÓRICA

LINEAS DE FORMACIÓN	SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
	Coreológica	Kinesiología I 3.75 3	Kinesiología II 3.75 3	Notación de Motivos 5 4	Notación Estructural 5 4	Análisis de Movimiento I 5 4	Análisis de Movimiento II 5 4	Emocoreología 2.5 2
	Códigos Corporales I 2.5 2	Códigos Corporales II 2.5 2	Historia Universal de la Danza 2.5 2	Historia de la Danza en México 2.5 2	Estética 2.5 2	Teoría del Arte 2.5 2	Culturas Estéticas 2.5 2	
	Métodos y Técnica de Investigación Documental y de Campo I 5 4	Métodos y Técnica de Investigación Documental y de Campo II 5 4						
Técnica Motriz	Géneros Dancístico Musicales I 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales II 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales III 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales IV 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales V 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales VI 7.5 6	Géneros Dancístico Musicales VII 5 4	Géneros Dancístico Musicales VIII 5 4
	Danzas Tradicionales I 5 4	Danzas Tradicionales II 5 4	Danzas Tradicionales III 5 4	Danzas Tradicionales IV 5 4	Danzas Tradicionales V 5 4	Danzas Tradicionales VI 5 4	Danzas Tradicionales VII 5 4	Danzas Tradicionales VIII 5 4
	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico I 7.5 6	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico II 7.5 6	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico III 7.5 6	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico IV 7.5 6	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico V 7.5 6	Técnicas Formativas y de Entrenamiento Dancístico VI 7.5 6		
	Elementos Musicales Aplicados a la Danza I 3.75 3	Elementos Musicales Aplicados a la Danza II 3.75 3	Análisis Formal de la Música Tradicional Mexicana I 5 4	Análisis Formal de la Música Tradicional Mexicana II 5 4	Música Tradicional Mexicana I 5 4	Música Tradicional Mexicana II 5 4		
Escénica y Difusión	Prácticas Escénicas I 5 4	Prácticas Escénicas II 5 4	Prácticas Escénicas III 5 4	Prácticas Escénicas IV 5 4	Prácticas Escénicas V 5 4	Prácticas Escénicas VI 5 4	Gestión Cultural I 2.5 2	Gestión Cultural II 2.5 2

