

LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos*

El presente trabajo muestra los vaivenes académicos, artísticos y administrativos por los que ha atravesado la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello¹ —a raíz de la política de modernización educativa aplicada durante las décadas de 1980 y 1990— a fin de continuar vigente y cumpliendo con su misión como formadora de profesionales de la danza, tarea que adoptó desde su apertura oficial en 1932.

Palabras clave: perspectiva histórica, historia global, formación dancística, reforma educativa y planes de estudios.

ABSTRACT

The work shows the academic, artistic and administrative vagaries that has gone through the now called National School of Dance Nellie and Gloria Campobello, from educational modernization issued during the 1980s and 1990s of the 20th century in order to continue existing policy and to comply with its duties as trainer of professional dancers, mission adopted since its official opening in 1932.

Key words: historical perspective, global history, dancistic training, educational reform and curriculum.

* Deseo expresar mi agradecimiento a los dictaminadores del presente texto por sus amables sugerencias y recomendaciones.

¹ La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello es la primera escuela pública de danza en México; depende del Instituto Nacional de Bellas Artes y de la Secretaría de Educación Pública. Oficialmente se fundó en 1932; durante 1930 y 1931 llevó el nombre de Escuela de Plástica Dinámica.

PRESENTACIÓN DEL TEMA

Con este trabajo se intenta contribuir al estudio de los procesos educativos en México en un área muy concreta: la formación² dancística, la cual ha sido poco explorada hasta el momento; asimismo se pretende mostrar cómo algunas de las reformas educativas³ establecidas por el gobierno durante las décadas de 1980 y 1990 impactaron directamente en la elaboración y autorización de sus propuestas de formación.

Inicia con una sección en la que se revisan los antecedentes que se consideran más significativos para entender el proceso histórico y académico de la instancia educativa en cuestión; en la segunda parte se dan a conocer las reformas educativas más relevantes dictadas durante el periodo ya mencionado; y en la tercera se comentan algunas consideraciones finales.

ANTECEDENTES

Tomando como base las modificaciones más significativas registradas en los planes de estudio⁴ de la primera escuela pública de danza durante el periodo de 1930 a 2009 vislumbré seis momentos o etapas por las cuales ha transitado dicha institución:

Primera. Cuando las dos primeras propuestas de formación (1930-1931) retomaron la experiencia dancística europea con el fin de transferirla a México.

Segunda. Abarca aproximadamente de 1932 a 1937 y se caracterizó por su creatividad y porque aspiraba a la conformación de una danza mexicana.

Tercera. Podría ubicarse entre 1937 y 1951. Periodo de gran lucimiento para la institución porque recogió los frutos académicos de los años anteriores y logró conformar el Ballet de la Ciudad de México.

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

³ Francesc Pedró e Irene Puig, "Alteración fundamental de las políticas educativas nacionales", en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona, 1998, pp. 44-45.

⁴ "[...] que no son signos o significadores que se refieren a las cosas y las fijan, sino prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación". Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault* (trad. M. Pomares), Pomares (Educación y Conocimiento), Madrid, 2000, p. 23.

Cuarta. Transita aproximadamente entre los años de 1952 a 1962, arco histórico en el cual la escuela se mantuvo trabajando como lo venía haciendo, con un programa probado y una planta docente estable.

Quinta. Comprende el lapso entre 1962 y 1984. La instancia educativa continuó con la misma línea de trabajo, no se renovó y se fue deteriorando paulatinamente.

Sexta. Periodo que corre desde 1984 hasta nuestros días y en el que la escuela se reafirmó como formadora de profesores de danza.

Estas etapas no tienen la intención de marcar cortes tajantes entre una y otra, la idea es subrayar que entre ellas existen influencias, préstamos, coincidencias, encuentros y desencuentros, así como fortalezas y debilidades, prácticas y discursos que se arraigaron, tradiciones que permanecieron y/o se diluyeron con el tiempo.⁵

Las propuestas de formación planteadas para la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica⁶ durante 1930 y 1931 no se consolidaron, pero a pesar de ello, marcaron avances significativos para el arte de la danza en nuestro país, pues dieron continuidad tanto al proceso de configuración del campo dancístico mexicano, como al proceso de formación.⁷

Entre los motivos por los que no prosperaron las propuestas iniciales figuraba, en primer término, que los criterios y caminos que se pensaba debía seguir la danza eran disímboles, debido a que los integrantes del gremio dancístico mexicano, intelectuales y artistas, sostenían una disputa sobre quién se haría cargo de la instancia educativa, pues

⁵ Para mayor información acerca de las condiciones y procesos que hicieron posible la institucionalización de la formación dancística en México durante el periodo *ca.* 1919-1945, véase Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, INBA/Cenidi Danza/ Grapondi, México, 2009.

⁶ Nombre que inicialmente recibió la primera escuela pública de danza en México.

⁷ Las propuestas de formación de 1930 y 1931 fueron elaboradas por el maestro ruso Hipólito Zybin. Ambas contemplaban ocho años de estudio y el eje rector era la danza clásica; estaban integradas por 80 y 107 materias respectivamente. Proponían una preparación integral y la formación de *actores completos*. Para mayor información al respecto se sugiere consultar César Delgado, “Plan de estudios para la conformación de la Escuela de Plástica Dinámica”, en *Escuela de Plástica Dinámica, Cuadernos del CID-Danza*, núm. 2, CID-Danza/INBA, México, 1985, p. 13; Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, Cenidiap/INBA, México, 1990, pp. 247-265; y Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística...*, *op. cit.*, pp. 49-86.

no admitían que el extranjero Hipólito Zybin encabezara el proyecto artístico. Otro tema de discusión eran los saberes, tendencias ideológicas y contenidos idóneos para la formación dancística en México.

Las inconformidades dieron como resultado que las autoridades prefirieran cerrar, en 1932, la Escuela de Plástica Dinámica, esperar a que la tensión disminuyera y, después de una tregua, retomar el proyecto y seguir adelante.

Pese a lo anterior, el proceso fue fructífero: se fortaleció la idea y la necesidad de abrir una escuela de danza en México. Para ello fue preciso unir esfuerzos de autoridades, profesores de danza y artistas que opinaran sobre el diseño de una propuesta específica para la carrera de bailarín y, en su caso, de profesor de danza. Por primera vez en el ámbito académico se reconocía la labor de maestros de danza y bailarines, pues se les invitó a participar y se contó con su punto de vista, fueran mexicanos o extranjeros.

La aportación de la experiencia de los maestros desembocó en nuevas propuestas que marcaron la pauta del trabajo educativo y artístico posterior. Se desencadenó así la necesidad de revisar las técnicas que serían pertinentes, así como los contenidos, y con ello se inició la sistematización de la enseñanza de la danza en México.

En síntesis, la labor desplegada antes y durante la fundación de la Escuela de Plástica Dinámica fue decisiva para la apertura, en 1932, de la llamada Escuela de Danza.

El periodo de 1932 a 1937 se caracterizó por ser creativo, enérgico y fructífero; si el proyecto escolar se echó a andar fue gracias a que artistas e intelectuales de otras áreas se dieron cuenta de la importancia del trabajo dancístico y de la pertinencia y necesidad de impulsarlo.

La formación ganó espacio y reconocimiento, prosiguió la sistematización de la enseñanza, se empezaron a definir los contenidos generales de las materias y se habló de formar bailarines profesionales.⁸

La escuela contó con un grupo de profesores con conocimientos específicos de las asignaturas que impartían, lo cual la fue alejando paulatinamente de la improvisación para acercarla a la especialización. A la par, se abrieron nuevos debates, destacadamente sobre la técnica dancística idónea para la enseñanza, sobre la importancia de traer maestros extranjeros y sobre la necesidad de preparar a los estudiantes con el método Dalcroze,

⁸ En 1932 se elaboró una propuesta de formación integrada por tres años de estudio, la cual se ajustó en tres ocasiones. El eje rector de la propuesta era el baile mexicano y la plástica escénica. Se pretendía formar bailarines profesionales. Para mayor información al respecto se sugiere consultar Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida...*, op. cit., p. 266; y Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística...*, op. cit., pp. 87-126.

que los capacitaría para dar clases en las escuelas oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

El espacio que ganó la danza no sólo tuvo que ver con su reconocimiento como actividad artística, sino también con el hecho de que su práctica obtuviera el rango de profesión. Así, se albergó a la escuela en el Palacio de Bellas Artes, el sitio central de las artes donde confluían todas sus manifestaciones.

A la creación coreográfica también se le dio peso y se empezó a gestar un valioso trabajo dancístico en el que colaboraron artistas de diferentes áreas; de este esfuerzo resultaron obras que se llevaron a escena y cuya base era la experimentación.

Asimismo, se impulsó la investigación y se reconoció la riqueza cultural de las danzas, música, indumentaria y costumbres de los pueblos de México. Se inició un registro y catalogación de danzas y bailes, de igual modo, se propuso ir al campo para establecer contacto directo con comunidades e informantes.

La labor de Carlos Mérida como director de la Escuela de Danza se vio truncada en 1935. Con su destitución se suspendieron algunos proyectos, como el docente, la implantación del sistema rítmico Dalcroze y el plan de investigación coreográfica. A la larga todos tendrían continuidad, adentro o afuera de la Escuela Nacional de Danza (END).

Mérida marcó una línea que siguió Francisco Domínguez cuando ocupó el puesto de director; en su periodo (1935-1937) el plan de estudios se extendió de tres a cinco años,⁹ dejó de pensarse exclusivamente en preparar al bailarín profesional, para incluir al profesor de danza y al solista; un gran acierto fue la contratación de nuevos maestros que nutrieron a la escuela con una visión fresca, como fue el caso de Luis Felipe Obregón y Ernesto Agüero. En esa época se crearon obras coreográficas con temas mexicanos y con la participación de artistas de diversas áreas. Aunque los ballets de masas se siguieron presentando, su exitosa trayectoria estaba a punto de concluir, ya que su estructura se había agotado y las puestas en escena exigían una renovación. Sin embargo la escuela, ya denominada como Escuela Nacional de Danza en 1937, dio un viraje radical y se inclinó por una propuesta más conservadora: formar a sus bailarines con la técnica de la danza clásica, la cual se convirtió en el pilar de su labor académica y del trabajo coreográfico del Ballet de la Ciudad de México.¹⁰ Esta etapa abarcó aproximadamente de 1937 a 1951, años en los que dicha compañía dancística realizó tres temporadas exitosas en el Palacio de Bellas Artes y mostró coreografías de nueva creación y de repertorio. El plan

⁹ La propuesta de formación estaba integrada por 24 materias. Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística...*, op. cit., pp. 87-126.

¹⁰ Las propuestas de formación de los años 1937, 1938 y 1939 pueden consultarse en Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística...*, op. cit., pp. 127-171.

de estudios de 1939 se modificó en 1944 a raíz de las reformas a los planes y programas de estudio que impulsó el gobierno del presidente Ávila Camacho en 1942.¹¹

Entre 1952 y 1962 hubo estabilidad y calma aparente para la institución. Hablo de estabilidad porque desde el punto de vista de los planes y programas de estudio, el de 1944 se mantuvo sin modificaciones hasta 1961, y desde la óptica académica y artística, el plantel, encabezado por las hermanas Campobello, recogió los frutos sembrados durante los años previos, ya que para la década de 1960 la institución contaba con una experiencia de casi 30 años de funcionamiento, con una metodología de trabajo probada, una planta docente estable, otorgaba títulos profesionales a sus egresados y buena parte de ellos lograba posicionarse dentro del medio dancístico mexicano.

No obstante lo anterior, la ambigüedad y los conflictos eran una constante que si bien apenas percibían la comunidad docente y la escolar, fueron deteriorando a la entidad educativa paulatinamente. El desgaste se arrastraba desde 1937 y tenía que ver con la formación, porque en la práctica la Escuela Nacional de Danza preparaba, o pretendía preparar, bailarines a la vez que expedía el título de profesor de danza. El contraste respondió más a cuestiones legales y de acreditación que a las exigencias del campo dancístico mexicano y a la misión que se había propuesto la escuela.

Otros motivos que pueden explicar las pugnas que vivió la instancia académica tienen origen en su fundación, cuando se trazaron como premisas del trabajo dancístico el nacionalismo, la universalidad y la socialización, “cuerpo ideológico” que hizo patentes “los enfrentamientos conceptuales e ideológicos entre los grupos encargados de su creación”;¹² así como la propuesta que, según Nellie Campobello, debía guiar el trabajo de la institución, es decir, la integración de “un grupo de bailarines profesionales, entre los que figurarían las señoritas Campobello”. Sobre esto último, Cristina Mendoza señala: “las hermanas Campobello, conocedoras de esta práctica, buscan ante todo una realización personal al proponer la creación de una compañía antes de procurar la consolidación de la Escuela como tal”.¹³

Con el paso de los años, la escuela pagó un costo muy alto por su indefinición, ya que en varios momentos de su historia no ha alcanzado un alto nivel en la formación de bailarines profesionales ni en la de profesores. El choque entre la ambigüedad y las expectativas de los alumnos que deseaban bailar profesionalmente la situó en una encrucijada.

¹¹ *Plan de estudios* de 1944 firmado por Nellie Campobello. Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (AHENDNyGC).

¹² Cristina Mendoza, *La coreografía: el nacionalismo de Raúl Flores Canelo*, México, Cenidi Danza/INBA/Icicult, 2006, pp. 38-42.

¹³ Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida...*, op. cit., p. 19.

Quizá su camino habría sido otro de haberse decidido por formar bailarines y olvidarse de la enseñanza, pero para ello se hubiera tenido que abrir a las nuevas tendencias de la práctica dancística, técnicas y artísticas, aceptando que era necesario enfrentar el acelerado avance técnico; quizá cambiar a la planta docente o capacitarla; traer maestros extranjeros; elegir, tras un estudio exhaustivo, la o las técnicas más adecuadas para el momento y luchar por el título de bailarín o ejecutante.

Por otro lado, de haberse inclinado por la docencia, una opción hubiera sido conocer bien el método Dalcroze para especializarse en dar clases. Pero la escuela conservó el modelo educativo que había adoptado en 1937 y se aferró a él hasta 1984.¹⁴

No obstante, es innegable que un buen número de sus estudiantes y egresados han destacado no sólo en el ámbito de la docencia, sino también en los de la ejecución, interpretación, promoción, difusión e investigación de la danza, y se han colocado como figuras clave de la profesionalización de la danza en México y como protagonistas de proyectos artísticos y académicos que fueron punta de lanza de los subsiguientes. Además, otros han hecho de la práctica dancística una forma de vida al dedicarse a la docencia y transmitir sus conocimientos a niños, jóvenes y adultos cuyas aspiraciones no han sido realizarse profesionalmente en este campo.

POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE 1984

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se abrieron las puertas a lo que se conoce como tendencias modernizadoras a fin de disminuir la crisis económica. Dichas tendencias llegaron a un punto culminante en el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994), lo cual se tradujo principalmente en un distanciamiento con respecto a las políticas impuestas en los sexenios de Echeverría y de López Portillo, así como en el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados.

El enfoque central fue orientar la política hacia la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado. La competitividad puso el acento en alcanzar mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, por tanto, la educación desempeñó un papel fundamental.

Las políticas educativas quedaron plasmadas en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. Como era evidente, la grave crisis económica por la que atravesaba el país propició que el programa planteara un cambio en la educación.

¹⁴ Aunque hubo propuestas y ajustes a los planes de estudios elaborados en el periodo 1937-1984, éstos mantuvieron su esencia original.

Se pretendía elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar recursos y ampliar servicios dando prioridad a los grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física y el deporte; y hacer de la enseñanza un proceso participativo. No obstante lo planteado en dicho programa, la realidad fue otra: se impuso la crisis económica, y el plan no pudo cumplirse en varios rubros, por ejemplo, los salarios de los maestros se vinieron hacia abajo y la descentralización no mostró ningún avance.

Una reforma que tocó directamente a la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello¹⁵ fue la emitida en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de marzo de 1984, en la cual se disponía que la “Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”.

Derivado de dicha instrucción fue necesario cambiar los planes de estudios de la escuela; las autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes decidieron que se finiquitara el currículo de 1962¹⁶ y se empezara a trabajar en el diseño de la licenciatura en enseñanza de la danza,¹⁷ lo cual acarreó la necesidad de elaborar el plan de estudios denominado niveles previos a la licenciatura,¹⁸ del cual se hablará más adelante.

¹⁵ Vale la pena aclarar que el nombre de la institución ha cambiado en cinco ocasiones: En 1930 y 1931 se denominó Escuela de Plástica Dinámica; de 1932 a 1937, Escuela de Danza; a partir de 1937 y aproximadamente hasta 1975 se conoció como Escuela Nacional de Danza (todavía en 1974 los documentos oficiales de la institución llevaban dicho nombre); de 1975 a 1991 se designó como Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello; y a partir de 1992 (momento en que la instancia académica celebró su 60 aniversario) es la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

¹⁶ El *Plan de estudios* de 1962 estaba conformado por ocho años de estudios divididos en tres ciclos: vocacional, preparatorio y profesional, cada uno integrado por tres, dos y tres años respectivamente, y por materias básicas y complementarias. Entre las primeras se encontraba el ballet clásico, y entre las complementarias: bailes y ballet español, bailes populares y danzas mexicanas, euritmia, calistenia, teoría y apreciación del ritmo indígena mexicano, danza moderna, baile internacional y teoría del baile internacional; su finalidad era “impartir una enseñanza técnica y práctica, dar una capacitación pedagógica y profesional y ser punto de partida de un laboratorio de investigación y creación de los ritmos corporales artísticos más característicamente nuestros y producir el verdadero arte de la danza”. Se le realizaron dos ajustes: el primero en 1972 y el segundo en 1984. *Plan de estudios* de 1962, Escuela Nacional de Danza, México, 1962 (AHENDNyGC).

¹⁷ Plan de estudios para el nivel licenciatura que sólo se impartió a cinco generaciones, porque fue concebido como programa de regularización. Dio inicio durante el ciclo escolar 1989-1990 y la última generación egresó en el ciclo 1996-1997.

¹⁸ Se instrumentó sólo por tres años sin que las autoridades llegaran a autorizarlo oficialmente, la escuela lo propuso con la intención de que sirviera como semillero para la licenciatura en danza.

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se continuó con la tendencia modernizadora iniciada por Miguel de la Madrid, y en materia educativa se elaboró un nuevo documento denominado *Programa de modernización de la educación 1989-1994*. Entre las acciones que se concretaron destaca que la enseñanza secundaria se consideró obligatoria, es decir, a partir de 1993 la secundaria se incluyó como educación básica, por tanto, obligatoria; de igual forma se diseñaron nuevos planes de estudios y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas al artículo 3 de la Constitución. En este momento se impulsó a las universidades tecnológicas, que ofrecieron carreras superiores cortas.

Con respecto al ámbito artístico, los últimos años de la década de 1980 y los primeros de la de 1990 fueron medulares para la educación e investigación artísticas en México debido a los cambios surgidos en materia de política cultural, ya que las nuevas disposiciones sacudieron a todas las dependencias pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes.

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) se creó en 1988, y para dirigirlo nombraron a Rafael Tovar y de Teresa. Esta entidad

Surgió como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, conformado por las entidades, dependencias y recursos que habían estado asignados a la Subsecretaría de Cultura, para continuar las tareas de fomento y difusión de la cultura bajo un nuevo esquema de organización y de relación con los diferentes actores del desarrollo cultural. Sus funciones centrales fueron coordinar esas diferentes instituciones y áreas, históricamente surgidas en momentos y con características muy diversas, y, al hacerlo, conferir plena unidad a la política cultural.¹⁹

Las funciones que se le asignaron al Conaculta tuvieron repercusiones en el INBA porque cimbraron su funcionamiento y operación, impactando directamente a escuelas y centros de investigación.

Las reformas que se tenía pensado realizar en materia de política cultural se anunciaron en el *V Informe de Gobierno* de Carlos Salinas de Gortari (1993), y como parte de ellas tendría lugar la creación del Centro Nacional de las Artes (Cenart), espacio que se concluiría durante el segundo semestre de 1994.

Dichas reformas contemplaban “una reestructuración global tendiente a la configuración de un sistema nacional de educación artística”,²⁰ para ello:

¹⁹ Conaculta, “III Consolidación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes”, *Memoria 1995-2000* <http://www.conaculta.gob.mx/memorias/consol.htm>].

²⁰ *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. La educación artística del siglo que viene*, INBA/Conaculta, México, 1993, p. IX.

El Instituto Nacional de Bellas Artes ha planteado la reordenación de sus niveles de enseñanza artística y la superación de lagunas formativas a partir de seis acciones fundamentales: primero, la especialización de sus cuatro escuelas de iniciación artística; segundo, la reorientación de sus tres bachilleratos de arte en el Distrito Federal, enfocados ahora a artes visuales, artes escénicas y música; tercero, la definición de la vocación de los nueve bachilleratos de arte del interior del país como escuelas vinculadas a las necesidades de cada uno de los medios educativos donde se encuentran insertos; cuarto, el fortalecimiento académico de las escuelas profesionales a partir de la depuración y actualización de sus planes y programas de estudio; quinto, el establecimiento de especialidades y niveles artísticos hasta ahora no ofrecidos por las escuelas de nivel superior; y sexto, la vinculación del trabajo de los centros de investigación con la función que realizan las escuelas [...] De estos planteamientos derivó la necesidad de contar con un nuevo espacio que agrupara a las escuelas nacionales de arte y a los centros de investigación del INBA, brindándoles los medios y las condiciones para que los conceptos de interdisciplinariedad,²¹ especificidad de la educación artística y vinculación con la práctica profesional –bases de una nueva concepción en la materia– puedan llevarse a la práctica.²²

Cabe señalar que la citada reestructuración generó descontrol e inconformidad en una parte de la comunidad artística, sobre todo en aquellas agrupaciones educativas que tendrían que trasladarse al Cenart, debido a que esto significaba abandonar los predios que habían ocupado desde hacía ya varias décadas, o porque existían, como en el caso de música y danza, dos o más entidades educativas en cada género y sólo una podría formar parte del Centro Nacional de las Artes.

En el Distrito Federal se contaba con cuatro escuelas profesionales de danza pertenecientes al INBA: el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), orientado fundamentalmente a la formación de bailarines; la Academia de la Danza Mexicana (ADM), cuya función central también era formar bailarines profesionales; el Centro de Investigación Coreográfica (Cico), que se encargaba de la formación de

²¹ Desde la perspectiva propuesta por el Conaculta, la interdisciplina se promueve a partir del currículo, mediante la inserción de un área de concentración complementaria que permita que los alumnos puedan optar por seis u ocho materias de otras disciplinas artísticas que, a juicio del estudiante, completen y enriquezcan su formación de acuerdo con sus preferencias, habilidades e intereses; y mediante el área de cultura integral, que permite ampliar su cultura general y reflexionar sobre la creación artística desde la perspectiva de la colaboración interdisciplinaria. *Memoria 1988-1994, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, Conaculta, México, 1994, p. 385.

²² Rafael Tovar y de Teresa, “Discurso inaugural”, *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, op. cit., p. IX.

coreógrafos; y la ENDNyGC,²³ dedicada esencialmente a la preparación de profesores de danza. Todos los planteles estaban ubicados en diferentes lugares del Distrito Federal, a excepción del Cico y la ENDNyGC que compartían instalaciones en Campos Elíseos núm. 480, col. Polanco.

En el área dancística, la instancia seleccionada para formar parte del Cenart fue el SNEPD, integrado por tres escuelas, pero sólo dos fueron trasladadas al Centro Nacional de las Artes: la ENDCl y la ENDC, que al unirse constituyeron una nueva instancia a la que se denominó Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCLyC); por su parte, la Escuela Nacional de Danza Folklórica se quedó en sus antiguas instalaciones.

Con la ENDNyGC se procedió de la siguiente manera. A finales de la década de 1980, las autoridades de aquel momento²⁴ realizaron una evaluación a las escuelas profesionales de danza del INBA ubicadas en el Distrito Federal mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a los docentes, a fin de que expresaran su opinión con respecto al funcionamiento de la entidad donde laboraban. El resultado que obtuvo la ENDNyGC lo dieron a conocer las autoridades de manera verbal, señalando que en la institución existía: falta de calidad en los servicios, duplicidad de funciones y una planta docente no capacitada. Las acciones que a continuación se mencionan hacen suponer que lo que se tenía previsto para la ENDNyGC era su desaparición, lo cual nunca se expresó abiertamente aunque la prensa nacional así lo señalaba.

A partir de 1989 a la escuela no se le autorizó abrir inscripciones en ninguno de los planes de estudios que había trabajado, argumentándose que el Plan de estudios 1962 estaba en finiquito, el de niveles previos a la licenciatura carecía de autorización, y el de licenciatura en enseñanza de la danza sólo daría cabida a cinco generaciones. Dicha situación permaneció de 1989 a 1995. Además, cuando Nieves Gurría terminó su gestión como directora —en enero de 1993— la escuela permaneció acéfala durante nueve meses y sólo se logró que designaran a una nueva directora gracias a la presión que ejercieron maestros, alumnos y la sociedad de padres de familia.²⁵

En referencia al cierre de la institución *El Universal* informó:

[...] con respecto al rumor sobre la desaparición de la escuela persiste, debido a que cada vez hay menos apoyo a su labor y mayor menosprecio. Han retirado algunos foros

²³ A la primera escuela pública de danza se le dio el nombre de Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello en 1992, durante los festejos de su 60 aniversario.

²⁴ A cargo de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas se encontraba Martín Díaz y Díaz, y como asesor de dicha subdirección se desempeñaba Manuel Quijas.

²⁵ Roxana Guadalupe Ramos Villalobos fue designada directora de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello bajo las condiciones antes descritas y ocupó dicho puesto de septiembre de 1993 a marzo de 2002.

[...] cerraron inscripciones para los primeros niveles e informaron que la escuela no encaja en los lineamientos de Bellas Artes, que es producir ejecutantes de danza y no maestros.²⁶

Al término del ciclo lectivo 1993-1994 la comunidad escolar sufrió una disminución drástica en la matrícula al quedar únicamente 25 alumnos, debido a la falta de inscripciones y al egreso de los estudiantes que iban concluyendo sus estudios, lo cual se subsanó temporalmente abriendo talleres libres. La revista *Proceso*, al referirse al cierre de la institución manifestó:

Pareciera ser que la política a seguir con la END es la silenciosa desaparición. Maestros, alumnos y padres de familia lo saben desde hace tiempo y lo hacen evidente. Porque la problemática de la END no es de ahora: falta de calidad en la enseñanza, ausencia de planeación de sus cursos y, sobre todo, carencia de apoyo del INBA, la abruman desde hace años. [...] Se le ahoga paulatinamente sin tomar en cuenta la enorme importancia de su existencia dentro del desarrollo cultural del país.²⁷

Aunado a lo anterior, en 1994 las autoridades del INBA informaron a la entidad educativa que tendría que abandonar el predio que ocupaba desde 1976 en Manuel Ávila Camacho núm. 59, col. Polanco, delegación Miguel Hidalgo, Distrito Federal (otorgado por decreto presidencial el 13 de agosto de 1976),²⁸ a causa de que dicho espacio sería acondicionado para oficinas, por lo que la escuela tendría que trasladarse a las instalaciones del SNEPD y compartirlas con la Escuela Nacional de Danza Folklórica. La mayor parte de la comunidad se opuso, situación que ocasionó una serie de conflictos con maestros, alumnos, egresados, padres de familia y autoridades.

Ante tal problemática se les solicitó a las autoridades que permitieran que la escuela continuara trabajando con el plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza, pero éstas se negaron rotundamente debido a que, según las políticas del momento, la única instancia que impartiría estudios de nivel superior sería el Cenart; mientras tanto la ENDNyGC seguía sin un plan de estudios con el cual pudiera proseguir su misión como formadora de profesionales de la danza.

²⁶ Patricia Velásquez Yebra, "La escuela Nellie y Gloria Campobello está a punto de desaparecer", *El Universal*, 20 de junio de 1993, p. 3.

²⁷ Rosario Manzanos, "La Escuela Campobello puede desaparecer", revista *Proceso*, 27 de junio de 1994, p. 69.

²⁸ *Diario Oficial de la Federación*, primera sección, tomo CCCXXXVII, núm. 32, viernes 13 de agosto de 1976. Cabe aclarar que la escuela tiene dos entradas: la posterior ubicada en Manuel Ávila Camacho núm. 59, y la frontal que se sitúa en Campos Elíseos núm. 480, col. Polanco.

Después de dos años de un trabajo intenso y de negociaciones (1993-1995) la entidad educativa logró quedarse en el domicilio que había ocupado desde 1976 y consiguió la autorización de dos planes de estudio: el primero de nivel medio superior, denominado profesional en educación dancística con tres especialidades: danza contemporánea, danza folclórica y danza española; y el plan de estudios de niveles básicos dirigido a la población infantil entre cuatro y once años de edad.

La permanencia del plantel en el predio que había ocupado desde varias décadas atrás, así como la autorización de los dos nuevos planes de estudio coincidieron con el cambio de gobierno, porque si bien Ernesto Zedillo (1994-2000) dio continuidad en un alto grado a las políticas del periodo anterior, en el caso concreto de la escuela de danza le permitió proseguir con su camino, quizá debido a la serie de conflictos que se suscitaron y por la lucha que libró dicha institución.

Un programa que vale la pena resaltar por su impacto posterior, generado en el periodo 1994-2000, fue la instrumentación de diversos mecanismos para la evaluación de programas e instituciones de educación superior. Las instituciones y programas creados fueron: el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y varias agencias acreditadoras de programas.

REFORMAS A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO DURANTE LA DÉCADA DE 1990

a) Licenciatura en enseñanza de la danza y niveles previos a la licenciatura

Durante la década de 1980 se trabajó la licenciatura en enseñanza de la danza, autorizada en mayo de 1993; este plan señalaba que los alumnos podían ingresar a la institución a los 17 años, por ello, a la par, la escuela comenzó a diseñar el plan de estudios denominado Niveles previos a la licenciatura, el cual intentaba captar población desde los ocho años para crear un semillero que pudiera transitar posteriormente a la licenciatura.

El plan de niveles previos se instrumentó sólo por tres años sin que las autoridades llegaran a autorizarlo oficialmente, y las materias que contemplaba eran: técnica del ballet clásico I, II y III; gimnasia rítmica I y II; puntas I; taller de improvisación I, II y III; y apreciación musical I, II y III.

Por su parte, el plan de licenciatura en enseñanza de la danza estuvo perfectamente estructurado y contó con todos los elementos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicitaba en aquel momento desde el punto de vista de la fundamentación y estructura, lo que fortaleció la formación teórica y por sus características otorgó preponderancia al área psicopedagógica. Dicha propuesta de formación recogió la misión de la institución

en el sentido de preparar alumnos para que enseñaran danza y dio cabida a la danza folclórica, española y contemporánea, áreas que tendrían que estudiarse a la par de la danza clásica.

Tres puntos sobresalientes en la elaboración de este plan de estudios fueron: *i*) que la estructura curricular se creó con la participación de representantes de las tres escuelas profesionales de Danza del INBA y no sólo con personal del plantel involucrado; dicho plan de estudios se concluyó el 18 de septiembre de 1991;²⁹ *ii*) que la organización y seguimiento de trabajo y reuniones estuvo a cargo de las autoridades del INBA, específicamente de la Dirección de Asuntos Académicos y de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas; y *iii*) que desde un principio se elaboró con la idea de que solamente se instrumentaría para cinco generaciones por tratarse de un *programa de regularización*.

En el documento titulado *Proceso de implantación del plan de estudios de licenciatura en danza* se especifica que dicho proceso dio inicio en el ciclo escolar 1989-1990 con el grupo que ingresó a la institución en el periodo lectivo 1984-1985 al Plan de estudios 1962. Que el primer grupo concluiría la licenciatura en el ciclo escolar 1992-1993, momento en que el plan quedaría implantado en su totalidad. Que dichos estudios sólo se proporcionarían a cinco generaciones, debido a que se trataba de un programa de regularización, por tanto, la última generación que cursaría la licenciatura sería la que ingresó en el ciclo escolar 1993-1994, la cual terminaría sus estudios en el periodo 1996-1997.³⁰

Con respecto a la propuesta de formación cabe decir que estaba conformada por cinco áreas: metodológica, psicopedagógica, investigación, estético social y complementaria; que dicho plan se enfocó a preparar a los alumnos en el ámbito de la metodología en las áreas o especialidades elegidas; y que para su implantación fue necesario contar con una planta docente cuya formación fuera apropiada para dar clases de licenciatura.

b) Plan de estudios de educación dancística para niveles básicos

En 1994 se logró la autorización del plan de estudios de niveles básicos —dirigido a niños de entre cuatro y once años— con el objetivo de introducir a la comunidad infantil a la

²⁹ Las escuelas que participaron en la elaboración del plan de estudios fueron: Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello; Academia de la Danza Mexicana, y Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. *Proceso de implantación del plan de estudios de licenciatura en danza* de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 15 de octubre de 1991 (ENDNyGC).

³⁰ *Proceso de implantación del plan de estudios de licenciatura en danza* de la Escuela Nacional de Danza Nellie Campobello, 15 de octubre de 1991, ENDNyGC.

danza a partir de talleres de sensibilización; el proyecto fue bien visto por los maestros de la escuela, ya que estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de población dado que desde 1939 había existido un programa similar.

En ese momento, la idea de las autoridades con respecto a la escuela era que quedara como una instancia de iniciación artística. Sin embargo hubo dos problemas fundamentales: la inconformidad por parte de todo el plantel por el hecho de que la escuela se convirtiera en una entidad de iniciación, dejando a un lado la misión que la había caracterizado durante toda su existencia y que era la formación de maestros; y que al quedarse con este plan, un buen número de docentes se quedaría sin grupo, sobre todo aquellos que estaban encargados del plan de nivel licenciatura.

Para la elaboración e instrumentación del plan de estudios de niveles básicos se contó con la asesoría de los maestros Tulio de la Rosa y Silvia Susarrey, entre otros.

Una vez que el currículo fue aprobado se puso en marcha, y desde el primer proceso de admisión se realizó una evaluación del perfil psicomotor de los niños para conocer el nivel de maduración motora con el que ingresaban. Asimismo, se impartieron cursos de actualización a la planta docente encargada de este plan a fin de que conocieran los elementos metodológicos, técnicos y didácticos indispensables para introducir al niño en el disfrute y aprendizaje de la danza. Se impartieron los niveles pre-elemental I, II y III, y elemental I, II y III, así como propedéutico.

De igual manera, año con año a los maestros se les impartieron cursos de capacitación sobre danzas de diferentes países, e incluso de diversos temas para que los montajes dancísticos de los niños resultaran una experiencia de aprendizaje lúdica y significativa.

Durante el periodo de 1994 a 2002 los alumnos de este plan de estudios se presentaron en diversos foros del Distrito Federal. La demanda para ingresar a dichos estudios aumentó significativamente año tras año.

A partir de 2005 el plan de estudios empezó a finiquitarse. El proceso de admisión para nuevo ingreso se cerró y actualmente sólo lo están cursando los alumnos que ya estaban inscritos antes de esta disposición. La última generación de este plan de estudios concluirá en 2011.

Con el cierre del plan de estudios de niveles básicos se da por terminada una de las misiones fundamentales de la entidad educativa que fue sensibilizar e introducir a la población infantil al gusto, práctica y aprendizaje de la danza. El primer plan de estudios que elaboró dicha institución con estos objetivos se puso en marcha en el año de 1939, y formaba parte del *Plan sintético general* de la Escuela Nacional de Danza.

c) Profesional en educación dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza contemporánea y danza española)

A la par del plan de estudios de niveles básicos la institución trabajó una propuesta de formación de nivel medio superior a la que se denominó profesional en educación dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza contemporánea o danza española).

Esta nueva opción desencadenó variadas discusiones: en primer término, la edad de ingreso de los alumnos, dado que el mencionado plan proponía admitir jóvenes entre los 16 y los 26 años, y la escuela por tradición había iniciado los estudios dancísticos a partir de los ocho años. La discusión se basaba en que los alumnos mayores de 16 años no podrían asimilar la técnica dancística, desde el punto de vista corporal, tan profundamente como los estudiantes que ingresaban desde pequeños.

Por otro lado, la planta docente manifestaba duda con respecto a la duración de la carrera, pues se proponían cuatro años, y también por décadas las propuestas de formación —tanto de la ENDNyGC como de otras escuelas profesionales pertenecientes al INBA— habían contemplado ocho años de estudio, y aunque se tenía el ejemplo de la licenciatura en enseñanza de la danza, se argumentaba que los alumnos de la licenciatura tenían conocimientos dancísticos previos y en la propuesta de nivel medio superior no era requisito contar con antecedentes dancísticos.

Otra gran discusión giró alrededor de la eliminación de la danza clásica como materia rectora; cabe señalar que dicha asignatura se utilizaría como apoyo para la formación del profesional en educación dancística con especialidad en danza contemporánea y en danza española, pero no habría la formación específica en danza clásica; en este sentido había profesores que no estaban de acuerdo con esa decisión.

Un punto más que causó controversia fue el trabajo dancístico por especialidades, pues la escuela —también por tradición— había enseñado en una misma carrera tres o cuatro géneros, y en este caso se planteaba trabajar la danza por especialidades, de ahí que el plan de estudios llevara el nombre de profesional en educación dancística con especialidad en danza española, danza folclórica o danza contemporánea.

Otro aspecto que generó polémica fue el nivel de estudios de la carrera, pues algunos profesores consideraban que se debía defender la licenciatura; sin embargo, en ese sentido las autoridades fueron determinantes porque pretendían que sólo el Cenart impartiera, en ese momento, la danza en el nivel licenciatura, por tanto a la ENDNyGC se le negó rotundamente esa posibilidad. Derivado de que la propuesta de formación correspondía a un nivel medio superior, algunos maestros no estaban de acuerdo en que a los aspirantes únicamente se les pidieran documentos que avalaran estudios de secundaria, ya que

pensaban que no estarían lo suficientemente preparados para asimilar algunos contenidos teóricos que proponía el plan de estudios de profesional en educación dancística.

Sin embargo, la querella más fuerte se centró en otra discusión: si la escuela formaría profesores de danza o bailarines; finalmente el plantel optó por continuar con la formación de profesores de danza encargados de transmitir sus conocimientos a los alumnos de nivel inicial que cursaban estudios profesionales, pero sobre todo, de formar a los maestros que estarían a cargo de la enseñanza de la danza en el sistema educativo nacional, escuelas particulares, casas de cultura e instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), etcétera, es decir, la carrera se orientó a preparar a los profesores que enseñarían danza al grueso de la población mexicana.

Éstas fueron las grandes controversias suscitadas al interior de la escuela durante la elaboración de dichos planes de estudios, pero no fueron las únicas. Cabe decir que se originaron un sinnúmero más, vinculadas a las materias que valía la pena enseñar, la metodología de enseñanza, así como discusiones ligadas a los contenidos y, por supuesto, a la forma de impartir y abordar las prácticas educativas, prácticas escénicas, servicio social, titulación, e incluso asuntos relacionados con el orden y la disciplina escolar.

Los problemas que se enfrentaron durante la puesta en marcha de los planes de estudio fueron de toda índole: académicos, artísticos y administrativos; como parte de este último rubro, de organización, infraestructura y escasez de recursos en virtud de que la escuela creció de 25 alumnos que tenía al término del ciclo escolar 1993-1994, a más de 600 al finalizar el ciclo 2001-2002;³¹ no obstante, lo más crítico fue convencer a las autoridades para que la institución continuara en el predio que ocupaba desde 1976, allegarse recursos financieros para la ampliación de la nueva planta docente y para la construcción y adaptación de espacios, dado que el plantel no contaba con las condiciones para hacer frente a dicho crecimiento; por último, y quizá lo más difícil, que la escuela lograra fortalecerse académica y artísticamente para ganar su permanencia y recobrar credibilidad ante la comunidad dancística.

d) Licenciatura en educación dancística con tres orientaciones (danza folclórica, danza contemporánea y danza española)

Con respecto a la educación superior, en el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se diseñó el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el cual señalaba que “habrá cambio y continuidad en algunos rubros”, pero lo que se observó fue una gran similitud

³¹ Esta cifra incluía a los estudiantes que cursaban los talleres sabatinos impartidos por los alumnos de los últimos semestres de la carrera de profesional en educación dancística en sus tres especialidades, como parte de la materia de prácticas educativas.

en relación con las políticas expuestas en los dos sexenios anteriores de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo.

Algunos de los aspectos que el gobierno de Vicente Fox rescató de la política anterior fueron los señalados en el documento emitido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999, con el título de *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*.³²

En ese documento se aprecia una gran demanda de educación superior, por lo que un compromiso fue el aumento en el número de instituciones y la diversificación de los programas; de igual forma se le dio importancia a los programas de evaluación, acreditación y apoyo a la consolidación de instituciones. Otra prioridad fue apoyar la descentralización de la educación media, media superior y superior y la relación de los estados con el centro, así como apoyar los programas de gestión, planeación y evaluación institucional.

Derivado de dicha política encontramos que en el ámbito de la educación dancística superior tuvieron lugar tres acciones congruentes con lo antes descrito: i) se impulsó la descentralización debido a que se autorizó la apertura de carreras artísticas de nivel superior en diferentes estados de la República Mexicana y se apoyaron, en el caso de los estudios dancísticos, las licenciaturas en danza folclórica y danza contemporánea; ii) se apuntaló la organización de encuentros, festivales, cursos y seminarios en diferentes entidades del país; iii) se motivó a las diferentes entidades educativas, tanto públicas como privadas, a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras que surgieron en México a partir de la década de 1990.

A su vez el campo dancístico mexicano experimentó una gran movilidad que se expresó de la siguiente manera:

- Durante los últimos años de la década de 1990 y principios del siglo XXI se incrementó el trabajo dancístico que se venía realizando en provincia.
- En diferentes estados de la República, donde ya existía un movimiento dancístico, surgió la necesidad de invitar a maestros y asesores para impartir talleres, cursos y seminarios de capacitación.
- Cada vez más, filósofos, críticos, antropólogos y educadores se inclinaron por reflexionar acerca del fenómeno dancístico desde diferentes perspectivas.
- Tuvo lugar una afluencia hacia el interior del país de bailarines y profesores de danza que radicaban en el Distrito Federal, lo cual generó nuevas necesidades dancísticas en diferentes puntos del territorio.

³² ANUIES, *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México, 1999.

- Donde ya existía un avance dancístico fue evidente la necesidad de relacionarse, crecer, capacitarse y conocer nuevas técnicas dancísticas, así como otros campos y disciplinas que enriquecieran el quehacer.

Lo anterior posibilitó que la danza en provincia se expandiera y fuera aceptada tanto en universidades públicas como privadas, instituciones que abrieron espacios de estudio hasta llegar a proponer licenciaturas en danza;³³ dada esta situación, a varios maestros del Distrito Federal se les invitó como asesores para la planeación e instrumentación de licenciaturas aunque ellos no contaran con dicho nivel, pues en la capital del país no existía ese grado académico en danza.

Poco tiempo después varios estados de la República contaron con licenciaturas y las escuelas del INBA ubicadas en el Distrito Federal se rezagaron al continuar ofreciendo a sus estudiantes el nivel medio superior; esa situación se convirtió en una preocupación que los maestros de las diferentes escuelas profesionales del INBA expresaban ante las autoridades en cualquier oportunidad que se presentaba.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con el documento de ANUIES emitido en 1999, el pedagogo Omar Chanona, subdirector general de Educación e Investigación Artísticas del INBA, en los años de 2004 y 2005 exhortó a las escuelas dependientes de dicha entidad a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras, y con ese propósito organizó —por medio del Cenidi Danza José Limón— cinco *Tertulias* en las que estuvieron presentes funcionarios, investigadores y docentes de las cinco escuelas superiores de danza ubicadas en el Distrito Federal y de los Centros de Investigación de Danza y de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de universidades públicas y privadas del país y del extranjero; así como integrantes de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), a fin de atender:

³³ Algunos centros y universidades que cuentan con estudios dancísticos de nivel licenciatura, según un estudio realizado en el 2008, son: Instituto Cultural de Aguascalientes, Escuela Gloria Campobello (de Baja California Norte), Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Chihuahua, Centro Universitario Simón Bolívar, S.C. (de Guerrero), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Escuela de Danza Folklórica Macuilxóchitl (de Monterrey, Nuevo León), Universidad Autónoma de Nuevo León, Sistema Educativo Estatal de San Luis Potosí, Benemérita Universidad de Puebla, Escuela Profesional de Danza Contemporánea de Mazatlán, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana, Academia Superior de Danza Calmécac (de Zacatecas); y en el Distrito Federal: Centro Profesional de Danza, además de las escuelas profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes.

[...] la necesidad de que las Escuelas de Educación Superior del INBA revisen y replanteen los criterios y parámetros con los cuales podrán ser evaluadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).³⁴

En general, la respuesta de las instancias educativas fue aceptar la evaluación por parte de las agencias acreditadoras debido a que se les señaló que el hecho de cumplir con ciertos estándares de calidad podría traer consigo, entre otras ventajas, gozar de apoyos económicos para financiar programas y proyectos específicos.

Una de las reiteradas peticiones de los maestros del INBA en dichas *Tertulias* fue elevar a grado de licenciatura la oferta académica que ofrecían. Al respecto Itzel del Valle expresó:

El modelo educativo de la Escuela Nacional de Danza Folklórica, por ejemplo, se reestructuró en 1994 y su problemática principal es que está diseñado para brindar una formación previa al nivel superior, por tanto urge construir un modelo de educación superior para danza folklórica que responda a las necesidades profesionales, artísticas y laborales de la actualidad, dado que el sistema educativo nacional tiende cada vez más a la profesionalización.³⁵

Otro punto de discusión fue la necesidad de contar con un sistema de evaluación acorde con el momento. Los procedimientos sugeridos para evaluar a los centros educativos, así como a los profesores, se mencionan a continuación. En lo tocante a la valoración de rubros como la creatividad se señaló:

[...] que habría que preguntarse sobre la didáctica de la creatividad y la manera de evaluar un comportamiento que es de índole subjetiva. Propiciar la creatividad en una escuela tiene que ver con el cuerpo docente y con los alumnos.³⁶

En lo que se refiere al ámbito coreográfico se dijo que:

[...] existen elementos que son evaluables y que tienen que ver con las reglas de una puesta en escena como el uso del espacio, de la dinámica, del lenguaje del cuerpo; quizá

³⁴ Roxana Ramos, "Multiplicidad de voces y miradas", en *Encuentros académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, Tertulias y Coloquios*, CD-ROM, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi Danza, México, 2006.

³⁵ Itzel del Valle, en Roxana Ramos, *ibid.*

³⁶ Hilda Islas, en Roxana Ramos, *idem.*

lo que no se puede medir es la originalidad, pero aunque no se mide se ve, se siente. La inteligencia del maestro radica en permitir que cada uno de los alumnos encuentre su camino dentro del arte. La intención del Centro de Investigación Coreográfica (Cico) es que los alumnos sean cada vez más ellos mismos, que lleguen a ser honestos y a encontrar su manera personal de expresarse a través de la danza.³⁷

Desde el punto de vista de la evaluación a docentes se mencionó que:

[...] una posibilidad es a través de *productos* o los frutos de su trabajo: número de coreografías que han llevado a escena, alumnos que han dirigido o asesorado, investigaciones que han realizado, entre otros. En el caso de los profesores lo ideal es que además de dar clases, también realicen un trabajo artístico como manera de retroalimentarse y seguir formándose.³⁸

Con respecto al procedimiento para que las escuelas profesionales del INBA puedan ser evaluadas por los CIEES se detalló:

[...] se inicia mediante una solicitud por escrito por parte del director del INBA, dirigida al coordinador general del CIEES. El comité le solicita estadísticas, planes de estudio, programas de clase, número de profesores; el comité revisa la documentación y se programa una visita a la instancia académica y la información proporcionada por la escuela se confronta con la realidad y con el decir de la comunidad escolar. Posteriormente el comité, colegiadamente, emite su informe. La evaluación del comité está comprometida con una mirada de pares, de colegas. La evaluación queda plasmada en un documento que no es una calificación o una denostación, sino un insumo para el propio autoanálisis.³⁹

Los elementos que se tomarían en cuenta para la evaluación son:

[...] los factores inherentes a los planes de estudio tales como: perfiles de egreso, campo laboral, coherencia horizontal y vertical entre las diferentes materias que comprende el plan de estudios, la interrelación entre esas materias, el equilibrio entre pesos teóricos, prácticos y técnicos; asimismo, se evalúan algunos índices de eficiencia terminal, de egreso, de reprobación, de titulación, así como factores de cambio que se han introducido a partir de los nuevos planes, esto es, lo que proponía el plan y el perfil de egreso antiguo y el que se suscitó a partir de la reordenación académica.⁴⁰

³⁷ Tania Álvarez, en Roxana Ramos, *ibid.*

³⁸ Silvia Durán, en Roxana Ramos, *ibid.*

³⁹ Ana Carolina Ibarra, en Roxana Ramos, *ibid.*

⁴⁰ Magdalena Mas, en Roxana Ramos, *ibid.*

En materia de certificación de alumnos y maestros pertenecientes al INBA se subrayó:

[...] que resulta necesario que el gremio dancístico perteneciente al INBA elabore su propio programa de equivalencias [...] que la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas está trabajando en ello [pero que es] necesario que en el ámbito dancístico se cuente con estudios, no sólo en un nivel de licenciatura, sino también de maestría y doctorado. [...] Siempre será mejor contar con profesores e investigadores que dominen el ámbito dancístico y además cuenten con estudios a nivel maestría y doctorado.⁴¹

El resultado de todo lo anterior fue que finalmente el INBA, a partir del ciclo escolar 2006, autorizó a las escuelas profesionales de danza ubicadas fuera del Cenart (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Academia de la Danza Mexicana y Escuela Nacional de Danza Folklórica) el nivel de licenciatura en los estudios que ofrecían, después de que por varias décadas dicha petición se les había negado sistemáticamente porque, según las autoridades, era imposible que a un alumno que concluía sus estudios dancísticos aproximadamente a los 18 años se le expidiera un título de licenciatura.

Con base en lo antes dicho es posible observar que los propósitos de los programas de educación impulsados durante el sexenio de Vicente Fox, y que se venían gestando desde la década de 1990, buscaron fortalecer el sistema de educación superior, y para ello pensaban que era fundamental:

Transformarse profundamente y dejar de ser un sistema cerrado y conservador y convertirse en un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico que responda a las nuevas formas de organización y trabajo, así como a los cambios del entorno científico, tecnológico y social.⁴²

Planteamiento que desde mi punto de vista genera una serie de preguntas, muchas de ellas aún sin resolver, y que se exponen en las consideraciones finales de este texto.

⁴¹ Silvia Durán, en Roxana Ramos, *ibid.*

⁴² ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, op. cit.

CONSIDERACIONES FINALES

PRIMERA

Las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país han impactado directamente a la formación dancística mexicana, esto porque, aparentemente, la enseñanza de las artes está dotada de libertad de cátedra y de libertad de evaluación; no obstante, en la realidad, la educación artística se encuentra sujeta a las disposiciones educativas y políticas dictadas en el país, sexenio tras sexenio.

Esto se destaca en virtud de que se cree que la educación artística responde a su propia lógica y especificidad; si bien ello es cierto parcialmente, también es innegable que las tendencias marcadas por los diversos gobiernos han influido en dicha formación. Un ejemplo palpable es la modificación a las propuestas de formación en distintos momentos de la historia, la cual en la mayoría de los casos se ha realizado a partir de las reformas dictadas por el gobierno, y aunque las escuelas intentan preservar sus tradiciones, así como sus procesos educativos y artísticos, también han incorporado paulatinamente los objetivos y propósitos marcados por las diversas tendencias educativas generadas en nuestro país de acuerdo con el momento histórico.

Lo mismo ha sucedido con la inclusión de ciertos conocimientos, discursos y prácticas culturales en el ámbito dancístico mexicano, que en algunos casos han respondido más a la dinámica de las reformas educativas en general que a las propias necesidades del campo. Y fue posible constatar esto desde el momento en que existió la necesidad de que tanto bailarines como profesores de danza contaran, como en todas las demás profesiones, con un título profesional que avalara y certificara sus conocimientos; proceso que ha requerido de una serie de trámites y requisitos no sólo académicos, sino también administrativos, al igual que medidas de inclusión y exclusión.

En el ámbito dancístico, dichos requerimientos al principio estuvieron vinculados con la obtención de un título de nivel medio superior, posteriormente de nivel licenciatura, y actualmente con la obtención de otros grados, incluso de maestría y doctorado, a pesar de que el INBA no los brinda en esta área.

Por otro lado, si bien es cierto que la dinámica educativa impuesta por los gobiernos ha llevado a las instituciones a cambiar sus propuestas de formación, a hacer ajustes, a incorporar nuevos discursos e incluso prácticas, también es posible darse cuenta de que las entidades educativas poseen un rango de decisión para realizar dichos cambios, pues aunque las escuelas han cambiado los planes y programas de estudio de acuerdo con los dictados del gobierno, se puede advertir que se reservan el ritmo y el impacto de ellos, porque en ocasiones, aunque dichas modificaciones han quedado plasmadas en los planes de estudio, en la práctica pesan más las tradiciones que los preceptos.

De ahí que muchos de los cambios al interior de las instituciones sólo se den de manera parcial, y que sea posible ver que en una misma entidad educativa conviven costumbres de antaño con prácticas y discursos recientes.

Por tanto, ese ritmo de cambio está relacionado con la aceptación y asimilación que los maestros realicen con respecto a los planes de estudios. Un punto fundamental para que la propuesta de formación sea aceptada y se lleve a la práctica tiene que ver con el hecho de que la mayor parte de los integrantes de la entidad haya participado en su elaboración y la vean como suya.

Con base en lo anterior, en el comportamiento de los diferentes planes de estudio de la primera escuela pública de danza y en el comportamiento de otros planes de estudio de entidades educativas profesionales de danza dependientes del INBA es posible señalar que dichas instituciones, al tiempo que adoptan paulatinamente los preceptos dictados por el gobierno, poseen una autonomía relativa que les permite continuar adelante con su trabajo artístico y educativo.

SEGUNDA

Por medio del estudio de las 19 propuestas de formación que se han puesto en marcha en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, desde su creación hasta nuestros días, se puede ver que, a partir de la fundación de la primera escuela pública de danza y de su paulatina consolidación, el campo de la formación dancística mexicana fue ganando terreno, logró definir un espacio específico y cerrado para la enseñanza de la danza, y dio pauta para la formación de un cuerpo de especialistas, así como para la pedagogización del conocimiento.

TERCERA

En algunos momentos históricos, la voz de los maestros en la formación dancística ha sido determinante. Un caso concreto sucedió en la década de 1990, cuando las autoridades pretendían cerrar la primera escuela pública de danza, pero gracias al trabajo, presencia y gestión de los diferentes protagonistas que integraban la entidad educativa, no sólo se logró que la institución continuara, sino que durante ese periodo se elaboraron y autorizaron dos propuestas de formación; la escuela permaneció en su espacio y registró un crecimiento significativo, alcanzando una de las matrículas escolares más altas de su historia, lo cual permite afirmar que si bien la voz de las autoridades culturales de aquel entonces fue decisiva, el trabajo de los integrantes de la institución fue determinante,

ya que permitió que las decisiones que inicialmente se habían tomado con respecto a la escuela, cambiaran de rumbo.

Lo anterior permite apreciar que si bien las propuestas de formación de dicha entidad educativa estuvieron sujetas a los dictados de las autoridades, como currículum prescriptivo, finalmente la escuela obtuvo un grado importante de autonomía.

CUARTA

La propuesta de formar profesores de danza en la primera escuela pública de danza ha ganado la batalla hasta el día de hoy, ya que dicha institución ha sostenido su misión a través de los años a pesar de los vaivenes políticos, económicos, artísticos y educativos, lo cual no sucedió con el plan de estudios para niveles básicos que se instrumentó en la ENDNyGC en 1994 y cuya última generación egresará en el 2011, debido a que actualmente se encuentra en finiquito.

Como antecedente de dicho plan, en la escuela estuvieron vigentes dos propuestas de formación encaminadas a introducir y sensibilizar a la población infantil en la danza: de 1939 a 1983 el denominado ciclo infantil, de 1986 a 1992 el llamado niveles previos a la licenciatura en enseñanza de la danza, y a partir de 1994 el plan de estudios de formación dancística para niveles básicos.

QUINTA

Que el apoyo económico, político y de infraestructura que se le ha brindado a la primera escuela pública de danza ha dependido del posicionamiento político y artístico de la institución frente a los directivos del momento histórico, por lo tanto, en general ha trabajado a contracorriente, con recursos insuficientes y con un apoyo económico mucho menor en comparación con el que se le ha otorgado a otras instancias del mismo instituto, situación que se agudizó, por mencionar un ejemplo, durante la reestructuración de 1992, cuando se planeaba la creación del Centro Nacional de las Artes.

SEXTA

Revisar los planes de estudios y confrontarlos con las tendencias educativas dictadas por el gobierno posibilita realizar un balance con respecto al logro de los propósitos establecidos por el gobierno.

Por ejemplo, en referencia a los dictados emitidos en 1992, si bien es cierto que el Cenart se ha constituido como un espacio importante en el Distrito Federal para la formación, investigación y creación artísticas, también es verdad que algunas de las expectativas que se tenían contempladas aún no se han consolidado, como es el caso de lograr un trabajo interdisciplinario entre la comunidad artística, ya que sin tomar en cuenta las excepciones que tienen lugar en las escuelas profesionales de danza, se continúa trabajando por especialidad.

Otro aspecto aún sin concretarse cabalmente es la formación del Sistema Nacional de Investigación Artística, pues a menudo egresados de las Escuelas de Iniciación Artística y de los Centros de Educación Artística (Cedart), al tratar de continuar sus estudios en las instancias profesionales del mismo instituto, son rechazados por no cumplir con el perfil técnico, académico y/o artístico que solicitan.

Por otro lado, continúa la práctica de realizar la reestructuración de los planes de estudio en respuesta a los dictados emitidos por las autoridades y no por una necesidad académica o artística propia de las comunidades; en el caso de 1992, la reordenación académica en el INBA tuvo lugar debido a los lineamientos emitidos durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. En el 2006 se pusieron en marcha, en la mayor parte de las escuelas profesionales de danza del INBA, nuevas propuestas de formación en respuesta a los dictados de las autoridades, quienes encontraron que, ante la falta de recursos financieros, era necesario que las escuelas de arte trabajaran con currículos flexibles a fin de garantizar que sus egresados respondieran a las necesidades del mercado de trabajo, pero también para que las escuelas profesionales estuvieran en posibilidad de ser evaluadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES),⁴³ a partir de los cuales es posible obtener financiamientos. Para lograrlo es indispensable que escuelas y maestros se certifiquen y que dichas instancias académicas ofrezcan propuestas de formación de nivel licenciatura; es por ello que a partir de ese momento se autorizó ese grado académico a las escuelas profesionales de danza dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes.

SÉPTIMA

La puesta en marcha de toda propuesta de formación trae consigo una serie de debates, los cuales—bien encauzados—enriquecen la vida académica de la institución y la fortalecen. Por tanto, aceptar un currículo como un elemento dado y acabado significa renunciar a toda

⁴³ Roxana Ramos, “Multiplicidad de voces y miradas”, *op. cit.*

una gama de perspectivas acerca de las características del control y funcionamiento de la escuela y del aula; significa aceptar las mitificaciones de ¿episodios previos de gobernación? como factores que no se pueden cambiar; significa reproducir sin reflexión los modelos anteriores, lo cual expresa una falta de conocimiento de la historia del currículum de la instancia en cuestión.

OCTAVA

En el caso concreto de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello es posible advertir que en su licenciatura existen conocimientos, discursos, prácticas, experiencias y tradiciones anteriores, así como elementos de búsqueda que permiten nutrir y enriquecer la propuesta actual; también es evidente que, cada vez más, la escuela ha detectado la necesidad de profesionalizarse y de estudiar a profundidad las metodologías de enseñanza indispensables para preparar a sus alumnos en la tarea de transmitir sus conocimientos dancísticos a diferentes tipos de población, incluso a personas con capacidades diferentes. Lo que hoy se tiene es el resultado de un proceso de largo aliento que se ha venido configurando desde la década de 1930, y aun desde tiempo atrás, ya que es innegable la influencia de los avances técnicos de las diferentes disciplinas dancísticas, así como la contribución de directivos, otras instituciones, maestros, alumnos, padres de familia, y del propio movimiento dancístico mexicano.

Para finalizar esta serie de consideraciones sólo resta señalar que este tema no se agota, al contrario, abre nuevas preguntas y problemas. Algunos de los asuntos que quedan pendientes son: estudiar los hábitos que dicha institución ha inculcado en sus alumnos a partir de la formación que ha brindado, los problemas a los que se enfrentan los egresados cuando pasan del aula a la vida profesional, la influencia de otras profesiones y prácticas culturales en el entorno de la formación dancística mexicana, la historia de las disciplinas dancísticas; y dar respuesta a un gran abanico de preguntas: por ejemplo: ¿los nuevos modelos educativos y económicos impactarán el sentido y la razón de ser de las instituciones educativas y culturales?, ¿cuáles serán los resultados de una política que busca la excelencia en los programas y la certificación de calidad?, ¿dicha política incidirá en la vida interna de las instituciones?, ¿qué repercusiones traerá el hecho de desplazar la atención de la planeación a la evaluación, desde el momento en que los avances, logros, deficiencias y limitaciones de las instituciones y de sus integrantes se miden a partir de un parámetro de calidad y excelencia académica?, ¿qué implicaciones artísticas, académicas, educativas y sociales acarreará el hecho de transitar de un paradigma que aspiraba a constituirse como una sociedad formada por ciudadanos educados y civilizados, a un paradigma que pretende estar integrado por individuos competitivos?, ¿las nuevas

políticas impulsan el compromiso con las tareas colectivas o con la realización personal, promoviendo que el individuo se vuelque sobre sí mismo a partir de la libertad, la felicidad, el hedonismo y el presentismo?, ¿la educación de hoy en día empieza a verse como “negocio”, en estrecha relación con las políticas comerciales del mundo industrializado?, ¿los planteamientos actuales responden a las necesidades del campo dancístico mexicano o han sido impuestos de manera arbitraria o no deseada?, ¿cuál es la ética que emerge de estos nuevos modelos?, ¿dichas políticas estarán encaminadas a la privatización de la escolarización y la cultura?

En fin, los cuestionamientos continúan abriéndose y cerrándose ante nuestros ojos, quizá algunos sin respuesta, no obstante, lo fundamental es que la comunidad artística –y en este caso la dancística– tenga presente que conforme avanza en su camino está tejiendo el presente, así como el sendero por el que transitarán las nuevas generaciones.

ARCHIVOS CONSULTADOS

Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (AHENDNyGC).

- Gavetas de documentos académicos.
- Documentos y otras publicaciones de la época
- Proyecto para la formación de la Escuela de Plástica Dinámica, 1931.
- Proyecto para la creación y organización de la Escuela Nacional de Plástica Dinámica, 1931.
- Plan de estudios de la Escuela de Danza de la SEP, modificado según Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes, 1932.
- *Reglamento de la Escuela de Danza*, 1933.
- *Reglamento de la Escuela de Danza*, 1934.
- Programa general de estudios del 1º de abril de 1935.
- *Reglamento interior de la Escuela de Danza*, 1937.
- Documento que envía Nellie Campobello a José Muñoz Cota el 1º de febrero de 1937 y que contiene plan de estudios (programa técnico), 1937.
- Plan de estudios firmado por Nellie Campobello, 1938.
- Proyecto de reglamento interior de la Escuela de Danza del Departamento de Bellas Artes de la SEP, 1938.
- Plan de estudios para el año escolar de 1939, firmado por Nellie Campobello; y programa sintético general, 1939.
- Reglamento interior vigente de la Escuela Nacional de Danza de la Dirección General de Educación Estética, 1940.
- Plan de estudios para el año escolar 1944, firmado por Nellie Campobello.
- Plan de estudios para el año escolar 1962, firmado por Nellie Campobello.
- Plan de estudios para el año escolar 1962. Ajuste realizado en 1972.
- Plan de estudios para el año escolar 1962. Ajuste realizado en 1982.

- Plan de estudios de niveles iniciales (ca. 1983-1987).
- Plan de estudios de Licenciatura en enseñanza de la danza, 1993.
- Plan de estudios de Educación dancística para niveles básicos, 1995.
- Plan de estudios de Profesional en educación dancística con tres especialidades (danza folclórica, danza española y danza contemporánea), 1995.
- Plan de estudios de Licenciatura en educación dancística con tres orientaciones (danza folclórica, danza española y danza contemporánea), 2006.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES, *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México, 1999.
- Aulestia, Patricia, “Hipólito Zybin, pionero de la danza institucionalizada en México”, *Boletín Informativo del CID-Danza*, núm. 4, INBA, México, 1985.
- Bastien Van Der Meer, Kena, “Políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana (1975-2000)”, tesis para obtener el grado de licenciada en historia, UNAM, México, 2009.
- Conaculta, *Memoria 1988-1994. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, Conaculta, México, 1994.
- Conaculta, “III Consolidación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes”, *Memoria 1995-2000* [<http://www.conaculta.gob.mx/memorias/>].
- Cortés González, Alma Rosa, *60 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*, INBA, México, 1992.
- Escuela de Plástica Dinámica. Cuadernos del CID-Danza*, núm. 2. México, INBA, 1985.
- Francesc, Pedró e Irene Puig, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1988.
- Greaves, Cecilia, “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo 3, INEA/El Colegio de México, México, 1994.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, FCE, México, 1992.
- Guzmán Pedroza, Luis. “Acompañamiento de clases de ballet”, tesina para obtener el grado de licenciado ejecutante de piano, ESM, México, 1995.
- Julia, Dominique. “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, CESU/UNAM, México, 1995.
- Loyo, Engracia, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo 2, INEA/El Colegio de México, México, 1994.
- Mendoza, Cristina, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza. Estudio introductorio y selección de textos*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, Cenidiap/INBA, México, 1990.

- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, Centro de Estudios Educativos/UIA, México, 1988.
- Popkewitz, Thomas S. "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Pomares, Barcelona/México, 2003.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan, *El desafío de Foucault* (traducción de M. Pomares), Pomares (Educación y Conocimiento), Madrid, 2000.
- Ramos Villalobos, Roxana, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, INBA/Cenidi Danza/Grapondi, México, 2009.
- , "Multiplicidad de voces y miradas", en *Encuentros académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, Tertulias y Coloquios*, CD-ROM, Conaculta/INBA/Cenart/Cenidi Danza, México, 2006.
- Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, FCE, Argentina, 2004.
- Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958: el reto de la pobreza y el analfabetismo*, FCE, México, 1960.
- Sánchez, Florencia, "Mascarones... Memoria de un espacio formativo de la Escuela Nacional de Música (1929)", en *Preludio y Fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, María Esther Aguirre Lora (coord.), UNAM/IISUE/Plaza y Valdés, México, 2008.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, CESU/UNAM/Porrúa (Problemas educativos de México. Serie Los clásicos), México, 1996 (1988).
- Segura, Felipe, *Escuela Nacional de Danza 60 Aniversario*, México, 1992 (inédito).
- SEP, *Memoria de la SEP*, México, 1941, 1946, 1958, 1969, 1970, 1972 y 1982.
- Tenti, Emilio, *El arte del buen maestro*, Pax, México, 1989.
- Viñao Frago, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones", en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, María Esther Aguirre Lora (coord.), CESU/UNAM/FCE, México, 2001.

REFERENCIAS TESTIMONIALES

Tertulias organizadas por el Cenidi Danza José Limón: 28 de junio, 14 de julio, 25 de agosto, 22 de septiembre y 20 de octubre de 2004; 13 de junio de 2005.