



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO



A la historia por la
verdad, la inteligencia
y el arte

FACULTAD DE HISTORIA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN HISTORIA

OPCIÓN HISTORIA REGIONAL Y CONTINENTAL

**POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DANZA
CONTEMPORÁNEA EN MORELIA (1970-2009)**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN HISTORIA

PRESENTA:

MARTHA YUNUÉN MORENO MORALES

DIRECTORA DE TESIS

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA GLORIA LARA MILLÁN

MORELIA, MICHOACÁN. NOVIEMBRE DE 2017



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Resumen

Este trabajo de investigación trata las relaciones históricas entre las políticas culturales y el campo dancístico, y el cómo estas relaciones se concatenan con la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia, así como su implicación en las propuestas educativas institucionales desde la década de 1970 hasta el año 2009.

De manera particular muestra cómo se ha llevado a cabo dichos procesos localizando estrategias y programas institucionales de promoción y difusión, proyectos de educación dancística, agentes de acción, objetivos, y su materialización.

Asimismo, presenta el proceso histórico de construcción del campo de la danza contemporánea en Morelia, a través de sus espacios educativos y de la formación generacional de profesionales de la danza, señalando y analizando las tendencias educativas y artísticas que han guiado la profesionalización de la danza contemporánea, específicamente en la Facultad Popular de Bellas Artes.

Finalmente procura delinear las características del profesional de la danza que se propusieron en la Facultad Popular de Bellas Artes desde las concepciones de los agentes del campo dancístico local.

Palabras clave: políticas culturales, políticas educativas, profesionalización, danza contemporánea, Morelia

Abstract

This study investigates the historical relations between cultural policies and the dance field, and how these relations concatenate with contemporary dance professionalization in Morelia, as well as their involvement in the institutional educational proposals, from the decade of 1970 to 2009.

Specifically, it shows how these processes have carried through, locating institutional strategies and programs of promotion and dissemination, dance education projects, action agents, goals, and their coming into being.

This study also presents the historical construction process of contemporary dance field in Morelia, throughout its educational spaces and the generational formation of dance professionals, analyzing and pointing out the educational and artistic tendencies that have guided contemporary dance professionalization in the Facultad Popular de Bellas Artes.

Finally, this text drafts the dance professional features that were proposed in the Facultad Popular de Bellas Artes, recognizing the conceptions of the local field's agents.

Key words: cultural policies, educational policies, professionalization, contemporary dance, Morelia

AGRADECIMIENTOS

Al programa de Becas Nacionales de Conacyt sin el cual la realización y conclusión de esta tesis no hubiera sido posible.

A mi asesora, la doctora Gloria Lara Millán, quien me dedicó su valiosísimo tiempo, su atención constante, ánimos y paciencia, así como certeras observaciones y sugerencias sin las cuales este trabajo de investigación no habría culminado con éxito. He sido realmente afortunada al contar con su guía.

A mis lectores, el maestro Miguel Ángel Villa, la doctora Concepción Gavira, la doctora Alejandra Olvera, el doctor Juan Pedro Cáceres y el doctor Oriel Gómez, cuyas aportaciones y señalamientos han sido muy valiosos para confeccionar y pulir este texto.

Un agradecimiento especial para la doctora Margarita Tortajada, quien prácticamente desde el inicio de esta investigación estuvo leyendo los borradores. Como experta en el campo, me hizo plantearme nuevas preguntas, y rectificó y enriqueció sobremanera mi trabajo.

Al doctor Jorge Amós Martínez, sin cuyas arduas clases y lecturas el enfoque teórico de esta investigación no habría tenido la misma solidez.

A los bailarines de esta ciudad, que me compartieron sus vivencias y experiencias, y cuyas vidas se encuentran entrelazadas en este texto.

A mi amigo Fernando, que en primer lugar me alentó a entrar a la maestría y me dio muchos ánimos a lo largo de ella. Gracias a ti me atreví a emprender éste y otros viajes increíbles.

A mis compañeros de curso, quienes se convirtieron en amigos muy queridos y en acompañantes. Con ustedes compartí angustias, desvelos, desesperación, ánimos y muchas risas.

A mi familia y amigos, mi refugio, pero muy especialmente a mi mamá. Siempre has sido mi pilar y sin tu inquebrantable cariño y apoyo, simplemente no hubiera podido terminar este proyecto ni mi carrera.

A Israel. Tu cariño, tu compañía y todo lo que he vivido contigo están más allá de las palabras. Tú has sido ese respiro que siempre necesité.

CAPITULADO

AGRADECIMIENTOS	2
ÍNDICE DE SIGLAS	5
INTRODUCCIÓN	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
MARCO TEÓRICO	23
OBJETIVOS	31
HIPÓTESIS	32
FUENTES	34
METODOLOGÍA	36
CAPÍTULO I. LA DANZA CONTEMPORÁNEA PROFESIONAL. TENDENCIAS Y POLÍTICAS CULTURALES EN MÉXICO	39
1.1 Contextualización y nociones de la danza contemporánea.....	39
1.2 El México contemporáneo como escenario de la danza profesional: continuidades, rupturas e intereses de Estado en la política cultural	45
1.2.1 El ámbito institucional en torno de la cultura y el quehacer dancístico	53
1.3 La danza contemporánea “independiente”: Los agentes del campo dancístico mexicano y las tendencias artísticas consolidadas en México.....	92
1.3.1 El Movimiento de Danza Contemporánea Independiente	94
CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIONALIZACIÓN DANCÍSTICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE MÉXICO	110
2.1 La “modernización” de la educación: políticas educativas y educación artística	117
2.2 Institucionalización y profesionalización: las escuelas de danza.....	143
2.2.1 Las escuelas de danza del INBA y sus propuestas de educación integral y especializada	153
La Escuela Nacional de Danza.....	162
La Academia de la Danza Mexicana	169
Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza	182
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea en el Centro Nacional de las Artes.....	188
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey.....	191

CAPÍTULO III. LAS UNIVERSIDADES COMO ESPACIOS DE PROFESIONALIZACIÓN DANCÍSTICA EN MÉXICO	198
3.1 Políticas para la educación superior	198
3.1.1 Evaluación de las carreras profesionales en artes.....	207
3.2 Las universidades como espacios de profesionalización dancística.....	214
Reflexiones en torno de la danza contemporánea profesional desde su desarrollo nacional	240
CAPITULO IV. LA DANZA CONTEMPORÁNEA PROFESIONAL EN MORELIA. POLÍTICAS CULTURALES DESDE LA VISIÓN REGIONAL	247
4.1 Política cultural estatal: planes, promesas, conflictos y negociaciones	247
4.1.1 Agentes en el Instituto Michoacano de Cultura, la Secretaría de Cultura y el Departamento de Danza.....	294
4.2 Los inicios de la profesionalización: los <i>semilleros</i> y las generaciones de la danza contemporánea en Morelia	311
Escuela Popular de Bellas Artes.....	315
La Casa de la Cultura de Morelia	326
Siuini.....	332
Centro de Danza Contemporánea de Michoacán.....	335
El Centro de Desarrollo Artístico “Miguel Bernal Jiménez”	345
El Instituto Michoacano del Seguro Social	351
AnDanza.....	352
El Festival Internacional de Danza Contemporánea de Michoacán	354
CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA PROFESIONAL EN MORELIA	366
5.1 El espacio institucional de profesionalización de la danza contemporánea: la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana.....	366
5.2 Propuestas artísticas y educativas: perfiles del licenciado en Danza en la Escuela Popular de Bellas Artes.....	389
CONCLUSIONES	409
FUENTES	422
ANEXOS	446

ÍNDICE DE SIGLAS

- ADM** Academia de la Danza Mexicana
ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior
BNM Ballet Nacional de México
BTE Ballet Teatro del Espacio
BI Ballet Independiente
BM Banco Mundial
CAESA Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes
CDCM Centro de Danza Contemporánea de Michoacán
Cedart Centro de Desarrollo Artístico
CENIDI Danza Centro Nacional de Investigación y Documentación de la Danza “José Limón”
CESUCO Centro Superior de Coreografía
CICO Centro de Investigación Coreográfica
CIEES Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CNA/Cenart Centro Nacional de las Artes
CNTE Consejo Nacional Técnico de la Educación
COEPES Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior
CONACULTA/CNCA Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
DAMAC Danza Mexicana Asociación Civil
END Escuela Nacional de Danza “Gloria y Nellie Campobello”
ENDCyC Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea
EPBA Escuela Popular de Bellas Artes
ESDM Escuela Superior de Danza de Monterrey
FONADAN Fondo Nacional para la Danza
FONAPAS Fondo Nacional para Actividades Sociales
FONCA Fondo Nacional para la Cultura y las Artes
FOESCAM Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de Michoacán
FPBA Facultad Popular de Bellas Artes
FUNAE Fundación Nacional para las Artes Escénicas
IMSS Instituto Mexicano del Seguro Social
ISSSTE Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
INBA Instituto Nacional de Bellas Artes
LFE Ley Federal de Educación
LGE Ley General de Educación
OCDE Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PND Plan Nacional de Desarrollo
PNME Programa Nacional para la Modernización Educativa
SEP Secretaría de Educación Pública
SGEIA Subdirección General de Educación e Investigación Artística
SINAPPES Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior

SNCA Sistema Nacional de Creadores de Arte
SNEPD Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza
SNTE Sindicato de Trabajadores de la Educación
UMSNH Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNESCO (siglas en inglés) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La danza es un fenómeno mundial que como arte, expresión de la cultura, y práctica social y corporal, ha estado presente desde el principio de la existencia del ser social, y a lo largo de los siglos ha acompañado y servido al ser humano con distintos sentidos, funciones y propósitos. Una de sus manifestaciones es la danza escénica y en la actualidad, dentro del amplísimo espectro dancístico, la danza contemporánea ha llegado a constituirse en una de sus expresiones más prolíficas a nivel mundial. Como disciplina, la danza contemporánea se ha incorporado gradualmente a procesos de profesionalización que obedecen a tendencias y estándares tanto mundiales como locales. En México, la profesionalización de la danza contemporánea ha sido obra del impulso de actores sociales, pero dichos procesos también se han entrecruzado con las políticas culturales y educativas provenientes del Estado, principalmente considerando que éste se ha hecho responsable de la creación de instituciones de gestión cultural y artística, y se ha implicado en la apertura de escuelas públicas dedicadas a la enseñanza de la danza a nivel profesional

Al hablar de profesionalización en esta investigación, me estoy refiriendo a procesos que se han instituido socialmente y que tienen su base en una serie de criterios, valoraciones y creencias –no inmutables-, los cuales igualmente son contruidos y validados por los distintos grupos de una sociedad. Que una práctica o una ocupación y los individuos que se desempeñan en ella sean reconocidos por la comunidad con un estatus de *profesional*, obedece a las lógicas de legitimación que esa misma sociedad ha instaurado, de ahí que lo que es necesario para que se alcance o se obtenga ese estatus, igualmente deberá ser legitimado y reconocido socialmente.

Por otra parte, desde la perspectiva de los artistas, la profesionalización en el campo del arte, y específicamente en la danza, sigue lógicas de legitimación que no necesariamente implican la obtención de capital simbólico (es decir, de prestigio)

mediante un título o certificación. El prestigio y el carácter de artista profesional se obtienen mediante criterios como la riqueza o innovación de sus propuestas artísticas, o la longitud de su trayectoria artística.

En este trabajo de investigación me refiero a la noción de profesionalización en su acepción contemporánea como un proceso continuo, como “una estrategia de formación y autoformación académica y práctica”,¹ y que puede llevarse a cabo en el interior de una institución educativa. En este caso aludo al estudio profesional de la danza como disciplina artística, el cual se refiere a la transmisión-recepción, reelaboración e incorporación de saberes, creencias y prácticas propias del campo del arte y del hacer dancístico, “para el ejercicio de una actividad dancística en particular, ya sea en la interpretación, la docencia o la coreografía”.² En su momento, también pretendo aproximarme a las formas en que los actores del campo que investigo conciben la profesionalización, y cómo esto se ha reflejado en las propuestas que se han instrumentado en espacios de profesionalización de la danza. Asimismo, procuraré mostrar las maneras en que las políticas culturales y educativas del Estado han incidido en el devenir de esos procesos de profesionalización.

Los precedentes de la profesionalización de la danza escénica en México se remiten al último cuarto del siglo XVIII con la existencia de algunas escuelas de ballet clásico. Sin embargo, como lo explica la investigadora Maya Ramos Smith, en las últimas décadas del siglo XIX sobrevino la decadencia de esta corriente dancística en el país y a nivel mundial, pues el ballet se vio relegado a ser un intermedio o parte de otros espectáculos escénicos y se desvirtuó la imagen de las bailarinas. Ser bailarín profesional dejó de ser lucrativo y los pocos profesionales que quedaban estuvieron cerca de desaparecer. Recién iniciado el siglo XX, la profesionalización de la danza en México construyó sus cimientos sobre dos factores que ocurrieron casi a la par en el contexto del gobierno porfiriano: la llegada al país de las corrientes del arte moderno en las primeras décadas de ese siglo; y la reivindicación de la danza como arte digno de ser presentado en los escenarios y como parte de la cultura que

¹ González, Gaudiano, citado en León Hernández, Vicente Eugenio. “La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica” (archivo PDF).

² García Acosta, Alma Delia. *Formación profesional en Danza*, Tesis de Licenciatura en Danza, Morelia, Mich., UMSNH-EPBA, 2006, p. 84.

integró la imagen porfiriana de “progreso” y “modernidad”. Según lo planteado por el investigador de la danza Alberto Dallal, como consecuencia de estos sucesos se reconoció la necesidad de “adiestramiento técnico” para formar bailarines profesionales. Fue en estos años cuando surgieron algunos bailarines y bailarinas mexicanos que fueron enviados a estudiar al extranjero, y regresaron más tarde trayendo consigo innovaciones técnicas y expresivas.³

En un primer momento, la danza premoderna y la danza moderna se introdujeron en México mediante la incursión de varias figuras y compañías extranjeras, principalmente norteamericanas, y de bailarines mexicanos formados en Estados Unidos que arribaron al país durante las décadas de 1920 y 1930. La influencia del país vecino en México ha existido con distintas intensidades a lo largo de su historia colonial e independiente debido a la cercanía geográfica y a los intereses políticos y económicos de por medio entre ambos países, pero principalmente a la relación de dependencia de México hacia E.U. que se ha ido construyendo a partir de ellos; esta situación se acentuó desde de la década de 1940, momento desde el cual ha ido en escala ascendente.⁴ Cuando existe una relación de este tipo, es posible que se dé también un influjo cultural a partir de la importación, imitación y reinterpretación de las corrientes artísticas y culturales, cuestión que en este caso se vio reflejada en la fuerte influencia que ejerció la danza moderna norteamericana en la danza moderna mexicana.

El proceso de profesionalización de la danza moderna se desarrolló principalmente en el Distrito Federal. Los primeros pasos se dieron en la década de 1930 con la creación de la primera escuela pública oficial dedicada a formar bailarines profesionales: la Escuela de Danza,⁵ abierta en 1932 y perteneciente al

³ Ramos Smith, Maya. “Artes escénicas y globalización: movimientos artísticos europeos y formas dancísticas universales en el México decimonónico, 1825-1910” en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 574, 591-594; Dallal, Alberto. *La danza en México en el siglo XX*, México, CONACULTA, 1994, p. 39, 54-55.

⁴ Béjar Navarro, Raúl. *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, México, UNAM, 2007, p. 278. (en línea, en Google Books).

⁵ Su antecedente, que funcionó por un año, fue la Escuela de Plástica Dinámica, creada por el bailarín ruso Hipolyte Zibin, quien posteriormente fue maestro en la Escuela Nacional.

Departamento de Bellas Artes,⁶ de la Secretaría de Educación Pública (SEP).⁷ Algunos maestros que impartieron clases en esta escuela fueron extranjeros, pero de ella salieron los que se consideraron como los primeros profesionales de la danza formados en México en este siglo. Para 1934, gracias a los trabajos de sistematización del conocimiento dancístico emprendidos dentro de esta institución, y al hecho de que sus propuestas artísticas generalmente estuvieron acordes con el fomento al indigenismo y al nacionalismo que promovió el Estado, la SEP la incluyó dentro de aquellas escuelas de arte que cambiaron su sede al Palacio de Bellas Artes. Según la especialista e investigadora de danza Margarita Tortajada, esto significó la incorporación de esta escuela al proyecto de cultura posrevolucionario.⁸

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), la Escuela Nacional de Danza (END)⁹ propuso que la danza mexicana debía tener sus bases en las raíces nacionalistas, línea que siguieron las hermanas Nellie y Gloria Campobello, quienes venían desarrollando su quehacer artístico mediante obras dancísticas de corte político y nacionalista incluso antes de que se creara la escuela.¹⁰

Por otra parte, el Departamento de Bellas Artes invitó a dos bailarinas norteamericanas, Waldeen von Falkenstein y Anna Sokolov, quienes introdujeron las nuevas formas expresivas de la danza moderna y fundaron los primeros grupos mexicanos de esta corriente entre 1938 y 1939. Las actividades de sus discípulas

⁶ Esta institución fue anterior al Instituto Nacional de Bellas Artes, pero tuvo funciones similares.

⁷ La SEP fue creada oficialmente en 1921 durante la presidencia de Álvaro Obregón y tuvo como primer secretario a José Vasconcelos, uno de los personajes centrales en el impulso a la educación y las artes en México.

⁸ Tortajada Quiroz, Margarita. "Las escuelas profesionales de danza del INBA. Los orígenes." En *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, junio 2005, pp. 57-58. (archivo PDF); Pérez Álvarez, María Elena. *Evolución de la danza profesional clásica y contemporánea en Chile. Tesis doctoral en Ciencias del Arte. Mención Danza*. Instituto Superior de Arte de Cuba. Facultad de Artes Escénicas. Departamento de Ballet, Santiago de Chile, 2005, p. 30 (archivo PDF); Carbajal, Claudia. "La Escuela Nacional de Danza", en *Imágenes, revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*, UNAM, 6 de agosto del 2015, en línea: http://www.revistaimagenes.esteticas.unam.mx/la_escuela_nacional_de_danza.; Dallal, Alberto. *La danza en México...*, *op. cit.*, pp. 99-100.

⁹ La Escuela de Danza fue reconocida y nombrada oficialmente como Nacional en 1937.

¹⁰ Tortajada Quiroz, Margarita. "Las escuelas profesionales..." *op. cit.*, pp. 57-58; Carbajal, Claudia. "La Escuela Nacional de Danza", *op. cit.*

dieron pie a la aparición de la Academia de la Danza Mexicana (ADM),¹¹ escuela que se constituyó en competencia de la END bajo el amparo del recién fundado Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). En ambas instituciones participaron sobresalientes figuras del campo dancístico (como Guillermina Bravo, Amalia Hernández y Josefina Lavalle¹²) y se formaron otras, quienes realizaron una importante labor impulsora de la profesionalización de la danza mexicana y conformaron lo que se llamó el Movimiento Mexicano de Danza Moderna. También influyeron en la creación de otras escuelas y compañías que emergieron durante las siguientes décadas en la capital y en diferentes estados de la República.¹³

A partir de la apertura de estas escuelas oficiales pueden localizarse determinados momentos que marcan coyunturas y parteaguas en lo que respecta a la profesionalización de esta disciplina artística, durante algunos de los cuales recibió un pronunciado apoyo por parte del gobierno federal y en algunos otros, predominó la indiferencia o el abandono.

Se reconoce la existencia de la danza contemporánea en Estados Unidos a finales de 1940, cuando se partió del legado de la danza moderna para emprender la búsqueda de un lenguaje y expresividad distintos. Sus pioneros, insertos en esa época de transición, de revoluciones ideológicas, políticas y culturales, estaban intentando construir lenguajes propios, querían liberarse de la rigidez a la que los cuerpos se veían sometidos por la danza clásica y la moderna, y proponer nuevas formas expresivas, temáticas y técnicas diferentes, a la vez que satisfacer una demanda distinta tanto de los mismos intérpretes y coreógrafos, como del público. En México, el concepto apareció posteriormente, pero se aludió a la danza contemporánea a partir de la introducción de la técnica Graham en las escuelas

¹¹ Esta escuela, que primero funcionó como compañía, estuvo adscrita al INBA desde sus inicios, el cual fue creado también en 1947 y cuyo primer director, Carlos Chávez apoyó la fundación de la escuela. Una de sus directoras fue Guillermina Bravo, quien creó el Ballet Nacional de México, primer ballet mexicano oficial que también se dedicó a la impartición de clases y cursos.

¹² Ellas iniciaron su formación en la END, pero la abandonaron por conflictos con las hermanas Campobello.

¹³ Tortajada Quiroz, Margarita. "Las escuelas profesionales...", *op. cit.*, p. 58; Tortajada Quiroz, Margarita. "Amalia Hernández, Audacia y fuerza creativa." En *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, febrero 2002, pp. 61-62. (archivo PDF); Pérez Álvarez, María Elena, *op. cit.*, p. 30; Carbajal, Claudia. "La Escuela Nacional de Danza", *op. cit.*; Dallal, Alberto. *La danza en México...*, *op. cit.*, pp. 104,124,131,144.

oficiales, pero también tras la ruptura con los temas nacionalistas al término de la década de 1950.¹⁴

La danza contemporánea trajo importantes transformaciones de los conceptos, las temáticas, las técnicas, las propuestas expresivas y los lenguajes dancísticos. México, al corriente de las tendencias occidentales, participó desde finales de la década de 1950 de estos cambios gracias a las enseñanzas de maestros extranjeros que continuaban trabajando en el país y a los viajes a Europa, Rusia, Cuba y China que por entonces realizaron varias figuras de la danza escénica mexicana. De acuerdo con Dallal y Alain, a partir de estos contactos se intensificó la conciencia de la necesidad de programas de enseñanza que coincidieran en objetivos técnicos, artísticos y sociales para la formación y entrenamiento de lo que se consideraba entonces como profesionales de la danza.¹⁵

El punto de partida de mi investigación es una de las épocas de resurgimiento de la danza escénica mexicana que sucedió a mitades de la década de 1970 y a lo largo de la década de 1980, cuando se inauguró una nueva etapa para el campo de las artes mexicanas, y entre ellas, para la danza contemporánea. En estos años fue notable la ruptura con las propuestas del Movimiento Mexicano de Danza Moderna y las temáticas nacionalistas. También cambiaron las relaciones de las escuelas y los artistas con el Estado, y las políticas culturales sufrieron modificaciones en razón de quién subía al poder y de sus intereses; de igual modo las políticas educativas que se implementaron a partir de entonces y durante las décadas siguientes transformaron la forma de operar de las escuelas de danza y de las incipientes carreras dancísticas universitarias.

Durante los años setenta se hizo evidente una actitud de desinterés tanto en lo referente a políticas de educación artística como de fomento, promoción y difusión

¹⁴ Tortajada Quiroz, Margarita, comunicación personal, 25 de julio de 2017; Naser, Lucía, comentario en "Danza Posmoderna", en *Blog Primas Hermanas, proyecto de investigación en danza*, en línea: <https://primashermanas.wordpress.com/danza-contemporanea-posmoderna/>; Baud, Pierre-Alain. *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación y poder*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, pp. 11, 71; Calvo, A. y León, J. "Historia de la danza contemporánea en España", en *Arte y Movimiento*, No. 4. Universidad de Jaén, Junio, 2011, pp. 26-27

¹⁵ Dallal, Alberto. "Lo nacional como proyecto...", op. cit., pp. 218-219,222; Baud, Pierre-Alain, op. cit., p. 66.

de la danza. Sin embargo, estas posturas y factores no son exclusivos de estos años sino que han fluctuado a lo largo del tiempo. Mientras duró el auge petrolero mexicano, la danza profesional mexicana se benefició del apoyo económico que se dio al arte y a la cultura, impulsado también por las iniciativas y recomendaciones de la UNESCO de actualizar las legislaciones en materia cultural y de descentralizar las estructuras de promoción cultural. Ya a finales de la década de 1980, esta coyuntura se materializó en la creación de instituciones culturales y educativas –como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA o CNCA) y el Centro Nacional de Investigación y Difusión de la Danza José Limón (CENIDI Danza)-, en festivales –como el Festival Nacional de Danza-,¹⁶ y en nuevos espacios y estímulos para la difusión y la creación –como la sala Miguel Covarrubias de la UNAM, el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) y el Premio Nacional de Danza-, entre otros. A la par, y en parte gracias a este fomento al arte, el campo de la danza escénica mexicana se vio revitalizado por el surgimiento del Movimiento de Danza Contemporánea Independiente, que trascendió no sólo en las capitales de la danza sino en el resto del país.¹⁷

En el paso a la década de 1990, hubo cambios importantes en el ambiente político, económico, educativo y social en concordancia con las tendencias mundiales: México ingresó al Tratado de Libre Comercio (TLC) y transitó de una economía protegida por el Estado a la privatización y la apertura al libre mercado. El desarrollo de la gestión cultural se reflejó en el discurso gubernamental basado en el concepto de “modernización de la cultura”, condiciones que repercutieron en el campo cultural en los siguientes años y que se manifestaron en las expresiones artísticas, en las temáticas de las compañías mexicanas, y en la modificación de los programas académicos de las escuelas de danza del momento. Esto último formó parte del proceso de regularización y reestructuración de la educación superior que

¹⁶ Este festival fue el primero en su tipo en México. Fue un proyecto que inició la bailarina potosina Lila López a la que después se unieron otros miembros de la comunidad artística.

¹⁷ Ejea Mendoza, Tomás. “La política cultural...”, *op. cit.*, p.2; Tortajada Quiroz, Margarita, “La danza contemporánea independiente...”, *op. cit.*, pp. 74, 77; Stephens, Manuel. “Treinta años de danza mexicana”, *op. cit.*; Rodríguez Barba, Fabiola. “Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO” en *La Chronique des Amériques*, no. 11, Montreal, CEIM, Junio 2008, p. 3 (archivo PDF).

en México se acentuó en esos años y continuó hasta la década del 2000, a raíz de lo cual comenzó a requerirse la acreditación de las carreras profesionales.¹⁸

En mi investigación pongo el énfasis en las políticas culturales y educativas porque éstas se hallan en relación directa con la imagen de cultura y arte nacional que ha pretendido proyectar cada gobierno en su momento. Estas políticas son determinantes porque implican el reconocimiento y la legitimación por parte de las instituciones públicas de lo que es considerado arte, de lo que se reconoce como actividad profesional, de lo que se incorpora al acervo cultural nacional, de lo que se enseña y promueve como arte en las escuelas y de lo que se propone como parte de la oferta cultural para el consumo y recepción públicos. De ahí que las políticas públicas repercutan en la formación profesional, pues el Estado es uno de los mayores responsables de impulsar la cultura y el arte, y por consiguiente, va a sentenciar si un producto cultural y su enseñanza reciben apoyos, promoción y difusión –en las instituciones académicas y culturales- adecuados a las necesidades tanto de quienes los crean como de sus receptores-consumidores.

La participación e interés de las instituciones gubernamentales han sido intermitentes y de variada intensidad, pero las escuelas y la comunidad artística han debido adaptarse a los proyectos artísticos, educativos y culturales oficiales hasta cierto punto en busca de su patrocinio. Y a su vez, las comunidades artísticas y los actores del campo de la danza han incidido en la instrumentación de las políticas públicas, mediante sus exigencias y reclamos a las dependencias culturales, pero también con la aprobación de lo que para ellos es arte, de cómo debe enseñarse y de lo que se requiere para su profesionalización y difusión.

Las propuestas individuales y las compañías que llegaron a formarse durante 1970 y 1980 con el Movimiento de Danza Contemporánea Independiente, pugnaron por desligarse de las escuelas nacionales e institucionalizadas del INBA. Desde esas décadas en adelante, se fue cimentando la formación profesional en las escuelas nacionales de danza y posteriormente se dio paso a la educación dancística en

¹⁸ Stephens, Manuel. "Treinta años de danza mexicana", *op. cit.*; Yúdice, George. "Política cultural" en Szurmuk, Mónica y Robert Mckee Irwin, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Instituto Mora/Siglo XXI, 2009, pp. 216; Ejea Mendoza, Tomás., *op. cit.*, p. 5.

espacios universitarios, lo que ha impulsado su reconocimiento como carrera profesional.

Es importante resaltar entonces que la profesionalización de la danza escénica en México fue alcanzada por las reformas educativas oficiales, y dentro de ellas, por el proceso de reestructuración y acreditación de las carreras profesionales que el gobierno impulsó desde la década de 1970, al seguir la tendencia mundial de estandarización de la educación superior en aras de la competencia profesional. Sin embargo, esto también ha sido producto de la exigencia de reconocimiento institucional por parte de las comunidades artísticas. Pese a ello, el reconocimiento y legitimación que esta estandarización suele otorgar a toda carrera profesional sigue eludiendo a las profesiones artísticas, y en este caso, a la danza. Además, en comparación con otras carreras, esta disciplina artística no implica una demanda tan grande con respecto a su matrícula, en parte por ser muy mal pagada y poco reconocida.¹⁹ Al mismo tiempo, el campo de trabajo y la bolsa de empleo para los bailarines coreógrafos y maestros de danza profesionales (tanto egresados de las universidades y escuelas de danza, como los formados en otros ámbitos) son reducidos.

Puede observarse que las políticas públicas reflejan determinadas representaciones acerca de la danza y sobre la función que cumple dentro de la sociedad. Estas ideas igualmente influyen en la concepción del profesional de la danza que se propone desde las escuelas, concepción que además es producto de las tendencias dancísticas mundiales, de las imágenes de la propia institución y de los agentes locales involucrados en el proceso de profesionalización, es decir, los mismos bailarines y bailarinas profesionales, y los directivos, docentes y alumnos de las escuelas.

A pesar de que apenas hace una década la SEP comenzó a acreditar los títulos de licenciatura en danza de las carreras existentes en las escuelas del INBA y en las universidades, la educación y formación de profesionales no se ha detenido en el país y, al margen de obtener un reconocimiento oficial, ha tenido abundancia de

¹⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. "Problemas e ideas...", *op. cit.*, p. 82; Baud, Pierre-Alain. *Una danza tan ansiada...*, *op. cit.*, pp. 88-89, 93-95.

recintos y escuelas especializados en la práctica dancística, el entrenamiento corporal y la formación de bailarines, coreógrafos y docentes.²⁰

En México existen espacios donde hay o hubo una significativa actividad dancística que en algunos periodos de su historia se han constituido en plataformas o *nodos* de la danza contemporánea –como la Ciudad de México, San Luis Potosí., Monterrey, Mazatlán, Querétaro, entre otras-. En esos lugares, los esfuerzos de profesionalización de esta disciplina artística han culminado en la aparición y consolidación de escuelas, centros de formación dancística, compañías, propuestas técnicas y temáticas, festivales, y actividades auto-gestionadas; en ello han intervenido tanto instituciones públicas gestoras de la cultura como instituciones educativas y personajes del campo dancístico y artístico. Sin embargo, ¿qué ocurre en otras ciudades?, ¿cómo han repercutido las políticas públicas en la profesionalización de esta disciplina y práctica artística en espacios fuera de estos espacios?

En Morelia, la danza contemporánea se hizo presente desde la década de 1970, aunque las semillas de este género escénico en la ciudad se remontan a la década de 1940. Aquí se han llevado a cabo procesos de profesionalización distintos y particulares, siendo la Facultad Popular de Bellas Artes (FPBA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) con su opción de Licenciatura en Danza, uno de los espacios más importantes en la actualidad. No obstante, las condiciones en torno de las políticas culturales y educativas han sido similares a las del resto del país: entre las varias problemáticas del quehacer dancístico moreliano se halla el asunto de la difusión y promoción, del apoyo a la enseñanza de la danza, del reconocimiento de la práctica dancística como carrera profesional y de la existencia de un público consumidor.

La importancia que ha tenido la danza en Morelia se ha materializado en la promoción cultural y la apertura de recintos para su práctica, pero su intensidad ha fluctuado igual que en otros espacios, y asimismo, las instituciones educativas y

²⁰ Palapa Quijas, Fabiola, “Buscan certificación de la SEP en 29 escuelas del INBA” en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 16 de agosto de 2009, (en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/16/cultura/a03n1cul>, consulta: 11 diciembre 2015).

culturales y el público han mostrado en ella un interés que ha variado a lo largo de los años.

Es de resaltar que en Morelia no hay un sistema educativo o una escuela de educación dancística estructurada de manera que forme bailarines profesionales desde la infancia temprana y que siga su desarrollo hasta el nivel superior. Sin embargo, han existido varios espacios de enseñanza y promoción, entre los que se encuentran las muestras estatales de danza, el Festival Internacional de Danza Contemporánea, y los cursos y talleres que imparten algunos bailarines, coreógrafos y compañías, con niveles de enseñanza profesional, semi profesional y amateur.

En la historia de la danza contemporánea de Morelia, destacan especialmente cuatro espacios en distintas temporalidades:

- La Facultad Popular de Bellas Artes (llamada Escuela Popular de Bellas Artes hasta el año 2013) que en un principio albergó talleres libres de danza (desde la década de 1950), a los que después se asignó el nivel de carrera técnico-vocacional (en la década de 1960) y finalmente se constituyeron en licenciaturas (en 1996).²¹
- El Centro de Desarrollo Artístico “Miguel Bernal Jiménez” (Cedart), con estudios de nivel bachillerato, que se instaló en la ciudad desde 1976.
- Los talleres de danza moderna y contemporánea del IMSS, los cuales operan desde la década de 1980.
- Los talleres de la Casa de la Cultura, la cual fue sede de un malogrado proyecto de profesionalización y sistematización de los saberes dancísticos: el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (de 1988 a 1994).

Detrás de estos talleres y proyectos que pugnaron por la enseñanza, promoción y difusión de la danza, además de la incidencia de figuras de la danza moderna y contemporánea nacional, se hallan entrelazadas las vidas, los esfuerzos, las negociaciones, y las luchas de agentes clave del campo dancístico moreliano, cuyas relaciones entre sí mismos, con otros agentes y con las instituciones han construido,

²¹ Luna Urdaibay, Rocío y Olvera Rabadán Alejandra, *Rediseño Curricular de la Licenciatura en Danza*, Morelia, UMSNH-EPBA, junio de 2008, p. 4; aunque sólo hasta fechas recientes apareció un diplomado que acredita al egresado específicamente como licenciado en danza contemporánea, y se trata de una especialización.

Redacción. “Ofrece Facultad de Bellas Artes, diplomado en danza contemporánea con modalidad de titulación” en *El Cambio de Michoacán*, Sección Educación, jueves 11 de septiembre de 2015, en línea: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-234060> (consultado el 11 de diciembre de 2015).

configurado y transformado el hacer dancístico, y sus procesos de profesionalización en la ciudad.

A partir de lo hasta aquí expuesto, el interés de mi estudio es conocer cómo se han concatenado las políticas culturales con la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia y cuál ha sido su implicación en las propuestas educativas institucionales desde la década de 1970 hasta el 2009, año en que se hizo el rediseño curricular de la licenciatura en Danza y que, a mi parecer, establece un parteaguas cualitativo. De aquí que mi mayor preocupación sea conocer el papel que han jugado las instituciones de gestión cultural y las instituciones educativas, junto con las iniciativas individuales y colectivas en la formación de profesionales de la danza en Morelia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión historiográfica con respecto al tema de la danza contemporánea es amplia. Después de una revisión minuciosa se seleccionaron los textos que son pilares en la comprensión histórica de la incorporación de la danza en las artes y la concatenación de las políticas culturales y educativas en su proceso de profesionalización, que constituyen los puntos centrales de la investigación. Aquí sólo enuncio algunos textos que abarcan elementos globales, puesto que la mayor parte de las fuentes bibliográficas consultadas se encuentran integradas a lo largo de todo el texto.

El historiador del arte y crítico de danza, Alberto Dallal, uno de los pioneros del estudio de la historia de la danza en México, es uno de los autores centrales para entender la trayectoria histórica de la danza contemporánea mexicana. En sus libros *La danza contemporánea de México en el siglo XX*²² y *La danza contra la muerte*,²³ y en artículos de divulgación como “Lo nacional como proyecto y realización en la

²² Dallal, Alberto. *La danza contemporánea de México en el siglo XX*, México, CONACULTA, 1997 (1994), 315 pp.

²³Dallal, Alberto. *La danza contra la muerte*, México, UNAM, 1993 (1979), 172 pp.

danza mexicana de hoy”²⁴ y “La danza moderna en México”,²⁵ el autor expone un panorama general de la historia de la danza moderna y contemporánea entrelazada con los acontecimientos históricos y las políticas culturales del gobierno federal, junto con las concepciones que sobre la danza y el cuerpo existieron en cada momento. Además, da cuenta de la creación de las escuelas oficiales de danza, del nacimiento de instituciones culturales, y de la labor de figuras importantes en la difusión y profesionalización de este arte.

Este autor fue de los primeros en destacar el tránsito de la danza mexicana a la par del impulso de discurso del nacionalismo revolucionario en el proyecto gubernamental de crear una identidad nacional, y la utilización de este arte para promover una imagen específica de la cultura mexicana. Habla igualmente de momentos de la danza mexicana que son manejados por otros autores como la época de Oro, el Movimiento Mexicano de Danza Moderna y el Movimiento de Danza Independiente, aspectos que retomaré para dar cuenta de los antecedentes y el desarrollo histórico de mi problema de estudio.

La doctora en Ciencias Sociales e investigadora en el CENIDI-Danza, Margarita Tortajada Quiroz, es otra de las pioneras en estudiar las problemáticas del campo de la danza contemporánea, y también en hacer estudios de género relacionados con la misma. En una serie de artículos y libros, ha ido configurando un extenso panorama del estado de la danza moderna y contemporánea en México desde sus inicios en el siglo XX.

Los enfoques desde los que la doctora Tortajada ha tratado el quehacer dancístico son variados, sin embargo, las obras que me interesan y cuyas propuestas de análisis pretendo retomar son aquellas que ha elaborado sobre las relaciones de poder que se han desarrollado en el campo de la danza, el cómo éste se ha configurado, y los agentes institucionales, colectivos e individuales que se han visto envueltos en dinámicas de negociación, imposiciones y resistencias. Dentro de esta

²⁴ “Lo nacional como proyecto y realización de la danza mexicana de hoy”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Vol. 13, no. 52, México, UNAM/IIE, pp. 187-229, (archivo PDF).

²⁵ “La danza moderna en México”, Serie Las artes en México, no. 1, México, IIE-UNAM, 2013, 31 pp.

perspectiva, considero su obra, *Danza y poder I y II*,²⁶ la más relevante y completa. En ella, aborda la danza mexicana a partir de los regímenes de gobierno, con lo que hace notar que en el ámbito cultural el hecho de que los proyectos académicos y artísticos tengan continuidad o no, depende en gran medida del gobierno en turno. La autora utiliza varios conceptos y propuestas teóricas de Pierre Bourdieu para problematizar el campo dancístico como un espacio con su propia lógica, donde los productores de danza, fueran funcionarios o pertenecieran al resto de la comunidad dancística, lucharon por alcanzar la legitimación de su arte como práctica profesional. Se centra, además, en las relaciones de poder que se crean entre los agentes, en las políticas culturales permeadas por las disposiciones de las autoridades, y en la constitución de representaciones simbólicas acerca de la cultura y la danza.

Entre sus artículos se hallan “Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana de los setenta”,²⁷ “La danza contemporánea independiente mexicana”,²⁸ “Las escuelas profesionales de danza del INBA”,²⁹ y “Bailar la patria y la Revolución”.³⁰ En ellos ha dado cuenta de la abundante y saludable labor dancística desarrollada a lo largo de las décadas por parte de los bailarines mexicanos, y de los constantes esfuerzos por establecer escuelas que coadyuven a la profesionalización de esta disciplina artística. A la vez, ha puesto en contraste el inconstante y muchas veces poco favorecedor papel del Estado a través de las políticas culturales concernientes a la danza contemporánea.

Pierre-Alain Baud, sociólogo y doctor en ciencias de la comunicación, es uno de los autores que han escrito sobre la práctica de la danza moderna y contemporánea en México con una de las miradas más reflexivas y críticas. Su libro *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación*

²⁶ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder*, México, CENDI-Danza/INBA/ CONACULTA, 1995, 610 pp.

²⁷ “Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana en los setenta” en *Casa del Tiempo*, México, UAM, diciembre 2002-enero 2003, pp. 80-91, (archivo PDF).

²⁸ “La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces”, en *Casa del Tiempo*, no. 95-96, México, UAM, pp. 73-80, (archivo PDF).

²⁹ “Las escuelas profesionales de danza del INBA. Los orígenes” en *Casa del Tiempo*, México, UAM, junio 2005, pp. 56-62, (archivo PDF).

³⁰ “Bailar la patria y la Revolución” en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, pp. 56-65, (archivo PDF).

y poder,³¹ es resultado de un enfoque desde las ciencias de la comunicación, la historia y la sociología del arte, que implican reflexiones sobre la creación artística, la cultura y su relación con el público popular. Baud establece una relación directa de la situación económica, política, social y cultural con cada momento de la danza contemporánea en México, lo que lo lleva a examinar las políticas culturales adoptadas por el Estado y su impacto en la enseñanza, difusión y promoción de la danza.

Su tema central es la relación entre danza y poder, y concibe a la danza como un sistema de comunicación históricamente determinado y practica social: “Es lenguaje que desarrolla en forma singular referencias que resuenan en los códigos del público. Y es práctica social que implica un aparato de comunicación regido por actores socialmente situados en el conjunto de las relaciones conflictuales que anima toda la sociedad.”³² De esta manera y basándose en las propuestas de Bourdieu y Scott, propone a la danza contemporánea como espacio de conflictos de poder, es decir, de relaciones entre dominantes y subordinados.

Uno de los objetivos principales de esta obra es comprender cuál ha sido la significación social de la danza contemporánea en el país. Para ello, el autor analiza cómo las líneas de las propuestas de la danza y de las políticas culturales se han relacionado. Una de las tesis que retomaré de este autor refiere que en tanto la danza contemporánea fue útil a la imagen y discurso manejados por el Estado, estuvo bajo su cobijo y en el centro de las miradas de las políticas culturales y del público, pero con el progresivo cambio de los modelos económicos, de la introducción de los medios masivos de comunicación, y de la expansión de las propuestas del Movimiento de la Danza Contemporánea Independiente y la desvinculación con el público, este arte fue convirtiéndose en una práctica marginal.

Además, Baud realiza una división y caracterización por épocas de la danza contemporánea mexicana, basándose en la presencia de esta danza a nivel nacional, su relevancia e inclusión o no como patrimonio cultural en su relación con el Estado y en torno de las temáticas, las propuestas y las técnicas, y en el carácter

³¹ Baud, Pierre-Alain. *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación y poder*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, 206 pp.

³² *Ídem*.

del contacto con el público. Esta división es aceptada y generalmente utilizada entre quienes trabajan este campo, y por adecuarse a mis propósitos, pretendo seguirla, incluso para ver si se corresponden en su desarrollo con lo que ocurría en Morelia, es decir, si la profesionalización de la danza en la ciudad ha sido reflejo de las capitales de la danza.

Kena Bastien van Der Meer, historiadora e investigadora del CENIDI-Danza, se ha dedicado a la investigación de la relación entre políticas culturales, profesionalización, educación y salud en la danza. Los resultados de sus estudios se han concretado en la obra *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana*,³³ y en artículos de divulgación como “Muerte y nacimiento de una escuela de danza”³⁴ y “El triste final de un proyecto de salud para la danza”.³⁵

En ellos expone situaciones, condiciones y procesos que influyeron en la profesionalización de la danza contemporánea en México, como la conformación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza –que se convirtió más tarde en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea- del INBA, y las reformas de los programas académicos de la Academia de Danza Mexicana, acontecimientos y coyunturas en las que mucho tuvieron que ver las imposiciones de las autoridades en turno del INBA, así como las políticas de austeridad y la desorganización burocrática, entre la década de 1970 y principios del siglo XXI.

Si bien su obra principal se orienta hacia los proyectos de salud que intentaron ponerse en marcha en la ADM y en exponer las deficiencias de los programas educativos y culturales respecto al apoyo en la ciencia para la formación de bailarines profesionales, su trabajo provee de pistas importantes relacionadas con la profesionalización de la danza contemporánea en México. van der Meer se enfoca también en las reformas metodológicas y académicas que ocurrieron en una de las escuelas oficiales del INBA, y en las reformulaciones de lo que se concebía como

³³ Van Der Meer, Kena Bastien. *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana*, México, INBA, 2010, 300 pp.

³⁴ “Muerte y nacimiento de una escuela de danza” en *Casa del Tiempo*, no. 75, México, UAM, abril 2005, pp. 61-68, (archivo PDF).

³⁵ “El triste final de un proyecto de salud para la danza” en *Casa del Tiempo*, no. 90-91, México, UAM, pp. 61-68, (archivo PDF).

profesional de la danza, y de lo que quería proponerse como danza académica. Al mismo tiempo, nos acerca a las historias de los agentes involucrados en la lucha por crear nuevos espacios para la práctica profesional de este arte.

MARCO TEÓRICO

La *historia del tiempo presente* es una expresión que se generalizó entre los científicos sociales a partir de la década de 1970 aunque las perspectivas que integra se han venido cimentando desde hace mucho más tiempo. Poco a poco, estas concepciones se fueron abriendo paso y fueron convirtiéndose en un “horizonte epistemológico”, un espacio para aproximarse a procesos y acontecimientos que habían sido considerados inadecuados para ser parte de la Historia escrita debido a su cercanía temporal con los investigadores. Se trata de aproximaciones al pasado *próximo*, ya no al pasado *lejano*.³⁶ Existe cierto consenso entre la comunidad intelectual para considerar como *historia del tiempo presente* los años posteriores a 1945, aunque los criterios para establecer los límites varían.³⁷

En este campo también convergen la interdisciplinariedad –principalmente el cruce con los métodos y las propuestas teóricas de la sociología y la antropología-, el interés por construir la historia a partir de interpretaciones así como por el acercamiento a fenómenos locales, y la revaloración de fuentes como la memoria oral y la prensa.³⁸ A partir de los cruces interdisciplinarios que se han dado en el campo de la historia –y no sólo de la modalidad de la *historia del tiempo presente*-, también se han abierto las puertas a temáticas y problemáticas que antes estuvieron

³⁶ Bédarida, Francois, “Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. 20, 1998, pp. 19, 22, (archivo PDF); Cuesta Bustillo, Josefina, “La historia del tiempo presente: estado de la cuestión”, en *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 2010, p. 228, (archivo PDF)

³⁷ Sauvage, Pierre. “Una historia del tiempo presente”, en *Historia Crítica*, no. 17, Universidad de los Andes, Bogotá, 1998, pp. 60, 63, (archivo PDF); Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 227.

³⁸ Sauvage, Pierre, *op. cit.*, pp. 60, 63; Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 240; González, Magdalena, “La teorización de Julio Aróstegi sobre la historia del tiempo presente como historia vivida” en *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea*, no. 13, 2015, p. 127, (archivo PDF); Pacheco Méndez, Teresa. “La Historia del presente inmediato en el contexto del debate epistemológico de las ciencias sociales”, en *Ludus Vitalis*, vol. XX, no. 37, 2012, pp. 91, 93, (archivo PDF); Ruiz Islas, Alfredo. *Historias vivas. Un acercamiento a la historia oral*, Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Cultura, Puebla, 2010, p. 34

fuera del campo de visión de los científicos sociales y que, sin embargo, son igualmente piezas de la realidad que se constituye mediante la confluencia del pasado, del presente, y de las perspectivas futuras de las sociedades humanas. Es en ese dominio donde inserto mi estudio acerca de las maneras en que las políticas culturales y educativas se han relacionado con los procesos de profesionalización de la danza contemporánea, específicamente en la ciudad de Morelia, en el periodo de 1970 a 2009.

A pesar de que una de las objeciones que se le antepone a esta forma de elaborar conocimiento histórico es el peligro de la pérdida de la “objetividad”, una de sus grandes e invaluable ventajas es que pueden encontrarse testigos vivos; es posible entonces acceder a testimonios directos de la boca de los agentes considerados centrales en el problema histórico construido por el historiador. Del mismo modo, posibilita una *dialógica* con el pasado, como lo enuncia Francois Bedárda,³⁹ y se conforma un conocimiento histórico con consenso de verdad, es decir, con cualidades de verosimilitud, por sujetos históricos que pertenecen a su tiempo.⁴⁰

Bien se sabe que la distancia temporal no garantiza ni valida automáticamente ninguna verdad, ni la tan pretendida objetividad, pues se trata de meras construcciones que pueden irse modificando dependiendo de factores como la perspectiva teórica o la faceta específica del fenómeno que se estudia, es decir, las concepciones históricas son provisionales. Asimismo, el historiador arma su relato desde su subjetividad e involucra el aspecto intersubjetivo desde el momento en que es también un sujeto de su propio tiempo e integrante de una sociedad particular.⁴¹

³⁹ Bedárda, Francois, *op. cit.*, p. 22; Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 228.

⁴⁰ De Garay, Graciela. “La entrevista la historia oral: ¿monólogo o conversación?”, en *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, no. 1., Universidad Autónoma de Baja California, México, noviembre, 1999, p. 83; Ruiz Islas, Alfredo, *op. cit.*, p. 19

⁴¹ Pacheco Méndez, Teresa. “La Historia del presente inmediato en el contexto del debate epistemológico de las ciencias sociales”, en *Ludus Vitalis*, vol. XX, no. 37, 2012, pp. 89, 91, (archivo PDF); González, Magdalena, “La teorización de Julio Aróstegi sobre la historia del tiempo presente como historia vivida” en *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea*, no. 13, 2015, p. 129, (archivo PDF); Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 228; Bedárda, Francois, *op. cit.*, p. 24

Precisamente, desde la perspectiva de la corriente de pensamiento del construccionismo social, en esta tesis considero a las teorías como guías o como lentes para mirar lo que he construido como mi objeto de estudio. Se trata entonces de “juegos de lenguaje”, según el segundo Wittgenstein, o de “distinciones epistemológicas”, si sigo a Popkewitz, que sirven para dar sentido, para ver relaciones, para abstraer, interpretar y delimitar lo que propongo como la problematización de un conjunto de acontecimientos y acciones ocurridos. Como aclara Popkewitz, las teorías no son

un conjunto deductivo de propuestas que deben ponerse a prueba (lo que sería una noción positivista del conocimiento), sino más bien como un conjunto de distinciones epistemológicas destinadas a orientar al observador hacia el mundo empírico, pero cuyos conceptos y descripciones implican una continua interacción entre la teoría y los acontecimientos del mundo.⁴²

Mi estudio trata entonces de auxiliarse de perspectivas, conceptos y guías de otras disciplinas sociales como la antropología histórica y la sociología, pero intentado mirarlo todo a través de la lente del construccionismo social.

Abordo el fenómeno social de la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia desde la llamada Nueva Historia Cultural, pues esta perspectiva me parece pertinente y de gran utilidad, considerando que uno de sus principales méritos ha sido proponer “nuevas formas de pensar la producción y las prácticas culturales”. Para ello se basa principalmente en modelos de la antropología y la sociología, pero también de la crítica literaria, la lingüística y la semiótica -estos últimos especialmente adoptados por los posestructuralistas-, a partir de los cuestionamientos lanzados por lo que se ha denominado el “giro lingüístico”.⁴³

La Nueva Historia Cultural se enfoca en prácticas, representaciones y creencias, considerándolas producciones culturales que pueden leerse como textos a interpretar, es decir, como textos culturales susceptibles de distintas lecturas hechas con base en la interdisciplinariedad. Estas nuevas miradas devienen del “giro lingüístico”, que también se interesa por la articulación entre discursos y prácticas,

⁴² Popkewitz, Thomas S. en Espinosa, Julieta. “La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, no. 143, México, IISEU-UNAM, 2014, pp. 163-179, (archivo PDF)

⁴³ Chartier, Roger, “La nueva historia cultural” en *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, 2005, pp. 21, 32.

aludiendo a la concepción de que la “realidad” no es una referencia objetiva exterior al discurso, sino que siempre está construida en y por el lenguaje”; además sitúa a toda práctica social dentro del orden de un discurso.⁴⁴

Por otra parte, la Nueva Historia Cultural pone el acento en cómo ocurre el juego entre modelos culturales dominantes y modelos culturales marginales o subalternos, y en cómo se influyen mutuamente y se suceden reformulaciones, apropiaciones, desviaciones, resistencias y negociaciones. Estas dinámicas están en relación directa con uno de los conceptos fundamentales de este enfoque histórico: la “representación”. Esta noción ha hecho posible vincular “las posiciones y las relaciones sociales con la manera en que los individuos y los grupos se perciben a sí mismos y a otros”, de aquí que la autoridad ostentada por un poder o la dominación –o no- de un grupo esté determinada por el prestigio o la reputación concedidos o negados a la representación que de sí mismo presenta.⁴⁵

Las obras y propuestas de Néstor García Canclini se avocan al estudio del consumo cultural concebido dentro de la lógica capitalista de las ciudades globalizadas, pero lo que me interesa es que se enfoca en cómo las políticas culturales se involucran en estos procesos, las cuales establecen aquello que se percibe como rentable o que se considera como patrimonio o acervo cultural.

Algunas de las premisas de Canclini siguen de cerca las propuestas de Pierre Bourdieu, quien ha dedicado parte de su obra al estudio del gusto social y el consumo cultural desde las perspectivas de la educación, y del reconocimiento y la distinción social. Este sociólogo francés será fundamental en mi estudio porque, si bien su perspectiva es europea, muchos de sus conceptos –como *capital* y *campo*- y construcciones teóricas -como la *Teoría de los campos*-, me ayudan a pensar la danza contemporánea de Morelia como un campo cultural históricamente estructurado por su relación con otros campos, y por sus agentes internos y externos. Estos agentes se involucran en distintas dinámicas, las cuales han configurado y reconfigurado la estructura del campo en la búsqueda constante de su legitimación como práctica artística que puede consumirse y ser parte integrante del acervo

⁴⁴ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 31-32, 36.

cultural mexicano, y de la obtención de reconocimiento de los bailarines, maestros y coreógrafos como profesionales, cuestiones que son parte del capital cultural y simbólico que está en juego para los agentes implicados.

Las miradas García Canclini, de Pierre Bourdieu, así como la perspectiva global de las teorías del construccionismo social, me permiten entonces explicar cómo la historia del campo de la danza contemporánea de Morelia en relación con las políticas culturales y educativas nacionales y locales, ha repercutido en el proceso de su profesionalización, y esta, a su vez, en el campo.

Así pues, la Nueva Historia Cultural y la Historia del tiempo presente proveen de fundamentos teóricos y conceptuales, y de recursos analíticos desde los cuáles abordar los fenómenos que me interesan. Además exponen la necesidad de la interdisciplinariedad si se quiere crear nuevas miradas sobre objetos de estudio que comúnmente pertenecen a otras ciencias o que son ignorados por la mayoría de ellas.

MARCO CONCEPTUAL

Primeramente, entiendo el concepto de *profesionalización* como un proceso continuo y como "...una estrategia de formación y autoformación académica y práctica".⁴⁶ A ello sumo mi propia noción, que refiere al proceso por el que se establece y procura alcanzarse un determinado nivel de saberes, y formas de realizar prácticas que se conciben como de un mayor nivel, comparados con un manejo y asimilación menor de tales saberes y prácticas. Debo decir aquí que este concepto, al ser central en mi investigación en relación con el estudio de la danza contemporánea dentro de una institución educativa, es desarrollado más ampliamente en el capítulo II.

El espacio en el que se desarrolla el fenómeno de mi estudio es la ciudad de Morelia. Aquí sigo al sociólogo Néstor García Canclini, quien concibe a las ciudades como "espacios de interacción donde las identidades y los sentimientos de pertenencia se forman con recursos materiales y simbólicos de origen local, nacional

⁴⁶ González Gaudiano citado en León Hernández, Vicente Eugenio. "La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica" (archivo PDF).

y transnacional.” Estos recursos influyen, además de otros ámbitos, en la valoración y el consumo del arte,⁴⁷ por el público, los artistas y las instituciones. Por su parte, Bourdieu refiere el *espacio social* como “esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar... que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes”.⁴⁸ Estas nociones me ayudarán a pensar el espacio social de Morelia como históricamente configurado, cuyas características económicas, sociales, políticas y culturales determinan el microcosmos particular de la danza contemporánea en la ciudad.

Basándome en la Teoría de los Campos de Bourdieu, me aproximo a pensar todo aquello relacionado con el mundo de la danza contemporánea y la interacción entre los elementos y agentes involucrados en el proceso histórico de su profesionalización en Morelia. Para este autor, el *campo* es “un espacio de juego, un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico”, y dentro de éste “hay una lucha por la imposición de una definición del juego de los triunfos necesarios para dominar ese juego”.⁴⁹ Puede entenderse a cualquier ámbito de la actividad humana como un campo donde se insertan las prácticas sociales, y concebirlo como un espacio social con sus propias reglas, tensiones, valores y agentes. Es también un sistema dinámico que constantemente está transformándose y estructurándose a sí mismo, y además es un producto histórico, dentro del cual existen intereses y propósitos determinados.

Siguiendo a Bourdieu, dentro de un campo existen varios *agentes*, internos y externos, los que se hallan en continua lucha de fuerzas con el objetivo de transformar o conservar la estructura del mismo, pero principalmente disputan entre sí un tipo específico de capital que define al campo. Los agentes se influyen unos a otros y al modificarse uno, ocurren efectos sobre los demás de forma directa o indirecta. Existe pues una correspondencia entre unos agentes y otros.

⁴⁷ García Canclini, Néstor. *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999, pp. 165, 177.

⁴⁸ Bourdieu, Pierre. “Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La Distinción*”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 1998, p. 28.

⁴⁹ Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998 (1979), p. 102.

Partiendo de esto, ubico a los agentes internos (como las instituciones educativas cuyo propósito es formar profesionales de la danza, y los propios productores de danza) y externos (por ejemplo, las políticas culturales y educativas en torno de esta práctica, y las instituciones desde las que devienen) involucrados en la profesionalización de la danza contemporánea y sus características, pensando como capitales centrales el reconocimiento y la legitimación de las prácticas dancísticas profesionales, además de la obtención del capital cultural y simbólico de los agentes que estudian danza. Busco además entender cómo las interacciones entre los agentes, y sus relaciones de poder en torno de los capitales en disputa construyen y transforman el carácter y la estructura del campo cultural de esta disciplina artística en Morelia.

Si se considera a la danza contemporánea como un campo cultural, debe tomarse en cuenta también que ésta se encuentra inserta y en gran parte determinada y afectada por otros campos, como el que implica a la cultura de México y su manejo institucional: las *políticas culturales*. Aquí adopto el concepto de Néstor García Canclini, que las define como “el conjunto de intervenciones del Estado, los grupos civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.”⁵⁰ Sin embargo, para este estudio considero únicamente las políticas culturales formuladas y puestas en marcha por las instituciones gubernamentales.

Otro concepto implicado es el de *consumo cultural*, pero relacionado con el reconocimiento y la legitimación buscados por los productores de danza, otorgados por el gobierno, las instituciones encargadas de las políticas culturales oficiales, las instituciones educativas públicas (con la expedición de documentos), el público y otros productores de danza. El consumo, y en específico el consumo de cultura, es una práctica sociocultural desde la que se construyen significados y sentidos para los individuos, dentro del cual “ocurren movimientos de asimilación, rechazo,

⁵⁰ García Canclini, Néstor y Ana Rosas Mantecón. “Políticas culturales y consumo cultural urbano” en Néstor García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, México, FCE/CONACULTA/UAM, 2005, p. 175.

negociación y refuncionalización”.⁵¹ Dentro de esta lógica, la danza contemporánea se concibe como un *bien cultural* susceptible de ser consumido y que forma parte de la oferta cultural.

Para comprender el papel de las instituciones culturales y educativas públicas en la conformación del *capital cultural*, y su relación con la búsqueda de otros capitales, como el económico o el simbólico (en el caso de esta investigación, la legitimación y reconocimiento como profesionales), tomé el concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu. Para el autor, el capital cultural es aquel conectado al conocimiento, la ciencia y el arte y puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, es decir, como disposiciones duraderas apropiadas por un proceso de incorporación al individuo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales que pueden apropiarse; y en el *estado institucionalizado* cuya principal forma objetivada se halla en el título escolar, el cual valida y reconoce al sujeto poseedor del capital cultural.⁵² La danza contemporánea implica a los tres estados de capital cultural, involucrados todos en su proceso de profesionalización. Este concepto también me ayudó a comprender el tipo de inversión efectuada y la ganancia que logran las personas dedicadas a este arte, y que en parte explicaría su sobrevivencia y continuidad a pesar de las circunstancias adversas que ya he enunciado.

Asimismo, para comprender el por qué las escuelas de danza y las carreras universitarias se fueron constituyendo como espacios reconocidos para obtener dicho *capital*, pero también como lugares desde los que se legitimaron y establecieron determinadas propuestas de profesionalización, sigo los planteamientos del construccionismo social, en especial de Thomas S. Popkewitz, quien habla de las llamadas *reglas o estándares de razón*, nociones que posibilitan comprender la manera en que los sistemas de ideas, valores, concepciones y creencias que existen en la escolarización, ordenan y confirman esos mismos rubros en los sujetos de la educación, quienes a su vez los validan, negocian y configuran.

⁵¹ García Canclini, Néstor. “El consumo cultural en México y su estudio: una propuesta teórica”, en *El consumo cultural en México*, México, CNCA, 1993, p. 38; García Canclini, Néstor. *Ciudadanos y consumidores: conflictos culturales de la globalización*, México, Editorial Grijalbo, 1995, p. 58.

⁵² Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, no. 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1987, p. 12.

En razón de lo enunciado hasta aquí, las preguntas que guiaron mi investigación son las siguientes:

- ¿De qué formas se concatenaron las políticas culturales y educativas, federales y estatales con la profesionalización institucional de la danza contemporánea en Morelia de 1970 al 2009?
- ¿Qué rol han jugado las instituciones públicas y los agentes individuales en la profesionalización de esta danza en la capital michoacana?
- ¿Cómo se ha construido históricamente el campo de la danza contemporánea profesional en la ciudad de Morelia?
- ¿Cuáles han sido las tendencias educativas y artísticas que se han adoptado y seguido en este proceso y cómo influyeron en la formación de profesionales de la danza en la Facultad Popular de Bellas Artes?
- ¿Cuáles son las concepciones que socialmente se han construido acerca del profesional de la danza en Morelia?

OBJETIVOS

De acuerdo con los cuestionamientos anteriores, los objetivos que desarrollo en investigación se describen a continuación:

OBJETIVO GENERAL

Conocer las relaciones entre las políticas culturales y el campo dancístico, y el impacto de estas relaciones en la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia, junto con su implicación en las propuestas educativas institucionales desde la década de 1970 hasta el año 2009.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Conocer cómo y de qué formas las políticas culturales estatales y federales devenidas de las instituciones públicas, y las iniciativas individuales y colectivas han modelado el proceso de profesionalización de la danza contemporánea en Morelia.

- Dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo este proceso localizando programas específicos, estrategias de promoción y difusión, proyectos de educación dancística, agentes de acción, objetivos, y su materialización.
- Conocer y comprender el proceso histórico de construcción del campo de la danza contemporánea en Morelia, a través de sus espacios educativos y de la formación generacional de profesionales de la danza.
- Conocer cuáles han sido las tendencias educativas y artísticas que han permeado la profesionalización de la danza contemporánea, particularmente en la Escuela Popular de Bellas Artes.
- Delinear las características del profesional de la danza que se propone en la Escuela Popular de Bellas Artes desde las concepciones de los agentes del campo dancístico local.

HIPÓTESIS

En Morelia, las políticas culturales relacionadas con la promoción, difusión y enseñanza de la danza, como en el resto del país, no han sido elaboradas e instrumentadas de manera suficiente, equitativa, ni acorde con la realidad local. Han sido los agentes del campo artístico y dancístico de Morelia quienes, bien actuando, gestionando y haciendo propuestas dentro de los organismos culturales y sociales, o desde las instituciones de educación, o bien haciendo exigencias y propuestas como compañía o como bailarines/coreógrafos/maestros, han intentado incidir en la mejora o transformación de estas políticas. Al mismo tiempo han estado implicados los intereses particulares de los agentes y de las instituciones, y ha existido un intermitente interés por parte del gobierno para promover la educación artística y el consumo-recepción cotidiano de la danza contemporánea como producto cultural.

De esto se desprende que el reconocimiento y el apoyo variable que se ha dado a la danza contemporánea en Morelia, han mantenido el cuestionamiento de su validez como carrera profesional en la que un individuo pueda desarrollarse plenamente y a la que pueda dedicarse para la obtención de un sustento y de una vida digna. Es decir, la labor dancística se concibe como una actividad marginal que

compete al campo del arte y al del entretenimiento, y es entendida como una actividad poco lucrativa.

Sin embargo, han existido actores que dentro de instituciones educativas y organismos culturales han construido o impulsado proyectos cuyos objetivos son tanto proveer de educación dancística profesional, como obtener el reconocimiento y la legitimación de esta carrera ante el Estado y ante la sociedad civil. En esta ciudad ha existido una abundante labor dancística, y las décadas de 1980 a 1990 evidenciaron el mayor auge de tal actividad. Debido a la concentración y convergencia de espacios de enseñanza y difusión, y de figuras de la danza moderna y contemporánea locales y nacionales, Morelia ha sido una potencial plataforma de la danza, aunque solamente en ciertos periodos de su historia y que, sin embargo, no pierde su capacidad de ser *semillero* y espacio formativo de profesionales de la danza.

En Morelia, los procesos de profesionalización de la danza contemporánea y de conformación de espacios para su difusión y para la transmisión de saberes y prácticas, ha sido mayormente producto del esfuerzo de agentes individuales y colectivos, más que de la incidencia de las políticas culturales y educativas. Estos agentes han influido en las tendencias educativas y artísticas, y en la conformación del perfil del profesional de la danza, que se han seguido e implementado dentro de estos lugares de enseñanza y han dado su carácter particular al hacer dancístico y a la práctica profesional en la ciudad.

La licenciatura en Danza de la FPBA, a través de los cambios en los planes de estudios y revisión de sus resultados, ha ido proponiendo un perfil profesional distinto del resto de las escuelas de danza del país enfocado en el desarrollo creativo, antes que en el perfeccionamiento técnico de sus estudiantes. Este perfil ha buscado adecuarse a la realidad local observada por los agentes que actúan dentro de este espacio, a las aspiraciones y necesidades de sus estudiantes y al cambiante campo de la danza.

FUENTES

En la línea de la Nueva Historia Cultural y de la Historia del tiempo presente, y su apertura a todo tipo de fuentes, considero como tal a todo dispositivo que tenga la capacidad de almacenar y comunicar información. Partiendo de esta aseveración, doy cuenta de cómo se ha desarrollado históricamente la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia a partir de la información encontrada en los siguientes archivos y acervos:

- Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo del estado de Michoacán
- Biblioteca del H. Congreso del estado de Michoacán
- Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Archivo inactivo de la Secretaría de Cultura de Michoacán
- Archivo digital del Departamento de Danza de la Secretaría de Cultura de Michoacán
- Hemeroteca Pública Universitaria “Mariano de Jesús Torres”
- Biblioteca del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH
- Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la UMSNH
- Biblioteca del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
- Archivo de las Artes Escénicas de la Biblioteca del Centro Cultural Clavijero

Se hizo la consulta de las siguientes fuentes:

- Prensa escrita local: La Jornada, sección Cultura; El Cambio de Michoacán, sección Escenarios; La Voz, sección Cultura.
- Prensa nacional: Artículos en distintas publicaciones de los críticos de danza Carlos Ocampo, Manuel Stephens, Rosario Manzanos, Gustavo Emilio Rosales, entre otros.

Estas fuentes fueron consultadas por ser las publicaciones periódicas que cuentan con una sección cultural que suele publicar artículos sobre danza contemporánea, muchas veces escritos por críticos, productores de danza o periodistas dedicados a escribir sobre esta disciplina artística. En ellas se encuentran reflejadas las políticas culturales en cuanto muestran el tipo de promoción y difusión que se hace de la danza.

- El Diario Oficial nacional y estatal, Planes de Desarrollo Nacionales y Estatales, Programas Nacionales y Estatales de Cultura, e informes de gobierno federales y estatales para analizar la legislación, decretos y presupuestos en torno de la cultura y a la danza contemporánea.
- Revistas y artículos en línea.
- Para informarme sobre las maneras en que se han formado profesionales de la danza desde la institución educativa, las reformas a los programas, las representaciones sobre la danza profesional y los bailarines, etc., revisé la siguiente documentación de la FPBA:

- a) Plan de estudios de la licenciatura en Danza.
- b) Plan de desarrollo institucional.
- c) Reglamento institucional de ingreso, permanencia y egreso.

La experiencia de quienes se han desarrollado profesionalmente en el campo de la danza contemporánea fue fundamental para la construcción de mi estudio, es por ello que realicé entrevistas para recoger los testimonios orales de:

- Alfredo Durán, director de teatro, titular del Departamento de Artes Escénicas de 1996-2001.
- Lelia Próspero, bailarina profesional, de las primeras generaciones de danza contemporánea moreliana, profesora en la FPBA y funcionaria de cultura en el Instituto Michoacano de Cultura.
- Dalia Próspero, bailarina profesional de las primeras generaciones de danza contemporánea moreliana y profesora en la FPBA y funcionaria de cultura en el Instituto Michoacano de Cultura.
- Cardiel Amezcua, bailarina profesional, de las primeras generaciones de danza contemporánea moreliana, gestora cultural, titular del Departamento de Danza de la Secretaría de Cultura de Michoacán 2012-2015.
- Laura Díaz, bailarina profesional, gestora cultural, maestra de Cedart "Miguel Bernal Jiménez".
- Jorge Cerecero, bailarín profesional, director de AnDanza, una de las compañías morelianas con mayor trayectoria, maestro de Casa de Cultura, de Cedart y de la FPBA.
- Eli Solís, bailarín profesional, integrante de AnDanza y titular del Departamento de Danza de la Secretaría de Cultura de Michoacán 2004-2011.
- Teresa Chavira, egresada de la primera generación de la licenciatura de la FPBA, profesora de danza, bailarina profesional, funcionaria de cultura en el Instituto Michoacano de Cultura y en la Secretaría de Cultura, ex alumna del extinto Centro de Danza Contemporánea Michoacán.
- Israel Chavira, egresado de la cuarta generación de la licenciatura de la FPBA, profesor de danza en la FPBA, bailarín profesional en Colectivo Bailarines Invitados.
- Israel Gracia, egresado de la cuarta generación de la licenciatura de la FPBA, profesor de danza en la FPBA, bailarín profesional en Akiazotamos Danza Contemporánea.
- Abdiel Villaseñor, bailarín profesional, y director de La Serpiente Danza Contemporánea, compañía moreliana que ha desarrollado una importante labor independiente.
- Laura Martínez, bailarina profesional, y co-directora de La Serpiente Danza Contemporánea, ex alumna del extinto Centro de Danza Contemporánea Michoacán.

- Rocío Luna, egresada de la ENDCyC, profesora de danza en la FPBA, elaboró el Rediseño Curricular de Danza 2009, bailarina profesional de la compañía Dantempo.
- Alejandra Olvera Rabadán, bailarina profesional, egresada del ISA Cuba, profesora de danza en la FPBA, elaboró el Rediseño Curricular de Danza 2009.
- Bernardo Torres, bailarín profesional, director de A-Quo Danza Contemporánea, compañía con una larga trayectoria profesional.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo con base en la consulta de material bibliográfico, hemerográfico, impresos, entrevistas, y documentos relacionados con los programas académicos y con la legislación sobre cultura y sobre la danza contemporánea enunciada por las instituciones culturales públicas. Construí mi discurso histórico desde la óptica del construccionismo social y de la historia cultural, aplicando para el análisis, la interpretación y la explicación, los conceptos y propuestas teóricos que ya he enunciado.

Primero identifiqué los momentos en que, a partir de 1970 y hasta el 2009, se emitieron legislaciones, decretos o reformas que desde las políticas culturales y educativas, a nivel nacional, estatal y local repercutieran en la promoción y difusión de la danza contemporánea, y los efectos que tuvieron en su profesionalización en la ciudad de Morelia. Esto se logró mediante la revisión del Diario Oficial, los informes de gobierno, los Planes de Desarrollo Nacional, los Programas Nacionales de Cultura y los presupuestos relacionados con el ámbito de la danza para examinar cómo se ha pensado y concebido a la danza contemporánea desde las políticas culturales y desde el Estado, y cómo esas representaciones han repercutido en su promoción y difusión. En el cruce de información se identificaron los momentos coyunturales que fueron un parteaguas en la inclusión o marginación de la danza contemporánea, en su profesionalización y en su difusión y promoción.

Los documentos de las instituciones educativas relativos a los programas académicos y las reformas a éstos, fueron útiles para reconstruir lo que estos espacios han propuesto como profesionalización y como perfil del bailarín profesional, además pude conocer su papel en este proceso.

La identificación de los principales actores individuales y colectivos del campo de la danza, y las acciones que emprendieron dentro de las escuelas o dentro del circuito de las instituciones públicas para promover la profesionalización, me permitió analizar cuál fue su parte en este proceso, y para dar a conocer por qué es importante el reconocimiento profesional y la legitimación de la danza contemporánea como parte de la cultura estatal y nacional.

El análisis e interpretación de fuentes, como la memoria oral y la prensa -a las que no siempre les es posible acceder a los historiadores del pasado *lejano-*, implican otras formas de análisis y crítica debido a sus características particulares. Por ello, acudí a las propuestas metodológicas del Análisis del Discurso, que es uno de los instrumentos de los que puede valerse un historiador para aproximarse a la reconstrucción de una porción de la realidad cognoscible. Cualquier práctica social tiene una dimensión discursiva y puede ser concebida como discurso en cuanto defino a éste como interacción social constituida por el uso de un lenguaje, y los elementos de la cognición y de las representaciones sociales, en sus relaciones y mediaciones con las estructuras sociales (contexto).⁵³

Todas las fuentes (orales, escritas, visuales) son discursos de distintos tipos, y como tales, han sido producidos y enunciados por determinados agentes, con intereses específicos, con el propósito de convencer sobre algo. El discurso que presenta la fuente oral, por ejemplo, está implicado en y forma parte de redes discursivas particulares de su propio contexto. Estas redes discursivas dan sentido a todo lo que conforma ese mismo contexto: ⁵⁴

Existe pues la ligazón entre la realidad y el lenguaje [...] El testigo deviene entonces un *testimoniante* portador de un discurso que busca conceder un sentido, es decir, una interpretación, a los hechos a los que asiste [...], el testigo no describe solamente lo que ha visto y oído, sino que queriendo establecer la verdad construye un discurso portador de unidad entre el testimonio de los hechos y el testimonio de sentido.⁵⁵

Ningún discurso es inocente, todos tienen un propósito y buscan convencer acerca de algo. Por ejemplo, la prensa no refleja las opiniones generales de la

⁵³ Van Dijk, Teun A. "El estudio del discurso", en *El discurso como estructura y proceso*, "Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria", Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 26 y ss.

⁵⁴ Muñoz Onofre, Darío, *op. cit.*, p. 101; Bédarida, Francois, *op. cit.*, p. 26

⁵⁵ Bédarida, Francois, *op. cit.*, p. 26

sociedad fielmente, sino que se trata de una mediación; de igual manera, la información que se obtiene en una entrevista, en un encuentro *cara a cara*, es producto del intercambio dialógico entre dos sujetos con su propio horizonte cultural y subjetividades.⁵⁶

El Análisis del Discurso (AD) se puede definir como un conjunto de enfoques multidisciplinares que tienen como objeto de estudio los textos y discursos, a los que se conciben como la unidad básica de la comunicación; y como objetivo tiene el análisis del uso del lenguaje como práctica social, en contextos determinados.⁵⁷ En el análisis de los discursos, los interdiscursos y lo no dicho implicados en la concepción de la danza, en las políticas culturales y en los programas académicos, podré encontrar reflejados creencias, representaciones, imaginarios, opiniones, supuestos, modos de ver y pensar el campo dancístico, dando pistas también de las relaciones de poder entre los agentes: los bailarines, los funcionarios, los críticos, las compañías, el público, los tipos de danzas.

Por otra parte, el uso de citas textuales de las entrevistas permite que los distintos sujetos históricos emitan su voz, les da espacio dentro de la construcción del relato histórico del investigador y posibilita un diálogo más directo entre los agentes históricos y los lectores.⁵⁸

⁵⁶ Savage, Pierre, *op. cit.*, pp. 65, 67; Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 234; Muñoz Onofre, Darío, *op. cit.*, p. 98; De Garay, Graciela, *op. cit.*, pp. 84-86; Barela, Liliana, et. al., *op. cit.*, p. 19

⁵⁷ Wodak, Ruth y Michel Meyer. "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)", en *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003; Meyer, Michel. "Entre la teoría y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD", en *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003

⁵⁸ Ruiz Islas, Alfredo, *op. cit.*, p. 27

CAPÍTULO I. LA DANZA CONTEMPORÁNEA PROFESIONAL. TENDENCIAS Y POLÍTICAS CULTURALES EN MÉXICO

1.1 Contextualización y nociones de la danza contemporánea

En la introducción a este estudio se ha hablado de danza premoderna, moderna, contemporánea y danza escénica. Si bien, el enfoque de la presente investigación se halla en las relaciones entre políticas públicas y profesionalización dancística, he de hacer precisiones sobre lo que se entiende por cada una de las categorías primeramente mencionadas, sin la pretensión de dar definiciones cabales porque, como he dicho, además de que obedecen a factores geográficos e históricos, estas categorías y conceptualizaciones son únicamente construcciones que retomo para explicar y precisar aquello que he construido como mi objeto de estudio.

La danza refiere formas específicas de utilizar el cuerpo, y aunque parece obvio decirlo, hay diferencias significativas que la distinguen de cualquier otro tipo de movimientos. Según la propuesta teórica del sociólogo Marcel Mauss y del semiólogo Ugo Volli, la danza puede clasificarse como técnica corporal extracotidiana, la cual implica:

- un *aprendizaje formalizado, no habitual*;
- el *uso de energía física*;
- el logro de un *equilibrio corporal y anatómico modificado* en razón del aprendizaje;
- la *utilización no cotidiana de tensiones y oposiciones entre músculos, huesos y articulaciones*;
- el empleo de *códigos sintéticos de movimientos*;
- la *experiencia subjetiva*.⁵⁹

Aquí es donde la danza, sobre todo la escénica, se hermana con los deportes, las disciplinas y artes marciales, y cualquier otra actividad que requiera del aprendizaje consciente y sistematizado de una manera específica de moverse y utilizar el cuerpo. No obstante, estas formas extracotidianas de técnicas corporales se distinguen entre sí por sus propósitos expresivos, sus funciones políticas,

⁵⁹ Islas, Hilda, "Introducción", en *De la historia al cuerpo, y del cuerpo a la danza*, México, CNCA, 2001, p. 17.

artísticas, estéticas, filosóficas y sociales, y el uso de sus propios códigos de movimiento.

En mi estudio me refiero específicamente a la danza escénica. Como toda danza, ésta es una manifestación de las necesidades comunicativas y expresivas del ser humano, y de sus transformaciones a lo largo de la historia. Sin embargo, la danza escénica tiene el propósito específico de representarse sobre un escenario – sea este un teatro, una plaza o cualquier espacio adaptado como tal-, mediante códigos de comunicación y técnicas de movimiento determinados que son aprendidos, por lo general, dentro de una institución educativa, y que implica un entrenamiento corporal que busca alcanzar un nivel *profesional*. La danza contemporánea, junto con la danza moderna, el ballet y la danza folclórica, son de las danzas escénicas más representativas a nivel mundial.⁶⁰

La danza premoderna y moderna, antecedentes de la danza contemporánea, buscaron ser expresión de la condición humana por medio de movimientos que se diferenciaron de aquellos representados en el ballet, y como parte de su razón de ser, de su base e innovación, propuso la liberación de los pies de las zapatillas de punta y de los tutús y, al mismo tiempo, de la idealización romántica de la bailarina de ballet como ser etéreo. La danza premoderna,⁶¹ que data de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, antepuso la comunicación de los pies desnudos con el suelo y la convirtió en regla y parte de su postura, primero como danza “libre” y después como danza moderna.⁶²

A la danza moderna se la ubica en Estados Unidos, a principios de la década de 1920 y hasta mediados de 1940, concentrada en Nueva York y en California. De esta tendencia surgieron las técnicas hegemónicas de las siguientes décadas: Graham, Limón, Cunningham y Horton. Por otra parte, en la década de 1920 emergió en Alemania otra corriente dancística que fue parte del movimiento expresionista, la danza-teatro, la cual denotó su influencia en la danza moderna

⁶⁰ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder I*, México, CENDI-Danza/INBA/ CONACULTA, 1995, p. 28.

⁶¹ Sus pioneras fueron las bailarinas Loïe Fuller, Ruth St. Dennis e Isadora Duncan.

⁶² Giménez Morte, Carmen. “Formas de representación del cuerpo en la danza” en Clúa Isabel y Pau Pitarch. *Pasen y vean. Estudios corporales. Cuerpos que cuentan*. Vol. 3, Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial UOC, 2008, p. 131 (En línea en Google Books).

norteamericana a partir de la década de 1930.⁶³ Aunque se dan en periodos históricos muy cercanos, estas tendencias fueron diferentes entre sí al ser manifestación y reflejo de acontecimientos históricos y socioculturales específicos, y de necesidades expresivas y estéticas particulares.⁶⁴

En México, la danza premoderna se manifestó con la incursión de los pioneros y pioneras que comenzaron su labor dancística desde la segunda década del siglo XX. La danza moderna se introdujo a finales de 1940 con la llegada de las maestras Anna Sokolow y Waldeen von Falkenstein, en el momento en que en el ámbito del arte las propuestas del “nacionalismo revolucionario” desde la pintura (con el Muralismo), la literatura y la música (el Nacionalismo musical) ya se hallaban consolidadas. Muchas de las piezas de danza moderna mexicana que se produjeron a partir de entonces fueron resultado de la colaboración con los artistas de la corriente nacionalista.⁶⁵

Es importante mencionar que ésta corriente dancística tuvo un apoyo significativo por parte del Estado mexicano porque cumplía con una función social: fue utilizada para presentar un discurso sobre lo que la comunidad intelectual, artística y política concebía como “lo mexicano” y “lo nacional”, aunque estas

⁶³ Entre los pioneros, maestros y alumnos norteamericanos también hay generaciones, pero puede destacarse a Isadora Duncan, la escuela Denishawn, Martha Graham, Doris Humphrey, Luois Horst, José Limón, Merce Cunningham, Anna Sokolow, Waldeen von Falkenstein, etc. Entre los alemanes se hallan Rudolf von Laban, Mary Wigman y Kurt Joos, por mencionar algunos.

Naser, Lucía. “¿Qué es la danza contemporánea?”, en *Juntando Notas Blogspot*, en línea: http://juntando_notas.blogspot.mx/2016/04/ficha-que-es-la-danza-contemporanea.html; Ferreiro Pérez, Alejandra. “Mirar la danza desde la experiencia de la modernidad”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 185-187.

⁶⁴ Naser, Lucía. “¿Qué es la danza contemporánea?”, en *Juntando Notas Blogspot*, en línea: http://juntando_notas.blogspot.mx/2016/04/ficha-que-es-la-danza-contemporanea.html; Ferreiro Pérez, Alejandra. “Mirar la danza desde la experiencia de la modernidad”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 185-187; Ferreiro Pérez, Alejandra. “Mirar la danza desde la experiencia de la modernidad”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 185-187; Markessinis, Artemis. *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L., 1995, pp. 149,154, 161; Redacción. “El expresionismo en Danza”, en *Luciérnaga Clap, revista electrónica*, no. 38, Argentina, mayo-junio 2008, en línea: http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/38_expresionismo.html

⁶⁵ Dallal, Alberto. “La danza moderna en México”, México, IIE-UNAM, 2013, pp. 196-197, 206; Dallal, Alberto. “Lo nacional como proyecto y realización de la danza mexicana de hoy”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. 13, no. 52, México, UNAM/IIE, p. 201.

concepciones eran vistas desde diferentes posturas por parte de los artistas. Por su parte, escuelas y actores del campo dancístico aprovecharon las condiciones favorables que se les presentaron para desarrollar el campo de la danza escénica y sustentar en lo económico la promoción y difusión de su trabajo, de sus propios discursos, propuestas y concepciones. De esta manera se fue configurando el llamado Movimiento Mexicano de Danza Moderna, que se considera inaugurado con la creación de la obra *La Coronela*, de la coreógrafa Waldeen von Falkenstein, y que fue uno de los periodos de mayor auge de la danza mexicana.⁶⁶

Retomando lo anteriormente dicho, en Estados Unidos la danza moderna fue atravesando procesos de transformación a partir de los cuales, desde la década de 1950, surgieron manifestaciones distintas que pueden concebirse como el paso hacia la danza contemporánea, las cuales comenzaron a alejarse de los principios de la danza moderna que había creado escuelas y establecido técnicas.⁶⁷ Si bien, hay una rompimiento muy claro con la danza moderna durante la década de 1950, existe una discusión inacabada sobre lo que se ha llamado danza posmoderna y danza contemporánea.

⁶⁶ Durante la década de 1950, Miguel Covarrubias fue uno de los personajes clave que fomentaron el fortalecimiento de la danza como bien cultural consumible y como práctica profesional, pues gracias a su labor de promoción y difusión, se visibilizó y facilitó la asistencia a los espectáculos de danza. En su calidad de jefe del Departamento de Danza del INBA, Covarrubias procuró apoyar tanto a compañías oficiales como a artistas y grupos independientes; asimismo contrató al bailarín norteamericano Xavier Francis como maestro de la Academia Mexicana de la Danza, y patrocinó la estancia de José Limón (bailarín mexicano formado en E.U.) para que trabajara con los alumnos. Cuando Miguel Alemán terminó su sexenio presidencial, el apoyo de Miguel Covarrubias y todos los proyectos que había sustentado desaparecieron; a la par disminuyeron paulatinamente los subsidios institucionales para la danza moderna. Al paso de los años, también el Movimiento Mexicano de Danza Moderna comenzó a declinar y los temas nacionalistas se abandonaron por otros más abstractos debidos a los cambios políticos, socioculturales y económicos del país y del mundo.

Ejea Mendoza, Tomás. "La política cultural de México en los últimos años", en *Casa del Tiempo*, no. 5-6, marzo-abril 2008, México, UAM, p. 2 (archivo PDF); Tortajada Quiroz, Margarita. "La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces", en *Casa del Tiempo*, no. 95-96, México, UAM, pp. 1-2,5. (archivo PDF); Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder*, México, CENDI-Danza/INBA/ CONACULTA, 1995, pp. 30-31, 421 y ss.; Stephens, Manuel. "Treinta años de danza mexicana" en *La Jornada semanal*, no. 764, México, UNAM, 25 de octubre de 2009; Ruiz Gonzáles, Gabriela. "El origen de la danza moderna en México" en *Interiográfico. Revista de la división de arquitectura, arte y diseño de la Universidad de Guanajuato*, Guanajuato, 3 de noviembre del 2015; Dallal, Alberto. "Lo nacional como proyecto y realización de la danza mexicana de hoy", pp. 214-215; Baud, Pierre-Alain, *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación y poder*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, p. 61-64.

⁶⁷ Naser, Lucía, "¿Qué es la danza contemporánea?", *op. cit.*; Ferreiro Pérez, Alejandra. "Mirar la danza...", *op. cit.*, p9. 190-191; Tortajada, Margarita, comunicación personal vía internet.

A la danza contemporánea generalmente se la ha ubicado en la década de 1960 en Estados Unidos, pero también se considera que surgió en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, de mano de pioneros como Merce Cunningham y Alwin Nikolais. Desde el momento en que se enlaza el término “contemporánea”⁶⁸ a la danza, se denominó a una danza que, en concordancia con el denominado arte contemporáneo, se ha preocupado “por pensar su tiempo, es decir, la contemporaneidad”,⁶⁹ como lo explica la socióloga y bailarina Lucía Naser:

Usar el término contemporáneo es abrirse a la multiplicidad de manifestaciones que la danza tiene hoy en día y es también resituar a la danza fuera (desatándola o liberándola) de la línea evolutiva cuyo fin último es un estadio de resolución estética o el progreso, según determinados parámetros que son, por lo menos, material para el debate y para pensar la danza contemporánea en nuestros países.⁷⁰

Guillermina Bravo, figura “consagrada” de la danza moderna y contemporánea de México definió a la danza contemporánea como “la que, en vez de bailar una historia, *expresa el significado por medio de la construcción del movimiento...* El lenguaje artístico es de por sí el tema en la danza contemporánea”. Para ella, “*contemporáneo*” también va de la mano con “*renovación permanente*” y “*constante experimentación*”, cosa que sólo se vuelve posible mediante la profesionalización. Se trataba entonces de contar historias con el cuerpo, la energía, el tiempo, el espacio, los impulsos y el movimiento puros, con una idea constante de innovación y experimentación.⁷¹

Si se toma en cuenta el marco temporal, puede decirse que la danza posmoderna es una manifestación de la danza contemporánea, pues históricamente se ubica en Estados Unidos desde principios de la década de 1960. La iniciaron alumnos de los pioneros de la danza contemporánea, quienes buscaron alejarse de sus maestros y se pronunciaron por la búsqueda de una danza abstracta y pura. Uno de sus principios fue desligarse de la técnica como eje de la formación y creación dancística, así como la creación de lenguajes expresivos y de movimiento

⁶⁸ Aunque también se ha hablado de “danza nueva”, “danza de autor” o “danza experimental”.

⁶⁹ Tortajada, Margarita, comunicación personal, 25 de julio de 2017; Naser, Lucía, comentario en “Danza Posmoderna”, en *Blog Primas Hermanas, proyecto de investigación en danza*, en línea: <https://primashermanas.wordpress.com/danza-contemporanea-posmoderna>

⁷⁰ Naser, Lucía, comentario en “Danza Posmoderna”, *op. cit.*

⁷¹ Citada en Baud, Pierre-Alain., *op. cit.*, p. 82

a partir del individuo, el uso de la improvisación y de otras manifestaciones del movimiento (como las artes marciales) y la abstracción presente en las piezas coreográficas.

La danza contemporánea también hace uso de la experimentación continua, y por tanto, “le interesa inventar y reinventar permanentemente lenguajes y modos de pensar y comunicar”.⁷² Si existe alguna diferenciación entre la danza posmoderna y la contemporánea, sería que ésta última vuelve a dar una importancia central a la formación técnica, pero se vale de todas las técnicas y de distintos lenguajes y manifestaciones del movimiento, géneros artísticos y disciplinas corporales. Los bailarines pueden presentarse con cualquier tipo de vestimenta, con los pies desnudos o usando cualquier clase de calzado. En su afán multidisciplinario, puede utilizar objetos cotidianos o pertenecientes a otras disciplinas artísticas -como el teatro o el circo- fuera de su contexto de uso, fuera de su sistema de significados y adaptarlos a sus propósitos y discursos. Es una disciplina artística abierta a todo tipo de expresiones donde todo tiene cabida según lo que desee proyectar el creador.⁷³

Se puede decir que en México la danza contemporánea se manifestó desde finales de la década de 1950 como resultado de varios factores coyunturales: el debilitamiento de los temas nacionalistas; la “gira de 1957” que realizó Ballet Nacional por la URSS, China, y algunos países europeos, que puso en contacto a los bailarines con distintas técnicas y formas de organización gremial; las nuevas corrientes artísticas occidentales que llegaban desde Estados Unidos; las necesidades expresivas locales de los bailarines y compañías, quienes comienzan a desvincularse de las propuestas artísticas, técnicas y estéticas de la danza nacionalista y se adopta la técnica Graham como la técnica oficial.⁷⁴ Por su parte, la danza posmoderna mexicana se hizo presente a partir de finales de la década de

⁷² Naser, Lucía, “¿Qué es la danza contemporánea?”, *op. cit.*

⁷³ Giménez Morte, Carmen, “Formas de representación...”, *op. cit.*, p. 133; Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 11.

⁷⁴ *Ídem.*

1970, con la rebelión de los grupos “independientes” que ya no quisieron trabajar con la técnica Graham y buscaron alternativas de entrenamiento y organización.⁷⁵

Debo aclarar que al hablar de las corrientes de la danza, aunque se trata de fenómenos que se reconocen a nivel mundial, las concepciones y los nombres que se adoptaron para nombrar las tendencias, las propuestas artísticas y sus manifestaciones, tienen especificidades particulares en cada contexto específico. Por lo tanto, no se puede homogeneizar el fenómeno de la danza moderna, de la posmoderna o de la danza contemporánea como algo uniforme para todo espacio y momento histórico. Una vez introducidas en México, hubo compañías y solistas que en distintos momentos de su trayectoria se identificaron con más de una tendencia; es decir que hubo épocas en que convivieron las propuestas de la danza moderna, de la danza contemporánea y de la danza posmoderna. Sin embargo, la problemática que toca mi investigación no puede dar espacio a examinar la propuesta artística de las compañías, los intérpretes y coreógrafos mexicanos, por lo que deberé hacer cierta generalización en cuanto hablo de ellos, y usaré el término de danza contemporánea para hablar de las manifestaciones que se dieron en México durante mi periodo de estudio.

1.2 El México contemporáneo como escenario de la danza profesional: continuidades, rupturas e intereses de Estado en la política cultural (1970-2009)

El espacio social es “esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar... que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes”.⁷⁶ Esa realidad concreta de un tiempo y un lugar determinados es continuamente construida, reestructurada y resignificada históricamente por las dinámicas, las interacciones y

⁷⁵ Tortajada, Margarita, comunicación personal, 25 de julio de 2017; “Danza Posmoderna”, en *Blog Primas Hermanas, proyecto de investigación en danza*, en línea: <https://primashermanas.wordpress.com/danza-contemporanea-posmoderna/>; Giménez Morte, Carmen, “Danza posmoderna”, en línea: https://www.academia.edu/8313672/Danza_postmoderna; Giménez Morte, Carmen, “Danza contemporánea”, en línea: https://www.academia.edu/8313676/Danza_contempor%C3%A1nea

⁷⁶ Bourdieu, Pierre. “Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La Distinción*”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 1998, p. 28.

las relaciones –internas y externas- de cada campo de la actividad humana. En ese sentido, todo hecho humano acaecido en el espacio social va a estar definido por, y formará parte de esa realidad. También es dentro de ese espacio social que los agentes –los actores sociales- se mueven, en el que sus prácticas y relaciones de poder se establecen, y en el cual pueden ubicarse las posiciones que ocupan tanto las instituciones como los agentes.

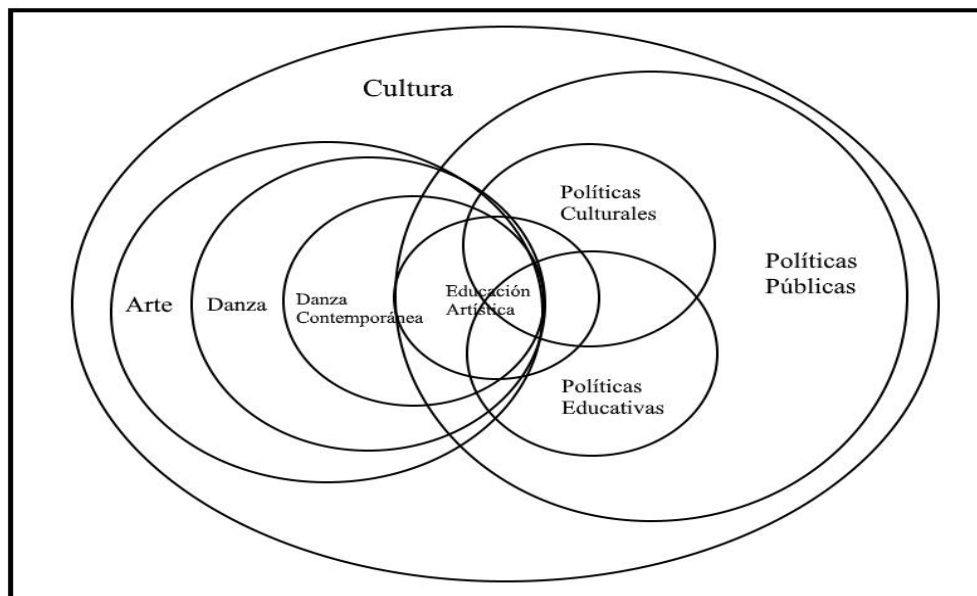
La Teoría de los campos del sociólogo Pierre Bourdieu la utilizo para entender al espacio social como un campo de juegos en donde se insertan las prácticas sociales, los agentes y las instituciones. Según esta teoría, cualquier ámbito de la vida humana puede entenderse como un campo, el cual es un producto histórico, no es estático, y sus límites, características, relaciones con otros campos y lógicas internas se redefinen constantemente. Dentro de cada campo hay varios capitales que están en juego, pero específicamente uno determina el carácter de ese campo. La lucha por la obtención, acumulación y/o monopolio de ese capital existe porque su distribución desigual concede el poder de posicionarse y cambiar la estructura del campo y, por ende, las reglas del juego –parcial o totalmente-; además ese afán determina igualmente las estrategias utilizadas por los agentes (entre ellos y con las instituciones) para su obtención.⁷⁷

Todo campo se enlaza con la totalidad social mediante su relación con los demás campos que la constituyen. A su vez, cada uno puede ser un “subcampo” de un campo mayor, y está también conformado por “subcampos” menores. En mi estudio, considero a la danza contemporánea como subcampo del campo dancístico, el cual pertenece al campo del arte, que a su vez se circunscribe al campo cultural mexicano. Todos ellos se interrelacionan con el campo de la educación y el de las políticas públicas, específicamente el de las políticas culturales (Ver Ilustración I), debido a que en su configuración están involucrados agentes e instituciones que fluctúan entre ellos, y que son quienes protagonizan las luchas por

⁷⁷ Bourdieu, Pierre. *El sentido social del gusto*, México, Siglo XXI Editores, 2010, pp. 12-13; Chihu Amparán, Aquiles. “La teoría de los campos en Pierre Bourdieu”, pp. 182-183, 187-188, (archivo PDF).

determinados capitales (económicos, sociales, simbólicos y culturales), y quienes interactúan mediante relaciones de poder.⁷⁸

Ilustración I. Interrelaciones entre los campos de investigación. (Elaboración propia)



El campo del arte, como todo campo social concebido por esta teoría, tiene una autonomía solamente relativa respecto de los demás campos que conforman la realidad. Éste se rige por principios, lógicas y valores en los que también están implicados mecanismos del ámbito político, económico, cultural y social, dentro de los que entran las relaciones de poder entre agentes e instituciones, la búsqueda de prestigio y reconocimiento social, las fluctuaciones económicas, la presencia en el mercado artístico-cultural, etc.⁷⁹ Como lo afirma el especialista en Política Cultural, Tomás Ejea Mendoza, el arte “da pie a una serie de políticas públicas, y por tanto, a formas de legitimación de instancias y de actores sociales... involucrados en el desarrollo de los circuitos que lo conforman. Ello genera un *quantum* de legitimación del poder político y del quehacer gubernamental a través de la política cultural...”⁸⁰ En razón de ello, la difusión y la incorporación de las obras

⁷⁸ *Ibíd.*, pp. 183-184.

⁷⁹ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística en México. Un análisis del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA)*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011, pp. 27, 34.

⁸⁰ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 34.

artísticas y de la danza contemporánea -para el caso de esta investigación- al consumo-recepción cultural van a estar igualmente sujetos a los intereses comerciales o políticos, independientemente de sus méritos artísticos.⁸¹

Al ser un elemento constante en la realidad de las sociedades contemporáneas, el Estado es el agente principal que históricamente ha promovido el desarrollo cultural y las políticas públicas en torno de éste, las cuales se concatenan con los procesos particulares de las artes y la producción, circulación, difusión y recepción-consumo de sus productos artístico-culturales. Sin embargo, también es sabido que las políticas culturales han sido utilizadas por el Estado como una “movilización de símbolos a favor de la legitimación de una estructura de poder”,⁸² como bien lo dice el antropólogo Eduardo Nivón. Para mi investigación, tomo el concepto de Néstor García Canclini, quien entiende *políticas culturales* como “el conjunto de intervenciones del Estado, los grupos civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.”⁸³

Derivadas de las circunstancias económicas, políticas, culturales y sociales, las políticas públicas relacionadas con la cultura, al arte y a la educación artística profesional que desde las instituciones del Estado se han construido, desechado, reelaborado, y puesto en práctica durante el periodo que me ocupa, hablan de la mayor o menor importancia que han tenido estos aspectos como parte fundamental –o no- del desarrollo histórico de México. Es decir, las políticas públicas reflejan las representaciones y concepciones que sobre la cultura, el arte y la educación han tenido y propuesto tanto las instituciones como los actores sociales y, en consecuencia, muestran el uso, valores o utilidades que les han asignado.

⁸¹ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 36.

⁸² Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo. Sobre el Programa Nacional de Cultura 2007-2012” en Robles, Mara (coord.), *Análisis del Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, Jalisco, Universidad de Guadalajara-LX Legislatura-CEED, 2009, p. 31 (archivo PDF); Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 52.

⁸³ García Canclini, Néstor y Ana Rosas Mantecón. “Políticas culturales y consumo cultural urbano” en Néstor García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, México, FCE/CONACULTA/UAM, 2005, p. 175.

A través de la revisión de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales, he podido observar y constatar, como en sus estudios lo ha hecho la doctora Margarita Tortajada, que los cambios de sexenio han sido trascendentales puesto que cada uno ha dado continuación o marcado un quiebre con el anterior, o ha impreso un sello característico en su concepción y visión de la cultura y las artes, en los debates, propuestas y acciones que desde las instituciones se han realizado, y en las continuidades y rupturas que ha instrumentado cada administración. A la vez, están presentes las reivindicaciones, reclamos, propuestas e iniciativas de los propios agentes de la danza contemporánea en el interior de la comunidad dancística y en sus relaciones con las instituciones.

Según lo propuesto por Tomás Ejea, el carácter de la elaboración y puesta en marcha de las políticas culturales obedece a que, históricamente, la política del Estado hacia la cultura, y especialmente hacia las artes, ha sido producto de dos cuestiones: por un lado, las necesidades políticas coyunturales del Estado; y por el otro, el papel que tienen las artes en los países “en vías de desarrollo” dentro del contexto mundial.⁸⁴ Por lo menos desde los gobiernos posrevolucionarios, la tendencia que ha seguido el Estado mexicano es la de una aparente “democratización cultural” o el intento de facilitar el acceso al arte y la cultura al general de la población, como parte de una política de difusión institucional y masiva. Guillermo Bonfil lo explica de la siguiente manera:

En otro ámbito, el de las políticas culturales del Estado, predominan las añejas tesis de la *difusión de la cultura*. El esquema es simple: *la cultura es un conjunto restringido de productos superiores* del quehacer humano; en consecuencia, es *patrimonio de pocos* y la *democratización de la cultura* consiste, esencialmente, en *que esos pocos enseñen a los demás la capacidad para apreciar la verdadera cultura*. Hay que *llevar la cultura al pueblo*, es la premisa fundamental de todo programa de difusión cultural.⁸⁵

Ello ha dado, como resultado, una mezcla de lo que se concibe como “cultura de élite” y “consumo de masas”. Siguiendo estas premisas, puedo decir que el acceso al consumo-recepción y práctica del arte siempre está condicionado por

⁸⁴ Ejea Mendoza, Tomás. “La política cultural de México en los últimos años”, en *Casa del Tiempo*, no. 5-6, marzo-abril 2008, México, UAM, p. 2, (archivo PDF).

⁸⁵ Bonfil, Guillermo. “De culturas populares y política cultural”, en *Culturas populares y política cultural*, Museo de Culturas Populares, SEP, México, 1982, pp. 11-12. Las cursivas son mías.

diversos factores ligados a representaciones que, a su vez, establecen diferenciaciones. Entre esos factores están el nivel económico, la posición social, la educación familiar e institucional, el prestigio de cada género artístico, los espacios donde se presenta el arte, las temáticas de las obras, las estrategias de la difusión y la promoción, las posibilidades de autogestión o financiación de los artistas, etc.

Precisamente quienes han escrito sobre los temas de la profesionalización y difusión de la danza contemporánea en México, suelen coincidir en la mención y denuncia de las mismas problemáticas y tendencias, las cuales suelen imperar también en el nivel local. Éstas han sido tan constantes que se han convertido en lugares comunes que suelen encontrarse en los discursos de los agentes del campo dancístico, y que se interrelacionan en dinámicas recurrentemente enlazadas a las políticas culturales y educativas, las cuales son uno de los principales vínculos entre ellas:

- Dentro de las instituciones culturales, no hay políticas culturales definidas para la danza; los presupuestos que se asignan a la cultura son reducidos en comparación con los asignados a otros sectores; la burocracia cultural suele representar un laberinto de trabas que además absorbe gran parte del presupuesto, y no parece haber continuidad en los proyectos tras los cambios de administración.
- Hay y hubo difusión y apoyo hacia el arte y el quehacer dancístico por parte de las instituciones de gestión cultural, de las empresas privadas y de los medios de comunicación, pero no de una forma organizada, transparente ni equitativa.
- La danza es asociada con el entretenimiento o el espectáculo, y por lo general se la concibe como una actividad que, por ser de carácter artístico, no es una profesión. Es decir que carece de estatus y de legitimación como práctica profesional.
- Es evidente la preferencia que las instituciones culturales oficiales y privadas han dado a las funciones de ballet (además, en su mayoría extranjeros), que por lo general se asocia con “lo culto”, y de danza folclórica, considerada como ícono de la cultura nacional, asociado con “lo popular”. A la vez, estas actividades pueden verse como “espectáculos” rentables, al contrario de la danza contemporánea.
- Las compañías y artistas de danza contemporánea han tenido poco soporte financiero; además, el acceso a los apoyos y estímulos es limitado y está condicionado no sólo por criterios legales y de selección. Cuando ocurre la muy rara situación de que los bailarines (sean intérpretes, coreógrafos o docentes) gozan de sueldo, éste es muy bajo para la gran mayoría, lo que le ha ganado a la profesión de la danza una reputación de carrera mal pagada.

- La danza escénica y su enseñanza son actividades costosas pues requieren de grandes inversiones por sus necesidades específicas: las escuelas ocupan de espacios determinados (como salones de danza y escenarios acondicionados y con la utilería necesaria) además de su mantenimiento. Para la difusión y la promoción también se requieren de espacios acondicionados, y de campañas de publicidad que muchas veces se exponen ante un público sin interés falta de conocimiento; de ahí que la danza contemporánea no se conciba como una actividad redituable.

- Si bien en algunas escuelas públicas, cursos y talleres que abogan por la formación profesional de bailarines han renovado sus programas de enseñanza a lo largo de los años, puede observarse una formación deficiente de productores de danza en el sentido de que poseen escaso conocimiento para promocionar o difundir su labor y pocas oportunidades de insertarse en el mercado laboral local, nacional o internacional.

Ahora bien, si mi fenómeno de estudio son las maneras en que las políticas culturales y educativas del Estado se han concatenado con el desarrollo del campo del arte, y para este caso, con el de la danza contemporánea profesional, tengo que mirar el contexto nacional y sus interconexiones con otros aspectos para conocer las condiciones económicas, políticas, culturales, sociales y artísticas que históricamente han condicionado el proceso que me ocupa. El lugar que en cualquier sociedad ocupan la difusión y promoción de la cultura y el arte, como cualquier otro componente social, suele estar determinado en gran parte por estas circunstancias.

Asimismo, para comenzar a explorar las relaciones entre estos espacios sociales y las maneras en que han incidido en el campo de la danza contemporánea, cabe preguntarse: ¿Cómo se ha manejado la gestión cultural desde las instituciones del Estado? ¿Qué lugar ocupan el arte y la promoción cultural en México dentro de las políticas públicas oficiales? ¿La danza ha estado presente en el discurso político de los gobernantes y de las dependencias culturales?

Lo que aquí presento es un panorama general de México en el periodo en el que encuadro mi estudio, recuento que no pretende ser exhaustivo, sino únicamente dar una noción del escenario en el que la danza contemporánea mexicana se desarrolló y que determinó, en buena medida, su difusión y profesionalización a nivel nacional y local. A la vez, doy cuenta de los cambios, rupturas y continuidades de las políticas culturales que en cada sexenio se han elaborado, planteado y puesto

en marcha a través de diferentes programas, enfocándome en su repercusión en el campo de la danza contemporánea, y en la búsqueda de su profesionalización.

Me aproximo a estas cuestiones a nivel nacional porque las maneras de proceder se reflejan a nivel estatal y local, sobre todo en lo referente a estipulaciones, reglamentos, asignaciones presupuestales y consignas, si bien se sabe que las particulares circunstancias históricas de cada espacio y de los agentes e instituciones que lo habitan, determinan su aplicación y resultados. El nivel local se abordará a lo largo de los siguientes capítulos, pero se debe mencionar que a partir de la década de 1980 fue que el gobierno federal empezó a coordinarse con las entidades de provincia de manera un poco más continua que en años anteriores, especialmente mediante el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, más tarde CNCA),⁸⁶ y la elaboración de Programas Nacionales de Cultura sexenales y de fondos, programas y apoyos estatales y municipales.

Si bien hago una breve recapitulación sobre las políticas culturales de la primera mitad del siglo XX, el punto inicial de la descripción comienza en 1970. Parto de ese momento considerando que en esta década las condiciones sociales, económicas y políticas, junto con las políticas culturales y la impartición de educación artística (este último aspecto será explorado en el segundo capítulo), repercutieron directamente en lo que hasta ese momento se había propuesto como danza escénica profesional y la importancia que tenía la danza para el Estado.

Al mismo tiempo, las dinámicas y características del campo dancístico mexicano que se presentaron en la década de 1970 son significativamente diferentes a la forma en que el movimiento de la danza se había desarrollado hasta entonces en México: se dio paso a la consolidación de nuevas generaciones de bailarines, coreógrafos y maestros quienes, junto con algunos de las generaciones precedentes, fueron los protagonistas de las siguientes décadas, y algunos tienen presencia en los escenarios hasta nuestros días. Ellos continuaron la búsqueda de profesionalización de la actividad dancística y de nuevas formas de legitimación y obtención de prestigio que reposicionaran a la danza contemporánea como una

⁸⁶ Para efectos de homogeneidad, en adelante me referiré a esta institución con las siglas CNCA, que fue la última denominación oficial que tuvo.

carrera profesional, como bien cultural consumible y como parte del acervo cultural inmaterial del país.

1.2.1 El ámbito institucional en torno de la cultura y el quehacer dancístico

A inicios del siglo XX, pasado el periodo conocido como el Porfiriato, las políticas culturales gubernamentales y la creación de instituciones encargadas del ámbito cultural y educativo estuvieron dirigidas por el “nacionalismo revolucionario”, una estrategia de integración cultural y social que impulsó la idea de una cultura única como base de la nación. Al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1921), José Vasconcelos se encargó del diseño de esta estrategia, la cual se efectuó fundamentada en las Misiones Culturales.

El gobierno federal tuvo el propósito de lograr la cohesión social en busca de la estabilidad del país, siendo la educación, el deporte y el arte los medios de los que se valió para ello. A través de estos dispositivos, se intentó configurar y, a la vez, difundir y transmitir la idea de unidad nacional y de una identidad compartida. Este fue el momento en el que se construyeron y utilizaron discursos oficiales para cohesionar a la población de México bajo una identidad “mexicana nacional”, cuyos componentes principales fueron la referencia a un pasado prehispánico sublimado, al reciente proceso revolucionario, así como la incorporación de los sectores populares (indígenas, campesinos y obreros principalmente). La definición de la política cultural oficial de las siguientes décadas estuvo influida en buena parte por varias de las directrices de esta política cultural nacionalista posrevolucionaria.⁸⁷

La planeación de programas culturales se incluyó en un principio como parte de la política educativa, y esto solamente desde que comenzaron a elaborarse

⁸⁷ Lujano Vilchis, Ivonne. *Ponencia: Danza moderna y nacionalismo en México: una lectura desde la escuela de danza*, FLACSO sede Argentina, octubre del 2010, 7 pp. (archivo PDF); Chávez González, Mónica Lizbeth, “La construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario” en *Desacatos. Revista de Antropología Social*, “Cuerpos Múltiples”, no. 30, México, mayo-agosto, 2009; Rodríguez Barba, Fabiola. “Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO” en *La Chronique des Amériques*, no. 11, Montreal, CEIM, Junio 2008, p. 2, (archivo PDF).

planeaciones sexenales en 1934.⁸⁸ Estos programas únicamente se dedicaron a establecer la dirección de los trabajos desarrollados por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, 1939) y por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA, 1947). Fue hasta 1958, cuando se fundó la Subsecretaría de Asuntos Culturales, que se dio pie a un largo proceso de articulación de diversas instituciones culturales, entre ellas, el INBA y sus escuelas de educación artística.⁸⁹ Sin embargo, apenas a mediados de la década de 1980 la cultura comenzó a aparecer de manera continua como uno de los sectores que estaban incluidos en los Planes Nacionales de Desarrollo. Pese a todo, la promoción y profesionalización de las artes, y entre ellas, de la danza, estuvieron presentes aun cuando no hubo programas específicamente diseñados para ellas.⁹⁰

Hablando específicamente de la danza escénica, el fomento que las instituciones oficiales dieron a la danza desde la década de 1930 hasta mediados de 1950, se materializó en dos ejes:

- La apertura, por iniciativa de los artistas y con apoyo gubernamental, de dos escuelas oficiales para la preparación de bailarines, coreógrafos y maestros profesionales, la Escuela Nacional de Danza (1932) pertenecientes al Departamento de Bellas Artes de la SEP, y posteriormente, la Academia Nacional de la Danza del INBA –aunque esta última inició como compañía y hasta 1955 comenzó a funcionar formalmente como escuela-.
- La promoción y difusión del trabajo de bailarines, compañías y grupos de danza moderna que se formaron en esas escuelas, así como de los que no pertenecían a ellas, y de los visitantes extranjeros.⁹¹

⁸⁸ En 1930 se publicó la Ley sobre Planeación General de la República, primer antecedente jurídico para las acciones de planeación nacional. El primer plan Sexenal se aprobó en 1934, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. Estas iniciativas hablan de los intentos del Estado por tener una mayor intervención en el desarrollo nacional pero de forma más estructurada y reordenada.

⁸⁹ El INBA, fundado en 1947, es un organismo desconcentrado de la SEP que desde su creación tuvo las funciones de fomentar, conservar y difundir las artes, además de responsabilizarse de la coordinación e impulso de la educación artística. Si bien cumple desde entonces un papel importante de promoción cultural junto con el CNCA, me enfocaré más en su labor educativa en el capítulo II de esta tesis.

⁹⁰ Nivón Bolán, Eduardo, “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, p. 32; García Moctezuma, Francisco, *op. cit.*, pp. 104,117; Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 2.

⁹¹ Tortajada Quiroz, Margarita. “Las escuelas profesionales de danza del INBA. Los orígenes”, en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, junio 2005, pp. 57-58. (archivo PDF)

Ambos procesos coadyuvaron a la institucionalización de la danza escénica en México durante este periodo y, por consecuencia, poco a poco la llevaron hacia su reglamentación y regulación.

En la década de 1960, durante los gobiernos de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz, se dio continuidad a una política cultural caracterizada por la creación de infraestructura y el crecimiento de organismos culturales, como el INBA y el INAH. Sin embargo, este crecimiento se tradujo en una ascendente burocratización, asunto que se prolongó durante las siguientes décadas y que trató de solventarse con el posterior establecimiento del Consejo Nacional para la Cultura y el Arte.⁹² A lo largo de esta década, la atención institucional que se había enfocado en la danza moderna, se centró en el ballet y la danza y fue dejando de lado a las compañías de danza moderna/contemporánea, disminuyendo en gran medida los subsidios oficiales. En ese tiempo, muchas de las compañías que se habían desempeñado en el ámbito profesional amparadas por los apoyos gubernamentales fueron desaparecieron pues no lograron subsistir como agrupaciones independientes.⁹³

Al iniciar la década de 1970, en el plano nacional existió una fuerte convulsión social y se observaba un Estado y una sociedad desarticulados y tensos. A pesar de las consignas de la Constitución vigente en torno de un régimen democrático, representativo y pluralista, el poder político centralizado, el autoritarismo y el corporativismo siguieron permeando el panorama nacional. Durante la administración echeverrista ocurrió una de las primeras crisis económicas que dieron fin el denominado “Milagro mexicano” y pronto se transitó al modelo de “desarrollo compartido”, al menos en el discurso. Sin embargo, desde 1973 la deuda externa se incrementó y a partir de 1975, esta crisis se acentuó.⁹⁴

⁹² Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 87-88.

⁹³ Naser, Lucía. “Entre institucional y plebeya: historias de la danza y la nación mexicana. Un diálogo con Margarita Tortajada”, en *Instituto de Estudios Críticos. Boletín*, en línea: <http://17edu.org/blog/item/771-un-dialogo-con-margarita-tortajada>; Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 71

⁹⁴ Alemán Velasco, Miguel. *México 2010-2050. Una visión de Estado*, México D.F., p. 15 (archivo PDF); García Moctezuma, Francisco. “La planeación del desarrollo regional en México (1900-2006)”, en *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, no. 71, México, D.F., UNAM, 2010, p. 112; Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, pp. 512-515; Rangel Hernández, Lucio, *op. cit.*, pp. 33, 37-38, 47; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 163-166, 68-169; Loaeza, Soledad. “De 1968 a 1988: el paso de un sistema a otro”, en *La Jornada*, 6 de febrero de 2008, en línea:

Luis Echeverría, había sido “electo” presidente para el periodo 1970-1976, y su gobierno buscó por momentos la conciliación con la sociedad mexicana, especialmente con los sectores universitarios, campesinos y obreros. Como muestra, fue en esos años cuando, como parte de la reforma educativa impulsada por Echeverría durante su mandato, se promulgó la Ley Federal de Educación (1973), aumentaron los subsidios a las universidades y se impulsó la educación superior con la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades y las Escuelas de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 1974), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); también se implementaron reformas del modelo educativo de algunas universidades, con base en las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Asimismo, la SEP fue reorganizada en 1971 con el objetivo de descentralizar la administración de servicios educativos, creando Subsecretarías y Direcciones Generales, además de organismos administrativos que operaban por región o entidad, que debían ayudarla a atender más concretamente cada área de servicio. La reforma educativa igualmente alcanzó a las escuelas de educación artística, y entre ellas, a las de danza profesional, asunto que se tratará con profundidad en el capítulo II.⁹⁵

Un ejemplo de cómo la política pública influyó en el ámbito cultural nacional es el de las reestructuraciones que sufrió la Subsecretaría de Asuntos Culturales, institución que por entonces se encargaba de la difusión cultural: en 1971, se transformó en la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar; en 1977 pasó a ser la Subsecretaría de Cultura y Difusión Popular; un año más tarde fue la Subsecretaría de Cultura y Recreación; y en 1982 se nombró simplemente

<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/02/index.php?section=politica&article=010a1pol> (consulta: 15 mayo 2016)

⁹⁵ Núñez Jaramillo, Elena. *Aportes de la reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la educación media superior*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, D. F., 2010, pp. 70, 76-78, 82, 89, (archivo PDF); Vázquez, Josefina Zoraida, et al., *Nueva Historia Mínima de México*, México, COLMEX-SE, 2008, p. 512; Rangel Hernández, Lucio. *La Universidad Michoacana y el Movimiento Estudiantil 1966-1986*, Morelia, Michoacán, UMSNH-IIH, 2009, pp. 34-35, 37; Bolívar Meza, Rosendo. *Historia del México Contemporáneo II*, México, D.F., Instituto Politécnico Nacional, 2008, p. 164, 171; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 848 y ss.

Subsecretaría de Cultura, como se mantendría hasta su transformación en el CNCA. Mediante estas transformaciones, se intentó la adaptación de su funcionamiento a las circunstancias del momento, a la perspectiva específica de cada gobierno sobre la política cultural, y los proyectos que se valoraron como prioritarios.⁹⁶

Una declaración del mandatario provee un ejemplo del impacto de la política cultural, y en el desarrollo de la danza profesional durante este sexenio: “el INBA ya no opera ni cumple con sus funciones. Ha decaído a través de muchos años, en cauces de *estrecho e infecundo burocratismo*”. Tal aseveración dio paso a una reorganización de dicha institución en el año de 1976, y desprendido de ello, se creó el Consejo de la Danza, un proyecto en el que participaron importantes personajes del campo dancístico⁹⁷ y que, aunque se malogró, anticipaba la fundación de un Consejo Nacional de las Artes desconcentrado del INBA.

Hay que decir también que desde la década de 1970, algunos organismos pertenecientes al Estado cuya labor no se enfoca primordialmente en el ámbito artístico, como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con clases de danza y su red de teatros; el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), a través de su Departamento de Fomento Cultural; el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (INJUVE); y el Departamento del Distrito Federal (DDF), han fungido como importantes instancias de difusión, educación y apoyo a la danza de manera masiva, es decir, más abierta al público en general. Por ejemplo la Escuela de Danza del DDF—actualmente en funcionamiento—, al igual que los organismos arriba mencionados, organizaba presentaciones y concursos de los grupos de danza ahí conformados.⁹⁸

Las características de la gestión cultural de este periodo hablan tanto de una indefinición de las propuestas relacionadas con la cultura y, por tanto, de las

⁹⁶ Lara Gonzáles, Carlos. “La política cultural en México. Oficialismo, alternancia y transición” en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), 1988-2012. *Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos-Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 18-19; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., pp. 85-86.

⁹⁷ Entre ellos estuvieron algunas de las compañías de mayor prestigio (Ballet Nacional de México, Expansión 7, Ballet Independiente, etc.), Nellie Campobello, Josefina Lavalle, Guillermina Bravo, etc. Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, op. cit., pp. 644, 653.

⁹⁸ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, op. cit., pp. 834, 842-843; Alain, Pierre-Baud, op. cit., p. 91

políticas públicas en relación con ella, así como de las representaciones en que se basaron las instancias oficiales para proponerlas. No obstante, fue hasta entrada la década de 1980 que comenzó a evidenciarse la consolidación de políticas culturales oficiales.⁹⁹

El gobierno de José López Portillo (1976-1982) siguió la ruta del desastre económico, del gasto y el endeudamiento excesivos. A la ilusión de abundancia y riqueza petrolera se sumó la aceleración del crecimiento urbano y hubo cierto incremento en la calidad de vida de la población en general, pero a la larga se tradujo en el ensanchamiento de la desigualdad económica. Las demandas sociales intentaron cumplirse mediante la creación de instituciones y programas de desarrollo social. En el ámbito educativo, se impulsó una política modernizadora de la educación superior a través del SINAPPES, o Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior, perteneciente a la ANUIES.¹⁰⁰

La crisis económica cobró mayor fuerza en los primeros años de la década de 1980. Ante la incapacidad de la federación para resolver la crisis, la inconformidad y desconfianza de todos los sectores sociales se intensificaron. Por otro lado, en esta década se dio progresivamente una reconfiguración de los papeles del Estado, de las empresas privadas y de la sociedad civil, producto de procesos globales que fueron incorporando a las sociedades latinoamericanas en proyectos de privatización. Estas transformaciones implicaron una reorganización de las actividades de interés público, las cuales empezaron a funcionar con principios y normas de competitividad, provecho y eficacia. El Estado pasó a enfocarse en los sectores productivos y en acciones y políticas que implicaran rentabilidad y competitividad, dejando de lado el interés social y cultural.¹⁰¹

⁹⁹ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁰ Tepichin Valle, Ana. "Política pública, mujeres y género" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, p. 256, (archivo PDF); Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 162, 223-224; Díez, Jordi. "El movimiento lésbico-gay, 1978-2010" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 272-275, (archivo PDF); Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, pp. 517-518; Rangel Hernández, Lucio, *op. cit.*, pp. 36, 38; Alemán Velasco, Miguel, *op. cit.*, p. 15; Pallán Figueroa, Carlos. "Reseña histórica de la ANUIES", en *Boletín Confluencia*, no. 171, México, abril de 2010, en línea: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es/resena-historica>; Rangel Hernández, Lucio, *op. cit.*, p. 54; Alemán Velasco, Miguel, *op. cit.*, p. 16.

¹⁰¹ Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 161-163; Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, pp. 519,521; Alemán Velasco, Miguel, *op. cit.*, pp. 15-16; García Moctezuma, Francisco, *op. cit.*, pp. 113-114;

Para Kena van der Meer, éste fue el “sexenio de glamour, con una tendencia política cultural clasicista”,¹⁰² pues durante esta gestión se promovió principalmente la “alta cultura”, dejando un poco de lado el tono nacionalista que había recuperado el gobierno echeverrista. En el Plan Global de Desarrollo presentado en 1980, apenas se incluía a la cultura, pero no como sector ni relacionada con el patrimonio cultural o el arte, sino como parte de la filosofía política del nacionalismo. Sin embargo, gracias a un nuevo auge petrolero, la gestión gubernamental dio un importante apoyo económico al arte y se notó un cambio evidente en las tendencias políticas, económicas y culturales.¹⁰³

En el INBA se implementaron modificaciones importantes que repercutieron en las instituciones encargadas de la danza: Se nombró como su director al licenciado Juan José Bremer y se establecieron varias subdirecciones,¹⁰⁴ entre ellas la Subdirección General de Música y Danza (SGMD, 1976-1985), a cargo del director de orquesta Fernando Lozano Rodríguez. A su vez, Lozano nombró a su amigo, el ingeniero Salvador Vázquez Araujo, director de la Dirección de Danza, con lo que concentró aquí a todas las instituciones oficiales relacionadas con esta disciplina artística. La gestión de Vázquez Araujo, muy criticada y cuestionada, significó cambios trascendentales en el área de Danza, sobre todo para las escuelas del INBA. De hecho, Margarita Tortajada señala que la SGMD se constituyó en “otro INBA”, y que el Instituto se escindió en dos proyectos culturales distintos y dos cotos de poder, con sus directivos al frente, cuyos conflictos y roces fueron constantes.¹⁰⁵

Desde el año de 1975, el Departamento de Danza del INBA había estado destinando tiempo, dinero y esfuerzo en reestructurar un sistema educativo dancístico que desembocaría en la apertura del Sistema Nacional para la

Baud, Pierre-Alain. *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación y poder*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, p. 98.

¹⁰² Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 46.

¹⁰³ García Moctezuma, Francisco. “La planeación del desarrollo regional en México (1900-2006)”, en *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, no. 71, México, D.F., UNAM, 2010, p. 115.; Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo. Sobre el Programa Nacional de Cultura 2007-2012” en Robles, Mara (coord.), *Análisis del Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, Jalisco, Universidad de Guadalajara-LX Legislatura-CEED, 2009, 29-45 pp., (archivo PDF); Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 90-91.

¹⁰⁴ Desde su creación hasta ese momento, el INBA se había subdividido en Departamentos.

¹⁰⁵ De estas divisiones internas se hablará en el capítulo II. Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 68-69; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, *op. cit.*, pp. 963 y ss.

Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) en 1978, el cual fue parte de la “modernización educativa”. Este pretendía estar de acuerdo con los lineamientos de la SEP y de la Subsecretaría de Cultura, es decir, enfocado en la danza clásica, y sus resultados se manifestaron en la Compañía Nacional de Danza y los niveles técnicos alcanzados. Ello fue producto de las exigencias y presiones de la comunidad dancística de ballet, sobre todo de los maestros.¹⁰⁶ Como se verá en el siguiente apartado de este capítulo, no ocurría lo mismo con los bailarines de contemporáneo.

La creación del Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS) por mandato presidencial fue el instrumento más importante de la política cultural de ese sexenio. Éste se unió a la política de difusión cultural y artística llevada a cabo por otros organismos dedicados al sector social (IMSS e ISSSTE), pero esta nueva institución llegó a estar a la par del INBA e incluso tuvo mayor presupuesto. No sobra decir que la esposa del presidente, Carmen Romano fue quien originó este organismo. FONAPAS impulsó, por ejemplo, el proyecto del Festival Cervantino (1972), que se sumó a los espacios que por entonces se tenían para la danza y se conformó en un importante punto de contacto con compañías extranjeras; a centros educativos como la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey; tenía programas de becas, de apoyos para grupos independientes, para escuelas de educación artística, para casas de cultura y para programas estatales; además, bajo su auspicio se abrió la Escuela de Perfeccionamiento “Vida y Movimiento”, dedicada a la enseñanza musical y dancística.¹⁰⁷

Por las exigencias y presiones realizadas por un grupo de agentes del campo dancístico que utilizaron su capital social –relaciones de influencia- y su capital simbólico –prestigio-, en ese sexenio se concedieron subsidios anuales a dos compañías de contemporáneo: Ballet Nacional de México y Ballet Independiente. Este apoyo implicaba dar funciones como servicio al Instituto, y a cambio se les

¹⁰⁶ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 51-67.

*Como se ha mencionado, en el Capítulo II trataré de manera más extensa lo relacionado con el aspecto educativo.

¹⁰⁷ Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, p. 20; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, *op. cit.*, pp. 947-949.

garantizaba la difusión de las obras y el acceso a espacios como el Teatro de la Danza y el Palacio de Bellas Artes. Sin embargo, el autor Pierre Alain insiste en que el patrocinio dado al ballet y al folclor seguía rebasando con mucho al otorgado al contemporáneo, y argumenta que esto se debía a que estos eran “pilares de la política oficial en materia de danza”.¹⁰⁸

Para la especialista Margarita Tortajada, las políticas públicas que se ocupaban de la danza estaban ya establecidas por entonces: se acordaba cierto presupuesto para las compañías representativas y para las subsidiadas, y estas acaparaban teatros, temporadas, apoyos y, por ende, prestigio. A esto se le agregaba que el INBA contaba con un “famélico presupuesto”, según daba noticia el periodista y promotor cultural Jorge Alberto Lozoya en 1973. Al observar los sueldos, saltaba a la vista que el Estado no consideraba a los bailarines como cualquier otro profesional y, por tanto, no se sentía obligado a pagarles como tales. Además, el escaso presupuesto establecido para la danza debía atravesar “vericuetos típicos de una burocracia como la nuestra”, y dentro de la Dirección de Danza, cada jefe se dedicaba a impulsar proyectos personales que obedecían a “favoritismos”, dejando de lado la coordinación de las compañías ya existentes. El periodista incluso llegó a declarar que en el Teatro de la Danza “nunca hay danza”.¹⁰⁹

A lo largo de muchos años, tanto intérpretes y compañías, así como otros artistas e intelectuales habían externado exigencias de reconocimiento a la danza y al arte en general pero desde esta década, los reclamos por el desprestigio y la falta de subsidios de que sufría la danza contemporánea se hicieron constantes. Por ejemplo, el cronista de espectáculos y cultura Juan Alonso veía el surgimiento de nuevos grupos de danza contemporánea y señalaba que en ese momento no había un problema de “capacidad creativa,” que el problema era la falta de promoción y estímulos, y que se veía muy necesario que fueran las instituciones culturales quienes gestionaran estos apoyos y el desarrollo de programas de difusión

¹⁰⁸ Ibid. p. 87.

¹⁰⁹ Citados en Tortajada Quiroz, Margarita. “Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana en los setenta” En *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, diciembre 2002-enero 2003, p. 83 (archivo PDF); Naser, Lucía, *op. cit.*

pertinentes. Incluso bailarines que trabajaban para compañías nacionales con subsidio del Estado llegaron a hablar de lo inestable e impredecible que era la vida de un bailarín con respecto a lo económico. Raquel Vázquez, entonces integrante del Ballet Nacional, declaró en 1973 que las circunstancias económicas de los bailarines eran “verdaderamente *precarias*, siempre tenemos hambre, *no nos ajusta el dinero para comer*”. Esta compañía recibía subsidio del INBA y de la UNAM, pero se revelaba insuficiente al distribuirlo en la renta del estudio y la producción de las obras, por lo que restaban sólo “sueldos raquíuticos” para los bailarines.¹¹⁰

También en esos años, como sigue ocurriendo actualmente, se hablaba de un desprestigio social alrededor de la figura del bailarín, sobre todo si pertenecía al sexo masculino, entendiéndose que a éste se le etiquetaba como homosexual. La comunidad dancística nacional estaba consciente de que el mayor obstáculo para la difusión de su labor artística y el mantenimiento de un grupo, era la falta de patrocinio económico tanto en el ámbito de la promoción como en el educativo.¹¹¹

Cuando dio el segundo informe de gobierno, López Portillo recalcó que el propósito de su régimen era *hacer llegar los beneficios de la cultura y recreación a toda la población*. En esta línea de pensamiento, como parte de los programas de cultura y recreación del FONAPAS, se incluían presentaciones de danza con el propósito de “*sacar las altas expresiones del arte de las salas para llevarlas a las escuelas normales, a las tecnológicas, a las preparatorias y a las plazas públicas*”.¹¹²

Se planteaba pues una danza que pudiera ser disfrutada por toda la gente, pero eso no implicaba que se dejara de lado su estatus de bien cultural “elitista”, puesto que estaban *sacando* la danza de los teatros, lugar al que no asiste el general de la población, a lugares más públicos, más *populares*. Al cierre de su gestión, José López Portillo declaró que “conforme con nuestra constitución, *la cultura no es un lujo, sino la culminación de nuestra democracia y factor fundamental de nuestra expresión nacional y de nuestra identidad*”.¹¹³

¹¹⁰ Citados en Tortajada Quiroz, Margarita. “Problemas e ideas...”, *op. cit.*, pp. 81-82.

¹¹¹ Tortajada Quiroz, Margarita. “Problemas e ideas...”, *op. cit.*, p. 81.

¹¹² Citados en Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, p. 95.

¹¹³ *Ídem*.

El discurso no había cambiado, sólo se estaba reafirmando el carácter democrático de la cultura, tópico que seguirían retomando las siguientes administraciones presidenciales en mayor o menor medida.

Al final de este sexenio, el FONAPAS desapareció, aunque sus funciones fueron continuadas por el resto de los organismos, que en lo consecuente significaron un apoyo importantísimo para las compañías independientes y para la consolidación de lo que se llamó el Movimiento de Danza Contemporánea Independiente en la siguiente década.¹¹⁴

Miguel de la Madrid (1982-1988) subió al poder en medio de una crisis económica que aminoró hasta inicios de la siguiente década y, debido a esto, se pronunció por una política de austeridad desde el primer momento de su mandato. En el ramo educativo, los problemas económicos del país afectaron a las universidades públicas puesto que se implementaron pocos cambios y se redujeron los subsidios. En este periodo se evidenció un escaso avance en el desarrollo de México, y el Plan de Desarrollo Nacional y las propuestas derivadas de él pasaron a segundo plano al centrarse la atención en tratar de reducir el impacto del desastre económico. Se le conoció entonces como el sexenio de “crecimiento cero” por el estancamiento de la economía, la política de austeridad y la constante recesión. En lo que respecta a la política cultural, esta se ciñó a la política económica y social que se había estado constituyendo bajo principios neoliberales.¹¹⁵

Un evento a destacar es que en 1982 México fue sede de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (Mondiacult) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en donde se señaló la necesidad de que se actualizaran las legislaciones sobre cultura, se recomendó la descentralización de las estructuras de promoción cultural, y la inclusión y participación de los diversos agentes sociales en el diseño de las políticas culturales.¹¹⁶ Sin embargo, este proceso y la implementación de las

¹¹⁴ Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, p. 92.

¹¹⁵ Rangel Hernández, Lucio, *op. cit.*, pp. 39-40, 57; Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, pp. 522-524; Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 98; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 189- 190, 223; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 91; Moctezuma, Francisco, *op. cit.*, pp. 115- 116; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 91-92.

¹¹⁶ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 3

recomendaciones debieron adaptarse a las condiciones particulares de México y de los Estados y municipios, por lo que fue (y continúa siendo) una marcha lenta, desigual y en constante transformación.

El Estado volvió a dar lugar a la cultura como parte fundamental de la nación, y reasumió su papel de defensor del patrimonio histórico y cultural, y de promotor de la cultura mexicana, al menos en el discurso. En el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), se incluyó un apartado sobre política social llamado “Educación, Cultura, Recreación y Deporte” en el que se proponía desarrollar la cultura nacional, fortalecer la calidad académica, revisar los programas de estudio y ampliar el acceso a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas a toda la sociedad mexicana.¹¹⁷ De nuevo estaba presente el tema de la democratización de la cultura como vía para el desarrollo. El papel del gobierno respecto del sector cultural siguió la tendencia de la difusión cultural vertical: “llevar la cultura y el arte al pueblo”. Por otra parte, la lógica que comenzó a seguirse a partir de estos años estuvo relacionada con criterios de competitividad, eficacia y rentabilidad que se derivaban de las tendencias globales, lo que significó una disminución del gasto público destinado a los sectores sociales y culturales, y un progresivo descuido por parte del Estado en torno de ellos. Como consecuencia, entraron en escena de manera más evidente las empresas privadas y, para el caso específico de la danza contemporánea, las organizaciones civiles.¹¹⁸

La disminución de subsidios, la falta de crecimiento de la infraestructura cultural y las condiciones económicas en general repercutieron gravemente en la dinámica y auge que hasta entonces estaban cobrando las actividades artísticas y culturales, pues se redujeron significativamente los apoyos a las escuelas de educación dancística y a las compañías subsidiadas e independientes.

En específico, la política de austeridad implementada por la federación llevó a la danza “al final de la lista de prioridades”. Dentro del INBA, en 1983 se realizó una nueva reestructuración que eliminó la Subdirección de Música y Danza, y dentro de ella, la Dirección de Danza, reduciéndose los departamentos a tres Subdirecciones:

¹¹⁷ Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, p. 32; Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 3

¹¹⁸ Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, p. 98.

la de Difusión y Administración, la de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) y la de Promoción Nacional; esta última quedó a cargo de casi todas las instituciones relacionadas con las actividades dancísticas. Estas transformaciones afectaron directamente al proyecto del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, el cual también fue reorganizado y quedó bajo la dirección de la SGEIA, además comenzó a sufrir de abandono y de reducción de presupuesto.¹¹⁹

El licenciado Javier Barros Valero, director del INBA, fue quien inició la modificación del organigrama del INBA, misma que culminó en 1985. La Dirección de Danza siguió funcionando por corto tiempo, y se nombró jefe al bailarín y coreógrafo Guillermo Arriaga, pero su nombramiento se recibió con inconformidad en la Escuela Nacional de Danza Clásica y en la Compañía Nacional de Danza, sobre todo porque Arriaga era bailarín de contemporáneo. Durante estos años, la danza contemporánea independiente continuó con el respaldo de organismos como el ISSSTE, el DDF y el IMSS, que con pocos recursos procuraron llevar a cabo programas que permitieran la presentación de varios grupos.¹²⁰ También se fundaron la sala Miguel Covarrubias de la UNAM (1980), el Centro de Investigación y Documentación de la Danza (1983), y se estableció el Premio Nacional de Danza (1980). Éste último, que tuvo un enorme poder de convocatoria, había inaugurado una época de gran profusión de grupos y compañías que buscaron obtener visibilidad y los beneficios del premio.

A pesar de la poca legitimidad que tuvo el proceso electoral, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) llegó a la silla presidencial, y con él se afianzó la generación de los llamados “tecnócratas”. Estos personajes promovieron la aplicación de medidas económicas radicales; por ejemplo, se redujo el gasto público, sobre todo en los sectores de salud y educación, y se aceleró el otorgamiento de concesiones y la venta de muchas empresas estatales y nacionales a inversionistas privados.¹²¹

¹¹⁹ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 114-115.

¹²⁰ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 114-115; Naser, Lucía, *op. cit.*; Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 196.

¹²¹ Alemán Velasco, Miguel, *op. cit.*, p. 19; Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, p. 528-529; Moctezuma, Francisco, *op. cit.*, pp. 116; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 189-191, 206.

En esta transición hacia 1990, las reuniones y foros de la UNESCO y sus recomendaciones hechas a los países latinoamericanos en materia cultural, fueron reafirmadas y cobraron un nuevo impulso. Éstas llegaron en el momento coyuntural de cambio de sexenio, cuando México acaba de insertarse plenamente en la lógica internacional. El gobierno de Salinas de Gortari había tomado la palabra “modernización” como eje de su discurso y en el *Plan Nacional de Desarrollo* (1989-1994) señaló los propósitos de la política cultural, la cual consideraba “un desafío para la *modernidad*”, dentro de la que se requería la participación de los artistas y “hombres de cultura” en las “acciones gubernamentales”, por un lado, y la aportación de los sectores privados, sociales y de cada región del país para crear y promover la riqueza cultural mexicana, por el otro. Así que la cultura y el arte se concibieron en este momento como elementos que llevarían a la sociedad mexicana a la “modernización”, y al ser “esenciales para una vida digna” debían formar parte de la política social pero también reafirmar la identidad nacional.¹²²

En lo que toca a la danza, en 1988 ocurrió la insólita creación de dos fundaciones que propugnaban por el apoyo de las empresas privadas hacia las manifestaciones artísticas: la Fundación Nacional para las Artes Escénicas (FUNAE) y el patronato Viva la Danza.¹²³ La FUNAE,¹²⁴ se involucró más con la danza contemporánea, pues fue parte de las organizaciones participantes en la Temporada de Danza Contemporánea de la UNAM de 1988 y promovió un foro de discusión sobre las artes escénicas en 1989. Por otro lado, como parte de la corriente modernizadora, al Centro de Investigación y Documentación de la Danza se le dio un carácter nacional (como a otros centros de investigación) y en 1988 pasó a llamarse Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” (Cenidi Danza). Este instituto que se estableció entonces

¹²² S/a, *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1989, pp. 138, 158, (versión PDF); Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, p. 24

¹²³ Actualmente ninguna de las dos organizaciones existe.

¹²⁴ Ponce, Armando “Inicia la fundación nacional para las artes escénicas, promotora independiente” en Proceso, Sección Archivo, México, D.F., 21 de mayo de 1988, en línea: <http://www.proceso.com.mx/150688/inicia-la-fundacion-nacional-para-las-artes-escenicas-promotora-independiente>

como parte del INBA, significó la consolidación de una de las labores más trascendentes en ese campo a nivel nacional.¹²⁵

En el contexto del surgimiento de las asociaciones civiles y su mayor participación e involucramiento en necesidades específicas de distintos sectores sociales, a finales de la década de 1980 se formó Danza Mexicana Asociación Civil (DAMAC). Este colectivo se convirtió en un eje unificador desde el cual el gremio de la danza contemporánea independiente mexicana estableció negociaciones con el INBA y el CNCA. Las negociaciones más importantes del momento giraron alrededor de una implicación más activa de los agentes de la danza en la elaboración de las políticas dancísticas de estas instituciones; también se trató el asunto de la revisión de los pagos de aquellos grupos independientes que se presentaban en el Teatro de la Danza; además, se discutió la conformación de una sola Compañía Nacional de Danza Contemporánea, que representaría un decremento de los subsidios para las compañías independientes puesto que acapararía tales apoyos, (y no obstante, este proyecto aún volvió a discutirse en el año 2000 y luego en el 2009).¹²⁶ Estas discusiones ilustran algunas de las preocupaciones y problemáticas que permeaban el campo dancístico mexicano en estos momentos, así como la creciente participación de los agentes del campo, en conjunto con las instituciones oficiales.

A partir de los contactos entre el INBA y la DAMAC, se llegó a conformar el Consejo de Danza Contemporánea, cuyos representantes se eligieron junto con el INBA. Sin embargo, según Alain, este organismo no llegó a tener la capacidad de incidir en las políticas de manera que se lograra la vinculación entre creación, difusión, investigación y enseñanza dancísticas con un proyecto cultural nacional, debido a que los representantes de las instancias oficiales seguían siendo mayoría, y después de un tiempo dejó de funcionar.¹²⁷

¹²⁵ Reseña histórica del CENIDI-D en línea: <http://www.cenididanza.bellasartes.gob.mx/index.php/presentacion/el-cenidid>

¹²⁶ Palapa Quijas, Fabiola, "Desata polémica el anuncio del INBA de crear compañía de danza contemporánea" en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 24 de noviembre de 2009, p. 5, (consulta: 11 mayo 2016); Van der Meer, *op. cit.*, p. 299; Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, pp. 121-122.

¹²⁷ Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, p. 122.

Con todo ello, el evento más significativo de ese sexenio estaba por ocurrir. Las sugerencias de la UNESCO influyeron en la creación, por decreto presidencial, del CONACULTA (más tarde abreviado CNCA) en diciembre de 1988, y en la reorientación que a partir de entonces se intentó dar a las políticas culturales oficiales. Con el Consejo se esperaba “modernizar” la administración de los servicios culturales y estableció que el Estado debía mantener un diálogo activo con la comunidad artística e intelectual, además de estimular la creación artística y cultural garantizando la libertad de los creadores; de aquí que su acción se remitiera al ámbito de la organización y la promoción. Hubo un cambio significativo: la intervención en materia cultural dejó de ser exclusiva del Ejecutivo y se dio paso a la participación de los otros dos poderes, siendo el Legislativo, por medio de su Comisión de Cultura, el que poco a poco tuvo mayor injerencia con la presentación de reformas constitucionales y marcos jurídicos, además de la aprobación de presupuestos.¹²⁸

Cuadro I. Antecedentes institucionales del CNCA (Elaboración propia)

Sexenio	Nombre del principal organismo encargado de la gestión cultural	Institución a la que pertenece
Álvaro Obregón	Departamento de Bellas Artes (1921)	SEP
Adolfo López Mateos Gustavo Díaz Ordaz	Subsecretaría de Asuntos Culturales (1958)	SEP
Luis Echeverría	Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar (1971)	SEP
José López Portillo	Subsecretaría de Cultura y Difusión Popular (1977)	SEP
	Subsecretaría de Cultura y Recreación (1978)	SEP
Miguel de la Madrid	Subsecretaría de Cultura (1982)	SEP
Carlos Salinas de Gortari	CONACULTA/CNCA (1988-2015)	Descentralizado de la SEP, pero dependiente en presupuesto.

La apertura del CNCA implicó la elaboración de programas nacionales de cultura sexenales, pues hasta ese momento el aparato cultural había funcionado

¹²⁸ Ejea Mendoza, Tomás. “La política cultural...”, *op. cit.*, p. 2; Tortajada, Margarita. “La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces”, en *Casa del Tiempo*, no. 95-96, México,...UAM, pp. 74, 77, (archivo PDF); Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, pp. 1,3; Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, pp. 23, 25, 32-33; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 94.

con base en sus propias definiciones institucionales, reglamentos, programas y convenios, y gracias a que llevaba en activo varias décadas.¹²⁹ De igual modo, la política cultural se separó de la política educativa, y es posible que a ello se deba la desarticulación entre las escuelas pertenecientes al INBA y la educación artística impartida (o ignorada y relegada) en las escuelas públicas. Igualmente, de acuerdo con el antropólogo Eduardo Nivón, el primer Programa Nacional de Cultura estableció las directrices que más o menos siguieron los de las administraciones consecuentes y que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Papel prioritario de la preservación, investigación y promoción del patrimonio cultural, especialmente el material.
- Apoyo a la creatividad artística, más específicamente con el FONCA, en el cual los mismos productores de arte son los jurados, y de cual posteriormente se desprendieron fondos estatales y fondos mixtos.
- Énfasis en la descentralización de las instituciones de gestión cultural, y la desconcentración de recursos por un lado, y el apoyo a estados y municipios, por el otro. A partir de esta última premisa, se buscó la vinculación de las instituciones culturales estatales ya establecidas con el aparato federal, y la creación de estas en donde no existían.¹³⁰

El INBA y todas sus jurisdicciones quedaron adscritos al CNCA desde entonces, pero al no delimitarse del todo las adjudicaciones y funciones de cada uno, los conflictos por la hegemonía estuvieron presentes en todo momento y hasta la fecha (aún con la transformación del CNCA en Secretaría de Cultura desde diciembre de 2015). Esta situación se acentuó con los recortes presupuestales que se aplicaron al INBA cada año.¹³¹

A partir de la apertura del CNCA, se pudo observar claramente el engranaje que han conformado los agentes de la política cultural y varios de los cuales actúan

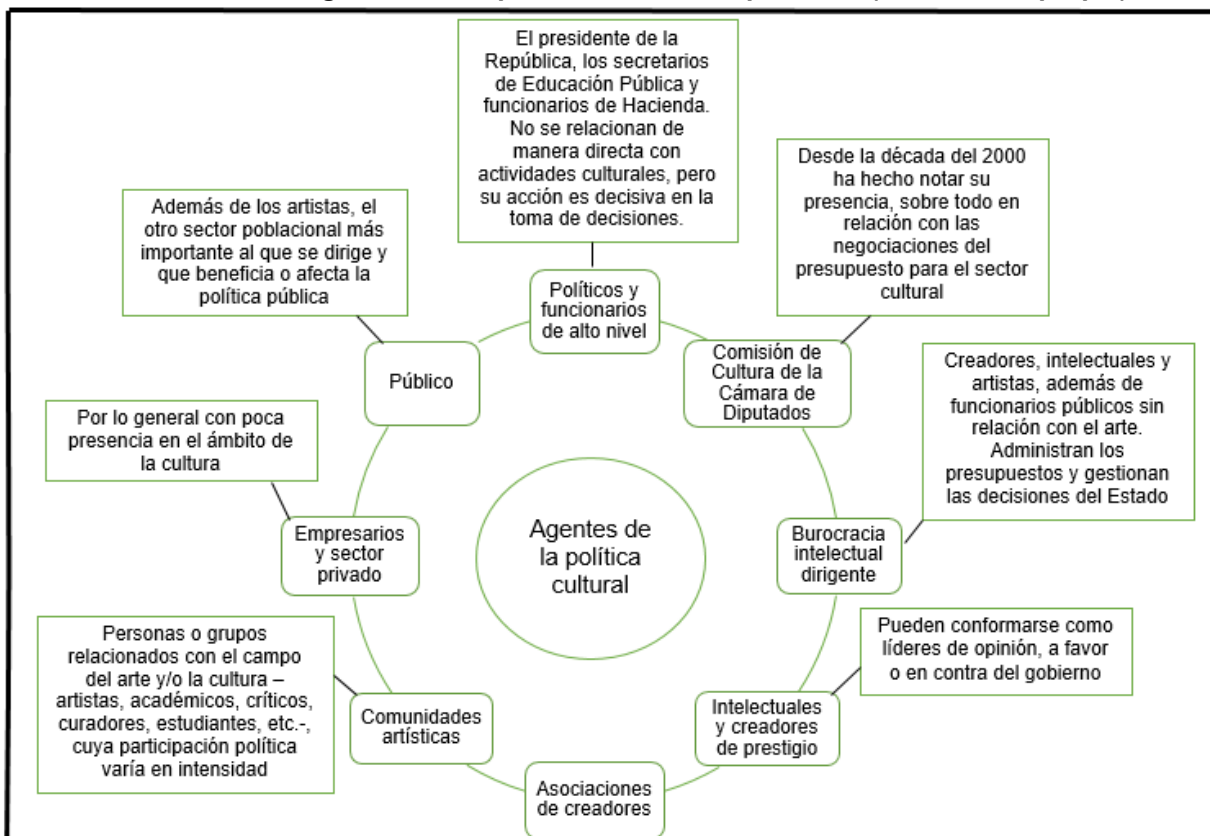
¹²⁹ Nivón Bolán, Eduardo. "El aparato decide mirarse a sí mismo...", *op. cit.*, pp. 32-33. Lara González, Carlos. "La política cultural en México...", *op. cit.*, p. 19

¹³⁰ Nivón Bolán, Eduardo. "El aparato decide mirarse a sí mismo...", *op. cit.*, pp. 33-34.

¹³¹ Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, p. 90.

también dentro de las instituciones, esbozo que retomo de la investigación de Ejea Mendoza (ver Ilustración II).

Ilustración II. Agentes en las políticas culturales públicas. (Elaboración propia).¹³²



El CNCA dio paso a una política de promoción artística por medio de apoyos para creadores, intérpretes y de coinversión por las que se concursaba. En mayo de 1989 se crearon las becas del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), cuyo primer director fue Héctor Vasconcelos. En palabras de Octavio Paz, uno de los portavoces principales de la política cultural salinista y promotor del Fondo (junto con Jaime Sabines y Vasconcelos), el FONCA había surgido a partir de la idea de que la cultura era primeramente “una creación social libre”.¹³³ Sin embargo, la

¹³² Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., pp. 71-74.

¹³³ Cerón Hernández, Cintya. *El consumo cultural de la danza contemporánea en los jóvenes de la ciudad de México: Las necesidades de comunicación de un campo*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México, D.F., Universidad Intercontinental, 2004, p. 57 (archivo PDF); Alain, Pierre-Baud, op. cit., p. 98; Lara Gonzáles, Carlos. “La política cultural en México...”, op. cit., p. 27.

fundación de estos dispositivos habla de la tendencia de estandarizar la “calidad” de los artistas, que debían cumplir con ciertos requisitos y que limitaron el acceso a los apoyos, y establecieron diferenciaciones debido al capital simbólico y económico que otorgaba el hecho de obtener una beca del FONCA.

Al mismo tiempo, el FONCA, un fondo de financiamiento especializado para la promoción y apoyo a la creación artística, se constituyó en la institución que oficialmente sancionaba a los artistas y las obras de arte como tales, pues “al seleccionar premiados, también consagra”.¹³⁴ Desde su establecimiento, los programas orquestados por esta institución, junto con la labor de difusión, promoción y educación del CNCA y del INBA, tuvieron un papel transcendental a nivel nacional en razón del apoyo que proveen a los artistas, lo que implica de cierta manera su legitimación social como “hacedores de arte”.

Como se enuncia, el Fondo ha tenido el propósito de invertir “en los proyectos culturales *profesionales* que surgen de la comunidad artística con el objetivo de *enriquecer el sentido que la sociedad asigna al desarrollo de la labor creativa*”, y de “apoyar la creación artística *de calidad*”, lo que significa que solamente aquellos individuos/colectivos que sean considerados como “profesionales”, en razón de la “calidad” de su creación “artística” y el “reconocimiento” de sus pares –los jueces y la comunidad artística en general- podrán aplicar y acceder a los estímulos. Sin embargo, los apoyos brindados han obedecido en gran parte a intereses políticos y comerciales, a preferencias y criterios personales, y a alianzas entre los mismos agentes.¹³⁵

La nueva lógica de obtención de recursos para las artes bajo el cumplimiento de criterios determinados por la institución dio entonces paso a una competencia acentuada entre los artistas de diversos ramos y entre la comunidad dancística. Del mismo modo, dio paso a la creación de “productos desechables”, creados “al vapor”, y grupos “armados al minuto”, para poder presentar un proyecto o para cumplir con los tiempos establecidos en la beca. Por su parte, el Estado pasó a proveer “estímulos” a los artistas sin tener que contratarlos como trabajadores, esto es, sin

¹³⁴ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., p. 20.

¹³⁵ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., pp. 137 y 138, 139.

tener que otorgarles sueldo fijo ni seguridad social, desligándose de alguna forma de la responsabilidad social. A la par de las políticas aplicadas, se acentuó la influencia de los medios de comunicación –televisión y radio principalmente- y de la iniciativa privada en la masificación de otro tipo de productos de entretenimiento para el consumo popular, y que pocas veces favoreció a las expresiones culturales menos comerciales.¹³⁶

Se puede observar que con el establecimiento del FONCA y del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) se transitó a una nueva manera de asignar los subsidios, como bien lo señala la doctora Margarita Tortajada Quiroz:

Ahora se concursan por los apoyos, con nombre de “becas”. Estas nuevas instituciones *cumplen la obligación estatal de apoyar el arte y la cultura*, pero ahora a partir de proyectos que plantea la propia comunidad artística y que ésta debe sostener. O sea, *no te estoy empleando, no te doy un sueldo, no te tengo que dar aguinaldo, no te tengo que dar para seguridad social: te doy para el proyecto y se acabó.*¹³⁷

Históricamente, los apoyos que ha dado CNCA a la danza han sido menores en número comparados con los que se dan, por ejemplo, a la música o a las artes visuales, pero esto no obedece al número de solicitudes hechas por los artistas sino a dinámicas internas de los agentes que constituyen la burocracia cultural; así se muestra en su testimonio:

Yo he sido jurado y lo que sucede es que *todas las áreas comparten una bolsa de dinero...* Llega un momento en que todo se reúnen ahí, *hay que defender frente a los de otras áreas el o los proyectos que tú consideras que deben ser apoyados*. Si no convences a los demás (de música, literatura, teatro, etcétera) de la importancia de esos proyectos, el recurso quedará para sus áreas... *Hay que negociar...*¹³⁸

El FONCA¹³⁹ tenía 16 Programas de Convocatoria Abierta, de los cuáles los que han apoyado a la danza incluyen al SNCA (con el 45% -\$635.3 mdp- del total

¹³⁶ S/a, “Condición del artista en México”, en Observatorio Mundial sobre la Condición Social del Artista, portal de la UNESCO, que cita como fuente al CNCA, 2008, en línea: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34563&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 37; Alain, Pierre-Baud, *op. cit.*, pp. 98, 90; Pineda, Patricia. “Vida, obra y milagros de la danza contemporánea independiente en el Distrito Federal”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. II, Antología: Cinco siglos de crónicas, crítica y documentos (1521-2002), México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 498-499.

¹³⁷ En Naser, Lucía, *op. cit.*

¹³⁸ En Naser, Lucía, *op. cit.*

¹³⁹ Se divide en Programas de Subfondos Especiales -dentro de los que entran los programas estatales, regionales y municipales- y ha contado con el 54% del total del presupuesto asignado al Fondo; Programas de Apoyo a Proyectos Especiales –para proyectos que se presentan fuera de las

del presupuesto para los programas de Convocatoria Abierta -\$1, 458 625 mdp-), Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales (15%), Jóvenes Creadores (6%), Intérpretes (5%), México en Escena (3.5%), Intercambio de Residencias Artísticas (1.5 %), Estudios en el Extranjero (5.5%), y México: Puerta de las Américas (.9%) del presupuesto. México en Escena y Puerta de las Américas son los programas donde interviene directamente el Fondo en la difusión y exhibición de la danza, mientras que el resto interviene sobre todo en las fases de creación, producción y formación educativa.¹⁴⁰

El SNCA, se creó en septiembre de 1993,¹⁴¹ y siguió más o menos la misma lógica de funcionamiento del FONCA, aunque acaparando presupuesto para una población reducida y concentrada en el Distrito Federal.¹⁴² De entre los programas arriba mencionados, los porcentajes de aceptación de las miles de solicitudes han favorecido al SNCA, pues se divide en Creadores Artísticos y Eméritos, y de todos los programas del Fondo, Creadores Eméritos tiene el segundo porcentaje más alto de aceptación (44%), sólo por debajo de Estudios en el extranjero (48%).¹⁴³

La danza no se encuentra ni siquiera entre los tres primeros lugares de las disciplinas que beneficia el SNCA, aunque hay que destacar que Guillermina Bravo formó parte del primer grupo de Creadores Eméritos (con apoyo vitalicio). Por otro lado, México en Escena-Apoyo a Grupos Artísticos Profesionales de las Artes Escénicas es el programa que más ha impulsado a la danza, aunque surgió apenas en el 2003 –precedido por el programa Grupos Artísticos- y ha contado sólo con un

fechas de las convocatorias y se aceptan por “excepción”- con el 15%; y Programas de Apoyo a Proyectos por Convocatoria Abierta –netamente dedicado al estímulo a la creación artística-, ha tenido el 28% del presupuesto. De 1989 al 2006, al Fondo se le han asignado en total \$8,285 mdp constantes. Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 142-145,150-151.

¹⁴⁰ Programas existentes al menos hasta el 2006. Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 152-156.

¹⁴¹ S/a, *Acuerdo que establece el Sistema Nacional de Creadores de Arte*, en Diario Oficial, viernes 3 de septiembre de 1993, México, D. F., p. 103.

¹⁴² De 1989 a 2006, el Sistema ha concentrado el total de \$635, 350 de los \$924, 496 asignados a programas a los que se aplica de manera individual. Además, el 85% de los beneficiarios del SNCA viven en el D.F. Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 174, 184-185, 226.

¹⁴³ Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, pp. 129, 166

presupuesto total de alrededor de \$53 mdp., es decir, el 3.5% del presupuesto asignado a los programas de Convocatoria Abierta.¹⁴⁴

Tras un riguroso estudio de las cifras y porcentajes del FONCA, Tomás Ejea concluyó que a lo largo de su historia, el FONCA ha beneficiado significativamente más a proyectos individuales, que se concentran en la ciudad de México, y de creadores que rebasan los 60 años (hay que agregar, del género masculino).¹⁴⁵ Si a eso se agrega que en cada categoría la danza debe compartir presupuesto con al menos otras 6 o más disciplinas, y aun entre los distintos géneros de danza, y que se ha privilegiado a los habitantes de la ciudad de México por encima del resto del país,¹⁴⁶ podemos entonces hacernos una idea, aunque sin cifras concretas, de lo que recibe esta disciplina artística para apoyar su creación, difusión y profesionalización.

Por otro lado, en el discurso del presidente Salinas de Gortari resaltó la palabra “modernización” a lo largo de su gestión. En el contexto de la entrada de las políticas neoliberales, este concepto se encuentra relacionado con el de “eficiencia” y “competitividad”. Y ese término describe y explica los pasos que se dieron durante el sexenio en torno del arte y la cultura. Sin embargo, según Kena van der Meer, por entonces la burocracia cultural acaparaba el 80% del ya de por sí bajo presupuesto asignado al sector cultural, por lo que en el tránsito de los recursos de la institución (la Dirección General del INBA y sus tres subdirecciones) a las escuelas, centros culturales, centros de investigación y grupos artísticos se obstaculizaba y mermaba. Además de un presupuesto ínfimo, los programas educativos para la danza establecidos por el INBA, en opinión de la autora, eran

¹⁴⁴ Redacción. “México en Escena, programa que fomenta la creación artística”, en Sección *Noticias*, página web de la Secretaría de Cultura, 17 de abril de 2014: <http://www.cultura.gob.mx/noticias/artes-escenicas/33359-mexico-en-escena-programa-que-fomenta-la-creacion-artistica.html>; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., p. 190.

¹⁴⁵ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., p. 186.

¹⁴⁶ De 1989 al 2006, las solicitudes hechas al Fondo por habitantes del DF ha sido de 26, 467, mientras que las del resto del país (incluyendo alrededor de 3 mil del extranjero) son un total de 28, 691. Se han otorgado 6, 335 estímulos al D.F., con un 24% de aceptación, mientras que al resto del país se han dado 3,709, dando como resultado un 13% de aceptación. Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., p. 178.

inadecuados y la infraestructura tampoco estaba acorde a los propósitos de formación de profesionales ni de la difusión y promoción.¹⁴⁷

En 1991, el INBA revisó lo que había establecido como compromisos institucionales y refrendó su compromiso al establecer los siguientes objetivos:

- Lograr una intensa vinculación con otras instituciones en instancias que coordina el CNCA.
- Vincular internamente los cuatro objetivos del INBA: preservación, promoción, educación e investigación artística.
- Aumentar el grado de participación de la comunidad artística y de la sociedad civil.
- Descentralizar sus servicios culturales.¹⁴⁸

En marzo de ese año, Rafael Tovar y de Teresa, un personaje clave para la gestión institucional del arte y la cultura en México, fue nombrado director del INBA. Al año siguiente pasó a ser director del CNCA (cargo que ocupó hasta el año 2000). Ya en diciembre, la Secretaría de Programación y Presupuesto autorizó un proyecto que planteaba una nueva reorganización del INBA. Como parte de ella se creó la Coordinación Nacional de Danza (1992), que desde entonces se ha encargado de programar funciones, festivales, apoyos, becas o participaciones en el Teatro de la Danza y otros foros. Este organismo se ha relacionado principalmente con la danza contemporánea independiente, puesto que el número de grupos que la conforman es mayor en relación con otros géneros dancísticos, además de que han sido de los que han ejercido mayor presión y se trata de grupos con prestigio y trayectoria. Para ello se hizo la consulta de varios agentes del campo artístico y al ponerlo en marcha, también se inició un proceso de reorganización de la educación artística que repercutió directamente en dos de las escuelas oficiales de danza, y que culminaría con el establecimiento del Centro Nacional de las Artes (CNA, 1994) y la apertura de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCyC, 1995), perteneciente a este centro.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 239; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 47.

¹⁴⁸ Montes Serrano, Luis Manuel. *Propuesta de rediseño curricular de las escuelas de iniciación artística en la ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 2005, pp., 30, 35.

¹⁴⁹ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 239, 118; Naser, Lucía, *op. cit.*

Además, en esta década el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) empezó a realizar los primeros estudios con estadísticas oficiales referentes al ámbito cultural y con un atisbo de la participación de este sector en la economía nacional,¹⁵⁰ asunto que comenzaría a explotarse de manera progresiva a partir de las siguientes administraciones presidenciales. No obstante, si bien los resultados censales pueden ser referentes para la toma de decisiones en torno de las políticas públicas, los relacionados con el consumo cultural han sido escasos y no del todo aprovechados por las administraciones gubernamentales para la mejora de las políticas culturales.

Para Ejea Mendoza las modificaciones que sufrieron las políticas públicas en materia cultural desde el gobierno de Salinas no corresponden al mencionado proceso de modernización, democratización y descentralización del aparato cultural, sino que han sido parte de lo que llama un “proceso liberalizador”, línea que han seguido todas las gestiones consecuentes. Este proceso consiste en

una serie de cambios de limitada envergadura y de apariencia democrática [...] que realiza el régimen político autoritario buscando consolidar su carácter dominante y garantizar su persistencia [...] Estos cambios se conforman como una válvula de escape de la presión social.¹⁵¹

Es decir, el Estado buscó atenuar los reclamos de la sociedad civil y obtener un consenso sobre su legitimidad (y continúa haciéndolo, no solamente en cuestión de la política cultural), a través de la creación de instituciones y programas paliativos.

Más aún, el CNCA –un “Consejo sin consejo”, como lo describe Ejea- no significó una “modernización” ni una reorganización del aparato cultural, simplemente se trató de la transferencia de varias unidades administrativas de la Subsecretaría de Cultura de la SEP. Tampoco se le otorgó autonomía presupuestal ni de gestión, puesto que los nombramientos de funcionarios y jurados son

¹⁵⁰ Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural y sector cultural: lo que pasó”, en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), *1988-2012. Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos-Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 46-47, (archivo PDF).

¹⁵¹ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 21.

verticales y remiten al Ejecutivo,¹⁵² sin consulta de la sociedad civil ni de la comunidad artística.¹⁵³

Con la entrada de México al mercado mundial y como consecuencia de las medidas tomadas por la administración de Salinas, una nueva crisis económica golpeó al país al iniciar el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000). El desastre económico intentó solventarse recurriendo una vez más a un fuerte endeudamiento.¹⁵⁴

A lo largo de este sexenio, Rafael Tovar siguió al frente del CNCA, logrando una cierta continuidad en las políticas públicas en las que se seguía proclamando la constante creación de vínculos entre el Estado y los creadores, y entre éstos y la sociedad, con base en programas de alcance nacional que también enlazaban cultura y educación. Durante su campaña, Zedillo había hablado ya de la cultura como parte del bienestar social y de la necesidad de vincularla al proyecto educativo nacional, pero a decir del escritor Ignacio Solares, la gestión de Zedillo en relación con la cultura sólo intentó dar continuidad a lo que había hecho Salinas, y que se reflejó en el *Programa Nacional de Cultura 1995-2000*. Sin embargo, fue el primero de los programas elaborados por el CNCA en esbozar un programa que atendía la educación y la investigación artística, además de la creación. En este sexenio el consumo cultural (como producto-objeto del mercado) se incorporó a las mediciones gubernamentales, de esta manera el INEGI incluyó el consumo cultural en la

¹⁵² El CNCA tiene una sola instancia directiva, el Presidente, nombrado por el presidente de la República. El titular del INBA es designado por el secretario de Educación Pública, nombrado a su vez por el Ejecutivo. Los consejos técnicos que existen son sólo de carácter consultivo. La Comisión de Supervisión, órgano rector del FONCA, está formada por tres representantes de secretarías de Estado (SEP, Hacienda y Función Pública), tres de instituciones federales (Banco de México, INBA y CNCA), y cuatro personalidades representativas de instituciones educativas o del sector privado, escogidas por el presidente del CNCA y el Secretario Ejecutivo del FONCA. Éste último, electo por el ejecutivo del CNCA, también tiene la última palabra sobre los programas a seguir, sobre cómo se dispondrá de los recursos asignados entre los 3 programas del Fondo, y en cuanto a quiénes formarán las comisiones de selección de los beneficiarios. Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., pp. 21, 141-142, 150, 160-161.

¹⁵³ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., pp. 103-106.

¹⁵⁴ Lustig, Nora. "El impacto de 25 años de reformas sobre la pobreza y la desigualdad" en Ordorica, Manuel (coord.). *Los grandes problemas de México III. Economía*, México, D.F., COLMEX, 2012, p. 50, (archivo PDF); García Moctezuma, Francisco, op. cit., p. 118; Vázquez, Josefina Zoraida, op. cit., p. 532; Alemán Velasco, Miguel, op. cit., p. 20; Bolívar Meza, Rosendo, op. cit., p. 195.

Encuesta Nacional de Ingreso y Egreso de los Hogares, al dar cuenta del gasto hecho en bienes y servicios culturales, de recreación y esparcimiento.¹⁵⁵

La gestión de Vicente Fox (2000-2006), aunque representaba a la alternancia política, continuó la política económica de la administración anterior dando un mayor apoyo al capital financiero que al comercial o industrial. Es de notar que por primera vez en varias décadas no se presentó una crisis financiera, pero tampoco hubo un crecimiento económico significativo, se incrementó la concentración de la riqueza en pequeños grupos empresarios -mayoritariamente extranjeros-, y las grandes demandas sociales relacionadas con la seguridad, la educación, la salud, la vivienda y el empleo, fueron poco satisfechas y seguidas de reclamos y movilizaciones de una sociedad civil cada vez más participativa.¹⁵⁶

Hasta ese momento, todos los gobiernos priístas habían utilizado a la cultura como instrumento de legitimación y consolidación de su régimen, sin ocuparse de ordenar ni articular a todos los subsectores, dependencias y departamentos. Las siguientes gestiones siguieron más o menos el mismo rumbo. El gobierno de Vicente Fox propuso su política cultural a partir de lo que llamó “ciudadanización de la cultura” y su descentralización, e inició una etapa de reestructuración de las industrias culturales mexicanas, especialmente con base en el *Programa Nacional de Cultura 2001-2006. “La cultura en tus manos”*, cuyo enfoque estaba en la promoción de la lectura, la educación artística y la atención a las culturas populares e indígenas. Fox impuso a Sari Bermúdez como directora del CNCA, cuya gestión fue de las menos aceptadas y reconocidas, sobre todo por ser considerada una persona sin trayectoria en el ámbito, por sus propuestas ambiguas y por la iniciativa de Ley de Fomento y Difusión de la Cultura o “Ley Sari” (2005). Esta última había sido presentada sin consulta alguna de la comunidad artística e intelectual.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Ordorica Espinosa, Andrés, “Trazos: cuatro presidentes de la República ante la cultura” en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), *1988-2012. Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos-Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 76-77, (archivo PDF); Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, p. 27; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 125; Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural...”, *op. cit.*, p. 51.

¹⁵⁶ Vázquez, Josefina Zoraida, *op. cit.*, p. 535; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 198, 203, 213; Alemán Velasco, Miguel, *op. cit.*, p. 23.

¹⁵⁷ Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, p. 19; Ordorica Espinosa, Andrés, *op. cit.*, pp. 77, 79-80; Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 7.

En septiembre del 2004, el CNCA organizó un encuentro donde estuvieron presentes los representantes de diversos organismos de la sociedad civil y el Secretario de la Comisión de Cultura del Senado. En este evento en el que se discutió, por ejemplo, el estatus del artista (Art. 6), se hicieron notar las dos posturas del Estado que mostraron el debate global respecto de la doble naturaleza de los productos culturales: “Por una parte, la *visión economista* en la que los productos culturales son sometidos a las reglas del comercio internacional y por otro, la *visión culturalista* en la que los productos culturales son considerados “bienes portadores de valores, ideas y de sentido que definen la identidad cultural de una colectividad”. Al menos en el discurso, el gobierno optó por la visión cultural por encima de la perspectiva comercial.¹⁵⁸

Felipe Calderón (2006-2012) subió al poder en medio de una crisis política con acusaciones de fraude electoral y un fuerte cuestionamiento de los resultados, los cuales fueron de los más cerrados hasta el momento. Para el 2009, la deuda externa se había duplicado. Igualmente aumentaron las tasas de desempleo, descendieron los salarios y el peso se devaluó a consecuencia de la recesión económica que había iniciado en E.U. y que desde el 2008 había alcanzado a cerca de 150 países, entre ellos, a México. Además se hicieron comunes el alza en el precio de la gasolina y, por tanto, en los productos de la canasta básica. Entre los sectores a los que se hizo recorte de presupuesto ese año, estuvo el de la educación superior.¹⁵⁹

El gobierno de Felipe Calderón mantuvo una relación aún más alejada con la comunidad artística e intelectual que su predecesor, distinto a las administraciones priístas quienes fomentaron una relación más cercana con esta comunidad y fue una herramienta de legitimación y validación de las acciones emprendidas en el

¹⁵⁸ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 6

¹⁵⁹ González Amador, Roberto. “En 9 meses al actual gobierno encareció 34.17% los básicos”, en *La Jornada*, Sección Economía, 20 de septiembre de 2007, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/20/index.php?section=economia&article=033n1eco>; Balderas, Oscar. “El sexenio cierra con 876 mil más desempleados que en 2006” en *aDn Político*, 26 de octubre de 2012, en línea: <http://www.adnpolitico.com/2012/2012/10/08/felipe-calderon-la-promesa-rota-del-presidente-del-empleo>; González Amador, Roberto. “La devaluación del peso ya costó 20 mil 62 mdd en reservas”, en *La Jornada*, Sección Economía, 4 de febrero de 2009, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/02/04/index.php?section=economia&article=019n1eco>; Poy Solano, Laura. “Recorta la SEP \$800 millones al gasto de universidades públicas”, en *La Jornada*, Sección Política, 22 de agosto de 2009, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/22/index.php?section=politica&article=003n1pol>; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 204, 218-220.

ámbito cultural. De hecho, esta administración presidencial presentó una propuesta de recorte al sector cultural, y expidió tardíamente el *Plan Nacional de Cultura 2007-2012* (un año después de entrar el Ejecutivo en funciones). En este documento se concibe a la cultura como funcional al ser “creación individual o colectiva”, que puede convertirse en un bien, servicio o producto a ofrecerse en el mercado.¹⁶⁰ Desde la perspectiva de Bourdieu, este bien cultural transmite distintos significados y su consumo, adquisición y apropiación tienen una carga simbólica y establecen diferenciaciones sociales. Lo que nos lleva nuevamente a las representaciones de aquello que es arte y cultura de élite, y arte y cultura para las masas.

Es de destacar que por falta de presupuesto, en este sexenio desaparecieron dos de las tres compañías de danza contemporánea fundadoras: Ballet Nacional de México (en 2006), y Ballet Teatro del Espacio (en 2009),¹⁶¹ lo que es un reflejo de la importancia que para este momento tuvo la danza contemporánea para el Estado, pues las necesidades que tenían para poder subsistir fueron ignoradas por las instituciones culturales oficiales, las que evidenciaron un desprecio por los logros artísticos que representaban ambas compañías para la nación y en sí mismas.

El plan, aunque retomó la relación entre cultura y desarrollo humano propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la década de 1980, vislumbraba entonces una visión algo más clara sobre el uso de la cultura para alcanzar una “rentabilidad cultural y social” del país. Y no obstante, como los planes anteriores, casi todo quedó en el papel y pocas fueron las acciones que tuvieron una repercusión significativa. Estuvo basado en 8 ejes, pero como venía ocurriendo, la implementación de estrategias y la repartición del presupuesto asignado por la SEP, se siguieron delegando en el CNCA.¹⁶² Por otra parte, seguía poniendo el

¹⁶⁰ Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, p. 29; Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, pp. 29-30; Cruz Vázquez, Eduardo, *op. cit.*, p. 42; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 118.

¹⁶¹ Ver <http://www.proceso.com.mx/290987/la-muerte-de-descombey-y-del-ballet-teatro-del-espacio-2>; <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/628629.html>; <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/07/index.php?section=cultura&article=a12n1cul>; <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/363866.html>

¹⁶² Cruz Vázquez, Eduardo. *op. cit.*, p. 45; Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, pp. 19, 30.

acento sobre asuntos problemáticos que hasta ese momento seguían existiendo, entre ellos:

- La desarticulación y duplicidad de acciones y funciones de las dependencias culturales.
- El debilitamiento de la interlocución y colaboración entre el CNCA y las entidades federativas para la definición de políticas, programas y presupuestos.
- La inadecuación de los lineamientos rectores y de los marcos normativos de los programas.
- La insuficiencia de los estímulos públicos para la creación y para la participación ciudadana.
- La existencia de prácticas discrecionales o subjetivas en el otorgamiento de apoyos.¹⁶³

Calderón encomendó la dirección del Consejo a Sergio Vela (2006-2009), que había sido su compañero en la universidad -a quien después removi-, y después a Consuelo Sáizar (2009-2012), pero hasta el momento, siguieron sin establecerse y ordenarse jurídica y administrativamente las dependencias de gestión cultural.¹⁶⁴

En el Cuadro II pueden apreciarse los objetivos, conceptos de cultura y enfoques específicos de los programas hechos por el CNCA, el cual permite ver las continuidades, rupturas y propuestas de cada gestión sexenal que abarca mi estudio durante las cuales, cabe decir, la “cultura” y “lo cultural”, se asociaron con el entretenimiento, la recreación, el ocio, y el esparcimiento, sobre todo en el ámbito del mercado y de la comercialización.

De manera general se ha visto que a partir de la última década del siglo XX, los recursos del Estado para efectuar las funciones de articulación, representación e identificación de los intereses sociales se habían deteriorado, y pasaron a ocupar su lugar los intereses de las empresas privadas, de los partidos políticos y de las organizaciones civiles. Estas transformaciones en el equilibrio de poderes se manifestaron, en parte, en la incapacidad del gobierno federal para obtener consenso y apoyo social respecto de sus decisiones y proyectos, y un paulatino distanciamiento de la sociedad mexicana respecto de las instituciones políticas.

¹⁶³ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 128.

¹⁶⁴ Ordorica Espinosa, Andrés, *op. cit.*, pp. 81-82; Lara González, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, pp. 19, 30.

Cuadro II. Contenido y objetivos de los PNC.¹⁶⁵

PROGRAMAS Y OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS NACIONALES DE CULTURA 1988-2012.	
1988-1994	1995-2000
<p>Presidente del CNCA: Víctor Flores Olea (1988-1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preservación y difusión del patrimonio cultural nacional. • <i>Aliento a la creatividad artística y a la difusión de las artes.</i> • 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. • FONCA <p>Presidente: Rafael Tovar (a partir de 1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos Especiales de Arqueología 	<p>Presidente: Rafael Tovar (hasta el 2000)</p> <p>Programas¹⁶⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preservación, investigación y difusión del patrimonio cultural. • <i>Educación e investigación artísticas.</i> • <i>Difusión de la cultura.</i> • Cultura en medios audiovisuales. • Fomento del libro y la lectura. • <i>Estímulo a la creación artística.</i> • Fortalecimiento y difusión de las culturas populares. • Descentralización de los bienes y servicios culturales. • Cooperación cultural internacional. • Programas especiales.
Objetivos	
<p>“En los programas del CNCA se promovieron la <i>corresponsabilidad</i> y la <i>descentralización</i> como estrategias generales para propiciar la más amplia <i>participación</i> en sus acciones y la distribución social de sus beneficios”.</p>	<p>“La coordinación tuvo la función de servir como <i>interlocutor y enlace entre las distintas áreas del Consejo y las instancias estatales y municipales</i> vinculadas con el quehacer cultural”.</p> <p>“Garantizar la plena <i>objetividad en los criterios de selección</i> (del FONCA) y el respecto a la libertad de creación”</p> <p>“...fortalecer los procesos de <i>descentralización</i>...”¹⁶⁷</p>
Concepto de cultura	

¹⁶⁵ Cuadro basado en el elaborado por Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, pp. 35-36, con base en los cuatro Programas Nacionales de Cultura del gobierno federal y el CNCA, a los que se agregó texto en el apartado de Objetivos, y se sumó el apartado de Concepto de Cultura.

¹⁶⁶ Nota: Cada dependencia del CNCA, del INBA o del FONCA, en vinculación con las unidades administrativas (direcciones y coordinaciones) se desempeña dentro de uno o más de los ejes rectores o programas.

¹⁶⁷ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 125.

<p>“La cultura <i>se amplía por el contacto con el mundo</i>”.¹⁶⁸</p>	<p>“La cultura nacional es lo que <i>nos da identidad</i> y es <i>motivo de orgullo</i> para todos los mexicanos”.¹⁶⁹</p>
<p>Algunas acciones/repercusiones concretas en el campo de la danza</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El Centro de Investigación y Documentación de la Danza adquiere un carácter nacional (1988) • Creación de la Coordinación Nacional de Danza (1992) • Establecimiento del Centro Nacional de las Artes (1994) • Sistema Nacional de Creadores (1993) • Centro Nacional de las Artes (1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de la Escuela Nacional de Danza Clásica (1995)

2000-2006 “La cultura en tus manos”	2007-2012
<p>Presidenta: Sari Bermúdez (2000-2006)</p> <p>Campos de acción principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación y conservación del patrimonio cultural. • Culturas populares e indígenas. • Patrimonio, desarrollo y turismo. • <i>Estímulo a la creación artística.</i> • <i>Educación e investigación en el campo artístico y cultural.</i> • <i>Difusión cultural.</i> • Lectura y libro. • Medios audiovisuales. • Vinculación cultural y “ciudadanización”. • Cooperación internacional. 	<p>Presidentes: Sergio Vela (2006-2009) Consuelo Sáizar (2009-2012)</p> <p>Ejes de la política cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio y diversidad cultural. • Infraestructura cultural. • <i>Promoción cultural nacional e internacional.</i> • <i>Estímulos públicos a la creación y mecenazgos.</i> • <i>Formación e investigación antropológica, histórica, cultural y artística.</i> • Esparcimiento cultural y fomento de la lectura. • Cultura y turismo. • Industrias culturales.¹⁷⁰
<p>Objetivos</p>	
<p>“Dar respuesta a las necesidades de una mejor articulación de los esfuerzos interinstitucionales de los tres niveles de gobierno y de la sociedad en materia de cultura”</p> <p>“Garantizar la <i>rotación de los jurados</i> que colaboran en las comisiones de evaluación (del FONCA)”.¹⁷¹</p>	<p>“Esta nueva vinculación debe dirigirse a <i>desarrollar el potencial de cada región</i> y entidad federativa y a concentrar esfuerzos tanto para la <i>educación</i> como para la <i>investigación y promoción del arte y la cultura</i>”.</p> <p>1. Promover la igualdad en el acceso y el disfrute de la cultura.</p>

¹⁶⁸ Ordorica Espinosa, Andrés, *op. cit.*, p. 72.

¹⁶⁹ *Ídem.*

¹⁷⁰ S/a. *Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, México, CNCA, 2007, p. 29-31.

¹⁷¹ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 126.

	<p>2. Ofrecer espacios, bienes y servicios culturales de calidad.</p> <p>3. Favorecer las expresiones de la diversidad cultural como base de unión y convivencia sociales.</p> <p>4. Ampliar la contribución de la cultura al desarrollo y el bienestar social.</p> <p>5. Impulsar una acción cultural de participación y corresponsabilidad nacionales.¹⁷²</p>
Concepto de cultura	
<p>“La cultura es <i>expresión de nuestra identidad y alimento del alma nacional</i>”.¹⁷³</p>	<p>“...es ante todo un <i>proceso vital</i> marcado por el <i>talento individual y colectivo</i> y los <i>cambios y transformaciones</i> que vive un país a lo largo de su <i>historia</i>”.¹⁷⁴</p> <p>“...concibiéndola ya no solamente como la <i>suma de las manifestaciones</i> de arte popular, las tradiciones, los paisajes históricos, las bellas artes y las creaciones audiovisuales, que sin lugar a dudas, es necesario conservar y fortalecer como parte insustituible de <i>nuestra identidad y nuestra esencia como nación</i>”.¹⁷⁵</p> <p>“Insiste, también, en reconocer a las expresiones culturales como <i>fuentes de aprendizaje, crecimiento y entretenimiento</i> y como <i>factores indudables de desarrollo económico y de generación de empleo</i>.”¹⁷⁶</p> <p>“...es <i>fuentes de identidad, cohesión social, expresión y diálogo</i>, y su potencial como <i>recurso para el desarrollo</i> es incalculable”.¹⁷⁷</p>
Algunas acciones/repercusiones concretas en el campo de la danza	
<ul style="list-style-type: none"> • Desaparición de Ballet Nacional de México (2006) • Validación por la SEP de las certificaciones y estudios de licenciatura de las escuelas del INBA (2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparición de Ballet Teatro del Espacio (2009)

¹⁷² *Ibíd.*, p. 27.

¹⁷³ Ordorica Espinosa, Andrés, *op. cit.*, p. 72.

¹⁷⁴ S/a. *Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p. 15.

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 22.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 10.

Por otra parte, desde la década de 1980 y a pesar de la fragmentación social que generaron las desigualdades económicas desprendidas de las medidas políticas y económicas del Estado, las acciones, manifestaciones y movimientos colectivos, muchas veces organizados fuera de los canales oficiales, fueron ganando fuerza.¹⁷⁸

En contraste, y como lo expone Fabiola Barba, México es reconocido por su activismo internacional en pro del respeto a los derechos culturales y la diversidad cultural, y como ejemplo está su participación en la Agenda Cultural de las Américas y su ratificación de la *Convención sobre la protección de la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO*, entre varios otros documentos expedidos y a los que el Estado mexicano se ha suscrito en su afán por posicionarse dentro del sistema mundial, retomando la retórica de la diversidad para mostrar que el país tiene un lugar dentro de las democracias modernas. No obstante, el presupuesto asignado a la cultura no alcanza el 1% mínimo recomendado por el organismo internacional y, por el contrario, nunca ha tenido más del .04% (ver Gráfica I), a pesar de que el aporte económico del sector es muy alto, además de que se ha evidenciado el mal manejo de los recursos y la falta de transparencia en la rendición de cuentas. Si en el discurso oficial la cultura ocupa un lugar primordial reflejado en las alusiones hechas en los Planes y Programas Nacionales, ¿por qué es tan bajo el presupuesto asignado a ella?, como cuestiona la antropóloga e historiadora Lourdes Arizpe, y ¿por qué en la práctica tal prioridad no se ve reflejada?¹⁷⁹

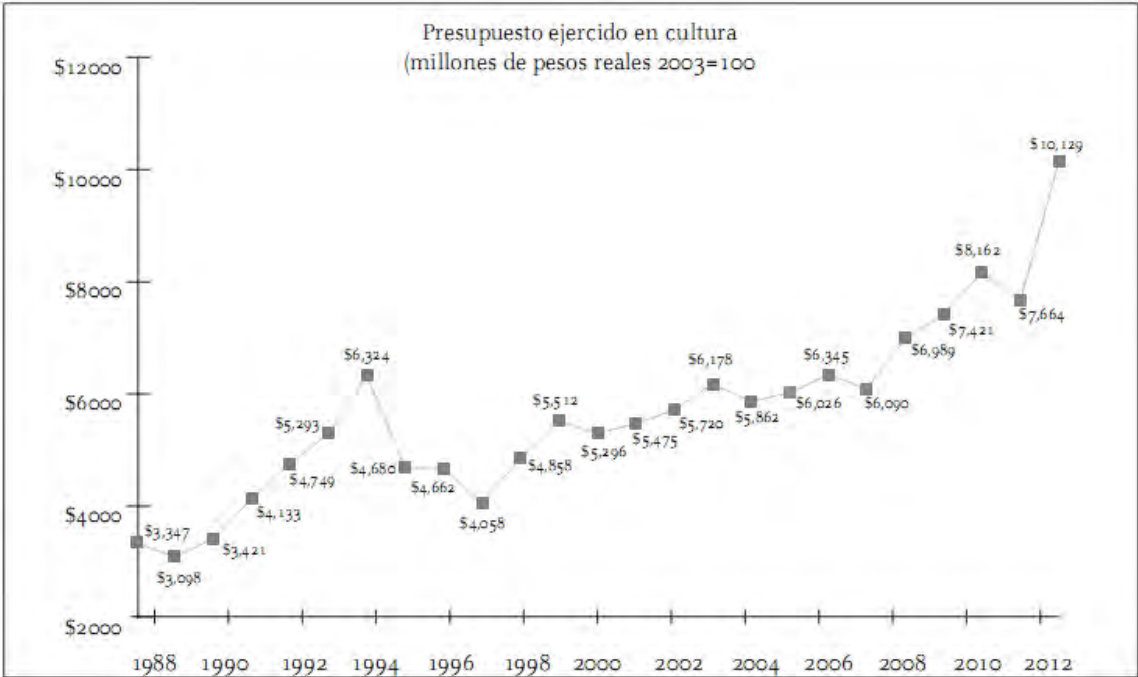
Quiero denotar aquí que no se afirma que el presupuesto para la cultura y el arte no ha aumentado, como lo muestra la siguiente gráfica, sino que el porcentaje

¹⁷⁸ Loeza, Soledad. “La metamorfosis del Estado: del jacobinismo centralizador a la fragmentación democrática” en Ordorica, Manuel (coord.). *Los grandes problemas de México IV. Política*, México, D.F., COLMEX, 2012, p. 184, (archivo PDF); Somuano, Aría. “Movimientos sociales y partidos políticos en México: una relación voluble y compleja” en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, p. 116, (archivo PDF); Zapata, Francisco, *op. cit.*, pp. 84-86.

¹⁷⁹ Arizpe, Lourdes. “El programa Nacional de Cultura: de la transición a la reinención” en Robles, Mara (coord.), *Análisis del Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, Jalisco, Universidad de Guadalajara-LX Legislatura-CEED, 2009, pp. 105-106 (archivo PDF); Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 2; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 21; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 117.

ha sido proporcionalmente ínfimo en relación al gasto público global; a esto se suma que el aparato cultural y sus dependencias también han crecido en número por lo que ese presupuesto debe repartirse entre más organismos e instituciones.

Gráfica I. Presupuesto nacional para el sector cultural (1988-2012)



Incluida en Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural...”, op. cit., p. 52. El autor acentúa la dificultad de obtener cifras contundentes del presupuesto, del que dice que “ni el propio INEGI lo puede saber”, debido a la forma en que históricamente se ha llevado a cabo la administración nacional.

Desde 1988, cuando se incluyó el sector Cultura y se elaboraron planes de política cultural globales, fueron conformándose directrices que mantuvieron cierta continuidad. Se elaboró entonces una política general aplicable a todos los ámbitos de la cultura, por una parte, y por otra, una serie de lineamientos que empezaron a hacer énfasis en las industrias culturales (como el cine, la televisión, las editoriales y la radio), y en políticas específicas para la promoción de la lectura, para el apoyo a las artes y para la protección y promoción nacional e internacional del patrimonio material e inmaterial. Igualmente se comenzó a tomar en cuenta la injerencia de las tecnologías de la información, y el aspecto económico de la cultura además del creativo, en sintonía con la tendencia neoliberal de la comercialización del arte.

Agreguemos a ello la entrada al campo de nuevos agentes: por un lado, las empresas privadas, que implicaron una forma distinta de subvencionar la producción artística, y por el otro, las universidades y las asociaciones civiles.¹⁸⁰

Sin embargo, por lo menos hasta el 2009 no se estableció un sistema jurídico ni una ley reglamentaria que establecieran las delimitaciones entre CNCA e INBA, tampoco se aludía a la participación ciudadana en materia cultural más que de forma ligera, y sus programas han delineado estrategias y objetivos pero no establecen el cómo se realizarán o se alcanzarán, dando la impresión de tener poca trascendencia social, es decir, que son coyunturales. Asimismo, la vinculación y la coordinación con los gobiernos estatales y municipales, y con las instituciones culturales locales han sido intermitentes o inexistentes, dependiendo de la zona del país. Un hecho determinante es la asignación de presupuesto a este “subsector” del desarrollo nacional, el cual ha variado pero nunca ha rebasado el .04% del total, como ya he mencionado. También hay que agregar que la autonomía del CNCA y sus organismos es relativa porque sigue dependiendo de la SEP en lo referente a presupuestos, jurisdicción y administración: al CNCA se le asigna el presupuesto que la SEP destina a la promoción y difusión de la cultura y las artes, derivado de aquel que se concede a la propia SEP.¹⁸¹

De igual modo, como lo demuestra Ejea Mendoza, el funcionamiento del FONCA ha contradicho los ejes centrales que fueron razón de su creación, y los objetivos de la política cultural oficial: la corresponsabilidad en la toma de decisiones, la desconcentración de recursos y la descentralización del aparato cultural. Desde la creación del CNCA y el FONCA, dentro de la política cultural han convivido elementos democráticos y horizontales –como el hecho de que las convocatorias se abren a todos los artistas (aunque bajo determinados criterios) y a que los jueces que eligen a los artistas y proyectos, son también artistas o autoridades del medio-, así como autoritarios, verticales y discrecionales –como la

¹⁸⁰ Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural...”, *op. cit.*, p. 55; Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, pp. 38-40; Lara Gonzáles, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, p. 34.

¹⁸¹ S/a. *Decreto de creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, pp. 2-3, (versión PDF); Lara Gonzáles, Carlos. “La política cultural en México...”, *op. cit.*, pp. 31-32; Nivón Bolán, Eduardo. “El aparato decide mirarse a sí mismo...”, *op. cit.*, p. 44.

dependencia presupuestal; la concentración de recursos para programas específicos, para un sector poblacional determinado y para una zona geográfica concreta; o la estructura jerárquica vertical de la burocracia cultural y de jueces; el criterio e interés personales de cada dictaminador o juez, etc.-.¹⁸² De esta manera, los organismos del aparato cultural han servido como “instancias de legitimación de la política cultural y del sistema político en general tanto en el interior de los diversos ámbitos artísticos como a la sociedad en su conjunto.”¹⁸³

Otro elemento importante a considerar es la escasez de los mecanismos que evalúen y diagnostiquen el consumo cultural y la eficacia de los programas puestos en marcha hasta el momento. Desde la década de 1990, a partir de algunos estudios estadísticos sobre actividades económicas que incluyeron “servicios profesionales” y “servicios de esparcimiento cultural y deportivo”, y que hablan de la exclusión de la cultura y el arte al considerarse insignificantes para el aporte económico, hubo escasas iniciativas oficiales y privadas en este sentido. Sólo se reconocen dos globales: una llevada a cabo durante la gestión de Sari Bermúdez, y la Encuesta sobre hábitos culturales del 2010. Por otro lado, dentro del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo está prácticamente sin catalogar el empleo o trabajo cultural.¹⁸⁴

A pesar del reconocimiento del malestar cultural y de los trabajos y propuestas que se han llevado a cabo desde hace décadas, ni con la entrada de la alternancia política ocurrieron transformaciones trascendentales en lo que refiere a la elaboración de políticas públicas en torno de la cultura y al arte. Aunque hay una cierta continuidad en los contenidos de los programas culturales, no hay renovación, se siguen los mismos principios de la gestión anterior, pero también se tiende a desechar los pocos logros alcanzados durante una administración, y se ha hecho evidente la incapacidad de cada gobierno para lograr una reestructuración del

¹⁸² Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*

¹⁸³ Ídem, *op. cit.*, p. 159.

¹⁸⁴ Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural...”, *op. cit.*, pp. 49-50, 54.

Sólo se encontró registrada la ocupación de “Coordinadores y jefes en áreas de museos, cines, deportivos y culturales”, ni siquiera se encuentra el de gestor cultural y no se diga el de bailarín; en: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/resultado_busqueda?cadenaOriginal=cultura&cadena=cultura&bt_buscadador=Buscar

aparato cultural que promueva la concentración de esfuerzos, recursos y vinculación. Igualmente han sido constantes las tensiones y conflictos entre agentes e instituciones responsables de estas políticas.¹⁸⁵

Hoy día, encontramos en México diversas voces que denuncian la ineficacia de las políticas culturales y la abundancia de la burocracia que representa la postura oficial, y que está supuestamente dedicada a la promoción y difusión de la cultura; aunque hay que mencionar que dentro de esa burocracia se han desempeñado artistas y otros agentes del campo cultural que sí se han destacado por su labor. Ha existido una abundancia de foros, iniciativas de ley, propuestas, proyectos, diseños, etc., que llegan a ser o no acertados, pero que permanecen en la intención. Se ha remitido una y otra vez la propuesta de una Ley de Cultura Nacional, y a lo que más se ha llegado en materia legislativa es a la reforma constitucional del art. 4º, y 73º que garantizan el acceso a la cultura. Aunque existen el CNCA y el INBA, estos no han tenido el estatus de una Secretaría de Estado,¹⁸⁶ y la ambigüedad de sus jurisdicciones ha provocado continuos desacuerdos, actitudes hostiles y desarticulación entre los trabajadores de la cultura, las escuelas y los artistas. Asimismo, a estas instancias se les ha adjudicado falta de transparencia, concentración de recursos, favoritismos y la ejecución de estrategias pobres, inconstantes y de poco alcance.¹⁸⁷

Los programas nacionales enfocados en la cultura, y para este caso, las estrategias y programas de apoyo a la danza, suelen ser ambiguos, desarticulados y de corto alcance. Hay que sumarle el hecho de que si bien los programas pueden ser producto de agentes que fungen como burocracia cultural, también es cierto que hay falta de consenso dentro de la comunidad artística y cultural, pero sobre todo entre instancias oficiales y agentes. Suele ocurrir que ni siquiera los nombramientos

¹⁸⁵ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸⁶ El CNCA se creó por decreto presidencial, no por ley, lo que significa que su existencia depende del Ejecutivo, y no sería así de existir una Ley de Cultura Nacional; Ver: <http://www.jornada.unam.mx/2008/10/03/index.php?section=cultura&article=a07n1cul>

¹⁸⁷ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 1; Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, *op. cit.*, p. 272.

de presidentes del CNCA y del INBA, ni de sus departamentos obtienen la aprobación ni reconocimiento de la comunidad intelectual, artística y cultural.¹⁸⁸

Las políticas culturales deberían ser un eje generador de desarrollo social, económico y cultural, y ocupar un lugar primordial dentro de las políticas públicas, no sólo tangencial.¹⁸⁹ Y no obstante, como bien lo dice el periodista y especialista en políticas culturales Eduardo Cruz, “ni Zedillo, ni Fox, ni Calderón alteraron gran cosa lo que antecesores suyos y el orden internacional impulsaron con sus buenas y sus malas. En 24 años, si algo cambió fue la relación, valores y significados de la cultura con la economía.”¹⁹⁰ Hubo buenas intenciones, pero en la práctica, el panorama no parece tener ejes rectores, se perciben acciones azarosas y el repartimiento de presupuestos entre las entidades estatales se da con criterios que pocos entienden.

Por otro lado, los modelos culturales que difunden el Estado y las industrias culturales privadas se concatenan con el consumo que se hace del arte y de los productos culturales. Para el caso de la danza contemporánea, ocurre lo mismo y es una de las claves para su aceptación por parte del gran público. Aunque también es cierto que el Estado ya no es el único agente promotor de la cultura, de manera que las responsabilidades igualmente se han multiplicado y diversificado. Hay un involucramiento mayor de la sociedad civil, y la búsqueda de alternativas de mecenazgo, de auto gestión, y de financiamiento. Pero sin el apoyo del Estado y sin la unión entre las comunidades artísticas con el resto de la sociedad, todo lo que gira alrededor de la cultura y el arte, seguirán siendo acciones aisladas y desarticuladas.

Para Margarita Tortajada, desde las instancias oficiales no hay políticas culturales diseñadas específicamente para la danza. Estas suelen ser generales e identifican al arte y la cultura con imágenes específicas que se modifican con el tiempo.

La burocracia cultural es la que les da forma y busca la manera de implementarlas ajustándose a criterios (como el presupuesto) y espacios coyunturales, además de

¹⁸⁸ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸⁹ Rodríguez Barba, Fabiola, *op. cit.*, pp. 5, 10.

¹⁹⁰ Cruz Vázquez, Eduardo. “Economía cultural...”, *op. cit.*, p. 57.

las preferencias personales y los “favoritismos”.¹⁹¹ Como bien lo dice: La burocracia cultural que tiene la danza es *gente de danza*. Entonces no son ajenos ni desconocen las necesidades... *Tiene un conocimiento de lo que sucede en el campo dancístico y el artístico, pero también tiene predilecciones y alianzas*, entonces apoyan ciertas líneas. Cada uno va a argumentar que las apoyan por la calidad de la danza, pero no necesariamente es así. *El gusto y las preferencias inciden*. Por ejemplo, si yo tengo un millón de pesos en la mano y bailan unos que a mí me parecen “feos y malos” y otros que encuentro “bonitos y buenos”, entonces seguramente se los daré a los segundos.

Ha habido funcionarios que han implementado ideas que han sido muy benéficas para la danza: cursos con un impacto muy amplio entre los bailarines y coreógrafos, viajes..., reuniones nacionales, festivales, intercambios, trabajos de investigación, etcétera. Ha habido quienes fueron “muy cuadrados”, pero también otros que se han abierto a las opiniones..., han dado nuevas oportunidades, han aceptado nuevas programaciones, han aceptado a los jóvenes emergentes y no sólo a los “consagrados”.¹⁹²

Por otro lado, la doctora Tortajada igualmente comenta que se critica la falta de apoyos y el hecho de que las mismas compañías y personas sean beneficiadas una y otra vez, pero aunque sí han existido estas tendencias, la explicación no es tan simple como decir que hay “trampas”:

Si reciben más apoyo también se debe a que *participan en todas las convocatorias oficiales*, han mantenido un *trabajo constante*, *son grupos estables* y con *prestigio ganado a través del tiempo*, lo que *garantiza más los resultados* del proyecto en cuestión. No sucede lo mismo con *grupos jóvenes que incluso se conforman sólo para participar en el concurso por becas* y no tienen experiencia burocrática.¹⁹³

Hace notar además que en las convocatorias de CNCA, cada año exigen más requisitos, y los que ya tienen experiencia en el campo de la danza y en sus relaciones con la burocracia cultural, saben qué hacer y comprenden la lógica de la evaluación. Pero esos requisitos que aumentan cada vez, aparte de establecer barreras y obstáculos para la obtención de los apoyos, hablan de estándares de calidad profesional que se está exigiendo ya no sólo a los profesionistas “normales” sino también a los artistas.

Ha existido entonces una fuerte influencia de la comunidad artística, de los creadores y productores de danza y de la sociedad civil en general en las propuestas implementadas para promover y difundir la danza, donde los otros

¹⁹¹ Naser, Lucía, *op. cit.*

¹⁹² *Ídem.*

¹⁹³ *Ídem.*

actores los constituyen la burocracia cultural y las instituciones oficiales. Sucede así porque:

*esas políticas son movibles, son negociables. En algún periodo han sido rígidas y hasta arbitrarias, en otro han sido más abiertas y con participación de los creadores. Incluso a veces ha sido la burocracia cultural la que ha tenido que defender los espacios de la danza, el presupuesto, el teatro.*¹⁹⁴

Así que se tienen versiones y visiones contrastadas que hablan de que no es que no se apoye a la danza, sino que no se ha hecho de forma suficiente ni adecuada, y ese es el *modus operandi* que se siguió y continúa vigente, y que se ha reflejado también a nivel local. Si bien es cierto que en el capital cultural específico del campo de la danza se pueden englobar los conocimientos, habilidades expresivas, técnicas corporales y coreografías, y el prestigio, como aquello que busca obtener todo productor de danza, en la relación con los demás agentes (otros productores, el público) y con las instituciones (el Estado y los organismos de gestión cultural), lo que está en pugna es la obtención de capital simbólico, esto es, de reconocimiento y legitimación como profesión, como parte del patrimonio cultural inmaterial mexicano, y como bien cultural consumible.

1.3 La danza contemporánea “independiente”: Los agentes del campo dancístico mexicano y las tendencias artísticas consolidadas en México

Pierre Bourdieu escribió acerca de la importancia de la legitimación del capital cultural mediante un reconocimiento institucional:

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse [...] y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título [...] establece el valor relativo del capital cultural del portador [...] en relación a los otros poseedores de títulos y también establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo [...]¹⁹⁵

¹⁹⁴ *Ídem.*

¹⁹⁵ Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, no. 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1987, p. 15

¿Por qué el prestigio o capital simbólico (su obtención, cantidad y empleo) funciona de forma distinta en el campo del arte? Aquí el capital económico no predomina sobre el prestigio, que convive con el capital cultural y está a veces por encima del capital social. El prestigio y las estrategias en que este es utilizado para acceder a ciertos privilegios, legitimidad y reconocimientos, no provienen más que en menor grado de la validación del capital cultural otorgado por la obtención de un título escolar (es decir, del capital cultural en estado institucionalizado). Esto se debe a la autonomía relativa que el campo del arte fue obteniendo respecto del “mundo social”, diferenciándose de otros campos, y con la consecuente autonomía del sistema de relaciones de producción, circulación y consumo de los bienes simbólicos producidos en él. Como campos en mayor medida autónomos, cada una de las artes estableció sus propias reglas, códigos, prácticas y representaciones que, al igual que en cualquier campo, no son estáticas.¹⁹⁶

Dentro del campo de la danza contemporánea en México, propongo dos aspectos del capital simbólico que se disputan:

a) La legitimación de la danza –en general- como carrera profesional ante el Estado y el público, por un lado; y como profesional ante la comunidad artística y dancística por el otro. La base de este estatus de profesionalismo está en los estándares de calidad técnica, artística e interpretativa socialmente establecidos.

b) Como parte del acervo cultural mexicano y bien cultural consumible por cualquier persona, independientemente de su formación educativa, su origen étnico, su nivel económico, etc.

Considero que estos aspectos del capital simbólico han permeado las relaciones entre los mismos agentes del campo y entre ellos y las instituciones, y se han reflejado en los modos en que históricamente se ha desarrollado el campo de la danza contemporánea profesional en México, asunto que exploraré en el segundo apartado de esta sección.

¹⁹⁶ Bourdieu, Pierre. *El sentido social...*, op. cit., pp. 13-17.

1.3.1 El Movimiento de Danza Contemporánea Independiente¹⁹⁷

Dentro del campo de la danza contemporánea, los agentes sociales, conocedores de las reglas del juego, ponen en práctica estrategias y tácticas para obtener una mejor posición dentro del campo, la cual defienden debido a las posibilidades que otorga de hacerse de mayor capital simbólico, económico y social, que a su vez implica una distinción simbólico-social. En esas interacciones entre los mismos productores de la danza, y entre estos agentes y las instituciones, se fueron conformando, en razón de los capitales adquiridos, lo que algunos autores han llamado las compañías “consagradas”, las “subsidiadas”, las “independientes” y “los recién llegados”, pudiendo caer una compañía en una o más categorías.

Entre los factores que determinan la obtención del capital simbólico y el reconocimiento como “consagrados” o consolidados, además del tiempo de existencia de la compañía o de desempeñarse como bailarín o coreógrafo profesional, están las representaciones que cada uno tiene sobre lo que es arte y lo que es danza. Entre los productores de la danza, sean solistas, compañías enteras, coreógrafos o maestros, siempre han existido “modos legítimos” de hacer danza. De acuerdo con cada agente, estos “modos legítimos” son las formas válidas de producir danza, las propuestas estéticas, artísticas, conceptuales o técnicas que “sí son danza”, que “sí son arte” y que establecen la diferencia con aquello que no lo es. En esta misma lógica, llegó a hablarse de movimientos dancísticos que marcaron una época específica de la danza y que pueden caracterizarse por la forma en que los productores de danza desarrollaron su quehacer, en cómo se relacionaron entre sí y con las instituciones, y en cómo resolvieron o aprovecharon las circunstancias económicas, políticas y sociales que en el momento permearon el espacio social.

¹⁹⁷ Quiero especificar aquí que lo que sigue no es el recuento cabal de las acciones, relaciones, conflictos, logros, etc. de todos los actores del campo dancístico de México. Se omitirán muchos nombres y acontecimientos, primero por razones de espacio, pero principalmente porque existe material bibliográfico que entra en detalle sobre lo que aquí pretende ser únicamente una pincelada del paisaje. Los títulos de estos trabajos se encuentran concentrados en la bibliografía de esta investigación.

A partir de la década de 1970 comenzó a surgir una tendencia que fue el punto de partida para la dinámica a la que se integraron los grupos y compañías, junto con las instituciones de gestión cultural en los años venideros. Aquí hay que apuntar lo que destaca Margarita Tortajada y es que en México la danza escénica profesional nunca ha sido producto de la decisión y decreto de las instituciones, sino que esta ha surgido siempre como independiente, y que solamente en determinados momentos en que llega a tener una relevancia social, se le ha prestado atención. No obstante, ella reitera la responsabilidad que tienen las instituciones de establecer escuelas de educación dancística y de promover la gestión cultural.¹⁹⁸

Las compañías que en algún momento fueron oficiales o representativas comenzaron siendo grupos independientes que se acercaron a las instituciones o que obtuvieron su apoyo. Así, desde finales de la década de 1940, se conformaron las *compañías subsidiadas*: “de gran formato, con libertad creativa y que recibe un subsidio permanente que nunca se sabe a cuánto asciende”; por otro lado estaban las *compañías representativas* de una institución. Partiendo de estas consideraciones, en la década de 1970 ocurrió la primera tentativa de los grupos *independientes*, que se conformaron por bailarines que salieron de las compañías subsidiadas y representativas, esto es de Ballet Nacional de México, Ballet Independiente y Ballet Teatro del Espacio. Los grupos Expansión 7 (1973-1978) y Forion Ensemble (1977-1982) son los pioneros de esta naciente tendencia. Hubo otros, como Danza Teatro Mexicano (1978), Grupo Ollin (1978) o Andamio (1979), que tuvieron una existencia más corta y cuyos integrantes formaron las compañías que se consolidaron en la siguiente década. De esta década, sólo BTE y Danza Libre Universitaria sobrevivieron por muchos años.¹⁹⁹

Tanto los bailarines que precedieron el Movimiento de Movimiento de la Danza Contemporánea Independiente, como los que lo integraron y se incorporaron como agentes que cambiaron el equilibrio de poder en el campo dancístico mexicano, fueron jóvenes formados en las escuelas oficiales e incluso integrantes de compañías subsidiadas y “consagradas”. Ellos habían conocido la manera en que

¹⁹⁸ Naser, Lucía, *op. cit.*

¹⁹⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 632; Naser, Lucía, *op. cit.*

dentro de las compañías se manejaban las jerarquías piramidales, con el coreógrafo a la cabeza, y se negaron a seguir bajo esa forma de dirección y además bajo la hegemonía de la técnica Graham, formando parte de las tres alternativas que tenían en las compañías consolidadas. La bailarina Valentina Castro, de Expansión 7, resume las ideas que impulsaron a los “independientes” en adelante:

*libertad para crear, ser propositivos, dispuestos a la experimentación. Nuestra mayor lucha era desprendernos de nuestras codificaciones como bailarines bajo la orden de un director, técnica, ideas establecidas y estilo coreográfico... abrimos a nuevas concepciones artísticas.*²⁰⁰

Lo que querían era dejar de hacer las cosas como tradicionalmente las habían llevado hasta ese momento quienes gozaban de mayor prestigio. Y precisamente, Expansión 7 marcó una tendencia de transición entre la danza contemporánea y la danza posmoderna en México.

Gracias al fomento al arte que ocurrió a fines de 1970 y durante la década de 1980 y lo iniciado por los primeros grupos independientes, el campo de la danza mexicana se vio revitalizado por el surgimiento del Movimiento de la Danza Contemporánea Independiente (MDCI), que trascendió no sólo en los *nodos de la danza*²⁰¹ sino en el resto del país.

Los colectivos y solistas independientes se fueron abriendo su propio camino trabajando en galerías y otros lugares poco habituales, saliendo de nuevo a las calles, componiendo programas de difusión de su trabajo, y negociando los espacios de la danza casi exclusivos de los “subsidiados” con las instituciones gestoras. “Ahora sí: *sin subsidio y sin institución. Nada*”, como sentencia Tortajada, muchos se quedaron en el camino, principalmente por causas económicas, otros nuevos aparecieron, y otros más fueron haciéndose de prestigio y poder, pieza clave en la lucha interna de todo campo social.²⁰²

²⁰⁰ Citada en Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 632; Naser, Lucía, *op. cit.*; Ocampo, Carlos. “De la compañía al unipersonal...”, *op. cit.*, p. 825.

²⁰¹ Cuando hablo de nodos o plataformas de la danza, me refiero a punto de intersección, conexión o unión de elementos que confluyen, espacios en los que hubo una intensa actividad de danza contemporánea en algún momento de su historia, y que comparten ciertas características a partir de las cuales han obtenido capital simbólico por su posesión de: infraestructura cultural para la danza, oferta cultural de danza contemporánea, oferta de educación dancística y circunstancias especiales que obedecen a circunstancias, hechos o personajes propios de su historicidad.

²⁰² Naser, Lucía, *op. cit.*

La disminución paulatina de los apoyos institucionales (con respecto a teatros, temporadas, difusión, etc.) llegó a afectar a todos los productores de danza, especialmente a los grupos que no recibían ningún tipo de subsidio. Jaime Labastida, integrante de Expansión 7, comentó en 1975 que tanto el público como la burocracia cultural “cerraba sus ojos” al desarrollo que estaba logrando la danza, y que las compañías sólo tenían “temporadas y unas cuantas funciones al año, y como si ello fuera una dádiva.”²⁰³ En el interior del campo dancístico se volvió también al debate sobre la pertinencia o no de formarse con técnicas extranjeras, adaptadas bien o mal a los cuerpos de los bailarines mexicanos, y sobre la producción de danza contemporánea netamente “mexicana”.

En otro tenor, en 1977 ocurrió una división dentro de BI (recién subsidiado y él mismo producto de una separación de BNM), cuando el coreógrafo francés Michel Descombey –antiguo director del cuerpo de ballet de la Ópera de París–, llegó a México al ser invitado a quedarse por unos meses por Raúl Flores Canelo y Gladiola Orozco, quienes por entonces estaban al frente de BI. Para esta fecha, la compañía ya contaba con un recinto llamado “Espacio Independiente”, proyecto que albergaba una escuela (donde se daban clases y talleres para amateurs, principiantes y profesionales), y un teatro. Flores Canelo, de repente, decidió dejar la compañía en manos de Orozco y Descombey, pero poco tiempo después reclamó por el uso que estaban haciendo del nombre de la agrupación y de sus obras. Tras una larga negociación que llegó a juicio en pugna por el nombre de la compañía y el subsidio, Orozco abandonó BI para formar un grupo junto a Descombey (más tarde, su esposo), al que llamaron Ballet Teatro del Espacio (BTE).²⁰⁴ Esta es una muestra de los conflictos de poder que llegaron a repetirse entre los agentes de la danza, en el interior de las compañías. A partir de la fundación de BTE, ninguna otra compañía recibió apoyo institucional constante.

El inicio del Movimiento Independiente puede establecerse con el surgimiento de la agrupación Forion Ensemble en 1977, que inauguró la que se conoce como la “primera generación de independientes”, y cuyas características y estrategias

²⁰³ Citado en Tortajada, Margarita. “Problemas e ideas...”, *op. cit.*, p. 82.

²⁰⁴ Para un análisis detallado de este conflicto, consultar Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, *op. cit.*, pp. 1173, 1184 y ss.

dentro del campo de la danza consolidaron lo iniciado por Expansión 7, e influenciaron a las agrupaciones que le siguieron en la década de 1980: Cuerpo Mutable, Metrópolis-Utopía, Contempodanza, UX Onodanza, Barro Rojo, Contradanza, etc. Forion Ensamble había logrado sobrevivir siendo independiente, hizo giras nacionales e internacionales con los donativos y apoyos que obtuvo como asociación civil, e innovó en el aspecto técnico y creativo.²⁰⁵

Pese al surgimiento del movimiento “independiente”, en opinión de Pierre-Alain Baud, la danza contemporánea que se hizo a partir de esta década fue cerrándose cada vez más en sí misma, constituyéndose en un arte “elitista” hecho por bailarines para bailarines. Por su parte, el Estado seguía manteniendo el fomento de la cultura occidental que en el campo de la danza se tradujo en la preminencia del ballet, y de un folclor populista que a la fecha parece seguir presente.²⁰⁶

Desde la década de 1980, la danza contemporánea cobró un impulso mayor, pero esta vez debido a la “explosión cultural y artística” en que se había convertido a nivel mundial entre las clases medias occidentales, *boom* que tocó tierras mexicanas vía E.U. Esta influencia del país del norte se manifestó en la presencia cada vez mayoritaria de las industrias culturales norteamericanas (series de TV, revistas y moda), y en las visitas de compañías de danza extranjera que hicieron presentaciones y dieron cursos técnicos. Las películas de musicales (como *Fiebre de sábado por la noche*, *Fama* y *Flashdance*) establecieron también gustos musicales y de baile, que se manifestaron en el incremento de la matrícula en las escuelas de danza y en la demanda de más espacios de aprendizaje.²⁰⁷

Fue a partir de la década de 1980 cuando se hizo más evidente la salida de la danza contemporánea profesional desde el *nodo de la danza*, la Ciudad de México, hacia provincia; por ejemplo, Monterrey y San Luis Potosí empezaron a perfilarse como *odos de la danza*. Los antecedentes de esta diáspora, que se acentuó significativamente a partir de 1990, se hallan en la apertura de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana en 1975, de la Escuela Superior de Música y Danza

²⁰⁵ Cerón Hernández, Cintya, *op. cit.*, p. 55; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, *op. cit.*, pp. 1228-1229.

²⁰⁶ Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 72

²⁰⁷ Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, pp. 82-83.

de Monterrey (ESMDM, 1977) –del INBA-, y en el surgimiento de la compañía Truzka en Hermosillo, que antecedió a las agrupaciones formadas desde entonces en Sinaloa, Guerrero, Nuevo León, Oaxaca, Baja California y Veracruz. También fue impulsada por las actividades de difusión, capacitación y estímulos del INBA, a través de su Dirección de Promoción Nacional,²⁰⁸ en colaboración con las Casas de la Cultura y los Institutos Regionales de Bellas Artes.²⁰⁹ Con ello no quiero decir que desde antes no hubiera ningún tipo de actividad dancística –conformación de grupos, clases, cursos, festivales, muestras, concursos, etc.- fuera de la Ciudad de México, pero este estudio se centra únicamente en la danza contemporánea profesional, y sobre todo en la formación de profesionales dentro de centros de enseñanza públicos.

Dentro de esa corriente de renovación de la danza, se creó en San Luis Potosí el primer Festival Nacional de Danza (1981),²¹⁰ un proyecto de la bailarina Lila López al que después se unieron otros miembros de la comunidad artística; este se constituyó en un nuevo espacio de contacto, de intercambio y de obtención de capital simbólico y social para la danza, pasando a ser uno de los acontecimientos más importante para la comunidad dancística a partir de entonces. En tanto, los grupos independientes se vieron un poco más favorecidos por el INBA, que una o dos veces al año les prestaba gratuitamente el Teatro de la Danza. Esto, en aquella época, significaba todo un logro: además de recibir un pago fijo, se beneficiaban de la promoción que el INBA hacía en los periódicos, de la impresión de programas de mano y del apoyo de los técnicos del teatro.²¹¹ Lo que es más, presentarse en el Teatro de la Danza implicaba la obtención de prestigio, al ser uno de los pocos espacios oficiales consagrados para la danza.

En esa década, Barro Rojo (1982), compañía fundada dentro de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) por el ecuatoriano Arturo Garrido, se convirtió en una

²⁰⁸ Víctor Sandoval fue director de esa Dirección por estos años y se convirtió en un importante promotor del arte y de la danza a nivel nacional.

²⁰⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, *op. cit.*, pp. 907-908, 1470 y ss; Tortajada Quiroz, Margarita. "Danza de identidad: Cecilia Appleton y Miguel Mancillas" en *Reflexiones Marginales*, No. 36, en línea: <http://reflexiones marginales.com/3.0/danza-de-identidad-cecilia-appleton-y-miguel-mancillas/>

²¹⁰ Este festival fue cancelado por el gobernador de S.L.P. en marzo del 2016.

²¹¹ Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, pp. 86, 89.

propuesta distinta que retomó el papel social de la danza en su acercamiento y apertura a los sectores “populares” y en la representación de temáticas sobre la vida cotidiana y las problemáticas sociales. Estaba lejos de pronunciarse en acuerdo con el Estado, pues ahora se estaba planteando una denuncia social desde un grupo perteneciente a una universidad pública. De hecho, Barro Rojo –junto con Contradanza (1983)- también fue punta de lanza en la denuncia social hecha por los grupos de danza contemporánea que exponía el papel del Estado como partícipe del malestar social.²¹² Además, fue representativo de una nueva etapa en que la danza contemporánea comenzó a salir del Distrito Federal, y en la que las universidades comenzaron a tener un rol importante abriendo carreras de danza y albergando a una compañía representativa.

Durante esos años, los grupos independientes criticaron fuertemente a las instituciones oficiales y su labor y visión de la difusión cultural, aunque el Estado seguía siendo el mayor promotor y sustentador de la labor artística. Tales críticas pudieron haber contribuido a no obtener el favor del Estado como había ocurrido durante la época del arte nacionalista. Por ejemplo, Garrido hacía ver la contradicción del discurso oficial en el que se “habla de un arte para el pueblo y para las grandes mayorías”, pero lo que difundía eran productos “culturales” de dudosas cualidades mediante la apertura a las empresas privadas (los medios de comunicación). Por el contrario, un “arte para el pueblo no puede limitarse al Teatro de la Danza o al Palacio de Bellas Artes, sino tendría que tomar estos aparatos de difusión de las empresas privadas y difundir a través de sus canales su propia actividad.” Y sentenciaba: “si en México el arte de la danza es elitista, es a causa de las características de la política cultural del Estado mismo”.²¹³ Por aquel entonces, organismos como el ISSSTE y el IMSS fueron los que hicieron posible la

²¹² Castro, Jocelyn. “Barro Rojo hace una declaración de principios en *Tres décadas y seguimos...*”, en *La Jornada*, Sección Cultura, México, 13 de agosto de 2012, p. A 16; Pacheco Pólito, Anarsis. “La compañía de danza Barro Rojo nació con un compromiso de cambio social, dice fundadora”, en *El Sur, Periódico de Guerrero*, Guerrero, 22 de agosto de 2012, en línea: <http://suracapulco.mx/cultura/la-compania-de-danza-barro-rojo-nacio-con-un-compromiso-de-cambio-social-dice-fundadora/>

²¹³ Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 116.

continuidad de varios de los “independientes” al contratarlos para dar varias funciones.²¹⁴

A partir de las precarias condiciones que se habían establecido para la danza contemporánea independiente, también se vio la necesidad de reivindicar el lugar de los bailarines en la sociedad y del deber de estos para con el beneficio social, y por tanto, de buscar formas de organización que congregaran a la comunidad dancística. Tras el malogrado proyecto del Consejo Nacional de la Danza, ahora las ideas giraron en torno de una Asociación Mexicana de la Danza, conformada por civiles, la cual fue promovida sobre todo por Patricia Aulestia.²¹⁵

En 1985 finalmente se constituyó la asociación Danza Mexicana A.C. (DAMAC), cuyos objetivos se concretaron en los siguientes puntos:

Contribuir al desarrollo de la danza en la República Mexicana como importante factor social y cultural; impulsar la enseñanza profesional, escuela, extra-escolar de la danza; promover espectáculos de danza en todos sus géneros; procurar la creación y producción de obras coreográficas; promover a los grupos profesionales y semi profesionales de danza; propiciar la investigación de danza; apoyar al movimiento nacional de danza; promover la formación de asociaciones estatales y/o regionales; y pugnar por la libertad de expresión artística en la danza.²¹⁶

Estos objetivos, que recuerdan en algo a los de la Asociación Mexicana de la Danza A.C., hablan de todas las carencias y necesidades que aún se veían en el campo de la danza, de su profesionalización y difusión.

La DAMAC planteó su acción desde dos ejes principales:

- a) Defender y representar al gremio dancístico o, como entonces se denominaron, los “trabajadores de la danza”, conformados en su mayoría por “independientes” de la rama del contemporáneo.
- b) Retomar el compromiso social de la danza.²¹⁷

Mientras funcionó, esta asociación civil se desempeñó como un medio de negociación con el INBA y con el CNCA para que los agentes de la danza tuviesen mayor participación en las políticas que se elaboraban sobre este campo. También, mediante este organismo se organizaron los primeros Encuentros Callejeros (1986) y, a partir de que la UNESCO declaró el 30 de abril como el Día Internacional de la

²¹⁴ *Ibíd.*, pp. 114, 116, 196.

²¹⁵ *Ibíd.*, pp. 117, 119.

²¹⁶ Texto de presentación de DAMAC, citado en Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 119.

²¹⁷ *Ibíd.*, p. 120.

Danza en 1982, se comenzó a celebrar en México. DAMAC utilizó esta celebración para darse a conocer; pues esta se hacía en auditorios al aire libre, y representaba una apertura significativa a todas las tendencias y niveles de la danza.²¹⁸

Durante toda esta década se dio un proceso de reincorporación de espacios fuera de los teatros, que se transformaron nuevamente en escenarios mediante la acción del danzar en ellos. Este danzar en la calle, en atrios, canchas y campos, se había iniciado con la corriente de danza moderna pero tuvo un lugar privilegiado en la danza contemporánea a partir de entonces.²¹⁹ Por otra parte desde estos años se hizo presente la preminencia del coreógrafo y la identificación de su proyecto dancístico –grupo o compañía- con él/ella mismos, sin gran visibilización de los bailarines como individuos, lo que además provocó conflictos por las autorías de las obras y dio paso a la disolución de algunos grupos. Esta propensión tiene sus antecedentes en la forma en que estaba funcionando la danza contemporánea a nivel mundial.²²⁰

Cuando se fundó el CNCA y se estableció el FONCA, se inauguró una política de promoción artística por medio de estímulos para creadores e intérpretes por las que se concursaba cumpliendo varios requisitos y ante la mirada de un jurado. Autores como Carlos Ocampo o Manuel Stephens- consideran este momento como el final de la etapa del Movimiento de Danza Contemporánea Independiente.²²¹ Esto porque las becas vinieron a establecer nuevas reglas en el campo dancístico mexicano impuestas desde una institución, aunque con participación de agentes de la danza que formaban parte de la burocracia cultural. Estas reglas transformaron la dinámica entre las compañías “consagradas”, las que siguieron considerándose “independientes” y los grupos de reciente formación: se inició una competencia más acentuada, y a veces hasta hostil, por el capital que significaba el apoyo económico, en el que entraron en juego los capitales simbólicos de cada agrupación y los juegos

²¹⁸ *Ídem*.

²¹⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. “Cuerpos en la calle: la danza sobre el derrumbe” en Variopinto, No. 38, México, Septiembre 2015, versión en línea: <http://www.revistavariopinto.com/nota.php?id=743>

²²⁰ Pineda, Patricia, *op. cit.*, pp. 494-497; Ocampo, Carlos. “La danza en tiempos de la hiperglobalifilia...”, *op. cit.*, p. 842.

²²¹ Ocampo, Carlos. “De la compañía al unipersonal: expansión y colapso de las factorías de danza en el siglo XX”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002; Stephens, Manuel, *op. cit.*

de influencias. Aquí también entraron en juego las diferentes visiones sobre el arte, los principios estéticos, la profesionalidad, y la calidad artística. Por ello, la selección de los beneficiarios del Fondo se convirtió en un campo de lucha entre disciplinas, criterios e intereses personales, visiones del arte y concepciones sobre lo que merece recibir el estímulo.

En el ínterin, entre el comienzo del Movimiento Independiente y la aparición del FONCA, fueron preparándose profesionales de la danza dentro de las instituciones educativas, de los cuáles, pocos serían adoptados por las compañías “consagradas”. Sin la garantía de sueldos estables, se hizo más difícil de lograr la consolidación de los “recién llegados”, de los que hasta ahora no habían obtenido el prestigio suficiente ni una buena posición de poder, y aún la permanencia de aquellos ya “consagrados”.²²²

El sistema de becas cambió igualmente las relaciones con las instituciones al estar mediadas por mecanismos de evaluación, aunque fueran agentes de la danza los encargados de esta, es decir, la evaluación era hecha por pares. De tal manera que, el gran dilema no era ya por conseguir espacios de presentación, ni con la burocracia cultural, sino para convencer a los jurados que se encargaban de asignar los fondos y de pelear el presupuesto con el resto de los Departamentos. Por otro lado, se iniciaron tendencias donde se armaban proyectos que después de terminada la beca, se desintegraban, o bien, se conformaban grupos exclusivamente para concursar; del mismo modo se buscó cada vez más la producción unipersonal, con lo que muchos coreógrafos e intérpretes se volvieron itinerantes.²²³

Tortajada opinaba que lo positivo de esta nueva dinámica es que

*el artista presenta su propuesta, quien la juzga es un jurado conformado por gente de danza, de la misma comunidad (tus amigos o tus enemigos) y si ganas puedes realizar tu proyecto y luego presentar cuentas: en qué lo gasté, cómo, cuántas funciones di, etcétera. Así no se puede medir calidad, sólo cantidad.*²²⁴

²²² Ocampo, Carlos. “De la compañía al unipersonal...”, *op. cit.*, pp. 823-824; Stephens, Manuel, *op. cit.*

²²³ Cerón Hernández, Cintya, *op. cit.*, p. 58; Naser, Lucía, *op. cit.*

²²⁴ En Naser, Lucía, *op. cit.*

A pesar de todo, para ella, fue en razón de las demandas de los grupos independientes que las políticas públicas relacionadas con el arte y la cultura fueron constantemente cuestionadas y modificadas poco a poco.

En la década de 1990, muchos de los que integraban los grupos independientes de la “tercera generación” (es decir, los de 1980) los dejaron y formaron nuevos, haciendo la oferta de danza contemporánea más variada y amplia. Aparecieron entonces agrupaciones de danza urbana, de danza gay y otras que retomaron la danza-teatro, que se enfrentaron a una nueva configuración del campo de la danza, y además empezaron a hacer propuestas distintas a los de la primera y segunda generación de independientes. Sin embargo, según el escritor y crítico de danza Carlos Ocampo, este reacomodo dio lugar a una diáspora de bailarines: el manejo de un grupo, las constantes negociaciones con las instituciones, las restricciones económicas y las luchas de poder dentro de los grupos comenzaron a hacer mella en ellos y a desestabilizar la unión existente.²²⁵ Ellos, junto con los grupos “consagrados” de la década de 1980, serían los protagonistas en fase de consolidación al inicio del nuevo milenio.

Sin embargo, al iniciar 1990 el movimiento “independiente” estaba en sus últimas, y mucho tuvieron que ver el establecimiento del CNCA y las becas del FONCA. Los Encuentros Callejeros que aún se organizaban quedaron cada vez más desiertos mientras las compañías “independientes” que se había consolidado, se preocupaban por asistir a otros eventos como el Premio Iberoamericano de Coreografía que se llevó a cabo en Barcelona en 1991.²²⁶ Las compañías “consagradas” de la “primera generación” comenzaron a fenecer. Se puede apreciar también que aunque la formación de grupos, compañías y colectivos no se detuvo –ni lo ha hecho-, desde la última década del siglo XX las tendencias marcharon hacia el unipersonal, hacia el bailarín o coreógrafo itinerante que transita de una compañía a otra o que trabaja en proyectos personales, y ello es en parte producto de las condiciones establecidas por los apoyos del CNCA, del Fondo, de los

²²⁵ Cerón Hernández, Cintya, *op. cit.*, p. 56

²²⁶ La asistencia a este evento fue autofinanciada por las compañías asistentes, pero ignorada por las autoridades culturales como un ejemplo y una oportunidad de promocionar la producción cultural a nivel internacional. Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p 199.

concursos y premios, y de las instituciones privadas como la Fundación Rockefeller o los bancos,²²⁷ y es igualmente resultado de los procesos de globalización.²²⁸

Esta “cuarta generación”, y después la “quinta”, enfrentaron entonces la imposición de una lógica distinta para producir danza, promovida también por las crisis económicas nacionales y los recortes presupuestales, y que al poco llevó hacia la realización de proyectos anuales, “desechables”, que no se preocuparon tanto por el contacto con la sociedad civil, sino que volvieron sus intereses hacia la experimentación y el desarrollo de temáticas introspectivas o posmodernas. Dinámica que imperó en la década del 2000, cuando, más que nunca, los coreógrafos comenzaron a trabajar a partir de proyectos y a convocar a pocos bailarines para interpretarlos. Los bailarines tuvieron que hacerse cargo de su entrenamiento, de relacionarse con coreógrafos, de buscar proyectos, o de intentar la conformación y el mantenimiento de una compañía.²²⁹

Coincidió con la Dra. Tortajada cuando afirma que “el motor de la danza escénica es la contemporánea” (Ver Cuadro III), y que el movimiento de los “independientes” sentó las bases de acción y propuestas de las compañías que surgieron a finales de la década de 1990 y durante la del 2000. Todos ellos, no solamente continuaron la lucha por reivindicar la profesión del bailarín y por el reconocimiento de la danza contemporánea como bien cultural consumible y asequible para todo público, impactando con ello las políticas culturales, sino que se interesaron por promover y mejorar la educación artística y dancística, y el intercambio internacional; son también los que han presentado las propuestas más innovadoras en relación a las temáticas, al uso del cuerpo y de las nuevas tecnologías. Además, al funcionar de mejor manera como “independientes” – aunque esa independencia sea relativa- y no como parte de una sola compañía oficial, han desarrollado estrategias dentro del campo que han guiado los cambios

²²⁷ Lo más común es que se de preferencia a las obras nuevas y los estrenos, porque lo que se promueve es la producción constante, no la re-escenificación de obras de antaño o presentadas con anterioridad. Por otro lado, el FONCA toma en cuenta la trayectoria y el repertorio de obras para asignar recursos, que son parte del capital simbólico de los agentes. Pineda, Patricia, *op. cit.*, p. 498.

²²⁸ Ocampo, Carlos. “De la compañía al unipersonal...”, *op. cit.*, pp. 831-833; Baud, Pierre-Alain, *op. cit.*, p. 199.

²²⁹ Ocampo, Carlos. “La danza en tiempos de la *hiperglobalifilia...*”, *op. cit.*, p. 842; Sthepens, Manuel, *op. cit.*; Pineda, Patricia, *op. cit.*, pp. 497-498.

en las posiciones de poder, en su interacción y en la formación de redes entre ellos y las instituciones y entre los mismos agentes de la danza.²³⁰

Cuadro III. Generaciones de la danza contemporánea mexicana, con las compañías más representativas.²³¹

Generación	Compañía	Director/a o Fundador/a	Estado/Ciudad
Primera (1940-1960)	Ballet Nacional de México* (1947-2006)	Guillermina Bravo	D.F., Querétaro
	Ballet Independiente* (1966)	Raúl Flores Canelo	D.F.
	Nuevo Teatro de la Danza (1950s-1963)	Xavier Francis, Bodil Genkel	
	Ballet de Bellas Artes (1956)	Waldeen von Falkenstein	
Segunda (1970) "primeros independientes"	Expansión 7 (1973-1977)	Colectivo	D.F.
	Forion Ensemble (1977-1982)	Colectivo	
	Ballet Teatro del Espacio* (1977-2009)	Michel Descombey, Gladiola Orozco	
	Danza Libre Universitaria (1979-2005)	Cristina Gallegos	
	Danza Teatro Mexicano (1979)	Valentina Castro	
	Andamio (1979)	Arturo Garrido	
	Truzka (1979)	Beatriz Juvera	Hermosillo
Tercera (1980) Movimiento Independiente	Utopía Danza Teatro (1980)	Marco Antonio Silva	D.F.
	Barro Rojo (1982)	Arturo Garrido, Laura Rocha	Guerrero, D.F.
	Cía. Estatal de Danza Contemporánea de Oaxaca (1982)	Alejandra Serret	Oaxaca
	Cuerpo Mutable (1983)	Lydia Romero	Tijuana
	Contradanza (1983)	Cecilia Appleton	D.F.
	Teatro del Cuerpo (1983)	Farahilda Sevilla	

²³⁰ Naser, Lucía, *op. cit.*

²³¹ Elaborado con base en Tabla Oferta de Danza Contemporánea en Cerón Hernández, Cintya. *El consumo cultural de la danza contemporánea en los jóvenes de la ciudad de México: Las necesidades de comunicación de un campo*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México, D.F., Universidad Intercontinental, 2004, pp. 86-87; y en Rueda Taracena, Mónica. *Crear danza desde un "grupo independiente" en la Ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, México, D.F., UNAM, 2006, pp. 82, 95, 115; se agregaron datos y modificaciones con información de: S/a, *Catálogo de Compañías de Danza*, Coordinación Nacional de Danza, INBA, 2014, 245 pp. (archivo PDF); programas de mano de Festival Internacional de Danza, Morelia, y páginas web de las compañías de danza.

Notas: *Compañías que contaron con subsidio oficial.

Se han conformado grupos y compañías de danza contemporánea en gran abundancia, por lo que el presente cuadro no pretende proveer de una lista completa y absoluta de todas las compañías que se han conformado en el país. En la segunda generación se hallan los primeros grupos independientes que sentaron las bases para que en la tercera generación ya se hablara del Movimiento de Danza Contemporánea Independiente. Sólo se adjunta la fecha de desaparición de las compañías cuando se tiene el dato, de otra manera se omite, lo que no significa que todas las compañías sigan en activo.

Las compañías de Morelia no se incluyen, debido a que en el capítulo IV se encuentra un cuadro similar para el caso local.

	Ala Vuelta (1984)	Graciela Cervantes	
	Sinalodanza (1984)	Héctor Chávez	Sinaloa
	Núcleo Danza (1985)	Guadalupe Orellana	S.L.P.
	Ballet Impulso – Cía. Sunny Savoy (1985)	Sunny Savoy	Monterrey
	U, X. Onodanza (1985)	Raúl Parrao, Alicia Sánchez	D.F.
	Contempodanza (1986)	Cecilia Lugo	
	Módulo Compañía de Danza (1986)	Alejandro Shwartz	Veracruz
	Antares (1987)	Adriana Castaños, Miguel Mancillas	Hermosillo
	Asalto Diario A.C (1987)	Miguel Ángel Díaz	D.F.
	AlsurDanza (1987)	Graciella Torres, Milton Acereto	Yucatán
	En Movimiento (1987)	Rolando Beattie	D.F.
	Mandinga (1987)	Irene Martínez	
	Púrpura Danza-Teatro (1987)	Silvia Unzueta	
	Arte Móvil. Danza Clan (1989)	Ruby Gámez, Judith Téllez	Monterrey
Cuarta (1990)	Cía. de Danza Contemporánea de León (1990)	Juan Caudillo	Nuevo León
	Drama Danza (1990)	Rossana Filomarino	D.F.
	En dos Partes (1990)	Gerardo Delgado	
	Koreos Danza Teatro (1990)	Gerardo Ibáñez	Oaxaca
	Neodanza (1990) – Artefactia	Antonio González	Guadalajara
	Aksenti (1991)	Duane Cochran (EU)	D.F.
	Humanicorp (1991)	Gerardo Hernández	
	Oscar Ruvalcaba Cía. (1991)	Oscar Ruvalcaba	
	Cía. de Danza Experimental (1992)	Lola Lince	Guadalajara
	Delfos (1992)	Claudia Lavista	Mazatlán
	M d Mar (1992)	Myrna de la Garza	D.F.
	Quiatora Monorriel (1992)	Evoé Sotelo	Hermosillo
	Nemián (1993)	Isabel Beteta	D.F.
	Teoría de Gravedad (1993)	Aurora Buensuceso	Nuevo León
	Alicia Sánchez y Cía. (1993)	Alicia Sánchez	D.F.
	A Poc a Poc Danza (1994)	Jaime Camarena	
	Cía. Tania Pérez-Salas (1994)	Tania Pérez-Salas	
	Cora Danza (1994)	Cora Flores	
	La Manga Video y Danza (1994)	Gabriela Medina	Edo. de México
	Tábula Rasa (1994)	Javier Romero	D.F.
	Tándem (1994)	Leticia Alvarado	
	Bajo Luz (1995)	Juan Manuel Ramos	
	La Cebra Danza Gay (1996)	José Rivera	
	Arts Atlático (1997)	Jorge Domínguez	Tijuana
	A-Quo Danza (1997)	Lourdes Luna	S.L.P., Morelia
	Cuerpo Etéreo (1997)	Jaime Sierra	Monterrey
	Producciones La Lágrima (1997)	Adriana Castaños	Sonora
	Mezquite DC (1997)	Jaime Hinojosa	Torreón
	Subterráneo D.C. (1997)	Gregorio Coral	Tijuana
	Athos (1998)	Laura Saldívar	D.F.
	Forámen M (1998)	Marcos Ariel Rossi	Cuernavaca
	Movimiento Perpetuo (1998)	Pilar Gallegos	D.F.
	Onírico Danza Teatro (1998)	Gilberto González	
	TatZu Danza (1998)	Tatiana Zugazagoitia	

	Circo Contemporáneo (1999)	Mauricio Nava	Guanajuato
	Eterno Caracol (1999)	Ester Lópezllera	D.F.
	Proyecto Coyote	Arturo Garrido	S.L.P.
	Univerdanza (1999)	Adriana León	Colima
Quinta (2000)	Ángulo Alterno (2000)	Alonso Alarcón	Xalapa
	Camerino 4 (2000)	Magdalena Brezzo	D.F.
	Eros Ludens (2000)	César Romero	
	Fuera de Centro (2000)	Alberto de León	
	Bruja Danza (2001)	Alejandra Ramírez	Puebla
	Camerino 4 (2001)	Magdalena Brezzo	D.F.
	Cía. Momentos Corpóreos (2001)	Miguel Ángel Palmeros	
	Serafín Aponte Danza (2001)	Serafín Aponte	
	Lux Boreal (2002)	Ángel Arámbula	Tijuana
	Tierra Independiente (2003)	Paulina Hernández	Oaxaca
	Andrágora (2004)	Carlos Corral	Sonora
	La Llorona (2005)	Leonardo Rodríguez	D.F.
	Las Sangres-Danza UV (2004)	Mijail Rojas	Veracruz
	La Luciérnaga (2006)	Vicente Leyva	Sinaloa
Asando Danza (2007)	Manuel Ballesteros	Sonora	
Physical Momentum Project (2007)	Vicente Leyva	Mazatlán	

Coincido con la Dra. Tortajada cuando afirma que “el motor de la danza escénica es la contemporánea” (Ver Cuadro III), y que el movimiento de los “independientes” sentó las bases de acción y propuestas de las compañías que surgieron a finales de la década de 1990 y durante la del 2000. Todos ellos, no solamente continuaron la lucha por reivindicar la profesión del bailarín y por el reconocimiento de la danza contemporánea como bien cultural consumible y asequible para todo público, impactando con ello las políticas culturales, sino que se interesaron por promover y mejorar la educación artística y dancística, y el intercambio internacional; son también los que han presentado las propuestas más innovadoras en relación a las temáticas, al uso del cuerpo y de las nuevas tecnologías. Además, al funcionar de mejor manera como “independientes” – aunque esa independencia sea relativa- y no como parte de una sola compañía oficial, han desarrollado estrategias dentro del campo que han guiado los cambios en las posiciones de poder, en su interacción y en la formación de redes entre ellos y las instituciones y entre los mismos agentes de la danza.²³²

²³² Naser, Lucía, *op. cit.*

A la vista de este recuento, no sobra decir que las políticas culturales están involucradas en el proceso de profesionalización en conjunto con las políticas educativas (que son el tema del siguiente capítulo), pues si el Estado destina recursos para la formación profesional de bailarines, coreógrafos, y maestros, para eventos de difusión y promoción de la danza, y para recintos de presentación de eventos, es mucho más probable que este arte se consuma, que haya mercado laboral para productores de danza, y que se legitime como carrera profesional y como producto cultural nacional.

CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIONALIZACIÓN DANCÍSTICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE MÉXICO

Hasta ahora expuse perspectivas generales de las maneras en que las políticas culturales se han concatenado con el campo dancístico mexicano, y he mostrado cómo sus agentes no son receptores pasivos de tales políticas, sino que han participado en la exigencia y la denuncia de las condiciones en las que han desarrollado su hacer dancístico, y por tanto, en la elaboración y transformación de dichas políticas. Ahora bien, para esta investigación considero que otro de los campos que han influido en la profesionalización de la danza contemporánea es el de las políticas educativas, y dentro de éstas, las relacionadas con la educación artística y con la educación superior.

Mediante una revisión historiográfica, así como de fuentes primarias, como los planes nacionales de desarrollo educativo, en este capítulo me dedico a construir un panorama de los cambios que se han dado durante cada sexenio en las políticas educativas mexicanas, específicamente aquellas que se han desarrollado e implementado en torno de la educación artística desde la década de 1970 hasta la primera década del 2000. Abordo este campo porque el marco de la educación artística abarca la enseñanza de la danza, y porque las políticas que se han adoptado para dicho ámbito han influido en las directrices que han adoptado gran parte de las instituciones públicas de enseñanza dancística.

De forma consecuente entro a examinar la trayectoria histórica de las escuelas de danza del INBA, y a partir de la revisión de documentos como los planes de estudio y los perfiles profesionales, expongo las características y rasgos de sus propuestas de profesionalización, y las transformaciones que sufrieron a través de los años. Esto con el propósito de tener puntos de referencia a la hora de examinar las propuestas de profesionalización de las universidades y de la licenciatura en danza de la Universidad Michoacana.

Ahora bien, hay que comenzar diciendo que las funciones sociales, culturales y simbólicas –productivas, expresivas, representativas, comunicativas, cognitivas, de

desarrollo humano, etc.²³³ del arte provienen de la propia sociedad. Si concebimos que la sociedad, desde y con sus representaciones sociales, es la que otorga, modifica, reelabora y confirma valores y supuestos de toda práctica social, y que estos procesos se sitúan en el devenir histórico, se tiene que la apreciación y valoración de las prácticas, expresiones y conocimientos artísticos como forma de comunicación, representación y expresión de la experiencia humana, cambian a través del tiempo, pero siempre en función de la misma sociedad. Estos valores y representaciones del arte no son únicos, así como tampoco las sociedades son una masa homogénea, informe y estática, ni el arte es uno solo. Dentro de cada ámbito existe una multiplicidad cambiante de voces, propuestas, réplicas y contrarréplicas que pugnan por un lugar en el espacio social, y que a veces se imponen, son descartadas, se transforman, se recuperan o se continúan. De aquí parto para afirmar que el lugar que ha tenido el arte y la educación artística dentro de los espacios educativos también ha fluctuado a través del tiempo, y se le han asignado papeles y valores distintos en su momento, que obedecen a su propia historicidad.

Mediante el arte también se construye la realidad, se constituyen visiones y representaciones del mundo, pero de igual forma posibilita la expresión, reflexión, crítica y reelaboración en torno de las representaciones existentes de una sociedad o de un grupo social, y en ese sentido es mediador de significados y, por ello, contribuye a la comprensión e interpretación del mundo.²³⁴ Una escuela de arte, y para el caso, de danza, simplemente es otro espacio que promueve, entre otras cosas, el conocimiento, interpretación y transformación del mundo y las realidades locales, de forma distinta pero igual de válida a como lo hacen las ciencias naturales o las disciplinas sociales.

Educación y arte son nociones que desde que se conciben en contextos específicos han adquirido sentidos y significados diversos. La educación implica la transmisión, recepción y /o reelaboración de una serie de valores compartidos, establecidos, e institucionalizados al igual que el arte. De esto se sigue que cualquier

²³³ Abad, Javier. "Uso y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano", en Lucina Jiménez (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, España, OEI, 2011, p. 17.

²³⁴ *Ibid.*, p. 19

noción sobre lo que es la educación artística conlleva entonces estipulaciones sobre lo que debe enseñarse, cómo, y para qué.

Como lo expone el experto en educación artística, Javier Abad Molina, las funciones del arte en relación con la educación han sido de carácter fundamentalmente cultural y social, pero se ha puesto especial atención en una función transformadora ideal, o sea, generadora de cambio y de integración social, si bien no de manera “masiva e inmediata”.²³⁵ Estas funciones, de cualquier manera, están contextualizadas, es decir, su origen se encuentra en las necesidades y valoraciones del arte y de la educación de la sociedad, pero específicamente obedecen a los contextos educativos y culturales en los niveles nacional, regional y local.²³⁶

Por su parte, el arte y la danza tienen sus propios procesos de transformación, los cuales se manifiestan en sus propuestas, discusiones y reelaboraciones filosóficas, estéticas, creativas, expresivas, etc. Éstos se originan en su hacer particular y en las dinámicas e interacciones de las comunidades artísticas con el contexto histórico en el que viven, lo cual no puede ignorarse como factor presente en los cambios históricos del campo dancístico y de las proposiciones de educación dancística profesional, pero el enfoque de esta investigación se encuentra en lo que atañe a las políticas públicas.

Históricamente, las políticas culturales y educativas no corren separadas e independientes unas de otras, al menos en lo que toca a la educación en el arte y por el arte, en donde las políticas educativas han estado incluso bajo la influencia de las políticas culturales, en el nivel del discurso y en la forma en que se han organizado institucionalmente. Más aún, si se considera que la educación artística no solamente engloba a las actividades escolares sino también las extraescolares, la difusión cultural, la formación de profesionales en conservatorios, escuelas y universidades, el contenido de los medios masivos de comunicación, la organización visual del espacio y “todas las actividades que van configurando cotidianamente los

²³⁵ Ídem

²³⁶ *Ibíd.*, p. 17, 21

hábitos sensibles e imaginarios”, además de las acciones del Estado y de los grupos sociales en torno de esas actividades.²³⁷

Sin embargo, me parece pertinente una precisión y una distinción. Primeramente, una precisión de que en este apartado tomaré sólo el ámbito que corresponde a la educación artística en las instituciones educativas. Luego, hay que hacer una distinción entre *educación artística* o *en el arte* y *educación por o a través del arte*. La educación artística se concibe en esta investigación como la enseñanza y transmisión sistematizada de saberes, creencias y prácticas pertenecientes a una o varias áreas del arte, entre las cuáles, las que más preponderancia han tenido son, en orden de importancia, las de música, artes plásticas o visuales, danza y teatro. Por otro lado, la educación por el arte se refiere al uso y práctica del arte como un medio utilizado por la educación, o como una manera de educar que no necesariamente se circunscribe a una disciplina artística específica, sino que puede hacerse extensiva a otras áreas de conocimiento. En ese orden de pensamiento, la educación artística también puede considerarse como una modalidad de la educación a través del arte.²³⁸

Desde las ciencias de la educación, se ha definido a la educación artística como:

[lo que] constituye uno de los ejes fundamentales de la *formación integral del individuo* por su importancia en el *desarrollo de la sensibilidad* y de la *capacidad creativa*, así como el valor intrínseco de las obras de arte en la *configuración de cualquier tradición cultural*.²³⁹

²³⁷ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística en México. Un análisis del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA)*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011, p. 74; López Noriega, Myrna, et al. “Políticas públicas y educación superior en México”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 9 Historia e historiografía de la educación, p. 1, (archivo PDF); García Canclini, Néstor. *Historia Social de la Educación Artística en México*, Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación, Vol. I. México, D.F., Coordinación General de Educación Artística, 1981, p. 6.

²³⁸ Corcuera, Rocío. “De la Educación Artística y la Educación por el Arte”, en *Encuentro Nacional de Arte, Diversidad Cultural y Educación*, Perú, 2010, en línea: <http://documents.mx/documents/de-la-educacion-artistica-y-la-educacion-por-el-arte-rocio-corcuera.html>

²³⁹ Sergio Sánchez Cerezo, *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana, 1985, citado en Martínez Camacho, Margarita. “Panorámica de la educación artística en el nivel primaria”, en *Revista Educar*, no. 15, Educación Artística, en línea en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/educar/numero15/panoramica.htm

En ese sentido, la educación artística tiene el potencial de desarrollar la sensibilidad, de mover a la experiencia estética, de formar el pensamiento crítico, y de fomentar las inteligencias de carácter artístico, interpersonal y creativo, a partir de la “apropiación y movilización de facultades perceptivas, emocionales, imaginativas, relacionales, del lenguaje y prácticas”,²⁴⁰ y de la transformación de las maneras de sentir, de pensar, de observar y comprender al mundo y a sí mismo. Además puede coadyuvar al bienestar psicológico y, en el caso de la danza, también al físico. Pero los beneficios no se detienen ahí, sino que se extienden a la redefinición de las relaciones personales y sociales, pues posibilita la integración escolar, social y cultural.²⁴¹

En particular, la danza aporta al ser humano posibilidades y beneficios físicos, intelectuales, emocionales y creativos, relacionados con la inteligencia kinética, espacial, emocional e interpersonal. Por ejemplo, la inteligencia kinética se refiere a la capacidad para utilizar el cuerpo para expresar y exteriorizar ideas, emociones y sentimientos, e implica habilidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, además de capacidades autoperceptivas y táctiles, los cuales no solamente son útiles al individuo que las utiliza en el hacer artístico, sino en su propio desarrollo personal y en cualquier actividad que requiera de este tipo de inteligencia. Tales beneficios han sido corroborados por varios estudios e investigaciones en el campo de la educación y de la pedagogía y a partir de estas premisas es que en la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, se comenzó a reivindicar la necesidad de la educación artística desde diversas instancias.²⁴²

Ahora bien, ¿por qué es importante examinar las políticas educativas, especialmente aquellas que versan sobre la educación artística, y en qué ayudan a esclarecer el proceso de profesionalización de la danza contemporánea? Porque

²⁴⁰ González González, Tania. “Regulación artística en planes y programas de estudio. *Mesa 5: Educación básica, medio superior y educación superior*; Jiménez Poot, Carlos Gilberto. *La importancia de la educación artística en la formación integral del alumno*. Tesina de Licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, 2011, p. 17, (archivo PDF)

²⁴¹ Abad, Javier, *op. cit.*, p. 18-21; Montes Serrano, Luis Manuel, *Propuesta de rediseño curricular de las escuelas de iniciación artística en la ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 2005, p. 19

²⁴² Godínez Rojas, Socorro. *La educación artística en el sistema educativo nacional*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional-SEP, México, D.F., 2007, p. 148.

buena parte del contacto que tiene la mayoría de la población mexicana con la educación artística y con las prácticas y saberes que la conforman, se da en el interior de las escuelas públicas, sobre todo en el nivel básico. Otra porción de ese contacto le corresponde a las escuelas de INBA y a los organismos de difusión cultural que han incorporado clases y cursos artísticos en sus programas. Tanto las escuelas como los organismos culturales pueden verse como espacios de transmisión, producción y reproducción de prácticas, valores, creencias, saberes, símbolos, etc., que posibilitan la elaboración de sentido y conocimiento, específicamente de las artes.²⁴³ Partiendo de estas premisas, puedo también afirmar que los procesos de conformación y adquisición de los gustos, aficiones y sensibilidades, y de las nociones y los conceptos relacionados con ellos, se encuentran vinculados a la formación educativa, la cual ocurre dentro del entorno familiar y de las amistades, pero igualmente dentro de una institución educativa.

Si desde la planeación, sustento e implementación de las políticas culturales y educativas se pusiera la atención necesaria y suficiente al área de conocimiento artístico en todos los niveles del sistema educativo, no solamente se posibilitaría el surgimiento constante de visiones y valoraciones en favor del arte y de los artistas, y se fomentaría y orientaría la vocación artística desde edades tempranas –o a lo largo del tránsito del alumno por los niveles educativos-, sino que se favorecerían transformaciones sociales que podrían ayudar a disminuir problemas como la desintegración social y la violencia.²⁴⁴ Para Elliot W. Eisner, experto investigador y promotor de política cultural y educación artística, las concepciones hegemónicas en torno del arte parten de una “incomprensión de las importantes funciones que desempeñan en el desarrollo humano”, y una de sus consecuencias ha sido el “profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación”.²⁴⁵ Desde el

²⁴³ Colorado Araujo, Ana Bertha. “Retos de la educación artística en el siglo XXI en México”, en *Universita...*, p. 64, (archivo PDF); González Monroy, Blanca Eva. “Educación artística. Regulación artística en planes y programas de estudio”, en *Foro Jurídico para el Análisis del Marco Jurídico de la Cultura en México*, 2010, p. 1 (archivo PDF); González González, Tania, *op. cit.*

²⁴⁴ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 64; González González, Tania, *op. cit.*; Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 7

²⁴⁵ Eisner, Elliot W., *La función de las artes en la especie humana*, p. 15, citado en Abad, Javier, *op. cit.*, p. 22. También, para una de las visiones más completas acerca de la importancia y aportaciones del arte y de la educación artística, remito a la lectura de las obras de E. W. Eisner y Howard Gardner.

momento en que la educación artística se relegó dentro del sistema educativo mexicano (tras el breve episodio de la época cardenista), dejaron de fomentarse elementos que coadyuvarían a la recepción-consumo de arte, a una formación de una calidad y carácter distintos a los establecidos, y especialmente, para el enfoque de esta investigación, a la valoración del trabajo de los profesionales del arte y de una carrera artística como profesión y, por consiguiente, a la ampliación de su campo laboral.

De cualquier manera, no hay que olvidar que se trata de procesos históricos, y que los espacios de educación artística se han conformado, funcionado y reformado en contextos histórico-sociales específicos. Siendo así, hay que remitirse nuevamente al contexto nacional y a la elaboración, aplicación y materialización de las políticas educativas desde una perspectiva histórica, poniendo el acento en la educación artística dentro de las instituciones educativas. Dado que me interesa y aterrizo mi investigación en la profesionalización, pondré también atención en las políticas referidas a la educación superior. Y una vez más, hay que mirar el panorama nacional puesto que las políticas públicas y su materialización (suficiente o no) impactan y hacen eco en el nivel regional y local, sobre todo si uno se remite a los discursos contenidos en los planes de desarrollo cultural y educativo.

Las enunciaciones que siguen tienen fines explicativos y descriptivos, e inician en la década de 1970 puesto que para este capítulo pretendo resaltar la materialización de las políticas educativas que a partir de esa década influyeron en la educación superior y en la educación artística, y el impacto de esas reformas en las escuelas de danza. Esto con el propósito de establecer un panorama en el que a la par se aprecie el desarrollo de la educación dancística en México, y que finalmente me ayudará a aterrizar en el espacio específico de mi investigación: la ciudad de Morelia.

Los procesos de profesionalización dancística que se vivieron en la ciudad de México y en otros espacios de la república se concatenaron el desarrollo de la danza contemporánea de Morelia: por ejemplo, maestros que vinieron de la ciudad de México y de otros lugares del país a dar clases en la capital michoacana, trajeron consigo la formación que habían obtenido en las escuelas de danza; hubo

compañías de los que formaron parte bailarines morelianos, así como espacios educativos de la república en los que estudiaron, o donde dieron clases; y también los programas de estudio y modelos educativos fueron tomados como referencia para la licenciatura de la carrera en Danza de la Facultad Popular de Bellas Artes de la UMSNH.

2.1 La “modernización” de la educación: políticas educativas y educación artística

Las políticas públicas, como se ha dicho en otras ocasiones, se han vinculado a los procesos de cambio histórico en diferentes niveles: local, nacional e internacional. En ellas han impactado tanto las dinámicas y lógicas del sistema económico imperante en gran parte del globo, así como las recomendaciones que sugieren y establecen organismos como la OCDE y la UNESCO. Algunas de estas recomendaciones se han dirigido específicamente a América Latina y dieron paso al uso de nociones como “calidad”, “modernización”, “eficiencia” y “competitividad”. Ahora bien, las consignas devenidas de los organismos mundiales no sólo se refieren al aspecto económico, sino al educativo. En ese tenor, la UNESCO ha emitido documentos que versan sobre el sistema educativo en general, sobre la educación superior y la educación artística. Asimismo, y como ha sucedido con la instrumentación de las políticas culturales, las orientaciones de las políticas educativas obedecen también a los intereses del Estado y a las lógicas del sistema económico nacional, por tanto, en mayor o menor medida pretenden la legitimación del propio gobierno y de sus propuestas y acciones.²⁴⁶

Durante el siglo XX, la educación pública en México fue objeto de varias reformas que han reflejado los cambios en las políticas públicas de cada gobierno presidencial. Los planes y programas nacionales de desarrollo, de cultura y de educación son documentos en donde se establecen las premisas, los mecanismos y los proyectos que se pretenden seguir durante una gestión. En ese sentido, son un elemento importante para el análisis de discurso, puesto que pueden contrastarse

²⁴⁶ Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística...*, op. cit., p. 75.

con el cómo se materializaron en los hechos. En esos documentos pueden observarse las finalidades oficiales de la educación, las concepciones sobre ésta y sobre el lugar que en ella tiene la educación en las artes. La tendencia general es que lo que se ha emitido discursivamente no ha coincidido con la realidad educativa nacional.

En este apartado, procuraré hablar solamente de aquellos aspectos de las políticas educativas que afectaron o incurrieron de forma más directa en el ámbito de la educación artística y, por extensión, en el de la enseñanza dancística. Nótese que el enfoque de esta investigación se encuentra en el ámbito público, por lo que no se abordará lo relacionado con la educación privada.²⁴⁷

Primero hay que decir que el sistema educativo es la estructura en que se organiza la educación nacional, y que por ella transita un estudiante para, idealmente, formarse y capacitarse como un profesional. El sistema educativo mexicano actual, del cual es responsable la SEP, se integra por el capital humano: estudiantes, docentes y administrativos; por planes y programas institucionales y académicos; por métodos, modelos y materiales educativos; y por las instituciones educativas (públicas y privadas) y sus organismos descentralizados. A su vez, se compone de tres niveles que se han desarrollado de forma más o menos independiente: el nivel básico (prescolar, primaria y secundaria); el nivel medio superior (con las modalidades de bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación técnica profesional); y el nivel superior (que incluye la educación universitaria técnica superior, la licenciatura, la educación normal y el posgrado).²⁴⁸ En cada uno de los niveles y de los elementos que integran el sistema educativo mexicano, el papel de la educación artística ha variado en relevancia, pero por lo general, y como se verá a continuación, ha estado relegada.

Parto de las siguientes preguntas: ¿Cuáles han sido las posiciones y resoluciones que ha asumido el gobierno mexicano con respecto a la educación

²⁴⁷ Es significativo que en el ámbito de la educación privada exista la educación dancística, pero ésta suele privilegiar el género de la danza clásica.

²⁴⁸ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 61; Villa Lever, Lorenza, "Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, no. 167, México, UNAM, julio-septiembre de 2013, p. 84.

artística desde la década 1970 hasta finales de la primera década del 2000?, y dentro del sistema educativo ¿cuál es el papel y el lugar que se ha otorgado al arte y a su enseñanza como parte de los planes de estudio? Para responder a ello, me remitiré principalmente a los estudios que ya se han elaborado por varios especialistas, que habiéndose enfocado específicamente en este tema para sus investigaciones, ofrecen sus resultados.

Desde la década de 1980 han abundado las discusiones, propuestas y proyectos en foros, coloquios y demás eventos promovidos por organismos culturales oficiales, por agentes de la comunidad artística o instituciones educativas, en torno de la revaloración de la educación artística pero, como suele suceder, estas ideas se quedan en el papel, encerradas dentro de documentos que no trascienden a la realidad nacional, regional o local. También es cierto que las situaciones de crisis política, económica y social que ha vivido el país no permiten que los gobiernos den mayor importancia a la inclusión del arte y la cultura en la educación,²⁴⁹ aunque eso no significa que no haya estado presente en los discursos oficiales de los planes de desarrollo y de educación, y en los programas y proyectos educativos que se han intentado instrumentar.

Constitucionalmente, la educación que se imparte en todos los niveles por la Federación, los Estados, y los municipios se ha comprometido, desde 1946 a “*desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*”,²⁵⁰ y además debe tener un carácter “*integral*.”²⁵¹ Sin embargo, hasta la reforma constitucional de 1993 se estableció como fracción V del artículo 3° que: “...el Estado promoverá y atenderá a *todos los tipos y modalidades educativos (incluyendo la educación superior)*”.²⁵² A esto se suma que, como parte de las atribuciones del Congreso que desde 1917 se postularon en el artículo 73°, fracción XXV, éste pudo establecer, organizar y

²⁴⁹ González Monroy, Blanca Eva, *op. cit.*, p. 2

²⁵⁰ Secretaría de Gobernación, Decreto que reforma el Artículo 3° Constitucional, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 30 de diciembre de 1946, p. 3; Secretaría de Gobernación, Decreto que reforma el Artículo 3° Constitucional, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 5 de marzo de 1993, p. 2

²⁵¹ González Monroy, Blanca Eva. “Educación artística. Regulación artística en planes y programas de estudio”, en *Foro Jurídico para el Análisis del Marco Jurídico de la Cultura en México*, 2010, p. 1 (archivo PDF); Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 22

²⁵² Secretaría de Gobernación, Decreto que reforma el Artículo 3° Constitucional, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 5 de marzo de 1993, p. 2

sostener escuelas a lo largo del país en todos los niveles y en las áreas de investigación científica, enseñanza técnica y *bellas artes*.²⁵³ Las leyes de educación de los Estados no difieren mucho de los lineamientos nacionales y suelen incluir el tema de la promoción cultural, al menos puede mencionarse aquí que la del estado de Michoacán sí contempla a la educación artística, pero revisaré esa cuestión en el capítulo III de esta tesis.

En México, el ámbito de la educación artística se ha delegado en instituciones específicas, entre las cuáles, el INBA y el CNCA (ahora Secretaría de Cultura) son las más importantes a nivel nacional. El INBA alberga las escuelas y centros oficiales de educación artística –artes visuales, teatro, artesanías, música y danza-, que incluyen casi todos los niveles de educación,²⁵⁴ además de que tiene fondos y programas específicos para la promoción de esta área educativa. El CNCA ha participado sobre todo a través del FONCA desde finales de la década de 1980, y con apoyos como el Programa de Educación por el Arte. Además, estos organismos tienen extensiones en los institutos, secretarías y otras entidades culturales locales, como las Casas de Cultura, que igualmente han coadyuvado a esta labor en los niveles regionales y municipales, aunque en el ámbito de la educación artística no formal. A éstas se suman instituciones como el DIF, el IMSS y el ISSSTE, que si bien, no tienen como propósito central la difusión cultural, han albergado clases y cursos de disciplinas artísticas, y han promovido actividades y eventos de esa índole.

Al decretarse la Ley Orgánica del INBA en 1947 se estableció la responsabilidad del Estado hacia la promoción del arte, la cual, además de

la conservación del legado artístico del pasado de todas sus formas,... y la recolección de las obras actuales”, abarcaría “la *orientación y fomento de las actividades artísticas* en sus aspectos de *creación e investigación y educación en todos los grados* y de difusión dirigida a todas las clases sociales. [También se establece que una de las principales funciones del INBA será] la *organización y desarrollo de la educación profesional* en todas las ramas de las Bellas Artes; así como participar en la *implementación de los programas y planes en materia artística*

²⁵³ Análisis del Artículo 73, fracción XXV Constitucional, en Cámara de Diputados, Servicio de Investigación y Análisis: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/universi/ixanalisis.htm>

²⁵⁴ Al 2014, el INBA contaba con 12 bachilleratos de arte (Cedart), de los cuales, 9 se encuentran diseminados en diversos Estados, y 12 escuelas profesionales (4 con sede en el Cedart).

y literaria que establezca la Secretaría de Educación Pública para la educación inicial, básica y normal.²⁵⁵

A ello se suma la serie de escuelas que están bajo su responsabilidad, que atienden los niveles inicial, básico, medio superior y profesional, y junto a esas instituciones están también sus centros de investigación artística.

El punto de partida de esta revisión contextual inicia en la década de 1970, y es justamente en esos años cuando se implementó una importante reforma educativa, pues el contexto mundial y nacional, en el ámbito de la educación empujaba hacia la transformación del sistema educativo.²⁵⁶

Como parte de la reforma que impulsó el entonces Secretario de Educación, el ingeniero Víctor Bravo Ahuja, no solamente se cambió internamente la estructura de la SEP en 1971,²⁵⁷ se impulsó además la renovación de los planes de estudio de los distintos niveles educativos, se ampliaron los servicios educativos en busca de la descentralización, intentando llegar más allá de las ciudades más pobladas y las capitales de los Estados. Además se enfocó en la creación y especialización de estudios profesionales y técnicos con la creación de instituciones como el CONACyT, la UAM, la UPN, y las Escuelas de Estudios Profesionales de la UNAM, que se caracterizaron por promover la incorporación de la población que terminaba sus estudios (técnicos o de licenciatura) al sistema productivo, y por tanto, una mayor vinculación de la educación con el sector económico. A la educación se le consideró entonces y en lo consecuente como medio para transformar la economía y la sociedad mexicanas, aunque estas concepciones no eran nuevas, se retomaron y promovieron a partir de entonces, especialmente con acento en la mejora de la

²⁵⁵ *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes*, (Última reforma: 17 de diciembre de 2015). Diario Oficial de la Federación, México D.F., 17 de diciembre de 2015, 7 pp., (archivo PDF)

²⁵⁶ Zoraida Vázquez, Josefina. "Renovación y crisis", en Tanck de Estrada, Dorothy (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México/Seminario de la Educación en México, 2010, p. 220.

²⁵⁷ Se establecieron Subsecretarías y Direcciones Generales, que con la ayuda de organismos administrativos que operaban por región o entidad, intentaron mejorar la administración de los servicios educativos.

economía nacional.²⁵⁸ Como se verá más adelante, esta reforma a la educación se hizo extensiva a las instituciones de educación artística -y de danza- del INBA.

La Ley Federal de Educación expedida durante el gobierno de Echeverría y que instauró la Reforma Educativa (1972-1975), consideró nuevamente a la educación artística como una de las áreas de conocimiento, tomando en cuenta a las artes plásticas, la música, la danza y el teatro como las cuatro disciplinas artísticas básicas.²⁵⁹ Proponía entonces:

*el estímulo a la creatividad y a la sensibilidad artística como parte esencial del proceso educativo, mediante la eficaz vinculación de las instituciones dedicadas a la preservación y fomento de la cultura con el maestro y el educando.*²⁶⁰

Hasta este momento, al menos desde el breve periodo en que durante el cardenismo la educación artística tuvo un papel preponderante, se dan indicios de un reconocimiento incipiente de este tipo de enseñanza dentro de la escuela. Por otra parte, una de las novedades más importantes que se introdujeron, fue la exigencia de formular los contenidos educativos en planes y programas de clases y estudios (con objetivos, métodos, actividades y formas de evaluación), incluso para las escuelas del INBA, y como consecuencia, para sus escuelas de danza. Éstos serían supervisados y/o asesorados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.²⁶¹

En los últimos meses del sexenio de Echeverría, se organizó el Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte (septiembre de 1976), el cual fue producto de la cooperación entre la ADM y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE); a él acudieron representantes del INBA, de las escuelas de arte públicas y privadas y maestros. Uno de sus logros

²⁵⁸ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 4; Núñez Jaramillo, Elena. *Aportes de la reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la educación media superior*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, D. F., 2010, pp. 70, 76 y ss., (archivo PDF); Zoraida Vázquez, Josefina, "Renovación y crisis", *op. cit.*, p. 220-221

²⁵⁹ Zoraida Vázquez, Josefina, "Renovación y crisis", *op. cit.*, p. 221; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 79.

²⁶⁰ Ley Federal de Educación, Artículo 7o. fracción VIII., citada en Godínez Rojas, *op. cit.*, p. 108

²⁶¹ Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, pp. 50, 78; Echeverría Álvarez, Luis. "Ley Federal de Educación", en Diario Oficial de la Federación, México, 29 de noviembre de 1973, pp. 5, 7-8, (archivo PDF).

fue la creación de los Centros de Educación Artística (Cedart),²⁶² pero también se discutieron temas que dejaban entrever la situación de la educación artística nacional como:

definición y objetivos de la educación artística; lineamientos generales sobre los planes y programas de estudio; metodología y didácticas especiales; administración de las escuelas de arte en el nivel medio superior; actualización y mejoramiento de profesionales del arte; formación de docentes de educación artística para los niveles elementales, medio y superior del sistema educativo nacional.²⁶³

Las recomendaciones que se propusieron durante el Seminario fueron aprobadas por Ahuja, todavía titular de la SEP por entonces, entre ellas:

La articulación de la educación artística escolarizada; la unificación de los niveles académicos de las escuelas de arte con sus equivalentes del sistema educativo nacional; el propósito de lograr la profesionalización de los egresados de las escuelas de arte; y la formación de docentes de educación artística del sistema educativo nacional; creación del bachillerato de arte.²⁶⁴

Como puede observarse, uno de los ejes centrales es la búsqueda de la profesionalización de los artistas, que sus estudios se reconocieran de manera oficial, y pudieran obtener grados académicos. En palabras de Josefina Lavalle, “mientras más se profesionalicen las carreras de arte, *mayor dignidad tendrán las actividades artísticas*”. Asimismo, el entonces subdirector del INBA y Secretario Técnico del Consejo Nacional de Danza, Alejandro Alarcón, afirmaba que este seminario y sus consignas encaminaban al Instituto a cumplir con su objetivo de “promover la educación artística en todos los niveles y en todas las ramas del arte”, por más que entre muchos maestros del INBA existiera oposición ante los cambios que se estaban tratando de implementar.²⁶⁵

Durante el proceso, y desprendido también de las discusiones del Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte, se revisaron las

²⁶² ACUERDO número 11141 por el que se autorizan los Planes de Estudio de Bachillerato de Arte. DOF http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4850769&fecha=06/09/1976

²⁶³ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II (1963-1980)*, México, CENIDI-Danza/INBA/CONACULTA/Cenart, 2006, 1514, pp. 881-882, (archivo PDF).

²⁶⁴ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle. “Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la ciudad de México (1931-1978)”, en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, p. 795; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 881.

²⁶⁵ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 881, 885-886.

formas de enseñanza del arte y se observó dentro de las escuelas del INBA y del resto de las escuelas públicas, que gran parte de los maestros que la impartían lo hacían de la manera en que les habían enseñado a ellos durante sus estudios en las instituciones de educación artística, pero sin un método pedagógico y que además había un predominio de la enseñanza de técnicas, no tanto así de otros aspectos formativos del arte (situaciones que en la actualidad sigue existiendo).²⁶⁶ De ahí que otra de las medidas que afectaron directamente a las escuelas del INBA, fue la exigencia de establecer planeaciones continuas del proceso pedagógico a seguir durante cada ciclo escolar, en concordancia con los planes y programas de estudio de cada institución.²⁶⁷

En el sexenio que inició en 1976 con José López Portillo como presidente, un acontecimiento de importancia fue la reestructuración del INBA (1976), que incluyó la creación de las Subdirecciones, entre ellas la de Música y Danza. Ésta se empeñó en disputar el poder y la imposición de proyectos con el director del Instituto, y afectó directamente a una de las escuelas oficiales de danza, la Academia de la Danza Mexicana (ADM).²⁶⁸

En el gobierno lopezportillista, el Plan Nacional de Educación (1979-1982), que coordinó el Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, incluyó las llamadas Metas del Sector Educativo donde aparecen nuevamente los objetivos de aumentar la eficiencia administrativa por medio de la planeación educativa y la descentralización. En su punto 4 planteaba el Programa “Mejorar la atmósfera cultural del país”, mediante la promoción de la lectura, la difusión cultural a través de los medios masivos de comunicación y el impulso de la educación artística. El punto 4 consideraba como importantes el impulso de la educación y la investigación artísticas, y pretendió que se asegurara la presencia de al menos un profesor de actividades artísticas en las escuelas secundarias, y que además cada estado tuviera un centro de iniciación para desarrollar la vocación artística de alumnos de educación básica.²⁶⁹

²⁶⁶ Corcuera, Rocío, *op. cit.*

²⁶⁷ Tortajada, Margarita. Comunicación personal, 25 de julio de 2017.

²⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 963 y ss.

²⁶⁹ Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 80.

En ese sexenio la inversión en educación había aumentado al 5.2% del PIB debido a la confianza que se depositó en el efímero auge petrolero de la época, el cual terminó por desplomarse al llegar la década de 1980, por lo que aquello que se había concebido como las Metas del Sector Educativo, se quedaron muy cortas en la realidad respecto del documento, también por el reforzamiento de la política neoliberal que se acentuó desde este sexenio y en adelante.²⁷⁰ Fue en este difícil trance nacional que las escuelas oficiales del INBA atravesaron por un momento importante de transformación, que culminó en el establecimiento del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza en 1978, asunto que se examinará más adelante.

Como se ha dicho en el primer capítulo, desde la década de 1980, el Estado se enfocó cada vez más en las políticas públicas con una directriz que coadyuvara a la recuperación de la economía, poniendo el acento en el ámbito productivo. México, al igual que casi el resto de América Latina, se fue incorporando a la corriente globalizadora dentro de la cual se priorizaba la atención a la eficacia, la competitividad, la calidad y el provecho de toda actividad humana, pero a la par, y como consecuencia de los acuerdos del Ejecutivo con organismos económicos de orden mundial, se descuidaron áreas como el interés social, la cultura, la salud y la educación.²⁷¹

En el área de la educación, el epíteto de “políticas modernizadoras” (con sus variantes) se adoptó de manera casi permanente durante las administraciones consecuentes. La doctora Gloria del Castillo-Alemán habla de lo que llama el “movimiento de escuelas eficaces” que tuvo auge en América Latina desde la década de 1980, con la introducción de cambios en las políticas educativas que implicaban la descentralización, la profesionalización docente, la atención al diseño curricular y la gestión basada en la escuela, entre otros. Sin embargo, como lo demuestra la autora, esta búsqueda de *governabilidad* (que busca conservar la estabilidad

²⁷⁰ Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, pp. 224, 226; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 80.

²⁷¹ Bolívar Meza, Rosendo, *Historia del México Contemporáneo II*, México, D.F., Instituto Politécnico Nacional, 2008, pp. 161-163; Alcántara, Armando. “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 48, México, 2008, pp. 149-150, (archivo PDF)

gubernamental, aunque intentando lograr eficiencia y eficacia política, y que se hizo extensiva a todo el aparato gubernativo) adoptó los principios de la Nueva Gestión Pública y, en ese sentido, se adaptó a las tendencias globales, haciendo uso de una legitimidad basada en acuerdos políticos entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El resultado, después de varias décadas, ha sido la formulación de resoluciones parciales en detrimento de la tan añorada calidad educativa. La crisis económica entonces se manifestó en el ámbito de la educación con la desaceleración del crecimiento del sistema educativo y el progresivo abandono de las políticas que se habían implementado con base en la reforma educativa de 1972.²⁷²

El Plan Nacional de Educación (1982-1988) del presidente Miguel de la Madrid incluyó el programa sectorial de “Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1983-1988)”, donde exponía las carencias del sistema educativo y sus alcances, y proyectaba a la educación como la promotora del “*desarrollo integral* del individuo” y de la sociedad mexicana, para lo que debía hacerse una revisión de los programas académicos y “fortalecer la calidad educativa”; exponía también que se pretendía ampliar el acceso a los servicios educativos, culturales, deportivos y recreativos, e impulsar la descentralización de tales servicios. Eso en el discurso, porque de acuerdo con Armando Alcántara, sólo se avanzó en el ámbito normativo-jurídico, pues la crisis económica no permitió que este programa se concretara en resultados permanentes o de trascendencia.²⁷³

Los cambios que se impulsaron a partir de la década de 1990 buscaron sobre todo efectuar transformaciones estructurales, siempre apuntando a “mejorar la calidad”, pero una vez más, se trató de políticas periféricas en razón de su efectividad.²⁷⁴

²⁷² Del Castillo-Alemán, Gloria. “Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza”, en *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, no. 4, 2012, pp. 640, 642, (archivo PDF); Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 148; López Noriega, Myrna, *op. cit.*, pp. 5-6

²⁷³ Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 152

²⁷⁴ Navarro, Juan Carlos, “Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas, en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, serie Documentos, no. 36, 2006, p. 5; Del Castillo-Alemán, Gloria, *op. cit.*, p. 641.

Con la llegada de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) al poder, volvió a reducirse el gasto público en el sector de educación. Enarbolando la palabra “modernización”, concepto que se relacionó con los de “eficacia” y “competitividad”, el Ejecutivo firmó el Tratado de Libre Comercio (TLC) y, a la par, México pasó a formar parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional que comenzó a marcar pautas, a evaluar y a dar recomendaciones en materia de economía y educación.²⁷⁵

Para el sector educativo, la SEP conformó el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME, 1989-1994), que igualmente hizo un diagnóstico pesimista del estado del sistema educativo mexicano y expuso sus déficits, enfatizando la “insuficiencia en la cobertura y la calidad”, la “concentración administrativa”, las condiciones poco favorables de los docentes, etc.²⁷⁶

De la política educativa de esta gestión se desprenden, además del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma que implicó la Ley General de Educación (LGE, 1993), que es relevante puesto que estableció el marco legal para las relaciones, obligaciones y derechos de la federación, y los gobiernos estatales y municipales. Fue un esfuerzo de mejorar la comunicación y la coordinación entre los distintos niveles gubernativos del país. Como Secretario de Educación, Ernesto Zedillo logró un acuerdo con el problemático SNTE y dio un paso hacia la descentralización de la educación otorgando a los gobiernos estatales el control de la enseñanza básica y normal; sin embargo, muchos mecanismos para la aplicación de la descentralización quedaron sin resolver, especialmente aquellos relacionados con el financiamiento. Además, la SEP no dejó de tener la primera palabra en lo que respecta a la revisión de todos los programas de estudio y a la evaluación.²⁷⁷

²⁷⁵ Vázquez, Josefina Zoraida, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 528-529; Bolívar Meza, Rosendo, *op. cit.*, pp. 189-191, 206; Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 153; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 231

²⁷⁶ Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 153; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 231

²⁷⁷ Navarro, Juan Carlos, “Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas, en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, serie Documentos, no. 36, 2006, pp. 11-12; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 232; Del Castillo-Alemán, Gloria, *op. cit.*, pp. 643, 646; Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 154

Como parte de la reforma educativa, en 1991 se inició en el INBA una revisión que pretendió reorientar sus acciones hacia el cumplimiento de los objetivos que le habían dado fundamento a esa institución, entre ellos, la educación artística. Comenzó entonces a planearse una reestructuración de las escuelas y centros de investigación, dentro de la que se incluyó la renovación planes y programas académicos de sus escuelas, y que culminó en la instalación del Centro Nacional de las Artes (Cenart) 3 años después. El llamado Proceso de Reordenamiento Académico (1992-1994) emprendido por la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBA, se puso en acción en 1992 y tuvo como base el PNME del gobierno salinista. Entre sus objetivos se encontraban: la constitución del Sistema de Educación Artística Profesional (SEAP) con la inclusión de todos los niveles escolares; la revisión, reestructuración y elaboración de planes de estudio para todas las escuelas del INBA; la actualización y superación académicas; y asesorías académicas y centros educativos para los estados.²⁷⁸ La forma en que se vieron implicadas las escuelas de danza en esta reestructuración se examinará en el siguiente apartado de este capítulo.

Para Lucina Jiménez, especialista en educación artística y políticas culturales, fue hasta este momento que con el impulso reformador comenzó a recuperarse el lugar de la educación artística en la malla curricular del sistema educativo mexicano, al menos en el discurso. Sin embargo, este proceso apenas empezaría a concretarse en la realidad de manera desarticulada y esporádica.²⁷⁹ En la LGE, que sustituyó a la Ley de Educación anterior, se propuso a la educación como un “medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura”, y en el caso de la labor educativa promovida por el Estado, ésta tiene entre sus funciones la de

*“Impulsar la creación artística y promocionar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación”.*²⁸⁰

²⁷⁸ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 30, 36; *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (1930-2009)*, México, D.F., CENIDI Danza/INBA/CNCA, 2009, pp. 58-59, (archivo PDF)

²⁷⁹ Jiménez, Lucina. “La educación artística en Iberoamérica” en Lucina Jiménez (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, España, OEI, 2011, p. 102

²⁸⁰ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 22-23; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 108.

Sin embargo, no hace ninguna otra referencia a la educación artística ni se le considera como una modalidad dentro del sistema educativo, ni como obligatoria. Como reflejo de ello, todavía en la primera década del siglo XXI, la SEP asignó a la educación artística un espacio de solamente una hora semanal para abarcar las cuatro disciplinas artísticas básicas.²⁸¹

En ese contexto se insertó la transformación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, y su cambio de sede como parte del Cenart, asunto que se verá en el apartado correspondiente.

Ernesto Zedillo dio continuidad a su política educativa al frente del Ejecutivo, si bien el presupuesto para la educación se redujo como consecuencia del “error de diciembre”.²⁸² En el discurso del Programa de Desarrollo Educativo (PDE, 1995-2000), se concibió a la educación como un “factor estratégico para el desarrollo”, que facilita el acceso a “modos de vida superiores” y posibilita el “aprovechamiento de las oportunidades que han abierto las ciencias, la tecnología y la cultura”. Como algo que se vislumbraba ya en las políticas educativas del periodo anterior, se propuso atender la formación, actualización y revaloración social de los docentes de todo el sistema educativo. Este plan, como los anteriores, hizo una revisión del panorama del sistema educativo mexicano, y nuevamente denunció el rezago, la poca cobertura alcanzada por los servicios educativos, y la necesidad de elevar la calidad y la pertinencia de aquéllos, como obstáculos a superar en cada nivel educativo.²⁸³

En el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000) se hace nuevamente mención a la educación artística, pero es la primera ocasión en que se habla de su profesionalización:

Se estimularán las diversas expresiones del arte y la cultura, mediante la consolidación de los mecanismos existentes... *se impulsará la profesionalización de la actividad artística y la multiplicación de fuentes de trabajo.*²⁸⁴

²⁸¹ Mateos-Vega, Mónica. “El sistema educativo menosprecia la educación artística: especialistas”, en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 23 de agosto de 2005, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2005/08/23/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 42

²⁸² Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 234

²⁸³ Alcantara, Armando, *op. cit.*, p. 155; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 234-235.

²⁸⁴ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1995, pp. 78-79, (archivo PDF)

Aunque no explica cómo pretende lograrse. Lo que declara es que:

Se reforzarán lo mismo la enseñanza artística que los contenidos culturales como parte de los planes de estudio en los diversos niveles de educación, y se impulsará el desarrollo de las escuelas de arte, procurando una provechosa integración entre las diversas disciplinas. Se promoverá el pleno aprovechamiento de la infraestructura existente para el disfrute de los bienes culturales y la promoción artística.²⁸⁵

En el Programa Nacional de Cultura (1995-2000) se incluyó un apartado dedicado a la educación y la investigación artísticas, donde se considera a las artes como “depositarias de un conjunto de valores esenciales para la educación” (aunque no dice de cuáles valores), y junto con la educación, eran componentes fundamentales de la formación integral de cada individuo.²⁸⁶

Por su parte, en el PDE se hace referencia a la educación artística cuando se enuncia que “el estímulo a la apreciación de las diversas manifestaciones del arte y a la expresión de la sensibilidad artística es parte esencial de la *educación integral*”. Sin embargo, relaciona este espacio con la posibilidad de atender a “alumnos con *capacidades y aptitudes sobresalientes*”, para lo que la SEP deberá desarrollar “métodos adecuados para la identificación oportuna de niños que tienen *un potencial excepcional* de desarrollo en diversos campos cognoscitivos, de expresión y creación artísticas o de desempeño físico”. Al menos reconoce que

las restricciones en el número de horas dedicadas a la enseñanza actúan contra la calidad educativa, o bien, *obligan a minimizar actividades formativas importantes*, como la educación física y *la expresión y apreciación artísticas*, [pero manifiesta sólo como] una posibilidad [el aprovechar] un horario extraclase para la práctica más frecuente de *actividades físicas, artísticas y recreativas*.²⁸⁷

Por entonces, se reformó el plan curricular de las Escuelas de Iniciación Artística del INBA,²⁸⁸ que pretendía que estas escuelas se transformaran en el primer

²⁸⁵ *Ídem*.

²⁸⁶ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 23; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 111.

²⁸⁷ Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, en Diario Oficial de la Federación, México, 2 de febrero de 1996, en línea: http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

²⁸⁸ Parece ser que el origen de estas escuelas está en las Escuelas de Arte para trabajadores donde también se incluían clases de danza regional. Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se conocieron como Escuelas de Iniciación Artística (1936), aunque también se llamaron Centros de Arte y estaban dirigidos al sector obrero. Al llegar Ávila Camacho al poder, se creó la Dirección de Educación Extraescolar y Estética, a la que se encargó el manejo de los Centros. Al

eslabón del Sistema de Educación Artística Profesional (SEAP); empezó a funcionar para Música y Danza en el ciclo escolar 1994-1995.²⁸⁹ Dentro de los Seminarios de Planeación y de los talleres que en 1997 se llevaron a cabo para examinar los problemas que se presentaron con este rediseño curricular, se manifestaron algunas de las inconsistencias que reflejaron a su vez el estado de la mayor parte de las escuelas del INBA. Uno de los problemas centrales era el que gran parte de los profesores, sobre todo aquellos que tenían más años en la enseñanza, habían aprendido su “especialidad artística” de oficio, y que no contaban con grado académico profesional. Esto no implica que, debido a ello, todos fueran maestros deficientes, simplemente afirma el hecho de que las escuelas de artes no acostumbraban ofertar grados académicos y, por eso, no solía solicitarse ninguna acreditación profesional en el ámbito de la enseñanza, más bien se recurría a criterios como la experiencia y el prestigio. Sin embargo, estos requisitos se hicieron necesarios dentro de la lógica de la modernización educativa, lo que dio paso también a que se implementaron los programas de capacitación y actualización docente.²⁹⁰

El Programa Nacional de Cultura (2001-2006) enarbolado por el gobierno de Vicente Fox especificó que:

el Gobierno de la República *apoyará y estimulará el desarrollo cultural* de los estados, las regiones y los municipios de México, *atendiendo las necesidades de educación artística* en los estados y especialmente *la creación de centros de educación artística superior de carácter regional* y distribuidos de manera estratégica en el país [...] El programa va contra la centralización educativa y quiere favorecer a los estados y municipios, procurando atender sus necesidades de educación artística, instalando centros de educación artística superior [...]²⁹¹

fundarse el INBA en 1947, se les dio el nombre de Escuelas de Iniciación Artística y se buscó una mayor sistematización de las enseñanzas. Tras la reforma del INBA en 1976, se asignaron a la Coordinación de Educación Artística y actualmente están a cargo de la SGEIA del INBA. Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 21, 31-34.

²⁸⁹ Tras la puesta en práctica del plan de estudios reformado, se detectaron muchas problemáticas relacionadas con asuntos administrativos y académicos. Debido a ello, en 1997, la Dirección de Asuntos Académicos del INBA inició una serie de talleres con el fin de subsanar las fallas, entre ellos, estuvo el taller de “Didáctica de la Iniciación de las Artes” y los Seminarios de Planeación Educativa. Todo este proceso culminó en la instauración del nuevo plan de estudios en el año 2000, donde las escuelas abandonaron el propósito de ser la etapa inicial del SEAP. Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 36-40.

²⁹⁰ *Ibíd.*, pp. 39-40.

²⁹¹ Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 112

El Programa Nacional de Educación (PNE, 2001-2006) se dedicó, como sus antecesores, a referir los insuficientes alcances del sistema educativo mexicano para ir a la par del crecimiento demográfico y del desarrollo social, económico, político y cultural del país. Coincidió con los planes anteriores en priorizar la “cobertura con equidad”, la “calidad” de los procesos y niveles educativos, y hacer que el sistema educativo funcionara con eficiencia.²⁹² Este programa fue más específico respecto a la educación artística y declaró que ésta era

fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su *capacidad creadora*, desplegar su *sensibilidad* y ampliar sus *posibilidades expresivas y comunicativas*; propicia el desarrollo de *procesos cognoscitivos* como la abstracción y la capacidad de análisis y síntesis [...Con base en ello] en el currículo *debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística*; su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando *se construyen las bases para desarrollar el talento artístico [...]*²⁹³

Y después prosigue:

La educación artística en la escuela requiere *de mayor especificidad en cuanto a sus contenidos, mayor calidad y una más amplia cobertura*, debido a que *la escuela constituye el espacio privilegiado para el descubrimiento y ejercicio de las bellas artes*. [Proponía entonces] fortalecer el papel de la educación artística en el currículo de la educación básica, reconociendo su valor en *la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes*. [El programa tenía como metas que para el 2003 y 2004 se hubieran] *revisado y actualizado los planes y programas de la educación artística* en la enseñanza primaria, secundaria y normal [todo ello al parecer como parte de un “Proyecto para el Desarrollo Integral de la Educación Artística y la Cultura”].²⁹⁴

Si bien este documento resalta el valor de la educación artística y ponía en el centro asuntos pendientes importantes, fue otro intento discursivo de recuperación del lugar de esta materia como parte no marginal de los planes de estudio. Sin embargo, sí se puede decir que obtuvo algunos logros que sus antecesores no habían alcanzado. Durante esta gestión se crearon algunos programas importantes que promovieran la relación entre arte y educación, entre ellos el Programa Nacional de Educación Artística (PNEA), cuyo objeto era el estímulo de la investigación y la educación artísticas; el Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID), y se abrió además la maestría en Desarrollo Educativo (CNCA-

²⁹² Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001, SEP, p. 16, (archivo PDF).

²⁹³ *Ibíd.*, p. 33

²⁹⁴ *Ibíd.*, pp. 142, 144-145.

Cenart). De igual modo, dentro del sistema Edusat se inauguró un canal de programación dedicada a transmitir eventos artísticos, que incluyó el espacio de “La formación docente en Educación por Arte”.²⁹⁵

Otro de los programas instrumentados fue la reactivación de las Escuelas de Iniciación Artística, con un nuevo plan de estudios. Desde el primer momento, estas instituciones no pretendieron la formación de profesionales del arte, pero sí procuraban proveer de conocimientos artísticos amplios. Sin embargo, la finalidad de la propuesta del nuevo milenio fue lograr cubrir la demanda de esta área en un nivel inicial y promover la adecuación de los perfiles de los profesores a las materias impartidas, además de su profesionalización.²⁹⁶

En ese tenor, Saúl Juárez, por entonces subdirector de Educación e Investigación Artística del INBA, declaró en 2001 que uno de los retos de la educación artística era la cobertura, y no sólo de las escuelas oficiales, sino de todo el Cenart, de las universidades públicas y privadas, y de las Casas e Institutos regionales de cultura. Igualmente declaró que el INBA contaba con modelos normativos de asesorías, evaluación y revisión de currícula útiles para el propósito enunciado por el CNCA de hacer extensiva la educación artística al sistema educativo nacional, como materia de índole obligatorio. En esta labor, idealmente se vería apoyado también por la SEP, que recién había inaugurado un área específica para la incorporación de la materia a la educación básica.²⁹⁷

En octubre del 2003, el INBA convocó a una nueva reunión a los directores de todas sus escuelas y de los centros de investigación, de la cual se desprendió el documento “Asuntos a considerar para la construcción de políticas de educación e investigación artísticas”.²⁹⁸ Dentro de este documento se propuso una serie de lineamientos que se pretendían seguir para el mejoramiento de todo el entramado educativo del instituto, y entre ellos se mencionaron temas que, al ser enunciados aquí, se consideran todavía pendientes:

²⁹⁵ Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 11

²⁹⁶ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 21.

²⁹⁷ Amador Tello, Judith. “Lucina Jiménez, Saúl Juárez y la educación artística”, en *Proceso*, 26 de mayo de 2001, en línea: <http://www.proceso.com.mx/185643/lucina-jimenez-saul-juarez-y-la-educacion-artistica>

²⁹⁸ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 42.

Generar la discusión en el interior de las comunidades para *posibilitar el reconocimiento de prácticas profesionales* que puedan ser incorporadas como salidas laterales *factibles de ser certificadas* [...] Realizar estudios que permitan *ubicar la presencia de la educación artística en el contexto del sistema educativo nacional* [y] *establecer parámetros* con los que se pueda identificar el *carácter y composición de diferentes prácticas profesionales susceptibles de ser reconocidas* y en su caso *acreditadas*.²⁹⁹

Por otra parte, desde la segunda mitad del siglo XX, la UNESCO y la OCDE han sido dos de las organizaciones internacionales que más han promovido la importancia de la educación artística y de su valoración como elemento central para lo que proponen como un desarrollo *“integral, armónico y competente del ser humano”*.³⁰⁰ Aunque esta promoción se ha enfocado principalmente en los niveles básicos de la educación.³⁰¹

Dentro del Programa y Presupuesto de la UNESCO, se estableció desde la primera década del 2000 una línea destinada al fomento de la creatividad artística, y como parte de esta línea se han organizado proyectos de investigación, foros y reuniones a nivel regional para analizar y revisar los planes de estudio de la educación artística de los sistemas educativos. De igual manera, el Sector Cultura en conjunto con el Sector de Educación de dicha organización, han dispuesto programas que buscan elevar el grado de atención a esta materia y su incorporación a la currícula con la misma importancia que las demás áreas, así como la inclusión de actividades artísticas dentro de las instituciones educativas.³⁰²

Tras una serie de reuniones como la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe (2001), el Encuentro Mundial de la Enseñanza Artística (2004), el Simposio Internacional del Caribe sobre Arte y Educación (2005), y la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, *Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades* (2005), en el 2006 la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre Educación Artística, que se llevó a cabo en Lisboa y

²⁹⁹ *Apuntes. Asuntos a considerar para la construcción de políticas de educación e investigación artísticas. Reunión interna de trabajo de directores de escuelas y centros de investigación del INBA. Subdirección General de Educación e Investigación Artística, México, D.F., INBA, octubre de 2003. Citado en Montes Serrano, Luis Manuel, op. cit., pp. 44, 46.*

³⁰⁰ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 60; Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 28-29

³⁰¹ Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 28

³⁰² Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 14-15

a la cual asistió el pedagogo José Luis Hernández Gutiérrez³⁰³ en representación de México, que había participado en todas las anteriores. En ella se discutieron temas como el impacto de la educación artística en las esferas sociales, culturales y académicas, la educación de calidad en relación con la formación de docentes y con los métodos pedagógicos, y las estrategias para promover políticas de educación artística.³⁰⁴

Como producto de esta Conferencia, se concretó el documento *Hoja de ruta para la Educación Artística, construir capacidades creativas para el siglo XXI* (2006), donde se establecieron 4 objetivos básicos:

- Garantizar el cumplimiento del *derecho humano a la educación y la participación en la cultura*;
- Desarrollar las capacidades individuales;
- Mejorar la calidad de la educación;
- Fomentar la expresión de la diversidad cultural.

[Estos se fundamentaron en el postulado de que] *la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral* que permite al individuo desarrollarse plenamente.³⁰⁵

Desde aquí procuraron establecerse orientaciones para este ámbito educativo, pero en sintonía con las demandas de la economía mundial y las transformaciones del mundo contemporáneo. De cualquier manera, es importante que se considerara y afirmara el papel de la educación artística para impulsar cambios sociales que contribuyen a la desaparición de problemas como la violencia y la desigualdad social, que se plantearan observaciones, problemáticas y recomendaciones que

³⁰³ El pedagogo José Luis Gutiérrez ha desarrollado sus actividades especialmente en el área de la educación artística en México. Entre su labor destaca su participación como asesor para el diseño de los planes y programas de estudio de las escuelas del INBA, donde también ha fungido como director de Asuntos Académicos; fue coautor de programas de desarrollo académico y de formación docente como las Unidades de Iniciación Artística, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y el Programa de Formación de Promotores y Animadores de las Culturas Populares. En el Cenart ha participado en la elaboración del Programa de Educación Artística y Cultural a Distancia y de los Centros Estatales de las Artes, de la Maestría en Desarrollo Educativo con Línea en Educación Artística, etc.

³⁰⁴ *Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2006*: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/>; http://www.oei.es/historico/artistica/doc_referencias.htm

Más tarde, en el 2010, se realizó la segunda conferencia mundial en Seúl.

³⁰⁵ UNESCO, *Hoja de ruta para la educación artística, construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa, 2006, 29 pp., (archivo PDF)

coadyuvaran a la promoción de la educación por y de las artes, pero sobre todo, que se señalara a ésta como un derecho humano.³⁰⁶

En el 2004, en México se integró como obligatoria la educación artística en el nivel preescolar. Después, como parte de la a través de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), en el 2006 se afirmó el espacio de las artes también como materia obligatoria-formativa en el currículo para el nivel de secundaria. No obstante, aún se dio la libertad de ser considerada de acuerdo con las necesidades de las escuelas y continuó teniendo su carácter opcional.³⁰⁷

Para la maestra Bertha Colorado, no es hasta el 2006 cuando, a través de la RIEB, empiezan a modificarse las pautas de la enseñanza de las artes.³⁰⁸ En su visión, sin embargo, seguía como vigente e imprescindible la necesidad de una dependencia que certificara los estudios en artes y docencia de las artes desde la educación básica hasta la profesional, así como una delegación que atendiera el área en todos los niveles, para promover su coordinación y consecución, pero también para que facilitara la obtención del reconocimiento y la validación oficiales de los estudios en artes. En sus palabras, era menester “fomentar más allá de una simple apreciación por las artes *una visión profesional* tanto de artistas como de profesores de educación artística en sus estudiantes”.³⁰⁹

En la gestión de Felipe Calderón, como parte del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) se siguió con el discurso de la educación de calidad e integral, y se afirmó entonces que

una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de *destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo* [y que] una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las *capacidades y habilidades individuales*, en los ámbitos *intelectual, afectivo, artístico y deportivo*, al tiempo que se fomentan los *valores* que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la *competitividad y exigencias* del mundo del trabajo.³¹⁰

³⁰⁶ “Objetivos”, Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2006, en línea: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/aims/>; UNESCO, *Hoja de ruta*, *op. cit.*

³⁰⁷ González González, Tania, *op. cit.*, cita el mapa curricular de la educación básica 2009; Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 29; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, pp. 114-115

³⁰⁸ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 65

³⁰⁹ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, pp. 64, 68

³¹⁰ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, p. 36, (archivo PDF)

En el PND se afirmaba también que

la educación, para *ser completa*, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el *aprecio* por los valores éticos, el civismo, la historia, *el arte y la cultura*, los idiomas y la práctica del deporte. La diferencia de resultados que desfavorece al sistema de educación pública frente al privado descansa, principalmente, en la ausencia generalizada de este *enfoque integral*.³¹¹

Partiendo de ello, una de las estrategias del plan para lograr ese enfoque era impulsar mayores oportunidades para los estudiantes de participar en educación artística... [puesto que] propiciar la *enseñanza y la apreciación artística* desde la educación básica permitirá *identificar vocaciones* que, hasta ahora, han sido insuficientemente estimuladas. Se contribuirá con ello a la *formación integral* de las generaciones actuales.³¹²

Tras enunciar los propósitos y metas en relación con la difusión cultural, agregaba:

un complemento importante será el *fortalecimiento de la educación artística profesional* y la promoción de distintas modalidades de *cursos y talleres de apreciación en todas las disciplinas artísticas* [...] En todas las líneas de acción de la política cultural, se solicitarán y tomarán en cuenta la opinión y las propuestas de la comunidad artística y cultural de México [...] De igual forma se fortalecerán la *enseñanza y divulgación del arte y la cultura en el sistema educativo*. Para ello será necesario complementar la estrategia, de prolongar el horario de permanencia de niños y jóvenes en las escuelas.³¹³

Esta última medida en relación con la prolongación de los horarios de permanencia, una vez más, no se implementó.

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012), básicamente siguió a sus antecesores con su eje central enfocado en “ofrecer una *educación integral*”,³¹⁴ y para el ámbito de la educación artística el “reforzar la incorporación a la vida escolar de experiencias y contenidos curriculares relacionados”, y “favorecer la actualización docente en contenidos y métodos de la educación artística”, aunque sólo para la educación básica.³¹⁵

³¹¹ Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 39; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 117

³¹² *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, op. cit.*, p. 193

³¹³ *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, op. cit.*, pp. 225-226

³¹⁴ *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007, p. 13, (archivo PDF)

³¹⁵ *Ibíd.*, *op. cit.*, p. 43

Hago entonces una recapitulación. Las principales problemáticas que se volvieron lugares comunes a denunciar por parte de los programas nacionales de educación son: insuficiente acceso, equidad y cobertura, e insuficiencia de la calidad en relación con la formación de los docentes, con los planes de estudio, y con la organización y coordinación interna del aparato educativo. Además, los conceptos de “calidad” o de “integral” relacionados con la educación nunca quedaron claros, no se especificó qué se entiende por “calidad” ni en relación con qué. Los estudios realizados sobre políticas educativas nacionales tienden a afirmar que los resultados de las reformas son más bien marginales; éstas han intentado adecuarse al discurso y las proyecciones de organismos económicos internacionales y a la economía mundial y nacional, pero en la realidad educativa del país no se ha reflejado lo que tanto se pregona en la documentación oficial. Tampoco han logrado cambios estructurales en la oferta educativa, en la asignación de recursos ni en la infraestructura que mejoren cualitativamente los servicios educativos públicos a nivel nacional.

De manera similar al sociólogo Tomás Ejea tras su análisis de las políticas culturales y su implicación en el funcionamiento del FONCA, Gloria del Castillo-Alemán concluye que las políticas educativas instrumentadas desde el Estado se han visto ceñidas por la gestión del sistema, que buscan principalmente legitimar el régimen mediante el control y una apariencia de estabilidad, y que tiene un carácter periférico, pero también existe el estímulo naciente de una gestión con cualidades de gobernanza. Por otra parte, la centralización sigue caracterizando a la lógica de las políticas educativas, es decir, los cambios y las reformas se aplican desde la capital a los estados pero sin ponderar las necesidades estatales y locales particulares.³¹⁶ Si el complejo entero del sistema educativo mexicano se encuentra en un estado poco funcional, ¿cómo podría esperarse que se atendiera el lugar del arte en la educación?

En los Planes Nacionales de Educación y demás fundamentos jurídicos, se han utilizado distintas (y muchas veces ambiguas) formas de referirse discursivamente a la educación, al arte y a la educación artística. Se ha hablado entonces de dicho tipo

³¹⁶ Del Castillo-Alemán, Gloria, *op. cit.*, pp. 641, 649

de educación como elemento de una formación integral y de calidad, así como de varias funciones sociales que tendría la educación artística, lo que puede proveer una pista de la indefinición e imprecisión que, como en las políticas culturales, ha permeado en la educación en las artes promovida por el Estado, pero también de la complejidad que está implicada en su elaboración y puesta en práctica.

Lo que puede notarse es que los documentos siempre hablan de las aspiraciones, de los objetivos y metas, pero rara vez se especifica cómo alcanzarlos, y sólo puede adivinarse que la SEP, el INBA y el CNCA particularmente formulan e instrumentan las estrategias correspondientes a partir del presupuesto asignado a cada institución y de los programas que se diseñan e instrumentan. Para Socorro Godínez, la ausencia de la educación artística en la Ley General de Educación de 1993 coincide más con la realidad de su situación en el sistema educativo nacional, que todo lo enunciado en los planes, programas y documentos que le sucedieron.³¹⁷ Hay entonces una evidente falta de coherencia entre lo que se plantea discursivamente y lo que ocurre en los planteles educativos y en el sistema educativo en general, de manera que esa educación integral y de calidad no se ha alcanzado. Además no es suficiente el señalamiento de carencias, y la formulación y publicación de tales documentos, si en la práctica no se proporcionan o facilitan formas de sostener los recursos humanos, materiales y técnico-metodológicos para llevar a cabo lo que postulan.

Con todas las reformas educativas que se implementaron desde la década de 1970 al 2009, no se modificaron las horas asignadas al área de artes, y más bien fueron reduciéndose dentro del plan de estudios hasta llegar a tener máximo una hora a la semana. Estas horas, que por lo general han estado condicionadas por la disponibilidad o no del presupuesto institucional, y aunque aparecen como obligatorias, suelen tener un carácter de materia extracurricular o “de relleno”, que funciona como tiempo de esparcimiento o juego. Su presencia va disminuyendo conforme se avanza en los niveles del sistema educativo, de tal manera que en las universidades es prácticamente inexistente, si se deja fuera a las licenciaturas y posgrados que se dedican expresamente a una formación artística. Si bien, a estas

³¹⁷ Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, p. 112

actividades se les considera parte de una educación “integral” y por lo general se puede encontrar el área de Extensión y Difusión Cultural dentro de las universidades y sus homólogos en algunos espacios del nivel bachillerato, la participación de los alumnos es opcional y la oferta de eventos y cursos varía de intensidad y depende también de los recursos económicos de que pueda disponer.³¹⁸

La UNESCO estableció como sugerencia la inversión en educación del 8% del Producto Interno Bruto (PIB)³¹⁹ como mínimo, pero de 1970, en que tenía asignado el 1.76% al 2006, éste no se ha alcanzado. La mayor inversión ocurrió en el año de 2003, con el 7.17%, y el aumento no ha sido progresivo sino fluctuante.³²⁰ Ahora bien, si no existe un monto suficiente de inversión para la educación en general, ¿cómo podría dársele espacio a la educación artística, que además, muchas veces requiere de material, instrumentos y espacios especiales para su desarrollo?

En el 2008, la doctora Lucina Jiménez comentó que uno de los “lastres” más grandes de la educación artística nacional era la falta de docentes capacitados y con el perfil profesional adecuado,³²¹ el cual había impedido hasta el momento que resurgiera el que había sido uno de los fundamentos de la formación integral de los individuos del país. Mencionaba igualmente el hecho de que aún a esas alturas se creyera que la educación artística estaba excluida de los planes y programas académicos:

³¹⁸ Barajas Sandoval, Bricio. “Educación artística y cultural en México: el gran fallo”, México, D.F., Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 26 de marzo del 2015, en línea: <http://www.ieesa.org.mx/2015/03/educacion-artistica-y-cultural-en-mexico-el-gran-fallo/>; González Monroy, Blanca Eva, *op. cit.*, pp. 1-2; Barajas Sandoval, Bricio, *op. cit.*; Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 62; Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 31; Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, pp. 7, 11; González González, Tania, *op. cit.*

³¹⁹ El PIB nacional es la suma del gasto federal, estatal y municipal en los ámbitos público y privado.

³²⁰ Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 226

³²¹ Lucina Jiménez emprendió en el 2006 un proyecto innovador que involucró a empresarios, artistas, docentes, comunicadores y gestores culturales, el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. (ConArte), cuyo propósito es el impulso de la educación por el arte y del desarrollo de inteligencias mediante el arte en algunas escuelas públicas. Dos de los programas que ha promovido esta asociación a nivel nacional e internacional son Aprender con Danza, y Formación de maestros en artes, que incluye la capacitación de maestros para primarias y secundarias, y de metodología y didáctica para artistas-docentes. Este proyecto se ha convertido en un ejemplo de gestión e impulso a la educación artística.

La educación artística está incorporada oficialmente dentro de los espacios y planes, el problema es que necesitamos de los maestros; no es que esté excluida de los diseños curriculares, de hecho existen.³²²

Como muestra, el propio INBA ha desatendido la formación de docentes en sus propias instituciones y no ha auxiliado en esta labor a las Escuelas Normales. Todavía en el 2010, la misma autora declaró que la educación artística en México se hallaba en “obra negra”.³²³

En ese sentido, es importante mencionar que la formación de maestros de educación artística, junto con la enseñanza de las artes en las Escuelas Normales, es uno de los muchos factores que repercuten en el papel del arte dentro de las escuelas. Varios de los autores que he revisado denuncian las repercusiones que ha tenido la endeble formación de profesionales en educación artística en la importancia que se da a las artes, y en la impartición de esta materia, asunto que habla también de que ésta es una carrera incipiente. Hasta hace aproximadamente unos 10 años es que empezó a tomarse más en serio esa formación, atendiendo a sus planes de estudio, y al combate de la improvisación y de perfiles que no corresponden a la materia (aunque estos problemas no son exclusivos de la educación en artes). Como muestra, la Universidad Pedagógica Nacional –en colaboración con el Cenart- abrió una especialización en Educación Artística como parte de su Maestría en Desarrollo Humano, hasta el 2006. También fue en ese año cuando se aprobó la licenciatura de Profesional en Educación Dancística de la Escuela Nacional de Danza. Bertha Colorado ha extendido la observación a las universidades que abrieron licenciaturas en artes para que reflexionen y replanteen o incluyan la formación en docencia de sus egresados. Un docente que a la vez sea artista y tenga una formación profesional en educación artística tendría mayor posibilidad de inculcar el valor del arte, y para transmitir y enseñar los saberes y prácticas mediante su experiencia.³²⁴

³²² Citada en: Vargas, Ángel. “La formación de docentes, déficit de la educación artística: experta” en *La Jornada*, Sección Cultura, 5 de julio de 2008, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2008/07/05/index.php?section=cultura&article=a03n1cul>; Jiménez, Lucina. “La educación artística en Iberoamérica”, *op. cit.*, pp. 101-102

³²³ Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, p. 63

³²⁴ González Monroy, Blanca Eva, *op. cit.*, p. 1; Colorado Araujo, Ana Bertha, *op. cit.*, pp. 64-65; González González, Tania, *op. cit.*; Corcuera, Rocío, *op. cit.*; Jiménez Poot, Carlos Gilberto, *op. cit.*, p. 30; Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, pp. 121, 126; Sitio web de la UPN

Otro de los puntos que resaltan los estudiosos de la educación artística es la desarticulación de todos los niveles y modalidades de este tipo de educación, de las carreras de arte a nivel nacional, regional y local, y de las instancias oficiales responsables de esta área. Puede suponerse la falta de coordinación entre la educación artística impartida en las escuelas y universidades públicas, la que se provee en las Casas de Cultura y organismos afines, y aquella que se promueve en las escuelas del INBA. Surge entonces la pregunta de ¿cómo promueven el INBA y el CNCA la formación fuera de las escuelas de arte oficiales? ¿Y cómo la impulsan y apoyan fuera de la capital del país? De igual forma, aunque el CNCA y el INBA son organismos desconcentrados de la SEP, esto no ha implicado que se generalice y regule la educación artística en todo el sistema educativo.

Por otro lado, debido a la indefinición jurídica del CNCA y del INBA respecto de la SEP, hasta el 2006 ésta última inició la validación de las certificaciones y estudios de licenciatura de las escuelas del Instituto.³²⁵ Si la educación, la investigación, la promoción y difusión artística y cultural se integraran como parte de las políticas culturales y educativas, tomando en cuenta a todos los niveles educativos, y además, se definiera jurídicamente cada institución, podría lograrse una mayor claridad y asertividad en los objetivos de los programas culturales y educativos y, como se ha dicho antes, se conjuntarían el impulso, la valoración y promoción de las artes, de los artistas y de aproximaciones a la educación y al arte distintas de las tradicionales.³²⁶

En contraste, uno más de los rasgos de la educación artística nacional es su carácter centralizado. De los 12 bachilleratos de arte (Cedart) del INBA, 4 se localizan en la capital. Lo mismo ocurre con la mayoría de las escuelas profesionales oficiales. En el caso de la danza, la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”, la Academia de la Danza Mexicana, el Centro de Investigación

<http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/31-posgrado/1290-lineas-de-formacion-mde#%C3%ADnea-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica>; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 69

³²⁵ Palapa Quijas, Fabiola, “Buscan certificación de la SEP en 29 escuelas del INBA” en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 16 de agosto de 2009, p. 3 (consulta: 11 diciembre 2015).

³²⁶ La transformación del CNCA en Secretaría de Cultura (2015) precisamente pretende subsanar dichas inconsistencias, pero ello está fuera de los límites de este estudio.

Coreográfica, la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, la Escuela Nacional de Danza Folklórica (todas del INBA), y la Escuela de Danza Contemporánea del Centro Cultural Ollin Yolitzli (de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México), se encuentran en la Ciudad de México.

Entonces, el lugar que históricamente se ha dado a las artes en México dentro de la educación institucional ha sido fluctuante, pasó de ser un elemento fundamental de una educación integral a ser una materia complementaria y opcional, y poco a poco ha recuperado espacio en los discursos y prácticas de organismos internacionales, agentes, e instituciones educativas y culturales. Como se verá más adelante, han sido las universidades y algunos centros e institutos regionales de las artes los que se han encargado de poner el equilibrio e impulsar la descentralización de la oferta educativa de las artes. Esto también se observa en lo que sucede con la educación media superior y superior. Como pudo notarse, las referencias a la presencia de las artes fuera de la educación de nivel básico son escasas, su ausencia en los planes de desarrollo nacional y en los de educación habla igualmente de una postura que denota la falta de atención a la educación artística en el resto de los niveles educativos.

Ya que he dibujado el estado general de la educación artística escolarizada en el país, pasaré a tratar el tema de la institucionalización de la enseñanza dancística y de su profesionalización, para aterrizar en las propuestas de profesional de las escuelas del INBA y de las carreras universitarias en danza.

2.2 Institucionalización y profesionalización: las escuelas de danza

El proceso educativo es un modo de transmisión de formas simbólicas. Siguiendo a Peter Berger y a Luckmann, es en el hacer cotidiano, es decir en el mundo intersubjetivo, donde los saberes y creencias se tornan en prácticas -y viceversa-, y donde estos saberes, creencias y prácticas se socializan y se instituyen, se afirman o se modifican sus significados y sentidos.³²⁷ La escuela es un espacio

³²⁷ Berger, Peter L. y Thomas Luckman. "Introducción. El problema de la sociología del conocimiento" en *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu Editores, 2003, pp. 11-62.

en el que las relaciones intersubjetivas, de “cara a cara”, entre alumnos y maestros van transmitiendo, reflexionando, internalizando, incorporando y creando ese mundo de significaciones y valores de manera cotidiana. En el caso de las escuelas y carreras de danza, esos universos simbólicos giran alrededor del hacer dancístico, y son los que le dan sentido. En ese mundo de significaciones, una escuela de danza también encuentra su razón de ser.

Ahora bien, hablar de lo que una comunidad dancística o artística considera como práctica artística profesional remite a una multiplicidad de concepciones y perspectivas. Tal vez una comunidad específica conciba que solamente los egresados de las escuelas de danza alcanzan esa profesionalidad, o tal vez dirían que un profesional lo es por los valores que atribuyen a su obra artística, pero también puede ser el que se ha presentado en tal escenario tantas veces, el que ha estado en el medio de manera activa tal cantidad de años, o el que ha tomado tal cantidad de clases con tales figuras reconocidas y consagradas. A eso es a lo que podría llamar -tomando prestada la noción de Pierre Bourdieu- capital simbólico (prestigio y reconocimiento), el que se fundamenta en los distintos valores y concepciones acerca de aquello que lo otorga. Es este capital simbólico, junto con el capital cultural (por ahora no voy a involucrar el capital económico ni el social) el que permite obtener reconocimiento como un profesional. Entiendo la noción de capital simbólico, a partir de lo escrito por el sociólogo francés, como una dimensión de todo tipo de capital, o como susceptible de aparecer a partir de la posesión de alguno de los otros capitales. El capital simbólico funciona como una fuerza –igual que el resto de los capitales-, pero éste implica el reconocimiento –o en contraparte, el desconocimiento- de los actores sociales, que así lo perciben y reafirman o niegan, y que se constituye en generador de poder simbólico a utilizar.³²⁸

Centrándome en el campo dancístico, he dicho antes que la profesionalización y el reconocimiento de un individuo como profesional por parte de las comunidades dancísticas, obedece a lógicas de legitimación que no implican el prestigio que pueda dar un título o certificación oficiales -avalados por la SEP y el INBA-, esto es, que el

³²⁸ Fernández, José Manuel. “Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu”, en *Papers*, España, 2013, pp. 36 (archivo PDF)

capital institucionalizado –el título o certificación- no garantiza la obtención de capital simbólico. El capital simbólico y el carácter de profesional pueden adquirirse a lo largo de la formación dancística y de su práctica, principalmente gracias a la longitud o riqueza de la obra y/o trayectoria artística del bailarín, coreógrafo o maestro. Debo decir entonces que en este estudio no estoy proponiendo que la profesionalización dancística se alcance y, menos aún, que esté garantizada sólo o únicamente por el hecho de la obtención de un título o certificado, o mediante la terminación de una carrera de danza dentro de una institución, ni siquiera que dentro de una institución de este tipo se pueda llegar a ser un artista de la danza.

Lo que sí estoy proponiendo, a partir de mi revisión historiográfica y de mis fuentes primarias, es la consideración de los estudios superiores de las escuelas y de las carreras universitarias en danza como espacios cotidianos de producción-transmisión-reelaboración cultural y simbólica que:

- concentran, sistematizan, promueven y buscan transferir, conservar, y renovar saberes, prácticas y creencias propias del campo y del hacer dancístico -y de otros campos relacionados con él-, posibilitado todo ello por las interrelaciones que se construyen entre los actores sociales involucrados.
- tienen como propósito central la formación de profesionales de la danza.
- son lugares donde idealmente puede adquirirse, en mayor o menor medida, parte del capital cultural y simbólico específicos del campo dancístico y artístico –y esto ya depende de las capacidades del alumno, de los profesores y de la propia institución-.

Hablo de *saberes*, *prácticas* y *creencias* y no específicamente de conceptos como habilidades, destrezas o actitudes, porque pienso que estas nociones engloban de manera más general aquello que constituye no solamente los conocimientos, sino los *saber-hacer*, la socialización, transmisión y reelaboración de representaciones y de *creencias* que dan sentido a ese *hacer* y *saber*, y a la obtención y aplicación de los conocimientos y habilidades que se posibilitan y desarrollan en una escuela.

De cualquier forma, para que una práctica social se enseñe, transmita, reelabore, etc., en una institución a nivel profesional, antes que nada debe haberse legitimado (o estar en proceso de) e institucionalizado. Los momentos en que buscan sistematizarse los saberes y prácticas para la formación de bailarines profesionales

conformando una institución, hablan de una de las formas en que una práctica artística se puede institucionalizar. La institucionalización se entiende aquí desde dos perspectivas que no están separadas una de otra:

a) Como un proceso mediante el que se establece y estructura una práctica social –no por ello inmutable-, por acuerdo común de una sociedad o grupo de personas, que a su vez desempeñan un papel específico en ella. Implica básicamente:

- la adopción, diseño o reelaboración de modelos o paradigmas de *saber-hacer*, de comportarse, de decir, etc. -novedosos o no-, a partir de esas prácticas que institucionalizan o de una especialización que las diferencia de otras.
- operaciones, funciones, propósitos, normas y lógicas que le son propias, que le dan sentido y conforman su identidad como tal práctica institucionalizada.
- El reconocimiento social de los integrantes y de la sociedad –o parte de ella- hacia la práctica y hacia quienes la integran (pues no existiría ni tendrían razón de ser si no tuviese ese carácter intersubjetivo).

b) Como un proceso que puede conllevar la creación de:

- instituciones (o formaciones sociales que funcionen de manera similar, atendiendo a su especificidad histórico-social) para servir a esta práctica, como espacios donde se lleva a cabo, o que la atienden de forma directa o indirecta (escuelas, organismos culturales y educativos).
- mecanismos para su manejo y reglamentación, que refieren a ella de manera directa o indirecta (por ejemplo, políticas públicas, normas institucionales internas).³²⁹

Puede decirse que la manifestación de la danza como práctica social ocurre desde que existe el ser humano y desde que concibió formas de comunicarse mediante el movimiento y los gestos de su cuerpo, pero poco a poco fue adquiriendo funciones y sentidos distintos (rituales, de cortejo, sociales, lúdicos, artísticos), y complejizándose a partir de ellos y de la creatividad de los sujetos. No obstante, he dicho ya que en esta investigación me voy a enfocar en la danza institucionalizada y profesionalizada dentro de un espacio educativo (tomando en cuenta que las escuelas y demás espacios educativos también han sido instituidos), es decir, de la danza que se enseña en una escuela a nivel profesional, más específicamente, la

³²⁹ Para elaborar esta definición me basé en Pacheco Méndez, Teresa. *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México, CESU-UNAM, 1994, pp. 19, 21-23. Berger, Peter y Thomas Luckman

danza contemporánea en México en el periodo de tiempo que abarca mi investigación.

Uno de los propósitos de la enseñanza dancística, por lo menos de la que se practica en algunas instituciones, es que el individuo que estudia y aprende a hacer danza alcance un nivel *profesional* de su hacer, proceso que también institucionaliza la práctica dancística.

Profesionalización es un término que se ha funcionalizado en los ámbitos sociales de la enseñanza, de la escuela, y del mundo laboral.³³⁰ Se ha utilizado, principalmente y de manera general, para designar el proceso por el que se establece y procura alcanzarse un determinado nivel de saberes, y formas de realizar prácticas que se conciben de un mayor nivel, comparados con un manejo y asimilación menor de tales saberes y prácticas. A cada nivel educativo se le asocia determinado nivel de manejo, complejidad y asimilación de saberes y prácticas a alcanzar. En esta concepción están comprometidos:

- a) Los contenidos y configuraciones de dichos saberes y prácticas que se consideran indispensables para alcanzar tal profesionalidad, y los modos en que se transmiten y ponen a disposición del estudiante.
- b) Los valores, estándares y grados de complejidad que se asocian a tales niveles, saberes y prácticas, y que son histórica y culturalmente específicos.
- c) Los objetivos y fines de dicho proceso.
- d) La preparación *adecuada* de quienes se encargarán de la enseñanza.
- e) Las diversas condiciones –presupuestales, administrativas, organizacionales, materiales, de los recursos humanos, etc.-que posibiliten este desarrollo.

La institucionalización entonces puede considerarse como parte del proceso de profesionalización de una práctica, y viceversa, la profesionalización puede llevarse a cabo dentro del espacio institucional e institucionalizado, pero coadyuva a la institucionalización de una práctica.

Además puede decirse que todo aquello que involucra la institucionalización y la profesionalización forma parte de lo que Pierre Bourdieu denomina como creencia o *illusio*, puesto que se busca y se piensa como deseable el aprendizaje de la danza,

³³⁰ León Hernández, Vicente Eugenio. *La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica*, en: <http://www.monografias.com/trabajos33/profesionalizacion/profesionalizacion.shtml>

el *saber hacer* (y pensar, ver, criticar, reconocer, crear) danza y la incorporación y adquisición del capital cultural dancístico, aunque estas creencias están precedidas por los valores exclusivos que se le dan a la danza. La *illusio* es esa condición necesaria de la existencia de un campo y de la vida que le dan los agentes, una idea de que lo que se vive, lo que apasiona, lo que se conoce o se practica en un campo de la actividad humana tiene un valor intrínseco y esencial, que justifica la razón de ser de esas prácticas y del estar ahí de los individuos involucrados, quienes comparten esa “creencia, amor al arte, *libido artística*”³³¹ intersubjetivamente.

Cada campo engendra así el interés (*illusio*) que le es propio, que es la condición de su funcionamiento [...] Estar interesado es acordar a un juego social determinado que lo que allí ocurre tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas.³³²

Lo que se concibe como un profesional en cada espacio educativo puede encontrarse en las expectativas e ideales que se supone deben cumplir y alcanzar las personas que atraviesan y culminan el ciclo que establece una escuela. Al final de ese ciclo, se percibe como ideal que hayan alcanzado los estándares valorados. Éstos se enuncian en los planes de estudio, en las líneas o terminales de formación, así como en los perfiles de egreso de una institución. Y si hay estándares y valorizaciones para los futuros profesionales, también los hay para quienes desean ingresar a tal espacio, es decir, perfiles de ingreso. En la conformación y diseño de perfiles ideales en una escuela de danza se inscriben las concepciones, nociones y representaciones de lo que es un bailarín, un profesional de la danza, de la danza misma y de cómo enseñarla y practicarla, las cuales le son propias a esa entidad y pueden o no ser compartidas por el resto de la comunidad o por otras instituciones similares, pero que de cualquier manera tienen un carácter intersubjetivo, es decir, están socializadas y son reconocidas.

Los estándares y valores de los perfiles de ingreso y egreso no son estáticos, sino que son relaborados en el hacer y el transcurrir del tiempo, y algunas veces son

³³¹ Bourdieu, Pierre. “Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela cuestionada”, en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, p. 40.

³³² Bourdieu, Pierre, citado en Gutiérrez, Alicia. “A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, p. 11.

producto de las reflexiones y análisis de los resultados de su instrumentación – efectiva o no-, por parte de los directivos, maestros, pedagogos, artistas, etc., pero también se involucran los interdiscursos que provienen de otros espacios, como los ideales contemporáneos de salud, de belleza, de juventud, de arte, y más aún, de las políticas educativas y culturales oficiales. También entran en juego las propuestas artísticas y técnicas que los mismos profesionales de la danza van desarrollando, legitimando e introduciendo en el campo de lo institucionalizado. Entonces, de ahí se sigue que tampoco los ideales de artista/profesional/bailarín/cuerpo son estáticos, se van modificando, se les van asociando otros valores y funciones, responsabilidades, capacidades, características, etc. Un ejemplo de ello es el paso de la noción de bailarín como ejecutante a bailarín como intérprete, cuando aquél deja de ser un “instrumento” o “herramienta” que *ejecuta* para manifestar las elaboraciones del coreógrafo, y adquiere, se le reivindica, o se le imputa una responsabilidad y condición *creativo-interpretativa*.

El arte y la creación artística caen en el ámbito de lo subjetivo y de lo simbólico, por lo que tanto la transmisión de los saberes y prácticas como la objetivación de éstos en contenidos sistematizados y concretos, y la evaluación de los logros obtenidos por el estudiante, son asuntos muy complejos.³³³ Ahora, independientemente de que se conciba como posible o no la formación de profesionales de la danza en una institución educativa, al menos la mayor parte de quienes le dan vida (alumnos, maestros, directivos) consideran que ahí es posible adquirir tanto una parte del capital simbólico, como lo que Bourdieu llama capital cultural, cuya noción también me es útil para designar y explicar esos saberes, prácticas y creencias que se transmiten, reproducen y reelaboran ahí, sobre todo lo que llama *estado incorporado*, que implica la *incorporación-en los cuerpos* de dichos saberes, prácticas y creencias.

El capital cultural se concibe como ligado al conocimiento, la ciencia y el arte, y es lo que las personas que invierten -tiempo, dinero, dedicación, esfuerzo, etc.- en

³³³ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 507.

una práctica pueden obtener. Me interesa especialmente lo que Bourdieu propone como el *estado incorporado*.³³⁴

[El capital cultural] se encuentra *ligado al cuerpo y supone la incorporación*. La acumulación del capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” [...] El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito... Este capital personal no puede ser transmitido instantáneamente [...]³³⁵

La dimensión incorporada del capital cultural se antoja más adecuada cuando se habla de enseñanza y práctica dancística. Es a través del hacer cotidiano y constante, y de las relaciones sociales de un bailarín (clases, ensayos, entrenamiento, lecturas sobre danza, asistencia a obras, convivencia con otros bailarines, etc.) que se va adquiriendo e incorporando el capital cultural que lo va constituyendo precisamente como bailarín y por el que el sujeto va percibiéndose a sí mismo como tal; uno de los espacios donde esto puede ocurrir es la escuela.

Cada espacio institucional de educación dancística establece su propia visión del *deber ser* -y por supuesto, de lo que *no debe ser*- de la danza, de cuál danza debe practicarse y cómo, de cómo debe ser un profesional de la danza, y todas sus implicaciones metodológicas, pedagógicas, de contenidos, etc. Se le puede considerar entonces como una entidad que busca legitimar toda esa visión, y que se constituye en “lugar de *competencia por la consagración* propiamente cultural y por el *poder de concederla*”.³³⁶ Aquí puedo ayudarme de lo que dice Bourdieu respecto a la enseñanza dentro de un campo de producción de bienes simbólicos:

Toda acción pedagógica se define como un *acto de imposición* de un *arbitrario cultural* que se disimula como tal y que *disimula lo arbitrario de lo que inculca*, el *sistema de enseñanza cumple*[...] *una función de legitimación cultural al convertir en cultura legítima*, por este único efecto de disimulación, el arbitrario cultural que una formación social plantea por su existencia misma... reproduciendo, a través de la *delimitación de lo que merece ser transmitido y adquirido y de lo que no lo merece*, [...] entre la *manera legítima y la ilegítima* de abordar las obras legítimas.³³⁷

³³⁴ Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, no. 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1987, p. 12.

³³⁵ Bourdieu, Pierre. “Los tres estados...”, *op. cit.*, p. 12. Las cursivas son del autor.

³³⁶ Bourdieu, Pierre. “El mercado de los bienes simbólicos”, en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, p. 102. Las cursivas son mías.

³³⁷ *Ibid.*, p. 104

Lo que se enseña y cómo se enseña se conciben como arbitrarios –pero válidos- en el sentido de la visión del construccionismo social, pero no es arbitrario en razón de la visión del grupo social y de la institución que han elaborado la propuesta, porque para ellos tiene sentido y es lo que conciben como genuino y adecuado, como legítimo. Pero no basta que quienes constituyen ese espacio y quienes coincidan con esa visión, legitimen una práctica y todo lo que dentro de su mundo se incluye, sino que, para lograr su continuidad, deben buscar imponer su visión como legítima y válida, y un mínimo reconocimiento del resto de la sociedad. En ese sentido, la profesionalización dentro de una institución también legitima la creación artística y el estatus de arte/artistas y de profesionales de la danza.

A partir de la primera década del 2000, comenzaron a incrementarse las ofertas de carreras y licenciaturas en arte en el nivel superior. Según declaraciones del subdirector de Educación e Investigación Artística del INBA, Jorge Gutiérrez, si a inicios del nuevo siglo había unas 300 opciones académicas, para la segunda década del 2000 se habían incrementado a 450, si se sumaban las ofertas del INBA y de alrededor de 25 universidades que en todo el país habían abierto facultades de artes, diversas terminales y posgrados. Y con todo ello, las escuelas del INBA seguían sin poder cubrir la demanda, pero lo que se veía como necesario no era la relajación de los criterios de admisión ni el crecimiento de la matrícula -en detrimento de la atención y la calidad educativa-, sino la apertura de aún más opciones en todo el país.³³⁸

En esa década, siguiendo las líneas de la política educativa foxista y de la ANUIES, la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA, encabezada desde el 2002 por el pedagogo Omar Chanona Burguete, organizó una serie de reuniones entre los años de 2004 y 2005, a raíz de cuyas discusiones se reivindicó el derecho de las carreras de arte a conformarse como licenciaturas, y desprendido de ello, en el 2006 comenzaron a aprobarse los estudios superiores de las carreras de danza profesional, aunque en un principio se autorizó solamente a las del INBA, como ya se mencionó anteriormente. Una de las razones que se habían

³³⁸ Mateos-Vega, Mónica. “Sería un suicidio hacer masivo el sistema de educación artística”, en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 14 de julio de 2014, p. A 10

manejado para negarles tal privilegio, era que los alumnos de danza por lo general terminaban sus estudios profesionales entre los 18 y los 20 años, y por tanto, no podía expedirse tal título a personas tan jóvenes, y cuando se dio el caso de que se permitió a una escuela expedir títulos, éstos eran solamente de nivel medio superior. Sin embargo, hay que considerar que esa última característica obedece a las lógicas propias de las carreras de danza,³³⁹ que tradicionalmente han valorado la juventud y promovido el inicio temprano en la formación dancística, principio que vinieron a cuestionar las universidades y sus carreras en danza iniciadas a partir de los 16 años de edad.³⁴⁰

Por su parte, los bailarines y maestros de danza no se habían preocupado demasiado por exigir que se les reconociera con un título puesto que lo que los acreditaba como profesionales era su experiencia práctica, sus conocimientos y su trayectoria artística; además, pareciera lógico pensar que no se necesita de un título para hacer danza. Sin embargo, a medida que pasó el tiempo, este requisito fue haciéndose necesario para aquéllos que quisieran desarrollarse como docentes o como funcionarios en alguna institución cultural, sobre todo a raíz de las exigencias de calidad y eficiencia educativas que comenzaron a implementarse a través de las políticas públicas oficiales, por más que en el medio dancístico siga sin tener mucha relevancia la obtención de un papel acreditador.

En palabras de la doctora Roxana Ramos:

En la actualidad cada vez son más necesarios los documentos oficiales que avalan la experiencia y el conocimiento; por tanto es indispensable que un bailarín o maestro de danza cuente con título de licenciatura, y si comprueba estudios de nivel maestría o doctorado, mucho mejor, independientemente de que la institución ofrezca o no esos grados académicos. En consecuencia, hoy la gente de danza ha tenido que salir a buscar esa preparación en otros lugares, acudir a otras instancias educativas, privadas o públicas, a fin de lograr un grado superior al proporcionado por el INBA y preservar su trabajo, seguir perteneciendo a la institución y tener la posibilidad de, algún día, concursar por una plaza mejor.³⁴¹

³³⁹ Esta tradición de formar a los bailarines desde la infancia se remite al siglo XVIII, especialmente en Europa. Un ejemplo fue la corriente o escuela italiana de ballet, la cual por mucho tiempo se adoptó como base en la primera escuela oficial de danza de México, la Escuela Nacional de Danza. Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 76-77

³⁴⁰ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 69-71, 90-91

³⁴¹ *Ibíd.*, p. 91

Ya fuera que quienes participaran en los proyectos para la educación dancística y el establecimiento de escuelas estuvieran genuinamente interesados o no, las escuelas oficiales y las carreras universitarias siempre tuvieron que tratar de ajustarse a los designios de las instancias oficiales, esto es, el gobierno federal y local, la SEP, el propio INBA, y el CNCA: acatando, adaptándose o subvirtiendo las condiciones. Parte de ello es el hecho de que las reformas educativas impulsadas por los gobiernos federales alcanzaron también a las escuelas y carreras de formación dancística. En ese sentido, las reformas a los planes académicos y los cambios en los proyectos que dan base a las instituciones de educación dancística no solamente fueron producto de necesidades y rectificaciones internas, sino del empuje externo.

Ahora ¿cómo se inserta la enseñanza de la danza dentro de este panorama? ¿Cómo se han transformado las escuelas del INBA en medio de estos procesos?, y ¿por qué insistir en la necesidad de elevar las carreras de danza del INBA al nivel de educación superior? Como ya antes he hablado de lo que de manera general implica una formación profesional, ahora se verán las particulares visiones y propuestas de las escuelas de danza, tanto las oficiales del INBA, como las licenciaturas universitarias.

2.2.1 Las escuelas de danza del INBA y sus propuestas de educación integral y especializada

Para iniciar este apartado, citaré algunas definiciones del sociólogo de la educación, Thomas S. Popkewitz, para intentar entender, a partir de esas nociones, la constitución y configuración de las propuestas de profesional de las escuelas de danza a lo largo del tiempo, las cuales involucran, a su vez, la historia particular de cada institución y la incidencia de las políticas públicas en ella y en sus planteamientos. En su tesis sobre la Escuela Nacional de Danza, Roxana Ramos habla de lo que Popkewitz llama *reglas o estándares de razón*, como parte de las *epistemologías sociales*, nociones que ayuda a entender la forma en que los sistemas de ideas, valores, concepciones, creencias, etc., que existen en concreto

en la escolarización, ordenan y confirman intersubjetivamente esos mismos rubros en los sujetos, que a su vez son los que los validan, negocian y configuran.³⁴² Estas *reglas de razón* son “sistemas concretos de razón que *ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados* para llegar a ser ese ‘nosotros’”.³⁴³

Popkewitz utiliza lo que entiende por epistemologías sociales, es decir la forma en que lo social se refleja en los sujetos y en sus relaciones y maneras de ver y explicar el mundo, para explicar cómo funcionan en la escolarización, y a partir de eso, ésta puede concebirse como una forma de:

imponer unos determinados patrones de conocimiento que han de ser asumidos, y, en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social [...] Entre el enorme abanico de posibilidades acerca de qué y de cómo aprender, existe una selección de ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar los sucesos diarios de la escuela.

*Lo que se aprende en la escuela no tiene que ver sólo con qué hacer y qué información adquirir [...] es también aprendizaje de actitudes, disposiciones y sensibilidades hacia el mundo [...]*³⁴⁴

Ahora bien, todo ese entramado está atravesado por relaciones de poder, es decir que existen desigualdades que se instauran a razón de que se busca imponer, validar -o subvertir y negar- un conjunto de saberes, creencias y prácticas como lo verdadero, lo adecuado o lo normal desde distintas instancias y en distintos niveles (desde el gobierno, los organismos internacionales, nacionales o locales, las instituciones, el espacio escolar, las autoridades, los profesores, etc.), y que implican sistemas de exclusión e inclusión. Sin embargo, hay que recordar que todo ello obedece al contexto y a los sujetos sociales que constituyen esa realidad, dado que “*no existen esquemas universales de razón y racionalidad, sino sólo epistemologías socialmente construidas* que representan e incluyen las relaciones sociales”.³⁴⁵

³⁴² *Ibíd.*, p. 93

³⁴³ Popkewitz, Thomas S., citado en Espinosa, Julieta. “La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, no. 143, México, IISEU-UNAM, 2014, p. 168, (archivo PDF)

³⁴⁴ Popkewitz, Thomas S. “Políticas, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, en *Revista de Educación*, no. 305, 1994, 29 pp.

³⁴⁵ Popkewitz, Thomas S., citado en Espinosa, Julieta, *op. cit.*, p. 166

Otro asunto ligado a lo anterior son los géneros de danza que son considerados para enseñarse dentro de una institución, y que han pasado por un largo proceso para ser reconocidos y constituirse como danzas académicas hegemónicas. Al menos en las escuelas de danza profesional de México básicamente se enseña danza clásica, danza contemporánea y danza folclórica, y su elección implica también una carga simbólica de valorizaciones, representaciones y nociones; incluso entre estos mismos géneros parecen haberse establecido jerarquías.

Mi propósito es tratar de esbozar las propuestas que se configuraron en las escuelas de danza a lo largo de su trayectoria histórica para formar profesionales. Sin embargo, aunque se tenga acceso a los perfiles de ingreso y egreso, a los planes de estudio o a la descripción del contenido de las materias, los cuales refieren aquello que se buscaba que conociera y fuera capaz de hacer el profesional de la danza, el sujeto investigador sólo puede llegar a formarse ideas aproximadas, porque la manera en que se instrumentaban los planes de estudio y los propios deseos y capacidades de directivos, alumnos y maestros, estuvieron presentes sólo en el momento, y cada individuo tuvo su propia visión de lo que ocurría. Lo que aquí se expone son sólo aproximaciones a esas visiones. En la medida en que se intentan esos acercamientos desde diferentes perspectivas de investigación, se enriquece no la “reconstrucción de la realidad” sino las diferentes formas de ver, comprender y explicar eso que construimos como realidad.

Hablo entonces de la educación dancística en México en un periodo determinado, y no se puede pensar que funcionaba de igual manera y bajo las mismas lógicas de las escuelas de danza de Estados Unidos o de cualquier otra parte del mundo. Estas configuraciones de saberes, prácticas y creencias, por más que hayan incorporado o tomado como referencia a las escuelas extranjeras, sólo tienen sentido en su propio contexto a nivel nacional, regional y local. Por otro lado, como lo señalan Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle, ninguna de las escuelas ha seguido un curso lineal y ascendente que la lleve progresivamente hacia su mejoramiento, sino que han transitado por distintas rutas, y diferentes procesos histórico-sociales han influido en su desarrollo.³⁴⁶

³⁴⁶ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, p. 771.

La importancia de incluir este apartado es tener un punto de comparación general para examinar las propuestas del profesional que se han construido en la carrera de danza de la Facultad Popular de Bellas Artes en la ciudad de Morelia, Michoacán, para observar el funcionamiento y transformación de las escuelas, junto con sus propuestas de profesionalización, y ver cómo éstas han sistematizado los saberes y prácticas. Además, hay que destacar que algunos de los bailarines y bailarinas que incursionaron en la ciudad de Morelia con sus aportaciones, provenían de las escuelas de la capital, y asimismo, figuras del campo dancístico moreliano han ido a estudiar a esas escuelas o han dado clases en ellas. La danza en Morelia no ha estado aislada, sino que en uno u otro momento, ha tenido relaciones con las escuelas capitalinas.

Es útil también porque se ha dicho que el espacio educativo es donde se transmiten las creencias, saberes y prácticas propias del campo dancístico, y que funciona como espacio cotidiano de incorporación de los capitales culturales y simbólicos en los estudiantes. Si se está hablando de que las *reglas de razón* que se configuran dentro de una escuela, y que son construcciones sociales, uno de los espacios en los que pueden observarse las transformaciones de esas reglas o estándares es en el discurso vertido en los planes de estudio, que incluyen los perfiles profesionales, y los requisitos de ingreso y egreso. Los cambios en el contenido, sentido y asociaciones de los términos (por ejemplo de bailarín, de ejecutante, de intérprete, de profesional, etc.), delatan esas transformaciones de las lógicas y *reglas de razón*.

Vale decir que, de cualquier manera, no pretendo hacer ninguna valoración o evaluación respecto del grado de éxito de las escuelas de danza ni de sus programas académicos, ni “medir” su “calidad”, como tampoco hacer una comparación curricular, porque además del establecimiento de criterios que sería necesario para ello, no solamente bastaría con examinar los planes de estudio y los perfiles profesionales, sino que tendría que evaluarse a los maestros y sus métodos pedagógicos, a los alumnos y su propio desarrollo, a las condiciones administrativas y de infraestructura de la institución, la carga horaria, etc. Por lo demás, no es el

objetivo de esta tesis. Me interesa más explorar las propuestas de formación profesional de las escuelas, pero especialmente las concepciones y representaciones del profesional de la danza y las transformaciones que transitó durante las reformas curriculares, que a su vez fueron incentivadas por las reformas educativas del gobierno en turno y por las reestructuraciones de las instituciones culturales.

Cabe decir también que existen algunas obras y trabajos de investigación que se han dedicado a examinar la trayectoria histórica de las instituciones oficiales de enseñanza que institucionalizaron la danza moderna y contemporánea en México, y que colaboraron en sus procesos de profesionalización,³⁴⁷ por lo que aquí voy a basarme en esas obras pero no voy a remitirme hasta los orígenes de las instituciones (además de que ya hablé brevemente sobre ellos en el capítulo I).

Ahora bien, en el apartado anterior, hablé de algunas de las formas en que las políticas educativas y sus reformas afectan directa e indirectamente en la educación artística, pero ahora voy a enfocarme específicamente en su concatenación con las escuelas profesionales de danzas, pensando en las reformas educativas como:

alteración fundamental de las políticas educativas nacionales, que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas.³⁴⁸

Considerando eso, no puede ignorarse que las propuestas de perfiles de ingreso y egreso, planes de estudio y terminales profesionales también pretenden obedecer a las necesidades y a las concepciones que quienes integran la institución perciben como propias y del contexto en que se vive y practica una disciplina artística. De igual modo, se procura concebir a los perfiles profesionales y los planes de estudios “no como signos o significadores que se refieren a las cosas y las fijan, sino *como prácticas sociales* a través de *principios generadores que ordenan la*

³⁴⁷ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, p. 782; Margarita Tortajada, *Danza y poder I y II*; Van der Meer, Kena Bastien, *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana*, México, INBA, 2010, pp.

³⁴⁸ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 22

acción y la participación”,³⁴⁹ es decir, como productos y ejes que buscan la ordenación de su propio contexto, como parte de *las reglas o estándares de razón*, que a la vez que tienen sentido y determinadas significaciones para ese momento, hablan igualmente de su contexto de producción.

Si bien parto de la década de 1970 para mi estudio, no quiero dejar de señalar la labor pionera de la Escuela de Plástica Dinámica. Ésta fue un proyecto de corta duración que impulsó Hipólito Zybine a inicios de la década de 1930,³⁵⁰ y puede considerarse el primer intento de sistematización dancística del siglo XX en México. Esta escuela sentó las bases de la educación dancística que las escuelas oficiales que aparecieron después retomaron con el tiempo (sin descartar que también hubiera influencia de las escuelas establecidas en el extranjero, cuyos modelos educativos llegaron a servir de inspiración). Entre algunos de los elementos básicos que se propusieron para esta institución están los siguientes: las edades de ingreso (entre 9 y 12 años); la aplicación de exámenes de admisión y selección; la duración de la carrera (8 años); la primacía que se dio al virtuosismo posibilitado por la técnica clásica, la cual se constituyó fundamento de los futuros bailarines; el propósito de formar “actores completos” que no sólo incluyeran en su educación contenidos relacionados con un solo género del arte, de la danza o del movimiento, ni exclusivamente materias prácticas, sino teóricas; aunado a ello, se pretendió la integración de la educación básica, media superior y superior con la carrera, es decir, la impartición de algunas de las materias que entonces se impartían en cada nivel.³⁵¹

Como parte de este proyecto, también se insertó el siempre presente debate de la oposición que se ha concebido entre técnica y creatividad; entre desarrollo-fortalecimiento-potenciación muscular, y expresión artístico-creativa; y asociada a estas cuestiones, la oposición entre danza clásica y danza libre/moderna/contemporánea. No obstante, tampoco han faltado concepciones que

³⁴⁹ *Ibíd.*, p. 16, citando a Foucault

³⁵⁰ Bailarín ruso formado en la tradición europea, que estuvo en contacto tanto con las expresiones dancísticas clásicas como modernas. Llegó a México en 1930, con la Ópera Privée de París. Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 81

³⁵¹ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 776-778; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 27

promovieran la articulación de todas las dimensiones del fenómeno dancístico en favor de un bailarín “integral” y versátil, y precisamente la Escuela de Plástica Dinámica fue la primera institución en proponer ese tipo de formación durante el siglo XX en México.³⁵²

Es así que, desde el momento de la institucionalización y búsqueda de profesionalización dancística, las propuestas educativas fluctuaron entre dos vertientes generales: la *integralidad* y la *especialización*. Según Roxana Ramos, la noción de especialidad se retomó en el campo dancístico de México a partir de la década de 1970 en el sentido en que lo formuló la constitución del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (1978), y cuyo antecedente lo había sentado la Escuela Nacional de la Danza Clásica al separarse de la Academia Mexicana de la Danza y su propuesta *integralidad*. El Sistema (o SNEPD), como se verá más adelante, recuperó la propuesta de *especialización* por género dancístico, de acuerdo con la cual cada uno debía tener sus propios objetivos, métodos de enseñanza-aprendizaje, criterios, exámenes de admisión, evaluación y perfiles de ingreso y egreso.³⁵³

Para la doctora Margarita Tortajada, a lo largo de la década de 1970 permeó en la educación una tendencia científicista, y no solamente de la danza pero en este campo se reflejó en la preponderancia de la formación técnica y en la búsqueda de subsanar lo que se percibía como falta de profesionalización.³⁵⁴ Durante esos años se instauró la noción de que el dominio de una técnica y su perfeccionamiento eran lo que iba a acreditar a un bailarín como profesional; dicha tendencia ha sobrevivido hasta nuestros días, aunque empezó a ser cuestionada desde entonces por las voces que proponían a la interpretación y la creatividad como ejes de toda la danza escénica. Surgieron varias propuestas de manos de las escuelas, las compañías y figuras de la danza, que en su mayoría volvieron a mirar hacia afuera, hacia los estilos, técnicas y metodologías extranjeras que se estaban desarrollando sobre

³⁵² Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, p. 778

³⁵³ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 40

³⁵⁴ Tortajada Quiroz, Margarita. “Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana en los setenta”, en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, diciembre 2002-enero 2003, p. 89, (archivo PDF).

todo en Estados Unidos, y que “llevarían a la *construcción eficaz y productiva del cuerpo*” y a la “*unificación de criterio y procedimientos*”.³⁵⁵

Algunas de las propuestas fueron las siguientes: Ballet Nacional de México pretendió incorporar la técnica a los cuerpos a través de las enseñanzas de Martha Graham, pero sin abandonar la experimentación en un “laboratorio”; Ballet Independiente retomó las técnicas del clásico, de Graham, con el añadido de la acrobacia; como parte del entrenamiento que impulsó Amalia Hernández para la Escuela de Danza Moderna del Ballet Folklórico, no sólo se tecnificó sino que introdujo las propuestas de Alvin Alley, Luis Falco, Merce Cunningham y principalmente de Alwin Nikolais. Y es que varias de las compañías, sobre todo las de la primera y segunda generación, fungieron también como espacios de educación y entrenamiento dancístico –y por tanto, de legitimación-, pero funcionaban de manera similar a las escuelas norteamericanas, donde se entrenaban bailarines de acuerdo con la visión del director de la compañía y con el propósito de que formaran parte de ella, aunque esta postura no fue la única, sí la más generalizada de entonces.³⁵⁶ Por mucho tiempo, -y aun actualmente- se concibió que el dominio de esas técnicas legitimadas por las escuelas y las compañías daban como resultado la formación de *ejecutantes profesionales*, pero se fueron sumando también muchas observaciones relacionadas con el desarrollo intelectual, afectivo y creativo del bailarín.

Margarita Tortajada da cuenta de las observaciones que algunos críticos y figuras de la danza hicieron en esos años en relación con su percepción sobre el estado de la educación dancística. Por ejemplo, las que la doctora Ruth Videgaray vertió en una ponencia llamada “La problemática de la danza en México” durante el III Congreso Nacional de Bellas Artes y Humanidades, en 1977. Entre muchas otras críticas muy severas que hizo tanto a las compañías de danza como a las escuelas públicas y privadas, señalaba las carencias principales que tenían las instituciones educativas, según su perspectiva: falta de cobertura equitativa a pesar de los recursos asignados, baja calidad y eficacia educativa –reflejados en la deficiente

³⁵⁵ *Ibíd.*, p. 89; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 16

³⁵⁶ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 16, 1227

formación de los egresados-, planes de estudio inadecuados y desorganizados, falta de innovación técnica, etc. Hubo opiniones encontradas respecto de sus denuncias, pero hubo también quienes estuvieron de acuerdo con gran parte de ellas.³⁵⁷

También a ese respecto, la maestra Waldeen von Falkenstein puso en el centro cuatro necesidades relativas a la educación que observaba que tenía la danza en México: que en los estudiantes, bailarines, coreógrafos y maestros se generara una “conciencia artística” que ayudara a pensar y reflexionar sobre la danza como “expresión social”; que las escuelas del país estuvieran “bien orientadas” y que en ellas laboraran “maestros bien preparados” , para que estimularan esa reflexión; que se desarrollara el “talento creativo de los jóvenes”; y que se prestara mayor atención a la educación musical. Sumadas a éstas, la falta de recursos económicos y de apoyos para la educación y creación, era otro de los grandes problemas que, sobre todo fuera de la ciudad de México, impedía el funcionamiento de escuelas oficiales.³⁵⁸

Las principales dificultades que se presentaban por entonces a los egresados de las escuelas de danza –y que no han variado mucho a lo largo de estas décadas–, las señaló Esmeralda Loyden: era difícil que pudieran integrarse a las compañías que ya existían por los recursos limitados que éstas tenían; si decidían formar su propia agrupación, debían hacerlo sin subsidio ni patrocinio alguno; podían viajar a otros países, pero eso significaba una fuga de talentos para México; o podían intentar trabajar fuera de la capital como maestros o coreógrafos, pero en la provincia parecían existir aún menos infraestructura, recursos y apoyos.³⁵⁹

Fue precisamente la iniciativa que se tuvo de renovar las enseñanzas en la danza clásica lo que impulsó una transformación grande para varias escuelas de danza, un proceso que desembocó primero en la creación del SNEPD y después en la apertura del Cenart.³⁶⁰ En esa marcha también estuvo involucrada la lucha constante entre la comunidad dancística y las autoridades institucionales para

³⁵⁷ *Ibíd.*, pp. 928-931.

³⁵⁸ *Ibíd.*, *op. cit.*, p. 935

³⁵⁹ *Ibíd.*, pp. 935-936.

³⁶⁰ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 65

imponer una visión hegemónica sobre cuál era la danza que debía tener más importancia (y recursos).

La Escuela Nacional de Danza (END)³⁶¹

La Escuela Nacional de Danza fue la primera que institucionalizó la enseñanza dancística dentro de un espacio educativo en México en el siglo XX, reflejo del anhelo de profesionalización de la comunidad dancística. Desde su apertura en 1932, la END atravesó por una larga serie de reestructuraciones académicas y de modificaciones en sus planes de estudios, que en parte retomaron lo propuesto por el maestro Hipólito Zybine, y en parte descartaron varios elementos. Si se toma a la Escuela de Plástica Dinámica como el punto de partida de esta institución, su plan de estudios ha sido objeto de 19 propuestas y modificaciones que, si bien no todas se instrumentaron a cabalidad –o siquiera llegaron a implementarse-; al menos hasta la primera década del 2000, la última ocurrió en el 2006. Desde 1937, a la END se le autorizó otorgar títulos pero de nivel medio superior, puesto que ese fue el grado que por mucho tiempo tuvieron las carreras que ofertaba.³⁶²

Al llegar a la década de 1970, la END seguía ofreciendo la misma carrera, Profesor de Danza, puesto que uno de sus objetivos era el de proveer a las escuelas de docentes, aunque, según Roxana Ramos,³⁶³ curricularmente esta orientación era por entonces muy sutil, puesto que sólo había dos materias –metodología y pedagogía- que se llevaban para lograr tal formación.³⁶⁴

Para estos años, la END ya se había recluso y aislado de la escena dancística, y funcionaba básicamente como una escuela privada, con las hermanas Campobello al frente. A la escuela empezaron a retirársele muchos apoyos oficiales por entonces; por ejemplo, a partir de 1973 dejó de presentar las funciones regulares que había tenido en el Palacio de Bellas Artes desde 1935. A finales de 1974, la escuela fue desplazada a un espacio más reducido y carente de

³⁶¹ Actualmente lleva el nombre de Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” (ENDNGC)

³⁶² Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 19-20, 90

³⁶³ La doctora Roxana Ramos fue directora de la END de 1993 a 2002.

³⁶⁴ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 49

instalaciones adecuadas en detrimento de su matrícula, de su mermada planta de maestros y de la propia institución.³⁶⁵

En la END se privilegió el estudio de la danza clásica, dejando en segundo plano a la danza mexicana, la española, la regional y la danza moderna y contemporánea, al menos desde 1937 hasta 1984.³⁶⁶ En lo que toca al plan de estudios, durante los años de 1962 hasta 1984 se fijó la duración de la carrera en 8 años, dividida en el ciclo vocacional, el preparatorio y el profesional. La finalidad de ese plan de estudios era:

*Impartir una enseñanza técnica y práctica, dar una capacidad 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.*³⁶⁷

Asimismo, el perfil de egreso que funcionó durante esos años, certificaba al profesional de la danza como:

*técnico que ha adquirido los conocimientos y la técnica específica del arte coreográfico y está en aptitud de transmitir a otras personas las técnicas del baile aprendidas durante su aprendizaje y de expresar su talento creador a través de la danza*³⁶⁸

Después tuvieron que hacerse modificaciones a razón de una nueva legislación que expidió la SEP sobre la educación normal en 1984.³⁶⁹ Dicho Acuerdo estableció que

*la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura... Los planes y programas de estudio que regirán en las escuelas de educación normal, se apegarán a lo que disponga la Secretaría de Educación Pública.*³⁷⁰

³⁶⁵ Cuando se creó la Escuela Nacional de Danza Clásica en 1977, se pretendió remover a Nellie Campobello como directora y despojar a la END de su emplazamiento para otorgárselo a la nueva escuela. Sin embargo, Campobello y quienes eran parte de la END impidieron que las autoridades del INBA siquiera ingresaran a la institución y se defendieron de tal manera que lograron conservarla. Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 1443; Van der Meer, Kena, op. cit., p. 68

³⁶⁶ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 31

³⁶⁷ *Plan de Estudios de la END*, 1962, citado en Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 145

³⁶⁸ *Idem.*

³⁶⁹ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 29, 49, 57; García Acosta, Alma Delia, *Formación profesional en Danza*, Tesis de Licenciatura en Danza, Morelia, Mich., UMSNH-EPBA, 2006, p. 65

³⁷⁰ "Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura", en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 23 de marzo de 1984, (archivo PDF).

Ello con el propósito de que se transitara hacia la formación de educadores con aptitudes mejor desarrolladas para la investigación y la práctica docente.

A partir de entonces, se comenzó el diseño de la licenciatura en Enseñanza de la danza, el cual se implementaría a partir de 1993 y para realizar el cambio de manera completa, se reformaron los estudios que corresponderían a los niveles previos a tal licenciatura, que abarcarían 3 años. Alejandra Ferreiro, Josefina Lavalle y Roxana Ramos coinciden en mencionar el decaimiento de la END a lo largo de los años, especialmente en el periodo 1962-1984. La falta de renovación y revisión de este plan de estudios que se mantuvo vigente por más de dos décadas fue lo que en gran parte provocó el estancamiento de la escuela, pero también influyeron otros acontecimientos, como el progresivo traspaso de autoridad de parte de la directora Nellie Campobello a una ex alumna,³⁷¹ y su desaparición en 1983, tras la que la escuela corrió el peligro de cerrar. Si la escuela continuó con sus labores después de aproximadamente 6 años de incertidumbre, fue gracias a la presión y al esfuerzo de padres de familia, estudiantes y maestros. Con ello se logró que se aprobaran los planes para las licenciaturas a inicios de la década de 1990.³⁷²

El plan de estudios de 1993 para la licenciatura de Enseñanza de la Danza, sólo fue para regularizar a los alumnos, sin embargo, ya estableció como requisito que los docentes tuvieran preparación para impartir clases de nivel superior. A la vez, intentó dar más espacio a los géneros de folclor, contemporáneo y danza española, y se permitió la elección de una de ellas, a la par de la constante que era el ballet, por lo que a esa modalidad se le llamó Biáreas. Las áreas que abarcaban los planes fueron las referentes a la metodología, la psicopedagogía, la investigación, la estética y materias complementarias, pero el eje siguió siendo el entrenamiento corporal para lograr un “desarrollo armónico del cuerpo”. Por otro lado, procuró la vinculación de sus estudiantes con el medio profesional puesto que el objetivo era que saliendo de la carrera comenzaran a dar clases, es decir, que se

³⁷¹ Poco tiempo después, Nellie Campobello fue secuestrada y se le consideró como desaparecida por mucho tiempo, hasta que en la década de los noventa se encontró su tumba y se descubrió que había muerto en 1986. Su hermana, Gloria Campobello, quien fuera maestra de la END y soporte de la maestra Nellie, había muerto en 1968; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, pp. 55-57

³⁷² *Ibíd.*, pp. 60-61

incorporaran a la vida productiva, como pretendía la reforma educativa.³⁷³ El objetivo global del plan fue:

*Formar docentes para los diferentes niveles (escolar y extraescolar) y especialidades, tomando en cuenta la inclusión de una sólida preparación psicopedagógica, filosófica, técnica y artística que le permita al alumno planear, conducir y evaluar el proceso educativo-dancístico de acuerdo con el área de su especialidad.*³⁷⁴

Para este plan de estudios se redujo la duración de la carrera a 4 años, y ya se especificó un perfil de ingreso y los requisitos que debía cumplir el aspirante, entre ellos: edad mínima de 17 años, un examen de técnica, pero también de conocimientos de “cultura general” y de coreografía;

*vocación por la docencia, [...] un nivel de suficiencia de los conocimientos dancísticos teóricos y prácticos requeridos, [...] conocimientos básicos musicales, teatrales, plásticos, coreográficos y técnicos requeridos para la práctica dancística, [...] interés por la investigación enfocado a la danza, el arte y la educación, [...] disposición para el entrenamiento corporal, [...] facilidad de expresión oral, escrita y corporal, [...] capacidad de observación y análisis de los problemas sociales que atañen a la formación y desarrollo del individuo, [...] disposición por conservar una figura estética.*³⁷⁵

No se especifica si el egresado saldría como licenciado en docencia o en enseñanza de la danza, al menos no en el perfil de egreso, en el cual más bien se dice lo que el egresado debería ser capaz:

*Aplicar en su práctica docente los conocimientos artísticos, psicopedagógicos y técnicos para promover en los alumnos las capacidades creativas e interpretativas en torno a la danza. Adecuar la enseñanza a la práctica de la danza y al nivel técnico dancístico de los alumnos. Emplear los conocimientos musicales, teatrales, humanísticos y dancísticos obtenidos en la carrera en su práctica docente para mejorar la calidad interpretativa de los futuros ejecutantes. Manejar las metodologías de la investigación dancística y educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza con objeto de enriquecerlo.*³⁷⁶

Desde la década de 1990 se aplicaron exámenes de selección para escoger a los futuros estudiantes, que consistían en un “examen de figura, examen físico atlético (realizado por la UNAM), curso de preselección (clases de técnica) y

³⁷³ *Ibíd.*, pp. 31, 40, 54-55, 63

³⁷⁴ *Mapa curricular del Plan de estudios de licenciatura en enseñanza de la danza de la ENDNyGC, 1993, citado en Ramos, Roxana. Primera escuela pública..., op. cit., p. 146*

³⁷⁵ *Ibíd.*, p. 147

³⁷⁶ *Ídem.*

entrevista para identificar el interés profesional".³⁷⁷ Es decir, que se elegían a los aspirantes de acuerdo con criterios estéticos y morfológicos considerados como ideales.

Ese año (1993) se instrumentó una nueva propuesta que involucraba una carrera de nivel medio superior (de 4 años), a la que se llamó Profesional en Educación Dancística (es decir, se abandonó, por el momento, la educación de nivel superior),³⁷⁸ que estableció tres especialidades: danza española, folclórica y danza contemporánea; sin embargo, la danza clásica seguiría presente como apoyo de las áreas de contemporáneo y española. Esto coincide con las reformas y reestructuraciones que se hicieron en el INBA y la transformación de lo que fue el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. Este plan fue la base para las licenciaturas que se diseñaron y se instituyeron desde el 2006 con esas mismas especialidades, aunque para entonces se les llamó *orientaciones*; estuvo vigente hasta el 2009.³⁷⁹

Uno de los cambios más importantes que introdujo esta propuesta fue la edad de admisión: se aceptaría a estudiantes desde los 16 a los 26 años; esta apertura causó incomodidad pues tradicionalmente se ha preparado a los bailarines desde los 8 años de edad, debido a que por lo regular, entre mayor sea una persona, más dificultad tendrá para comprender e incorporar una técnica de danza. Sin embargo, aquí se estaba formando a personas que se dedicarían a la docencia.³⁸⁰

El objetivo principal de dicho plan fue:

*Formar profesionales en educación dancística a nivel medio superior con la posibilidad de elegir una de las siguientes especialidades: danza contemporánea, danza folclórica o danza española. Proporcionar los conocimientos dancísticos, educativos y artísticos para el desempeño de actividades profesionales de educación dancística en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional en danza.*³⁸¹

³⁷⁷ Desde 1995 se estableció un convenio con la UNAM para que su área de Medicina del Deporte orientara las exámenes, de acuerdo con criterios fisiológicos más claros. *Ibid.*, p. 28

³⁷⁸ Esto ocurrió sobre todo porque se quiso que la ENDCyC en el Cenart fuera la única escuela que pudiera trabajar a ese nivel y otorgar títulos de licenciatura.

³⁷⁹ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 30, 40-41, 65-66

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 65

³⁸¹ *Plan de estudios de profesional en educación dancística con tres especialidades: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC*, 1995, citado en Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 150

Para ingresar a esta carrera debía cumplirse con requisitos como:

Poseer los conocimientos, habilidades y aptitudes que se adquieren en la *educación a nivel secundaria. Disposición para el trabajo docente* en la educación dancística. Disposición para la *atención y orientación de grupos de aprendizaje. Capacidad física y coordinación psicomotriz* para la práctica dancística de la especialidad elegida. *Disposición para el entrenamiento y expresión corporal. Disciplina y capacidad de autogestión. Capacidad analítico-reflexiva.*³⁸²

Además debían pasarse las pruebas de un curso propedéutico de técnica, una entrevista vocacional, la participación en “actividades para determinar su *perfil psicomotriz*, así como para detectar si cuentan o no con las *capacidades teatrales, musicales y físicas necesarias*”, y la examinación físico atlética mencionada.³⁸³

El perfil de egreso establecía que el estudiante que terminaba los estudios podría ser capaz de:

Desempeñar su actividad como *profesional en educación dancística en diversas instituciones culturales y educativas en los niveles de educación básica, no formal y de iniciación profesional* en danza. *Comunicar corporalmente los diversos estilos de danza* de la especialidad elegida. *Tener los conocimientos de la técnica dancística* según la especialidad elegida. *Aplicar metodologías de enseñanza de la danza* propias de la especialidad de acuerdo con el nivel de los alumnos. *Apoyar actividades de promoción, difusión, investigación, preservación y creación de la danza* en su especialidad. Contar con los elementos necesarios para *trabajar con profesionales de otras áreas artísticas.*³⁸⁴

Como he mencionado antes, con el sexenio de Fox y de acuerdo con su política educativa y las recomendaciones de la ANUIES, se promovió el aumento de las carreras de educación superior y, por otro, su evaluación. De tal manera que durante las reuniones que organizó la SGEIA del INBA entre 2004 y 2005 se acordó el sometimiento a evaluación de sus escuelas, sin embargo, los integrantes de las instituciones educativas también dieron sus puntos de vista e hicieron sus peticiones. Por ejemplo, los maestros del INBA insistieron en la necesidad de que se autorizaran los estudios de nivel superior, lo que dio paso a que en la END y en

³⁸² *Ídem.*

³⁸³ *Ídem.*

³⁸⁴ *Ibíd.*, p. 151

otras escuelas de danza, se retomaran y finalmente se aprobaran sus licenciaturas.³⁸⁵

El plan de las licenciaturas de la END amplió el límite de edad (18-30 años), continuó con los 4 años de duración establecidos y con los cursos de preselección para aplicar el examen de exploración física, una entrevista vocacional y una prueba de redacción y ortografía.³⁸⁶ Como requisitos que debían cubrir, en el perfil de ingreso se estableció:

*Vocación por la danza y la docencia; aprecio por la cultura en todas sus manifestaciones; [estudios de] nivel medio superior; disposición para la conducción de grupos de aprendizaje desde la educación dancística, para su formación en diversos ámbitos acordes al carácter del espacio educativo de que se trate; capacidad física y psicomotora para la práctica dancística y desarrollo de la técnica de acuerdo con la modalidad que se elija;... disposición y capacidad para el entrenamiento y la expresión corporal; habilidad para la comunicación oral y escrita; experiencia mínima de dos años en danza contemporánea y/o danza clásica para el área de contemporáneo; experiencia mínima de dos años en danza contemporánea, danza clásica, danza folclórica y/o danza española para el área de danza folclórica y española.*³⁸⁷

El egresado, según el perfil, sería capaz de

*Desempeñarse profesionalmente como docente en educación dancística en diversas instituciones culturales y educativas; aplicar los principios de la didáctica y los fundamentos de la danza en la conducción de grupos de aprendizaje de acuerdo con las características y requerimientos de éstos; identificar el modelo educativo al que se enfrenta para proponer, desarrollar y evaluar otro superior; ejecutar los diversos estilos de danza de la orientación elegida; acceder a otros estudios de posgrado en México y en el extranjero; participar en la sociedad realizando actividades de promoción, difusión, investigación, preservación y creación de la danza en su orientación; demostrar una visión integradora y respetar la diversidad al interactuar eficientemente con profesionales de distintas áreas; tener la capacidad analítico reflexiva y creativa en el ámbito cognitivo; tener la capacidad de desenvolverse creativamente en el ámbito cognitivo.*³⁸⁸

Puede observarse entonces una ampliación de los requisitos y capacidades que debían poseer tanto el egresado como al aspirante, sobre todo a partir de la elevación de la carrera a nivel licenciatura.

³⁸⁵ *Ibíd.*, p. 69

³⁸⁶ *Plan de estudios de licenciatura en educación dancística con tres orientaciones: danza folclórica, danza contemporánea y danza española de la ENDNyGC, 2006, citado en Ramos, Roxana. Primera escuela pública..., op. cit.*, p. 151

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 152

³⁸⁸ *Ídem.*

La Academia de la Danza Mexicana (ADM)

Con el aislamiento a que se había sometido la END, en la década de 1970 la ADM fue posicionándose como la escuela de danza más importante a nivel nacional. De aquí partieron hacia la provincia varios maestros y bailarines, (entre ellos, algunas maestras que llegaron a la ciudad de Morelia). Josefina Lavalle había sido su directora por alrededor de 20 años y, en conjunto con todos los que eran parte de la escuela, había logrado el reconocimiento oficial de las carreras que ofertaba, pues se le concedió la facultad de expedir títulos (aunque de nivel medio superior). Los maestros y el Consejo Técnico Pedagógico habían sistematizado la educación dancística a lo largo de estos años, procurando una elección de los aspirantes mediante exámenes de admisión, el establecimiento de edades para ingresar, evaluaciones y la incorporación de estudios del nivel secundaria.³⁸⁹

A pesar de ser constantemente cuestionada en sus métodos, técnicas y resultados por figuras de la danza nacional, la escuela promovía la renovación y revisión constante de tales cuestiones, y sobre todo, la incursión de sus estudiantes en el ámbito profesional.³⁹⁰

La ADM se dedicó formalmente a la educación dancística desde 1956. El plan de estudios que se había conformado en 1947 había estado vigente y sin modificar hasta 1951, después de que dejara de ser exclusivamente un taller coreográfico y una compañía.³⁹¹ Las dos carreras que se ofrecieron fueron las de Bailarín de danza moderna (que incluyó a la danza clásica y el “baile nacional” como complementarios), de 6 años de duración y Bailarín de danza regional, con una duración de 3 años.³⁹²

En estos momentos, para Ferreiro y Lavalle, aún existían muchas inconsistencias que obstaculizaban el proceso de profesionalización, como la falta de selección de los alumnos, la heterogeneidad existente en los grupos, la

³⁸⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 28

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 847

³⁹¹ Tras su separación de la escuela en 1956, la compañía se conformó en el Ballet de Bellas Artes.

³⁹² Ferreiro, Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 784, 787, 798; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 102; Ferreiro Pérez, Alejandra, *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*, México, D.F., CENIDI Danza/INBA/CNCA, 2009, pp. 14-15, (archivo PDF)

abundante variedad y mezcla de estilos, escuelas, métodos y técnicas dancísticas –tanto en danza clásica como en contemporánea-, la desvinculación entre materias prácticas y teóricas, así como la falta de preparación metodológica y pedagógica de los bailarines que se dedicaban a la docencia. Sin embargo, estaba presente la idea de lograr la configuración de una educación dancística integral.³⁹³

En 1959, cuando se nombró a Josefina Lavalle como directora, se reformó el plan y se abrieron 3 carreras especializadas: Bailarín de danza clásica, Bailarín de danza contemporánea y Bailarín de danza regional, con una duración de 9 años cada una y un tronco común de 4 años. Se agregó también un año para que se formaran docentes de cada especialidad, y se comenzó la aplicación de exámenes de admisión donde se valoraban las cualidades físicas de los aspirantes, entre otras cosas. Fue a partir de la incorporación de la educación secundaria a las carreras durante la década de 1960 que se permitió que la ADM emitiera títulos profesionales, pero posteriormente éstos no fueron reconocidos por la Dirección General de Profesiones de la SEP por no considerarlos necesarios para ejercer la danza.³⁹⁴

A inicios de la década de 1970, mediante la Asesoría Técnica de la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar de la SEP, en la Subdirección General del INBA comenzaron a elaborar una propuesta de reforma para las escuelas del Instituto, en sincronía con la reforma educativa nacional; para el ámbito de la danza, se llamó a colaborar a figuras del medio y a las escuelas. En la ADM se constituyó una Comisión para la Reforma Educativa,³⁹⁵ que transformó las carreras y e inició el tránsito hacia la consolidación del concepto de “bailarín integral”, tesis que se fue gestando a partir de las evaluaciones y resultados de la aplicación del plan de estudios anterior, y que empezó a funcionar propiamente en 1972. Esa visión conjuntó los géneros de clásica y contemporánea en la carrera de

³⁹³ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 789-790

³⁹⁴ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 791-792; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 102; Ferreiro Pérez, Alejandra, *op. cit.*, p. 17

³⁹⁵ En esa comisión colaboraron personajes como Bodil Genkel, Nieves Paniagua (directora de la ADM en ese momento), Antonia Torres, Josefina Lavalle y miembros destacados del alumnado. Guillermina Bravo y Ana Mérida también habían formado parte de la comisión, pero la habían abandonado y criticado sus propuestas posteriormente. No sobra decir que al poco tiempo Ballet Nacional de México abrió su Seminario de Danza Contemporánea y Experimentación Coreográfica

Bailarín de concierto (8 años) y estableció la de Bailarín de danza popular mexicana (6 años). Se incluyeron también materias que pretendían ampliar las capacidades expresivas y creativas de los alumnos como teatro, artes plásticas, producción escénica y prácticas escénicas. El interés de los alumnos por estudiar los 3 géneros de danza y la limitante que les imponían las especializaciones, fueron un factor que impulsó el cambio, a pesar de la renuencia de algunos maestros.³⁹⁶

La propuesta de profesional de la ADM se había cambiado por una “educación integral”, por lo que se concebía que los bailarines debían manejar tanto las técnicas de contemporáneo como de ballet, debían ser:

*capaces de dominar tanto la técnica clásica, como la moderna y capaces también de adaptarse a los requerimientos de los coreógrafos de diferentes estilos o “escuelas”, considerando que toda tendencia unilateral se traduce necesariamente en una limitación de los recursos interpretativos del arte de la danza.*³⁹⁷

O en palabras de Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle, ambas ex directoras de la ADM, el bailarín integral sería:

*poseedor de una formación polivalente y multifacética, soportada en una relación integradora de las artes y de las ciencias... para realizar una producción dancística que surge de un sentido crítico del entorno social en general y del objetivo de creación en particular [...]*³⁹⁸

*la instauración de esta orientación artística, metodológica y pedagógica] no sólo afirmaba la viabilidad de la asimilación paralela de dos técnicas dancísticas y la vinculación entre trabajo intelectual y corporal, sino que enfatizaba la necesaria interacción entre lo académico y lo artístico para la formación de un artista creativo.*³⁹⁹

Esta división estableció las edades “ideales” para cada género: entre 8 y 12 años para la de bailarín de concierto, y 15 años para danza popular. Pero no solamente eso, sino que se buscaba que los aspirantes poseyeran “músculos largos y elásticos” para el bailarín de concierto, y “músculos duros y tensos” para el de danza regional. Esto permite ver el énfasis en el aspecto físico del aspirante – además de la obvia diferenciación establecida entre los cuerpos de los bailarines de

³⁹⁶ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 849; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, op. cit., pp. 784, 792-794; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 94, 102; Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., pp. 21-22

³⁹⁷ Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., p. 22

³⁹⁸ Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, op. cit., p. 796

³⁹⁹ Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., p. 22

cada género-, de lo que se infiere el acento de la carrera en el desarrollo técnico y muscular.⁴⁰⁰

Desde su fundación, la institución había promovido el aprendizaje y la convivencia de distintos géneros de danza en un solo espacio y como parte de la formación de todo bailarín, pero nunca estuvieron excluidas las pugnas que tenían como fondo las concepciones y valoraciones de los agentes respecto a cada género, y que dieron pie a conflictos de distintas intensidades. No sobra decir que reflejaba lo mismo que ocurría –y sigue ocurriendo- en el interior de otras instituciones de educación dancística y en el mismo campo de la danza. Como no deja de subrayarlo Alejandra Ferreiro:

No sólo había prejuicios entre los maestros y alumnos, también prácticas curriculares que subrayaban las diferencias [...] los alumnos que “no servían” para clásico o contemporáneo, ya fuera por falta de facultades físicas o por sobrepeso, eran enviados a la carrera de danza regional [...] los sobresalientes en condiciones físicas y figura esbelta se dedicaban a la danza clásica que, aunque no se explicitara, se consideraba el “mejor” género; los que tenían una figura regular y condiciones medianamente aceptables se dedicaban a contemporáneo; y los “limitados” físicamente o con problemas de peso y figura (en los parámetros de la danza clásica y, aunque en menor grado, también de la danza moderna) eran relegados a la danza regional. Raras veces los cambios de carrera se realizaban por las necesidades expresas del alumno o por definición vocacional.⁴⁰¹

En aquellos años, la proposición y concepción del profesional de la danza dio paso a muchos de los desacuerdos que se manifestaron entre los docentes y directivos de la escuela, especialmente de aquellos que enseñaban danza clásica y cuya terminal profesional había desaparecido. Esta inconformidad creció con el paso de los años y cobró fuerza tras la invitación que se hizo a maestros cubanos que fungieron como asesores para revitalizar la enseñanza del ballet. El modo en que se llevaba la formación desde la década de 1960, incluía clases de danza clásica en los primeros 4 años, puesto que esta técnica se consideraba como el fundamento de todo bailarín; posteriormente se daba paso a la enseñanza de contemporáneo (con la técnica Graham). Sin embargo, poco a poco se había quitado terreno a ésta última técnica y lo que se pretendía, tras la reforma educativa,

⁴⁰⁰ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 861.

⁴⁰¹ Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., pp. 19-20

era retomar la “educación integral” y darle el mismo espacio curricular a ambos géneros. Una de las clases más significativas de esa integralidad eran los talleres de coreografía dirigidos por Bodil Genkel, que tenían el propósito de desarrollar la creatividad de los estudiantes.⁴⁰²

A los pocos años, un par de proyectos con sus propias intenciones, vinieron a interrumpir el curso de esta institución y respaldó la tendencia de la especialización dancística dentro de la ADM. El proyecto del director del INBA, y del jefe de Departamento de Danza, Salvador Vázquez Araujo. Derivado del impulso modernizador y de la reforma educativa del gobierno echeverrista que ponía como eje a los avances científicos y tecnológicos, este plan influyó en la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas del INBA, pero especialmente de la Academia.

En junio de 1974, las tensiones internas que se vivían en la escuela se manifestaron en las protestas que alzaron varios alumnos y maestros, y que se expusieron en diversas peticiones. Entre ellas, pedían a la directora y a la SEP que se modificaran los planes de estudio y que dejaran de existir imposiciones de tipo paternalista. Particularmente requirieron a la SEP que se contratara a nuevos maestros, que se dieran créditos a las materias teóricas y prácticas, que se crearan otras de corte humanista, que el Departamento de Danza tuviera un presupuesto independiente, que se dieran becas para estudiar fuera del país, y que se redujeran los años de las carreras, entre otras cosas. Las peticiones que hicieron a la ADM consistieron en arreglar las instalaciones del plantel, formar grupos experimentales y profesionales de estudiantes y egresados, autorizar a los estudiantes su participación con otras agrupaciones, aplicar exámenes semestrales mediante audición, incluir a maestros huéspedes como parte de la Academia y abrir un centro de investigación.⁴⁰³

Fueran o no muy ambiciosas sus demandas, por lo menos permiten identificar el tipo de carencias, inconformidades y necesidades de maestros y alumnos, y los conflictos de poder que existían en el interior y con la SEP. A partir de estos

⁴⁰² Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 850, 1424, 1432

⁴⁰³ *Ibíd.*, p. 853

reclamos, se dio pie a una reunión a la que asistieron representantes de la ADM, de su Consejo Técnico y de la comisión de estudiantes, y se invitaron a coreógrafos, bailarines y maestros de renombre, además de pedagogos, historiadores y especialistas en música, para tratar lo que se manejó como “reestructuración” de la ADM.⁴⁰⁴

Al año siguiente, el INBA invitó a varios maestros de ballet cubano, escuela de danza clásica de reconocimiento internacional, a impartir cursos de actualización metodológica, pedagógica y técnica como parte del “Proyecto de desarrollo de la danza profesional” de Vázquez Araujo. Tras la firma del convenio con Cuba, los asesores comenzaron a trabajar con la Compañía Nacional de Danza, pero además, empezaron a impartir cursos teórico-prácticos en la ADM. La aceptación de quienes se involucraron en los cursos no solamente derivó del proyecto de Vázquez Araujo y de la reforma educativa, sino de la situación de atraso y de “confusión de estilos, escuelas y métodos aplicados” que percibían maestros, coreógrafos, bailarines y estudiantes en los ámbitos de la danza clásica y contemporánea.⁴⁰⁵ La doctora Tortajada lo expone en los siguientes términos:

Se tenían amplios conocimientos en la práctica dancística, pero no se contaba con una metodología de trabajo formal; hasta entonces, el conocimiento de la danza se había transmitido del cuerpo a cuerpo, por medio de la repetición y la mecanización según la experiencia del maestro, sin programas específicos.

Se requería una metodología que sistematizara sus conocimientos prácticos en función de un análisis de movimiento, con el fin de transmitirlos adecuadamente a los alumnos, unificar la enseñanza, permitir una evaluación objetiva, optimizar esfuerzos y lograr resultados de alta calidad.⁴⁰⁶

Hay que tomar en cuenta que esto ocurría a mediados de la década de 1970, y que tal mezcla de estilos, metodología y técnicas parecía permear en México, la plataforma de la danza más importante del momento, y que muchos de los bailarines y maestros que llevaron la tradición dancística hacia otras ciudades provenían de él. Retomaré esto en el capítulo III, puesto que uno de los rasgos que en ciertos momentos caracterizó a la danza moderna y contemporánea en Morelia fue

⁴⁰⁴ *Ibíd.*, p. 855

⁴⁰⁵ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 855-856; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 19, 25, 51, 66; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 88

⁴⁰⁶ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 856.

precisamente esa amalgama, y porque algunas de las primeras maestras que llegaron a dar clases en la ciudad eran egresadas de la ADM, así como también hubo bailarines morelianos que llegaron a asistir a los cursos de verano que ofrecía la ADM, o que incluso dieron clases en el plantel.

Por su parte, quienes se dedicaban al género de la danza contemporánea también buscaron asesoría. Antonia Torres y Josefina Lavallo, que nuevamente era directora de la ADM, viajaron a Londres y visitaron The Place, la London School of Contemporary Dance, que parecía tener un concepto similar al de “bailarín integral”. Invitaron a Clover Roope, una maestra de técnica Graham que abogaba por la participación de otras técnicas, para capacitar a los maestros de la Academia, revisar sus planes de estudio y renovar la metodología de enseñanza-aprendizaje.⁴⁰⁷

En junio de 1976 con la colaboración de la ADM y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), se realizó el I Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte, donde se hicieron varias recomendaciones sobre la impartición de la educación artística y su profesionalización. Josefina Lavallo, quien tuvo una fuerte influencia en su desarrollo al fungir como asesora, consideraba que el Seminario era un paso importante en el reconocimiento del arte y de sus profesionales. Una de las sugerencias que se dieron ahí fue incluir a la educación básica en las carreras profesionales, lo cual finalmente se logró en la ADM, a la par de los bachilleratos en arte (Cedart). La Academia albergó a uno de estos bachilleratos que se dedicó exclusivamente a la formación de Instructores de Danza, y de acuerdo con Ferreiro y Lavallo, su inclusión logró que se reconocieran oficialmente los estudios de secundaria de la institución.⁴⁰⁸

Fue entonces que a la carrera de Bailarín de concierto se integraron los niveles escolares básicos (desde quinto de primaria a secundaria) y medio superior, según lo designado por la Comisión para la Reforma Educativa de la Academia. Ese mismo año y tras una intensa labor que intentó responder a las demandas tanto de los integrantes de la ADM como de la reforma educativa, se envió un documento al

⁴⁰⁷ *Ibíd.*, p. 858.

⁴⁰⁸ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, *op. cit.*, pp. 882-883; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavallo, *op. cit.*, p. 795

CNTE. En dicho documento se enunciaba una serie de mejoras y reformas que habían llevado a cabo que, además de lo arriba expuesto, incluía la declaración de que la Academia era la primera institución dancística, desde 1962, en ofrecer estudios de educación básica (desde el 5° grado) y media superior en conjunto con estudios de danza. Todo ello permitía que el estudiante pudiera dedicarse por completo a la danza sin tener que repartirse entre dos escolarizaciones, y ello desembocaría en que dejara de “ser un mero aficionado”.⁴⁰⁹

El CNTE aprobó el plan de estudios en 1977 (que ya había empezado a aplicarse desde 1973), y no obstante, no reconoció oficialmente a la ADM y no permitió que se certificaran los estudios superiores que ahí se hacían, alegando dificultades para entender cómo estaban estructuradas las carreras y cómo pretendían lograrse los objetivos del perfil que proponían, aunque no dejó de reconocérsele como institución educativa por el INBA.⁴¹⁰

Por otra parte, el fuerte conflicto entre las visiones sobre las carreras de danza continuaba, pero quienes pugnaban por el establecimiento de la carrera en danza clásica estaban respaldados por la dirección del INBA, a cargo de Sergio Galindo Márquez, y por Salvador Vázquez (nombrado jefe del Departamento de Danza tras la reestructuración del INBA)⁴¹¹ puesto que sus propuestas concordaban con el proyecto que se había echado a andar con la asesoría cubana. En el otro lado estaban quienes pretendían defender la propuesta del “bailarín integral”, encabezados por la directora Josefina Lavalle, que aunque habían perdido el importante respaldo presidencial tras el cambio de sexenio, se vieron apoyados por Juan José Bremer, quien llegó a sustituir a Galindo en 1977.⁴¹²

⁴⁰⁹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 862; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 794-795; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 50

⁴¹⁰ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 863; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, p. 794; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 50

⁴¹¹ Hay que recordar que dicha reestructuración implicó la creación de la Subdirección General de Música y Danza (SGMD), de la que se hizo cargo Fernando Lozano, amigo cercano de Araujo. Entonces, a pesar de que el nombramiento de Bremer hizo un contrapeso al proyecto de especialización dentro de la ADM, la SGMD actuó como otro coto de poder, que terminó imponiendo su visión.

⁴¹² Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 931, 1423; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 68-69.

Tras varias protestas, denuncias y fuertes críticas contra la directora, contra los maestros de contemporáneo y contra la carrera de Bailarín de concierto (considerada como ineficaz para formar “alumnos altamente preparados como ejecutantes de danza clásica”), esta facción logró imponerse e hizo tambalear a la propia institución. Ante la negativa de la ADM para crear las carreras especializadas, se separó de la institución y conformó la Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDC) a finales del año.⁴¹³ Fue así que, cuando la Academia convocó a exámenes de admisión en junio de 1978, maestros y alumnos se encontraron con que Vázquez Araujo había desconocido al Consejo Técnico Pedagógico y reestructurado la escuela. De esa forma, la ADM pasó a formar parte de un proyecto que ya había planeado la Subdirección General de Música y Danza: el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza.⁴¹⁴

Estos acontecimientos provocaron la salida de 43 maestros quienes, respaldados por el SNTE, demandaron que Araujo fuera retirado de su cargo, que se resolviera la titulación de los docentes, que se detuviera la “reestructuración administrativa” de la Academia y se le reintegraran como exclusivas sus instalaciones. Sin embargo, el proceso estaba en marcha, Lavallo fue sustituida como directora por Nieves Paniagua y las instalaciones que pertenecían a la institución se adjudicaron al Sistema. Éste, curiosamente, incluía en sí una carrera en danza clásica, a la propia ADM –que era toda una escuela-, y una carrera en danza folclórica.⁴¹⁵

Al poco tiempo, se declaró la desaparición de la Academia debido a su alegada ineficacia y la fuga de recursos que representaba, y se pretendió transformarla en una escuela que enseñara exclusivamente danza contemporánea para poder integrarla al Sistema.⁴¹⁶ Sin embargo, los 43 maestros se mantuvieron unidos y,

⁴¹³ Al parecer, hasta se pretendió que esta nueva escuela ocupara las instalaciones de la END, pero ahí nunca se les permitió el acceso.

⁴¹⁴ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 1429-1430, 1434-1435; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavallo, op. cit., p. 796; Van der Meer, Kena, op. cit., p. 68; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 88; Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., p. 23

⁴¹⁵ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 1435; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 91, 94; Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., p. 23

⁴¹⁶ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 1436; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 94-95.

como a su vez fueron apoyados por el director del INBA y por el SNTE, lograron mantener a flote el proyecto académico de la ADM, el cual se retomó en el plan de estudios de 1982. Las labores académicas se fueron reanudando a lo largo de ese año, a pesar de la disminución de los apoyos oficiales, de alumnos, de docentes y de espacio. La Coordinación General de Educación Artística del INBA abrió la convocatoria a inscripciones para las mismas carreras que había estado ofreciendo la institución, junto con la de Profesor de danza para el nivel medio superior. La escuela fue reubicada y dos años después se inició el proceso de homologación de sus docentes y del resto de los maestros del INBA.⁴¹⁷

La tesis del “bailarín integral” y de las valoraciones alrededor de cada género dancístico, pueden observarse claramente en uno de los enunciados que los maestros “disidentes” elaboraron durante la crisis que se dio con la fundación del SNEPD:

[Un bailarín integral debía ser] un *artista cabal* [...] que al terminar sus estudios dentro de esta academia, *tiene la posibilidad de escoger al cual compañía ingresar*, porque *domina las dos técnicas fundamentales de la danza, comprende y entiende [...] el concepto histórico y social que las hizo nacer [...] Está mucho más capacitado que ningún otro para desarrollarse como coreógrafo*, si así lo desea.
[Poseería además] una *sólida técnica* de la danza clásica tradicional, [...] de la danza contemporánea; una *sólida preparación cultural*, y una *clara idea de su papel como artista* en el mundo actual y en el México contemporáneo.⁴¹⁸

Si carece de una sólida técnica de *danza clásica*, sus movimientos no tendrán *una base muscular adecuada*.

Si carece de una sólida técnica de *danza contemporánea*, su *interpretación* no tendrá ni la profundidad ni la vitalidad propias de un artista que vive, siente y expresa esta época.

Si carece de *cultura* no podrá nunca comprender el *significado de su arte y de las obras que baila*, será un *mero robot*, un *muñeco hueco y sin vida*.

Si no tiene idea de su papel como artista en el mundo actual y en el México de ahora, *no podrá comunicar nada a los demás, perseguirá sólo el aplauso y la gloria personal*, no tendrá otro interés que el *virtuosismo y el halago*, será en realidad un *monstruo de vanidad*.⁴¹⁹

⁴¹⁷ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 1442; Ferreiro Alejandra y Josefina Lavalle, op. cit., p. 796; Van der Meer, Kena, op. cit., p. 102; Ferreiro Pérez, Alejandra. *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*, México, D.F., CENIDI Danza/INBA/CNCA, 2009, p. 11.

⁴¹⁸ El bailarín integral y los objetivos de la ADM”, citado en Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 849-850.

⁴¹⁹ Consejo Técnico Pedagógico de la ADM, “El bailarín integral y los objetivos de la Academia de la Danza Mexicana”, 1977, citado en Ferreiro Pérez, Alejandra, op. cit., pp. 23-24

Fue en estos años que en el interior de la ADM se empezó a reflexionar sobre el papel del bailarín en la dimensión creativa de la danza, y se empezó a dar paso a la concepción del bailarín como *intérprete-creador* y ya no solamente como *ejecutante-herramienta*. Dentro de esa pregonada integralidad del artista, se planteó el desarrollo no sólo de los aspectos físicos y corporales, sino de la creatividad. Esta revaloración del bailarín fue lo que, como dicen Lavalle y Ferreiro, llevó a la revisión de las formas en que se enseñaba y aprendía la danza, y a incluir espacios curriculares que promovieran ese desarrollo creativo.⁴²⁰

Asimismo, se habían planteado 3 especialidades: interpretación, coreografía y docencia, a nivel medio superior, pero estas terminales y el plan mismo no fueron aprobados hasta 1988 por la SGEIA y el CNTE, aunque solamente con las carreras de Intérprete de Danza de Concierto e Intérprete de Danza Mexicana.⁴²¹ Un aspecto relevante del plan de 1987 fue la importancia que se dio a la vinculación con el medio profesional a través de las prácticas escénicas, las cuales se mantuvieron constantes en las siguientes reformas curriculares y se extendieron a todas las escuelas; a través de ellas se lograría una

síntesis de los aprendizajes alcanzada durante cada ciclo escolar. El *contacto con el público y el foro, la experiencia creadora y la práctica directa del arte* estimulaban su potencial como intérpretes y ponían en juego su *capacidad integradora* expresada en términos dancísticos en el *desarrollo de una calidad interpretativa propia*.⁴²²

Tras el egreso de la primera generación de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto en 1990, el Consejo Técnico Pedagógico volvió a revisar y reorganizar el plan de estudios, y reafirmando su tesis del “bailarín integral”, reunió en 1994 las dos carreras que ofrecía en una sola, dando paso a la enseñanza de los 3 géneros que promovía la escuela (clásico, contemporáneo y folclórico). Sin embargo, una vez más se alzaron las protestas de quienes creían en las bondades de la especialización y de quienes creían en el proyecto de educación dancística integral, y los conflictos internos se prolongaron, especialmente durante la reordenación académica del INBA y su proyecto del Cenart.⁴²³

⁴²⁰ Ferreiro Pérez, Alejandra, *op. cit.*, p. 25

⁴²¹ *Ibíd.*, p. 26

⁴²² *Ibíd.*, p. 86

⁴²³ *Ibíd.*, pp. 12-13, 26

Para dicho plan, se planteó como propósito principal:

formar profesionales capacitados *para interpretar con precisión, soltura, dominio de estilos y virtuosismo* distintos roles de la *danza clásica tradicional* de obras pertenecientes al estilo neoclásico, de *coreografías de corte contemporáneo* y en el campo de la *danza popular*, la oportunidad de transmitir al espectador la importancia que encierra la *conservación de nuestras tradiciones*, propiciando que la cultura dancística popular no se tome sólo en un saber arqueológico, sino que se recupere para las otras manifestaciones *dancísticas fuentes de expresión y significados acordes a la realidad cultural del país*.⁴²⁴

Se pretendía pues recuperar el discurso fundacional de la ADM que buscaba establecer las “tradiciones” y la “cultura mexicana” como fuentes de inspiración del arte dancístico contemporáneo. El Bailarín Integral que egresara de esta carrera de nivel medio superior, podría:

Contar con una *formación artístico-científica* que le permita la integración y aplicación de sus conocimientos en el ejercicio profesional de la danza.

Tener una *claridad interpretativa propia* en la que integra y aplica su *formación técnico-conceptual* y los conocimientos musicales, teatrales, plásticos y coreográficos que le permitan *expresarse en diferentes tendencias, estilos y géneros dancísticos*.

Ser capaz de *participar en la creación de obras dancísticas* en las que *problematicen su realidad* y se *promuevan valores de nuestras manifestaciones culturales* a través de un proceso de *investigación y análisis*.

Ser capaz de *participar en compañías profesionales* interpretando obras dancísticas individuales y grupalmente con una *conducta auto disciplinaria* y *actitud artística responsable*.⁴²⁵

El plan funcionó hasta el 2007, fecha en la que, debido a los resultados obtenidos (bajas en la matrícula, falta de preparación metodológica y pedagógica de algunos docentes, incongruencia de los objetivos discursivos con la práctica), se promovió una nueva reestructuración, que optó por retomar la especialización del nivel superior, pero agregando una opción multidisciplinaria.⁴²⁶ Estas 4 licenciaturas (en Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Popular Mexicana y Danza opción multidisciplinaria) procuraron ser una síntesis de los planes anteriores y de no desligarse de la educación integral, pues no se descartó el inicio temprano con la inclusión de la educación básica y media superior desde el 5° grado de primaria, y

⁴²⁴ De la Fuente Palacios, María Magdalena. *La conformación de la Academia de la Danza Mexicana a través de sus planes de estudio*, Tesina de Licenciatura en Pedagogía, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 2012, p. 65, (archivo PDF)

⁴²⁵ *Ibíd.*, p. 79

⁴²⁶ *Ibíd.*, p. 91

todos las especialidades incluyen en sí alguna materia referente a otros géneros dancístico, aunque podría adivinarse que se otorgó preponderancia al ballet como fundamento de la danza:⁴²⁷

Entre sus logros puede señalarse la importancia que tuvo el considerar casi desde el principio que, además de una *técnica sólida*, el artista de la danza debía poseer *conocimientos teóricos* y una *cultura general* y, sobre todo, haber establecido la *importancia y necesidad del ballet académico como técnica formativa*.⁴²⁸

La Licenciatura en Danza Clásica es la que ofrece estudios desde la educación básica, y es la más larga (8 años), en comparación con la licenciatura de contemporáneo (6 años) a la que probablemente se elige entrar tras haber estado estudiando ballet (se inicia a partir de los 17 años), o con la de danza mexicana (4 años).⁴²⁹ Es claro que hay una jerarquía que establece cuánto tiempo se necesita de preparación para poder desempeñarse con “precisión, soltura, dominio de estilos y virtuosismo” y por tanto, cuál carrera es más difícil y exige más. Lo mismo se denota al fijarse en sólo uno de los aspectos que físicamente se exigen a los aspirantes de cada disciplina:

[Para danza clásica] *Complejión delgada y figura ectomesomórfica, con un percentil alrededor del 25% para el peso... Flexibilidad, estabilidad y óptimo tono muscular. Estructura ósea equilibrada y con las proporciones adecuadas para la danza clásica [...] Hábitos alimenticios sanos [...]*

[Para danza contemporánea] *Complejión idónea para desarrollar actividad física. Habilidades creativas [...] Sanos hábitos alimenticios y de convivencia. Mostrar coordinación psicomotriz y musicalidad. Buena condición cardiovascular. Condición física saludable (sin trastornos, padecimientos o deformaciones óseas, fisiológicas o neurológicas).*

[Para danza popular mexicana] *Mostrar coordinación psicomotriz y musicalidad. Buena condición cardiovascular. Condición física saludable. Hábitos alimenticios y de convivencia sanos.*⁴³⁰

Para Alejandra Ferreiro, por mucho tiempo pareció existir una confusión entre los maestros respecto de lo que significaba la integralidad en el bailarín/intérprete, se entendió entonces que esa cualidad que se buscaba

⁴²⁷ Sitio web de la Subdirección General de Investigación y Educación Artística <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/adm>

⁴²⁸ Ramos Smith, Maya. “Prólogo” en Ferreiro Pérez, Alejandra, *op. cit.*, p. 6

⁴²⁹ Sitio web de la Subdirección General de Investigación y Educación Artística <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/adm>

⁴³⁰ *Ídem.*

se reducía a la formación simultánea en ambas técnicas, es decir, a la *ampliación del vocabulario dancístico* y muy específicamente al *dominio técnico*, sin mayor referencia a la aportación y necesaria búsqueda creativa y artística.⁴³¹

Al final, parece ser que prevaleció la propuesta de la especialización y se continuó perpetuando la preeminencia del ballet como danza hegemónica.

Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD)

El SNEPD fue un intento que se hizo dentro de la corriente de modernización educativa gubernamental a finales de la década de 1970, sin embargo, en cierta medida también respondía a las necesidades de profesionalización de la comunidad dancística, pues se seguía intentando conjuntar una enseñanza sistematizada, continua, planeada y efectiva. Marcó un momento en que las políticas culturales y educativas, en conjunto con el choque de intereses y estrategias de varios agentes del campo, incidieron directamente en el desarrollo de una institución dancística y en el proceso de profesionalización de la danza contemporánea. Y no solamente eso:

Aunque el grupo de Lavallo contaba con el apoyo de Bremer, nadie, ni maestros ni funcionario, tuvo la fuerza para vencer las decisiones tomadas en “el otro INBA”, encabezado por Lozano y Vázquez Araujo (y apoyados por Carmen Romano), pero sí de resistir. Así, en la ADM, además de las fracciones de la escuela, se expresó la lucha de dos grupos políticos representantes de los regímenes de Echeverría y López Portillo, que se enfrentaron en una lucha por el poder pero también por sus diferentes concepciones sobre el arte (y la danza) que debía producirse y apoyarse desde las esferas oficiales.⁴³²

La Subdirección General de Música y Danza –la doctora Tortajada lo llama el otro INBA-, impuso un proyecto que apoyaba la visión centrada en la danza clásica como eje de formación del bailarín profesional, aunque no por ello Vázquez Araujo dejó de apoyar al género de la danza contemporánea.⁴³³

En septiembre de 1978, un grupo de maestros de ballet de la URSS (producto de una visita del presidente López Portillo, quien había acordado un intercambio cultural entre ese país y México) visitó la Escuela Nacional de Danza Clásica –que

⁴³¹ Ferreiro Pérez, Alejandra, *op. cit.*, p. 70

⁴³² Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 1431

⁴³³ *Ídem.*

recién se había conformado- y lo que quedaba de la ADM (a la cual habían visitado antes), para examinar su metodología e impartir algunos cursos de técnica. El grupo estuvo encabezado por la maestra y coreógrafa Sofía Golovkina, a quien Carmen Romano había invitado. La ENDC hasta entonces había tenido que trabajar en el espacio de la Escuela de Arte Teatral del INBA, con los pocos maestros que se habían quedado y 150 alumnos que habían pertenecido a la ADM.⁴³⁴

Por su parte, Vázquez Araujo y la subdirectora de la ADM, María Cristina Abad, finalmente hicieron pública la inauguración del SNEPD y el cierre de la ADM, y anunciaron la apertura de dos nuevas subdirecciones en el INBA: la de Difusión y la de Asuntos de Enseñanza, a pesar de que en 1977 se había abierto la Coordinación de Educación Artística; probablemente siguieran la misma lógica de competencia con la dirección del INBA.⁴³⁵

El SNEPD pretendió constituirse como un “sistema” a nivel nacional y no sólo como una escuela más, como explica la historiadora Kena Bastián van der Meer: fue una propuesta estructural y metodológica que quería hacerse extensiva al resto de las escuelas oficiales y a las que planeaban construirse en todo el país. Se tenía pensado que integrara todos los niveles educativos, incluso el nivel superior (licenciatura, maestría y doctorado). Sin embargo, el plan y los diseños parecen haberse hecho con rapidez y sin tenerlo todo claro, de ahí que lo que en la práctica se llevó a cabo, quedó muy lejos de los objetivos originales.⁴³⁶

Se le llamó “sistema” debido a que albergó 3 tipos de escuelas, y 3 departamentos especializados: los departamentos de Administración, de Servicios Biopsicosociales y de Servicios Escolares. Las escuelas fueron la ENDC, de la que se encargó Sylvia Ramírez, y las ahora constituidas Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDCo), con Lin Durán como directora, y la Escuela Nacional de Danza Folklórica, dirigida por Nieves Paniagua. Estas dos últimas instituciones fueron formadas por alumnos de la ADM que habían quedado, por decirlo así, en el aire. Las tres escuelas instauraron lo que se había planeado con la apertura de la

⁴³⁴ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 890, 1446-1447; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 71-73

⁴³⁵ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 1448

⁴³⁶ Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 66, 92-93

ENDC: que cada escuela tuviera su carrera por separado y que se desterrara el modelo del “bailarín integral” recuperando el proyecto de especialización, pues cada una tuvo sus propios objetivos, planes de estudio, requisitos y exámenes de admisión. Asimismo, todas incluían a la educación básica desde el quinto año, y se dedicarían a formar tanto ejecutantes como maestros especializados en su género. Por su parte, la ENDCo fue la única que creó los Grupos Especiales (1982), abiertos a personas mayores de 16 años que tomaban clases de técnica y talleres de creación, a los que llegaron a asistir bailarines de provincia.⁴³⁷

El Sistema fue parte del “Proyecto para reestructurar la educación de la danza a nivel nacional” (1979), diseñado por la Comisión Mixta Pedagógica de la Dirección de Danza del INBA y por el CNTE, dentro del cual se concebía a la danza como “*práctica colectiva popular, disciplina artística y educación escolar*”, y a la enseñanza dancística como una actividad cuya *función social* era formar profesionales de la danza.⁴³⁸ Además, en el documento se enunciaban los propósitos del Modelo del SNEPD, los que reproduzco tal y como los cita la doctora Margarita Tortajada en su libro *Danza y Poder II*:

- Prever, planear, integrar, organizar y evaluar los *procesos enseñanza-aprendizaje* de las escuelas profesionales del INBA, en todos los niveles.
- Asesorar y reglamentar los *planes y programas de estudio* de la danza de las escuelas de iniciación artística, las casas de la cultura y en general, en todas las escuelas dependientes del INBA en donde se imparte dicha disciplina.
- *Reglamentar la enseñanza de la danza a nivel nacional*, en las instituciones oficiales y particulares que actualmente la imparten sin ningún control.
- Establecer el *reconocimiento de la danza como una profesión* con registro y título profesional.
- Fundar un *centro de investigación de la danza*, para llegar a la creación de una danza que nutriéndose en nuestras raíces culturales, refleje el sentido de la nacionalidad, independientemente del lenguaje técnico empleado.
- Elaborar programas de danza idóneos para el establecimiento de *educación preescolar, primaria, secundaria y normal en todo el país*.
- Establecer el *contacto con todas las dependencias* del hacer para la aplicación de dichos programas.
- Formar *profesores y monitores* que contribuyan a la sensibilización de grandes núcleos de población, orientándolos hacia la danza como satisfactor esencial.
- Evaluar y rectificar permanentemente el *plan modelo a nivel nacional*.⁴³⁹

⁴³⁷ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 1449, 1451-1452; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 100, 270; Ferreiro, Alejandra y Josefina Lavalle, *op. cit.*, pp. 792, 796

⁴³⁸ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, p. 1450

⁴³⁹ *Ibíd.*, pp. 1450-1451

Lo establecido por ese plan se logró de manera muy parcial y desorganizada; entre todo ello, no se logró obtener el reconocimiento de la danza profesional mediante la obtención de un título registrado. Sin embargo, fue uno de los intentos más propositivos y de mayor impacto en la configuración de la danza profesional hasta hoy en día.

La creación de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDCo), en remplazo de la que había sido la ADM, se justificó alegando que no existía una escuela de esa naturaleza en todo el país, como lo señaló Lin Durán (fundadora y primera directora de la escuela, que también creó los Grupos Especiales) a excepción del Seminario de Danza Contemporánea y Experimentación Coreográfica (abierto también por Durán dentro de Ballet Nacional de México en 1969).⁴⁴⁰ Además, se decía que lo que se buscaba era recuperar las supuestas aspiraciones que habían respaldado a la ADM:

Volver al propósito original de *asimilar la tradición mexicana y recrearla en el lenguaje de danza contemporánea*, utilizando para la formación músculo-esquelético, las *técnicas más avanzadas*, dentro de *metodologías unificadas* (Graham, Humprey-Limón-Falco) sujetas a la *evaluación y control constantes para formar bailarines-maestros y bailarines-maestros-coreógrafos*, dentro de una atmósfera que propicia la creación... y que cuente con los talleres necesarios para que se esté confrontando y estimulen la *producción artística y las aportaciones teóricas*.⁴⁴¹

Para ingresar a cada una de las especialidades, se aplicaron distintos criterios, aunque, según van der Meer, basados en “parámetros estéticos y de aptitudes físicas”, sobre todo para la danza clásica, mientras que para la danza contemporánea y la danza folclórica, estos elementos se hacían más difusos, lo que no significa que no hubiera preferencia por determinadas cualidades o tipos corporales. Por ejemplo, un comentario de Lin Durán al respecto, ilustra la búsqueda de ideales corporales:

[Se buscaba] que [el cuerpo] estuviera *proporcionado*[...] eres *desproporcionado* si *no tienes cuello*, o si tienes unas *piernas muy cortas* respecto al torso, o el *torso muy chiquito* respecto a las piernas[...] es la proporción *tradicional*.⁴⁴²

⁴⁴⁰ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 96.

⁴⁴¹ Citado en Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 95

⁴⁴² Citado en Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 126

Las exigencias físicas y proporcionales, por más que fueran un filtro y un discurso para establecer quién podía estudiar para ser un bailarín profesional y quién no, también hablan de los valores asociados a cada género: de un bailarín de clásico se esperaba perfección física y técnica, los exámenes de selección debían ser muy rigurosos, y estas exigencias disminuían si se trataba de danza contemporánea, y básicamente, quien no pareciera encajar en ninguno de estos géneros se canalizaba hacia la enseñanza o a la danza folclórica, igual que había sucedido en la ADM.

En 1983, cuando una nueva transformación del INBA desapareció a la Subdirección de Música y Danza, y junto con ella, a la Dirección de Danza, el SNEPD y todas las escuelas de INBA pasaron a manos de la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA). Esta fue una de las manifestaciones de la política de austeridad y reducción presupuestal de Miguel de la Madrid, que a su vez se derivó de la crisis económica nacional. Desde entonces, además de reducción de recursos y de reorganización de las direcciones de cada escuela, el SNEPD fue objeto de un abandono y estancamiento progresivos. En 1984 debido a la reforma educativa respecto de la Educación Normalista, se eliminaron las terminales de Maestros de danza, por el momento.⁴⁴³

Con la llegada del sexenio salinista y otra reorganización del INBA que comenzó a implementarse, parecieron resurgir las esperanzas de que el SNEPD recobrar su vitalidad. Sin embargo, pronto se pudo observar que los cambios que estaban planeándose no pretendían impulsar de nuevo al Sistema, al menos no como tal. En 1991 la SEP dio inicio una evaluación de la educación artística nacional, pero uno de sus propósitos fue poner en marcha una reforma de las escuelas de arte de nivel superior, y otro, la ya mencionada reorganización del INBA mediante la que se crearon coordinaciones nacionales por área artística. La evaluación evidenció lo que ya se sabía: que las escuelas del INBA en sí y la educación artística en general, estaban desvinculadas del sistema educativo nacional; que las instalaciones que tenían las escuelas no eran las adecuadas; que

⁴⁴³ García Acosta, Alma Delia, *op. cit.*, p. 80; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 57; Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 114-115.

las carreras se encontraban desconectadas de la práctica y del campo profesional; que a gran parte de los docentes les seguía faltando preparación metodológica y pedagógica, etc.⁴⁴⁴

En diciembre de 1993 se organizó la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. En ella participaron maestros, autoridades académicas, investigadores y artistas de todo el país, y para el ámbito de la danza empezó a trabajarse en el diseño de una licenciatura en coreografía para la danza contemporánea, otra en docencia para la danza clásica, y una más de etnocooreología para el área de folclor.⁴⁴⁵ Es a partir de esta década que se comenzaron a diseñar y a abrir varias licenciaturas en danza, y no solamente en las escuelas del INBA, sino en las universidades, derivadas de la política pública pero también de la necesidad de nuevos espacios que ya no estuvieran ligados al Instituto o a otras instituciones oficiales.

Aquel año se supo que lo que se planeaba era la construcción de un Centro Nacional de las Artes, que en un principio sólo albergaría carreras de educación superior. Nuevamente, se diseñaron los planes de estudio para las licenciaturas que ofertarían la Escuela Nacional de Danza Clásica y la Escuela Nacional de Danza Contemporánea, las cuales iniciaron labores en las instalaciones del Cenart en 1995.⁴⁴⁶

La creación del Cenart fue parte de la política cultural y educativa diseñada en el gobierno de Salinas de Gortari. Se desprendía de la reestructuración que se planteó para el INBA y del proyecto de formar un sistema nacional de educación artística, no logrado hasta ese momento. De tal manera que para reordenar los niveles de enseñanza del área de educación artística, algunas de las acciones que se propusieron fueron:

el fortalecimiento académico de las escuelas profesionales a partir de la depuración y actualización de sus planes y programas de estudio; [...] el establecimiento de

⁴⁴⁴ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 119, 241-242

⁴⁴⁵ Kena van der Meer apunta de nuevo las valoraciones que señalan estas terminales profesionales: pareciera que sólo para la danza clásica hay que prepararse como maestros, que sólo a los estudiantes de contemporáneo corresponde la actividad coreográfica y que únicamente los de danza folclórica deben avocarse a la investigación de carácter etnográfico. *Ibid.*, pp. 243-245.

⁴⁴⁶ La Escuela Nacional de Danza Folclórica permaneció en las antiguas instalaciones de la ADM y lo que había sido hasta entonces el SNEPD. Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 119-120, 248; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 60

especialidades y niveles artísticos hasta ahora no ofrecidos por las escuelas de nivel superior [...] 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, especificidad de la educación artística y vinculación con la práctica profesional* –bases de una nueva concepción en la materia– puedan llevarse a la práctica.⁴⁴⁷

Se proponía que las nociones que guiaran la *nueva concepción* de la educación artística fueran los de interdisciplinariedad, especialización y vinculación con la práctica profesional, para lo cual se hacía necesaria la actualización y depuración de los planes y programas de estudio, y que se establecieran niveles educativos y especialidades nuevos; todo ello sería posible principalmente gracias a la convergencia de las condiciones y medios adecuados para las escuelas en un solo lugar. Sin embargo, todos estos aspectos no eran ninguna novedad y ya se habían hecho varias propuestas e intentos con anterioridad; además, sólo una escuela de danza podría formar parte de ese espacio y dada la atención que se le había dado en algún momento, la que se eligió fue la que albergaba tres escuelas en sí misma. Fue así que las escuelas que hasta entonces habían constituido al SNEPD (exceptuando a la Escuela de Danza Folklórica) fueron reubicadas en el Cenart en 1995 y conformaron la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea; mientras tanto, el SNEPD desapareció.⁴⁴⁸

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCyC) en el Centro Nacional de las Artes (Cenart)

El Cenart se inauguró en 1994, pero mientras la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas solicitaba y examinaba los planes curriculares y criterios de admisión de escuelas del extranjero, las escuelas que albergaría el nuevo centro seguían elaborando a toda prisa sus planes de estudio. La Escuela Nacional de

⁴⁴⁷ Rafael Tovar y de Teresa, “Discurso inaugural”, Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. La educación artística del siglo que viene. México, INBA/Conaculta, 1993, pág. IX, citado en Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., pp. 58-59

⁴⁴⁸ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, op. cit., p. 59; Van der Meer, Kena, op. cit., pp. 242-243

Danza Clásica y Contemporánea (ENDCyC),⁴⁴⁹ inició clases hasta mediados de 1995, y las carreras que se ofertaron fueron las de Ejecutante de danza clásica o de danza contemporánea (de nivel medio superior), y las licenciaturas de maestro de danza clásica y coreografía (de danza contemporánea).⁴⁵⁰

En un principio, se tenía proyectado que las escuelas del Cenart fueran exclusivamente de nivel superior, y se diseñaron para tal propósito: serían parte de la Universidad de las Artes del INBA. Sin embargo, por alguna razón el proyecto se descartó y los alumnos de todos los niveles que hasta entonces habían estado en el SNEPD fueron transferidos a las instalaciones del Cenart, incluidos los correspondientes al nivel de educación básica. Desde ese momento, la institución se volvió insuficiente para atender a todos los niveles y a tal cantidad de alumnos.⁴⁵¹

Para Kena Bastián van der Meer, la trayectoria de lo que en un principio fue la ADM y culminó en la ENDCC, refleja a nivel general la forma de proceder y las tendencias tan características de los gobiernos y funcionarios mexicanos (si bien, no de todos): la premura, la improvisación, la falta de claridad, análisis y planeación, la ausencia de objetivos a corto, mediano y largo plazo para su sostenimiento y continuidad, la ligereza con que se trata el estudio sobre sus posibilidades y la misma necesidad del proyecto, en fin, todo lo que lleva a echar andar proyectos incompletos, a que se fuguen recursos, y que en algún momento queden abandonados, se descarten o funcionen con presupuestos mínimos.⁴⁵²

Al menos en lo que respecta a las escuelas de danza del INBA y su sistema educativo, éstas denotan las carencias y los elementos que los estudiosos y los mismos agentes de la danza conciben como clave para que la educación dancística se consolidara en el nivel educativo superior.

No encontré datos que informaran sobre reformas o diseños de nuevos planes de estudios cuando el SNEPD se convirtió en la ENDCyC, más que un plan de

⁴⁴⁹ Con este nombre se unificó a discursivamente a las escuelas, pero son entidades separadas y cada una tiene criterios de admisión, perfiles y terminales profesionales distintos.

⁴⁵⁰ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, pp. 262, 269

⁴⁵¹ *Ibíd.*, pp. 256-257, 269.

⁴⁵² *Ibíd.*, p. 267

estudios emitido en el 2006, en donde se concentran los actuales requisitos para ingresar:

Complexión delgada; Contar con experiencia previa en danza u otra disciplina corporal; [debe transitarse también por:] examen técnico-expresivo; mediciones antropométricas; evaluaciones: médico-postural, nutricional y psicológica; evaluación de redacción y comprensión de textos.⁴⁵³

Al egresar entonces, el Licenciado en Danza Contemporánea sería

un *profesional altamente calificado* para la *ejecución e interpretación* en danza contemporánea; *creativo, propositivo, expresivo*, que aplicará sus conocimientos de *Arte Dramático, Música, Coreología y Notación Dancística*, en el hecho escénico y poseerá una *experiencia escénica y versatilidad* en una *amplia gama de lenguajes, estilos de movimiento, propuestas coreográficas y estéticas contemporáneas* diversas, que le permitirán diversificar sus opciones profesionales, para insertarse en el *campo dancístico profesional nacional e internacional*.⁴⁵⁴

Además de que al bailarín se le concibe como ejecutante-intérprete, se abrió también una carrera cuyo eje es el aspecto creativo. La Licenciatura en Coreografía (4 años) tiene como propósito

formar coreógrafos con un nivel profesional, a través de la *enseñanza* y de la *exploración creativa y artística* del movimiento y la *composición coreográfica*, integrada a *la música, el teatro, el análisis de movimiento y la kinesiólogía*, misma que culmina en la *práctica coreográfica* y su *producción escénica*[...] En la carrera se enfatiza la *reflexión sobre el quehacer dancístico dentro de la sociedad y la cultura*, y una visión abierta al pensamiento artístico y a la *investigación histórica de la danza*, así como la *disposición a la interdisciplina*.⁴⁵⁵

Por otra parte, para la licenciatura en danza clásica se pide poseer una “figura delgada y atlética de acuerdo con la estética de la danza clásica”,⁴⁵⁶ e incluso se especifican las proporciones corporales que deben tener los aspirantes en un documento elaborado específicamente para ellos, con explicaciones que incluyen imágenes, y que justifican diciendo que estos estándares corporales “se miden con

⁴⁵³ Sitio web de la Subdirección General de Investigación y Educación Artística <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/endcc>

⁴⁵⁴ *Síntesis del Plan de Estudio. Licenciatura en Danza Contemporánea*, ENDCyC/INBA/CNCA, México, Julio de 2006, p. 2, (archivo PDF)

⁴⁵⁵ Sitio web de la Subdirección General de Investigación y Educación Artística <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/endcc>

⁴⁵⁶ *Ídem*.

parámetros o modelos estéticos *bastante unificados mundialmente...* para *mantener el sello característico* de este género de danza”.⁴⁵⁷

Mientras tanto, para la carrera de danza contemporánea, lo único que se requiere al menos en lo que señala el documento *Síntesis del Plan de Estudio. Licenciatura en Danza Contemporánea (2006)*, es que se debe contar con una “figura, proporciones y aptitudes físico-corporales naturales que requiere la carrera de danza contemporánea”.⁴⁵⁸ Aunado a eso, los 5 años de la carrera, se lleva también técnica de Danza Clásica, por lo que una vez más puede observarse la jerarquía que han adquirido estos géneros de danza y lo que se concibe que debe formar parte del ser y saber hacer de un bailarín profesional.

Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM)

La Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey,⁴⁵⁹ fue expresamente creada para tales estudios y pertenece al INBA, y fue otra de las escuelas del Instituto que con el tiempo tuvo estudios de licenciatura.

Fue creada en 1977 gracias al apoyo del FONAPAS, del gobierno de Nuevo León, de la iniciativa privada y de la esposa del presidente José López Portillo, Carmen Romano, que era originaria de Monterrey y directora del FONAPAS. De acuerdo con Margarita Tortajada y con la propia escuela, su establecimiento marcó la pauta para que emergiera una nueva generación de bailarines y coreógrafos.⁴⁶⁰

Su apertura también fue parte del “Proyecto para reestructurar la educación de la danza a nivel nacional”, y por tanto también se benefició de las asesorías de los maestros cubanos que habían trabajado con las escuelas del INBA. Al principio solamente ofreció estudios en danza clásica, pero más tarde también se sumaron las carreras de intérprete de danza contemporánea y danza folclórica. Al parecer, estas carreras iniciaron en el nivel medio superior, como el resto de las escuelas de

⁴⁵⁷ Rodríguez, José. “El cuerpo humano ideal para la Danza Clásica o Ballet”, ENDCyC, México, D.F., 2015, p. 2, (archivo PDF).

⁴⁵⁸ *Síntesis del Plan de Estudio...*, *op. cit.*, p. 3

⁴⁵⁹ Esta escuela lleva el nombre de “Carmen Romano de López Portillo”.

⁴⁶⁰ “Nuestra historia” en Sitio web de la ESMDM <http://esmdm.edu.mx/la-superior/nosotros/>; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, *op. cit.*, pp. 1445, 1480, 1497

danza del INBA, y hasta mitades de la década del 2000 –a la par de las otras instituciones- pasó a tener estudios de nivel licenciatura.⁴⁶¹

Estas licenciaturas son las siguientes: Danza Clásica (8 años), Enseñanza de la Danza Clásica (4 años), Danza Contemporánea (5 años) y Danza Folclórica (6 años). El perfil de ingreso que requiere la carrera en Danza Contemporánea es:

[Tener] *aptitudes físicas -que indican si podrá alcanzar el desarrollo técnico que la carrera demanda- de elasticidad, flexibilidad, coordinación y fuerza. Poseer una figura de complexión delgada con proporciones adecuadas a las exigencias de la Danza Contemporánea. Capacidad creativa, musicalidad (coordinación auditiva-motriz), interés por las artes y humanidades, actitud crítica y capacidad de integración al trabajo de grupo.*⁴⁶²

Los egresados entonces serían:

profesionales de la Danza Contemporánea con la capacidad de *manifestar escénicamente los temas del sentir social*, en sus ámbitos colectivo e individual, local y global a fin de *participar en el desarrollo cultural y social* desde un enfoque *analítico y autocrítico*. El egresado puede desarrollarse profesionalmente *como bailarín profesional, coreógrafo, director de grupos de danza, maestro de danza a nivel amateur y promotor cultural.*⁴⁶³

Hasta aquí dejo la revisión de las propuestas de profesionalización de las escuelas del INBA. Mediante este recuento pude darme cuenta de que, aunque los cambios que en algunos momentos se hicieron dentro de los espacios educativos del INBA estuvieron relacionados con las necesidades y directrices del campo dancístico, de la carrera del profesional en danza y de la propia institución, y de las pugnas que se dieron al interior de cada escuela por determinado modelo educativo, también las tendencias impulsadas por las reformas educativas y las políticas públicas que se diseñaron e instrumentaron cada sexenio tuvieron una fuerte incidencia: la adecuación y especificación de los contenidos, metodologías y perfiles de los planes de estudio, la necesidad de un título acreditador y de continuar el proceso de profesionalización, o la adecuación al nivel superior de las carreras en danza.

⁴⁶¹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, op. cit., p. 1497; "Historia"; Facultad de Danza, Veracruz, sitio web de la Facultad de Danza: <https://www.uv.mx/danza/quienes-somos/historia/>

⁴⁶² Sitio web de la SGEIA <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/portal/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/esmdmdanza>; Sitio web de la ESMDM esmdm.edu.mx/danza/contemporanea/

⁴⁶³ Sitio web de la SGEIA <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/esmdmdanza>

Cuadro IV. Políticas educativas y su relación con la educación artística y dancística (Elaboración propia)

Sexenio	Políticas Educativas	Políticas relacionadas con la educación artística	Algunas acciones/repercusiones en el campo de la educación dancística
Luis Echeverría (1970-1976)	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Federal de Educación (1973) • Reforma Educativa (1972-1975) • Renovación de los planes de estudio de los distintos niveles educativos, ampliación de los servicios educativos en busca de la descentralización. • Ley para la Coordinación de la Educación Superior (CONPES, 1978) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigencia de formular los contenidos educativos en planes y programas de clases y estudios. • Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte (1976) • Creación de los Cedart (1976) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de contenidos educativos en planes y programas de clases y estudios (con objetivos, métodos, actividades y formas de evaluación) • Creación de la Subdirección General de Música y Danza (SGMD, 1976-1985)
José López Portillo (1976-1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Política modernizadora de la educación superior a través del SINAPPES (1978) <p>Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización del INBA (1976) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Proyecto para reestructurar la educación de la danza a nivel nacional”: Apertura del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (1978), de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (1977), y del Centro Superior de Coreografía (1978) • Subsidios anuales a Ballet Nacional de México y Ballet Independiente
Miguel de la Madrid (1982-1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional de Educación (1982-1988), programa sectorial de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización del INBA (1983) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparición de la Subdirección de Música y Danza, y la Dirección de Danza; creación de la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas (1983) • Reorganización y reducción presupuestal al SNEPD • Fundación Centro de Investigación y Documentación de la Danza (1983)

<p>Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) • Ley General de Educación (1993) • <i>Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior</i> (1988) • Separación entre la política cultural y la política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • FONCA (1988) • Sistema Nacional de Creadores (1993) • Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior (1993) • Proceso de Reordenamiento Académico del INBA (1992-1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del Centro Nacional de las Artes (1994) y la Escuela Nacional de Danza Clásica (1995)
<p>Ernesto Zedillo (1994-2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma al plan curricular de las Escuelas de Iniciación Artística del INBA (1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma académica de la ADM (1994)
<p>Vicente Fox (2000-2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Educación (PNE, 2001-2006) • Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), 2006 • Impulso al aumento de las carreras de educación superior y procesos de evaluación y acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Educación Artística (PNEA) • Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) • Nuevo plan de estudios de Escuelas de Iniciación Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las carreras y escuelas de danza del INBA • Se incrementa la apertura de carrera de danza en universidades
<p>Felipe Calderón (2006-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Sectorial de Educación (2007-2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A. C. (2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Validación por la SEP de las certificaciones y estudios de licenciatura de las escuelas del INBA (2006) • Institución de estudios de nivel licenciatura en la END (2006) • Reestructuración curricular de la ADM (2007)

A partir de ello puede afirmarse que lo que sucede a nivel político e institucional se concatena directa e indirectamente con el desarrollo del arte y de una disciplina artística (ver Cuadro IV), en la profesionalización de esa disciplina y en las concepciones, valores y creencias que se establecen como *reglas de razón* o como lo que se necesita y *debe ser* en ese momento. Sin embargo, también hay que considerar lo que sucede no sólo en el discurso, sino en la práctica y en las formas en las que ese discurso se objetiviza en la realidad de quienes viven inmersos en ella, pues la autonomía de la institución, las respuestas, acciones y negociaciones de los agentes internos, así como la tradición y las costumbres implicadas en los *modos de ser y de hacer* tienen un peso importante. Asimismo, aunque las reformas se impusieran desde fuera del espacio educativo, se daba paso a la reflexión en torno del grado de adecuación y eficacia de las reformas planteadas respecto de los objetivos institucionales y de las carreras profesionales que se estaban ofertando.

Otro aspecto a resaltar es el hecho de que el tipo de atención, de apoyos y los planes que se hicieron en distintos momentos para cada institución por parte de las instituciones culturales y de las políticas culturales y educativas con las que se pretendió regularlas, dependieron mucho de los posicionamientos políticos y del capital social –es decir, las redes de relaciones de agentes con personajes influyentes- de cada espacio educativo, de su alineamiento, adaptación o resistencia a los cambios que se pretendieron instrumentar mediante las políticas públicas.

Al nivel de los perfiles profesionales y planes de estudio que se han propuesto por cada una de las escuelas además de intentar responder a los requerimientos de las políticas públicas y los organismos internacionales, han obedecido también a las tendencias educativas del momento y a sus propias necesidades, basadas éstas en lo que percibieron a lo largo de los años en los resultados de sus egresados y en las opiniones de directivos, maestros y alumnos, así como en los procesos propios de la danza contemporánea relacionados con las propuestas estéticas, filosóficas, técnicas y artísticas.

Van der Meer menciona también lo importante que era la selección de cuerpos aptos para formarse como bailarines en las escuelas oficiales. Aunque habla de que

las aptitudes físicas son muy distintas del aspecto estético-artístico del individuo, no deja de mencionar que para una selección médica dentro de las escuelas hacía falta un ortopedista especializado que conociera “*las demandas físicas de este arte en particular*”. Por otra parte, ese especialista no sería competente para determinar si tal aspirante “*tiene la sensibilidad artística y las habilidades físicas y expresivas específicas (salto, giro natural, musicalidad, equilibrar, creatividad, proporciones estéticas)*”.⁴⁶⁴

Esto señala que de cualquier manera existen ideales corporales y valores que se asocian a las disciplinas artísticas y, en este caso, a los géneros de danza, y que eso es lo que puede determinar la aceptación y estancia de un estudiante de la danza, e incluso su carrera, porque en ellos se basan las instituciones para elegir y formar a sus estudiantes.

Creo que lo que se ha inscrito tradicionalmente en las concepciones sobre la danza profesional, en lo que se espera de un profesional de la danza y lo que se le enseña para “formarlo”, está también en sintonía con los procesos de la danza como arte a nivel mundial y nacional y tiene mucho peso dentro de las escuelas, pero a través de la puesta en marcha de distintas propuestas y de sus resultados, algunos elementos se han ido descartando y otros se han agregado, refinado o incluso vuelto ambiguos. Por más que no todos los aspirantes resulten ser bailarines profesionales según los ideales de la comunidad, de las escuelas y de los propios alumnos, no deja de ser relevante la labor educativo-formativa de las escuelas de danza.

Si bien hay varios elementos constantes, a partir de la década de 1970 se observan dos tendencias, la especialización y la integralidad, que no obstante, intentaron incorporar 3 aspectos en la malla curricular a diferentes grados: el primordial fue la preparación técnica; seguidos por el desarrollo de la reflexión y del aspecto intelectual; y finalmente el desarrollo de la creatividad. Lo que en la práctica se ha dado, depende en gran medida de los docentes, de su preparación pedagógica, de su metodología, de sus propias concepciones, creencias y valores en torno de lo que debe ser y saber hacer un bailarín profesional; así como de la disposición, situación personal, capacidades y deseos de los propios alumnos.

⁴⁶⁴ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 58

La institucionalización de la educación dancística en México ha sido entonces producto de instituciones y agentes. Ha ocurrido mediante un ir y venir de figuras de la danza moderna y contemporánea extranjeras, de bailarines mexicanos que fueron a estudiar al extranjero una y más veces y volvieron siempre con sus enseñanzas. Fue una constante negociación con instituciones como el INBA y la SEP. Fueron esfuerzos realizados dentro de las escuelas por la comunidad artística para la concreción de planes de estudio y de todo un proyecto para establecer las escuelas. Fueron pugnas y rupturas entre los maestros y artistas por un proyecto educativo, o por la preminencia de un género o una técnica dancística. A esto también contribuyeron los pequeños pero sustanciosos esfuerzos en espacios como el IMSS, el ISSSTE, el DDF, los institutos regionales de cultura con cursos, talleres y academias; los esfuerzos de figuras de la danza cuyas compañías se convirtieron también en espacio educativo y de entrenamiento. Y en la provincia, despuntó la labor de personajes que se aventuraron a dejar la capital y comenzar proyectos, algunas veces en los institutos de cultura o en las universidades.

CAPÍTULO III. LAS UNIVERSIDADES COMO ESPACIOS DE PROFESIONALIZACIÓN DANCÍSTICA EN MÉXICO

En este capítulo examino la parte de las políticas educativas mexicanas correspondientes a la educación superior, desde la década de 1970 hasta la primera década del 2000. Como en el capítulo anterior se observó la manera en que las políticas educativas han incidido en la educación artística y en la enseñanza de la danza en las instituciones de enseñanza dancística del Estado, de igual manera es importante mirar lo que se ha dicho sobre educación superior en materia de política pública, especialmente aquello que ha influido en la integración de las carreras en danza al ámbito profesional y al nivel educativo superior.

Del mismo modo, al igual que lo hice en el segundo capítulo con las escuelas de danza del INBA y con base en documentos de primera mano (como los planes de estudio y los perfiles profesionales), doy cuenta de la trayectoria histórica de las escuelas y carreras en danza surgidas dentro de las universidades públicas en el país y de sus propuestas de profesionalización.

Como parte de este capítulo me propongo explicar también las particularidades que representaron las carreras de danza de nivel superior en las universidades como espacios de profesionalización dancística.

3.1 Políticas para la educación superior

El análisis de mi investigación en torno de la profesionalización de la danza contemporánea se centra en la formación a nivel superior, por ello propongo mi aproximación a este ámbito en un capítulo distinto, principalmente por dos razones: porque en cierta forma este nivel es el más independiente del sistema educativo puesto que, aunque la SEP es la encargada de reconocer y aprobar los programas educativos universitarios, no establece los contenidos de dichos programas, debido a que sus lógicas y dinámicas son distintas; y porque no hay una política específica para la educación artística de nivel superior. Se habla mucho de lo importante que es integrar las artes a la educación, pero en lo que toca a la educación media

superior, pareciera que es suficiente con considerar que existen los Cedart,⁴⁶⁵ y en la educación superior es prácticamente inexistente si se descartan las actividades culturales que se promueven en las universidades.

Por otra parte, para tratar este apartado me enfocaré básicamente en las dinámicas que introdujeron los procesos de evaluación y las organizaciones que se han formado para esas actividades, puesto que son las que han impulsado una parte de los cambios y reformas dentro de las universidades, sobre todo a partir de la década de 1970, lo que vincularé en su momento con las carreras de arte universitarias y los procesos de evaluación de este tipo de carreras profesionales.

El sistema de educación superior, al igual que los otros niveles educativos, está constituido por organismos públicos y privados, los cuales dependen del Estado en distintos grados; sin embargo, éste difiere de los otros niveles educativos por las complejas interrelaciones que se fueron formando entre el Estado, la SEP, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, fundada en 1950). Ésta última ha cumplido un papel central en la formulación de las reformas educativas que la SEP ha extendido a todo el sistema educativo nacional.⁴⁶⁶

Los problemas de “calidad” de la enseñanza, de inequidad en el acceso y la cobertura de servicios educativos, de concentración en los grandes espacios urbanos, de bajos presupuestos, de falta de integración, coordinación y gestión, entre otros que sufrían el resto de los niveles educativos, se encuentran presentes también en la educación superior (ES). La planeación de la ES, así como las reformas que se han intentado implementar estuvieron influidas por los cambios e intereses del gobierno en turno, que han favorecido una u otra directriz dependiendo de la orientación de sus políticas públicas.⁴⁶⁷

⁴⁶⁵ Se dejará fuera de esta investigación un examen del nivel medio superior porque mi enfoque está en la educación superior, pero además porque la incorporación de las artes en el nivel bachillerato, dejando de lado los Cedart, cobró impulso hasta finales de la primera década del 2000.

⁴⁶⁶ Villa Lever, Lorenza. “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, no. 167, México, UNAM, julio-septiembre de 2013, p. 83.

⁴⁶⁷ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 2; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 233; Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 158

Para la doctora Myrna López Noriega, antes de la década de 1970, el Estado concibió la educación superior como impulsora del desarrollo sociocultural y económico. En la transición hacia la década de 1970, esta concepción parece cambiar junto con las relaciones entre el aparato gubernamental y las universidades. En esos años se implementó una reforma educativa, derivada en parte de la insostenible relación entre universidades y Estado a que se había llegado tras los sucesos que culminaron en el '68, pero también por las necesidades acarreadas por el funcionamiento del sistema económico mundial. En general, la política democratizadora y populista de Echeverría propició el crecimiento acelerado de este sector del sistema educativo, debido a la falta de políticas reguladoras, pero también por la demanda social de educación superior.⁴⁶⁸

Durante esta década, se procuró formalizar los procesos de planeación educativa para las universidades, esfuerzo que se concretó en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (CONPES, 1978) y en el documento “La planeación de la educación superior”, por la ANUIES.⁴⁶⁹ Aquí se establecieron los criterios y mecanismos que guiaron la planeación institucional, que empezaron a incluir a la evaluación como medio para la mejora institucional y el sistema educativo en general, en coordinación con organismos a nivel nacional y regional. La ANUIES avaló el proyecto del Estado y también comenzó a promover la reforma de los modelos educativos de algunas universidades.⁴⁷⁰

En las décadas siguientes, la ANUIES se constituyó en una importante mediadora entre el gobierno federal y las universidades, y como influencia decisiva en la elaboración de políticas educativas. Por ejemplo, durante el sexenio de José López Portillo, esta asociación trabajó junto con la SEP en la conformación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior

⁴⁶⁸ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 3, 11; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, pp. 85, 96; Zoraida Vázquez, Josefina. “Renovación y crisis”, *op. cit.*, p. 220.

⁴⁶⁹ La ANUIES es una institución no gubernamental que ha agrupado a las principales instituciones de educación superior del país. Fue fundada en 1950.

⁴⁷⁰ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 5; Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, pp. 223-225; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 96; Rodríguez Gómez, Roberto. “Acreditación de la educación superior. El caso de México”, en *Campus Milenio*, no. 50, México, D.F., UNAM, Septiembre del 2003, en línea: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1202>

(SINAPPES, 1978), que fue uno de los primeros intentos para integrar y coordinar todo el sistema de educación superior, y a partir del cual se concentraron más de 100 instituciones educativas, Comisiones Estatales (COEPES), Consejos Regionales (CORPES), todos bajo una Coordinación Nacional (CONPES).⁴⁷¹

Según datos de la doctora Josefina Zoraida Vázquez, al llegar la década de 1980 todos los estados contaban con universidades públicas, aunque éstas se concentraban en las capitales y ciudades más grandes, con poco presupuesto y falta de personal docente. Fue también en 1980 cuando se estableció la autonomía universitaria en la Constitución Política, la cual instituyó la libertad de cátedra e investigación, y la autonomía para determinar planes y programas de estudio, formas y perfiles de ingreso y egreso, y de permanencia de su planta docente, entre otros asuntos.⁴⁷²

El doctor Miguel de la Torre afirma que a partir de esta década dio inicio el “proyecto de educación superior neoliberal”, en paralelo con lo que ocurría en el resto del sistema educativo, y coincide con el doctor Javier Mendoza al decir que las políticas educativas que se pusieron en marcha para tal proyecto, reorientaron a la educación superior, más que otro nivel, hacia el desarrollo económico. Ocurrió entonces que se detuvo el crecimiento del sector y se dio paso a la entrada de instituciones extranjeras y de la iniciativa privada, con lo que la educación empezó a ser vista como un “elemento de comercio del capital cultural” dentro del mercado educativo, y en una dinámica de “libre competencia”, se establecen ofertas educativas que buscan atraer “clientes” mediante el prestigio de la institución y sus características de “calidad”.⁴⁷³

A finales de la década de 1980 y principios de 1990, se transitó hacia lo que Javier Mendoza llama “políticas del Estado evaluador”, con la entrada al poder de Salinas de Gortari. En esta etapa, se detuvo la expansión del sistema de educación

⁴⁷¹ Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 94; Pallán Figueroa, Carlos. “Reseña histórica de la ANUIES”, en *Boletín Confluencia*, no. 171, México, abril de 2010, en línea: <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/resena-historica>; Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*

⁴⁷² Zoraida Vázquez, Josefina, “Renovación y crisis”, *op. cit.*, pp. 228, 233; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*

⁴⁷³ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, pp. 2-3.

superior y fueron dejándose de lado las premisas seguidas por la reforma educativa de 1972.⁴⁷⁴ En concordancia con los lineamientos establecidos por los organismos internacionales y nacionales, se transitó hacia la implementación de evaluaciones institucionales que implicaban estímulos económicos –institucionales e individuales– y de prestigio, de resultar positivas. Con base en criterios como “eficiencia” y “eficacia”, se pretendió medir el desempeño institucional, la pertenencia social de sus servicios educativos, la efectividad de su planta docente y de investigación,⁴⁷⁵ lo que impulsó todavía más el afán de planificación, y estableció lógicas de funcionamiento de las instituciones que siguen vigentes.

Sin embargo, esta perspectiva propició que disminuyera la autonomía universitaria y que se diera prioridad a asuntos como la organización administrativa, el cumplimiento de criterios en formatos a llenar con indicadores de desempeño, ignorando las necesidades internas de las instituciones, de los alumnos, de la sociedad y de su realidad local. Por otra parte, se predispuso la poca valoración a campos del conocimiento, y a actividades y prácticas que no necesariamente están vinculadas con el ámbito de la producción o de la investigación tecnológica y de las ciencias naturales (como las humanidades y las artes).⁴⁷⁶

En ese contexto, la ANUIES expidió el documento *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior* (1988), que fue el fundamento de la política educativa salinista. En este documento se establecieron las directrices que se seguirían en adelante: la promoción de modelos de planeación estratégica, la evaluación de procesos y resultados, y el establecimiento de programas que apoyaran el financiamiento de programas e instituciones como incentivo para su mejoramiento. Además, se pretendía impulsar y promover la formación académica de los docentes, la mejora de la infraestructura y la actualización administrativa, normativa y financiera.⁴⁷⁷

⁴⁷⁴ *Ibid.*, pp. 3, 6

⁴⁷⁵ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 6; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 96

⁴⁷⁶ De Vries, Wietse, “Veinte años después, calidad, eficiencia y la educación superior”, en Wietse de Vries (coord.). *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*, Serie Universidad Contemporánea, España, Redbiblo, 2005, pp. 1-26, (en línea en Google Books); Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, pp. 85, 100; De la Torre Gamboa, Miguel. *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*, México, UNAM-UANL, 2004, p. 18

⁴⁷⁷ Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, pp. 94-95

Cuando se puso en práctica el Programa Nacional para la Modernización Educativa en ese sexenio, a propuesta de la ANUIES se inició la labor de evaluación interna y externa de las instituciones para mejorar la calidad educativa, impulso que se materializó en la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA, 1989). Se constituyó entonces un dispositivo de regulación gubernamental para las universidades que se encargara de los procedimientos de evaluación (de instituciones, de programas académicos, de personal académico y de proyectos para asignar recursos económicos), de los programas de financiamiento extraordinario y de las recomendaciones de cambios a las universidades. Fue conformándose por una lista de organismos evaluadores y acreditadores institucionalizados, cuyo eje rector fue la CONAEVA⁴⁷⁸

El impulso de las carreras técnicas encaminadas al sector productivo y la apertura de instituciones particulares en la década de 1990, hizo evidente que se pretendía seguir respondiendo a las necesidades que imponían las lógicas de la economía global y que eran parte de procesos de integración e internacionalización. Estas lógicas también fueron co-partícipes del afán de planificación, evaluación y acreditación de las carreras universitarias.⁴⁷⁹

Durante el mandato de Ernesto Zedillo, la ANUIES publicó un documento titulado “1994”, donde los rectores de las universidades integrantes proponían mecanismos que, según su opinión, garantizarían la continuidad de las políticas educativas, entre ellos, la creación de un sistema de acreditación, la definición de los estándares mínimos de calidad para el funcionamiento de una universidad, el establecimientos de los criterios para asignar presupuestos regulares y fondos extraordinarios, y la definición de la carrera académica.⁴⁸⁰

Los mecanismos de valoración ya no se detuvieron, y provinieron tanto de organismos como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES o comités de pares, 1991),⁴⁸¹ como de instituciones internacionales

⁴⁷⁸ Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*; López Noriega, Myrna, *op. cit.*, pp. 7-8

⁴⁷⁹ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, pp. 7. 11; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, pp. 90-91, 100

⁴⁸⁰ Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 95

⁴⁸¹ Los CIEES son cuerpos colegiados que conforman por académicos de varias instituciones educativas que evalúan programas, proyectos y servicios de las instituciones que lo pidan, aunque básicamente solamente hacen recomendaciones, las cuales son retomadas por la SEP y sirven para

como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La UNESCO y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) también extendieron sus recomendaciones para atender las deficiencias de todo el sistema educativo mexicano. Más adelante promovieron de igual forma el impulso de mecanismos de acreditación a nivel nacional y regional.⁴⁸² Estos aspectos son importantes si se considera la promoción e impulso que se dio a la evaluación y acreditación de instituciones y a las reformas de programas académicos universitarios que ocurrió durante esta década y que se acentuó a partir de la década del 2000.

Por ejemplo, en 1996, la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO elaboró un documento llamado “La educación encierra un tesoro”, en donde se destacó la urgencia de reformar los sistemas escolares.⁴⁸³

Más tarde, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en octubre de 1998, la UNESCO y los países que participaron recalcaron la necesidad de nuevos modelos de enseñanza que se centraran en el estudiante y que mediante reformas profundas se renovaran los contenidos, métodos y prácticas para la transmisión del saber, y así subsanar las carencias sociales. Sin embargo, también se hizo una mención a la urgencia de reevaluar el papel de la educación artística y su pertinencia en función de las necesidades de la sociedad y sus instituciones. Esto con el propósito de favorecer “el acceso a una educación general amplia y también a una educación especializada y... a menudo interdisciplinaria”.⁴⁸⁴

El Programa Nacional de Educación (2002-2006) del gobierno de Vicente Fox seguía teniendo como asuntos pendientes la integración, coordinación y gestión de la educación superior, la ampliación de la cobertura para un acceso equitativo, y la mejor de la calidad.⁴⁸⁵ Enunció entre sus propósitos la promoción de:

evaluar la eficiencia, pertinencia y calidad educativa. Se crearon por acuerdo entre la SEP y la ANUIES, y están reconocidos tanto por el gobierno federal como por las universidades públicas. Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*

⁴⁸² Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*; López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 7

⁴⁸³ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 15

⁴⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 12, 14.

⁴⁸⁵ *Programa Nacional de Educación 2001-2006, op. cit.*, p. 188 y ss.

una educación de *buena calidad* que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores [...lo que implicaba] la *actualización continua* de los planes y programas de estudio, la *flexibilización del currículo*, la *superación académica* constante de los profesores, [...] el reforzamiento de las capacidades de vinculación de las instituciones de educación superior [...Además, se continuaría con el fomento de] los procesos de *evaluación externa* y se alentará la *acreditación de programas* educativos con el fin de *propiciar la mejora continua* y el *aseguramiento de su calidad*.⁴⁸⁶

Este programa también tuvo como referente un documento de la ANUIES publicado en 1999, donde se exponían una vez más las problemáticas del sistema de educación superior, pero esta vez la asociación hizo una crítica el funcionamiento irregular y deficiente que había tenido el SINAPPES, y propuso recuperar el papel central de la CONPES y de las comisiones estatales para mediar tanto las políticas educativas nacionales como las estatales. Como parte del PNE y del Plan Estatal de Desarrollo de cada estado, entró nuevamente en operación la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). La necesidad de mayor cobertura de los servicios educativos a lo largo del país y de mejor calidad, seguían presentes en el discurso. En la realidad, se confirmaba la concentración de los servicios en los grandes centros urbanos.⁴⁸⁷

Puede observarse entonces que a inicios de la década del 2000, las políticas educativas continuaron el mismo rumbo, con pequeños ajustes. La OCDE siguió sugiriendo al Estado mexicano atender la eficiencia de los programas académicos y de las instituciones de acuerdo con el número de egresados, prestar atención a los costos que implicaba su atención, la pertenencia y flexibilidad de los programas y su acreditación. En ese momento se dedicaba ya el 15% de presupuesto a programas que supuestamente fomentaban el alza en la calidad educativa como el Sistema Nacional de Investigadores, el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), y el fondo de becas del CONACyT. Mientras tanto, se siguió supeditando la asignación de estímulos extraordinarios a la transformación de las instituciones

⁴⁸⁶ *Ibíd.*, pp. 203-204

⁴⁸⁷ Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 95; Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*; López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 10; Alcántara, Armando, *op. cit.*, p. 157

pero con el objetivo de asegurar los niveles de calidad establecidos por los criterios de acreditación.⁴⁸⁸

El Programa Nacional de Educación del gobierno foxista continuó entonces las premisas de las políticas educativas de los dos gobiernos anteriores, así como las enunciadas por la ANUIES, y se comprometió a continuar aumentando el número de instituciones de educación superior, además de la diversificación de la oferta educativa, para satisfacer la demanda social.⁴⁸⁹

Nuevamente en el 2006, la ANUIES dio a conocer un documento que enmarcó los objetivos principales que se fijó la política educativa del gobierno de Felipe Calderón, a saber: aumentar la cobertura a un 30% e implementar un programa de becas.⁴⁹⁰ Algo a resaltar del sexenio de Felipe Calderón es que en este periodo hubo un mayor incremento de la matrícula de educación superior pública (7%), según datos de los investigadores, gracias a que se impulsó la apertura de nuevas instituciones, se amplió la infraestructura de algunas que ya existían, y se procuró sacar mayor provecho a los espacios. Sin embargo, esto no fue suficiente para cubrir la demanda educativa en los estados, además de que seguía promoviéndose principalmente la educación tecnológica encaminada a la producción con la apertura de las Universidades Politécnicas, una nueva modalidad profesional.⁴⁹¹

La continuación y extensión de las prácticas de evaluación y acreditación se enunciaron una vez más en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) como los medios para lograr el mejoramiento de los programas académicos y el fortalecimiento de las instituciones, y se implementaron de tal manera que para el 2012, al menos el 57% de los alumnos universitarios, asistían a universidades con programas académicos acreditados.⁴⁹²

La doctora Villa Lever apunta que el estado actual del sistema de educación superior ha sido producto de coyunturas y de negociaciones con la ANUIES y con las universidades, más que de planes a largo plazo. Las reformas que se han

⁴⁸⁸ López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 9; Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*

⁴⁸⁹ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 67

⁴⁹⁰ El programa de apoyos ya se había logrado en la administración anterior con el establecimiento de las becas PRONABES (2001). Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, p. 95

⁴⁹¹ *Ibíd.*, pp. 87- 88, 90, 99

⁴⁹² López Noriega, Myrna, *op. cit.*, p. 10

implementado tampoco están acordes con las necesidades locales y sólo se ha expuesto la falta de coordinación, la ineficacia en la planeación por parte del gobierno federal y estatal. Para ella, la alternancia del poder no significó grandes cambios en lo que respecta a las políticas educativas, que siguieron el discurso y las tendencias del régimen anterior. Lo que se ha tratado de alcanzar desde que se instauró el “movimiento de acreditación” son los cambios cualitativos de las instituciones y los programas, pero en la práctica, los intereses del gobierno y de las instituciones han sido los ejes del sistema de estímulos económicos y simbólicos que se constituyó, lo único que es una constante es el mal estado del sistema educativo que se dedican a exponer esos programas.⁴⁹³

Desde los años de 1970, las políticas educativas puestas en práctica por el Estado a través de la SEP, se enfocaron en “mejorar la calidad” de la enseñanza, incrementar el acceso equitativo a la educación y promover la coordinación del sistema educativo, pero varios autores como Armando Alcántara, Gloria del Castillo y Carlos Navarro, coinciden en afirmar que estas políticas no han sido suficientes ni eficientes para alcanzar los propósitos que son su razón de ser. Las políticas neoliberales no han logrado mejorar, más que en cantidad, el estado del sistema educativo, y desde que comenzaron a implementarse, poco se ha hecho para cambiar de rumbo, aún con la alternancia de poder que se dio en la década del 2000.⁴⁹⁴

3.1.1 Evaluación de las carreras profesionales en artes

Los sistemas de evaluación de parte de organismos acreditadores no son una idea original y producto histórico exclusivamente mexicano. Como se ha manifestado antes, tienen su parte en ellos las lógicas de la economía mundial, las recomendaciones organismos internacionales, las políticas públicas del gobierno mexicano, así como las propias instituciones evaluadoras y las educativas.

⁴⁹³ Rodríguez Gómez, Roberto, *op. cit.*; Villa Lever, Lorenza, *op. cit.*, pp. 99-100

⁴⁹⁴ Alcántara, Armando, *op. cit.*, pp. 147, 149, 163

Idealmente, los llamados rediseños curriculares que se han desprendido de las reformas, tuvieron el principal objetivo de dotar a los egresados de las “cualidades”, “actitudes”, “habilidades” y “destrezas” que los hicieran competentes en su campo laboral, que es el que establece lo que debe poseer cualitativamente un profesional. De aquí se infiere que son los planes de estudio y su efectividad al ponerlos en práctica, los que determinan si el egresado es apto o no para enfrentarse al campo laboral. Será su formación y su desempeño lo que supuestamente le facilitará o no el éxito profesional.⁴⁹⁵

Ahora bien, ningún organismo evaluador incluyó a las escuelas y carreras en artes como integrantes del sistema educativo. Los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior o comités de pares) llegaron a aproximarse a carreras de arte al evaluar algunos criterios de desempeño e infraestructura, pero no estaban especializados en arte, y no apareció una asociación evaluadora hasta el 2004.⁴⁹⁶

Años después, de acuerdo con la política educativa de Vicente Fox y las premisas del documento *La educación superior hacia el siglo XXI* de la ANUIES, por un lado se impulsó la creación de carreras de educación superior a lo largo de toda la República; por otro lado, se promovió la evaluación de las carreras superiores por organismos como los CIEES. Este proceso fue impulsado por la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA a través de una serie de reuniones que se sucedieron entre 2004 y 2005, con la colaboración del Cenidi Danza. A esas juntas a las que se llamó *Tertulias* acudieron autoridades, maestros e investigadores de las escuelas profesionales de danza del D.F., del Cenidi y del Centro Nacional de Investigación Documentación e Información Teatral (CITRU), así como funcionarios de la SEP, de universidades del resto del país e integrantes de los CIEES.⁴⁹⁷ En palabras de la doctora Roxana Ramos, ex directora de la

⁴⁹⁵ Montes Serrano, Luis Manuel, *op. cit.*, p. 47

⁴⁹⁶ Cuando se establecieron los CIEES en 1991, se instalaron los comités que se dedicarían al campo de la Administración, las Ciencias Agropecuarias, las Ciencias Naturales y Exactas, e Ingeniería y Tecnología. Después, en 1993, comenzaron a funcionar los comités para las áreas de las Ciencias de la salud, las Ciencias Sociales y Administrativas, de Educación y de Humanidades, y Difusión y Extensión de la Cultura. Sin embargo, esta última no incluía programas de arte.

⁴⁹⁷ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, pp. 67-69

Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”, las escuelas aceptaron someterse a los procesos de evaluación en razón de que

comprendieron que el hecho de cumplir con ciertos estándares de calidad podría traer consigo, entre otras ventajas, apoyos económicos para financiar programas y proyectos específicos.⁴⁹⁸

Lo que por entonces se tomaría en cuenta para tales evaluaciones sería lo siguiente:

los factores inherentes a los planes de estudio tales como: *perfiles de egreso, campo laboral, coherencia horizontal y vertical entre las diferentes materias* que comprenden el plan de estudios, la *interrelación entre esas materias*, el *equilibrio entre pesos teóricos, prácticos y técnicos*[...]; 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.⁴⁹⁹

Algo a resaltar es el hecho de que buscó tomarse en cuenta que se trataba de programas de estudios en artes, por lo que uno de los aspectos que se discutieron fue la valoración de la creatividad:

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.*⁵⁰⁰

Particularmente en referencia a las carreras en danza, los representantes de las escuelas profesionales afirmaron la posibilidad de evaluación de la actividad dancística, basados en 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 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 [...]⁵⁰¹

Asimismo, para la valoración del desempeño de los docentes, se propuso hacerlo:

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*

⁴⁹⁸ *Ibíd.*, p. 69

⁴⁹⁹ *Ibíd.*, p. 70

⁵⁰⁰ *Ibíd.*, p. 69

⁵⁰¹ *Ibíd.*, p. 70

*clases, también realicen un trabajo artístico como manera de retroalimentarse y seguir formándose.*⁵⁰²

Puede observarse entonces que, desprendidos de las exigencias de las lógicas económicas internacionales y de las políticas públicas nacionales que privilegian la productividad, la eficacia y la “modernización”, las escuelas y carreras de arte se vieron en la necesidad de encuadrarse e iniciar una serie de cambios que les permitieran ser susceptibles de las evaluaciones, principalmente en la búsqueda de obtener el capital simbólico que ofrece una acreditación externa, pero también, o quizá especialmente, para obtener las recompensas económicas que se ofrecen. Entonces, aunque se procuró que la evaluación no se redujera a criterios cuantitativos, sí tuvieron que incorporarse ese tipo de elementos, para satisfacer las exigencias de los organismos evaluadores y acreditadores.

Al parecer, hasta el 2004 se conformó un organismo que prestó atención específicamente a este tipo de carreras: la Asociación Nacional de Educación Superior de las Artes (ANESA), la cual en principio se dedicó al establecimiento de redes de los cuerpos académicos y a elaborar los indicadores para evaluar y acreditar a artistas-docentes, los cuales pretendió que fungieran de guía para las instituciones artísticas que otorgan grados académicos.⁵⁰³

En julio del 2005, esta asociación convocó a un encuentro en el que se conjuntó un código de indicadores para la evaluación docente, con base en criterios de los CIEES, en recomendaciones de la COPAES, y en las particularidades de los programas académicos en arte. Después, en septiembre, se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Investigaciones en las Artes al cual asistieron representantes de 15 universidades. Entre los temas que se trabajaron estuvo la incorporación de los docentes de arte al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con el requisito mínimo de licenciatura y de no ser Profesores de tiempo completo, pero

⁵⁰² *Ídem.*

⁵⁰³ S/a. “Asociación Nacional de Educación Superior de las Artes”, en Sección Comunicaciones Sociales, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2005, en línea: http://www.uaz.edu.mx/QuickPlace/comunicacion-social/Main.nsf/h_Index/A2EBA47338EC961686257096006485B9/?OpenDocument; Sotelo, Gina. “Nace el CAESA. Se crea en la UV organismo acreditador de licenciaturas en arte”, en *Universo*, año 7, no. 282, **Xalapa, Veracruz, 24 de septiembre de 2007**, en línea: <http://www.uv.mx/UNIVERSO/282/infgral/infgral04.htm>

tomando en cuenta la trayectoria profesional y su “productividad cualificada”. La directora general del PROMEP, Guillermina Urbano Vidales, asistió al encuentro y expuso en sus conclusiones algunos cuestionamientos relacionados con el ámbito de las artes y el reconocimiento de las tendencias artísticas mundiales en México, con la participación en redes de cooperación e intercambio a nivel nacional e internacional, y la posible colaboración de universidades con facultades de artes.⁵⁰⁴

En esa línea de trabajo, en el 2007 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A. C. (CAESA),⁵⁰⁵ y parece que sólo hasta entonces, los CIEES integraron un comité de Arte al área de Humanidades. Este Consejo fue iniciativa de la Universidad Veracruzana –la primera en abrir una Licenciatura en Danza-, y fue el primero en evaluar específicamente los programas académicos de artes. La entonces directora del Área Académica de Artes en la UV, Elka Fediuk, declaró:

La única área de conocimiento que no está cubierta por ningún organismo acreditador es la de las artes. Por eso todas las universidades debemos trabajar en conjunto sobre lo que serán los *estándares de calidad* por cada disciplina artística.⁵⁰⁶

Dichos estándares tendrían el cuidado de alinearse a “las reglas de la COPAES y las políticas de educación superior acordes a una realidad de esta área del conocimiento”. El objetivo central del CAESA fue entonces

cerrar las brechas de calidad entre los programas que ofertan distintas instituciones de educación superior. Las oportunidades de estudiar el arte se incrementan día a día, es importante *que el aspirante a una carrera de arte tome las mejores decisiones con base en un reconocimiento de calidad certificada por un órgano acreditador.*⁵⁰⁷

Puede considerarse o no necesaria la existencia de una asociación que valore cómo se enseñan las artes, pero lo que es más significativo por una parte, es su aparición tardía, y por otra, el que hasta entonces las carreras en artes se

⁵⁰⁴ *Ídem.*

⁵⁰⁵ Al momento de su establecimiento, el Consejo estaba formado por la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Universidad Veracruzana, ésta última, sede del organismo.

⁵⁰⁶ *Sotelo, Gina, op. cit.*

⁵⁰⁷ *Ídem.*

descartaran, se ignoraran, o quizá, que no se consideraran como susceptibles o necesitadas de evaluación.

Ahora bien, el arte es una forma simbólica que manifiesta tanto la cultura de la que el sujeto forma parte, así como la interioridad y las pulsiones de la psique del individuo. El arte no se conforma por una serie establecida de elementos abstractos que puedan transmitirse en una institución, lo que se transmiten son los elementos que posibilitan la expresión y la creación artística, es decir, se dan pautas para ello. En las escuelas puede promoverse la expresión y creación propias del alumno, y proveerlo de herramientas cognitivas, y de entrenamiento corporal en el caso de la danza y el teatro, pero habría que reflexionar sobre la posibilidad de que se formen o no artistas dentro de una escuela. Los alumnos pueden llegar a ser artistas y profesionales de la danza, pero ¿cómo eso puede ser evaluado? ¿Cómo valorar el arte que tiene tanto de subjetivo y de simbólico? Más aún, ¿cómo evaluar el arte desde, a través, por y en los cuerpos? ¿Cómo se propone medir la adecuación y eficacia de programas académicos de educación artística?

Existe un debate constante e inacabado sobre la posibilidad de formar individuos en el arte y sobre el papel del genio o del talento innato en este proceso. La creación y expresividad artística pertenecen en gran parte al ámbito subjetivo, de ahí que sea complejo el proceso de evaluación y de establecimiento de criterios que “deben” sustentar a las carreras en artes. De esto se desprende que lo que puede valorarse y examinarse de una escuela de arte, es la manera en que se provee a los alumnos de esas posibilidades y herramientas, y no si son efectivas para que todos los que egresen sean artistas. Puede evaluarse también el cómo una carrera encamina a los alumnos hacia el área en que tiene mayor potencial de formación: por ejemplo, de acuerdo con los perfiles de las escuelas del INBA, quiénes tienen más potencial para ser coreógrafos, o bailarines o maestros de danza, etc.

Por otra parte, ¿cuáles son los propósitos de los procesos evaluadores?, ¿con qué bases y fundamentos se hace la examinación de los programas? Si se está hablando del examen y valoración de “programas de calidad” en las escuelas de arte, desde el momento en que se usa el concepto de evaluación, se está refiriendo a la existencia de parámetros de calidad, de criterios, estándares, y en última –o primera-

instancia de ideales y representaciones sociales que deben alcanzarse: ideales del artista, de la danza, de los bailarines, del profesional, de una carrera universitaria, de infraestructura, de recursos humanos (docentes y administrativos), de qué debe enseñarse y cómo, de qué tipo de técnicas, ejercicios y géneros se privilegian, etc. Es significativo entonces que se constituyera un organismo evaluador que se erigiera como aquel que sentenciara la acreditación y pertinencia de una carrera en artes, y que estableciera los criterios de evaluación con base en las premisas de su Comité Evaluador, pero también de los organismos nacionales que se dedican a estos procesos, y que están en mayor o menor medida relacionados con el Estado.

La existencia de este tipo de Comités y del hecho de que se promueva la evaluación y, con ello, los mecanismos de legitimación de una carrera profesional en arte, tienen entonces influencia en la conformación de dichas carreras puesto que estos organismos, aun cuando son pares los que conforman las comisiones evaluadoras, están instituyendo y dictaminando criterios, parámetros e indicadores que deben cumplir las instituciones, los programas, los docentes y los alumnos a partir de sus modelos. Además, lo que también está en la mira son las propuestas de formación profesional de las instituciones, y de los agentes internos que las han construido.

Con esta observación no quiero denotar la importancia de que sean evaluadas las licenciaturas de arte y de danza, puesto que esto no garantiza que se formen artistas o profesionales del arte dentro de una institución, aunque quizá sí coadyuven o impulsen a la reflexión acerca de las maneras en que se están formando y a las propuestas de profesionalización. Lo que quiero poner de relieve es la consideración del arte dentro de la educación, y de la posibilidad de reconocimiento de una carrera profesional en arte. Puede hablarse del lugar de cada arte dentro del propio campo artístico y decir que las artes plásticas y visuales, la música y la literatura, históricamente han tenido preponderancia por encima del teatro, la danza e incluso del cine, pero pienso que aquí sólo basta con hacer notar cuál ha sido el lugar del arte en la educación pública del país. Si se ha favorecido mayormente la apertura de carreras relacionadas con la industria o la tecnología, ¿qué tan relevante puede ser el arte? Puede aventurarse que con su abandono incluso exista el propósito de

desalentar el pensamiento crítico (y esto aplica también a las ciencias sociales) y el creativo (sin descartar que éstos existen también dentro de las llamadas ciencias exactas).

Entonces, puedo preguntarme también ¿qué tan pertinente y benéfico es este afán evaluador y acreditador? ¿Qué tanto garantiza una educación de calidad? ¿Esto realmente impulsará el reconocimiento de los artistas profesionales y de las carreras universitarias en artes? Y ¿cuál es la pertinencia de evaluar carreras en danza? ¿Se quieren alcanzar estándares internacionales de virtuosismo o impulsar la creatividad y expresión personales? Esto último, como se verá más adelante, depende de lo que ha propuesto cada espacio de formación dancística profesional.

Ahora bien ¿las carreras universitarias de danza han hecho lo posible por encuadrarse en estas dinámicas evaluadoras? Parece haber un impulso de apertura de carreras de danza dentro de instituciones universitarias a partir de la década de 1990 y acentuadamente desde el 2000. Cada una tiene su historia vinculada a las iniciativas de agentes del campo dancístico universitario, pero entonces ¿por qué abrir una carrera de danza dentro de una universidad?, ¿qué ventajas se veían en estos espacios para la danza?

3.2 Las universidades como espacios de profesionalización dancística

La práctica de la danza tiene características especiales que han permeado *sus reglas de razón* y sus lógicas en lo que refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es el privilegio de la juventud, la concepción –verosímil pero también limitante- de que a no ser que se tenga un enorme “talento natural” o se dedique todo el tiempo posible al entrenamiento y la formación dancística, un bailarín *debe* empezar a formarse desde la infancia, de tal manera que los bailarines lleguen a una madurez técnica, expresiva, intelectual y creativa a una edad temprana –por lo general alrededor de los 20 años-. Estas lógicas aplican especialmente en el campo de la danza clásica, pues la danza contemporánea ha sido más abierta y tolerante al inicio tardío en la educación dancística. Los espacios universitarios rompen un poco con aquel modelo puesto que, si bien ocurre que a estas carreras

se inscriben personas que antes han practicado danza o que estudiaron previamente, por ejemplo en un Cedart, las licenciaturas posibilitan la incorporación de personas mayores de 15 años al estudio de la danza, y lo que es más, permiten que sea estudiada a un nivel profesional, y que pueda obtenerse un reconocimiento que oficialmente avala los saberes, creencias y prácticas ahí adquiridos.

Sin embargo, la apertura de licenciaturas en artes, y específicamente en danza, en las universidades es más bien reciente, aunque es de resaltar que algunas de ellas obtuvieron la aprobación de sus licenciaturas antes que las escuelas del INBA. Las primeras carreras de nivel superior en danza que se abrieron en México datan de la década de 1970, pero la mayoría surgió o comenzó a diseñarse durante la década de 1990 y el índice se incrementó a partir de la década del 2000, tanto en universidades públicas como privadas (Ver Cuadro V).

Es probable que la renuencia o falta de interés del Estado y de las propias instituciones educativas para abrir ese tipo de carrera provenga de las concepciones que se tienen en relación con arte y la danza: a la educación en y por las artes; al constante debate sobre si puede posibilitarse la formación de un artista en una escuela; al estatus que la danza ha llegado a tener en relación con el entretenimiento, lo que desacredita su posición como una profesión, incide en las condiciones y posibilidades de su mercado laboral y cuestiona su utilidad social; y a que muchas veces se le conciba como bien cultural elitista, al que no todas las personas pueden tener acceso, entender, disfrutar o practicar.

En el interior de las instituciones universitarias existen relaciones y luchas por el poder y la hegemonía, como ha sucedido en las escuelas de danza del INBA. La subvaloración del arte como una carrera profesional y la renuencia de algunas autoridades universitarias para abrir y aprobar licenciaturas tiene que ver con una posición específica dentro de la cual también juegan un papel central las representaciones y concepciones alrededor del arte, y en este caso, de la danza, sobre su utilidad social, su capacidad crítica y creativa, pero especialmente su aportación al desarrollo económico.

Cuadro V. Oferta nacional de estudios de nivel superior en danza contemporánea⁵⁰⁸

Estado	Institución	Tipo	Carrera
Aguascalientes	Escuela de Danza "George Berard" (1988) de la Universidad de las Artes (2007), en el Instituto Cultural de Aguascalientes	Pública	Lic. en Danza Contemporánea (2008)
Baja California	Escuela de Danza Gloria Campobello (1963), Centro Cultural Tijuana	Privada	Lic. en Danza Técnico en Danza
	Universidad Autónoma de B. C.	Pública	Lic. en Danza (2006)
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Pública	Lic. en Danza (2012)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Pública	Lic. en Danza (1999)
Coahuila	Escuela Municipal de Danza Contemporánea de Torreón	Pública	Lic. en Danza Contemporánea (2014)
Colima	Universidad de Colima	Pública	Lic. en Danza Escénica (1997)
Ciudad de México (D.F)	Academia de la Danza Mexicana (1955)*	Pública	Lic. en Danza Contemporánea Lic. en Danza, opción multidisciplinar (2007)
	Centro de Investigación Coreográfica (1982) – INBA (antes CESUCO, 1978)	Pública	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística (1994)
	Centro de Entrenamiento para la Danza (2004)	Privada	Diplomado de Formación como Bailarín Ejecutante de Danza Contemporánea
	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello" (1932)*	Pública	Lic. en Educación Dancística, orientación Danza Contemporánea (2006)
	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (1995)*	Pública	Lic. en Danza Contemporánea Lic. en Coreografía (1995)
	Escuela de Danza Contemporánea (1999), Centro Cultural Ollin Yoliztli – Secretaría de Cultura el D.F.	Pública	Técnico Profesional en Ejecutante de Danza Contemporánea (medio superior)
	Escuela de Formación Profesional para Bailarines de Danza Contemporánea (2003)	Privada	Profesional de Danza Contemporánea

⁵⁰⁸ Elaboración propia, con datos de: Sitio web Universidades de México. Lista de Universidades Privadas y Públicas de México ordenadas por Región, 2016, en línea: http://www.altillo.com/universidades/universidades_mex.asp; Sitio web de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, INBA, Educación Artística en los Estados, Danza, en línea: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menuestados/menudiscestados/155-artdanza>; sitios web de las instituciones educativas.

Notas: * Escuelas del INBA certificadas por la SEP (2006)

Sólo aparecen aquéllas que aparecían en el año 2016. El año entre paréntesis se refiere a la fecha de apertura de la carrera o de la escuela. No todos los años se especifican porque no pude obtener la información de la fecha de creación de todas las carreras o escuelas.

Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Pública	Lic. en Artes Escénicas, optativa Danza
Guerrero	Centro Universitario Simón Bolívar	Privada	Lic. en Danza
	Escuela Superior de Arte y Cultura Yohuala	Privada	Lic. en Danza
Hidalgo	Centro Cultural Europeo de Estudios Universitarios de Hidalgo	Privada	Lic. en Artes Escénicas
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Pública	Lic. en Danza, opción Contemporánea (2002)
Jalisco	Instituto Superior de Artes Escénicas	Privada	Lic. en Danza Contemporánea
	Universidad de Guadalajara	Pública	Lic. en Artes Escénicas para la Expresión Dancística, orientaciones en danza contemporánea y coreografía. Técnico Superior Universitario para la Expresión Dancística
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Pública	Lic. en Danza (1996)
Morelos	Centro Morelense de las Artes	Pública	Lic. en Danza, opción Contemporánea (2011)
Nuevo León	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (1977)*	Pública	Lic. en Danza Contemporánea
	Universidad Autónoma de Nuevo León	Pública	Lic. en Danza, opción Contemporánea (2000)
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Pública	Lic. en Danza
	Universidad de las Américas de Puebla	Privada	Lic. en Danza
Querétaro	Colegio Nacional de Danza Contemporánea, del Centro Nacional de Danza Contemporánea (1991) -Fundada por BNM	Pública	Lic. Danza Contemporánea, opciones: Coreógrafo, Docente, Ejecutante, Investigador, Productor Escénico
	Universidad Autónoma de Querétaro	Pública	Lic. en Arte Danzario, opción Danza Contemporánea
S.L.P.	Escuela Estatal de Danza	Pública	Lic. en Danza
Sinaloa	Centro Cultural de las Artes Escénicas Contemporáneas A. C.	Privada	Lic. en Danza Contemporánea (2010)
	Escuela Profesional de Danza de Mazatlán (1998), Centro Municipal de Artes de Mazatlán -Fundada por la compañía Delfos.	Pública	Lic. en Danza Contemporánea (2004)
	Escuela Superior de Danza de Sinaloa, en Escuela de Artes "José Limón", del Instituto Sinaloense de Cultura (2008)	Pública	Lic. en Danza Contemporánea
	Escuela Superior de Ciencias y Artes Mukila Mazo	Privada	Lic. en Artísticas opción Danza
Sonora	Universidad de Sonora	Pública	Lic. en Artes Escénicas, opción Danza (1997)
Veracruz	Instituto Superior de Artes Escénicas Nandehui	Privada	Lic. Educación Artística orientación Danza
	Universidad Veracruzana	Pública	Lic. en Danza Contemporánea (1975)

Pero al mismo tiempo, el capital cultural que se adjudica al arte puede ser una de los motivos impulsores de que se abra una carrera de esa índole, toda vez que las universidades se conciben como promotoras y difusoras del conocimiento y la cultura.

Por otra parte, debido a las exigencias físicas, actitudes y aptitudes, vocación y disciplina –además de talento- que por lo general suelen exigirse para estudiar danza (especialmente para los géneros de clásico y contemporáneo) y que se suman a la situación económica y de apoyo familiar que idealmente debe tener un alumno, se considera que estudiar danza a nivel profesional es algo a lo que sólo puede aspirar un pequeño porcentaje de la población, pues ni siquiera todos los estudiantes inscritos cumplen cabalmente con los requisitos. De ahí se sigue que muy pocos llegan a resaltar o a integrarse a compañías de renombre. Sin embargo, la bailarina y maestra Colombia Moya no descarta que la danza pueda utilizarse para educar, se busque o no alcanzar un nivel profesional:

*para educar cuerpos y mentes, abrir compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras.*⁵⁰⁹

Hay que recalcar, como se dijo antes, que la planeación educativa universitaria comenzó a formalizarse apenas en la década de 1970 mediante organismos estatales e independientes. Siendo así, no es extraño que las carreras en danza dentro de los espacios universitarios empezaran a estructurarse más formalmente a finales de la década de 1980, y solamente unas cuantas, porque el resto emergió a partir de la década de 1990, pero principalmente después del 2000, como ya se mencionó. El crecimiento de la oferta educativa está relacionado con el impulso que se dio a la educación superior y a la fundación de universidades desde las políticas públicas federales de la década de 1990 en adelante, pero también con el apoyo de los gobiernos locales y la participación de agentes del campo dancístico. Sin embargo, la danza contemporánea y otros géneros escénicos estuvieron presentes en las universidades desde varias décadas atrás.

⁵⁰⁹ Moya, Colombia. “Hacia una danza educativa”, en *Perfiles Educativos*, no. 68, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, abril-junio 1995, pp. 4-5 (archivo PDF).

Especialmente en la década de 1970, parece haber una tendencia a la formación de institutos o centros de artes dentro de las universidades a nivel nacional, así como de grupos de danza universitarios y de talleres de danza; en algunos casos éstos dieron paso a la apertura de una carrera técnica en danza, elevada a licenciatura posteriormente. Era común que dentro de las universidades – públicas y privadas- existieran grupos de danza representativos de la institución – sobre todo de folclor, pero en algunas partes, también de danza moderna o contemporánea-, aunque no hubiera ninguna carrera de danza como tal; o que se promoviera la danza en los eventos culturales de las universidades, las cuales también llegaron a apoyar a grupos locales externos a ellas, por lo general de las casas de cultura o de los institutos regionales de cultura.

Las carreras en danza solían ser impulsada por bailarines o bailarinas que vivían en esa ciudad o que trabajaban en el D.F., y se les pedía ayudar con la apertura de cursos, fungiendo como asesores en la planeación e instrumentación de los planes de estudio o dando clases. Fue así como las universidades promovieron el acercamiento a la danza, la posibilidad de formarse como bailarín en un espacio alternativo a los oficialmente constituidos, así como el uso de esos recintos por los agentes de la danza tanto para apoyar su labor creativa como para encontrar otras fuentes de trabajo.⁵¹⁰ De igual modo, gran parte de las licenciaturas también dieron oportunidad a sus propios egresados para que se desempeñaran como maestros.

Las carreras universitarias en danza fueron espacios en los que además se tuvo la libertad de plantear diferentes programas y planes académicos, que no necesariamente debían plegarse a lo establecido por el INBA, y que dieron paso a varias propuestas que integraban distintas ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. Por ejemplo, han llegado a desarrollarse e implementarse técnicas que cambian las maneras de enseñar, entrenar y hacer danza, y esto obedece a las necesidades que han observado los maestros, es decir, los involucrados en el quehacer didáctico de la danza.

⁵¹⁰ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 17, 397, 1480; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 68

La UNAM es una de las universidades que se ha destacado por su labor de promoción y difusión de la danza, aunque ha descuidado por completo el campo de la enseñanza. Por ejemplo, esta institución albergó al Taller Coreográfico dirigido por Gloria Contreras (fundado en 1970), y al grupo Danza Libre Universitaria (1979), si bien, hay que mencionar que los gastos corren a cargo de una asociación civil formada especialmente para ello. Además, la UNAM abrió su propio Departamento de Danza (1979) e inauguró la sala “Miguel Covarrubias” (1980) en el Centro Cultural Universitario, un foro prácticamente exclusivo para la danza que posibilitó la promoción del trabajo de sus grupos y compañías locales y de los de provincia, y que se sumó a otros espacios pertenecientes a la universidad que servían también a esos propósitos.⁵¹¹

Generalmente fue en los departamentos encargados de la difusión de la cultura en las universidades donde se comenzó a promover la danza, y no solamente de los grupos internos, sino que se dio la posibilidad de que bailarines y coreógrafos externos mostraran sus creaciones e incluso se organizaron temporadas continuas. Un ejemplo de ello es que la UNAM, a través de su Dirección General de Difusión Cultural, amparó el Seminario de Danza Contemporánea y Experimentación Coreográfica conformado por Guillermina Bravo y Lin Durán, cuando se desoyeron sus opiniones durante el diseño de la reforma educativa de la ADM en la década de 1970. Así, al no encontrar espacio para sus propuestas en una escuela oficial, las coreógrafas optaron por utilizar el espacio universitario.⁵¹² No obstante, dentro de la UNAM no se ha conformado nunca ninguna facultad o carrera técnica en danza, debido a las tensiones existentes dentro de la propia universidad con la comunidad dancística que alberga y a la resistencia de las autoridades universitarias.⁵¹³

A pesar de todo, a lo largo de la década de 1970, la educación dancística y la promoción de actividades culturales que la incluyeran siguieron estando muy centralizadas en la capital de la república. Fuera de ella, esas actividades eran

⁵¹¹ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 1416-1422; Vértiz de la Fuente, Columba, “Desmantela la UNAM el Taller Coreográfico”, en *Proceso*, 26 de diciembre de 2016, en línea: <http://www.proceso.com.mx/467647/desmantela-la-unam-seminario-del-taller-coreografico>

⁵¹² *Ibíd.*, pp. 848, 941, 1416-1415

⁵¹³ Hernández, Juan. “La danza a revisión, en la UNAM”, *Confabulario*, en línea: <http://confabulario.eluniversal.com.mx/la-danza-a-revision-en-la-unam/>

sostenidas por la existencia de algunos talleres de las Casas de la Cultura, de otros organismos de cultura regionales y locales, y de contadas universidades, pero al parecer la actividad dancística en el espacio de la provincia estuvo aislada por mucho tiempo.⁵¹⁴

Precisamente las universidades coadyuvaron a la promoción y difusión de la danza fuera de la Ciudad de México con el paso del tiempo. Al sumarse a la labor desarrollada por casas de la cultura y otros organismos de difusión cultural, lograron que este arte fuera conocido también en otras ciudades, quehacer que en algunos casos dio paso a la apertura de una carrera técnica o profesional en danza en los espacios universitarios.

Para la década del 2000, las políticas educativas nacionales intentaron una vez más disminuir la centralización de los servicios educativos y en el terreno de la educación artística universitaria, se autorizó la creación de varias licenciaturas en danza a lo largo del país. En ese sentido, la tendencia ha sido la apertura de más licenciaturas en danza contemporánea y folclórica en instituciones públicas, y de danza clásica en escuelas privadas.⁵¹⁵ Estas carreras se fueron constituyendo en competencia de las que se ofrecían en las escuelas del INBA.⁵¹⁶

Asimismo, se siguió motivando a las instituciones a iniciar los procesos de evaluación y acreditación de organismos oficiales y asociaciones civiles, que se venían impulsando desde la década de 1980. Varios centros educativos han accedido a implicarse en esa lógica, en mayor o menor medida, no solamente por buscar la mejora de sus programas académicos, sino por el estímulo económico y el prestigio que podía obtenerse a través de ellos.⁵¹⁷ A la fecha, buena parte de las licenciaturas está acreditada por un CIEES o se encuentra en el proceso de evaluación, y no solamente de estos organismos sino del CAESAS.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 895

⁵¹⁵ Algunos de los centros privados que ofrecen estudios de danza contemporánea a nivel superior son: Escuela Gloria Campobello (Baja California Norte), Escuela Profesional de Danza Contemporánea de Mazatlán, Centro Cultural de las Artes Escénicas Contemporáneas A. C. (Sinaloa), Centro Universitario Simón Bolívar, S. C. (Guerrero), Centro Cultural Europeo de Estudios Universitarios de Hidalgo, Instituto Superior de Artes Escénicas (Jalisco), Universidad de las Américas de Puebla, Centro de Entrenamiento para la Danza y Centro Profesional de Danza Contemporánea (D.F.).

⁵¹⁶ Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, p. 67-68

⁵¹⁷ *Ibid.*, pp. 61, 67-69

Y con todo ello, uno de los retos que la propia comunidad artística y cultural ha adjudicado a las carreras de arte de nivel superior es el de reivindicar el papel del arte como un medio para rescatar y revitalizar la cultura de la sociedad contemporánea, como lo enuncia, por ejemplo, Colombia Moya:

Dudosa es en realidad la supuesta educación artística que se difunde en escuelas y centros educativos. Realmente en ellas se dan “nociones” del asunto imponiendo criterios y patrones estéticos inmóviles, pues no hay tiempo de profundizar mayormente en el problema central que es la cultura [...]

Es el tiempo de reconsiderar muy seriamente la función y los objetivos del arte y la cultura en los centros educativos universitarios, así como el que los maestros revisemos nuestro cargamento cultural, conceptual y didáctico-metodológico, si es que se desea hacer frente al tiempo de transición histórica que vivimos

[Particularmente en lo que respecta a la danza] la vorágine de la productividad, la comercialización, la guerra y el narcotráfico parecen no darle mucha oportunidad al cuerpo humano. Nunca como ahora, educar nuestro cuerpo-conciencia-espíritu, es más necesario, pues es esta pequeña masa de músculos, huesos y nervios la que finalmente ha hecho y deshecho todo.⁵¹⁸

O como señala Lucina Jiménez, otro reto es el de lograr que el campo del arte sea reconocido como un espacio en el que, como en el resto de las áreas de conocimiento, “se investiga, se crea, se experimenta y se hace innovación a partir de la especificidad de los lenguajes artísticos y en relación con la ciencia y la tecnología”. Y es que para ella, el nivel de educación superior de las artes sigue pugnando por encontrar su particularidad y criterios determinados de evaluación y certificación, además de prácticas profesionalizadas que le den el acceso a insertarse plenamente en el sistema educativo mexicano.⁵¹⁹

Incluiré en este apartado sólo algunos ejemplos representativos de las universidades, principalmente porque, como se ha mencionado, la mayoría se fundaron o aprobaron a lo largo de la década del 2000 y no me fue posible obtener información suficiente de varias instituciones. Quiero aclarar también que si se omiten varias universidades, no significa que en su ciudad o estado no haya existido actividad dancística, pues ésta pudo darse independientemente de su relación con una universidad. Un ejemplo de ello es la Escuela Estatal de Danza de Tabasco, fundada en 1998 y que tiene las especialidades de danza folclórica, contemporánea

⁵¹⁸ Moya, Colombia, *op. cit.*, p. 5.

⁵¹⁹ Jiménez, Lucina. “La educación artística en Iberoamérica”, *op. cit.*, p. 101.

y clásica, pero hasta ahora sólo ofrece una Licenciatura en Ejecutante de Danza Clásica (2000).⁵²⁰ Asimismo, mi enfoque está en aquellas licenciaturas que se abrieron en escuelas públicas, por lo que no incluí a las de instituciones privadas.⁵²¹

Universidad Veracruzana (UV)

La licenciatura en Danza de la Universidad Veracruzana es la más antigua en el ámbito universitario, pues fue el primer plan de estudios de nivel superior que fue aprobado por la SEP. Sus inicios se deben a la petición de la propia universidad para que se abriera una compañía de danza moderna con la ayuda de Guillermina Bravo –originaria de Veracruz-. Fue así que en 1963, por impulso del coreógrafo Carlos Gaona y del entonces rector, Carlos Díaz Román, dentro de la UV se conformó una agrupación subsidiada, con sus propias temporadas y giras. En 1968 el grupo se disolvió por problemas de financiamiento, pero algunos de sus integrantes llegaron a ser importantes figuras de la danza, por ejemplo, el bailarín Alejandro Schwartz, quien posteriormente volvió a la UV a dar clases y dirigió la Escuela de Danza en dos ocasiones.⁵²²

La Escuela de Danza y el Taller de Danza se abrió en 1974 con el apoyo del rector Roberto Bravo Garzón, pero principalmente gracias al empuje y al compromiso de los bailarines Rodolfo Reyes y Alejandro Schwartz, y del coreógrafo Xavier Francis quienes, junto con otros bailarines (ex integrantes del Ballet Clásico 70, del Ballet Contemporáneo de la ADM, del Taller Coreográfico de la UNAM, de Ballet Independiente y de Expansión 7), participaron en la elaboración del proyecto.⁵²³ Esta escuela tuvo el propósito de formar bailarines a nivel profesional,

⁵²⁰ Sitio web del Instituto Estatal de Cultura de Tabasco, <http://iec.tabasco.gob.mx/content/centro-cultural-ahora>

⁵²¹ Quiero aclarar que todos los datos acerca de las universidades y sus carreras en danza fueron consultados en sus páginas web, por lo que puede haber inconsistencias y errores, pero el tiempo limitado de esta investigación no facilitó el cotejo adecuado de dichos datos. Hace falta entonces un estudio dedicado específicamente a la reconstrucción de la historia de estos espacios.

⁵²² Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 398; Barria Luis, “El hombre de la danza. Alejandro Schwartz. III”, en *Formato7*, 24 de junio de 2015, en línea: <http://formato7.com/2015/06/24/el-hombre-de-la-danza-%E2%94%82-alejandro-schwartz-iii/>

⁵²³ En una entrevista Alejandro Schwartz mencionó que Francis y Reyes habían ido a la Facultad de Danza de la Universidad de Chile a dar cursos, y cuando volvieron, Reyes traía en mente la idea de fundar una facultad de danza. Barria Luis, op. cit.; sin embargo, el propio Rodolfo Reyes relató para la revista *Proceso* que estaba viviendo en Chile desde 1968 (de hecho fue un preso político de la

pero desde una edad temprana, de manera que ellos pudieran elegir una especialidad en danza al terminar sus estudios.⁵²⁴

La forma de proceder respecto a la edad de los alumnos coincidía con los planteamientos de las escuelas del INBA. De igual manera, se comenzó primero con talleres que recibían y enseñaban a estudiantes infantiles, y con el tiempo se convirtió en una licenciatura; como se verá en el capítulo III, la carrera en Danza de la UMNSH de Morelia –y de otras universidades-, inició de forma similar.

En 1975 se inauguró oficialmente la Facultad de Danza en la universidad, y a la par, se integró Luis Fandiño, bailarín y maestro, como director del Departamento de Danza del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UV. Esta escuela representaba “la *primera posibilidad de tener un grado académico universitario (licenciatura) en la danza contemporánea*, lo que en el panorama del país era un logro fundamental”.⁵²⁵ Al año siguiente, ya se había conformado el Ballet Contemporáneo de Xalapa por alumnos que asistían a la clase de coreografía del maestro Francis, quien además lo dirigía. Esta fue una de las pocas compañías de fuera de la Ciudad de México que por entonces llegó a presentarse en el Palacio de Bellas Artes y en el Auditorio Nacional. A partir de 1978, la Compañía de Danza Contemporánea se convirtió en uno de los grupos universitarios representativos de la UV.⁵²⁶

Desde su fundación hasta 1990 fueron instrumentados cuatro planes de estudio, pero al parecer en el 2007 se diseñó el que actualmente funciona en la Facultad de Danza. El primero de ellos comenzó a funcionar en 1976, y da cuenta de que las técnicas que se enseñaban eran las de Graham, Limón, Francis, Nikolais, la Académica –ballet-, danza folclórica y jazz. También había talleres de coreografía y de actuación, materias de teoría como Historia de la Danza, Anatomía y Música,

dictadura militar, situación de la que fue rescatado tras casi 4 meses de cautiverio y volvió a México en 1973). Se había mudado allá invitado por el maestro Patricio Bunster, pionero de la danza moderna y contemporánea en Chile. Manzanos, Rosario, “Rodolfo Reyes. Estadio Nacional de Chile”, *Proceso*, 7 de septiembre de 2008, en línea: <http://www.proceso.com.mx/88738/rodolfo-reyes-estadio-nacional-de-chile>

⁵²⁴ *Ibid.*, pp. 398, 904-905

⁵²⁵ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., p. 905

⁵²⁶ S/a, “Historia”, Facultad de Danza, Veracruz, sitio web de la Facultad de Danza: <https://www.uv.mx/danza/quienes-somos/historia>; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II*, op. cit., pp. 905, 1484

y materias complementarias como Estética, Sociología del Arte, Filosofía del Arte y Artes Visuales. Al terminar, los egresados podían desempeñarse, según el perfil, como “bailarines, coreógrafos e investigadores en Danza”.⁵²⁷ Tanto las materias académicas como el perfil de egreso dan una idea del tipo de profesional de la danza que se esperaba formar y que estaba muy en la línea de la idea de integralidad de la ADM.

El siguiente plan de estudios se formuló en 1980 y planteó una carrera de 4 años, pero ya incluyó un año previo de iniciación, que era lo que para ese momento requería la UV para todas sus carreras. Su perfil de egreso especificaba la orientación hacia la danza contemporánea, pues se formaría a un

*bailarín de danza contemporánea de concierto como un profesional altamente calificado [...] se pretende que un egresado de la Facultad de Danza intervenga en el campo profesional armado de los mejores conocimientos y destrezas, técnicas de la danza contemporánea para ser un productor de arte activo, capaz y eficiente al servicio de la comunidad social.*⁵²⁸

Como parte de la formación de los estudiantes se incluían materias de entrenamiento físico pues

[se] ponía una gran atención a la *formación muscular correcta* de los alumnos, sus *habilidades psicomotrices y capacidades de respuesta corporal* a estímulos rítmicos para utilizar con *finés expresivos* el movimiento danzado; también, incluía *materias teóricas y talleres* que complementaban su *formación integral como artistas contemporáneos.*⁵²⁹

Las técnicas que se enseñaron fueron las mismas, pero se incluyeron también las prácticas escénicas donde los estudiantes de “niveles avanzados de ejecución técnica” podían desempeñarse como “bailarines semi-profesionales” y formar parte del Taller Coreográfico, que por entonces era el grupo que representaba a la UV.

El plan se renovó en 1984, con 6 años de duración, tuvo como fundamentación la concepción de la danza contemporánea como

un *producto artístico altamente elaborado* que requiere, de sus *ejecutantes*, un *nivel de elevada calificación profesional*. [Se necesitaban de] muchos años de estudio y *formación disciplinada y metódica*. Un bailarín necesita, como base para el ejercicio de su arte, de un *cuerpo sólidamente construido* y con una *finísima capacidad de respuesta* para producir *todo tipo de formas y lenguajes de movimiento* en el escenario; necesita también *amplios conocimientos e informaciones del Arte y la*

⁵²⁷ “Historia”, *op. cit.*

⁵²⁸ *Plan de Estudios 1980*, citado en “Historia”, *op. cit.*

⁵²⁹ “Historia”, *op. cit.*

cultura de nuestro tiempo que le enriquezcan su *emotividad* y su *capacidad creadora*, así como de una gran cantidad de habilidades desarrolladas por el trabajo en conjunto para la *composición*, el *montaje* y la *representación* en las escenas.⁵³⁰

Al parecer, al *ejecutante* se le pedía entonces un alto grado de desempeño y el manejo de varios lenguajes del movimiento pero además, conocimientos bien cimentados acerca del arte y la cultura, así como el desarrollo de su capacidad creadora y las habilidades necesarias para concretar el montaje de una obra. Estos son elementos básicos que aparecieron en otros perfiles profesionales universitarios, si bien con sus propias variantes en la forma de plantearlos o con otros elementos agregados.

El eje principal de formación lo conformaban las técnicas dancísticas, asunto que también llegó a ser central en las otras carreras de danza, con sus excepciones. La carrera en Danza de la UV buscaba la “formación de un cuerpo diestro y dúctil” para integrar “todas las posibilidades de movimiento del cuerpo, sin perseguir un estilo coreográfico en particular” mediante la enseñanza de la técnica Graham y la “sólida tradición de la técnica académica” únicamente. Le seguían las materias teóricas y como síntesis, un tercer eje que consistía en talleres teórico-prácticos centrados en la composición coreográfica y las prácticas escénicas.⁵³¹

El plan de estudios que se conformó en 1990 mantuvo la duración de la licenciatura en Danza Contemporánea en 6 años, además de que se fundamentó en el anterior con algunas modificaciones. Por ejemplo, aumentó el número de horas dedicadas a los Talleres, y se estableció un número de horas de técnica académica que igualara a las dedicadas a la técnica “moderna”, esto “con el objetivo de reforzar el nivel de las habilidades técnicas de los alumnos”,⁵³² por lo que aquí también se manifiesta la idea tradicional de que el ballet es necesario para la formación de bailarines profesionales del género contemporáneo. Esta idea también está presente en gran parte de los planes de estudio para la danza en las universidades.

Según informaciones de la propia facultad, sus egresados se han desempeñado como docentes, bailarines y creadores. Sin embargo, a partir de 1995

⁵³⁰ *Plan de Estudios 1984*, citado en “Historia”, *op. cit.*

⁵³¹ “Historia”, *op. cit.*

⁵³² *Ídem.*

la carrera se enfocó en la línea de *intérprete* al eliminarse algunas materias relacionadas con la enseñanza.⁵³³

Cabe mencionar los comentarios que se hacen en el documento “Historia” (que se encuentra en el sitio web de la facultad), respecto al plan de estudios vigente, entre ellas: la ambigüedad de otros perfiles profesionales enunciados como el de docente, coreógrafo, promotor y gestor de la danza; la falta de solidez del aspecto teórico e intelectual de los estudiantes, los cuáles se conciben como “indispensables en un profesional contemporáneo del arte”; la insuficiente importancia que se ha dado a las prácticas escénicas y profesionales dentro del currículo; la falta de versatilidad en la enseñanza de las técnicas dancísticas y de los modos de enseñanza-aprendizaje en los que está ausente

un campo de *educación somática* que contemple la *reflexión sobre el propio cuerpo* y por lo tanto el ejercicio de una corporalidad desde el conocimiento profundo, que permita la *concepción holística del ser humano* [necesaria para abandonar] la *concepción instrumental mecánica* que el bailarín tiene de su propio cuerpo.⁵³⁴

Este documento también apunta una importante observación en torno de la educación dancística de nivel superior: para el momento en que comenzaron a diseñarse y a abrirse carreras de danza, no existían muchos referentes para este nivel educativo, e incluso las escuelas del INBA habían pasado por varios procesos de prueba, evaluación y replanteamiento, los cuales llevan mucho tiempo porque tienen que transitar algunas generaciones para poder observar los resultados de cada propuesta. Hay que recordar, como mencioné antes, que apenas en 1993 se llevó a cabo la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior, donde los integrantes discutieron el estado de la educación profesional de las artes y dieron paso a la formación de comisiones para que las escuelas profesionales trabajaran en el diseño de carreras de nivel superior.⁵³⁵

La renovación que se hizo en el 2007 estableció 3 opciones que, partiendo del modelo por competencias, se desarrollarían dependiendo del énfasis que quisieran

⁵³³ *Ídem.*

⁵³⁴ *Ídem.*

⁵³⁵ Van der Meer, Kena, *op. cit.*, p. 244

dar los propios alumnos a su educación: la opción de Creación escénica, con orientación en Interpretación o Composición Coreográfica; y lo que llama “danza educativa”. Estas alternativas se disponían con el propósito de “atender las demandas profesionales, así como lo sustancial para el desarrollo y posicionamiento social de la disciplina”. En lo relativo a las condiciones físicas de los aspirantes, lo único que se especifica es que debía contar con una “relación armónica entre estatura y peso”. El objetivo general de dicho plan se constituyó en los siguientes términos:

Formar profesionales dentro del campo de la danza contemporánea, con *énfasis en los ámbitos de la creación escénica*, abarcando ésta la *interpretación* y la *composición coreográfica*; y el de la *danza educativa*, entendida esta como la *educación a través de la danza*, para distintos sectores de la sociedad. Capaces de *realizar propuestas artísticas y/o educativas*, que manifiesten su *compromiso con su entorno sociocultural*; con *actitud ética, creativa y crítica* en su desempeño profesional [...]⁵³⁶

De tal manera que el egresado tenía la posibilidad de:

Poseer una *sólida capacidad intelectual, técnica y artística*, con *conocimientos teóricos, históricos y prácticos del arte y de la danza* [...]; un *alto desarrollo de destrezas y habilidades* propias de la disciplina que le permitan desempeñarse en *proyectos escénicos* [...] tanto *a nivel nacional como internacional* [...]; proponer y realizar proyectos que *reflejen sus inquietudes creativas y que respondan a las necesidades sociales*; ser un *analista crítico* de los procesos sociales históricos del arte en general y de la danza contemporánea en particular, *incidiendo en las directrices estatales y privadas en cuanto a políticas artísticas y culturales* [...]; poseer una *clara responsabilidad social* que conciba la *danza como un patrimonio cultural intangible* que expresa la diversidad de las culturas y reivindica la recuperación de lo humano.⁵³⁷

Esta tendencia de renovación también se dio en las propuestas de licenciatura de otras universidades, como por ejemplo, en la Universidad Michoacana.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

Aclaro aquí que esta carrera, junto con su trayectoria histórica y su participación en la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia, será objeto de un estudio de mayor profundidad en los capítulos IV y V.

⁵³⁶ “Contenido del Programa. Licenciatura en Danza Contemporánea”, Veracruz, Universidad Veracruzana, 2007, p. 1, (archivo PDF)

⁵³⁷ *Ídem.*

Los antecedentes de la licenciatura en Danza que ofrece esta universidad, se remiten a los talleres de danza clásica y moderna que se ofrecieron desde la década de 1950 por parte de antiguas alumnas del bailarín Sergio Franco, quien había impartido cursos de ballet en Morelia durante la década de 1940. En la década de 1960, en los talleres se introdujeron técnicas de danza moderna en los talleres gracias a la maestra Teresa Medina, egresada de la ADM, pero principalmente gracias a la visita de la bailarina Valentina Castro. En esa época también se transitó a ofrecer las Carreras Técnico Vocacionales (de nivel medio superior) y al área de danza correspondió el perfil de Ejecutante de Danza.⁵³⁸

Hubo un intento de transformar los estudios técnicos en licenciaturas en 1984, pero fue hasta 1996 cuando se aprobaron los planes de la licenciatura en Artes, una de cuyas opciones fue Danza. Tras la evaluación de los planes de estudio por parte de los CIEES en 1998, se decidió crear 4 licenciaturas por separado, las cuales comenzaron a funcionar a partir del año 2000. El último rediseño curricular que se implementó para la licenciatura en Danza fue terminado en el 2009 y ha funcionado hasta hoy día.⁵³⁹

Universidad de Sonora (UNISON)

Martha Bracho Torres, que fue de la primera generación de bailarines de danza graduada de la END y estudiante de Anna Sokolow, fue la fundadora y primera directora de la Academia de Danza en la Universidad de Sonora. Ella había llegado a Hermosillo en 1954 y fue invitada por el rector de la universidad, Norberto Aguirre, para que asesorara la apertura de una escuela de danza. Al igual que las primeras carreras que se abrieron en espacios universitarios, la Academia de

⁵³⁸ Rodríguez G., Josefina. "Programa tendiente a desarrollar durante el presente año en la cátedra de Danza de la Escuela Popular de Bellas Artes", 20 de abril de 1955, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 25, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán; Próspero, Lelia. Entrevista personal, 31 de octubre de 2016; "Escuela Popular de Bellas Artes", s/f, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 49, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán

⁵³⁹ Luna Urdaibay, Rocío y Olvera Rabadán Alejandra, *Rediseño Curricular de la Licenciatura en Danza*, Morelia, UMSNH-EPBA, junio de 2008, p. 4, (archivo PDF); *Facultad Popular de Bellas Artes. Plan de Desarrollo 2014-2020*, Morelia, FPBA-UMSNH, octubre de 2014, pp. 6-7, (archivo PDF).

Danza, que pertenecía al Instituto de Bellas Artes, comenzó ofertando estudios de nivel medio superior y también tuvo un grupo representativo.⁵⁴⁰

No obtuve información acerca de en qué año se creó su licenciatura pero al parecer se le llamó licenciatura en Artes y funcionó con un plan de estudios en cuyo diseño participó la coreógrafa Beatriz Juvera.⁵⁴¹ El plan fue aprobado en 1997 (aunque se reformó posteriormente), y proponía el estudio de teatro y danza a la vez. El surgimiento de la licenciatura fue posible gracias a que los docentes entraron al programa de nivelación promovido por la propia universidad.⁵⁴²

Lo interesante de la licenciatura en Artes Escénicas (4 años) que ofrece esta universidad desde mitades de la década del 2000, es precisamente que conjunta 2 áreas del arte. Los estudiantes comparten un tronco común en el que conviven materias relacionadas con ambas disciplinas, y al empezar el quinto semestre se elige entre la especialidad de Actuación o de Danza Contemporánea. Basado en el plan de 1997, este nuevo plan buscó volverse flexible al permitir a los estudiantes tomar como optativas las materias de la otra especialidad, una vez decidida esta. Sus requisitos de ingreso, en el papel, no parecen poner mucha atención a las características físicas, más bien dice requerir elementos relacionados con las aptitudes

*discriminación, comprensión e imaginación constructiva, sentido de orientación espacial, afectividad y adaptabilidad, concentración, retención, memoria y sentido de organización. [Y las actitudes] sociabilidad, extroversión–introversión, conciencia y respeto a la humanidad y al patrimonio cultural, desarrollo de habilidades y técnicas en pro del manejo adecuado de la información con fines expresivos y comunicacionales.*⁵⁴³

⁵⁴⁰ Dirección de Comunicación. “Reconoce UNISON a la maestra Martha Bracho; expone fotografías de su vida en las aulas”, en *Noticias*, Sonora, UNISON, 12 de octubre de 2012, sitio web de la UNISON: <http://www.uson.mx/noticias/default.php?id=13770>; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, *op. cit.*, pp. 401, 1480; Tortajada Quiroz, Margarita. “Beatriz Juvera, danza brava y roja” en Autores varios. *Homenaje. Una vida en la danza*, Segunda época, México, D.F., Cenidi Danza/ INBA/ CONACULTA, 2014, pp. 61-62

⁵⁴¹ Beatriz Juvera estudió con Bracho y perteneció al Grupo de Danza de la Academia, que también dirigía Bracho, pero se incorporó como maestra en 1968, y creó el espacio de enseñanza Truzka (1974). Asimismo, participó en el establecimiento y diseño del Cedart que se instaló en Hermosillo en 1976 y posteriormente dio clases en ese plantel. En 1979 creó Truzka como un grupo de danza, el primer grupo independiente de esa zona del país. Fue otra de las figuras que dio un empuje importante a la danza en la provincia gracias a su labor incansable a lo largo de las décadas.

⁵⁴² Tortajada Quiroz, Margarita, “Beatriz Juvera...”, *op. cit.*, pp. 63-66

⁵⁴³ Licenciatura en Artes Escénicas, especialidad en Danza Contemporánea, sitio web de la UNISON: http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licartesescenicas_danza.html

De tal manera que el objetivo de esta licenciatura es:

Formar ejecutantes de la danza contemporánea capaces de *conocer y manejar el movimiento del cuerpo humano física y expresivamente. Responder a las demandas coreográficas intelectual, emocional y físicamente*. Conocer y comprender las herramientas del *oficio coreográfico* para contribuir a él de manera creativa. *Comprender la función de la danza en la sociedad*, sus aspectos formativos, recreativos y artísticos [...] *Responder a las necesidades del mercado de trabajo con un alto nivel técnico y estético*. Participar en la *creación de grupos orientados a generar un movimiento dancístico* que represente y cumpla una función estética y social.⁵⁴⁴

Al egresar, el licenciado en danza contemporánea saldría como un

profesional *versátil, capacitado física y emocionalmente para interpretar obras coreográficas* de carácter contemporáneo de manera *precisa, nítida y contundente*. Tiene *conocimientos teóricos y prácticos del cuerpo humano y del movimiento* que este produce para manejarlo expresivamente.

Ha desarrollado una *capacidad para responder a estímulos creativos y artísticos* que le permitan participar activamente en el proceso coreográfico y conoce los elementos que requiere la producción *de una obra dancística*. Cuenta con *conocimientos pedagógicos básicos* para participar en procesos formativos tanto en el aspecto técnico como el desarrollo de la creatividad.⁵⁴⁵

Algo a resaltar es que se menciona que el último plan de estudios incluye el eje de Formación Especializante por dos razones: por los resultados obtenidos con el plan anterior reflejados en un estudio sobre egresados y empleadores hecho por la universidad, y por la evaluación aplicada por el CIEES correspondiente.⁵⁴⁶ Esto es una muestra de que los programas de egreso y los perfiles profesionales también se han adaptado a las exigencias de los organismos evaluadores y al mercado laboral.

Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)

La Escuela de Danza –después Facultad de Artes- de esta universidad se fundó a fines de 1954. Sergio Franco había intentado institucionalizar la danza en

⁵⁴⁴ Licenciatura en Artes Escénicas, especialidad en Danza Contemporánea, sitio web de la UNISON: <http://www.ofertaeducativa.uson.mx/index.php/division-de-humanidades-y-bellas-artes/licenciatura-en-artes-escenicas-danza/>

⁵⁴⁵ Licenciatura en Artes Escénicas, especialidad en Danza Contemporánea, sitio web de la UNISON: http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licartesescenicas_danza.html

⁵⁴⁶ *Ídem*.

Morelia en la década de 1940,⁵⁴⁷ pero al ver obstaculizado aquel proyecto y tras participar en otros, fue en Chihuahua donde se dedicó a dirigir dicha escuela, que era parte de lo que se llamó Escuelas de Bellas Artes (1954) de la Universidad. En 1960, las Escuelas se transformaron en el Instituto de Bellas Artes, que cumplió la doble función de enseñanza y difusión cultural por varios años. Después, en 1968 pasó a ser el Departamento de Bellas Artes, donde tuvo las mismas funciones pero puso mayor énfasis en el aspecto educativo.⁵⁴⁸

A partir de 1985 se inició un proceso de reforma dentro de la Universidad en el cual se incluyó al Departamento de Bellas Artes, encaminado sobre todo a la formalización de sus estudios y a la reforma de los programas académicos. En 1991, la institución recuperó el estatus de Instituto, se abrieron nuevos talleres artísticos, pero además se establecieron estudios de nivel superior con la licenciatura en Artes (5 años), con opciones en Música, Artes Plásticas y Artes Escénicas (con orientaciones en teatro o danza).⁵⁴⁹

Hasta antes de abrirse la licenciatura en Artes, el área de danza trabajó con la modalidad de talleres, los cuales tenían clases de Danza Moderna y de Folclórica, y no fue sino hasta 1999 cuando se separó como una licenciatura independiente, con la misma cantidad de años de duración. En el 2003 se reformó el plan de estudios, el cual ofreció las orientaciones de Danza Contemporánea y Danza Folclórica, pero con los siguientes énfasis:

*La docencia como principal área de desempeño en todos los niveles educativos. La formación de profesionales en la ejecución dancística. La formación de gestores y administradores culturales. La incorporación de la tecnología en la creación artística.*⁵⁵⁰

Como requisitos estableció:

Vocación para la danza. Seguridad corporal, psicomotriz y auditiva. Creatividad. Preferiblemente tener estudios de iniciación en la Danza Folclórica, Contemporánea o Clásica.

⁵⁴⁷ Próspero, Lelia. Entrevista personal, 31 de octubre de 2016.

⁵⁴⁸ "Historia" en Sitio web de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://fa.uach.mx/conocenos/2011/03/01/historia/>

⁵⁴⁹ *Ídem.*

⁵⁵⁰ Licenciatura en Danza Contemporánea, sitio web de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua: http://fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_danza/

Y como perfil de egreso propuso aquello de lo que el estudiante podría ser capaz:

Demuestra capacidad para el *manejo de la técnica dancística* elegida, empleando adecuadamente el *repertorio*. Demuestra *creatividad coreográfica*, en propuestas innovadoras y originales producto de su experiencia personal. Diseña y realiza *montajes coreográficos* integrando sus conocimientos teóricos, prácticos y técnicos. Demuestra *conocimientos psicopedagógicos* para aplicarlos en su desarrollo profesional. Aplica metodologías acordes a la *investigación dancística* y utiliza las tecnologías acordes a su trabajo.⁵⁵¹

Universidad de Colima (UdC)

En esta ciudad se impartieron cursos informales de danza dentro de la Casa de las Artes, desde 1960. Fue hasta 1981 cuando este organismo se transformó en el Instituto Universitario de Bellas Artes, al que se le adjudicaron funciones de enseñanza, investigación y difusión. A partir de 1985 se hicieron algunas propuestas para formalizar los estudios en danza, aunque se enfocaron en el género folclórico. Fue hasta 1997 cuando, como parte del Departamento de Danza, comenzó a ofrecerse la licenciatura en Danza Escénica (4 años), que integró no sólo a la danza folclórica, sino al contemporáneo y al ballet. También, como curso previo a la licenciatura, se diseñó la carrera de profesional asociado en Danza (2 años) de nivel técnico, pero en el 2005 se clausuró esta opción tras un estudio de los egresados y los índices de titulación. El plan de la licenciatura de 1997 tuvo 2 especialidades: Danza Contemporánea y Danza Folclórica,⁵⁵² y como perfil de egreso:

Un *profesional creativo* que *conoce diversas manifestaciones dancísticas de México*, su historia, coreografía, música, características interpretativas y vestimenta, siendo además *capaz de ejecutarlas, interpretarlas y enseñarlas*. *Interpreta las técnicas y principios de la danza contemporánea nacional e internacional* [...] implementa los mecanismos y las bases para *diseñar y montar un espectáculo escénico* [...] en el que manejará los diversos *aspectos técnicos* que ello implica, como los *escenográficos, coreográficos, de iluminación y musicalización*.⁵⁵³

⁵⁵¹ *Ídem*.

⁵⁵² *Licenciado en Danza Escénica. Documento curricular*. Colima, Instituto Universitario de Bellas Artes-Universidad de Colima, 2005, pp. 1-2, 7-8, 10, (archivo PDF); León, Adriana. *Univerdanza, Compañía de Danza Contemporánea de la Universidad de Colima. Procesos de organización, metodología y creación*. Tesis de Maestría en Artes Escénicas, Universidad Veracruzana/Universidad de Colima, 2011, pp. 35-36, 94 (archivo PDF)

⁵⁵³ *Ibíd.*, p. 11

Esta universidad también alberga a un grupo representativo de contemporáneo, Univerdanza, que ha funcionado como un grupo independiente, pero a la vez es una compañía oficial de la universidad. Univerdanza fue formado en 1999 por Rafael Zamarripa, quien lo dirigió hasta el 2009, tras lo cual tomaron su dirección Adriana León y Alejandro Vera. Zamarripa, junto con el Ballet Folklórico de la Universidad de Colima (que también fundó, en 1981), fue clave para la apertura de la licenciatura en danza de esta institución.⁵⁵⁴ Además, a lo largo de los años se fueron construyendo formas particulares de enseñanza y entrenamiento para los grupos de danza por parte de sus maestros: Zamarripa desarrolló la técnica RaZa en la que se hace uso de técnicas de contemporáneo para el entrenamiento de bailarines de folclor; por su parte, Adriana León desarrolló una técnica basada en la Graham, pero que incorpora elementos de la técnica Francis.⁵⁵⁵

Tras las evaluaciones de los CIEES, en el 2005 se reformó el plan de estudios. Éste contó con la asesoría de Christine Dakin (primera bailarina de la compañía de Martha Graham que ha fungido como asesora de Univerdanza desde 1998) para el área de esta técnica, que es uno de los ejes de formación de los estudiantes.⁵⁵⁶ Como propósito de la carrera se estableció:

Formar *profesionistas* en el nivel Licenciatura, *altamente competitivos*, preparados para *asimilar, transmitir y difundir los valores de la danza regional, nacional e internacional* [...] capaz de *responder a las necesidades y exigencias de la sociedad*.⁵⁵⁷

Los requisitos que se piden a los aspirantes parecen centrarse más en lo que refiere como actitudes y habilidades que en las condiciones físicas:

Actitudes: *Seguridad de sí mismo* [...] *Sensibilidad ante los valores culturales nacionales* [...] Disposición para el *trabajo colectivo*. Disposición, afinidad y capacidad para el *trabajo físico e intelectual dancístico*. Deseos de superación y permanencia. Habilidades: *Imaginación y creatividad*. Facilidad para *retener y ejecutar instrucciones* respectivas a la danza. Facilidad de *análisis y síntesis de información*. *Sentido rítmico y melódico*. Características físicas: *Complexión media. Capacidades psicomotrices básicas*.⁵⁵⁸

⁵⁵⁴ Sitio web de la Universidad de Colima: <http://www.ucol.mx/arteycultura/catalogoArtistas.php?manifestacion=Danza&id=26>; Dallal, Alberto, "Treinta años...", *op. cit.*; León, Adriana, *op. cit.*, pp. 35-38.

⁵⁵⁵ León, Adriana, *op. cit.*, pp. 90-92, 96.

⁵⁵⁶ *Licenciado en Danza...*, *op. cit.*, pp. 4, 29

⁵⁵⁷ *Ibíd.*, p. 4

⁵⁵⁸ *Ibíd.*, p. 37

De tal manera, el egresado:

*Transmite conocimientos relacionado con las actividades escénicas. Aplica diferentes técnicas dancísticas. Interpreta danza. Ejecuta bailes tradicionales de México. Diseña, desarrolla y evalúa proyectos específicos del área. Realiza montajes coreográficos de diversa índole. Organiza y coordina eventos culturales. Promueve, dirige y coordina grupos artísticos [...] Enseña y difunde las diversas manifestaciones dancísticas del país. Realiza investigación de campo.*⁵⁵⁹

Universidad de Guadalajara (UdG)

Jalisco fue sede de un importante movimiento dancístico y de figuras y grupos de danza moderna y contemporánea de reconocida trayectoria desde la década de 1950.⁵⁶⁰ Aquí inició sus estudios Rafael Zamarripa, quien en 1966 abrió la Escuela de Danza de la UdG y se desempeñó como maestro y director del Ballet Folclórico de la universidad (iniciado por él).⁵⁶¹ Posteriormente, Onésimo González abrió un taller libre de danza moderna en 1970. En 1983 (aunque una autora menciona 1992 como año de fundación) se formó la Compañía de Danza Contemporánea de la UdG con integrantes de la carrera en Danza, y aunque no tengo el dato exacto, es posible que la licenciatura se abriera alrededor de este año. Por otro lado, se menciona que en 1988, el taller de danza estaba adscrito a la dirección de Extensión y Difusión Cultural de la universidad y lo dirigía Olivia Díaz.⁵⁶²

Actualmente se ofrece la carrera de Técnico Superior Universitario en Artes Escénicas para la Expresión Dancística y la Licenciatura en Artes Escénicas para la Expresión Dancística con especializaciones en Danza Contemporánea, Danza Folclórica y Coreografía.⁵⁶³

⁵⁵⁹ *Ibíd.*, p. 36

⁵⁶⁰ Ver el artículo Iñiguez, Angélica. "Repaso breve de la danza en Guadalajara. Apuntes para una historia", en *Revista Replicante*, 18 de marzo de 2010, en línea: <http://revistareplicante.com/repaso-breve-de-la-danza-en-guadalajara/>

⁵⁶¹ Dallal, Alberto, "Treinta años del Ballet Folklórico de la Universidad de Colima", en *Imágenes. Revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*, UNAM, octubre de 2013, en línea: http://www.revistaimagenes.esteticas.unam.mx/treinta_a%C3%B1os_del_ballet_folklorico_de_la_universidad_de_colima; "Biografía. Maestro Rafael Zamarripa Castañeda", en sitio web del Ballet Folklórico de la Universidad de Colima, en línea: http://ballet.ucol.mx/?q=%22biografia_Rafael_Zamarripa%22

⁵⁶² Iñiguez, Angélica, *op. cit.*

⁵⁶³ Sitio web del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la UdG: <http://www.cuaad.udg.mx/?q=oferta/licenciaturas/laeed>

Universidad de Guanajuato (UGTO)

Desde 1969, esta universidad albergó actividades dancísticas a cargo del coreógrafo Carlos Gaona, quien dirigió el Ballet universitario. Posteriormente se abrieron talleres libres para niños, jóvenes y adultos de danza contemporánea como parte de las actividades de la Dirección de Extensión Cultural. La maestra Guadalupe Trejo Torres, formada en la ADM e integrante de Ballet Nacional de México, fundó los talleres en 1973 y su labor dio paso a la formación de varios grupos de danza, entre ellos el Grupo Foro Libre Danza Contemporánea (1984), que actualmente sigue funcionando. Otro de las agrupaciones que surgió como parte de los talleres que Martha Azuela (alumna de Carlos Gaona) comenzó a impartir en 1979, fue Grupo Génesis (formalmente constituido en 1985), el que también continúa sus actividades dentro de la universidad.⁵⁶⁴

No obtuve información de cuándo se fundó la actual licenciatura en Artes Escénicas (con extensión de 4 años), pero ésta pretende integrar elementos de la música, con la actuación y la danza como optativas. El objetivo del programa es:

*La formación integral de individuos que... sean capaces de expresarse a sí mismos y a la cultura; creando, dirigiendo y/o ejecutando el Arte Escénico, ejerciendo como titular en procesos de aprendizaje y conduciendo proyectos culturales en beneficio de la sociedad.*⁵⁶⁵

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

El Instituto de Artes de esta universidad se abrió en 1976 año por iniciativa del rector, el doctor Luis Eugenio Todd, quien designó a Miguel Covarrubias como su primer director. Dentro de esa institución se conformaron los primeros grupos universitarios de danza: Grupo Experimental de Danza Contemporánea (a cargo de Alejandra Serret) y Taller de Danza Contemporánea (dirigido por René Gerardo García). También como parte del Instituto, se abrió ese mismo año la Escuela de Danza con 3 opciones: danza clásica, contemporánea y folclórica, que en un inicio tuvieron el nivel designado como técnico. Sin embargo, según Margarita Tortajada,

⁵⁶⁴ Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II, op. cit.*, pp. 398-399; Sitio web de la Universidad de Guanajuato <http://www.extension.ugto.mx/artes-escenicas/talleres-artisticos/danza>; Estudio Danzarium, en *Quanaxguato*, en línea: <http://www.quanaxhuato.com/guanajuato/negocios/estudio-danzarium/>

⁵⁶⁵ *Ídem.*

la escuela estuvo en funciones solamente por un año dentro de la UANL, tras el cual se convirtió en la Escuela Municipal de Ballet Clásico de Monterrey, con apoyo del DIF.⁵⁶⁶

En 1980, con un proyecto que recuperaba la propuesta del Instituto, se creó la Escuela de Artes Escénicas, la cual ya se constituyó en un plantel académico formal y se dedicó a la enseñanza del teatro y la danza. La escuela adquirió el rango de facultad al ser aprobada la licenciatura en Arte Teatral en 1997, y en ese “contexto de actualización y desarrollo de profesionalización del arte”, se presentó también el proyecto para la licenciatura en Danza Contemporánea, la cual fue aprobada en el año 2000. A la fecha, la facultad cuenta con un grupo representativo de danza, la Compañía Titular de Danza Contemporánea de la UANL, dirigida por el maestro y bailarín Jaime Blanc.⁵⁶⁷

La actual licenciatura en Danza Contemporánea tiene una duración de 4 años. Entre las técnicas que se enseñan, las principales son las de Graham, el Release y técnica de danza clásica. Para ingresar, se requiere del aspirante:

*Poseer sensibilidad creativa, crítica y analítica; demostrar habilidades psicomotrices para desarrollar diferentes técnicas dancísticas; contar con óptimas condiciones físicas y ausencia de lesiones importantes y defectos anatómicos que pudieran dificultar su desempeño*⁵⁶⁸

*[...] con requisitos específicos de altura, condiciones motrices, sentido rítmico y musical y con una buena constitución corporal [...] deberán presentar evidencia de haber participado con anterioridad en cualquier formación dancística [...] Obtener una calificación aprobatoria en el Examen de Habilidades y talento.*⁵⁶⁹

Su perfil de egreso plantea la posibilidad de formar:

Licenciados en Danza Contemporánea con un *amplio desarrollo integral, y comprometidos con la sociedad, capaces de conceptualizar, gestionar y realizar obras artísticas* que representan una *reflexión crítica sobre los problemas socio-culturales* [...] Capaces de resolver problemas y plantear alternativas [...], en la *interpretación escénica, la docencia, la crítica, la gestión, la coreografía, la dirección escénica o la producción*, sustentadas en la *creatividad propia, la interpretación profesional* y en los

⁵⁶⁶ Sitio web de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://escenicas.uanl.mx/facultad/>; Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder II...*, op. cit., p. 1495-1496

⁵⁶⁷ Sitio web de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://escenicas.uanl.mx/facultad/>; <http://escenicas.uanl.mx/mensajedirector/>

⁵⁶⁸ Sitio web de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://escenicas.uanl.mx/licenciatura-en-danza-contemporanea/>

⁵⁶⁹ Sitio web de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://www.uanl.mx/oferta/licenciatura-en-danza-contemporanea-x.html>

*avances de la ciencia y la tecnología en la enseñanza de danza: para crear, diseñar y producir proyectos artísticos de alto nivel en términos de productividad, competitividad y calidad cultural; de esta manera la presencia de la comunidad dancística en la sociedad marcará una clara importancia en los procesos de educación, formación civil y en las distintas áreas de entretenimiento.*⁵⁷⁰

Escuela Profesional de Danza de Mazatlán (EPDM)

Esta escuela fue fundada en 1998 por la compañía Delfos (dirigida por Claudia Lavista y Víctor Manuel Ruiz), pero a diferencia de otros centros educativos fundados por compañías (como el Colegio de Danza Contemporánea de Ballet Nacional de México), ésta es una institución pública. Es parte del Centro Municipal de Artes de Mazatlán y fue abierta bajo el auspicio del gobierno municipal, a través de la Dirección de Difusión Cultural (hoy Instituto Municipal de Cultura). En el 2004, su licenciatura fue autorizada por la Secretaría de Educación Pública y Cultural de Sinaloa.⁵⁷¹

La propuesta de enseñanza-aprendizaje de la danza de esta escuela se ha basado en el sistema creado por la propia compañía (la Técnica Mixta que incorpora elementos de Graham, Limón, Release, ballet, Piso Móvil), y ha conjuntado en su plan de estudios los géneros de danza contemporánea y ballet, disciplinas como la coreografía (la cual tiene un papel central en el programa académico), y otras artes como la música, el teatro, las artes plásticas, y la literatura. Esta institución se caracteriza por sus programas de residencias e intercambios artísticos y académicos, los cuáles ha programado principalmente con escuelas y artistas del extranjero.⁵⁷²

Los integrantes de Delfos hacen a los aspirantes, los cuales aplican por audición, las siguientes observaciones:

[...] se les recomienda tener bases en danza contemporánea o en ballet clásico, así como habilidades físicas y aptitudes artísticas que les permitan beneficiarse de nuestro programa [...] Los candidatos principiantes en la práctica del movimiento, tienen menos posibilidades de pasar la audición. Buscamos jóvenes bailarines con un fuerte potencial para el desarrollo en la técnica y la expresión artística [...] podemos

⁵⁷⁰ Sitio web de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://escenicas.uanl.mx/licenciatura-en-danza-contemporanea/>

⁵⁷¹ Sitio web de la compañía Delfos Danza Contemporánea: <http://delfosdanza.org/epdm/>; Blog del integrante de Delfos, Omar Carrum: <http://omar-carrum.com/epdm/>

⁵⁷² Sitio web de la compañía Delfos Danza Contemporánea: <http://delfosdanza.org/epdm/> y <http://delfosdanza.org/victor-manuel-ruiz-becerra/>

*rechazar a bailarines experimentados si consideramos que el entrenamiento de la escuela no es apropiado para el desarrollo de su carrera [...] Un buen nivel de coordinación, flexibilidad, imaginación, creatividad y memoria, así como el interés en desarrollar un nivel alto en cultura general y capacidad de análisis [...] El cuerpo es la herramienta de trabajo, por lo que es necesaria una constitución sana y fuerte, y no debe existir ningún tipo de problemas de peso o desorden alimenticio. Si algún estudiante sufre de lesiones frecuentemente será aconsejado para escoger otra profesión.*⁵⁷³

Además, tras la minuciosa audición, los pre-seleccionados pasan por una prueba de estancia de 3 meses, tras la que finalmente son aceptados en la escuela.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

La Licenciatura en Danza de esta universidad fue creada en el 2002 como parte de la oferta de su Instituto de Artes (abierto en el 2001). El programa ha sido evaluado por los CIEES y tiene el reconocimiento de calidad que otorga el COPAES.⁵⁷⁴

El plan de estudios que actualmente se ofrece, con una duración de 4 años, tiene las orientaciones de Danza Contemporánea y Danza Folclórica (elegidas en el quinto semestre), pero con la danza clásica como “área formativa estructural”. Como propósito general se ha propuesto:

*Formar Licenciados en Danza con un alto nivel de competencias profesionales, sustentado en una formación integral, en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, en el trabajo colaborativo y cooperativo y en vinculación con los sectores social, productivo y de servicios, para dar respuesta a problemáticas de índole artístico, social y cultural, contribuyendo a elevar la calidad de vida de la población por medio de la apreciación y expresión artística.*⁵⁷⁵

Para ello se pide que los aspirantes cumplan con requisitos que, al igual que en otras licenciaturas que incluyen a la danza folclórica, no se enfocan en los atributos físicos, como:

Estudios de Danza Folklórica, Clásica o Contemporánea.

Habilidades: *Sensibilidad corporal* que le permitan desarrollar la *capacidad psicomotriz, visomotriz y auditiva. Disposición para el trabajo físico constante* que

⁵⁷³ *Escuela Profesional de Danza de Mazatlán. Convocatoria 2013.* Sinaloa, Instituto de Cultura, Turismo y Arte de Mazatlán-EPDM, 2013, p. 3, (archivo PDF)

⁵⁷⁴ Sitio web de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/historia.html>

⁵⁷⁵ Sitio web de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/oferta/licenciaturas/lic_danza.html

implica la Danza. *Observación, creatividad, crítica y autocrítica. Compañerismo y solidaridad* para el desarrollo del trabajo cooperativo y colaborativo. Valores: Ser *activo, entusiasta, amable, comprometido, responsable* y con un *alto sentido humanístico*. Sentir *orgullo y sensibilidad hacia los valores culturales nacionales*.⁵⁷⁶

A partir de ello, el Licenciado en Danza de esta universidad podría:

Dominar la técnica integral de la disciplina dancística (nomenclatura, cualidad y calidad de movimientos, espacialidad, colocación corporal y desarrollo de capacidades físicas, expresión e interpretación) en sus dos modalidades de énfasis [Tener conocimientos sobre:] el *bienestar físico del cuerpo humano; cultura y manifestaciones artísticas* de las regiones de México; *sustento histórico del Arte y de la Danza* en México y el mundo [...]; diferentes *contenidos teóricos y prácticos interdisciplinarios* sobre *actuación, música y artes visuales* que integralmente le permiten la profesionalización de su trabajo en los exigentes campos laborales del mundo actual; uso adecuado de materiales de *producción escénica* y caracterización; inclusión de *tecnologías y plataformas de aprendizaje electrónico en contextos educativos*.

[Podrá desempeñarse entonces como:] Docente; ejecutante; coreógrafo; administrador de espacios culturales; servicios particulares de asesoría y consultoría y proyectos de investigación.⁵⁷⁷

Reflexiones en torno de la danza contemporánea profesional desde su desarrollo nacional

Hasta aquí la enunciación de algunos aspectos centrales y de las características de los perfiles profesionales de carreras superiores en danza. Si inicié con preguntas sobre cuáles son los perfiles del profesional de la danza que se han diseñado en las escuelas del país a lo largo de su trayectoria histórica, he podido observar que dentro de las escuelas del INBA y de las carreras universitarias, se transitó del bailarín como simple *ejecutante* –aunque esta noción no se abandonara del todo-, a su consideración como ser creativo, y por tanto, como *intérprete*. En el discurso se fueron agregando más y más capacidades, saberes, prácticas que debía poseer, adquirir y pulir el profesional, y que, al igual que esa transición de ejecutante a intérprete, se desprendía también de las propuestas y las transformaciones del campo dancístico y de sus agentes.

⁵⁷⁶ *Ídem.*

⁵⁷⁷ *Ídem.*

Del bailarín profesional se ha pedido entonces excelencia, competitividad, precisión, finura, versatilidad, reflexividad, una mente crítica. Aunque ha existido un esfuerzo discursivo por evitar la dicotomía cuerpo-mente, sigue estando presente el énfasis en las cualidades físicas y en los ideales corporales –sobre cómo deben verse los bailarines, qué medidas y posibilidades anatómicas deben poseer, qué músculos deben desarrollarse-, aunque no tan marcadamente como sucede en las carreras de danza clásica. En contados casos se remite a los aspectos imaginativos, pero por lo general se incluye el requisito de disposición al pensamiento creativo y a la sensibilidad.

Los perfiles que especifican las condiciones y cualidades físicas de los aspirantes tienen en común, primeramente, el requisito de una complexión/figura delgada o esbelta, que por lo general debe ser flexible y carente de defectos anatómicos o lesiones; además se buscan individuos que posean determinadas capacidades motrices, de sentido musical y rítmico, o con el potencial suficiente para desarrollarlas.

El ballet siguió concibiéndose como una base o, al menos, como un complemento de prácticamente todo bailarín profesional, y pocos consideran a otras disciplinas del movimiento o, incluso, que la enseñanza del ballet sea innecesaria, es decir, existe la tendencia de pensar que las técnicas y estilos que se han desarrollado dentro del género contemporáneo no son suficientes para la formación y educación de dicho bailarín. Asimismo, por lo general se asumió que un bailarín de danza clásica necesitaba de más años de entrenamiento que uno de contemporáneo.

Suele aparecer también la enunciación del compromiso que el profesional tiene con la sociedad, lo cual es común en casi cualquier otro perfil profesional, pero aquí se buscó resaltar la utilidad social de la danza y del hacer del bailarín o coreógrafo, al exponer en las obras temas y problemáticas de índole socio-cultural contemporáneos.

El bailarín debe poseer también conocimientos teóricos (de la danza, del arte, de la historia de la danza y del arte, y de la cultura en general), así como tener competencias prácticas y técnicas no sólo de una serie de estilos de movimiento,

sino de aquello que le sirva para el montaje de una obra dancística. Siendo así, aunque no se enuncian como terminales o perfiles profesionales (que suelen ser: bailarín intérprete o ejecutante, según el enfoque de la escuela), en algunos casos sí se expresa que el egresado debería ser capaz de desempeñarse como gestor, docente, investigador y/o coreógrafo.

Los perfiles que en un principio denotaban la capacidad que tendría el egresado para desempeñarse como docente, coreógrafo, ejecutante o intérprete, fueron modificándose al diversificarse tanto el mercado laboral y sus demandas, como la necesidad de los profesionales de la danza de encontrar otras fuentes de empleo, se fueron agregando otros perfiles como los de gestor cultural, investigador, o asesor en proyectos artísticos.

Del mismo modo, en algunos perfiles se ha enunciado o está implícita la idea de la educación integral o del artista completo. Al egresar éste sería poseedor de un capital cultural que incluiría parte de los saberes, prácticas y creencias que *hacen* al bailarín o coreógrafo un artista de la danza. En ellos están involucrados entonces los ideales acerca de lo que *debe ser/saber hacer* un bailarín profesional, los cuales inciden en las propias concepciones de los estudiantes. Todas esas nociones son creencias compartidas, reproducidas y, a veces, reelaboradas por la comunidad dancística y artística y por la misma sociedad y tienen sentido en su propio tiempo y contexto.

Puede decirse que en las escuelas de arte del país tradicionalmente se ha *enseñado a ser*, porque la práctica se privilegia en este tipo de escuelas, y quizá especialmente en las escuelas de danza, pero tal parece que ese *saber ser y hacer* se ha centrado en el dominio de técnicas corporales, y no tanto en el desarrollo de la creatividad, eje central del arte. Sin embargo, eso corresponde a la visión del profesional de la danza de cada escuela, puesto que han existido propuestas que han dado mayor énfasis a ese aspecto. Si para la mayoría un bailarín profesional es aquel que domina una o varias técnicas y lenguajes establecidos de la danza, entonces puede decirse que sus planes de estudio, perfiles profesionales y demás, son congruentes con su propuesta, pero si lo que se está proponiendo es que se desarrolle como ser integral y creativo, pero no ha existido suficiente espacio

curricular para el desarrollo creativo, entonces no se está siendo consecuente con los objetivos.

Lo que se entiende por cada uno de los fundamentos o *reglas de razón* nombrados puede variar en su significado, sentido, valoraciones y asociaciones, dependiendo del contexto en el que se construye y objetiviza el discurso y las concepciones. Además, éstos son sólo algunos aspectos más o menos comunes a todos los perfiles, pero cada uno ha tenido sus propias particularidades a lo largo del tiempo y con cada reforma que se ha implementado. En la práctica unas instituciones pueden ser más o menos laxas respecto de los requisitos, o pueden aplicarse criterios que no se especifican en el papel.

Aquí son útiles también los señalamientos que el Comité de Educación y Humanidades de los CIEES realizó en el 2002, tras una evaluación general de la situación, funcionamiento y desarrollo de las carreras universitarias en Artes del país. Para dicho examen tomó en cuenta 81 licenciaturas que incluyeron las áreas de música, danza, teatro y artes visuales:

- Un elemento muy importante para las artes es el mercado de trabajo, pero este no es muy atractivo y no logra un contrapeso con la inversión de tiempo, dedicación y esfuerzo de los estudiantes. Tradicionalmente se ha concebido como requisitos para formarse en las artes una férrea disciplina, el inicio temprano y años de especialización para pulir las habilidades y destrezas, sin olvidar el papel central del “talento”, los cuáles, al parecer, no son tan importantes en otras profesiones, pero todo ese tiempo no siempre se compensa con lo que ofrece el mercado laboral para los artistas.
- Algo que caracteriza a los maestros de artes en México es que, precisamente porque no se exigía un título o acreditación para ejercer ni para enseñar arte, se han formado de oficio, y pueden llegar a contar con una prestigiosa trayectoria artística pero no suelen tener una preparación pedagógica adecuada. Esto en detrimento, además, de su propia promoción y participación académica. Por otro lado, sólo hasta fechas recientes comenzaron a registrarse y acreditarse los estudios en artes que sustenten esa formación.
- Debido al carácter subjetivo y relacionado con la creatividad de las disciplinas artísticas, suele haber dificultad para concretar en planes de estudio y programas académicos las maneras en que se llevarán a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los documentos donde se vuelcan estos programas suelen estar bien cimentados teóricamente, pero hay un desfase cuando se transita al aspecto curricular y al práctico.
- Específicamente hablando del área de danza –con 12 programas evaluados en 7 universidades públicas, 3 de nivel técnico y el resto de licenciaturas-, al 2002 había una mayoría de programas de estudio en danza moderna y contemporánea, pero los objetivos que enuncian suelen ser ambiciosos y ambiguos en cuanto a sus terminales profesionales: si bien existen las opciones de bailarín y coreógrafo, también se

establecen como parte de esos perfiles los de docente, investigador y promotor, aun cuando la malla curricular no siempre coincide con tales objetivos.

- Las carreras de danza suelen tener una planta reducida de maestros, quienes, en algunos casos, tampoco tienen preparación pedagógica.
- La edad puede presentarse como un problema –se inicia entre los 17 y 23 años– especialmente para las opciones en danza clásica, puesto que también tradicionalmente se espera formar a los bailarines desde que son niños.
- A la danza se le ve como un entretenimiento, como ocurre con casi todas las demás artes, por lo que incluso dentro de las universidades no suele dársele importancia ni considerarse como una carrera más. Hay también un elemento relacionado con el género, puesto que con base en las concepciones y valoraciones de la danza, suele calificarse negativamente a las personas del sexo masculino que deciden estudiarla, y por lo general, pertenecen al área de folclórico.⁵⁷⁸

De ello salta a la vista lo que mencionan los CIEES respecto de la inversión desigual que parece haber entre tiempo de estudio y oportunidades en el mercado laboral para los artistas, a lo que se suma la tardía acreditación de los estudios profesionales en arte, la falta de preparación pedagógica para enseñar artes, y particularmente la asociación de la danza con el entretenimiento, elementos que corroboran lo que he estado anotando en mis observaciones a lo largo de este texto. De igual forma, en referencia al área de danza, recalcan lo que perciben como una indefinición en los perfiles profesionales de las licenciaturas, y la escasez de maestros preparados, cosas que aunque he señalado como presentes, podrían matizarse con un acercamiento más profundo a la realidad de cada una de las instituciones

También cabe la observación acerca de la demanda de artistas profesionales en el mercado laboral de México, y de la adecuación de aquéllos a dichas demandas. Por una parte, corresponde a las universidades e instituciones de educación artística preparar a sus alumnos en ese sentido y vincularlos con el medio laboral profesional como parte de su formación. Por otra parte, gran parte de las carreras profesionales del sistema educativo nacional también tienen problemas de diversa índole para conciliar la cantidad y preparación de sus egresados, y su vinculación e inserción en el campo laboral.⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ Comité de Educación y Humanidades, "Los Programas de Arte", citado en Godínez Rojas, Socorro, *op. cit.*, pp. 27-29, 120-121, 128

⁵⁷⁹ Mateos-Vega, Mónica, *op. cit.*

Es importante recalcar también que tanto las escuelas del INBA como las carreras universitarias en danza han tenido que trabajar con base en referentes de escuelas extranjeras y de las propuestas de agentes de la danza, que son los que pueden establecer o modificar nociones sobre lo que debe enseñarse/aprenderse, sobre cómo hacerlo, por cuánto tiempo, a qué tipo de aspirantes elegir, a qué perfil profesional debe aspirar el bailarín, etc., y todo ello basado en estándares e ideales intersubjetivos que se nutren de lo establecido por los propios procesos del arte y de la danza. Han dado paso a una multiplicidad de propuestas que intentar satisfacer las exigencias y necesidades de la profesión y de su propio contexto, y que se han transformado con el tiempo, a raíz de sus propias evaluaciones, y de organismos exteriores.

Todos los proyectos que se han emprendido se vieron algunas veces impulsados por programas oficiales de fomento, o golpeados y echados abajo por crisis económicas y políticas coyunturales. No puede ignorarse que el contexto local influye y establece las condiciones de desarrollo de una disciplina artística, así como las personas involucradas en ese campo, que son integrantes de los espacios educativos, de las instituciones culturales o de la misma comunidad artística. Y como parte de todo ese universo, siempre han estado presentes las relaciones de poder entre funcionarios, burocracia cultural, escuelas, maestros, alumnos, compañías, bailarines, etc. Sin embargo, al fondo de todo y como motivación primordial y originaria está la danza. Siempre hubo danza. La comunidad dancística, por llamarle de alguna manera al conjunto de personas que en México se ha dedicado a la danza, y en particular al género de contemporáneo, nunca ha sido indiferente al estado de cosas de su hacer ni de su situación. Siempre se ha manifestado críticamente, pero pocas veces se han mostrado conformes. Son las personas, los agentes de la danza, quienes impulsan en distintos sentidos todo lo que sucede en ese micro universo social, son quienes proponen, construyen, modifican y dan vida a los proyectos de educación y difusión dancística. Esto permite ver que ha existido interés, que no hay pasividad, y aún más, que la pasión por la danza ha sido constante, se ha buscado que la danza no desaparezca y se le desconozca.

Puede decirse que lo que se ha apreciado hasta aquí permite observar de manera general los procesos de integración, aún inacabados, de las carreras profesionales de danza al sistema de educación profesional y a la tendencia de evaluación y acreditación, por una parte, y por otra, los aspectos que han estado involucrados en la construcción de los perfiles del profesional de la danza y por ende, de su formación. Considero que todo ello puede significar un avance hacia la revaloración de la danza contemporánea –y de otros géneros- como estudio profesional y como bien cultural nacional. Son elementos que estaré abordando en los capítulos cuarto y quinto de manera más profunda para explorar la constitución de la danza contemporánea como actividad profesional en Morelia, Michoacán.

CAPITULO IV. LA DANZA CONTEMPORÁNEA PROFESIONAL EN MORELIA. POLÍTICAS CULTURALES DESDE LA VISIÓN REGIONAL

En este capítulo aterrizo en el espacio local del estado de Michoacán y de la ciudad de Morelia para tratar de construir un panorama de la confección e instrumentación de políticas culturales en Michoacán durante cada periodo gubernamental, específicamente aquéllas relacionadas con la promoción y difusión de la danza contemporánea. Mi enfoque se centra en las acciones institucionales y el lugar de la danza en el discurso institucional, lo que intento vislumbrar a través de la revisión de informes de gobierno, de planes y programas de gobierno y de los presupuestos estatales para la cultura y las artes.

Asimismo, me dedico a señalar la incidencia de los agentes del campo de la danza de Morelia en las políticas culturales a través de sus acciones, propuestas y relaciones entre sí y con las instituciones, particularmente dentro de la dependencia cultural estatal y su Departamento de Danza.

En un segundo momento, compongo una imagen del desarrollo histórico de la profesionalización de la danza contemporánea moreliana en los espacios-semilleros y en la conformación de generaciones de maestros y agrupaciones, a partir de fuentes como las entrevistas y la prensa.

4.1 Política cultural estatal: planes, promesas, conflictos y negociaciones

Ninguna acción humana y sus motivaciones están desvinculadas de los distintos universos simbólicos socialmente contruidos, tampoco están desligadas de su espacio y de su contexto social. Lo que presento en este capítulo son las condiciones, situaciones y procesos que particularmente se dieron en la ciudad de Morelia, y que se concatenaron con el desarrollo de la danza contemporánea moreliana y michoacana a lo largo de cuatro décadas. Las relaciones institución/institución, agentes/institución, agentes/agentes, que siempre son relaciones atravesadas por el poder, son las protagonistas, pues son las que moldearon ese devenir, en el que

también se enlazan los contextos globales, nacionales y regionales, y han dado como resultado el estado actual de las cosas.

Antes de adentrarme en materia, debo decir que en este apartado no pretendo hacer una reconstrucción histórica puntual y detallado del surgimiento, trayectoria y transformación de los departamentos e instituciones de gestión cultural surgidos en Michoacán y en la ciudad de Morelia, puesto que no es ese el objetivo de esta tesis, sino simplemente lo señalo cuando lo considero necesario, debido a su papel en el campo de las políticas culturales y educativas alrededor de la profesionalización de la danza contemporánea en la ciudad.

Otra cosa que quiero evidenciar aquí es que obtuve muy pocas fuentes de primera mano de la Secretaría de Cultura de Michoacán debido a que el archivo muerto (que ellos llaman “inactivo”) se encuentra prácticamente inaccesible y abandonado en una bodega. Pude entrar en dicho almacén y observar una gran cantidad de cajas de documentos amontonadas, apiladas y enmohecidas, debajo de planchas de metal y demás objetos arrumbados, pero me fue imposible alcanzarlas.⁵⁸⁰

También quiero aclarar que los reportajes y artículos de carácter cultural se hicieron presentes en la prensa a hasta finales de la década de 1980, y previamente se dedicaban simplemente a publicar la cartelera cultural y a anunciar los talleres libres de la Casa de la Cultura, pero entre la multiplicidad de eventos, la danza tuvo muy poco espacio, al menos hasta principios de la década de 1990, y la información que obtuve de la prensa de dichas temporalidades fue limitada.

Debido a lo anterior, una de mis fuentes centrales fueron los informes anuales oficiales de los gobernadores que han estado al frente de Michoacán, así como los presupuestos de egresos del estado (cuando han estado disponibles). Si bien, en ellos no se mencionan puntualmente todas las acciones culturales, programas y eventos relacionados con la danza, sí me dan una idea de cuál es el grado de inversión

⁵⁸⁰ Lo poco que pude rescatar fue gracias a que algunas de las cajas de mayor antigüedad se encontraban desperdigadas o tiradas en lugares accesibles del almacén. Sé que ahí hay información que hubiera enriquecido mi investigación porque pude ver las etiquetas y fechas de algunas cajas, pero hasta que no se rescate ese archivo, se perderá no solamente la oportunidad de realizar diversas y necesarias investigaciones (relacionadas con la cultura o la administración estatal, por ejemplo), sino que quedarán en el olvido los registros del quehacer artístico y la gestión cultural institucional de la ciudad de Morelia y del estado de Michoacán.

económica que se ha hecho en la promoción cultural, y de los rubros que en ese ámbito se han considerado como importantes para el gobierno estatal. Hablando específicamente de las artes consideradas como parte del acervo cultural de Michoacán y de la ciudad de Morelia, dichos documentos también permiten observar qué presencia tienen las artes en el discurso político, y pueden reflejar cuáles expresiones artísticas se está tomando en cuenta para la gestión y promoción cultural.

Consecuentemente revisé la presencia de la cultura y del arte en el discurso de los planes estatales de gobierno, en los que puede apreciarse la importancia de este rubro para cada gobierno y las promesas y planes que se realizaron, así como lo que pretendieron promover y obtener a través de sus acciones. En ese sentido puede observarse si en estos documentos, que implican la previsión de cómo se va a gobernar el estado, se encuentra incluida la planeación de la gestión cultural y en qué grados se ha promovido el arte, y en específico, la danza contemporánea. Por otra parte, hay que recordar que todo discurso busca establecer una “verdad” que sea aceptada socialmente y que contribuya a la consolidación de un orden social, y en ese sentido, lo que se vierte discursivamente en los documentos oficiales, hablan de lo que se pretende exponer y establecer desde las instituciones gubernamentales.

A la par de dicha revisión, hago una comparación con lo que exponen en la prensa los reporteros, junto con lo relatado por los actores del campo cultural y dancístico de la ciudad que he recolectado en entrevistas. Ello con el propósito de ver cómo se traducen las acciones en materia cultural por parte del gobierno y de las instituciones en hechos concretos, y para tal afirmación me baso en los datos disponibles. Revisé los periódicos *El Cambio de Michoacán* y *La Voz de Michoacán*, puesto que son los de mayor circulación, y en menor medida, los periódicos *La Jornada* y *El Sol de Morelia*.⁵⁸¹

A partir de ello, pude reconocer la existencia o inexistencia de políticas culturales oficiales (esto es, devenidas del gobierno estatal y federal) para el fomento de las

⁵⁸¹ También debí ceñirme a la disponibilidad de los materiales en relación con las fechas de mi estudio. Solamente el periódico *La Voz de Michoacán*, siendo uno de los más antiguos, me proveyó de información de la década de 1970 y 1980, y aún en esas dos décadas era escaso lo que se escribía sobre promoción cultural y eventos de ese tipo. En el resto de los periódicos solamente se encontraron publicaciones a partir de la década de 1990, que es cuando empiezan a publicarse.

artes, y en específico, de la danza contemporánea en Morelia, que han incidido en sus procesos de profesionalización, en su consumo-recepción, y por tanto, en su reivindicación como carrera profesional y como patrimonio artístico inmaterial del estado.

Me concentro en las dependencias culturales del Estado porque éstas son las que han administrado los recursos asignados por la federación. Por ejemplo, los fondos estatales, regionales y municipales, junto con los programas de cada fondo, se han gestionado desde las instancias estatales en colaboración con alguna de las dependencias federales como el CNCA o el INBA. A partir de que se creó el Instituto Michoacano de Cultura (IMC), las dependencias culturales fueron las que oficialmente se encargaron de todo lo relacionado con la promoción, difusión y fomento de las expresiones y la educación artísticas estatal y local. Siendo así, se presentan como espacios de imposiciones y negociaciones, de disputas, conflictos, de obtención de capital económico, y de manejo de capital social y simbólico. Han sido uno de los medios por los que, a nivel de los agentes, se ha podido influir en las políticas culturales, en la promoción o no de cierta actividad artística, e incluso de la obtención (o no) de prestigio para el arte como actividad profesional.

Dicho esto, comienzo por especificar que al inicio del periodo de mi estudio, el aparato institucional de gestión cultural del estado de Michoacán correspondió al Departamento de Promoción Cultural del Estado (creado en 1969).⁵⁸² Un año después, éste se convirtió en la Dirección de Promoción Cultural del Estado (DPCE), dentro de la que, entre 1974 y 1975, se abrió la Coordinación de Asuntos Culturales y Artísticos (en funciones hasta 1979). A esta dirección la complementaban, localmente (es decir, en Morelia), los departamentos de acción cultural del IMSS, del ISSSTE, y de la Secretaría de Educación Estatal, así como el Departamento de Difusión Cultural de la Universidad Michoacana. Dentro de la Dirección de Promoción Cultural se hallaban también los departamentos de Música, de Teatro, de Danza y de Artes

⁵⁸² *Michoacán. 1968-1974*. Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, p. 54.

Como antecedente de dicho organismo, sólo tengo noticia de que en la década de 1940 existió el Departamento de Cultura Estética que dependía de la Dirección de Educación Pública del Estado. Posteriormente, en la década de 1960 se creó el Instituto Michoacano de Arte Popular, aunque por entonces, la que mayormente se encargaba del rubro cultural era la Secretaría de Turismo del estado.

Plásticas. En 1980, el Instituto Michoacano de Cultura tomó el relevo de dicha dirección y fungió como autoridad institucional hasta el 2004, año en que fue reemplazado por la Secretaría de Cultura de Michoacán.⁵⁸³

Me he enfocado en el aparato que gestiona las acciones en materia cultural y artística a nivel estatal, y no en el nivel local principalmente porque, aunque los ayuntamientos de las ciudades llegaron a tener comisiones de cultura, se enfocaron más que nada en la organización de eventos cívicos y conmemorativos, para los cuales se contrata mayoritariamente a grupos de temática folclórica (ya sean de danza, de música o de canto); además, estos organismos están supeditados a los apoyos del gobierno estatal. También cabe decir que Morelia no contó con una institución que se encargara de la gestión cultural específicamente para la ciudad hasta el 2009, y mientras tanto, esa función la cumplió la dependencia cultural estatal.

La “promoción cultural”, como se le ha venido llamando a las acciones institucionalizadas por el gobierno, encaminadas a “promover, difundir e impulsar la cultura”, y lo que se ha propuesto desde las instituciones como “arte y cultura” ha involucrado, de manera global, la promoción de zonas turísticas y de monumentos, de conferencias de corte intelectual o literario, y eventos o “espectáculos” de carácter artístico. Dentro de estos eventos, los que más presencia tuvieron en la cartelera de eventos culturales fueron las exposiciones pictóricas (sobre todo en la década de 1970), los conciertos musicales y las obras de teatro (que se ponen a la cabeza a partir de la década de 1980), las conferencias literarias, las proyecciones cinematográficas, los concursos de poesía, y las presentaciones y festivales de danza folclórica, pues la danza contemporánea comenzó a tener protagonismo hasta la década de 1990.

Ahora bien, lo que el gobierno estatal ha concebido como “políticas culturales” a lo largo de las décadas puede reducirse a lo siguiente: la organización de eventos de índole artística, recreativa e intelectual que propicie el contacto de la población con ese tipo de manifestaciones, así como la identificación con lo que se ha construido como folclor regional y nacional. Aunque lo ideal sería que mediante estas acciones

⁵⁸³ Próspero, Lelia. Entrevista personal, 31 de octubre de 2016. Según la maestra Próspero, el Departamento de Promoción Cultural del Estado se transformó en Dirección en 1970.

se generara y estimulara el interés por la participación, la creación y el consumo-recepción del binomio “arte y cultura”, me parece que esto sólo se ha logrado a medias.

Como lo mostraré a lo largo del capítulo, a nivel estatal ha ocurrido lo mismo que a nivel nacional: en cierta medida hay una continuidad en lo que refiere a la organización de eventos relacionados con el arte y la cultura, pero en cada cambio de administración gubernamental, existen también rupturas que impiden el avance continuo de cualquier logro. Cambian entonces los enfoques, las formas de proceder, los funcionarios, los equipos de trabajo, los presupuestos, entre otras cosas, y en ese ir y venir, no logran establecerse proyectos culturales a largo plazo ni se concretan políticas y acciones culturales de trascendencia. En ese sentido, dentro de los planes de gobierno y los documentos oficiales que se han esbozado desde el gobierno estatal, así como en los informes de los resultados y logros que ha tenido cada administración, la promoción de la cultura ha ocupado un lugar de variable relevancia.

En los planes de gobierno de la década de 1970, no aparece ninguna sección dedicada al rubro de la cultura y en los informes de gobierno, la promoción cultural aparece al principio como parte del sector de Desarrollo Turístico. A partir de 1971 y hasta 1979, la promoción cultural deja de considerarse como parte del desarrollo turístico y se la ubica en el rubro de Educación (quizá obedeciendo a que en ese entonces la Subsecretaría de Cultura nacional dependía de la SEP). No obstante, al contrario de lo que sucede con otras áreas como Industria, Comercio o Servicios Sociales, solamente se daba cuenta de los eventos que se habían organizado y muy rara vez se menciona el monto presupuestal que se destina a dichos eventos.

Cuadro VI. Promoción y oferta cultural institucional. Década de 1970 (Elaboración propia)

Década	Eventos/acciones para la promoción cultural institucional	Presencia de la danza en el discurso político
1970	Creación del Departamento de Promoción Cultural (1969). Ferias locales y estatales, conciertos de solistas, coros y orquestas sinfónicas nacionales e internacionales, visitas de bandas musicales locales y de otros estados, concursos de bandas de música, de coros, exposiciones (de fotografía, de escultura, de pintura), tianguis artesanales, conferencias de corte literario y científico,	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones de ballets folclóricos, del Ballet Folklórico de Michoacán y de otros estados. • Concursos de danza folclórica autóctona y nacional. • Festivales populares con grupos de danza.

<p>actos conmemorativos, proyecciones cinematográficas, obras de teatro, Eventos y semanas culturales en el Museo de Arte Contemporáneo de Morelia (MAC), en el Museo Regional Michoacano, el Museo Casa Natal de Morelos, y en el Teatro Ocampo. Conciertos “de elevada calidad artística” de la Orquesta Sinfónica de Morelia, presentaciones de los coros de los Niños Cantores de Morelia, la I Feria del Libro (1970), el Festival Nacional de Órgano, la extensión del Festival Cervantino. Cursos y talleres abiertos a toda la población en la casa de la Cultura, manejados por los Departamentos de Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza.⁵⁸⁴</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concurso Nacional de Danza Folklórica • Concursos de Danzas Autóctonas • Visita del Taller Coreográfico de la UNAM y de Expansión 7 (1973).⁵⁸⁵
--	---

De manera general, los eventos que se muestran en el Cuadro VI eran los que constituían la vida artístico-cultural de la ciudad de Morelia, algunos de los cuales ya formaban parte de una oferta establecida, mientras que otros se fueron creando e incorporando a esa programación. Por otra parte, aunque comenzaron a abrirse nuevos espacios, la índole de la programación no tuvo cambios significativos a lo largo de las décadas de 1970 y 1980. Sin embargo, es importante destacar que se invitó a presentarse a 2 importantes grupos de danza contemporánea: el Taller Coreográfico de la UNAM y Expansión 7.⁵⁸⁶

En los documentos de la administración del gobernador Carlos Torres Manzo (1974-1980) ya se observan menciones a los valores y propósitos asociados con la promoción cultural y de las acciones de la Dirección de Promoción Cultural del

⁵⁸⁴ Gálvez Betancourt, Carlos. *Segundo informe al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1970, p. 73; Chávez H., José Servando. *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1973, p. 95; Torres Manzo, Carlos. *1er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1975, pp. 161-162; Torres Manzo, Carlos. *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1976, pp. 285-288; Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1978, p. 206; Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1979, p. 247

⁵⁸⁵ *Michoacán. 1968-1974, op. cit.*, pp. 54-55; Gálvez Betancourt, Carlos. *Tercer informe al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1971, p. 113; Chávez H., José Servando. *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1972, p. 141-142; Chávez H., José Servando. *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1974, s/p.

⁵⁸⁶ Valentina Castro, una de las primeras maestras de danza contemporánea que llegó a Morelia fue parte de este grupo (fundado en 1973), una de las primeras agrupaciones independientes. Este grupo marcó un parteaguas en la danza al tender un puente entre la danza contemporánea y la danza posmoderna.

Gobierno del Estado: el que las manifestaciones de la cultura debían “promoverse hacia los más amplios sectores de la población”,⁵⁸⁷ para “mejorar la cultura de nuestro pueblo... procurando alentar la participación de nuestros valores artísticos”,⁵⁸⁸ de los “valores michoacanos, manteniendo la abigarrada tradición cultural de nuestro pueblo”⁵⁸⁹ y “difundir masivamente la cultura y el arte”.⁵⁹⁰ Este tipo de valores que relacionan a la acción cultural del Estado con la difusión masiva e igualitaria de la cultura, con el objetivo central de mejorar o educar al “pueblo” a través de ese conjunto de eventos que llama “cultura”, así como su carácter folclorista, son los que permean el fondo del discurso oficial a lo largo de las décadas.

Ahora bien, si se observa el presupuesto que desde la década de 1970 se asignó a la difusión de las artes y la cultura, nos encontramos con un porcentaje exiguo. Por poner un ejemplo, en 1974 el presupuesto se desglosaba como se muestra en el Cuadro VII.

Cuadro VII. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1974. (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
1970-1974	1974	\$365, 000, 000	\$949, 600 = 0.26 %
Lic. Servando Chávez Hernández (PRI)			<ul style="list-style-type: none"> • Orquesta Sinfónica: \$606, 000 • Dirección de Promoción Cultural: \$273, 660 (sueldos) • Audiciones, conciertos y espectáculos culturales \$70, 000.⁵⁹¹

De un presupuesto global de \$365, 000, 000 para el estado, a lo que se llamaba el área de Acción Cívica, Cultural y Deportiva se le asignó un total de \$3, 004, 600, es decir, un 0.82%. De ello, \$949, 600 correspondían al área de Cultura, pero con el siguiente desglose: \$606,000 para sueldos de la Orquesta Sinfónica de Morelia, \$273,660 para sueldos de la Dirección de Promoción Cultural y únicamente \$70,000 para “audiciones, conciertos y *espectáculos* culturales”.

⁵⁸⁷ Torres Manzo, Carlos. *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1976, pp. 285-286

⁵⁸⁸ Torres Manzo, Carlos. *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1977, p. 227

⁵⁸⁹ Torres Manzo, Carlos. *6to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, agosto de 1980, p. 216

⁵⁹⁰ Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1979, p. 246

⁵⁹¹ *Presupuesto de egresos que regirá el año de 1974*, Gobierno del Estado, Morelia, 1974, s/p.

Con esto quiero hacer notar, que aparte del ínfimo porcentaje que representa el 0.26% del monto global, la Orquesta Sinfónica absorbía el 63.8%, y con buena razón, pues desde entonces era uno de los grupos de más renombre del estado. Sin embargo, el Ballet Folklórico de Michoacán⁵⁹² también era un importante grupo representativo y no aparece como parte del desglose. Algo aún más significativo es el hecho de que el 28.8% del gasto asignado al área de cultura se iba directamente al pago de los sueldos de la burocracia y sólo el 7.3% correspondían a las “audiciones, conciertos y espectáculos culturales”.

Aquí cabe mencionar que en esta década y gracias a las gestiones de la Organización Michoacana de Artistas y Escritores (OMAE), un grupo de intelectuales, artistas y maestros, el gobierno estatal efectuó la restauración y acondicionamiento del Ex convento del Carmen como Casa de la Cultura.⁵⁹³ Esta institución funcionó desde mediados de la década de 1970 como sede oficial de las oficinas de la Dirección de Promoción Cultural en la ciudad de Morelia, pero no significó un cambio significativo en la asignación de recursos para la cultura si tomamos en cuenta el aumento anual.⁵⁹⁴ Para 1977 el desglose presupuestal fue como se observa en el Cuadro VIII.

Cuadro VIII. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1977 (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
1974-1980 Lic. Carlos Torres Manzo	1977	\$1, 000, 000, 000	\$5, 133, 976 = 0.51 % <ul style="list-style-type: none"> • Orquesta Sinfónica \$3, 460, 420 • DPC \$1, 024, 268 (sueldos \$752, 316) • Ballet Folklórico de Michoacán \$284, 000 • Casa Natal de Morelos \$234, 424 • Teatro Ocampo \$93, 864 • Museo de Arte Contemporáneo \$37, 000.⁵⁹⁵

⁵⁹² Fundado en 1958 y dirigido por el profesor Roberto García Marín.

⁵⁹³ Aunque las fechas difieren, pues algunos autores sitúan el inicio de esta restauración en 1970, pero en la página del Sistema de Información Cultural aparece el año de 1974, y en el 3er informe de gobierno de Torres Manzo menciona el progreso de la remodelación y acondicionamiento de la primera etapa a finales de 1977.

⁵⁹⁴ Centros culturales, Michoacán, Casa de Cultura de Morelia, en *Sistema de Información Cultural*, en línea: http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centro_cultural&table_id=253; Torres Manzo, Carlos, *3er Informe de Gobierno, op. cit.*, p. 230

⁵⁹⁵ Tesorería. *Presupuesto de egresos 1977*, Gobierno del Estado, Morelia, 1977, s/p.

De todo el presupuesto, la Dirección de Promoción Cultural alcanzó un 0.51%, y de esa cantidad se le dio un 67.4% a la Orquesta Sinfónica, al Ballet Folklórico de Michoacán (que ahora sí aparece) se le otorgó solamente un 5.5%, y de lo que le tocaba a la DPC para cumplir su función, se destinó el 73% para pagar los sueldos de los funcionarios.⁵⁹⁶

Por otra parte, durante el gobierno de Manzo también comenzó a funcionar el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), el cual fue creado en la administración del presidente José López Portillo. Era un fideicomiso que tenía el propósito de

Realizar o participar en actividades productivas y redituables, para destinar los recursos que obtengan a organismos públicos de servicio social y también a promover y en su caso financiar o sostener otras actividades tendientes a fomentar el bienestar social y cultural del mexicano.⁵⁹⁷

En el momento en que se creó el FONAPAS, la Dirección de Promoción Cultural de Michoacán recibió su ayuda para costear diferentes proyectos culturales, como sucedió en otras partes del país. Por un convenio de “coordinación y colaboración” firmado con la señora Carmen Romano (fundadora del FONAPAS), en Morelia se estableció el FONAPAS-Michoacán (cuya presidenta fue la esposa del gobernador, la señora Luz Alou) para “ejecutar obras sociales y *apoyar promociones culturales... atendiendo a la presentación en nuestro estado de *espectáculos culturales y artísticos para captar recursos que enriquezcan su patrimonio**”.⁵⁹⁸ Este organismo tuvo su sede en la Casa de la Cultura desde 1978 y se le asignó una aportación federal de \$23. 2 millones de pesos en el primer año (aunque \$17 millones se destinaron al “desarrollo social integral” de Lázaro Cárdenas). En el año de 1979, la aportación fue de \$13.5 millones de pesos, que supuestamente se dedicaron por entero a la promoción cultural.⁵⁹⁹

⁵⁹⁶ *Ídem.*

⁵⁹⁷ “Acuerdo por el que se constituirá en Nacional Financiera S.A., un fideicomiso que se denominará Fondo Nacional para Actividades Sociales”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 31 de enero de 1977, p. 6

⁵⁹⁸ Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1978, p. 183, 185.

⁵⁹⁹ Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno*, *op. cit.*, p. 185; Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, *op. cit.*, p. 242

Mientras estuvo en funciones, el FONAPAS –que dependía del gobierno federal y que se constituyó en un organismo con la misma importancia que el INBA- tuvo mayor visibilidad que la Dirección de Promoción Cultural por todos los proyectos, ediciones de libros y eventos que patrocinó. Entre los lineamientos que seguía dicha institución, se hablaba de los programas de Difusión Cultural, de Eventos Extraordinarios y Eventos Especiales; este último comprendía “la presentación, al menos una vez mensualmente, de artistas y grupos artísticos *de reconocida calidad y prestigio nacional e internacional*”.⁶⁰⁰

Así que, en el trance hacia la década de 1980, la promoción cultural tuvo un respaldo directo del nivel federal, y si bien coadyuvó a la continuación del acondicionamiento de la Casa de la Cultura, se apoyaron a grupos y organismos que ya venía promoviendo la propia DPC, como el coro de los Niños Cantores de Morelia, la Orquesta Sinfónica del Estado, el Conservatorio de las Rosas, la Editorial Universitaria, y la organización de eventos culturales de la UMSNH y de Radio Nicolaita, así como “manifestaciones *folklóricas* y musicales *autéctonas*”.⁶⁰¹

Por entonces, la Casa de la Cultura ya ofrecía cursos y talleres abiertos a toda la población, manejados por los Departamentos de Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza, además de “exposiciones regulares de artes plásticas, seminarios de teatro y *espectáculos* de danza”.⁶⁰²

Se puede decir que durante la década de 1970, la concepción oficial en torno de la promoción cultural giró alrededor de la organización de eventos de corte popular y masivo en la ciudad de Morelia y en algunas otras ciudades del estado de Michoacán. Los espacios de las actividades culturales promovidas por el Estado ya se habían establecido, pero unos tenían más protagonismo que otro, pues entre todos los teatros, destacaban el teatro Ocampo, el teatro “Dr. Samuel Ramos”, y el teatro “José María Morelos”.

⁶⁰⁰ Sereno Ayala, Yolanda, “Caleidoscopio Cultural”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 9 de diciembre de 1979, p. 13

⁶⁰¹ Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno*, op. cit., pp. 182-187; Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, op. cit., pp. 241-242, 246; Sereno Ayala, Yolanda, “¿Qué hay de nuevo en Morelia esta semana?”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1979, p. 12-A

⁶⁰² Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno*, op. cit., p. 206; Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, op. cit., p. 247

Es de notar que en el discurso político, desde estos años se clasifica a las presentaciones dancísticas como un espectáculo, aunque relacionado con el arte, pero con nociones asociadas al entretenimiento y la distracción. Probablemente también se veía de esta manera a otras manifestaciones artísticas, pero eso nos da una pista del por qué el gobierno ha considerado que invertir en el arte y la cultura no provee de ningún beneficio material, ni que tenga un alto impacto en la mejora económica de la entidad.

Y como muestra, el promedio presupuestal de los tres gobiernos que se sucedieron en la década de 1970 fue de 0.32% del presupuesto global para todo el estado, y de ello, más de la mitad iba directamente a la Orquesta Sinfónica de Michoacán, y al menos la mitad de lo que restaba, se utilizaban en pagar los sueldos de la burocracia. Esta es una tendencia que continuó en la siguiente década.

Cuando el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenos tomó la gubernatura de Michoacán a finales de 1980, hubo cambios cuantitativos y –quizá en menor medida- cualitativos, en la promoción de la cultura y las artes. Uno de los sucesos que más destaca en ese sentido es el establecimiento del Instituto Michoacano de Cultura, con lo que se intentó constituir de forma expresa una política cultural oficial y un aparato de promoción cultural estatal.

El IMC fue instaurado en 1980 y, hasta su transformación en Secretaría de Cultura, compartió el espacio que actualmente ocupa la Casa de la Cultura. Se creó como un organismo público descentralizado del gobierno estatal, con una supuesta “personalidad jurídica y patrimonios propios” que debían darle cierta independencia para desempeñar sus labores. Su primer director fue el poeta Homero Aridjis (1980-1982).⁶⁰³

Si a lo largo de su existencia, el desarrollo de sus actividades y las administraciones de sus directores estuvieron plagada de irregularidades, malos manejos de presupuestos y quejas tanto de los artistas como de sus trabajadores, al menos puede decirse que el IMC fue una organización pionera en la gestión cultural,

⁶⁰³ Centros culturales, Michoacán, Casa de Cultura de Morelia, en *Sistema de Información Cultural*. en línea: http://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centro_cultural&table_id=253; Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. “Decreto de creación del Instituto Michoacano de Cultura”, en *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1980, pp. 1-2

pues fue uno de los primeros organismos que se conformaron para la atención de los asuntos de la promoción, difusión y enseñanza del arte y la cultura a nivel estatal. Su apertura fue anunciada a través del Periódico Oficial del estado, pero en la prensa – *La Voz de Michoacán*– mereció apenas una pequeña columna que apareció una semana después.⁶⁰⁴

No se revisó el plan estatal de gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas,⁶⁰⁵ por lo que no puedo afirmar si en esta administración se consideró a la cultura como un sector importante para el desarrollo del estado. No obstante, algo se puede inferir del nacimiento del IMC y de su decreto de creación. Los principales propósitos que se enunciaron como razón del establecimiento del IMC fueron los siguientes:

Es de interés social la promoción permanente y armónica de la cultura y la organización y coordinación de todas las actividades encaminadas a este fin [...] A fin de dar cumplimiento a esta tarea se hace necesario articular un sistema cultural estatal que permita coordinar las actividades que en este aspecto realizan distintas instituciones públicas y privadas, y aprovechar en forma óptima el personal y los recursos materiales involucrados en esta actividad.

Un organismo coordinador de la actividad cultural abrirá nuevas perspectivas institucionales que *facilitarán la promoción y difusión de la cultura*, dando a *todos los sectores del Estado y a los Municipios* los elementos necesarios para que encuentren en ella una *vía adecuada para su mejoramiento en todos los órdenes.*⁶⁰⁶

De lo anterior se puede deducir la ausencia de un sistema estatal y de un organismo coordinador de las actividades culturales del estado, puesto que de éstas se habían encargado diversas instituciones, tanto públicas como privadas. Desprendido de ello, no había un aprovechamiento “óptimo” ni del personal ni de los recursos materiales, y por tanto, la gestión cultural no se había hecho de manera continua, adecuada, ni para todos los sectores y municipios del estado de Michoacán.

Entre las funciones que se le adjudicaron al IMC estaban:

Promover mediante la cultura el desarrollo integral de los michoacanos; apoyar a las dependencias y entidades federales, estatales y municipales, en la realización de actividades culturales que se desarrollen en el Estado; realizar eventos de difusión

⁶⁰⁴ Sereno Ayala, Yolanda, “Se creó el Instituto Michoacano de Cultura”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de noviembre de 1980, p. 3

⁶⁰⁵ El documento no está accesible al público. Es curioso que este plan no exista ni en el Archivo Histórico del Poder Ejecutivo ni en el Archivo del Congreso del Estado.

⁶⁰⁶ Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. “Decreto de creación del Instituto Michoacano de Cultura”, *op. cit.*, p. 1

*e intercambio cultural; fomentar la investigación y difusión de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas, la danza y el folklore del Estado; fomentar la creación y difusión literaria en todos sus géneros; [...] coordinarse con los gobiernos federal y municipales en los términos de los convenios respectivos, y asesorar a dichos gobiernos cuando así lo soliciten; realizar investigaciones, estudios y demás actividades tendientes a incrementar el acervo cultural, tanto en su aspecto artístico, como científico y tecnológico; fomentar la capacitación y actualización de maestros en los ramas de bellas artes y literatura; aprovechar los medios masivos de comunicación para la difusión y fomento de la cultura; establecer relaciones con organismos del sector público y privado cuyos fines estén relacionados con la cultura.*⁶⁰⁷

Su administración se ordenó a partir de una Junta de Gobierno, integrada por los titulares de las Secretarías de Urbanismo y Obras Públicas, de Turismo, de Educación y Servicios Sociales de las Coordinaciones de Programación y de Apoyo Municipal, tres miembros de sectores sociales representativos, invitados por el gobernador del Estado, que a su vez fungía como el presidente de dicha junta; a esta junta le correspondía la aprobación de planes, programas y presupuestos. A su lado funcionaba la Dirección General, cuyo jefe era nombrado por el gobernador del Estado, y era la que se encargaba de proponer y ejecutar los planes, programas y presupuestos.⁶⁰⁸ Se trataba pues de una gestión cultural vertical, en la que el gobernador tenía una importancia central al ser cabeza de la junta de gobierno, y si su grado de participación dependía de cada personaje en el puesto, al menos sí tenía una incidencia directa al ser el que designaba al director. A pesar de ello, fue un sistema de gestión cultural que hasta el momento no había existido en el estado y que, al menos en el discurso, daba prioridad tanto a la difusión, como a la investigación y a la capacitación de maestros de artes (aunque limitaba la creación al ámbito de la literatura). Si bien, no hubo modificaciones significativas en los eventos que se difundían y promocionaban, sí facilitó la concreción de convenios con el INBA y con otras instituciones (véase Cuadro IX).

⁶⁰⁷ *Ibíd.*, p. 2

⁶⁰⁸ *Ibíd.*, pp. 3-4

Cuadro IX. Promoción y oferta cultural institucional. Década de 1980 (Elaboración propia)

Década	Eventos/acciones para la promoción cultural institucional	Presencia de la danza en el discurso político
1980	<p>Eventos relacionados con temas indigenistas y de folclor, cursos de poesía y actuación, exposiciones en el MAC y en la Casa de la Cultura, visitas de grupos artísticos patrocinados por el INBA, presentaciones de los alumnos de los talleres de la Casa de la Cultura.</p> <p>El Festival de Internacional de Órgano, presentaciones de la Orquesta Sinfónica, de la Compañía Estatal de Teatro, la I Muestra Estatal de Teatro, la extensión del Festival Cervantino, Concurso regional de Pirekuas, el Festival de las Artes, Encuentro Regional de Promotores Culturales (1988), Encuentro Latinoamericano de Cultura (1987), Apoyo a grupos y artistas michoacanos para presentaciones en el país.⁶⁰⁹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y giras del Ballet Folklórico de Michoacán • Firma de convenio con FONADAN (1982), censo y recuperación de más de 300 danzas autóctonas. • Visita del Ballet Clásico de México (1987) • Programa “Danza y baile”. • Cursos de danza de la Casa de la Cultura. • Establecimiento de la “Escuela de Danza Contemporánea”.⁶¹⁰

Aunque en el decreto de creación del IMC sólo se menciona a la danza en relación con su función de “fomentar la investigación y difusión de las bellas artes”, considero que la creación del IMC fue fundamental para el impulso de la profesionalización de la danza, pues hasta ese momento sólo se había promovido y difundido mediante festivales folclóricos y esporádicas presentaciones de ballet y grupos de danza folclórica, y en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, su bastión más fuerte se encontraba en los talleres de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana y en los talleres y la carrera técnica en danza del Centro de Desarrollo Artístico “Miguel Bernal Jiménez” (Cedart). Tanto la continuidad de los

⁶⁰⁹ Argos, “Caleidoscopio cultural”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1986, p. 19-A; Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *2do Informe de Gobierno, Anexo programático presupuestario*, Gobierno del Estado, Morelia, 1982, p. 63-65; Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1983, p. 61; Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1984, pp. 62-63; Martínez Villicaña, Luis. *Segundo Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1988, p. 609-612; Argos, “Caleidoscopio Cultural”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 30 de diciembre de 1987, p. 6-B; Rendón Guillén, Alberto, “El Instituto Michoacano brinda apoyo a las diferentes celebraciones”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 6 de octubre de 1988, p. 1-C; Vargas, Eréndira, “Importantes y positivos logros del Instituto Michoacano de Cultura en el ‘89”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, diciembre de 1989, p. 7-B

⁶¹⁰ Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *3er Informe de Gobierno, op. cit.*, p. 61; Martínez Villicaña, Luis. *Primer Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1987, p. 523; Martínez Villicaña, Luis. *Segundo Informe de Gobierno, op. cit.*, p. 609

talleres de danza en la Casa de la Cultura (que ya existían antes de la formalización del IMC), el establecimiento de los Departamentos (entre ellos, el de Danza), así como la apertura del Centro de Danza Contemporánea del IMC (a finales de esta década), promovieron el despegue de una actividad dancística en la ciudad, que se consolidó en el tránsito a la década de 1990 gracias a la labor de los maestros, de los alumnos y de los funcionarios que estuvieron a cargo de esta área en el IMC; de ello hablaré a profundidad en los siguiente apartado de este capítulo.

Pocos días después del establecimiento del Instituto, éste y el INBA celebraron el Convenio de Colaboración Cultural que firmó el director del INBA, Juan José Bremer con el gobierno del estado de Michoacán, en noviembre de 1980. Este convenio, de acuerdo con las observaciones de la prensa (o de lo que se quería demostrar ante el público lector), dotaba a “las manifestaciones artísticas y culturales de Michoacán [de un] *respaldo oficial* del INBA”, y cumplían con propósitos “de *mayor congruencia en sus alcances*, de tal manera que dichos *beneficios redunden entre todas las esferas de población y se rompa así cualquier concepto o barrera elitista*.”⁶¹¹

Entre las 10 cláusulas de que constaba el documento, mismas que se desprendían de los propios objetivos del INBA, se recalcaba la atención al “*fomento de las bellas artes*, [a] *rescatar lo esencial de los valores culturales*, promover las *manifestaciones artísticas* en Michoacán y [a] *difundir la cultura* en todas sus formas”.⁶¹² Se haría entonces un intento de descentralización de la actividad cultural, asunto que desde entonces estuvo presente en el discurso del IMC y de sus directores, y para ello se aprovecharía la infraestructura –Casas de la Cultura y teatros- que ya se había construido en algunas ciudades y municipios del estado, esto supuestamente

de acuerdo con los *programas trazados por el gobierno del Estado* [que incluían] el fomento y el incremento de bibliotecas municipales, casa de cultura, así como de la presentación de *espectáculos de reconocida calidad*.⁶¹³

⁶¹¹ Fuentes Salinas, Salvador, “Convenio de colaboración cultural INBA-Michoacán”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de noviembre de 1980, p. 1

⁶¹² *Ibíd.*, p. 3

⁶¹³ *Ibíd.*, p. 2

También se estableció el compromiso del INBA de informar al IMC sobre su programación anual, de la posibilidad de llevar sus eventos en el interior del estado, y de acordar la parte de presupuesto y recaudaciones correspondientes a cada instituto. A su vez, el IMC podía pedir apoyo en la

Proyección, presentación y divulgación a cualquier parte del interior del país, o incluso al extranjero, de *aquellos valores artísticos que, por su calidad, puedan ser dignos de un reconocimiento mayor.*⁶¹⁴

Es decir que el eje central del convenio era la proyección de Michoacán hacia el exterior, y se esperaba que los eventos que se realizaran no se limitaran solamente a la ciudad de Morelia o al estado. Además, se aprovecharía el respaldo del INBA para comenzar a promover a otros grupos que no fueran solamente los de folclor, pero sí de “reconocida calidad” como lo era la Orquesta Sinfónica.

Otro de los puntos relevantes de este acuerdo fue el compromiso de ambos organismos para la conformación de un fondo de becas para la “formación de recursos humanos”, la aportación de un presupuesto y la selección de los candidatos a dichos apoyos. Esto fue el antecedente de lo que en la década de 1990 se conoció como las becas del Fondo Estatal para la cultura y las Artes de Michoacán (FECAM).⁶¹⁵

Por último, el INBA se comprometía a “proporcionar asesoría para la realización de programas que se lleven a cabo en Michoacán, mediante la impartición de cursos, seminarios y talleres”.⁶¹⁶ Tales asesorías sí se efectuaron, por lo menos en lo que toca a la danza, pues se tiene noticia de la asistencia de maestros de danza (sobre todo de la Ciudad de México) que llegaron a impartir cursos a Morelia, respaldados por el INBA.⁶¹⁷

También el presupuesto para la cultura aumentó significativamente a partir de la apertura del IMC. Si bien el promedio general de ese sexenio es de 0.68%, hubo años en los que casi se alcanzó el 1% (como en 1982, a pesar de la crisis económica nacional), y aunque esa cantidad sigue siendo mínima, es significativa en comparación incluso con los presupuestos que se manejaron en las dos décadas siguientes. No

⁶¹⁴ *Ibid.*, p. 3

⁶¹⁵ *Ídem.*

⁶¹⁶ *Ídem.*

⁶¹⁷ Lelia, Próspero. Entrevista personal, *op. cit.*; Dalia, Próspero. Entrevista personal, 27 de octubre de 2016; Chavira, Teresa. Entrevista personal, 26 de octubre de 2016.

obstante, también hay que considerar que el IMC quedó a cargo de la Casa de la Cultura, la Casa Natal de Morelos, la Casa de Morelos, el Museo Regional Michoacano, el Museo de Arte Contemporáneo, el Teatro de Michoacán “José María Morelos y Pavón”, el Teatro Ocampo y la Orquesta Sinfónica de Michoacán, (no aparece el Ballet Folklórico de Michoacán).⁶¹⁸ Y además, la propensión de gastar más en el pago de sueldos continuó; por ejemplo, el Cuadro X muestra el desglose del presupuesto para 1984.

Cuadro X. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1984. (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
1980-1986	1984	\$16, 129, 344	Total IMC \$118, 134 = 0.73 %
Ing. Cuauhtémoc Cárdenas			<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actividades culturales \$100, 769 (\$65, 000 para sueldos) • Festival Internacional de Poesía \$17, 365 ⁶¹⁹

Aunque el 0.73% representa un porcentaje elevado (en comparación con los de otras gestiones), más de la mitad de los recursos (55%) servía para pagar a la burocracia.

Por otro lado, las acciones de gestión y difusión cultural más relevantes del IMC se enfocaron en asuntos como la publicación de obras literarias y catálogos del acervo cultural michoacano, el teatro, las artes plásticas y la música, y los constantes conciertos de orquestas sinfónicas y festivales de música y danza tradicional. Las menciones a la danza son algo más frecuentes, y es que por entonces comenzaba a despuntar una actividad dancística significativa: en 1982 se había organizado un Festival de Danza Clásica y Contemporánea, en 1983 se coordinó la I Muestra Estatal de Danza Contemporánea y un Festival de Danza Folclórica y Contemporánea, donde participaban grupos que se habían formado en el Cedart, en la Casa de la Cultura, en el IMSS y en el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud del

⁶¹⁸ Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. “Decreto de creación...”, *op. cit.*, p. 3; Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *1er Informe de Gobierno*, *op. cit.*, p. 52

⁶¹⁹ Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1983.

estado (CREA).⁶²⁰ En 1984 también se habían presentado esos grupos en otro festival de danza y todos los eventos se habían escenificado en el Teatro Ocampo, pero tales actividades nunca se mencionaron en los informes de gobierno.⁶²¹

A mediados de la década, algunos funcionarios de las instituciones oficiales admitían los problemas que permeaban su labor y que eran los mismos que habían enfrentado antes y que continuaron presentes durante las siguientes dos décadas. Por ejemplo, José Luis Rodríguez Ávalos (director de la Casa de la Cultura de Morelia y maestro de arte escénico) declaraba en 1985:

Hay como en todas partes problemas de diversas índoles, como por ejemplo la *atención adecuada a todos los artistas*, problemas para *distribuir los productos culturales* de la entidad y *problemas presupuestarios* [...]⁶²²

Asimismo, se estaban construyendo Casas de la Cultura en otros municipios del estado,⁶²³ pero la actividad cultural y artística siguió centralizada en Morelia durante la década de 1980, y no cambió mucho en los siguientes 10 años. Este tipo de problemáticas por lo general trataron de remediarse, pero en un mayor o menor grado siguieron presentes.

Con el cambio de gobierno ocurrido en 1986, el ingeniero Luis Martínez Villicaña encabezó el estado de Michoacán, y a su vez, hubo una sustitución en la administración del IMC. Hasta ese momento, había sido dirigido por Humberto Urquiza Marín (1982-1986) y ahora pasaba a manos del licenciado Saúl Juárez Vega.⁶²⁴ A partir de entonces, ocurrió un relevo en la dirección del IMC cada vez que un gobernador dejó su puesto y fue sustituido por otro (y cabe decir que varios gobernadores no cumplieron con su periodo sexenal por migrar a otros puestos), y

⁶²⁰ El CREA fue fundado en 1977, y en 1999 se transformó en el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE).

⁶²¹ "Festival de Danza y audición de jazz, hoy", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de junio de 1982, p. 2; Sereno Ayala, Yolanda, "I Muestra Local de Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de junio de 1983, pp. 11-A, 15-A.

⁶²² Sereno Ayala, Yolanda, "Continuar, concretizar y dinamizar actividades en la CC: J.L. Rodríguez", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de julio de 1985, p. 11-A

⁶²³ Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *6to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1986, p. 54

⁶²⁴ Saúl Vega fue director de Servicios Culturales del INBA, y coordinador de la Red Nacional de la Casa de la Cultura del INBA. Años después, fue director del mismo instituto.

Fernández, Ubaldo, "Empeño en difundir entre las nuevas generaciones nuestro acervo cultural" *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1986, p. 3

como suele suceder, con cada cambio de dirección también se modificaba la dinámica interna de la institución, se sustituía a unos funcionarios por otros, algunos programas fijos se descontinuaban, y los apoyos que se destinaban a los departamentos y a las subdivisiones fluctuaban en ese ir y venir, repercutiendo a su vez en las actividades y proyectos de los artistas.

Ahora bien, tanto en el *Plan Básico de Gobierno de Michoacán. 1986-1992* de Martínez Villicaña como en sus informes anuales, hay una presencia importante del discurso relacionado con la promoción cultural, en el que se reconocen las deficiencias de las acciones en materia educativa y cultural, y plantean la necesidad de un diagnóstico, un plan y programas de trabajo para optimizar la promoción cultural y una renovación estructural del IMC,⁶²⁵ el cual debía enfocarse en:

La disposición y organización de espacios; el impulso de la educación artística; la protección del patrimonio artístico; el rescate y la revitalización de las expresiones tradicionales; y la realización de eventos culturales y de todas aquellas acciones que fomenten el cultivo, difusión e investigación cultural y artística.⁶²⁶

Además, se señala la labor de difusión a través de la distribución de una cartelera mimeografiada, un programa informativo cultural en Radio Nicolaita, un programa cultural en la Radio Estatal y un programa informativo en el canal 2 local de televisión; de la misma manera, resalta la organización del I Encuentro Estatal de Cultura, y lo que es más importante, se proyectaba una “reestructuración del sistema de talleres libres de enseñanza artística de la Casa de la Cultura en Morelia”,⁶²⁷ lo que da a entender que quizá no estaban funcionando como se esperaba o que se pretendía darles otro carácter. A razón de ello, se inició una serie de cursos de actualización para los maestros, y se intentó establecer una programación de cursos y una cuota económica para los alumnos⁶²⁸

Para el caso de los talleres de danza, se impulsó un proyecto de suma importancia. La presencia de Saúl Juárez como director del IMC fue la que coadyuvó

⁶²⁵ *Plan Básico de Gobierno. Michoacán. 1986-1992*. Gobierno del Estado, México, D.F., 1987, pp. 122-123.

⁶²⁶ Martínez Villicaña, Luis. *Primer Informe de Gobierno*, op. cit., pp. 518-519

⁶²⁷ *Ibid.*, pp. 519, 522-523

⁶²⁸ Belmonte, Juan Manuel, “Se descentralizan los programas de cultura a través de seis patronatos”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 30 de diciembre de 1987, pp. 6-B, 7-B.

a la apertura del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán a mediados de 1988, pues a través de su respaldo y del enlace que tendió con el INBA, esta escuela pudo ser instalada y amparada por dicho instituto, es decir, por una institución de carácter nacional.⁶²⁹

También para ese año se asignó al IMC un presupuesto que significó el 0.88% del monto global del estado, lo que probablemente facilitó la creación de la escuela.⁶³⁰ Sin embargo, ese año Villicaña dejó su puesto de gobernador y fue relevado por el doctor Genovevo Figueroa Zamudio, y el doctor Irineo Rojas Hernández pasó a tomar el mando del IMC. El Centro de Danza continuó sus labores por el momento, a la vez que el presupuesto se mantuvo con un porcentaje similar al que había tenido durante el gobierno cardenista, lo que conllevó una cierta estabilidad.

Por otra parte, comenzó a cimentarse la conformación y presencia de los grupos de danza de diferentes instituciones (de los que hablaré en otro apartado de este capítulo), incluidos los de la Casa de la Cultura. Es en este periodo cuando se constituyó Siuini, reconocido como el primer grupo independiente de danza contemporánea de Morelia, y los grupos del Centro de Danza, del Cedart, del IMSS y de la EPBA continuaron sus actividades, pero la mención de sus eventos en los informes de gobierno y en prensa siguió siendo escasa hasta finalizar la década.⁶³¹

En el paso hacia la década de 1990, la política salinista de descentralización y “modernización de la cultura” buscó vincular a los organismos de gestión cultural de todos los estados a través de la creación del CNCA; algunos de esos organismos se transformaron en secretarías de cultura estatales, pero la mayoría de las instituciones conservaron su estatus de instituto o de consejo estatal, como fue el caso del IMC. La interrelación con los estados se instrumentó mediante la Dirección General de Vinculación Cultural (DGVC) del CNCA, y funcionó a través de programas y de fondos regionales para las zonas culturales en que dividió al país: Noroeste, Noreste, Sur,

⁶²⁹ Cerecero, Jorge. Entrevista personal, 21 de julio de 2017; Vargas López, Eréndira, “Profesionalización artística en la Casa de la Cultura. A partir de septiembre inicia la Carrera Técnica en Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 26 de agosto de 1988, p.

⁶³⁰ Martínez Villicaña, Luis. *Segundo Informe de Gobierno*, op. cit.

⁶³¹ Próspero, Dalia, op. cit.; Belmonte, Juan Manuel, “Esfuerzo por llevar la cultura a todos los sectores en 1987. Cultura a los sectores mayoritarios”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 29 de diciembre de 1987, p. 6-B.

Centro y Centro Occidente. Los propósitos de esta política eran conseguir la cooperación interestatal y regional, lograr una mejor administración de los recursos, y reforzar la gestión autónoma de los estados, aunque básicamente implicó una mayor participación de cada entidad en el financiamiento de los programas y actividades culturales.⁶³²

Como parte de las medidas de vinculación, se establecieron formalmente los Fondos Estatales para la Cultura y las Artes, expedidos por el CNCA (vía la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Regional), apoyos que se otorgaron a todos los estados, aunque con presupuestos distintos que dependían de la zona y de la oferta cultural de cada entidad. Michoacán forma parte de los estados de la región Centro Occidente, junto con Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Querétaro, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí y Zacatecas. Estos fondos han sido otra de las fuentes que han servido para financiar las actividades culturales, y de ellos se han encargado las dependencias culturales estatales.⁶³³

En Michoacán, las primeras becas que se crearon a partir de dichos fondos, fueron las becas de Creatividad Artística, implementadas desde 1991. Sin embargo, fue hasta 1994 cuando el IMC y el CNCA firmaron el convenio Marco de Colaboración y Coordinación para el Desarrollo Cultural y Artístico (que se desprendía del afán descentralizador del gobierno federal y del INBA), mediante el que se creó el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Michoacán.⁶³⁴

Entre los programas de apoyo que se implementaron como parte del FECAM, estaban los Estímulos a la Creación y al Desarrollo Artístico en dos vertientes:

⁶³² Sitio web de la Dirección General de Vinculación Cultural, en línea: <http://vinculacion.conaculta.gob.mx/>; S/a. *Decreto de creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, p. 3, (archivo PDF); Sistema de Información Cultural en línea: <http://sic.cultura.gob.mx/>

⁶³³ Sitio web del Fondo Regional para la Cultura y las Artes. Centro Occidente: <http://culturacentrooccidente.gob.mx/> y http://culturacentrooccidente.gob.mx/universidad_mich/; Sitio web de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). *Sistema Nacional de Cultura. Informe México. Estructura del sector cultural*, 2000, en línea: <http://www.oei.es/cultura2/mexico/c5.htm#Nivel%20Regional%20/%20Estatal>

⁶³⁴ Sereno Ayala, Yolanda, "Se realizarán importantes intercambios culturales en otros estados del país, anunció Irineo Rojas", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de febrero de 1992, p. 1-B; Rodríguez Méndez, Víctor, "Avance de gran importancia, el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de junio de 1994, p. 13; Rodríguez Méndez, Víctor, "Firman acuerdo para la creación del Fondo Estatal para la cultura y las Artes", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de junio de 1994, p. 13

Fomento a la Creación Artística (con las categorías de Creadores con Trayectoria, Jóvenes Creadores, y Desarrollo Artístico tanto individual como de grupos) y Difusión de Patrimonio Cultural (Promoción, Difusión de obras, Proyectos y edición de la obra de artistas e intelectuales).⁶³⁵ El establecimiento del FECAM significó una ventana de oportunidad muy importante para toda la comunidad artística de Morelia, y para los nacientes solistas y grupos de danza contemporánea porque a pesar de que el presupuesto debía dividirse entre alrededor de 40 propuestas, repartidas en cada categoría y entre cada rama del arte, se trataba de apoyos que hasta ese momento no existían de manera formal y que sirvieron para impulsar algunos proyectos de creación.

Por otra parte, y de manera similar a como llegó a ocurrir con las becas del FONCA, la creación de las becas promovió la formación de proyectos “al vapor”, es decir, contruidos al momento solamente para poder solicitar los recursos. Asimismo, no hay que dejar de mencionar que, como ha sucedido a nivel nacional, los apoyos económicos han estado supeditados a las voluntades institucionales, a las relaciones que mantienen sus directivos, a los intereses y preferencias de los jurados “pares” que evalúan los proyectos, y a los presupuestos.

Algunos ejemplos de esta afirmación se hallan en el periodo en que el doctor Genovevo Figueroa dejó el puesto de gobernador (en 1992) y fue relevado por el licenciado Ausencio Chávez Hernández, con el consecuente cambio en el campo burocrático de las instituciones, que en el IMC resultó en la sustitución de Irineo Rojas por Jerjes Aguirre Avellaneda.

En 1993 se creó el Consejo Consultivo Estatal para la Cultura y las Artes dentro del IMC, y a pesar de que su existencia se había hecho notar principalmente en la diversificación de la oferta cultural, los artistas y la prensa denunciaban el reciclaje de los funcionarios, que impedía la renovación de la administración pública, y su subordinación a compromisos y posturas inamovibles. De hecho, la administración de Aguirre Avellaneda fue de las más denunciadas y desprestigiadas: hubo reclamos por falta de pagos e incumplimiento de promesas hacia grupos de artistas (entre ellos, la

⁶³⁵ Sitio web de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). *Sistema Nacional de Cultura, op. cit.*

misma Orquesta Sinfónica), huelgas y demandas de los mismos exigiendo su renuncia, y quejas por su falta de capacidad y experiencia. Basta con decir que en su administración también se cerró el Centro de Danza y los presupuestos del IMC se fueron para abajo.⁶³⁶ Como se señala en el Cuadro XI, a partir de 1994 hubo una disminución significativa en el porcentaje destinado a la promoción cultural, desprendida también de la crisis económica que se vivió a nivel nacional.

Cuadro XI. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1993-1996 (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
1992-1996 Lic. Ausencio Chávez Hernández	1993	\$1, 265, 750, 149	IMC \$10, 772, 778 = 0.85 %
	1994	\$2, 508, 651, 361	IMC \$10, 880, 506 = 0.43 %
	1995	\$3, 141, 719, 258	IMC \$12, 127, 256 = 0.38 %
	1996	\$3, 933, 132, 981	IMC \$12, 463, 188 = 0.31 % ⁶³⁷

Tomando como base esta evidencia, en 1995 ocurrió una ruptura entre el IMC y el CNCA (y por consecuencia, con el INBA), asunto que actores del campo artístico moreliano y la misma prensa, adjudican a Jerjes Aguirre. De ahí que ese año se suspendieran las becas del FECAM, cuya interrupción tiene al menos dos versiones: una cuenta que el titular del IMC no renovó el convenio a tiempo, y la otra afirma que el CNCA sí dio los recursos y que el dinero simplemente desapareció no se sabe cómo.⁶³⁸

Para el año de 1995 se otorgó al IMC un presupuesto que significó una disminución del 5% respecto del presupuesto del año anterior (en concordancia con la

⁶³⁶ Olivo Fernández, Demetrio, "Política cultural: de inconformidades, razones y motivos", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de agosto de 1993, pp. 11, 12; Méndez Rodríguez, Víctor. "Tomar la calle, ¿artistas contra instituciones?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de marzo de 1995, p. 5B; Méndez Rodríguez, Víctor. "Grave situación vive el arte en Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 9 de marzo de 1995, p. 5B; Méndez Rodríguez, Víctor. "Las enseñanzas del plantón de artistas", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 11 de enero de 1995, p. 4B; Méndez Rodríguez, Víctor. "Última de las funciones de las Jornadas por la Libertad. Más allá del arte ofrendado, fue conjunción de espíritus", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de marzo de 1995, p. 5B

⁶³⁷ Rodríguez Méndez, Víctor, "El fondo de becas, supeditado a la aportación de Conaculta", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de septiembre de 1995, p. 11

⁶³⁸ Méndez Rodríguez, Víctor. "Por falta de recursos estatales, se aplazan becas a creadores", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de agosto de 1995, p. 16; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, "Se suspenden por segunda vez las becas a creadores que otorga el IMC", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de abril de 1996, p. 18; Martínez Delgado, Dalia, "Sí se canalizaron recursos para las becas a artistas de Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de julio de 1996, p. 4

drástica reducción que se dio al sector cultural a nivel federal), y para el siguiente año, se redujo otro 6%. Este porcentaje que continuó cayendo incluso en el siguiente sexenio, hasta alcanzar el 18%, (cifra más baja que se dio al final del periodo gubernamental de Tinoco Rubí), pero ello se derivó de la crisis económica por la que atravesaba el país. Precisamente ese año se estaba peleando por cimentar la comisión de cultura en el interior del Congreso del Estado, para que en la asignación de presupuestos también participaran personas que específicamente vieran por ese sector, así como para dar un seguimiento puntual a la aplicación de los recursos.⁶³⁹

Es posible que en el rompimiento de relaciones entre IMC y CNCA influyera la reducción de presupuesto que se dio al sector cultural federal, y en el nivel estatal la ecuación dio como uno de sus resultados el cierre del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán, y el cese de las becas del FECAM. Para el Centro, esa coyuntura también coincidió con que a Saúl Vegas, que había estado apoyando su actividad desde su posición en el CNCA, se le otorgó la dirección del Centro Nacional de las Artes y, al parecer, le fue imposible seguir al pendiente, por lo que la escuela perdió todo respaldo.⁶⁴⁰

Ese mismo año se publicaron las memorias del IMC, en las que se pretendía exponer las acciones y logros de la institución, sobre todo demostrados en números. En ese documento se recalca la orientación de las “políticas y programas” hacia la “*modernización de la cultura michoacana*”, con el propósito de propiciar “*el cambio de las relaciones existentes entre la administración y la producción artística y cultural*”, lo cual, al parecer, no estaba ocurriendo. Cabe destacar también la omisión del cierre del Centro de Danza, así como la escasa atención a las becas del FECAM.⁶⁴¹

Algunas notas de prensa permiten ilustrar la situación que por entonces se vivía frente a las acciones institucionales en materia de gestión cultural:

Para quienes han vivido o viven de cerca el ambiente “cultural” moreliano y el ámbito que se delinea a partir del IMC hacia adentro y afuera, no les son extraños *el desaliento y la desconfianza* que en muchos trabajadores de la cultura ha dejado la “*inestabilidad*” y *poca factibilidad de programas de cultura* [...], por no decir la *franca*

⁶³⁹ Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1999-2002; Méndez Aguirre, Víctor, “El fondo de becas, supeditado...”, *op. cit.*

⁶⁴⁰ Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁶⁴¹ Rodríguez Méndez, Víctor, “IMC: hacia la modernización de la cultura michoacana”, *El Cambio de Michoacán*, Sección Cultura, Morelia, 4 de abril de 1995, pp. 19-20

indiferencia de unos cuantos por la inexistencia de un proyecto que les augure un apoyo mínimo [...] Los resultados, por un lado se traducen en maratónicas jornadas de eventos y cuentas alegres de cooperación interinstitucional ¿Cuestión de calidad o cantidad? Por otro lado, se percibe una *migración de creadores hacia otros rumbos en busca de mejores posibilidades de desarrollo*.⁶⁴²

Lo de siempre: *ausente, una política cultural* por parte de las instituciones. Las *directrices parecen nulas*, los *apoyos se dispersan*. Los creadores no encuentran el hilo entre *ser independientes y contar con apoyos del Estado*. Éste, demasiado ocupado en dirimir las *pugnas sociales y económicas*. La *política siempre*, ¿dónde queda la cultura? La parte oficial –a través del IMC y de la UMSNH- muestra a fin de año un *saldo eficaz en números*, sin embargo [...], la *falta de planeación y difusión* es patente [...], los objetivos de ambos quedan dispersos en programación de algunos *eventos que brillan por su inoperatividad* [...]

El IMC delinea *cambios administrativos* que no ofrecen mayor relevancia que ser efectuados a último momento [...]⁶⁴³

Si *el IMC sigue firmando convenios con instituciones*, será igual que si no lo hiciera; la verdad de las cosas es que *nadie sabe para qué sirven*. Más importante aún es la cuestión de *convenios con artistas*, quienes en su mayoría *se han visto obligados a firmarlos sólo por sobrevivir* en su actividad, aun a costa de recibir *pagos mínimos que para nada dignifican la actividad artística*. Pero sí algo le *urge es aliviar la evidente tensión que existe entre la comunidad artística e intelectual y las instituciones*. El *descrédito* y, más aún, la *falta de credibilidad*, son factores que dañan esta relación, sin la cual no es posible percibir siquiera un destello de *la cada vez más utópica política cultural* que todos deseamos.⁶⁴⁴

Aunado a ello, más de la mitad de los recursos económicos de la institución continuaron empleándose para cubrir sueldos y actividades administrativas, al menos así lo permite suponer el exdirector del IMC, Humberto Urquiza:

Sabemos que una parte sustancial del presupuesto del IMC se destina a gasto corriente, es decir, para rubros administrativos, de salarios y de mantenimiento, pero poco para actividades de apoyo a creadores. Hay más apoyo para nuevas plazas que para la formación y desarrollo de los artistas michoacanos.⁶⁴⁵

Por su parte, la oferta cultural continuó con la misma programación y algunas innovaciones (véase Cuadro XII), pero si en el discurso de los planes estatales y los

⁶⁴² Rodríguez Méndez, Víctor, "IMC, ¿tiempo para una nueva relación con los creadores?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1994, pp. 13-14

⁶⁴³ Rodríguez Méndez, Víctor, "La cultura en 1994. Y sin embargo, se mueve", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 1994, p. 4B

⁶⁴⁴ Rodríguez Méndez, Víctor, "IMC: hacia la modernización...", *op. cit.*

⁶⁴⁵ Méndez Aguirre, Víctor, "El fondo de becas, supeditado...", *op. cit.*

informes oficiales la danza siguió teniendo un espacio mínimo, fue a partir de mediados de esta década que la actividad de los grupos independientes de danza contemporánea se notó de manera muy acentuada en la prensa, la cual se empeñó en denunciar el estado de marginación al que se tenía sometida a esta disciplina artística.

Cuadro XII. Promoción y oferta cultural institucional. Década de 1990 (elaboración propia)

Década	Eventos/acciones para la promoción cultural institucional	Presencia de la danza en el discurso político
1990	<p>Festivales de música y bailes regionales, exposiciones de artistas locales, nacionales y extranjeros en la Casa de la Cultura, el Museo de Arte Contemporáneo y el Museo de Arte Colonial, conciertos de la Orquesta Sinfónica de Michoacán, restauración de obras artísticas, conferencias en diversas disciplinas, concursos, publicaciones de libros, “intercambios culturales” con otros estados y países, cursos en Casa de Cultura, exposiciones de creadores nacionales y extranjeros, difusión del acervo, la historia y el patrimonio museográfico, Creación del Centro Nacional de Música (1993), instalación de promotorías culturales regionales y centros culturales en algunos municipios.</p> <p>I Encuentro Estatal de Directores y Maestros de Casas de Cultura, Festival Artístico de la Raza Purépecha, Festival de Guitarra, Festival Internacional de Órgano, Festival de Cine Contemporáneo, Festival Internacional de Música, extensión del Festival Internacional Cervantino, Concurso Nacional de la Guitarra, Encuentro Trinacional de Arte, Feria Nacional del Libro.⁶⁴⁶</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del ballets internacionales • Segundo Encuentro sobre la Investigación de la Danza (1991) • Cuarta temporada de ópera y ballet (1992) • Cursos permanentes de danza de la Casa de la Cultura. • Premios al Mérito Artístico, mención danza (1993). • Becas para los integrantes del Ballet Folklórico (1996) • Reactivación del FOESCAM, en beneficio de las artes, como la danza (1996).

En 1996, como se hizo costumbre para los gobernadores de Michoacán, el licenciado Ausencio Chávez abandonó su puesto y fue sustituido por el licenciado Víctor Manuel Tinoco Rubí. En el IMC, esta nueva administración implicó el relevo de Jerjes Aguirre por Jaime Hernández Díaz. También fue el momento en el que la política cultural volvió a tener un lugar importante en el discurso del plan estatal de

⁶⁴⁶ Figueroa Zamudio, Genovevo. *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1989, p. 379; Chávez Hernández, Ausencio *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1994, p. 46; Chávez Hernández, Ausencio. *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1996, p. 60; Tinoco Rubí, Víctor Manuel. *2 años de gobierno, 2 años de trabajo*, Gobierno del Estado, Morelia, 1998, s/p.

desarrollo de ese sexenio, a diferencia de lo que había ocurrido con el del gobierno anterior.

De la misma forma, los convenios entre el IMC y el CNCA se reanudaron durante esta gestión gubernamental, lo que significó que se volvieran a abrir convocatorias para las becas del fondo estatal ahora llamado FOESCAM (en 1996). Pero lo más importante en ese sentido, fue la confección del *Programa Estatal de Cultura. 1996-2002* (emitido en 1998), que intentó subsanar una carencia importante y fundamental: la inexistencia de un plan global de desarrollo cultural o de legislación alguna, puesto que hasta entonces sólo había existido el decreto de creación del IMC y su reglamento interno.⁶⁴⁷

Si fue hasta 1998 que se establecieron lineamientos a seguir por la principal institución de gestión cultural a nivel estatal, no puede hablarse de que antes haya existido una política cultural expresamente formulada para la promoción y difusión de la danza contemporánea en la ciudad, ni siquiera de la danza folclórica (y tampoco de las otras artes). Entonces puede decirse que, estrictamente hablando, en Michoacán no existieron políticas culturales oficiales que apoyaran a la danza sino hasta este año (aunque también puede argüirse que la inexistencia de una política para la danza era precisamente su política).

El *Programa Estatal de Cultura*, que se presentó como una parte que cumplía el “Pacto por la Recuperación de la Educación y el Bienestar Social” del *Plan de Desarrollo Integral* de Tinoco Rubí, intentó sustentar su valor en el hecho de que la Comisión de Planeación para el Desarrollo de Michoacán (COPLADEM) había convocado al I Foro de Consulta en materia de Cultura para formularlo.⁶⁴⁸ También reconoció la centralización de la actividad cultural, la limitada infraestructura para los servicios culturales, así como las carencias de la gestión cultural realizada hasta el momento por las instituciones oficiales, sobre todo en lo que refiere a la investigación y a “las actividades propias de nuestras culturas autóctonas y del patrimonio cultural

⁶⁴⁷ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “Renuevan el CNCA y el gobierno acuerdos para activar la cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de julio de 1996, p. 15

⁶⁴⁸ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “Dar condiciones para propiciar la cultura, la tónica de los foros”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 1996, p. 15; *Programa Estatal de Cultura 1996-2002*, Gobierno del Estado/Instituto Michoacano de Cultura/ Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado, Morelia, 1998, p. 7-10

y artístico de los michoacanos”, poniendo así el énfasis en el rescate de las “tradiciones autóctonas”, como lo venían haciendo las administraciones anteriores. De ello se responsabilizaba a “la escasez de recursos económicos, aunado a una política estatal dispersa... y conflictos de grupos e intereses particulares”.⁶⁴⁹

De manera similar al *Programa Nacional de Cultura 1995-2000*, planteaba el impulso de una política cultural “moderna, plural, tolerante e incluyente... que reconozca la diversidad de expresiones y manifestaciones culturales”, la cual, supuestamente buscaría vincular “el desarrollo social y económico con el impulso de la vida cultural”.⁶⁵⁰ Asimismo, estableció entre sus principales estrategias:

- La revisión del marco jurídico de la actividad cultural [para] elaborar una legislación que fomente la investigación, promoción y difusión de la cultural.
- El impulso de la descentralización de la política y acciones culturales.
- La consolidación de los programas de estímulo y becas para los creadores e intelectuales.
- El estímulo de la investigación de la cultura y las artes.
- El establecimiento de mecanismos de coordinación con otras instituciones del estado como la Secretaría de Educación del Estado y las instituciones de educación superior.
- La consolidación de vínculos con la federación y sus dependencias para firmar convenios y apoyos a los programas estatales.
- El mejoramiento de la infraestructura cultural.
- La promoción a la participación de la sociedad civil y las comunidades artísticas e intelectuales en la elaboración de los programas culturales y su ejecución.⁶⁵¹

También se habla de la incorporación del arte a las escuelas a través de convenios con la Secretaría de Educación del Estado y desde entonces se planteó la posibilidad de trazar un programa de educación artística a nivel estatal (que no se logró hasta más de 10 años después).

Aunque todas las artes estaban incluidas en los programas de apoyo y de capacitación para los creadores, en lo que se proyectaba específicamente para apoyar a las artes escénicas, además de la apertura del Departamento de Artes Escénicas (proyecto que impulsó el director de teatro Alfredo Durán), se incluían como estrategias:

Aprovechar mejor los espacios del IMC para promover y difundir obras de teatro, creando los lunes de danza y los martes de teatro [...] Promover la actividad teatral y

⁶⁴⁹ *Programa Estatal de Cultura 1996-2002, op. cit.*, pp. 15-17.

⁶⁵⁰ *Ibíd.*, *op. cit.*, pp. 5, 18

⁶⁵¹ *Ibíd.*, pp. 19-20.

dancística entre la población, con la finalidad de mejorar la educación de los michoacanos y facilitar el desarrollo de esta población en los sectores interesados en ella.⁶⁵²

Se describían una serie de medidas en torno a la actividad teatral, pero no se ponía el mismo énfasis en el área de danza. Por ejemplo, mientras que para el teatro se planeaba

Diseñar un programa integral de teatro [...], fortalecer los talleres de teatro infantil [...], incorporar a Michoacán en el Programa Nacional de Teatro [...], reestructuración de la Muestra estatal de Teatro [...], promover la formación de una compañía de repertorio [...]⁶⁵³

Para la danza, las metas se quedaban solamente en “Elaborar un programa que estimule a la Danza Contemporánea y promueva su desarrollo en el interior del estado [y] lograr la extensión de los Festivales Internacionales de Títeres y de Danza”.⁶⁵⁴ Quizá ya era ganancia que se la considerara como factor de mejora de la educación, pero ¿no era posible dedicar la misma atención que para el teatro, o delinear acciones un poco más específicas para la danza? El impulso que se dio a la danza contemporánea más bien se dio al nivel de quienes trabajaron en el área de danza del Departamento de Artes Escénicas y de los artistas. Para entonces había ya una actividad (si no es que un movimiento) muy importante de danza contemporánea en la ciudad, puesto que se habían constituido varias agrupaciones, ya existía la licenciatura en arte (con opción en Danza) en la EPBA, y se había creado un festival.

De cualquier manera, sucedió que aunque se había elaborado un documento que oficializaba la política cultural del gobierno, en la práctica no fue tan fácil llevar a buen término los objetivos que se proponía. A Jaime Hernández, director del IMC, se le llegaron a cuestionar supuestos favoritismos y preferencias a la hora de promover a determinados grupos artísticos (principalmente de folclor), a los que se contrataba cada año para ciertos eventos. A ello contestó:

El origen de los convenios con algunos grupos satisface el conjunto de peticiones de ayuntamientos, escuelas y particulares. Son los que ellos quieren [...] Se solicitan para actos cívicos, para actos en las escuelas o para otro tipo de fiestas [...] No son la única oferta cultural posible pero sí los que ofrecen mejores posibilidades de ser contratados [...] No quiere decir que el IMC se limite a promocionar actividades

⁶⁵² *Ibíd.*, p. 21

⁶⁵³ *Ídem.*

⁶⁵⁴ *Ibíd.*, p. 23

folclóricas, sin embargo hay que entender la realidad en la que nos encontramos inmersos.⁶⁵⁵

Quizá tuviera algo de razón, como apunta el periodista Netzahualcóyotl Ávalos en que “la realidad de la que habla Hernández Díaz, es la de una población que no aspira en materia cultural más que a los grupos y manifestaciones artísticas ya conocidas”, y al mismo tiempo, agregaría, una realidad donde al Estado no le interesa promover otro tipo de manifestaciones, por más que se trate de “actos cívicos, para las escuelas, u otro tipo de fiestas”, entonces ¿cómo podría esa población conocer otra clase de expresiones artísticas si no se promueven en los espacios públicos comunes? A esto seguramente le seguiría en respuesta lo que el mismo periodista llama el “argumento histórico e irreparable para cumplir los ideales culturales”: la falta de presupuesto.⁶⁵⁶

En esa misma dirección señalan las opiniones de artistas de la danza que por entonces se estaban desarrollando en el ambiente local, que además decían percibir cierta “imposición y lentitud” en el programa de desarrollo dancístico que se encontraba promoviendo el Departamento de Artes Escénicas en convenio con el INBA,⁶⁵⁷ así como una falta de comunicación con el IMC:

Ha habido apoyos, pero sin que nosotros podamos participar en la elaboración de programas ni tampoco tener certidumbre de hasta dónde podemos contar con ellos [...] La danza sí requiere de apoyos gubernamentales, pero con estrategias reales y planteamientos de desarrollo incluyente [...] Creo que en lo que se está fallando es en el apoyo para mostrar los productos artísticos, en el auxilio administrativo y de mercadotecnia.⁶⁵⁸

La danza en Morelia ha crecido y ha despegado del estancamiento en que estuvo algún tiempo, pero aún faltan espacios en los que se presente su propuesta, lo que provoca que las temporadas sean cortas y el público conozca sólo de manera parcial la danza contemporánea que se hace en su ciudad.⁶⁵⁹

⁶⁵⁵ Ávalos, Netzahualcóyotl, “Niega Jaime Hernández favoritismo a grupos artísticos del IMC y la UM”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1997, p. 15

⁶⁵⁶ *Idem*.

⁶⁵⁷ Ávalos, Netzahualcóyotl, “Es viable crear una compañía estatal de danza contemporánea”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1997, p. 13

⁶⁵⁸ Solís, Elí, citado en Ávalos, Netzahualcóyotl, “El sustento de la danza en pos de una clara administración”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 15 de septiembre de 1997, p. 14.

⁶⁵⁹ Espinosa, Antonieta, citada en Alva Regalado, Liliana, “El público moreliano se interesa por la danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 2000, p. 20-C

La propia visión de la prensa cultural era que además había un escaso provecho de los medios de comunicación, falta de canales de comunicación entre las dependencias culturales, y entre la comunidad artística y el IMC, inexistencia de perfil profesional para los trabajadores en dichas dependencias, carencia de estudios sobre la oferta y el consumo cultural locales, existencia de una comunidad artística dependiente del gobierno, una actividad limitada a la promoción, poca atención a la educación artística, aparatos burocráticos ineficientes que absorbían más de la mitad del presupuesto, falta de un departamento que asesorara y capacitara a los promotores culturales en su labor, y a los artistas para su autofinanciamiento, y la existencia de un concepto de cultura limitado entre los burócratas.⁶⁶⁰

La COPLADEM instaló el Subcomité Especial de Cultura en abril de 1997, un evento supuestamente sin precedentes en otros estados. Éste fungiría como aparato administrativo, aunque coordinado por el IMC, para los proyectos de promoción y servicios culturales, en la búsqueda continua de “eficientar recursos y labores”. Aunque se le proclamaba como “instancia de discusión y manifestación de las inquietudes del sector cultural”, no quedó muy claro cuál era exactamente su función y, como había sucedido con el Consejo Consultivo Estatal para la Cultura y las Artes del IMC, pronto se desvaneció en la inactividad.⁶⁶¹

En el primer año del nuevo milenio, se empezó a plantear un proyecto para diseñar una ley de cultura estatal ante la necesidad de un marco jurídico actualizado, asunto que se señaló desde la Comisión de Cultura de la LXVIII Legislatura del Congreso de Michoacán. Esta iniciativa la presentó la fracción del PRD, que según estaba examinando documentos similares de otros estados, y también planeaba organizar una consulta estatal. El propósito era que por ley se garantizara el acceso a la cultura, que se cambiaran los procedimientos burocráticos de promoción cultural, que se fomentara la creación artística y se involucrara a todos los sectores del gobierno

⁶⁶⁰ Ávalos, Netzahualcóyotl, “El Programa de cultura señala la necesidad de una legislación más amplia y democrática”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de agosto de 1998, p. 15

⁶⁶¹ “Instalan el Subcomité Especial de Michoacán”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 5 de abril de 1997, p. 18

y de la sociedad, entre otros.⁶⁶² Sin embargo, esta iniciativa no fructificó sino hasta 7 años después.

La influencia de la Comisión de Cultura tampoco parecía haber tenido éxito en lo referente a presupuestos, pues durante el sexenio de Tinoco Rubí, se llegó a uno de los porcentajes más bajos, alcanzando el promedio de 0.21% (véase Cuadro XIII). Además, de los recursos del último año de su periodo, sólo se destinó \$4, 808, 233 a “obras de teatro, danza, exposiciones, conciertos de la Orquesta Sinfónica de Michoacán”, es decir, un 15%, lo que puede darnos una pista de cómo se venía aplicando dicho presupuesto (y si se toma en cuenta que desde años anteriores, el mayor porcentaje se iba para la orquesta sinfónica, sólo cabe imaginarse lo poco que le tocaba al área de danza).

Cuadro XIII. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1997-2002 (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
1996-2002 Lic. Víctor Manuel Tinoco Rubí	1997	\$4, 539, 266, 467	IMC \$13, 883, 590 = 0.30 %
	1999	\$10, 396, 929, 823	IMC \$23, 693, 098 = 0.22 %
	2000	\$12, 981, 277, 169	IMC \$26, 864, 200 = 0.20 %
	2001	\$16, 238, 940, 758	IMC \$29, 281, 078 = 0.18 %
	2002	\$17, 072, 248, 265	IMC \$32, 057, 483= 0.18 % ⁶⁶³

Al finalizar el sexenio de Tinoco Rubí, subió al poder el licenciado en antropología, Lázaro Cárdenas Batel, cuyo gobierno puso al frente del IMC al pintor Octavio Vázquez. Esta administración anunció una nueva restructuración interna del IMC, una vez más, para optimizar recursos y funciones, por lo que se crearía un departamento de gestión (hasta entonces inexistente). Vázquez admitía que la relación con los gremios de artistas seguía siendo “convulsa”, sin embargo, se comprometió a buscar una mejora en las condiciones de esa comunidad, no sólo con el presupuesto

⁶⁶² López, Víctor, “Expondrán iniciativa de Ley de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 2000, p. 21

⁶⁶³ Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1999-2002

sino con la oferta de sus creaciones. Entre sus propósitos también se encontraba impulsar (ahora sí) la educación artística, en conjunto con el gobierno del estado.⁶⁶⁴

Por su parte, el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán. 2003-2008*⁶⁶⁵ no solamente resalta por dedicar varias páginas a hablar del clima cultural del estado y de las fallas en que había incurrido la dependencia cultural oficial, sino por ser el primer plan de desarrollo en reconocer que las artes escénicas y de la danza habían sido relegadas a lo largo de los años.

*Las artes escénicas reflejan la inequidad y falta de continuidad en apoyos a grupos independientes, y las estrategias de creación de nuevos públicos aún es deficiente.*⁶⁶⁶

*La danza folclórica, popular, clásica y contemporánea puede compartir la promoción, los espacios, criterios y apoyos con el teatro, para que llegue a toda la población como forma de preservación de la identidad mexicana y michoacana, de integración de la cultura universal y recreación.*⁶⁶⁷

Asimismo, propuso un concepto de cultura y una atención a la educación artística que se diferencia de lo planteados por los planes estatales anteriores:

Muchas áreas de nuestro medio artístico y cultural han sido degradadas por una concepción utilitaria de la cultura, que se ubica desde hace tiempo entre las últimas prioridades de la política gubernamental [...] Esta distorsión de la idea de cultura se encuentra en buena medida en el sector educativo, [...] reduciendo o eliminando de los contenidos de la enseñanza temas y aspectos relevantes de la apreciación artística, la visión humanista del país y del mundo [...]

La actividad cultural [...] no puede ser dominada por criterios estadísticas o burocráticos que obstaculicen o repriman la libre manifestación de las más diversas expresiones culturales. Pero tampoco por aquellos procesos de privatización que pretenden hacer de la cultura un privilegio de elites, o un simple divertimento para el consumo comunicacional.⁶⁶⁸

A pesar de que en este documento parece haber una propuesta distinta y de mayor claridad, un año después del cambio de administración, la percepción seguía siendo que la política cultural instrumentada por el IMC continuaba sin definir “un concepto claro” ni llevar a “grandes cambios estructurales”. La tan ansiada

⁶⁶⁴ Aguilar, Claudia, “Reestructurar el IMC”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, marzo de 2002, p.

⁶⁶⁵ Lamentablemente no pude encontrar el programa estatal para la cultura de este sexenio (sólo tengo noticia de que se emitió hasta el 2005), pero el plan de desarrollo permite adivinar las propuestas de dicho documento.

⁶⁶⁶ “Plan Estatal de Desarrollo. Michoacán. 2003-2008”, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, 12 de febrero del 2003, p. 72

⁶⁶⁷ *Ibid.*, p. 73

⁶⁶⁸ *Ibid.*, p. 70

descentralización de la oferta cultural no se había alcanzado, pues según datos de la periodista Claudia Aguilar, el 90% de los eventos seguían concentrándose en Morelia y de las 62 casas de la cultura, sólo 18 habían recibido subsidios. La optimización de recursos y funciones que se había anunciado solamente se reflejaba en el cambio de los departamentos a Coordinaciones, pero no parecía haber resultados de mayor trascendencia. La educación artística seguía limitándose a los talleres de Casa de Cultura, a cursos para los artistas, y a las becas del FOESCAM; lo que sí se notaba era un aumento en la oferta de cursos y talleres para la formación de los artistas.⁶⁶⁹

También se había logrado aumentar el presupuesto, pues si se mira el periodo de Cárdenas Batel (véase Cuadro XIV), la tendencia es el aumento en los primeros 4 años, sobre todo a partir del establecimiento de la Secretaría de Cultura (aunque nunca se rebasa el 0.6%). El decremento que hubo en los últimos dos años obedeció, una vez más, a la tendencia nacional, cuando el Congreso Nacional asignó un presupuesto menor al sector a pesar de las deliberaciones de su Comisión de Cultura.⁶⁷⁰

Cuadro XIV. Presupuesto estatal para la promoción cultural, 1997-2002. (Elaboración propia)

Sexenio	Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto para el rubro de la cultura y el arte
2002-2008 Lic. Lázaro Cárdenas Batel (PRD)	2003	\$19, 917, 843, 662	IMC \$42, 719, 808= 0.21 %
	2004	\$22,808,116,135	IMC \$63,956,683= 0.28 %
	2005	\$24, 504, 273, 328	SECUM \$119, 915, 746 = 0.48 %
	2006	\$24, 903, 481, 798	SECUM \$132, 010, 422= 0.53 %
	2007	\$ 28, 181, 165, 701	SECUM \$133, 738, 086 = 0.47 %
	2008	\$33, 785, 739, 042	SECUM \$132, 289, 269 = 0.39 % ⁶⁷¹

Un ejemplo de cómo las relaciones de influencia pueden incidir en la asignación de recursos, se encuentra en el convenio que en el 2001 firmó la compañía A Quo

⁶⁶⁹ Aguilar, Claudia, "El IMC, aún sin lograr materializar sus proyectos", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 7 de abril de 2003, p. 28

⁶⁷⁰ Olivo, Demetrio, "Breve aumento a cultura", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2006, p. 12-E

⁶⁷¹ Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1999-2002

Danza Contemporánea con el IMC, la UMSNH y el Fideicomiso USA-México, mediante el cual se les otorgó una cantidad de alrededor de \$30 mil mensuales (por espacio de 7 meses) para realizar una obra (armada por el coreógrafo Stephen Petronio, un artista con reconocimiento internacional) y presentarla en una gira. Este asunto causó mucha inconformidad entre los becarios del FOESCAM, pero sobre todo entre la comunidad dancística, puesto que se estaba apoyando a una compañía que venía de otro estado (S.L.P.), dejando sin dichos recursos a los locales, gracias a la relación que tenía la directora de A Quo, Lourdes Luna, con la esposa del gobernador, Mayra Coffigny.⁶⁷²

Otro de los sucesos más relevantes del periodo de Batel fue la transformación del IMC, que pasó de ser un organismo descentralizado a una secretaría de Estado, transición jurídica que ya figuraba en el *Plan Estatal de Desarrollo*. La Secretaría de Cultura del Estado de Michoacán (SECUM) se inauguró en el 2004 e implicó principalmente cambios en su organización interna, en sus responsabilidades y funciones, y en la asignación de presupuestos. Se le encomendó, entre otras cosas:

Formular la propuesta del Programa Estatal de Cultura, los programas anuales de inversión y la ejecución de los mismos; promover, fomentar y apoyar las expresiones artísticas y la creación e investigación; atender lo referente a patrimonio cultural material e inmaterial; formar y capacitar gestores culturales; impulsar la educación artística; procurar que la oferta cultural llegue a todo el Estado; ocuparse de los centros y espacios culturales estatales; promover la creación de opciones de organización y financiamiento para apoyar e impulsar las actividades artísticas y culturales; difundir a través de los medios masivo de comunicación las acciones y programas culturales; y administrar equitativamente los recursos financieros, humanos y materiales asignados.⁶⁷³

Dentro de la SECUM, los principales departamentos que en lo consecuente incidieron en el desarrollo de la educación artística, y en la promoción y difusión de la danza fueron la Dirección de Promoción y Fomento Cultural (dentro de la cual se creó

⁶⁷² Posteriormente trascendió que Lourdes Luna era amiga de Coffigny, de origen cubano y bailarina de ballet. Fue entonces que entre la comunidad dancística local se sospechó que debido a tales lazos, se concretó el mencionado convenio, el que les permitió trabajar con el coreógrafo S. Petronio, hacer gira nacional e internacional e impartir cursos en la EPBA.

Chavira, Teresa, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel, *op. cit.*; Aguilar, Claudia, "Se presentó A Quo Danza Contemporánea en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 24 de agosto de 2002, p. 18

⁶⁷³ *Sistema de Información Cultural*, *op. cit.*; "Atribuciones Generales, Secretaría de Cultura", en sitio web de Dirección de Transparencia y Acceso a la Información del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, 2010, en línea: http://laip.michoacan.gob.mx/acceso/inicio_dependencia.jsp?id_dep=2

el Departamento de Danza), la Dirección de Producción Artística y Desarrollo Cultural, la Dirección de Formación y Educación, y la Dirección de Vinculación y Fomento Cultural.⁶⁷⁴

Cuadro XV. Desarrollo y subdivisiones de la dependencia cultural estatal y sus departamentos encargados de la danza. (Elaboración propia)

Institución/División	División/Departamento	Jefe/a	Subdivisión	Jefe/Encargado/a
Dirección de Educación Pública del Estado	Departamento de Cultura Estética (1940's)			
	Instituto Michoacano de Arte Popular (1960's)			
Departamento de Promoción Cultural del Estado (1969-1970)	Sección de Música y Danza	• Lelia Próspero (desde 1969)		
Dirección de Promoción Cultural (1970-1980)	Coordinación de Asuntos Culturales y Artísticos (1974-1980)		Departamento de Danza	• Lelia Próspero
Instituto Michoacano de Cultura (1980-2004)				
Director: • Homero Aridjis (1980-1982) • Humberto Urquiza Marín (1982-1986) • Saúl Juárez Vega (1986-1988) • Irineo Rojas Hernández (1988-1992) • Jerjes Aguirre Avellaneda (1992-1996)	Departamento de Danza (1980-1995)	• Lelia Próspero (hasta 1995)		
• Jaime Hernández Díaz (1996-2002) • Octavio Vázquez Gómez (2002-2004)	Departamento de Artes Escénicas (1996-2004)	• Alfredo Durán (1996-2002) • Roberto Briseño (2002) • José Segurajáuregui (2002-2004)	Jefatura de Danza	• Teresa Chavira (1996-2004) y Erandi Fajardo (2002-2004) • Dalia Próspero (2002-2004)

⁶⁷⁴ "Organigrama de la SECUM, Secretaría de Cultura", 2010, "Atribuciones Generales, Secretaría de Cultura", en sitio web de Dirección de Transparencia y Acceso a la Información del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, 2010, en línea: http://laip.michoacan.gob.mx/acceso/inicio_dependencia.jsp?id_dep=2

Secretaría de Cultura de Michoacán (2004)				
Director: • Luis Jaime Cortez Méndez (2004-2006) • Crisanto Cacho Vega (2006-2008)	Departamento de Danza (2004)	• Elí Solís (desde 2004)		
• Jaime Hernández Díaz (2008-2012)	Dirección de Promoción y Fomento Cultural (2008)	• Silvia Zavala Tzintzún (2008-2012)	Departamento de Danza	• Elí Solís (hasta 2011) • Cardiel Amezcua (2012-2015)

Tras la transformación del IMC en la SECUM, también se reemplazó a quien la dirigía: Vázquez fue relevado por Luis Jaime Cortez Méndez. La transición se había dado en medio de tensiones e inconformidades, tanto de trabajadores del antiguo IMC como de los artistas, con respecto a la administración de Vázquez y del jefe de Departamento de Artes Escénicas, José Ramón Segurajáuregui. Las expectativas de los artistas hablaban de lo que hasta ese momento se había alcanzado sólo parcialmente o que ni siquiera se había logrado: la educación artística y la formación continua de los maestros de artes seguía siendo un tema pendiente, se seguía esperando que las comisiones que elegían los proyectos a subsidiar fueran imparciales, así como la concreción y divulgación de un programa de trabajo anual, la organización de los gremios artísticos y de proyectos colectivos, que los apoyos a grupos locales se dieran en igualdad de condiciones con los grupos foráneos, y que la elección del secretario de cultura y demás funcionarios dejara de ser impuesta y unilateral. En específico se denunciaba el favorecimiento de grupos artísticos cubanos para pagar favores y compromisos políticos del gobernador.⁶⁷⁵

⁶⁷⁵ Olivo, Demetrio, "Luis Jaime Cortez, primer secretario cultural estatal", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de diciembre de 2004, p. 12-E; Aguilar, Claudia, "Los artistas opinan... ¿Qué sería fundamental en la nueva política de cultura?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de julio de 2004, p. 27

También la percepción de los creadores de danza en la ciudad fue que, durante el cambio institucional, los apoyos se vieron disminuidos:

Antes nos ofrecían 70% de la taquilla del teatro, se pagaban las funciones y se apoyaba con publicidad, programas de mano y boletaje. [Ahora] nos ofrecen 50% de taquilla, no pagan las funciones y si bien nos va, tenemos un cartel en el teatro [...], se aborda el apoyo más como una suerte de colaboración.⁶⁷⁶

Aunque Dalia Próspero (que aún era jefa del Departamento de Danza en el 2004), aclaró que se trataba de un “cambio de estrategia”, puesto que a los grupos ahora se les otorgaba el 100% de las ganancias en taquilla y se les apoyaba con la publicidad (pero sin pagarles por las funciones y dejando al azar el número de asistentes), sí admitió que había existido un “reajuste presupuestal” que disminuyó el presupuesto del área de danza, y ello se debía a la transición institucional por la que atravesaba la dependencia.⁶⁷⁷ Esta situación empeoró cuando dejó de cobrarse la entrada a los eventos unos años después. Durante la década de 1990 y principios de la del 2000, el público pagaba entre \$30 y \$60 pesos por asistir a las funciones de danza, mientras que las funciones de ballets extranjeros no bajaban del precio de \$200. Pero entonces, por decreto gubernamental, gran parte de los eventos artísticos ofrecidos por la SECUM se ofertaron gratuitamente a partir del 2008, asunto que el entonces jefe del área de danza, Elí Solís, se vio imposibilitado de subsanar, en detrimento del trabajo de los artistas:

Ahí estamos *padeciendo la política cultural* de Cárdenas, decretó que *todo tenía que ser gratuito* [...], si todo es gratuito, desgraciadamente *la gente menos lo valora*. Yo le decía a Elí cuando era coordinador de danza “cobra aunque sea \$5”... ni los talleres [se cobran], yo di un taller para un festival de danza y no cobran, le dije “Elí, ¡cobra!”, y me decía “no maestra, es que es la política”.⁶⁷⁸

Otra parte de las modificaciones que trajo el establecimiento de la SECUM fue la constitución del Sistema Estatal de Creadores de Arte (SECREA) en abril del 2005, un conjunto de programas de becas y apoyos (paralelo al Sistema Nacional de Creadores de Arte), que se encontraba dentro del Programa de Estímulos a la Creación y al Desarrollo Artístico (PECDAM); fue financiado por un convenio entre la SECUM y el

⁶⁷⁶ Elí Solís, citado en Aguilar, Claudia, “Tambaleándose, celebrarán el Día Internacional de Danza en Morelia”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de abril de 2004, p. 25

⁶⁷⁷ Aguilar, Claudia, “Tambaleándose, celebrarán...”, *op. cit.*

⁶⁷⁸ Díaz, Laura. Entrevista personal, 7 de febrero de 2017.

CNCA, y se cubrió con presupuestos del FOESCAM y del FONCA. Para el SECREA se establecieron categorías a las que podían aplicar artistas de diferentes ramas y distintos niveles de preparación: Creadores con Trayectoria, Jóvenes Creadores, Desarrollo de Grupos Artísticos, y Desarrollo Individual.⁶⁷⁹ En esta década también se estableció el Programa Integral para la Promoción de la Danza, y el Programa de Co-inversiones para la Producción Artística.

A pesar de ello, el propio director de Promoción y Fomento de la SECUM, Marco Antonio Sánchez Lemus, reconoció la ausencia de políticas específicas para la danza, en el marco del III Concurso Estatal de Creación Coreográfica:

El desinterés y la apatía de los ciudadanos hacia las expresiones artísticas quizá se debe a que no existe una política de Estado [...] Las expresiones artísticas como la danza podrían tener más aceptación en los municipios alejados de la capital michoacana siempre y cuando exista una coordinación entre la Secretaría de Educación y la SECUM, sólo así se podrá tener un proyecto pedagógico con el que se pueda sensibilizar a la ciudadanía, ya sea para que practique la danza, u otras expresiones, o para que se aprecie.⁶⁸⁰

Uno más de los acontecimientos importantes de esta década, fue la organización del I Congreso Estatal de Cultura (2006), del que se esperaba obtener el material que constituyera los fundamentos de la ley cultural. Entre los temas que se discutieron, estuvo el de la educación artística, en torno de la cual se siguió poniendo el acento en la necesidad de vincular la educación en y por el arte con el sistema educativo estatal, en la constitución de un espacio adecuado para la formación de docentes en arte, y en la adecuación de los modelos educativos. Sin embargo, unos meses después, los artistas se cuestionaban que alguna vez fuera a concretarse la Ley de Cultura, pues a pesar de que se había convocado a la comunidad para que dieron sus propuestas y se involucraran en la hechura de la ley, dudaban que sus opiniones tuvieran algún eco. Se creía más bien que esta legislación, sólo serviría para legitimar los intereses del Estado, como percibían que estaba sucediendo con la SECUM.⁶⁸¹

⁶⁷⁹ Vargas, Ernesto "Llega oleada de 'eventitis'", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2005, p. 10-E

⁶⁸⁰ Díaz, Daniel, "Próximo, III Concurso Estatal de Creación Coreográfica", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de agosto de 2005, p. 37

⁶⁸¹ Márquez, Carlos, "Fortalecer la educación artística, punto de acuerdo en el Congreso de Cultura", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 18 de marzo de 2006, p. 18; Márquez, Carlos "En su concreción, la iniciativa de ley cultural sería paradigma en la relación sociedad-gobierno", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 27 de marzo de 2006, pp. 18-20; Cortés Vélez, Heriberto, "Opiniones

La expedición de la *Ley de Desarrollo Cultural para el estado de Michoacán* por el gobernador del estado, ocurrió hasta septiembre del 2007. Si bien, las reservas de los artistas tenían fundamentos en lo que hasta entonces se había vivido en el estado en el rubro de la promoción cultural, esta legislación es importante porque estableció como meta la conformación del Sistema de Estatal de Educación Artística, asunto que venía arrastrándose desde hace años y que había sido uno de los objetivos de gran parte de las administraciones del IMC.⁶⁸² El hecho de que este sistema fuera enunciado por una ley, daba esperanzas de que esta vez sí se conformara, partiendo de las pretensiones de integrar tanto los niveles de iniciación como los profesionales:

[Será] una estructura de vinculación interinstitucional, con objeto de fomentar la creatividad y las inteligencias múltiples entre niños y niñas en edad escolar; la integración interdisciplinaria y multicultural en las carreras profesionales y, en general, la vinculación del arte con la ciencia y la tecnología [...] Promoverá y coordinará acciones dirigidas principalmente a la educación por el arte, la sensibilización e iniciación y la formación profesional.⁶⁸³

Ese año, también se presentó una iniciativa para que se adicionara al artículo 32 de la Ley Orgánica Municipal la obligación de los ayuntamientos para destinar recursos económicos para fomentar la política cultural, es decir, que antes no era algo normativo.⁶⁸⁴

En el 2008, el licenciado Leonel Godoy Rangel tomó la gubernatura del estado, y Jaime Hernández Díaz encabezó la dependencia cultural por segunda vez e inició una reorganización de la SECUM. Por ejemplo, creó el Departamento de Formación y Educación (con tres subdirecciones: Vinculación con el Sistema Educativo, Dirección de la Casa de la Cultura, y Casas de la Cultura y Consejos Regionales) para finalmente tener un departamento que se encargara exclusivamente de sistematizar los programas que ya existían en relación con la educación artística y crear otros. Se habló entonces de hacer que la educación artística fuera una constante en la educación

encontradas por creación de Ley Estatal de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de mayo de 2006, p. 45; “Desconfían respecto al Congreso Estatal de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de febrero de 2006, p. 30

⁶⁸² Cárdenas Batel, Lázaro. “Ley de Desarrollo Cultural para el Estado de Michoacán”, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, 26 de septiembre de 2007, pp. 1-2

⁶⁸³ *Ibid.*, pp. 15-16.

⁶⁸⁴ Mendoza, Flor, “Antes de agosto, Ley de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 3 de julio de 2007, p. 41

básica y media básica, aunque aún no se concretaban los convenios necesarios para lograr lo mismo en el nivel de educación media superior y superior.⁶⁸⁵

En ese tenor, se organizó también el Foro Nacional “Hacia un sistema de educación artística en Michoacán” (2009), en donde participaron docentes de diversos niveles educativos y disciplinas, promotores culturales, investigadores, cuyas propuestas se concretaron en la conformación de las Escuelas de Iniciación Artística (que funcionaron a partir del 2010 y que a la fecha siguen activas y continúan abriendo sedes en los municipios).⁶⁸⁶

A finales del 2008 se dio un paso que tenía el potencial de ser un avance importante. El titular de la SECUM firmó con la Secretaría de Educación del Estado una serie de convenios para conformar programas específicos de fomento de la educación artística: para capacitación de los maestros que enseñaban en los niveles de educación básica y media básica, para promover el contacto de la población infantil con las manifestaciones artísticas dentro de la escuela, y para impulsar la “actualización, nivelación y profesionalización de las artes”, entre otros. Estos programas comenzarían a instrumentarse en el 2009.⁶⁸⁷

Precisamente fue en el 2009 cuando se instaló el Consejo Municipal de Cultura de Morelia en un evento al que acudieron autoridades estatales y municipales, así como representantes de la comunidad artística e intelectual. Su instalación tenía el propósito de marcar una diferencia puesto que por primera vez se tendría un organismo específicamente enfocado en atender la actividad cultural y artística de la ciudad, en el que además se incorporó a representantes de las áreas artísticas. Este consejo entraría en funciones en enero del 2010.⁶⁸⁸

Algo más que puede rescatarse de esta década es la diversificación de acciones y eventos que se desarrollaron en materia cultural y artística (véase Cuadro XV), sobre todo a partir del sexenio de Leonel Godoy Rangel, periodo al que al menos puede

⁶⁸⁵ Villavicencio Sánchez, Záyin, “La vinculación entre la cultura y la educación, necesaria para una buena formación”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de marzo de 2008, p. 34

⁶⁸⁶ Redacción, “Piden educación artística con enfoque social”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de diciembre de 2009, p. 20

⁶⁸⁷ David, Liliana, “Expresiones de Michoacán”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2008, p. 7-E

⁶⁸⁸ Redacción, “Instalan Consejo Municipal de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de diciembre de 2009, p. 20

adjudicársele una apertura en la promoción a otro tipo de manifestaciones artísticas y en el impulso de programas de apoyo a otras artes. Inclusive en el discurso de los informes de gobierno, la presencia de las artes escénicas y de la danza es hasta entonces inusitada.

Cuadro XVI. Promoción y oferta cultural institucional. Década del 2000. (Elaboración propia)

Década	Eventos/acciones para la promoción cultural institucional	Presencia de la danza en el discurso político
2000	<p>Obras de danza y teatro por compañías estatales, exposiciones de artes visuales.</p> <p>Festivales artísticos de talla internacional (Festival Internacional de Música de Morelia, el de Cine, el de Guitarra, el de Órgano, la extensión del Cervantino), Jazztival, Festival de Rock, eventos culturales en instituciones educativas de nivel básico.</p> <p>Segunda emisión del Premio Eréndira; Creación del Centro de Filmaciones, del Centro Dramático de Michoacán (CEDRAM, 2006), del Programa de Educación Musical Regional, del Centro Mexicano para la Música y las Artes sonoras (CEMMAS, 2006), del creación del Centro de Producción Artística y Desarrollo Cultural de Michoacán (PROART).</p> <p>Lanzamiento del proyecto de iniciativa de la ley de cultura.</p> <p>Puesta en marcha del Sistema Estatal de Creadores de Arte (2005).⁶⁸⁹</p> <p>Actividades del CEDRAM, actividades del CEMMAS, renovación de convenios con el CNCA, conformación de Redes Regionales de Cultura y circuitos culturales, proyecto de conformación de Consejos Regionales de Cultura, proyecto del Centro de Producción Artística y Desarrollo Cultural de Michoacán (2009), Programa Permanente de Formación, Actualización y Fomento Creativo para artistas (2009), cursos de capacitación, de Gestión y Administración Cultural para Directores de Casas de Cultura.⁶⁹⁰</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Festival de Danza Contemporánea.⁶⁹¹ • Presentaciones de danza.⁶⁹² • Puestas en escena y funciones dancísticas y festivales, el Día Internacional de la Danza, Muestra Estatal de Danza Contemporánea, funciones dancísticas y actividades en diferentes municipios.⁶⁹³

⁶⁸⁹ Tinoco Rubí, Víctor Manuel. *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2000, p. 242; Cárdenas Batel, Lázaro. *Cuarto informe de gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2006, p.

⁶⁹⁰ Godoy Rangel, Leonel. *1er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2009, p. 164-165

⁶⁹¹ Mencionado en los informes de los tres gobiernos de esta década.

⁶⁹² Menciones en los informes de Lázaro Cárdenas Batel.

⁶⁹³ Godoy Rangel, Leonel. *1er Informe de Gobierno*, op. cit., p. 166

No obstante, si se concentra la atención en los presupuestos, las cantidades asignadas en esta década no se diferenciaron mucho de los de años anteriores, más que en el momento en que el IMC se transformó en la SECUM. El promedio de porcentajes del periodo de Cárdenas Batel fue de 0.39% y del de Godoy Rangel fue de 0.48%.

Recapitulando, en el discurso institucional en torno de la promoción cultural hay cambios cualitativos y cuantitativos a través de las décadas. Dentro de los informes de gobierno, la palabra “cultura” se ha relacionado con el acceso y el disfrute de “espectáculos”, tanto populares y folclóricos como de las “bellas artes” (con la evidente distinción entre cultura popular y cultura de élite), la asistencia a exposiciones de artes visuales y conferencias, y el aprendizaje de oficios y artes a través de cursos y talleres.

Quiero recordar aquí que inicié esta investigación tomando como concepto de política cultural el propuesto por García Canclini:

*el conjunto de intervenciones del Estado, los grupos civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.*⁶⁹⁴

Aunque mi enfoque se halla en el nivel de las instituciones oficiales, a lo largo de mi investigación he podido comprobar que lo que el gobierno ha entendido por política cultural básicamente se queda en las intervenciones. Lo que se ha quedado como intención es la satisfacción de las necesidades culturales de la población y de la transformación social, y esto es algo que se ha logrado muy parcialmente. Del mismo modo, desde la implementación de las políticas culturales pocas veces se buscado un consenso y más bien se ha procedido a partir de la imposición.

Los propósitos de la “promoción cultural” (como se le llamó en la década de 1970 y 1980) y de la “gestión” y la “política cultural” (vocablos que se adoptaron desde la década de 1990 y se encontraron plenamente integrados al vocabulario político y de la prensa en el 2000), siempre se han relacionado con “mejorar el bienestar de la población”, “elevar su calidad de vida” o “fomentar los valores tradicionales” y en ello,

⁶⁹⁴ García Canclini, Néstor y Ana Rosas Mantecón. “Políticas culturales y consumo cultural urbano” en Néstor García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, México, FCE/CONACULTA/UAM, 2005, p. 175.

suele estar implícita la noción de “desarrollo integral”, frases que provienen de su uso en los informes de gobierno federales así como en los documentos de instancias internacionales como la UNESCO.

A principios de la década de 1970, el ámbito de la promoción cultural está prácticamente ausente de los planes estatales de gobierno, y en los informes se da por sentado que se refiere únicamente a la organización de eventos artístico-culturales. Apenas a finales de 1980 comienza a aparecer la “política cultural” como parte del discurso político, sólo a inicios de la década de 1990 comenzó a hablarse de la elaboración de un plan estatal de cultura (aunque este se concretó hasta la mitad de esa década), y sólo hasta avanzada la década del 2000 se expidió una ley estatal de cultura, se concretó un consejo municipal de cultura y se comenzó a planear un sistema estatal de educación artística.

Los planes y los informes anuales de gobierno correspondientes a la década del 2000, sorprenden por el significativo espacio que conceden a hablar sobre la gestión cultural, a las valoraciones y conceptualizaciones que se hacen de la cultura, y los objetivos, metas y estrategias que se delinear en cada documento. Sin embargo, aunque los textos emitidos por estas dos últimas administraciones se distinguen sobremanera de sus antecesores, la acción cultural se tuvo que ajustar, como siempre, a los presupuestos, y en la práctica no se alcanzaron todas las metas que se proponían, ni se implementaron las líneas de acción como se pretendía. Lo que sí ocurrió fue una transformación en la manera de formular las políticas culturales, aunque se nota que estas fueron adaptándose a lo dicho por las políticas culturales federales y a los lineamientos emitidos por organizaciones internacionales, principalmente en las nociones y conceptos utilizados en el discurso.

Por ejemplo, un concepto utilizado en estos documentos oficiales en varias ocasiones, es el de “valores culturales o artísticos de los michoacanos, y de las etnias”. Aunque nunca hacen referencia a qué valores son éstos, o qué se entiende por “valores”, éstos se relacionan con las raíces prehispánicas de los pueblos indígenas, de manera paralela a lo enunciado en el nivel nacional. El tema de lo folclórico, de lo tradicional y (a partir de 1990) de lo indígena, ha sido siempre el tema recurrente y, también la base de lo que se promueve desde las instituciones como acervo cultural.

Otra característica de la “promoción cultural” institucional ha sido su propósito de “promover”, “difundir”, “impulsar”, es decir, de permitir y facilitar el acceso a la “cultura” a “toda la población”, a “sectores amplios”, es decir, es de corte populista, o masivo. Y para demostrar lo dicho y que, además, la dependencia cultural del gobierno está siempre activa, los informes nunca dejan de mencionar el número de eventos realizados durante cada año. Sin embargo, lo que está ausente es el informe del impacto de dichas actividades en la sociedad civil, pues no parece existir una preocupación por saber cuál es la percepción del público acerca de lo que se le ofrece. Tampoco se ha notado un interés por cuestionarse sobre lo que a este le gustaría conocer o disfrutar, puesto que no se ha llevado a cabo un seguimiento exhaustivo de los resultados de la gestión cultural institucional, ni un estudio minuciosos de la oferta y del consumo cultural de la población. Es decir, la promoción cultural ha formado parte de la retórica institucional pero para justificar la ausencia de política pública adecuada, y demostrar que se atiende a las demandas sociales.

En ese mismo tenor, lo que se ha dejado fuera es el aspecto económico: la manera en que el ejercicio artístico puede generar empleos y beneficios económicos y simbólicos para la ciudad, el estado y el país. También se ha dejado de planear seriamente cuánto presupuesto debe destinarse para que se logren los objetivos que se plantean, no solamente aumentar el porcentaje conforme se transita al año siguiente. La visión que se tiene del gasto en materia cultural sigue siendo la de “un mal necesario, algo inútil que en nada va a retribuir a la economía de la entidad”. Bajo esa visión, los presupuestos de cultura siempre son los primeros en reducirse a la hora de una crisis y un recorte presupuestal. Como he mostrado, el porcentaje de presupuesto destinado a la promoción de la cultura nunca alcanzó el 1 %, y esto es consecuente con el proceder de los gobiernos federales.

Los textos oficiales tampoco pierden la ocasión de decir que siempre buscan alcanzar a la mayor parte de la población, pero como ocurre a nivel federal, la gestión cultural se ha concentrado en la capital, incluso en cualquier otro rubro de desarrollo económico o social, la ciudad de Morelia siempre ha recibido una cantidad de presupuesto que rebasan con mucho a la de otros municipios. Asimismo, hablan de impulsar a las diversas manifestaciones culturales y artísticas, pero es evidente una

preferencia por el ámbito de la música y las artes visuales, cuando también hay una gran actividad dentro de las artes escénicas (tanto de teatro como de danza).

Me parece que los documentos oficiales como los planes y programas estatales son muy buenos denunciando de todas las carencias y fallos de las actividades institucionales desarrolladas, no obstante, en el curso de su puesta en práctica e incluso desde su diseño, se muestran cortos de alcance, limitados en sus objetivos, con poca claridad en las estrategias para lograrlos y con marcados favoritismo y marginación de determinadas ramas del arte.

No sé si pueda decirse que el aparato estatal de gestión cultural sea un reflejo exacto del nivel nacional. Aunque ciertamente las condiciones contextuales del ámbito local, especialmente las económicas, se derivan del estado general del país, la gestión cultural y la educación artística siguen teniendo un alto grado de centralización, y las propuestas y decretos que devienen del ámbito federal condicionan y enmarcan a las estatales y locales, hablar de reflejo sería ignorar lo que sucede localmente. Creo que más bien puede hablarse de un paralelismo: las maneras de proceder de las autoridades estatales y municipales y los procedimientos devenidos de las instituciones, han corrido en paralelo a lo que sucede a nivel nacional.

Por otro lado, la vinculación y la coordinación de las instancias nacionales con los gobiernos estatales y municipales, y con las dependencias culturales locales han sido intermitentes, dependiendo de la relevancia cultural, económica y política que haya mantenido la región, el estado o el municipio.

En lo que toca al tema específico de la danza, a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, las instituciones gestoras de la cultura no prestaron gran atención a la danza moderna/contemporánea. Por lo menos no en la misma magnitud en que ocurrió a mediados de la década de 1990. Y es que la gran mayoría de actividades relacionadas con las artes que se organizaban o que promovían los programas de las dependencias culturales (y por ende, las que absorbían mayor presupuesto), correspondían a las áreas de música (con festivales, recitales y conciertos), a las artes visuales (exposiciones), a la edición de libros, y compartiendo un lugar similar, a las obras de teatro y a la danza.

A lo largo de las décadas de 1970 y 1980, son pocas las noticias que se encuentran en la prensa respecto a la actividad de la Dirección de Promoción relacionadas con la danza, y suelen referirse al género del folclor, y en los informes oficiales sólo se manifiesta en la mención a las presentaciones de los ballets folclóricos, en los concursos y festivales de danza folclórica y regional, y en las presentaciones de grupos de extranjeros de danza clásica. Como excepción, se menciona la visita de la agrupación Expansión 7, el establecimiento de la “Escuela de Danza Contemporánea”, y los talleres de danza de la Casa de la Cultura. Es hasta mitad de la década de 1990 cuando la danza contemporánea comienza a asomarse dentro de la multiplicidad de eventos, pero de manera significativa se la incluye en el *Plan Estatal de Cultura del estado de Michoacán 1996-2002* de 1998.

Finalmente, en la década del 2000 la danza contemporánea parece haberse ganado su lugar como parte de la promoción de las “bellas artes”, merecedora de un espacio y de políticas específicas en el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán. 2003-2008* y en el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán. 2008-2012*. Sin embargo, como se verá a continuación, los logros que se han dado en el campo de la danza contemporánea de la ciudad, derivados de lo que ocurre a nivel institucional y gubernamental, se deben en mucho a los esfuerzos de grupos e individuos que han actuado dentro y fuera de las instituciones.

4.1.1 Agentes en el Instituto Michoacano de Cultura, la Secretaría de Cultura y el Departamento de Danza

En este apartado pretendo hacer una reivindicación de la labor que individualmente y en conjunto han desempeñado los agentes del ámbito artístico moreliano (en su mayor parte, bailarines y maestros de danza) que se han desempeñado en el interior de las instituciones de gestión cultural. La fuente de información principal que me permitió hacer gran parte de esta construcción histórica, fue el testimonio de los propios protagonistas.

Quiero recordar entonces la importancia de la memoria oral como una fuente histórica y como uno de los recursos más valiosos de la historia del tiempo presente,

en tanto fuente de primera mano, que puede auxiliar para completar o corroborar una fuente escrita, así como puede constituir la única pista de algún suceso que no dejó ninguna otra huella, y dar una perspectiva que no podría proveer ningún otro tipo de fuente.⁶⁹⁵

Al hacer uso de los testimonios orales, el historiador (y el lector) siempre debe recordar que lo que le transmite el testigo no es un relato puro y concreto de la realidad vivida, sino que, como cualquier otra fuente, se trata de un discurso, una percepción subjetiva que además ha sido reelaborada tanto en el proceso de la experiencia como en el de recordar. También están implicados el imaginario y las concepciones del sujeto que recuerda, sus emociones, sus filias y fobias, sus lealtades, sus motivaciones inconscientes, pero ello no hace su aportación menos valiosa, sino que humaniza el relato histórico, y ésta también es una de las aportaciones de *la historia del tiempo presente*.⁶⁹⁶

En la memoria oral están implicados los desvíos, las omisiones, los silencios, los olvidos, las confusiones, las asociaciones, las representaciones, los juicios y valoraciones, “los encuentros entre memoria individual y colectiva”,⁶⁹⁷ pues la memoria, como *contenido* y como *proceso* “es mediación simbólica y elaboración de sentido”.⁶⁹⁸ De aquí que a través de la memoria oral pueda llegarse a comprender los sentidos y significados de los discursos y las prácticas que constituyen las realidades y cualquier fenómeno dentro de ellas, pues esos sentidos son compartidos socialmente

⁶⁹⁵ Sauvage, Pierre. “Una historia del tiempo presente”, en *Historia Crítica*, no. 17, Universidad de los Andes, Bogotá, 1998, p. 67; Barela, Liliana, et. al., *Algunos apuntes sobre historia oral*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Argentina, 2004, p. 7

⁶⁹⁶ Bédarida, Francois, “Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. 20, 1998, p. 25; Savage, Pierre, *op. cit.*, pp. 65, 67; Muñoz Onofre, Darío, “Construcción narrativa en la historia oral”, en *Nómadas*, no. 18, mayo de 2003, p. 99, (archivo PDF); De Garay, Graciela. “La entrevista la historia oral: ¿monólogo o conversación?”, en *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, no. 1., Universidad Autónoma de Baja California, México, noviembre, 1999, pp. 82-83, 88; Barela, Liliana, et. al., *op. cit.*, p. 13; Ruiz Islas, Alfredo. *Historias vivas. Un acercamiento a la historia oral*, Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Cultura, Puebla, 2010, pp. 10-11; Mariezkurrena Iturmendi, David, “La historia oral como método de investigación histórica”, en *Gerónimo de Uztariz*, no. 23/24, p. 229, (archivo PDF).

⁶⁹⁷ Savage, Pierre, *op. cit.*, pp. 65, 67; Cuesta Bustillo, Josefina, “La historia del tiempo presente: estado de la cuestión”, en *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 2010, p. 234; De Garay, Graciela, *op. cit.*, p. 87; Ruiz Islas, Alfredo, *op. cit.*, p. 10; Mariezkurrena Iturmendi, David, *op. cit.*, p. 231

⁶⁹⁸ Cuesta Bustillo, Josefina, *op. cit.*, p. 237

y son parte de un proceso histórico-social; el narrador los implica en su relato porque son los que tiene disponibles, puesto que han sido construidos y recreados por la sociedad a la que pertenece, en un espacio y una temporalidad determinados.⁶⁹⁹

De regreso al tema que me ocupa, las percepciones de los resultados que arrojó cada periodo de gestión cultural pueden variar mucho, sin embargo, no voy a profundizar en ese asunto por cuestiones de espacio y tiempo, simplemente pretendo exponer los logros que se concretaron a través de los actores que se desempeñaron en una institución de gestión cultural.

Si bien las medidas de gestión cultural y las políticas culturales se han implementado principalmente de manera vertical, en ellas también han influido los individuos y grupos del campo artístico del estado y de la ciudad de Morelia. Si las políticas culturales que se han construido institucionalmente tienen influencias de las que se elaboran a nivel nacional y de las sugerencias que han hecho los organismos internacionales, éstas también se han ido modificando en razón de las necesidades y exigencias de la sociedad y de grupos específicos (como los artistas y los gestores culturales).

Es por ello que, siguiendo a Foucault, concibo las instituciones culturales como espacios atravesados por diversas dinámicas de flujo del poder, es decir, de imposición pero también de negociación.⁷⁰⁰ Se puede decir que la imposición que tiene mayor concatenación con el desarrollo de una manifestación artística es el presupuesto que el Estado asigna a la promoción y difusión del arte, y desprendido de eso, aquel rubro del arte al que se le destina una mayor cantidad de recursos y promoción, pero esto deviene de la visión que impera acerca del grado de importancia del arte para una sociedad. Del otro lado, la negociación de los agentes entra en cuanto los artistas (y quizá en mucha menor medida, el resto de la sociedad civil) exigen atención a sus necesidades y persiguen la reivindicación de la disciplina a la que se dedican, pero también cuando se desempeñan como funcionarios de las instituciones y buscan, de una u otra manera –aunque siempre obedeciendo a determinados

⁶⁹⁹ Muñoz Onofre, Darío, *op. cit.*, pp. 95-97; De Garay, Graciela, *op. cit.*, p. 84; Barela, Liliana, et al., *op. cit.*, p. 14; Ruiz Islas, Alfredo, *op. cit.*, p. 20

⁷⁰⁰ Véase Foucault, Michel. *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, España, 1979, (versión PDF).

intereses- impulsar programas y dirigir recursos que beneficien a su campo de acción. Sin embargo, (y aquí retomo a Bourdieu) lo que se logra a través de su actuar depende también de la correlación de fuerzas existentes en el campo cultural e institucional, y del capital simbólico y social que poseen los agentes y la manera en que lo manejan para obtener beneficios.

Como se vio en el capítulo I, son los funcionarios de las instituciones culturales que dirigen los departamentos de artes, los que deben disputar la asignación de presupuesto al área que dirigen, en razón de su trabajo y gestiones, así como de sus relaciones sociales, que se organiza la promoción, difusión y enseñanza de las artes, y son ellos los que en gran parte promueven los programas que benefician - o no- a los artistas y a la población. Así ha sucedido también en el nivel local, y todo ello se ha hecho con base en los recursos –por lo general limitados- que se lograron obtener. Una declaración de Cardiel Amezcu, quien encabezó el Departamento de Danza del 2012 al 2015, permite adivinar la manera en la que tuvieron que proceder sus antecesores en dicho puesto:

Los presupuestos asignados a la danza *los tiene que gestionar y los tiene que pelear* quien esté como jefe de Departamento de Danza, porque si no, *es muy fácil que los de mayor rango decidan la distribución del recurso* y generalmente *se hace de forma poco equitativa*, y [los recursos] *se van para las actividades que ellos consideran [importantes]* No sé cuáles son los criterios, pero *generalmente el Departamento de Música tiene mucho más recurso [...]* [Como jefa del Departamento de Danza] yo era la que *hacía los proyectos*, no es que te los asignen, sino [se trata de] los proyectos que haces. Entonces [me ocupaba de] las gestiones del presupuesto de egresos de la federación, gestiones directas con la Coordinación Nacional de Danza, lo de los intercambios con los festivales [...]⁷⁰¹ –editado-

Por razones de tiempo, sólo contacté a dos personas que fueron jefes del Departamento de Artes Escénicas y me enfoqué principalmente en la labor de quienes estuvieron trabajando en el área de danza (todos ellos, bailarines), quienes, además de relatarme su visión de lo que hicieron y vivieron, también arrojaron luz sobre la participación de los directores del IMC en la difusión de la danza contemporánea.

⁷⁰¹ Amezcu, Cardiel. Entrevista personal, 10 de octubre de 2016.

Lelia Próspero Maldonado (1969-1995)

La historiadora, bailarina y maestra de danza Lelia Próspero Maldonado,⁷⁰² es uno de los agentes que estuvo presente desde que se introdujo la danza moderna/contemporánea a Morelia, y cuya incidencia se hizo notar en dos espacios principales: la entonces Escuela Popular de Bellas Artes (EPBA) y el Instituto Michoacano de Cultura (IMC). Ella se desempeñó tanto en el campo de la enseñanza como en el de la promoción cultural.

Inició su labor de “promotora cultural del gobierno” (como ella misma se designa) cuando se creó el Departamento de Promoción Cultural (1969) y siguió fungiendo como tal cuando el Departamento se transformó en Dirección (DPC, 1970), en la sección de Música y Danza. En este terreno, su trabajo para la danza se dedicó sobre todo a la gestión de visitas y presentaciones de compañías y grupos de danza, y de cursos impartidos por maestros de fuera del estado (principalmente del D. F.). Pudo desarrollar dichas actividades gracias a los apoyos y convenios que concertaban instituciones como la DPC, el IMC, la Casa de la Cultura o la EPBA con el INBA, la SEP o el ISSSTE-Cultura.

Según sus declaraciones, una de las labores más importantes que repercutieron en el ámbito artístico y cultural del estado y de Morelia, fue su participación en la recuperación del ex-convento del Carmen, que se convirtió en la Casa de la Cultura de Morelia.

En [la década de] 1970 logramos que el gobierno empezara a hacer los trabajos de restauración de lo que ahora es la Casa de la Cultura, porque nosotros presentamos el proyecto, como parte de una organización que se llamaba “Organización Michoacana de Artistas y Escritores”, la OMAE. Hicimos la propuesta de la creación de la Casa de la Cultura cuando yo estaba en [la Dirección de] Promoción Cultural. Estuvimos insistiendo ante el gobernador y se logró que se empezaran a hacer los trabajos de restauración [...]⁷⁰³

La maestra Próspero continuó su labor cuando se creó el IMC, proceso durante el que desapareció la sección Música y Danza y se crearon departamentos separados.

⁷⁰² Hija del célebre músico, promotor cultural y maestro michoacano Salvador Próspero Román.

⁷⁰³ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

Cuando se formó la Casa de la Cultura, se hicieron las áreas de música, de teatro, danza y artes plásticas, entonces nombraron jefaturas y yo quedé como jefa del Departamento de Danza [en 1980] ⁷⁰⁴

Desde ahí, Próspero gestionó cursos como, por ejemplo, la visita del maestro Xavier Francis (para impartir danza clásica y técnica Francis) en la Casa de la Cultura (en noviembre y diciembre de 1979). Muchos otros talleres se hicieron posibles por las relaciones sociales establecidas con otros artistas, porque eran maestros que habían dado clases a Dalia Próspero (hermana de Lelia Próspero) en la ciudad de México, y a partir de ese vínculo, se concretó su visita a la ciudad. ⁷⁰⁵

Cuando Dalia se fue para México, yo la invitaba a ella y a su [entonces] esposo [el bailarín Raúl Aguilar] a que vinieran a darnos cursos de danza moderna y danza contemporánea, porque ellos ya estaban en [participando de las tendencias de] la danza contemporánea.

Me tocó traer muchos grupos artísticos de México, del extranjero [Yo] buscaba traer maestros de México [auspiciados] por la universidad o por el gobierno, [proponía] que los invitaran y que vinieran a dar cursos a la Casa de la Cultura o a [la Escuela Popular de] Bellas Artes. Fue así como vinieron buenísimos maestros a dar cursos de verano o cursos especiales. ⁷⁰⁶

Cuando estaba el Instituto Michoacano, mi hermana [Lelia] fue jefa del Departamento de Danza de esa primera institución, y *parecía que había mucho dinero, traía muchos grupos [...]*, había *mucho intercambio* además, porque *venían muchos grupos de otros países*, los traían por toda la república y *aquí siempre llegaban*. [Hubo] muchos grupos de ballet folclórico, así eran los festivales que había en los inicios. ⁷⁰⁷

Lelia Próspero, acompañada en algunas ocasiones por María Suárez (maestra de danza del Cedart), también se encargó de organizar algunos cursos complementarios y además coordinaron un festival de danza que antecedió a los que se hicieron en la década de 1980.

Me parece que fue en 1973 cuando María Suárez y yo hicimos un taller experimental de danza contemporánea. Hicimos también el primer festival de danza contemporánea en el teatro Ocampo, eso fue en los setentas. ⁷⁰⁸

⁷⁰⁴ *Ídem.*

⁷⁰⁵ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Próspero Dalia, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁷⁰⁶ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷⁰⁷ Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁷⁰⁸ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

Cuando la DPC se transformó en el Instituto Michoacán de Cultura, la maestra Próspero continuó con su labor en el Departamento de Danza, organizando también los talleres, al mismo tiempo que fungió como coordinadora de relaciones públicas en el Departamento de Difusión Cultural de la UMSNH.

En el verano yo armaba talleres para maestros normalistas, para maestros de danza, y yo misma daba clases ahí, [esto significaba] trabajar horas extras y nunca me importó porque me gustaba mi trabajo.⁷⁰⁹

Empezaron a venir los cursos del INBA y del Cenidi, [Por ejemplo, se dio] el primer curso del Cenidi que era ya profesionalizante, era ya pedagogía de la danza [impartido por Joan Griffin en 1988] Fue cuando empezamos a tener este gran contacto con lo de afuera.⁷¹⁰

La maestra Lelia siempre estuvo en el ámbito de [la Escuela Popular de] Bellas Artes y gestionaba cosas acá en el IMC. Entonces con eso ella trataba de ir conduciendo [la danza] hacia algo nuevo, hacia lo profesional, tanto al ballet como al contemporáneo.⁷¹¹

Lelia Próspero permaneció en ese Departamento hasta que sus funciones en la EPBA reclamaron mayor atención (se encontraban en el trance hacia la constitución de las licenciaturas) en 1995.

María “Tonantzin” Martínez Cervantes (1984-1994)

María “Tonantzin” Martínez, hija del célebre poeta michoacano Ramón Martínez Ocaranza, es una de las figuras fundadoras de la danza moreliana en el imaginario de la comunidad local, debido a su presencia en el campo desde la década de 1960 y a su labor educativa desde la década de 1980.

Fue compañera de Lelia Próspero cuando la bailarina, maestra y coreógrafa Valentina Castro estuvo dando clases en Morelia (de 1964 a 1966). De ahí, María Martínez partió a estudiar a la ciudad de México y posteriormente a Estados Unidos. Volvió aproximadamente en 1983, cuando empezó a dar cursos de técnica Graham en la Casa de la Cultura.⁷¹²

⁷⁰⁹ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷¹⁰ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷¹¹ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁷¹² Sereno Ayala, Yolanda, “Desde el inicio de la humanidad existe la danza: María Tonantzin”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de abril de 1985, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Demostración

Ella estuvo en la Casa de la Cultura. Ese salón que está ahí ella lo abrió, el de arriba, hizo que le pusieran duela [...] Desde antes que se abriera, estuvo haciendo gestiones para que el INBA le mandaran una escuela piloto de danza [...] ⁷¹³

Estuve con la maestra María “Tonantzin”, *fuimos su primer grupo* en la Casa de la Cultura [con Jorge Cerecero y Antonieta Espinoza]. ⁷¹⁴

La maestra María Martínez tuvo su parte en la organización de los cursos profesionalizantes que auspició el INBA a mediados de esta década. También comenzó a congregar alrededor de sí a un grupo de estudiantes que integraron el Grupo Estudiantil de Danza Contemporánea, la “primera generación” de bailarines profesionales de Morelia (de la que trataré en un apartado posterior), pero entre sus logros más importantes está la apertura del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (del que me ocuparé también en el siguiente apartado) dentro del IMC en 1988. ⁷¹⁵

María “Tonantzin”, es *una de las pioneras de la danza moderna* aquí en Morelia, que *trajo la técnica Graham*. Ella tuvo una formación directa en la escuela de Martha Graham, después de haber estado bailando en Ballet Nacional [...]. Ella *formó* a Jorge [Cerecero] y a *muchu gente que después tuvo los primeros grupos de danza moderna y contemporánea* aquí. ⁷¹⁶

A partir de que se trasladó al Cedart y de que el centro de danza se extinguió, continuó dando clases, pues tal parece que es lo que le interesaba más. Incluso cuando se jubiló del Cedart a mediados de la década del 2000, se dice que continuó su actividad pedagógica en la Casa de la Cultura de Zinapécuaro. ⁷¹⁷ A pesar de ser considerada como una figura controvertida por algunos de los protagonistas de la escena moreliana, no puede negarse su incidencia en el desarrollo de la danza profesional de Morelia, ni la huella que dejó en el universo simbólico de los agentes locales.

de fin de cursos del Grupo de Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de agosto de 1985, p. 11-A

⁷¹³ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁷¹⁴ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷¹⁵ “Cursos especiales de danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de julio de 1986, p. 11-A; Próspero, Delia, *op. cit.*

⁷¹⁶ Martínez, Laura. Entrevista personal, julio de 2016.

⁷¹⁷ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

María es una persona a la que se le ha hecho poca justicia, por su personalidad, muy volátil, con pies demasiado ligeros, o te ama o te odia. Pero toda la parte del rigor del Graham ella fue la que lo introdujo, [enseñó a] mucha de la gente que hay aquí, de Casa de Cultura, gente de Andanza. Ella metió ese rigor, y ésta [el CDCM] que ya era una escuela [...] Es una persona muy brillante, una estrella fugaz, pero que dejó muchas cosas. Antes de venirme acá [a Morelia] conocí a gente de acá, ella acababa de llegar y me decían “¡es que nuestra maestra, padrísima!, siempre con mucha energía, muy chambeadora”.⁷¹⁸

Alfredo Durán, José Ramón Segurajáuregui y Teresa Chavira (1996-2004)

Teresa Chavira Leal, una bailarina y maestra de danza que se formó casi a la par de la “primera generación” se desempeñó también en el ámbito de la gestión cultural. Ella estuvo trabajando en el área de danza desde 1996, cuando tras unos cambios en la organización interna del IMC, el actor y director de teatro, Alfredo Durán, creó el Departamento de Artes Escénicas, que dirigió de 1996 al 2002.⁷¹⁹

En opinión de Durán, la creación del Departamento de Artes Escénicas se hizo a razón de que, al parecer, el Departamento de Danza había venido a menos. En 1995, Lelia Próspero había pedido permiso indefinido para ausentarse de su puesto y encargarse de la dirección de la EPBA, y es posible que en ese año en que aparentemente quedó sin dirección, dicho departamento quedara relegado.⁷²⁰

Había un Departamento de Difusión, *pero no una instancia específica a la que se dirigieran los artistas escénicos*, así que se propuso ese proyecto, se crea ese departamento. Tuvo el *propósito de formación de públicos y de bailarines, de reactivar lo que estaba ocurriendo*, y se empezó trayendo maestros, cursos, diplomados... y sigue funcionando así.⁷²¹

Alfredo Durán comenzó a formar un equipo de trabajo con Teresa Chavira y, poco a poco, ambos se fueron encargando de las áreas de teatro y de danza, tanto en el ámbito administrativo como en lo práctico.

Yo iba con él [Durán] a las reuniones de las redes [de festivales], iba con él a México a las reuniones de la Coordinación [Nacional] de Danza [de 1996 a 2002]. Me tocó ir por los bailarines, por los coreógrafos, estar en los talleres al pendiente, él me enseñó todo... cómo se hacía un escrito, cómo pedir las cosas, cómo hacer la programación cómo contactar al grupo, cómo dirigir el montaje técnico de los eventos,

⁷¹⁸ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁷¹⁹ Chavira, Teresa, *op. cit.*; Durán, Alfredo. Entrevista personal, 14 de febrero de 2017.

⁷²⁰ *Ídem.*

⁷²¹ Durán, Alfredo, *op. cit.*

todo eso que ahora te dan en un diplomado, yo lo aprendí en la práctica [...] Él fue mi maestro de gestión cultural.⁷²²

La labor de Alfredo Durán y de Teresa Chavira en el área de danza tuvo como fruto la creación del Festival de Danza Contemporánea en 1996, aunque en ello también influyeron las exigencias de quienes se encontraban activos en el campo de la danza moreliana entonces. Esto fue posible también porque la Coordinación Nacional de Danza del INBA dio paso a la creación de la Red Nacional de Festivales de Danza desde 1994, plataforma que impulsó la formación de festivales dancísticos mediante el financiamiento conjunto (con recursos federales, estatales y locales) y la vinculación entre los estados que albergaran un festival. De esa manera, se logró primeramente traer una extensión del Festival Internacional de Danza “Lila López” de San Luis Potosí, y se festejó por primera vez el Día Internacional de la Danza en Morelia en abril de 1996.⁷²³

Durán le dijo al maestro Jaime [Hernández Díaz, director del IMC], “nosotros tenemos que formar parte de esa red, tenemos que tener nuestro festival”, entonces empezaron a traer algunas extensiones del festival de San Luis Potosí, un taller, una clase [...] Se logró el festival y se *pudo traer entonces a los mejores grupos, nacionales e internacionales*, de Alemania, Canadá, E.U., a Barro Rojo en su momento.⁷²⁴

Parece ser que el eje de la Jefatura de Danza de la gestión de Alfredo Durán fue el festival estatal, que llegó a tener patrocinio no solamente del estado (por entonces se le dedicaba un presupuesto de \$500 mil pesos), sino también del CNCA y del INBA. Desde su posición como funcionarios en una institución, Chavira y Durán se desempeñaron como los filtros a través de los que se escogía la programación del festival, y los cursos y talleres que se traían a la ciudad.

Año con año estaba *el festival de danza, era lo que más importaba*, porque además con él *llegó gente de otros países* y aquí se visionaron muchas cosas. [...] *Teníamos que escoger la programación*, se hacía desde febrero para presentarla entre julio y

⁷²² Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁷²³ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “Se propone un nuevo ánimo para el cuerpo en movimiento”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de abril de 1996, p. 15; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “Lanza el IMC el Primer Festival de Danza Contemporánea en el estado”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de junio de 1996, p. 18; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “Arranca hoy el Festival de Danza Contemporánea”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 24 de junio de 1996, p.; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl “Anuncian Primer Festival de Danza Contemporánea”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de junio de 1996, p.

⁷²⁴ Chavira, Teresa, *op. cit.*

agosto [Durán] me preguntaba que como veía yo a los grupos, y le decía “diles [a los de la Coordinación de Danza] que no hay un trabajo sustentado artísticamente, se puede ver muy bonito y estético pero no está diciendo nada” o “pídeles que por favor no te vuelvan a mandar a tal coreógrafo” [...] ⁷²⁵

La experiencia de Chavira como bailarina y como integrante de algunas agrupaciones, influía en la manera de manejar la organización de los grupos que asistían al festival:

Me hacía llamar a todos [los grupos que se invitaban al festival]. Entonces [después de participar] se iban muy felices. Se estableció una manera de tratarlos, para nosotros [los grupos] siempre eran lo primero, yo iba por ellos, les pagaba, iba a la función, me preocupaba porque tuvieran todo. Porque yo estaba bailando en un grupo y yo decía “como yo los trato a ellos, así me van a tratar” [...]

No sabes cómo nos llamaban [los grupos] para tener un lugar en nuestro festival y para mí fue clave el día que [en una reunión de la Coordinación Nacional de Danza] se pararon a aplaudirnos, pero era eso, que les dábamos su lugar [a los bailarines] Y para ellos [el personal de la Coordinación] trabajar con nosotros fue lo mejor, los informes siempre estaban a tiempo, no se quejaban de nada los bailarines ni los coreógrafos invitados. ⁷²⁶

Al crearse el festival, los grupos locales pidieron tener más presencia en los eventos, por lo que se establecieron también los “Lunes de Danza”. Este departamento también se encargó de gestionar becas y apoyos para que los bailarines locales fueran a tomar cursos fuera del estado, para que se produjeran obras coreográficas, o para que se fueran de gira a presentar sus trabajos. Entre esos apoyos, se encuentran los talleres que impartieron maestros de otras compañías, a partir de un convenio que se estableció con el INBA en 1997. Más tarde, cuando los Lunes de Danza se suspendieron (alrededor de un año después), y la comunidad hizo los consabidos reclamos, se buscó subsanar dicha ausencia de espacios proponiendo encuentros y temporadas de danza, los cuáles pudieron sostenerse al menos durante un par de años más. ⁷²⁷

⁷²⁵ *Ídem.*

⁷²⁶ *Ídem.*

⁷²⁷ Olivo, Demetrio, “La necesidad en escena”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1996, p. 6-B; Salgado, Elizabeth, “Lunes de danza-martes de teatro. El foro es de quien lo trabaja”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1997, p. 1-B; “Se consolida el apoyo al desarrollo de la danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 4 de abril de 1997, p. 16; Alva, Lilita, “Temporada de Danza Contemporánea, balance y retos para la disciplina”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de junio de 2001, p. 21

Otra cosa que se concretó por la acción de los agentes dentro de la institución fue el establecimiento de ciertos estándares y criterios que se tomaron en cuenta a la hora de establecer las categorías de los grupos que participaban en el festival de danza, y los pagos que correspondían a dichas categorías.

Hicimos un primer tabulador [...] Pusimos [como indicadores] la trayectoria, el tiempo del grupo o la compañía, su persistencia, o sea que no tuvieran actividad cada dos años sino que [fueran] constantes, y la calidad de su propuesta escénica. La calidad estaba hasta el final porque sí discutíamos mucho sobre quién iba a decir lo que es "calidad" [...] Y el mismo tabulador de profesional tenía otros indicadores que eran: cuando tienes giras internacionales y presencia en festivales, que tu obra coreográfica ha sido reconocida con premios. [...] Creo que quedó una cosa como \$2 mil pesos de pago o una cosa así, por una función para el IMC.

No nos pagaban solamente por el festival, [había otro programa que] llamaban Oferta Cultural del IMC. Digamos que era un catálogo de artistas, y en ese catálogo ponías cuántas obras tenías, cuál era la temática, a qué público estaba dirigida, si podías o no bailar en una feria, en un festival, o en una escuela. Eso se sigue haciendo a nivel de política pública, hay un catálogo de artistas que colabora con la Secretaría de Cultura, y según el lugar a donde se va a ir y las características del público, del escenario y del contexto, se invita a un grupo o a otro, según la pertinencia de la obra. Entonces hay quienes tienen trabajo para niños o para público general.⁷²⁸

Tras el cambio de gobierno en el 2002, Alfredo Durán terminó su administración en el Departamento de Artes Escénicas, su lugar fue ocupado por José Segurajáuregui, quien invitó a la maestra Dalia Próspero a encargarse del área de Danza. Sin embargo, por petición del nuevo titular del IMC, Octavio Vázquez, Teresa Chavira y Erandi Fajardo (bailarina que se unió a Chavira ese año) continuaron encargándose de llevar el festival, que ya se había consolidado, y que se vio favorecido debido al vínculo de Fajardo (que venía de estudiar una licenciatura en coreografía en el Cenart) con maestros del D.F.⁷²⁹

Los logros más importantes de este periodo fueron la introducción de la videodanza, la institucionalización de la Muestra Estatal de Danza Contemporánea (2002), que junto con la celebración del Día Internacional de la Danza y del festival internacional, se instaló como evento anual continuo, la apertura del Foro La Bodega

⁷²⁸ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷²⁹ Chavira, Teresa, *op. cit.*; Aguilar, Claudia, "Realizan el VII Festival Internacional de Danza en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2004, p. 27

Alterna en el 2003,⁷³⁰ y finalmente, la creación del Sistema Estatal de Creadores de Arte (SECREA), que se sumó al Fondo Estatal para la Cultura y las Artes (FOESCAM) en el apoyo económico para los (pocos) escogidos en el área de danza.⁷³¹

Dalia Próspero Maldonado (2002-2004)

La bailarina y maestra de danza Dalia Próspero se desempeñó principalmente en el ámbito académico de la EPBA (y por un tiempo en el Cedart), pero también estuvo en el IMC, tanto en el área de enseñanza como en el de la promoción cultural.⁷³²

En la Casa de la Cultura comenzó como maestra y directora de algunos de los grupos de los talleres, a finales de la década de 1980 y continuó esta labor durante la siguiente década. Dalia Próspero fundó y dirigió Siuini, un grupo de danza contemporánea que se integró con la “primera generación” de bailarines profesionales en Morelia. La agrupación se formó en la Casa de la Cultura y, según la maestra Próspero, fue apoyada por los directores del IMC en turno mediante el préstamo del espacio para entrenar y del teatro Ocampo para realizar presentaciones.⁷³³

En el 2002, Dalia Próspero entró en el ámbito de la gestión cultural como cabeza de la Jefatura de Danza. Como Teresa Chavira y Erandi Fajardo ya se encargaban del festival, Próspero colaboró con ellas para mantener la continuidad de la Muestra Estatal de Danza y del festival, pero también se enfocó en la organización de los talleres de la Casa de la Cultura, y en la gestión de cursos impartidos por maestros locales y nacionales, y.⁷³⁴

Yo como estoy más en [el ámbito] académico, veía que *lo que faltaba eran maestros preparados*, veía también todo lo que estaba pasando con la licenciatura [en danza de la EPBA], y si aquí faltaban maestros, en el resto del estado con mayor razón.

⁷³⁰ Al parecer, se trataba de una bodega que contenía el archivo muerto del IMC y cuando José Segurajáuregui fue a revisar el lugar, decidió que fuera acondicionado para convertirlo en un foro dedicado a las artes escénicas; Chavira, Teresa.

⁷³¹ Chavira, Teresa, *op. cit.*; Redacción, “Hoy, jornada de video-danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 9 de agosto de 2002, p. 19; Vargas, Ernesto, “Recuento 2005. Llega oleada...”, *op. cit.*

⁷³² Próspero, Dalia, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁷³³ Próspero, Dalia, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel, “Mujer de Danza: Dalia Próspero Maldonado. Tesoro viviente”, (versión PDF); Vargas, Eréndira, “Curso de danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 4 de marzo de 1992, p. 6 B

⁷³⁴ Aguilar, Claudia, “Nuevas metas institucionales para la danza michoacana”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de julio de 2002, p. 18; Aguilar, Claudia, “Comienza la Muestra Estatal de Danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de agosto de 2002, p. 19; Aguilar, Claudia, “Próximo el Festival Internacional de Danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2003, p. 28

Quería que hubiera una mejor formación previa, *para que la gente llegara [mejor preparada] a la licenciatura*, no con unos vacíos tremendos.⁷³⁵

Con el propósito de diversificar el espectro de la danza (incluyendo a todos los géneros) en Morelia, convocó a 5 reuniones regionales de maestros de danza, y al parecer, intentó dar lugar al diálogo y a las propuestas de otros municipios, para favorecer la descentralización de la danza.⁷³⁶

Esa era mi meta primera, *que la parte docente empezara a trabajar con más conciencia?* [Les preguntaba] “¿qué haces tú en tu región, qué necesidades tienes?, ¿tú de qué das clase?”. [A partir de esas reuniones] *se empezaron a armar intercambios*. Los asistentes me decían, por ejemplo “yo quiero ir a dar clases a Villajiménez, yo a Huetamo”. [Los maestros] nos juntábamos y *veíamos qué necesitábamos, qué es lo que habíamos estado peleando para la danza*. Entonces [con mi labor trataba de] ir *fomentando el hábito de estar preparados para ser docentes* [...] En los festivales lo que se iba implementando era *que hubiera cursos*, que si venía cierto grupo, había que ver si alguno de sus integrantes quería dar un curso para los jóvenes de aquí”.⁷³⁷

La dirección de Dalia Próspero logró que se recuperaran las temporadas dancísticas en el teatro Ocampo, abierta a propuestas que ella se encargaba de elegir. Asimismo, se lograron apoyos para que los grupos locales salieran a dar funciones a los municipios del estado, y se impulsó la participación de los bailarines morelianos en cursos que impartieron maestros enviados por el Cenidi Danza, y en seminarios de diversa índole como, por ejemplo, el seminario de antropología de la danza que dictó la antropóloga Maira Ramírez o el curso que impartió Patricia Cardona sobre la percepción del espectador en el 2003.⁷³⁸

Con ello estamos respondiendo a un proyecto presentado [...] por los mismos bailarines y coreógrafos independientes, debido a diversas inquietudes, como la falta de un entrenamiento constante.⁷³⁹

A pesar de ello, la maestra Próspero admite que las restricciones económicas llegaban a mermar el impulso que se daba a la danza, especialmente cuando el

⁷³⁵ Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁷³⁶ Próspero, Dalia; Amezcua, Cardiel. “Mujer de Danza...”, *op. cit.*, p. 4.

⁷³⁷ Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁷³⁸ *Ídem.*

⁷³⁹ Aguilar, Claudia, “Próximo el Festival...”, *op. cit.*; Redacción, “Inicia hoy seminario sobre la percepción del espectador”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de abril de 2003, p. 23

presupuesto que les tocaba debía alcanzar para todos los géneros pero se repartía de manera desigual:

Es que no había dinero [suficiente para el Departamento de Danza], esa era la verdad, no había dinero y empezó a bajar el nivel de los grupos que se traían [...] Sí se daban cursos, pero ya no dependía de la gente [que los impartía] sino del presupuesto, que era cada vez menor. El presupuesto era para todos [los grupos] y para todos los géneros, y mucho del presupuesto lo tenía Ballet Folklórico de Michoacán, que también depende de ese departamento.⁷⁴⁰

Rogelio Elí Solís (2005-2012)

Cuando el IMC pasó a ser Secretaría de Cultura hubo una reestructuración institucional que desapareció el Departamento de Artes Escénicas y creó por separado (nuevamente) los departamentos de Teatro y de Danza. El ahora Secretario de Cultura, Luis Jaime Cortez, designó como jefe a Elí Solís, bailarín (con formación previa de contador) y co-director de la compañía local AnDanza.⁷⁴¹

Elí Solís dio continuidad a lo que ya se había establecido: el Día Internacional de la Danza, el Festival Internacional de Danza y la Muestra Estatal de Danza (que se extendió a otros municipios por primera vez en el 2007). No obstante, en opinión de algunas figuras locales, durante su prolongada administración el presupuesto del departamento disminuyó en cierta medida y algunos de los apoyos que se habían logrado también se fueron desvaneciendo, así como también se percibieron cambios en la forma de llevar el festival internacional y en el manejo de las relaciones con los grupos y solistas que participaban en los eventos.⁷⁴²

Sin embargo, su propia visión refleja lo difícil que era administrar el presupuesto y gestionar los eventos, y finalmente satisfacer a todos los ámbitos de la danza que lo necesitaban:

Los presupuestos eran *muy básicos*, el presupuesto de danza lo absorbía *mayormente el festival internacional*, era para lo que se utilizaba y cuando se requería hacer algún otro programa, se bajaban recursos de la Dirección de Promoción y Fomento, o de la bolsa del secretario de cultura. Poco a poco, *el presupuesto se triplicó*, estuve abogando con los directores de la SECUM, diciéndoles lo importante que era [apoyar a la danza], *y aun así era ínfimo*.

⁷⁴⁰ Próspero, Delia, *op. cit.*

⁷⁴¹ Chavira, Teresa, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁷⁴² Oñate, Juan Carlos, "Habrá 4 grupos michoacanos en Festival de Danza Contemporánea, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de julio de 2005, p. 25; Leal, Diana, "Cultura 2006", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de diciembre de 2006, p. 8-E

Por ejemplo, teníamos \$1 millón de pesos que al año, \$1 millón cuatrocientos al final [de mi gestión], pero como es *la secretaría del estado de Michoacán, [el presupuesto] es para los 113 municipios, y para todos los géneros de danza... salsa, árabe, folclor, ballet, española, contemporánea, jazz [...]* ¿Cómo tenía que hacerle para que todo mundo quedara satisfecho y viera que se estaban haciendo cosas? Está muy difícil [...]⁷⁴³

No obtuve datos precisos de los recursos que se asignaron a la danza en cada gestión (y no se tendrán hasta que se rescate el archivo muerto de la SECUM), pero puede vislumbrarse una imagen con algunas pistas. Si se considera que en el periodo en que Durán encabezó el Departamento de Artes Escénicas, el festival se hacía con alrededor de \$500 mil pesos, que el festival absorbía la mayor parte de los recursos que se asignaban a la danza (es decir, que el presupuesto era sólo de poco más de dicha cantidad), y que el promedio de recursos asignados al IMC por entonces fue de \$25, 155, 889, estamos hablando de que a la danza se le asignaba sólo cerca del 2% del recurso global del IMC.

Después, según los datos de Elí Solís, al festival se le asignó entre 1 millón y millón y medio en recursos, lo que en el periodo de su gestión, significó alrededor del 1% para la danza contemporánea. Es decir, que había una cierta continuidad en lo que le correspondía a cada rama del arte, y lo que correspondía a la danza era una cantidad mínima. Aunque hay que incluir también lo que se destinaba a las becas del FOESCAM, pero por lo general, eran muy pocos los becados de danza (uno o dos por año). Siendo así, ha existido una continua percepción de que las dependencias culturales no han hecho lo suficiente por que la danza contemporánea se promueva, se conozca, se practique y se aprecie, y que la mayor parte de la actividad que existe la han impulsado los artistas. Como muestra, los siguientes testimonios de protagonistas de la escena moreliana:

Hacer danza contemporánea en Morelia es muy difícil; todo lo que hemos hecho ha sido por nosotros mismos. Las instituciones no han valorado nuestro trabajo. Sería conveniente que nos apoyaran económicamente, pero sobre todo, que nos ayudaran con la difusión.⁷⁴⁴

⁷⁴³ Solís, Elí. Entrevista personal, 7 de marzo de 2017.

⁷⁴⁴ Hernández, Monserrat, citada en Rodríguez Méndez, Víctor. "Muy difícil hacer danza en Michoacán, dicen integrantes de AnDanza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 23 de marzo de 1995, p. 17

Nuestro trabajo está a un nivel profesional por lo que de verdad nos entristece que no haya un apoyo real; en caso contrario habría escuelas, funciones y se podría invitar a grupos [...] Como grupo independiente estamos luchando y no queremos dejarnos vencer. La verdad es que las autoridades no creen en nuestro trabajo y, peor aún, dudamos que les interese conocerlo.⁷⁴⁵

A mí lo que me ha interesado es generar espacios, por eso organicé el primer Día Internacional de la Danza en Morelia, yo empecé a pertenecer al Consejo Internacional de la Danza de la UNESCO en el 96, y para el 97 armé el primer Día Internacional de la Danza en Morelia. [Para eso] la maestra Rosalba Mier me prestó el teatro del IMSS, y convocamos a todos los bailarines de forma completamente independiente [...]

En las Trece Lunas, un festival organizado por mí que empezó en octubre del 2000, bailaron por primera vez estos grupos emergentes que ahorita son grupos consolidados [...] Ese programa formó espectadores, hay espectadores y gente de danza que se unió y empezó a buscar la danza contemporánea a partir de vernos en la calle.⁷⁴⁶

Jorge Cerecero retornó al escenario del Teatro Ocampo, donde hace tres o más años que no se presentaba, [...] aclaró que ahora lo hizo para valorar espacios que, como la Muestra, son resultado del trabajo de maestras y maestros que años antes abrieron camino a las nuevas generaciones, y no de quienes administran las instituciones.⁷⁴⁷

Pese a ello, gracias a los vínculos que llegaron a establecer agentes del campo dancístico moreliano desde las instituciones, y gracias a sus gestiones y a la (poca o mucha) colaboración institucional, desde la década de 1970 hubo una gestión que coadyuvó a la supervivencia y enriquecimiento de la danza: aunque escaso, se derivó presupuesto a la danza, se establecieron celebraciones y eventos, llegaron varias figuras de la danza moderna y contemporánea, nacionales y extranjeras, que contribuyeron a la formación de los agentes locales, los talleres pervivieron y se permitió la formación de muchas generaciones.

En todo lugar se mueven los intereses, las amistades y los compromisos. El ámbito de la gestión de arte y cultura no están exentos de ello. Claro que han existido preferencias y favoritismos, y la influencia imparcial de criterios personales donde debería existir la neutralidad, sin embargo, no puede negarse que en su momento,

⁷⁴⁵ Cerecero, Jorge, citado en Rodríguez Méndez, Víctor. "Muy difícil hacer danza...", *op. cit.*

⁷⁴⁶ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷⁴⁷ Monreal Vázquez, Ivonne. "Celebra XXV aniversario AnDanza con 'Into the white'", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de mayo de 2015, p.

todos los agentes-artistas de las instituciones culturales lograron algo, poco o mucho, que repercutió directamente en el hacer de la danza local. Aunque pareciera que los logros que se alcanzaban en un periodo se desvanecían en el siguiente, y había que empezar a gestionar los apoyos cada que había un cambio en el gobierno del estado (y por tanto, en la dirección del IMC y de la SECUM), ellos trabajaron con lo que se les asignó, con lo que se les facilitó verticalmente pero también con lo que exigieron y lograron obtener en su momento, lo explotaron a su manera, y del modo que ellos pensaron que podía tener mayor beneficio.

4.2 Los inicios de la profesionalización: los *semilleros* y las generaciones de la danza contemporánea en Morelia

He dicho antes que una práctica social (como la danza y determinadas formas de hacer danza) se institucionaliza, entre otras cosas, mediante la sistematización de saberes y prácticas que buscan transmitirse y perpetuarse. En esa sistematización se van estableciendo una serie de estándares socialmente construidos y aceptados por una comunidad específica, y en cierta medida, por la sociedad en general. Éstos son transmitidos, recibidos, conservados y reelaborados mediante las relaciones intersubjetivas de los sujetos implicados en dicha práctica social y mediante su hacer cotidiano.

Lo que una comunidad dancística o artística considera como práctica artística profesional también remite a una multiplicidad de concepciones, valoraciones y perspectivas del *deber ser*. En este apartado hablaré entonces de los espacios que los agentes de la danza moreliana consideran como lugares donde creció la *semilla* de la danza contemporánea profesional, puntos donde cotidianamente se produjeron, transmitieron y reelaboraron creencias, prácticas, valores y sentidos que, hablando en términos de la profesionalización e institucionalización dancística, fueron el origen de lo que existe en la actualidad en esta ciudad y en el estado de Michoacán.

En la propia visión de los actores, la manera en la que se fue desarrollando la actividad de la danza contemporánea es una cuestión generacional y de espacios, dentro de los que se han dado estos procesos de transmisión-recepción-reelaboración,

y tanto dentro como fuera de las instituciones, sin embargo, me enfocaré en los espacios institucionales para los fines de mi investigación.

Los procesos de profesionalización de la danza contemporánea en Morelia han atravesado un largo camino, sin embargo no se considera terminado ni llevado a sus últimas consecuencias, sino en constante movimiento. En esas mecánicas de crear, incorporar y proponer determinadas prácticas, saberes y creencias para lograr legitimarlas, sistematizarlas y establecerlas, se han abierto y cerrado espacios, han existido oportunidades muy prometedoras que se han desvanecido, se han construido otras; en ese devenir, las dinámicas nacionales también han hecho eco. No obstante, antes que cualquier otra cosa, estos procesos han sido producto de los esfuerzos, la pasión, la constancia y la insistencia de seres humanos, personas que de una u otra forma descubrieron su vocación, se fueron formando de diversas maneras y, por una razón u otra, su campo de acción fue la ciudad de Morelia.

Independientemente de que se haya estado buscando o no la profesionalización de la danza como objetivo expreso, en el imaginario de los agentes de la danza moreliana existen seis personas, seis mujeres a las que se piensa como las precursoras, y que están vinculadas a cuatro espacios que representan los *semilleros* de la danza contemporánea de Morelia (y de Michoacán, por extensión):

- Lelia Próspero Maldonado en la Escuela Popular de Bellas Artes (EPBA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- María “Tonantzin” Martínez Cervantes con el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (CDCM), en la Casa de la Cultura del Instituto Michoacano de Cultura (IMC).
- Valentina Castro, maestra de Lelia Próspero y de María Martínez en la EPBA.
- María Suárez en el Centro de Desarrollo Artístico “Miguel Bernal Jiménez” (Cedart).
- Rosalba Mier Suárez en el Instituto Michoacano del Seguro Social (IMSS).
- Dalia Próspero Maldonado en la Casa de la Cultura.

Y para muestra las siguientes declaraciones de bailarines que se han formado en Morelia y que realizan su labor profesional en la escena local:

Antes de entrar a la profesionalización, a los proyectos de profesionalización, existen pioneras [...] En orden cronológico, desde mi punto de vista es: Lelia y Dalia en su esfera, Rosalba Mier. María Suárez llegó aquí en los ochentas también, trabajaba en

Casa de Cultura y en Cedart, y la otra persona que me parece que es un *parteaguas*, aunque es un poco fugaz y controvertida, es María “Tonantzin”.⁷⁴⁸

*Yo te estoy hablando del semillero, de cuando nosotros empezamos. Todo lo que había eran talleres libres, o sea no había una sistematización académica. El taller libre del Cedart, el de la Casa de la Cultura con María “Tonantzin”, el de Bellas Artes con la maestra Lelia y el del Seguro Social, con la maestra Rosalba Mier [...] Sin ellas, no entenderíamos qué está pasando ahorita [...] porque con sus niveles y diferencia, lo primero que nos inculcaron fue el amor a la danza contemporánea, y la idea de que podemos dedicarnos a esto.*⁷⁴⁹

Entonces estaba María Suárez en el Cedart, María Tonantzin abre el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán en la Casa de la Cultura, por parte de gobierno. Estaba mi hermana [Lelia] en [la Escuela Popular de] Bellas Artes y en Casa de la Cultura. Y por otro lado, una persona que también fue importante es Rosalba Mier. Ella estaba en los talleres del Seguro Social [aunque] estaba incursionando más en la cuestión del jazz [...] *Estas personas son clave, porque dieron esa posibilidad de diversificar la danza, en el caso de la danza contemporánea. Yo lo que tengo son esas referencias a partir de lo que considero el inicio de lo que era la formación profesional.*⁷⁵⁰

En Morelia no había surgido nada, y en ese momento estaba ya el Centro de Danza Contemporánea con María “Tonantzin”, el Cedart con María Suárez, la EPBA, que en aquel momento estaba encabezando la maestra Lelia Próspero, y [...] la maestra Rosalba Mier en el Seguro Social. *Esas cuatro unidades eran las fuertes.* Luego llegó Dalia Próspero, y se insertó en Casa de Cultura, directo a los talleres.⁷⁵¹

Creo que las Próspero fueron las que *trajeron la danza* a la universidad [...] Había varios grupos. María “Tonantzin” y las Próspero son casi contemporáneas.⁷⁵²

Dalia, que ya había llegado del D.F., se sumó a María “Tonantzin”, a María Suárez y a Lelia.⁷⁵³

⁷⁴⁸ Díaz, Laura, *op. cit.*

Laura Díaz es originaria del D.F., es bailarina y maestra en el Cedart y fue maestra del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán. Dirigió la compañía “Arquitectura en Movimiento”.

⁷⁴⁹ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

Cardiel Amezcua es originaria de Veracruz. Llegó a dar clases en la Casa de la Cultura y desarrolló una abundante labor no sólo en lo referente a la danza, sino a la gestoría cultural. Tuvo varias compañías (algunas formadas en el extranjero) pero principalmente se ha desempeñado como solista.

⁷⁵⁰ Próspero, Dalia, *op. cit.*

Dalia Próspero es bailarina, músico y maestra en la FPBA. Dio clases en la Casa de la Cultura y dirigió Siuini, el que se considera como primer grupo independiente de danza contemporánea de Morelia.

⁷⁵¹ Cerecero, Jorge. Entrevista personal, 21 de julio de 2017.

⁷⁵² Martínez, Laura, *op. cit.*

Laura Martínez fue maestra en la FPBA, estudió en el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán y dirige la compañía “La Serpiente. Danza Contemporánea”

⁷⁵³ Chavira, Teresa, *op. cit.*

Yo creo que en la danza contemporánea aquí en Morelia, que es *desde donde se desprende a Michoacán*, estamos hablando de *tres generaciones*: la maestra [Lelia] Próspero, con la maestra Rosalba Mier, María Suárez, y María “Tonantzin”. Son esa generación que *nos formó a nosotros*.⁷⁵⁴

Ninguna de las cinco maestras que se mantuvieron en Morelia circunscribió su hacer a un único lugar, ni se mantuvieron aisladas, sino que se concatenaron también en otros espacios. Por ejemplo, Lelia Próspero fungió como encargada del área de danza en la Dirección de Promoción Cultural y después en la Casa de la Cultura desde la década de 1970 hasta 1995, fue compañera de María “Tonantzin” cuando Valentina Castro dio clases en la EPBA y mantenía una amistad con María Suárez. Dalia Próspero fue también alumna de Castro, dio clases en la Casa de la Cultura cuando María “Tonantzin” también laboraba ahí, y después en el Cedart; María Suárez, además de estar en el Cedart dio clases en la Casa de la Cultura y fue amiga de Rosalba Mier. El campo de formación en danza contemporánea comenzó siendo muy acotado, pero quienes han ejercido su profesión en él se identifican, se reconocen y conocen el capital simbólico y de relaciones de los actores que han incidido en él.

Debo aclarar, de cualquier manera, que aunque tanto en los talleres de la Casa de la Cultura como en la EPBA (que antecedió a todos los demás talleres) se impartía danza durante la década de 1970, es la década de 1980 la que marca los inicios de una fuerte actividad dancística en la ciudad, fue cuando se abrieron los otros tres espacios que junto con la EPBA son valorados como los *semilleros* de la danza contemporánea moreliana: el Centro de Danza Contemporánea de la Casa de la Cultura, los talleres del Cedart y los del IMSS. Fue cuando los alumnos de las precursoras llegaron a tomar cursos de danza contemporánea a dichos centros, la “primera generación” que pocos años después integró los primeros grupos de danza, y que se constituyeron, a su vez, en los “formadores” y maestros de las nuevas generaciones.

Teresa Chavira es bailarina, se ha desempeñado como funcionaria en el Departamento de Danza del IMC y de la SECUM, estudió en el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán.

⁷⁵⁴ Solís, Elí, *op. cit.*

Elí Solís es un bailarín que estudió en el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán, es maestro en la FPBA y dirige, junto con Jorge Cerecero, la compañía “AnDanza”.

Escuela Popular de Bellas Artes (EPBA)

Según el relato de la maestra Lelia Próspero Maldonado, que a su vez le confió el maestro Bonifacio Rojas Ramírez,⁷⁵⁵ los orígenes de la danza moderna/contemporánea en Morelia pueden remitirse a la década de 1940.

En alguna de las estancias que realizó el músico moreliano Miguel Bernal Jiménez en su ciudad natal, tras volver de sus actividades en Europa, llegó con la idea de conformar un espacio que auspiciara eventos de música, ópera y danza a través de la recuperación del recinto de lo que en 1945 se nombró Conservatorio de las Rosas. Bernal contactó al bailarín Sergio Franco⁷⁵⁶ y le propuso venir a Morelia para ayudarlo con dicho proyecto, pero también para que creara una escuela de danza e iniciara una compañía.⁷⁵⁷ Sergio Franco ya había fundado una escuela de danza en Tlaxcala (en 1944) a petición del gobierno de ese estado, en la que había enseñado técnicas de danza clásica, fundamentos de danza moderna, investigación y uso de los movimientos de las danzas regionales, y composición coreográfica. En Morelia intentó recrear un plan similar. Franco llegó a esta ciudad a fines de 1944 y conformó con sus alumnas el Ballet del Conservatorio de las Rosas, llamado después Ballet Morelia (1946).⁷⁵⁸ En él tomaba clases y llegó a ser bailarina principal Mireya Mendoza, hija

⁷⁵⁵ Fundador de la Orquesta Sinfónica de Morelia, de la Orquesta de Cámara de Michoacán y alumno del músico Miguel Bernal Jiménez

⁷⁵⁶ Sergio Franco fue un bailarín de ballet y danza moderna, alumno destacado de Waldeen von Falkenstein, fundador del Ballet Sergio Franco (1952) y de la Escuela Superior de Danza de Chihuahua (1954), la cual después constituyó junto con otras escuelas de artes, la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Ver Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo del universo*, Instituto Chihuahuense de Cultura/Trilenio Editores, Chihuahua, 1995, 217 pp.

⁷⁵⁷ Sergio Franco había estudiado declamación a una edad temprana en una de las escuelas fundadas por Miguel Bernal, y posiblemente ahí se formó su vínculo. Años más tarde mantuvieron una relación de colaboración en algunas ocasiones (por ejemplo, puesto que Bernal Jiménez requirió del trabajo de Franco para acompañar una obra que compuso en homenaje a Sor Juana Inés de la Cruz, y ambos hicieron una gira por España para presentar una ópera sobre Vasco de Quiroga). Por su parte, algunas composiciones del músico moreliano acompañaron las coreografías de algunas figuras de la danza moderna mexicana, como Guillermo Arriaga y Marcelo Torreblanca, y llegó a dirigir la orquesta sinfónica durante algunas presentaciones de danza en el Palacio de Bellas Artes. Ver Segura, Felipe. "In Memoriam. Sergio Franco", en Ángeles, Anastacio (coord.) *Cuaderno 25. Cenidi Danza "José Limón". Una vida en la Danza*, INBA-Cenidi Danza, México, 1993.

⁷⁵⁸ El Ballet Morelia llegó a hacer funciones de gala, diferentes presentaciones en la ciudad (por lo general en el Teatro Ocampo) y en otros estados, incluso llegó a presentarse en el Teatro de Bellas Artes y en una función para el presidente de la república, Miguel Alemán. En su momento de auge (alrededor de 1949), Felipe Segura afirma que el Ballet Morelia incluso llegó a ser la única compañía estable de México: había desaparecido el Ballet de la Ciudad de México, la Academia de la Danza Mexicana estaba en su momento incipiente, igual que Ballet Nacional de México y fuera de

del entonces gobernador, el licenciado José María Mendoza Pardo,⁷⁵⁹ quien proveyó a Franco de recursos y de todo lo que el bailarín consideraba necesario para el éxito del grupo, circunstancias que favorecieron el apoyo a la danza clásica y regional durante ese período.⁷⁶⁰

El gobierno del estado inició una política tendiente a apoyar concretamente y bajo su responsabilidad directa, diversas actividades artísticas, que lo llevan a financiar la presencia de destacados maestros de danza, llegando a formar el Ballet Morelia [...] ⁷⁶¹

En 1947, el maestro y bailarín abrió la Escuela Popular de Danza en el edificio del actual Palacio Clavijero, donde estableció cuotas muy bajas y hasta clases gratuitas con el objeto de recibir a la población en general. A pesar del apoyo que recibió de Bernal Jiménez, el plantel no funcionó por mucho tiempo debido a que las edades de los alumnos que atendía diferían mucho y a que éstos no eran constantes en su asistencia; además Franco ya estaba muy ocupado con el Ballet Morelia y sus presentaciones.⁷⁶²

Según relata Próspero, ambos artistas propusieron al gobernador la creación de un teatro en el que pudieran presentarse las obras del Ballet Morelia, así como óperas y eventos musicales, y Mendoza Pardo aceptó, puesto que Bernal y Franco se habían convertido en artistas emblemáticos que proveían a Morelia y a su gobernador de prestigio nacional. En 1949 se colocó la primera piedra en el espacio que actualmente ocupa el Auditorio Universitario "Samuel Ramos", y se aprobó que se gastara \$1 millón de pesos para construirlo. Al enterarse de tal patrocinio, tanto la prensa como grupos

la capital del país no existían grupos de danza consolidados. Segura, Felipe. "In Memoriam. Sergio Franco", *op. cit.*; Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*, p. 135.

⁷⁵⁹ A Sergio Franco le facilitaron un espacio en lo que entonces funcionaba como oficinas del Conservatorio, pues el ballet primero formó parte de dicha institución, y se ubicó en la parte de arriba de uno de los portales del Centro Histórico. Posteriormente trabajó dentro del edificio del Conservatorio, en el Teatro Ocampo y finalmente le dieron un salón acondicionado con duela en el Palacio Clavijero. El gobierno destinó recursos al Ballet Morelia, sobre todo para financiar las puestas en escena. Segura, Felipe. "In Memoriam. Sergio Franco", *op. cit.*; Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*

⁷⁶⁰ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Tortajada, Margarita, *Danza y poder I*, *op. cit.*, pp. 333, 463-464; Segura, Felipe. "In Memoriam. Sergio Franco", *op. cit.*, pp. 123-125; Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*, pp. 66-68, 73-87; <http://fa.uach.mx/conocenos/2011/03/01/historia/>

⁷⁶¹ *Programa Estatal de Cultura 1996-2002*, *op. cit.*, p. 13

⁷⁶² Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*, pp. 97-98

de estudiantes de la Universidad Michoacana iniciaron una serie de protestas, y es que Mendoza Pardo había reducido el presupuesto a la universidad en ese periodo y se percibían muchas carencias económicas dentro del estado. A causa de las marchas y protestas que se organizaron en contra del gobernador por la construcción del teatro y por su patrocinio acentuado al Ballet Morelia, y posteriormente, por la represión de dichas manifestaciones en las que hubo dos víctimas,⁷⁶³ Sergio Franco tuvo que dejar la ciudad y tanto el proyecto del teatro como el Ballet se vinieron abajo.⁷⁶⁴

Este episodio, además de ser interesante en sí mismo, como parte de la historia de Morelia y, tangencialmente, del movimiento estudiantil universitario, es importante por los vínculos que tiende hacia una historia más reciente: hubo por lo menos 2 alumnas de Sergio Franco, que formaron parte del Ballet Morelia y que en la década de 1950 empezaron a dar clases de ballet en los talleres libres de la Escuela Popular de Bellas Artes. Se trata de Josefina Rodríguez y Amanda Mendoza, quienes fueron maestras de Lelia Próspero en distintos momentos de su formación.⁷⁶⁵

Sergio Franco dejó la *semilla* de la danza en las alumnas que continuaron su labor en Morelia en la década de 1950. Amanda Mendoza había dado clases en una primaria y en la EPBA tenía un grupo de niñas. Por su parte, Josefina Rodríguez aparece como maestra de la “cátedra de danza” de los talleres artísticos de la EPBA desde 1955. Las clases que Josefina Rodríguez impartía a adolescentes eran una combinación de “técnica clásica”, “danza mexicana”, “improvisación”, y ya entonces aparecía en su programa la enseñanza de “técnica moderna”.⁷⁶⁶

⁷⁶³ Las protestas y los fatales resultados obligaron a Mendoza a dejar su puesto. Incluso hubo quienes se organizaron para destrozarse y prender fuego al recinto de la Escuela de danza en el Palacio Clavijero.

⁷⁶⁴ Moreno Irazabal, Felipe. “Consternación e indignación en Morelia por la matanza de estudiantes”, en *Tiempo Universitario, Gaceta histórica de la BUAP*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, año 12, no. 14, noviembre de 2009, pp. 1-2; Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Segura, Felipe. “In Memoriam...”, *op. cit.*, p. 125; Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*, pp. 96, 137-141.

⁷⁶⁵ De 1957 a 1960, según L. Próspero; Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo...*, *op. cit.*, p. 142.

⁷⁶⁶ Rodríguez G., Josefina. “Programa tendiente a desarrollar durante el presente año en la cátedra de Danza de la Escuela Popular de Bellas Artes”, 20 de abril de 1955, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 25, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán; “Escuela Popular de Bellas Artes”, s/f, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 49, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia,

Teresa Medina, egresada de la Academia de la Danza Mexicana, llegó a dar clases a la EPBA en 1960,⁷⁶⁷ pero en opinión de la maestra Próspero, no se trataba todavía de una enseñanza dancística que tuviera claridad en las técnicas que se impartían:

Teresa Medina ya traía inicios de la danza moderna, traía *técnicas mezcladas* de Humphrey, de Limón, de Graham, las traía muy revueltas, pero las traía. *Yo bailaba lo clásico porque no había otra cosa* y porque me gustaba [...] Aquí *en la ciudad lo único que había era clásico y una mescolanza de técnicas*, de todo... Porque lo mismo me hacían bailar *El Son de la Negra* que *Las Chiapanecas*, que *Janitzio* de Revueltas, o *Las Sílfides*. Era una revoltura porque *las maestras traían formación de lo que se daba en la ADM*, cuando salían como bailarines de danza moderna y bailarines de danza regional [desde 1956 hasta 1959]. Entonces a los que iban a estudiar a la ADM *les daban “técnica general de la danza”*, que era lo básico de lo clásico, y dentro de eso, el manejo de la diagonal o el centro. Revolvían técnicas de Graham, de Limón o Humphrey, así que nunca sabías tú de quién era qué, porque [los alumnos] no sabían quiénes eran los creadores de esas técnicas. *Era una mescolanza como a ellos se los enseñaron y así lo enseñaban en la provincia.*⁷⁶⁸

En efecto, a la enseñanza dancística que se impartía en la ADM en esos años se la caracterizaba como inconsistente, con una mezcla de varios estilos y técnicas de danza, y carencias en la preparación pedagógica de quienes se preparaban para la docencia.⁷⁶⁹

Posteriormente, cuando el doctor Eli de Gortari entró como rector de la UMSNH, impulsó una serie de reformas tanto académicas como estructurales en el interior de la Universidad. Como parte de ellas, en la EPBA se promovió la elaboración de un plan de estudios para establecer carreras cortas. Se comenzó a hacer una revisión de los programas que ya se tenían con colaboración de los profesores, y tras compararlos con los de otras instituciones de educación artística, se conformó un plan de estudios en 1963. Éste establecía como requisito haber terminado la secundaria, y tenía como perfil de egreso el de bachiller: instrumentista, cantante, pintor, escultor, grabador,

Michoacán; Próspero, Lelia, *Historia general de la Escuela Popular de Bellas Artes*, Tesis de Licenciatura, Morelia, UMSNH, 1996; Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷⁶⁷ Teresa Medina estuvo al menos hasta 1966, último año en que L. Próspero tomó clases con ella (de 1961 a 1966).

⁷⁶⁸ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷⁶⁹ Ferreiro, Alejandra y Josefina Lavalle, “Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la ciudad de México (1931-1978)”, en Maya Ramos Smith (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 789-790

actor y ejecutante de danza clásica. Sin embargo, al parecer este plan no fue aprobado.⁷⁷⁰

Fue hasta noviembre de 1965 que el Consejo Universitario de la UMSNH aprobó un plan de estudios que retomaba lo propuesto por el documento anterior y creó las carreras técnicas, con el propósito de dotar de “*carácter profesional* a los estudios impartidos en la institución”,⁷⁷¹ y “con el objeto de *ajustar de modo práctico y satisfactorio* los diversos aspectos de la enseñanza artística, teniendo como objetivos fundamentales la *capacitación técnica y cultural* de los alumnos”.⁷⁷²

La carrera de Ejecutante de Danza Clásica tenía una duración de 7 años (un ciclo inicial de 3 años, un ciclo medio de dos años y un ciclo profesional de dos años), e incluía el estudio de solfeo, apreciación musical, técnica clásica, técnica moderna, historia de la danza, arte dramático, e historia del arte. Por entonces seguía atendida por Teresa Medina. Este plan parece ser un intento de lograr una mayor sistematización y formalización de los estudios que ofrecía la escuela, pues además de crear las carreras técnicas, definió algunos requisitos de ingreso y egreso.⁷⁷³

Por ejemplo, para ingresar, los alumnos debían someterse a un examen de admisión, aplicado por profesores de la escuela, con el objeto de “saber si el alumno tiene *disposiciones naturales* para cursar los estudios a que aspira” y presentar un certificado de terminación de los estudios básicos. Para recibir un título al finalizar la carrera, los alumnos debían presentar un examen acorde al área; en danza, por ejemplo, se pedía la presentación de un recital público y una conferencia que sería juzgada por un jurado calificador, es decir que debía acreditar su formación como ejecutante. Por otra parte, se establecía que a los alumnos de Música y Danza que concluyeran el ciclo medio, se les daría una “constancia de capacitación” para que pudieran impartir clases en primarias, secundarias y escuelas normales, aunque no se especifica que el perfil de la carrera incluyera la formación como docentes.⁷⁷⁴

⁷⁷⁰ Próspero, Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, pp. 101, 114; S/a. “Síntesis del plan de estudios de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, Fondo: UMSNH, Sección: Educación profesional, Serie: Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas, 1916-1989, Caja: 269, Foja 40, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán.

⁷⁷¹ “Síntesis del plan de estudios...”, *op. cit.*

⁷⁷² “Escuela Popular de Bellas Artes”, *op. cit.*

⁷⁷³ “Síntesis del plan de estudios de la Escuela Popular...”, *op. cit.*, foja 41.

⁷⁷⁴ “Escuela Popular de Bellas Artes”, *op. cit.*, foja 50.

Esto nos habla de que se empezaron a cimentar algunos criterios de selección y estándares, y que además se pretendía insertar a algunos de sus alumnos en el campo laboral. Se buscaba poner a la Escuela de Bellas Artes al nivel de las carreras universitarias de la UMSNH, al menos de las de nivel técnico profesional. Y es que en diversas ocasiones, las autoridades universitarias (especialmente el Consejo Universitario) se mostraron despectivas hacia el hecho de que la EPBA formara parte de la universidad (asunto que tocaré en el último capítulo).⁷⁷⁵

Retomando el papel de la EPBA como *semillero*, personajes del campo de la danza moreliana consideran que hasta que la bailarina Valentina Castro⁷⁷⁶ empezó a dar clases en 1964, fue que se introdujo en Morelia la danza moderna/contemporánea, específicamente a través de la implementación de las técnicas Graham y Limón. Valentina Castro se había trasladado a Morelia porque el doctor Elí de Gortari (antes de que en 1963 tuviera que renunciar a su cargo debido a conflictos políticos internos y con el gobernador Agustín Arriaga Rivera) había invitado al filósofo Jaime Labastida (pareja de Castro) a impartir cátedra en la universidad,⁷⁷⁷ por lo que ella se instaló como maestra de danza junto con Teresa Medina.⁷⁷⁸

Las personas que iniciaron aquí, tenían *el mismo tipo de formación incipiente*. Entonces [...] repetían *patrones muy establecidos*. Yo considero que *quien realmente trajo un trabajo técnico, de una técnica en particular que es Graham, fue la maestra Valentina [...] porque ella venía del Ballet Nacional*. [Valentina Castro estaba] en [la Escuela Popular de] Bellas Artes, en el centro, y allí íbamos a tomar clases todos con ella. Y de ahí se quedó el trabajo de ella y se siguió haciendo.⁷⁷⁹

⁷⁷⁵ Próspero, Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, pp..

⁷⁷⁶ Valentina Castro es una bailarina, maestra y coreógrafa que había estudiado en la ADM y en la END, había formado parte del Ballet de la ciudad de México y de Ballet Nacional de México, y había sido alumna de Guillermina Bravo, de José Limón y de David Wood (alumno de Nikolais y de Martha Graham), por mencionar algunos de sus maestros más destacados.

⁷⁷⁷ Según su propio testimonio, también fue a causa de una enfermedad que le dio a causa del trabajo excesivo.

⁷⁷⁸ Próspero, Lelia. Entrevista; Próspero, Delia. Entrevista; Chavira, Teresa. Entrevista; Amezcua, Cardiel. Entrevista; Díaz, Laura. Entrevista; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; "Síntesis de los acuerdos que figuran en el acta del día 13 de noviembre de 1965 del Consejo Técnico de la Escuela Popular de Bellas Artes", Fondo: UMSNH, Sección: Educación profesional, Serie: Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas, 1916-1989, Caja: 269, Foja 76, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán; Tortajada, Margarita. *Danza y Poder II*, p. 1265; Tortajada Quiroz, Margarita. "Valentina Castro: éxtasis y experimentación", en Margarita Tortajada. *Mujeres de danza combativa*, Cenedi Danza/INBA/CNCA, México, D.F., 1998, pp. 154, 171; Ángeles Rodríguez, María de Jesús, "Valentina Castro y el desarrollo de la danza en México. Perspectivas de una bailarina, docente, coreógrafa y mujer", en Tortajada Quiroz, Margarita *et. al. Lazos y ecos de la obra de Miguel Covarrubias. Arriaga, Castro, Sagaón*. México, INBA, 2013, pp. 188-189.

⁷⁷⁹ Próspero, Delia, *op. cit.*

Valentina Castro es la *primera maestra de contemporáneo* que llega aquí.⁷⁸⁰

Generacionalmente a Dalia, Lelia y María [“Tonantzin”] las formó Valentina Castro. Ella es *una mujer muy importante de la danza mexicana* que vino a dar aquí por casualidad [...] Esto lo sé porque [Valentina] nos lo platicó un día a Elí [Solís], a Jorge [Cerecero] y a mí. *Lo que ella cuenta* es que *vino a trabajar, dio talleres* mientras su esposo estaba como residente en la universidad [...] Cuando fue lo del movimiento estudiantil, tenían orden de detención y huyeron como pudieron.⁷⁸¹

Con Valentina Castro *ya tuvimos un acercamiento mayor con la danza moderna*. Ahora sí, ella nos decía “esta técnica es ésta y esta técnica es lo otro” [...] *Traíamos un atraso muy fuerte comparado con [la ciudad de] México, como todos los de provincia* [...] Ella vino con un filósofo [Labastida] que también fue mi maestro, y pues se tuvieron que ir de aquí. Pero *dejó semillita*, porque Valentina *nos dejó ver un panorama más amplio sobre la danza* [...] Fue maestra de María “Tonantzin” también.⁷⁸²

[En Morelia] di clases, hice pequeñas coreografías, demostraciones de técnica, conferencias.⁷⁸³

Valentina Castro, junto con su esposo y sus hijos pequeños, se vio obligada a dejar Morelia en 1967 cuando se presentaron órdenes de aprensión en contra de Labastida por colaborar en el movimiento estudiantil universitario que se dio en la ciudad (de 1963 a 1966).⁷⁸⁴ Sin embargo, además de que su actividad nutrió la visión de la danza en Morelia, las hermanas Próspero (Lelia y Dalia) y María Martínez Cervantes, fueron sus alumnas. Años más tarde, ellas fueron parte de los pilares de la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia.⁷⁸⁵

Ahora bien, las protestas y levantamientos de estudiantes que se sucedieron en la ciudad entre 1963 y 1966 en contra del gobernador Agustín Arriaga, fueron sofocadas con violencia y acciones represivas. Según informaciones de Próspero, tanto profesores como alumnos de la EPBA apoyaron las protestas y se dedicaron a defender los espacios universitarios. Fue a razón de ello que el gobernador propuso

⁷⁸⁰ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁷⁸¹ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁷⁸² Próspero, Lelia.

⁷⁸³ Castro, Valentina, citada en Tortajada Quiroz, Margarita. “Valentina Castro...”, *op. cit.*, p. 172; Ángeles Rodríguez, María de Jesús, *op. cit.*, p. 189

⁷⁸⁴ Ese mismo año, Ramón Martínez Ocaranza y su esposa fueron apresados por la misma razón. Estuvieron cautivos durante 3 meses en la penitenciaría del Estado.

⁷⁸⁵ Ángeles Rodríguez, María de Jesús, *op. cit.*, pp. 189-190

que se transformara a la EPBA en Instituto de Bellas Artes, cambio oficializado en 1966 en la nueva Ley Orgánica con intenciones de desaparecer la escuela.⁷⁸⁶

La creación del Instituto de Bellas Artes, vino a truncar lo iniciado por el plan de estudios del 65, pues la nueva institución se fundamentó con otro plan de estudios, el cual supuestamente se elaboraba

*tomando en consideración tanto el tipo de población escolar que acude [al Instituto], como a las limitaciones humanas y económicas que lo aquejan, razones por las que no es factible, por el momento, que los estudios que se realizan constituyan carreras profesionales de arte. En esa imposibilidad se ha pensado que los estudios que se impartan se realicen en 3, 4 o 5 años y que en ellos se den conocimientos básicos completos y firmes, que equivalgan a un Bachillerato de Arte, denominándolos Estudios Vocacionales Artísticos.*⁷⁸⁷

Según la tesis sobre la historia de la EPBA de la maestra Lelia Próspero, no se trataba de un plan de estudios, pues no incluía perfil de ingreso de alumnos ni docentes, y sólo establecía los requisitos de obtención del diploma de conclusión de Estudios Vocacionales Artísticos; era más bien una lista de las actividades a las que iba a dedicarse el Instituto:

- Los estudios que se hagan en el Instituto de Bellas Artes se dividirán en años y grados de 1° a 5°. *La adquisición y la legalización de cada grado dependerá del talento y aplicación del alumno.*
- Por la *naturaleza* del instituto sólo se darán boletas y diplomas.
- Se tramitarán a su debido tiempo ante la Secretaría de Educación Pública o ante el gobierno del estado, que los alumnos tengan una plaza como maestro de música o de otra especialidad en las escuelas secundarias o primarias.⁷⁸⁸

Este plan separó los cursos de Danza en Clásica y Folclórica, y si bien retomaba varios elementos del Plan de Estudios de 1965 (que por su corto periodo de aplicación no produjo egresados) como los requisitos de egreso,⁷⁸⁹ más bien intentaba desacreditar la búsqueda de formalizar las carreras de nivel técnico, pues se habla solamente de la obtención de diplomas de terminación de estudios, y no se mencionan

⁷⁸⁶ Figueroa Zamudio, Silvia, "El marco jurídico...", *op. cit.*, p. 2; Próspero Maldonado, Hilda Lelia. *Historia...*, *op. cit.*. 106-107, 112; Ángeles Rodríguez, María de Jesús, *op. cit.*, pp. 189-190

⁷⁸⁷ "Instituto de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo", en Próspero Maldonado, Hilda Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, apéndices.

⁷⁸⁸ *Ídem.*

⁷⁸⁹ *Ídem.*

las carreras ni la obtención de títulos. Por otra parte, puede observarse que se seguía estableciendo el campo de la docencia como espacio laboral para sus estudiantes.

Para 1969 se organizó una sociedad estudiantil, que, en conjunto con el director, el licenciado Martín Tavira Uróstegui, redactó un nuevo plan de estudios y un oficio que reclamaba la recuperación del nombre de Escuela Popular de Bellas Artes, así como el hecho de que no se le permitiera a la institución ofertar carreras profesionales.⁷⁹⁰

*¿Es nuestro Instituto de Bellas Artes un verdadero instituto de investigaciones estéticas? Evidentemente no. El nombre es incorrecto, en realidad es solamente una escuela. Quizá pudiera afirmarse que el I.B.A. no es una escuela, puesto que no concede grados ni nivel profesional. ¿Cómo es posible que haya una dependencia de la universidad en la que los alumnos aprueban materias, pero no reciben grado académico alguno y sus estudiantes quedan en el aire? [...] Será inconcebible que pudiera considerarse un centro que imparte enseñanza, indigno de merecer los derechos de una escuela –aunque modesta–, sólo porque en ella no se imparte la ciencia, sino el arte. La cultura es igualmente valiosa en todas sus expresiones [...] La H. Junta de Gobierno [de la universidad] es competente para crear, modificar o imprimir facultades, escuelas e institutos [...], puede devolver a esta institución todo su derecho, puesto que el Artículo 18 [de la Ley Orgánica] no ordenó la clausura de la E.P.B.A., sino solamente le otorgó a la universidad el derecho de impartir la enseñanza artística.*⁷⁹¹

Este documento, además de su propósito evidente, denota la actitud de subvaloración que mantenían las autoridades universitarias hacia los estudios y la enseñanza de disciplinas artísticas. Si bien, en ese momento la escuela no se encontraba en condiciones de impartir estudios de nivel licenciatura, de acuerdo con los estándares aceptados y establecidos por la universidad, tampoco parecían querer darle la oportunidad de formalizarlos y encaminarlos hacia su profesionalización.

La institución recuperó su denominación como Escuela Popular de Bellas Artes a principios de 1970 gracias a las presiones de la sociedad de alumnos y del director. Aunque el nuevo plan de estudios también fue aprobado, Próspero subraya

⁷⁹⁰ “Acuerdo no. 4/6. Proyecto de Plan de Estudios para el Instituto de Bellas Artes”, del 15 de octubre de 1969, Caja: Consejo Universitario 223, Expediente: 223-63-2000 Escuela Popular de Bellas Artes, Asunto: Documentación varia, Archivo de la UMSNH, Morelia, Michoacán; Próspero, Lelia. *Historia...*, op. cit., p. 115

⁷⁹¹ Tavira Uróstegui Martín. “Oficio enviado a José Guzmán Cedeño, Jefe de la Junta de Gobierno de la Universidad Michoacana”, del 16 de enero de 1970, pp. 2-4, en Próspero, Lelia. *Historia...*, op. cit., apéndices.

que varios asuntos de relevancia fueron desatendidos, como el hecho de que no se regularizó ni revisó la situación de los docentes ni se definieron sus perfiles, por lo que se continuó la práctica de contratar a personas sin la preparación profesional o sin el perfil necesario.⁷⁹²

Lelia Próspero comenzó a dar clases de danza en la EPBA en 1972. Para entonces, su hermana Dalia y María “Tonantzin” ya se habían ido a estudiar danza a la Ciudad de México y no volverían sino hasta la década de 1980. Lelia Próspero menciona que sólo tenía cursos de danza folclórica y clásica, y es probable que se siguieran dando cursos de técnica Graham como parte de la carrera técnica, pero no obtuve información al respecto. No obstante, además de ser pionera en la enseñanza de la danza, fue uno de los agentes más importantes del proceso de transición hacia las licenciaturas de arte de la EPBA, proceso que le llevaría varias décadas de esfuerzos e intentos de obtener la validación de las autoridades universitarias.⁷⁹³

En 1984, un grupo de profesores entre los que se encontraba la maestra Próspero, comenzaron a trabajar en un nuevo plan de estudios, pero éste ya tenía el propósito de elevar las carreras al nivel de licenciaturas. Al terminarlo, enviaron el proyecto al Consejo Universitario junto con un plan de nivelación docente, pero el Consejo hizo algunas observaciones que ponían el acento en la indefinición del perfil docente, y nuevamente echaron abajo las intenciones de profesionalización.⁷⁹⁴

Ya cuando empezamos con lo del rediseño curricular [en 1984] fue cuando me di cuenta que el programa o el *plan de las carreras técnico vocacional no se habían registrado* [ante la SEP], entonces *no había posibilidades de que nadie se titulara ni nada.*⁷⁹⁵

Mientras tanto, los cursos siguieron impartándose aunque de una manera un tanto distinta, como parece indicar el testimonio de Teresa Chavira, que estudió danza folclórica durante la década de 1980 en la EPBA:

⁷⁹² Próspero, Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, pp. 107, 114-120.

⁷⁹³ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

⁷⁹⁴ Próspero, Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, p. 122; Arriaga Rico, Antonio, “Oficio de envío del plan de nivelación del nivel licenciatura”, 28 de noviembre de 1984, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, Archivo Histórico de la UMSNH, Morelia, Michoacán

⁷⁹⁵ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

Era un plan de estudios que *no tenía una certificación en licenciatura ni en estudios técnicos*, sino... le decían así, “plan de estudios” de danza folclórica, o de ballet, o de contemporáneo, en todas había *carreras*. [Cuando estuve] fue en el año 83 al 87, eran 4 años [...] que *sí tenían como una sistematización de conocimientos*, todo el tiempo llevabas solfeo rítmico, lengua tarasca.⁷⁹⁶

Fue también en esos años que Lelia Próspero, junto con María Suárez, organizaron el Taller Experimental de Danza Contemporánea, con miras a conformar un grupo representativo. Sin embargo, al parecer en los últimos años la escuela ofreció solamente danza clásica y folclórica y pareció perder protagonismo frente a la apertura del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán y toda la actividad que se estaba concentrando en la Casa de la Cultura, a donde llegaron a impartir clases maestros con plazas del INBA.⁷⁹⁷ Es decir que por unos años, el capital simbólico del campo dancístico moreliano se condensó en aquellos otros espacios dejando fuera de escena a los talleres de la EPBA. Así lo sugiere también una declaración del bailarín y coreógrafo Jorge Cerecero:

Casa de Cultura llegó a tomar importancia en el ámbito de la danza contemporánea porque la maestra Lelia se cargó más al ballet clásico, entonces sí tenían taller pero era frágil, digamos, no tenía peso. A Casa de Cultura llega María Martínez, se inserta Dalia Próspero, se constituye Siuini, se abre el Centro de Danza Contemporánea, y llega un momento en que esto es más álgido. El Seguro Social digamos que estaba también en la punta de lanza, por los coloquios de danza que en aquel entonces tenía a bien realizar la maestra Rosalba mediante el IMSS.⁷⁹⁸

Sin embargo, fue hasta 1996 que la institución reapareció en el mapa y comenzó a consolidarse como el principal espacio de profesionalización, cuando ya había desaparecido el Centro de Danza y se abrieron las licenciaturas en la escuela. Hay que recordar que fue a inicios de esta década cuando las escuelas de danza del INBA comenzaron a formular sus estudios profesionales de nivel superior (por ejemplo, en 1995 se establecieron algunas de las licenciaturas de la ENDCyC en el Cenart), por

⁷⁹⁶ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁷⁹⁷ Rendón Guillén, Alberto, “Taller de danza contemporánea, opción en el perfeccionamiento”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de julio de 1983, p. 11-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Danza para hoy en Bellas Artes”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 1984, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Preparan el Primer Taller de Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de junio de 1984, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Inició ayer el curso de Danza en Bellas Artes”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 14 de agosto de 1984, p. 11-A; Vargas, Eréndira, “La Escuela Popular de Bellas Artes abre sus inscripciones para el próximo ciclo escolar”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 13 de agosto de 1989, p. 1-B

⁷⁹⁸ Cerecero, Jorge, *op. cit.*

lo que ya había algunos precedentes (sin olvidar que la Universidad Veracruzana creó su licenciatura en danza en 1975). En ese año, Dalia Próspero, que había estado trabajando en Casa de la Cultura, se unió a sus hermanas (Rocío y Lelia)⁷⁹⁹ en la labor de enseñanza dancística de la EPBA, pero me ocuparé de esta transición más adelante.⁸⁰⁰

El espacio de Bellas Artes es importante no solamente porque, con el tiempo, la carrera técnica de danza (junto con la de música, teatro y artes visuales) se sistematizó y transformó en licenciatura, sino porque aquí tuvieron su formación básica las figuras de la danza moreliana que son consideradas como las “precursoras”, sino también porque es reconocido como *semillero* de bailarines y maestros, puesto que los alumnos de dichas precursoras formaron algunos de los primeros grupos independientes, se fueron consolidando como solistas y tuvieron su parte en la enseñanza y formación de las siguientes generaciones.

La Casa de la Cultura de Morelia

La Casa de la Cultura se abrió en la segunda mitad de la década de 1970, y lo poco que puede encontrarse respecto a la actividad dancística de entonces son algunas menciones fugaces en los informes de gobierno del estado de Michoacán: presentaciones del Ballet Folklórico de Michoacán en la ciudad, sus giras por otros estados y por el extranjero, funciones de los ballets folclóricos de otros países en Morelia, y los talleres de danza que se ofrecían y que gestionaba el Departamento de Danza, dirigido por Lelia Próspero.⁸⁰¹

De entre lo más destacado de esta década se encuentra la presencia de la bailarina y maestra Waldeen von Falkenstein, en 1971, para hacer una breve presentación de danza y dar un taller de 3 días sobre la historia de la danza; la visita de dicha bailarina fue organizada y patrocinada por la Dirección de Promoción Cultural (DPC) y la EPBA. Ya a finales de 1979, la maestra Próspero gestionó la visita del bailarín y maestro Xavier Francis, quien llegó a impartir un taller de danza por dos

⁷⁹⁹ Rocío Próspero también era bailarina y maestra de danza, pero del género folclórico.

⁸⁰⁰ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁰¹ Gálvez Betancourt, Carlos. *Segundo informe, op. cit.*; *Michoacán. 1968-1974, op. cit.*; Torres Manzo, Carlos. *4to Informe de Gobierno, op. cit.*

meses. En ese año, la sección de la DCP encargada de la danza ya aparece como “Departamento de Danza Folklórica y Moderna”.⁸⁰²

La década siguiente inició con la presentación de Forion Ensemble (el pionero del Movimiento de Danza Contemporánea Independiente de México), patrocinada por el FONAPAS-Michoacán y el IMC, así como del grupo Danza Libre Universitaria, de la UNAM. Se puede decir que la actividad dancística más relevante que se desarrolló en la Casa de la Cultura, por lo menos en lo que toca a la danza contemporánea, inicia en esta década. En 1981 estaba en activo el Grupo de Danza Clásica y Moderna, que ya se presentaba en los teatros. En los primeros años, las maestras Esperanza Martínez y Graciela Muñoz⁸⁰³ fueron quienes dirigieron a los grupos de contemporáneo (que se dividían en las categorías de infantil, jóvenes y adultos), los cuáles también empezaron a tener sus primeras presentaciones en el Teatro Ocampo y en el Teatro del IMSS.⁸⁰⁴

En junio de 1983 se organizó la Primera Muestra Local de Danza Contemporánea en el Teatro Ocampo. Gracias a la gestión de Lelia Próspero en el Departamento de Danza y la colaboración de la maestra María Suárez y el Cedart, se logró un acuerdo para que también otros grupos dieran función. Fue así que participaron, además del Taller Libre de la Casa de la Cultura, el Grupo Cedart/INBA, el grupo de la EPBA, el Taller Experimental de Danza Contemporánea, el grupo de danza del IMSS y el grupo de danza del Consejo Nacional de Recursos para la Atención a la Juventud (CREA). Dentro de esas agrupaciones ya figuraban los nombres de algunos integrantes de la “primera generación” como Cardiel Amezcuca,

⁸⁰² Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Torres Manzo, Carlos. *5to Informe de Gobierno*, *op. cit.*, p. 247

⁸⁰³ Sobre estas 2 maestras sólo encontré referentes en la prensa, y por alguna razón, ninguna de las personas que entrevisté las mencionaron nunca.

⁸⁰⁴ “Forion Ensemble Ballet”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 2 de noviembre de 1980, p. 7; “Eventos culturales en el estado. Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de junio de 1981, p.; “Festival de Danza y audición de jazz, hoy”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de junio de 1982, p. 2; Sereno Ayala, Yolanda, “La inquietud por nuevas formas dancísticas, Forion Ensemble”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de abril de 1983, p. 10-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Festival de Danza en el Ocampo”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 28 de junio de 1983, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Viene el grupo de danza de la UNAM”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 19 de julio de 1983, p. 19; Sereno Ayala, Yolanda, “Qué hay de nuevo en Morelia esta semana. Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de junio de 1984, p. 11-A

Jorge Cerecero y María Antonieta Espinosa.⁸⁰⁵ Fue en esta década también que la danza contemporánea comenzó a hacerse visible en la prensa:

Este tipo de presentaciones [de danza] tienen una importante *finalidad*, como lo es el hecho de que *hacen crecer el interés por esta disciplina entre el público* que acude a presenciarlas, y por lo tanto *se tienen más aspirantes a formar nuevos grupos*, para *aumentar el número de integrantes* de los ya existentes, por lo que bien *se pueden hacer esfuerzos para proporcionar estas muestras* en cualquiera de las *disciplinas de las bellas artes*, que siempre serán *en beneficio de la población joven* de nuestra entidad”.⁸⁰⁶

Los grupos participantes en esta ocasión, *no son profesionales* y cumplieron en buena parte con lo que se les había pedido [...], dado que *consiguieron el interés del público* que se había levantado con los *festivales anteriores* y por su parte, *obtuvieron experiencia* al presentarse ante *un público más exigente* y en un *evento de mayor importancia* que las *presentaciones esporádicas* que hace cada uno de ellos por su cuenta.⁸⁰⁷

Aunque se indica que el nivel técnico obedecía a que era una actividad incipiente, desde entonces se reclamaba la falta de atención y apoyo “efectivo” de las autoridades estatales, pues según un pequeño artículo de prensa, la iniciativa de la muestra había sido del Cedart, que ya había organizado dos muestras de danza en los dos años anteriores, pero debido a la falta de apoyo económico, fue que decidieron coordinarse con otras instituciones:

Es necesario que los organismos culturales promuevan y apoyen este tipo de manifestaciones artísticas, con las cuales tendremos la oportunidad de *contar con mejores grupos* y un *elevado índice de calidad en las presentaciones*, a la vez que se *fortalece la iniciativa de los jóvenes por formar parte de un movimiento cultural que inicia* y ha estado despertando interés entre los morelianos [...].⁸⁰⁸

Por otro lado, las bailarinas michoacanas que se habían ido a preparar fuera de Michoacán volvieron a la ciudad de Morelia. A finales de la década de 1960 y principios de 1970, tanto Dalia Próspero como María “Tonantzin” se habían ido a estudiar a la ciudad de México. María “Tonantzin” fue alumna de Guillermina Bravo, llegó a bailar

⁸⁰⁵ Sereno Ayala, Yolanda, “I Muestra Local de Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 4 de junio de 1983, pp. 11-A, 15-A; “Gustó la danza del CEDART en el Ocampo”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de junio de 1983, pp. 11-A, 26

⁸⁰⁶ Rendón Guillén, Alberto, “Del 12 al 15 la primera Muestra Local de Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1983, p. 11-A

⁸⁰⁷ Sereno Ayala, Yolanda, “Falta un efectivo apoyo a manifestaciones artísticas”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de junio de 1983, p. 11-A

⁸⁰⁸ *Ídem*.

como parte de Ballet Nacional de México por una corta temporada, y posteriormente fue a estudiar en los talleres de la escuela de danza de Martha Graham, en Nueva York. Por su parte, Dalia Próspero estudió y dio clases en la Academia de la Danza Mexicana y estuvo bailando con el Ballet Independiente por unos años.⁸⁰⁹

María “Tonantzin” aparece en los anuncios de conferencias y talleres de la Casa de la Cultura como maestra de danza contemporánea desde 1983 y ya entonces reclamaba la necesidad de conformar una escuela formal de danza. Dalia Próspero volvió hasta 1988 pero a lo largo de su estancia en el D.F. realizó varias visitas a Morelia durante las cuales dio breves cursos de danza en la EPBA y en la Casa de la Cultura.⁸¹⁰

En esta década se hizo costumbre que cada año se celebraran muestras de fin de curso de los talleres, donde participaban los grupos de María “Tonantzin”, de Esperanza Martínez y de Graciela Muñoz. También se hicieron intentos de mejorar la enseñanza dancística, o por lo menos así lo sugiere la organización de la I Mesa Redonda sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Danza por el Departamento de Danza del IMC en 1984, en el que participaron Roberto García Marín,⁸¹¹ Esperanza Martínez, Silvia Cervantes,⁸¹² Rocío Próspero, María Suárez, María Martínez, Rosalba Mier, Ana Lilia Robles de Pensado,⁸¹³ y Ofelia Montero de Alcáuter,⁸¹⁴ y presentaron ponencias sobre sus experiencias; además se iniciaron cursos periódicos que eran parte del “programa del INBA para *actualizar a maestros de provincia*”.⁸¹⁵

⁸⁰⁹ Díaz, Laura, *op. cit.*; Próspero, Delia, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel. “Mujer de Danza...”, *op. cit.*, p. 3.

⁸¹⁰ Rendón Guillén, Alberto, “Inicia el taller de danza contemporánea en la EPBA”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de agosto de 1983, p. 12-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Curso de ballet para principiantes”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de julio de 1984, p. 11-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Plática hoy en la CC sobre Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 7 de agosto de 1984, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Muestra de danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de agosto de 1984, p. 12-A; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸¹¹ Fundador del Ballet Folklórico de Michoacán.

⁸¹² Maestra de danza folclórica en la Casa de la Cultura.

⁸¹³ Directora de una academia privada de ballet.

⁸¹⁴ Fundadora de la Escuela de Danza Hispano-Mexicana (privada) de Zitácuaro.

⁸¹⁵ Rendón Guillén, Alberto, “Qué hay de nuevo en Morelia esta semana”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de junio de 1985, p. 11-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Demostración de fin de cursos. Danza contemporánea y folclórica”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1985, p. 11-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Qué hay de nuevo en Morelia esta semana”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 1 de julio de 1985, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Mesa redonda sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 8 de diciembre de 1984, pp. 10-A, 22

También comenzaron a gestionarse diversos talleres y cursos impartidos por maestros que venían de fuera (casi siempre de la ciudad de México), y que se lograban gracias a la colaboración con la SEP y el ISSSTE-Cultura; por ejemplo, el curso “Danza y Expresión” que en 1985 impartió la bailarina Athenea Baker⁸¹⁶ durante 10 días en la Casa de la Cultura.⁸¹⁷ Para los agentes locales, todos estos cursos significaron un paso más hacia la profesionalización de la danza:

En 1985 vino Sylvia Ramírez [“Iniciación a la danza clásica”, por ISSSTE-Cultura y Casa de la Cultura], también estuvo el Programa de Capacitación Permanente [1986], vino Guillermo Palomares [Técnica Limón”, en 1986, INBA-SEP]. Dalia también venía con su esposo los fines de semana a dar talleres.⁸¹⁸

Me tocó conocer a la maestra que era como la pedagoga de la técnica Limón, y que *venía a enseñar los principios de cómo impartir clases*, Joan Griffin [Pedagogía de la Danza, 1988, ISSSTE-Cultura y Casa de la Cultura]. Estaba también otra maestra de ballet, muy importante [Sonia Castañeda, “Actualización de la danza clásica y sus fundamentos biomecánicos”, y Sylvia Ramírez, “Danza clásica”, en 1986, parte del Programa de Capacitación Permanente, INBA-SEP]. Me tocaron las *primeras clases de anatomía aplicada a la danza*, que fue como otro *recurso para la profesionalización*, donde veíamos cómo la anatomía tenía que ver en la danza. Quienes impartieron las clases fueron un médico bailarín, Marcos Zazueta y Sonia Fernández [“Anatomía del movimiento”, del Programa de Capacitación Permanente, INBA-SEP].⁸¹⁹

Fue cuando empezaron a venir los cursos del INBA y del Cenidi. Vino el primer curso que *era ya profesionalizante, era ya pedagogía de la danza* [Joan Griffin, 1988]. Vino la maestra Lin Durán [“Teoría de la Danza”, del Programa de Capacitación Permanente, INBA-SEP]. En el 84 también vino el Ballet Nacional de Cuba, entonces *fue cuando empezamos a tener este gran contacto con lo de afuera*. También nos dieron clase, [porque] nosotros ya teníamos tiempo haciendo técnica con las dos maestras Marías, y los que habían estado haciendo técnica con la maestra Lelia Próspero y con Rosalba Mier. Nosotros [la “primera generación”] éramos los bailarines que nos juntábamos a tomar *los talleres que venían de fuera*.⁸²⁰

⁸¹⁶ Athenea Baker es una bailarina y coreógrafa mexicana que había estudiado ballet con Nina Shestakova, danza moderna con John Fealy y Antonia Torres, coreografía con Waldeen von Falkenstein. La maestra Baker impartió este mismo curso al año siguiente en la EPBA.

⁸¹⁷ Rendón Guillén, Alberto, “Curso de Danza y Expresión en la Casa de la Cultura”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de abril de 1985, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “La danza para mí es una entrega total, Athenea Baker”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de abril de 1985, p. 10-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Iniciaron curso de verano en danza, INBA-IMC”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de agosto de 1986, p. 11-A;

⁸¹⁸ Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁸¹⁹ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸²⁰ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

Asimismo, se sucedieron presentaciones de importantes compañías de otros estados como la visita de Danza Libre Universitaria (grupo de danza contemporánea de la UNAM) en 1985, del Taller Coreográfico de la UNAM (agrupación de danza neoclásica) en 1987, y de U.X. Onodanza (grupo independiente de danza contemporánea como parte del Festival de las Artes, organizado por el IMC y el INBA en 1988.⁸²¹ La programación de estos grupos se dio gracias a las propuestas de la maestra Lelia Próspero, quizá también sugeridas por su hermana Dalia, quien se encontraba estudiando danza en la Ciudad de México.

Al finalizar la década, en la Casa de la Cultura se conformaron dos vértices que significaron un parteaguas en el desarrollo de la danza contemporánea moreliana, cada uno con aportaciones diferentes: nació Siuini, un grupo de danza dirigido por Dalia Próspero con alumnos de los talleres, y se abrió el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán, encabezado por María “Tonantzin” Martínez, un centro de enseñanza que pretendió impulsar el proceso de profesionalización e institucionalización de la danza contemporánea en la ciudad.

Cabe decir también que durante la década de 1990, algunos de los integrantes de la “primera generación” comenzaron a impartir clases en los talleres que continuó ofreciendo la Casa de la Cultura y dieron pie a la formación de nuevos grupos. Entre estos maestros se encuentra Felipa Serrano (que se incorporó en 1992), Antonieta Espinoza (en 1995), Adrián García (en 1997?), Teresa Chavira (1998) y Selene Díaz, integrantes de las primeras generaciones de bailarines profesionales de Morelia. Además, las muestras de fin de curso presentadas en diferentes foros tuvieron seguimiento por lo menos hasta la primera década del 2000.⁸²²

⁸²¹ Rendón Guillén, Alberto, “Viene Danza Libre Universitaria”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de diciembre de 1985, p. 11-A; Fuentes Salinas, Salvador, “Danza moderna, arte que en Morelia pasa desapercibido”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 1987, p. 7-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Estupenda actuación del Ballet Coreográfico de la UNAM”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de diciembre de 1987, p.; Recorte, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de junio de 1988, p.

⁸²² Ávalos, Netzahualcóyotl, “Amplia oferta cultural para el verano en Morelia”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de junio de 1997, p. 18; “Alumnos de danza contemporánea presentan sus propias coreografías”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de julio de 1998, p. 15

Siüini (1988-1993)

Además de que a Siüini (“remolino” en purépecha) se le reconoce como el primer grupo independiente y formal de danza contemporánea de Morelia (no como el único existente, puesto que antes ya se había formado Germen, y en la Casa de la Cultura y en el Centro de Danza hubieron grupos más o menos estables), se puede decir que aglutinó a casi todos los bailarines que se reconocen como la “primera generación” (Jorge Cerecero, Adrián García, Antonieta Espinoza, Sandra Gutiérrez, Elí Solís, Esteban Arana, Genoveva Hernández, Francisco Díaz, Felipa Serrano, Daniela Nieto, con excepción de Cardiel Amezcu, que no formó parte de Siüini, pero todos ellos son bailarines en activo). Aquí confluyeron varias de las personas que también tomaban clases en la EPBA, en el IMSS o en el Cedart (o que recién habían salido de este centro educativo).

*Los bailarines de Siüini fueron alumnos de las maestras fundacionales, así como nuevos alumnos que se integraron plenamente a la danza y quienes al paso del tiempo se convirtieron en los pilares de la profesionalización de la danza michoacana y a su vez fundadores de sus propios grupos, escuelas y estudios, [...] son gente valiosa que, entre otros que también salieron a estudiar a escuelas de danza fuera del estado, se considera como la primera generación de bailarines profesionales de Michoacán.*⁸²³

Esos jóvenes se empiezan a acercar conmigo [...] y ya, surge Siüini que es el *primer grupo de danza contemporánea independiente*. En ese tiempo, de los [integrantes] originales, estaba Adrián García, Antonieta Espinosa, Elí Solís, Esteban Arana [...], al poquito tiempo se une Genoveva Hernández, que está ahorita en Nueva York. Ése fue el grupo que inició, y poco a poco se fueron juntando Martín Orozco, Francisco Díaz, se integra Jorge Cerecero, Felipa Serrano. Más adelante Teresa Chavira, Daniela Nieto, Javier Gutiérrez, todos los que están por ahí regados *tuvieron en algún momento contacto con el grupo.*⁸²⁴

Esta agrupación tuvo una dinámica de entrenamiento y trabajo que se asemejó a lo que en su momento habían hecho los primeros grupos independientes de la ciudad de México y de otros estados, además de que hacía uso de temas prehispánicos representados mediante expresiones dancísticas contemporáneas:

Siüini era realmente *una labor de gusto por la danza*, porque yo venía con la mentalidad cuadrada de que “la compañía trabaja así, se entrena todos los días y tiene ensayo. No nada más hace danza, sino que va a los museos, va a los conciertos” [...] Entonces teníamos un horario: a las nueve de la mañana yo les daba una clase

⁸²³ Amezcu, Cardiel. “Mujer de Danza...”, *op. cit.*, p. 4.

⁸²⁴ Próspero, Dalia, *op. cit.*

formativa o entrenamiento [...], también clase de contemporáneo o de ballet, y luego [pasábamos] a hacer montajes de trabajos o a hacer ensayos, hasta las tres de la tarde. Era como la cuestión de una *disciplina* que se va adquiriendo a partir de la *necesidad de estar en activo* [...], con ese sentido de que *la danza no está aislada, sino que tenía que estar siempre en comunicación con las otras áreas*.

También estuvimos trabajando mucho tiempo en la calle, *fuios de los primeros grupos que anduvimos en la calle buscando espacios* para hacer nuestras presentaciones. Lo que ahora llaman “espacios alternativos” ya lo habíamos hecho en las plazas, en el mercado, en la central vieja.⁸²⁵

La idea era que *aprendíamos como en un taller* [...] A Dalia le dio por hacemos *interdisciplinarios*, que no era más que los *happenings*, y eso que ya había hecho Merce Cunningham en los años sesenta, pero que *en México apenas estaba entrando*. Dalia invitaba directores de teatro para que nos dirigieran, invitaba músicos, y hacía programas interdisciplinarios.⁸²⁶

Entretejidos con las técnicas dancísticas, Dalia *procuraba que estuviera presente el teatro, la música, la anatomía y las artes* en general, ya que postulaba que la danza se debe nutrir de todas las artes para *generar maestros y bailarines completos* como seres humanos sensibles y creativos. Por ello propone el Solfeo Corporal como el aprendizaje simultáneo de la música y el movimiento [...] para fortalecer su metodología de la danza.⁸²⁷

No era novedosa una agrupación independiente, pero ella, por la experiencia inmediata de que venía del D.F. y de [ser parte de] una compañía profesional, tenía una proyección más fresca, más *cercana al desarrollo profesional de una compañía*, entonces la mayoría nos interesamos.⁸²⁸

La relación que tenía la maestra Dalia Próspero con Saúl Juárez facilitó su presencia en la Casa de la Cultura, pero también el que a Siuini le prestaran su apoyo y ayudaran a que se visibilizara y promoviera su trabajo (ya fuera por compromiso, por producto de sus relaciones sociales o por interés), y lo mismo sucedió con la administración que sucedió a Juárez.

Estábamos en Casa de Cultura, porque en ese tiempo estaba como director Saúl Juárez, a él le llamaban la atención las artes y *nos prestaba este espacio*. Y después entra el doctor Irineo Rojas al IMC e igual *nos sigue apoyando con el espacio*, pero además *nos empieza a integrar a eventos grandes* como las temporadas de ópera. Nos llamaba para que participáramos en los montajes, y nos prestaba muy fácilmente el teatro Ocampo, *podíamos hacer funciones cuando nosotros quisiéramos*.⁸²⁹

⁸²⁵ *Ídem*.

⁸²⁶ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸²⁷ Amezcua, Cardiel, “Mujer de Danza...”, *op. cit.*, p. 4

⁸²⁸ Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁸²⁹ Próspero, Dalia, *op. cit.*

Gracias a esto y a la constancia de algunos de los que conformaron el grupo, Siuini tuvo varias presentaciones, temporadas y eventos, e incluso se proyectó fuera del estado.⁸³⁰ Por ejemplo, al parecer llegó a participar en las actividades que organizó Danza Mexicana Asociación Civil (DAMAC), junto con la Unión de Vecinos y Damnificados (UVyD-19), a razón del temblor de 1985. Así, en noviembre de 1986 realizaron el Primer Encuentro Callejero de Danza Contemporánea.

“Los callejeros” fue otra plataforma en donde en ese tiempo *los bailarines se van haciendo en escena, empezaron a bailar en la calle [...], luego se unen los de la provincia*, así te decían, y de aquí se van por su cuenta Cardiel y Jorge. Dalia los reúne a todos y se van como Siuini, [...] A mí me tocó cuando se van por segunda vez, fue en el 89 [...], ya tenían organizados los circuitos, *abrieron una convocatoria de producción, y nos tocó a nosotros.*⁸³¹

Posteriormente, Dalia Próspero y Siuini crearon el Festival Interdisciplinario y lo celebraron en 1989 y 1990. La agrupación también llegó a participar en el Encuentro Estatal de Política Cultural de 1989 con una ponencia de título significativo: “La dependencia de los independientes”, pero quizá fue más importante su proyección como grupo de provincia en el Festival Nacional de Danza Contemporánea de San Luis Potosí ese mismo año.⁸³²

En 1991, el grupo Origen de Monterrey llegó a presentarse en Morelia y su director, el maestro Víctor García, colaboró con Siuini en una de sus

⁸³⁰ Sereno Ayala, Yolanda, “El grupo Siuini se presentó en el Teatro Ocampo”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de noviembre de 1988, pp. 1-C, 8-C, 9-C; Rendón Guillén, Alberto, “Eventos culturales durante noviembre”, *La Voz de Michoacán*, Suplemento Turístico, Morelia, noviembre de 1988, p. 9; “Balance de 1991 en Danza Folklórica y Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de diciembre de 1991, p. 10-B; Sereno Ayala, Yolanda, “Cartelera”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 20 de febrero de 1992, p. 9B; Vargas, Eréndira, “Siuini festejó su IV aniversario con la presentación de un trabajo retrospectivo”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 1992, p. 9B; Olivo Fernández, Demetrio “Cartelera. Danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de mayo de 1993, p. 16

⁸³¹ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸³² Vargas, Eréndira, “Hoy culminan actividades del Festival Interdisciplinario”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 13 de abril de 1989, pp. 6-B, 7-B; Bejarano Rojas, Jesús, “Interesante apertura del Encuentro Estatal sobre Política Cultural”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de junio de 1989, p. 1-B; Rendón Guillén, Alberto, “El taller de danza Siuini mostró su arte en el IX Festival Nacional de Danza Contemporánea de SLP.”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de julio de 1989, p. 1-B; Vargas, Eréndira, “Eventos del II Festival Interdisciplinario. Inician las actividades de aniversario de Siuini”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de mayo de 1990, p. 8-B

presentaciones.⁸³³ Para entonces, ya se les consideraba como un grupo con presencia continua, en vías de seguir desarrollándose:

Aun cuando requiere de mayor coordinación en las coreografías que son colectivas, demuestra que se ha ido superando con el transcurso de los años [...] Y a pesar de las constantes fragmentaciones que el grupo ha padecido, se ha mantenido trabajando de manera constante como uno de los representantes de la danza contemporánea que se hace en Michoacán.

*Si no es el único grupo, sí ha sido uno de los que mayor constancia ha demostrado [...] lo que además ha permitido que por sus filas hayan pasado varios de los bailarines que ahora de manera independiente están trabajando y empiezan también a contribuir en la evolución que la danza debe registrar de acuerdo con la época que se vive [...]*⁸³⁴

Esta agrupación, por la que entraron y salieron muchas personas (de las cuales, varias continuaron su carrera dancística), estuvo activa hasta 1993, cuando se le presentaba como uno de los pocos grupos estables de Morelia (junto con Contraluz, de Cardiel Amezcu, y Pirámide, el precedente de AnDanza). Fungió como un espacio de aprendizaje, de convivencia, de formación de relaciones y amistades, de proyección escénica y de experiencias que enriquecieron la actividad de la danza contemporánea en Morelia.⁸³⁵

Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (1988-1994)

El Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (CDCM) fue uno de los proyectos más ambiciosos y prometedores para la danza contemporánea en la ciudad y en el estado. Se trató de un proyecto piloto formulado por la maestra María “Tonantzin” Martínez, pero que representó un crisol de los anhelos de todos los que en ese momento estudiaban danza contemporánea y de las maestras que se habían encargado de la enseñanza. Fue una iniciativa que surgió desde los agentes, pero

⁸³³ Vargas, Eréndira, “Remembranzas, motivos y situaciones vivenciales en las coreografías presentadas por Siuini”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de julio de 1991, p. 7-B; Vargas, Eréndira, “Hoy en el Teatro Ocampo, el grupo de danza contemporánea Origen”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 13 de julio de 1991, p. 11-B

⁸³⁴ “Siuini presentó su espectáculo de fin de año”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de diciembre de 1991, p. 10-B

⁸³⁵ Vargas, Eréndira, “Dalia Próspero se consolida como una de las fieles exponentes de la danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 1992, p. 11-B; Olivo Fernández, Demetrio. “Cartelera. Danza”, *op. cit.*; Olivo Fernández, Demetrio. “Inicia el grupo Siuini una temporada en el foro La Mueca”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1993, p. 12.

que se logró gracias a la cooperación de instituciones como el IMC, la SEE y el INBA.⁸³⁶ Desde principios de 1988, la maestra “Tonantzin” demostró sus intenciones y esperanzas respecto a lo que quería lograr con su apertura:

*Pretendo crear una escuela profesional de danza en Morelia con el fin de formar intérpretes de danza contemporánea y coreógrafos capaces de crear obras bien estructuradas, y maestros con capacidad de desarrollo, que difundan las técnicas del taller de Martha Graham, así como de otras motivaciones que integren la formación de un bailarín profesional.*⁸³⁷

Por su parte, Saúl Juárez (titular del IMC) denotó que a falta de un espacio de profesionalización en la ciudad que diera buenos resultados, el gobierno estatal debía hacerse responsable de crearlo:

Es interés del IMC contar con un Centro para Estudios de la Danza que dé cabida a las múltiples inquietudes que sobre esta materia existen en la entidad; para ello, el IMC está realizando gestiones ante el INBA y otras dependencias oficiales, a efecto de que en Morelia se cuente con un espacio permanente para la enseñanza de la danza. Creemos que ya es tiempo de crear un organismo profesional de altos resultados académicos que dé la posibilidad a los bailarines de estudiar en Morelia, y no emigren a la ciudad de México a capacitarse cabalmente.

Hasta el momento las gestiones ante el INBA van por buen camino, asimismo contaremos con el apoyo de la maestra Guillermina Bravo, de grupos independientes y, de manera muy relevante, con los maestros de Morelia [...], los que se han mostrado muy interesados en prestar su colaboración para este proyecto. Creo que este Centro de Estudios de Danza nos permitirá dar salida a los talleres libres que ya existen en la Casa de la Cultura y con ello, dar un paso adelante en la preparación de bailarines con un alto grado de capacidad técnica.”⁸³⁸

El plan original era retomar lo que se venía haciendo con los talleres de la Casa de la Cultura y llevarlos al siguiente nivel, que se impartieran técnicas de ballet clásico, técnica Graham y otras técnicas (como la Nikolais), y materias complementarias como coreografía, jazz, teatro, nutrición, anatomía, alimentación, respiración, historia de la danza, literatura dramática, solfeo rítmico y escenografía; también se preveían las visitas de distintos maestros de danza, tanto de México como del extranjero. Todo ello para que al terminar todos los ciclos en 4 años, los egresados se hubieran constituido

⁸³⁶ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸³⁷ “Pretendo crear en Morelia una Escuela Profesional de Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de enero de 1988, p.

⁸³⁸ Sereno Ayala, Yolanda, “Ya es tiempo de que en Morelia se cree un centro para estudios de la danza: Saúl Juárez”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 10 de febrero de 1988, p.

como bailarines profesionales, con miras a integrarse en cualquier compañía profesional.⁸³⁹

Entonces lo que significaba ser un *bailarín profesional* requería de una formación sistematizada que incluyera el dominio de distintas técnicas, pero apoyado de otra diversidad de conocimientos, que fuera capaz de ser intérprete, coreógrafo o maestro, visión que compartía con las escuelas de la Ciudad de México, que proponían una formación “integral”. Sólo teniendo como base esa formación, podría conformarse una compañía de danza. A partir de que se percibía la falta de espacios que *profesionalizaran* a los bailarines de los talleres, nació la necesidad de dicho centro.

La formación de esta escuela de danza obedece a que *en la ciudad de Morelia no contamos con los medios necesarios para la formación de bailarines profesionales. Yo, por ejemplo, para estudiar tuve que ir al D.F. y al extranjero, y lo que ahora pretendo es que los jóvenes tengan en su misma ciudad los medios para desarrollarse. Es mi intención, después de unos años de formación de bailarines profesionales, integrar con ellos una compañía, pero para esto primero hay que formarlos [...] porque no se puede aventurar a hacer una compañía cuando se carece de estudios.*⁸⁴⁰

Esta escuela estableció también ciertos criterios, que aunque eran un poco generales, remiten a estándares determinados del tipo de alumnos que iban a recibir:

Podrán ingresar a ella jóvenes de 14 a 23 años, que cuenten con un *peso proporcional* a la *estatura, flexibilidad, coordinación, fuerza, sensibilidad artística* y además pasar el examen de selección.⁸⁴¹

Cuando el CDCM se creó en abril de 1988, contaba con el respaldo de la maestra Guillermina Bravo y con la aprobación del INBA, organismo que firmó un convenio con el IMC mediante el cual se crearon 3 plazas de maestros que eran pagadas por el INBA y que se asignaron a María Martínez Cervantes (quien fungió como la directora del Centro), a Jorge Cerecero Muñoz y a Laura Díaz Ortiz. Su apertura incluso llegó a

⁸³⁹ “Pretendo crear...”, *op. cit.*

⁸⁴⁰ *Ídem.*

⁸⁴¹ *Ídem.*

aparecer mencionada de paso en el informe de gobierno de Luis Martínez Villicaña. El primer ciclo escolar comenzó en septiembre de ese año.⁸⁴²

En la práctica, se trató de una carrera de nivel técnico, y los egresados obtendrían un diploma como Técnico en Danza Contemporánea (con especialidad en técnica Graham) tras el cumplimiento de los 4 años.

Salías como *Técnico* en técnica Graham, ése era tu título, o sea sí *era un título técnico, pero con reconocimiento oficial de la SEP, y reconocimiento oficial del INBA* [...] Creo que para la historia de la danza, para entender lo que sucede ahorita en cuanto a que existe una licenciatura, a que existe gente con nivel y con capacidades, hay un referente directo a ese trabajo increíble que hizo la maestra María “Tonantzin”, a las plazas de maestros y a que esta estabilidad permitió que pudieran formar gente.⁸⁴³

A mí me parece que era un muy buen proyecto, que no era ambicioso en el sentido de “vamos a hacer grandes profesionales”, pero sí cubría lo que trabajaba la gente de educación media superior, con gente joven y les daba *un perfil de formación semiprofesional, de técnico profesional*, como un CEBETIS pero en danza, pero *era muy completo* [...] ⁸⁴⁴

Para entrar como alumnos, los aspirantes debían entrar a un curso propedéutico de dos semanas, tener entre 14 y 17 años (nótese que se redujo el rango de la edad), “no tener ningún conocimiento sobre la danza”, estar cursando la secundaria, cubrir una cuota “simbólica” de 5 mil pesos y “pasar el *examen de selección* que se realizará durante el *curso propedéutico*”. Este curso previo tenía como objetivo “adentrar a los alumnos en el contenido de la carrera, para poder *realizar una minuciosa y justa selección de los alumnos* que será aceptados”.⁸⁴⁵

Al parecer de los artistas de la danza en Morelia, el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán fue una oportunidad muy importante para avanzar hacia su profesionalización:

María [Martínez] quedó a la cabeza de un proyecto que *para mi gusto fue el primer proyecto de profesionalización en Morelia*, que es el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán. Ése *era un proyecto financiado por el INBA y por el IMC*, estaba en Casa de Cultura [...] Es una pérdida porque esa escuela *tenía un plan de estudios que estaba registrado ante la SEE* [...] Los alumnos tenían materias, se obtenían

⁸⁴² Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Martínez, Laura, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; “Pretendo crear...”, *op. cit.*; Gobierno del Estado, “Segundo Informe de Gobierno”, en *La Voz de Michoacán*, Morelia, 3 de octubre de 1988, p. 20

⁸⁴³ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁸⁴⁴ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁴⁵ Vargas López, Eréndira, “Profesionalización artística en la Casa de la Cultura...”, *op. cit.*

calificaciones, los maestros hacíamos reportes, *era una escuela formal* [...] Me parece que *el plan de estudios era muy flexible*, era como *muy básico en términos formativos*, y a la vez flexible, permitió y hubiera permitido a la gente *continuar su formación*. Pensando en la profesionalización, el Centro *era ese punto intermedio*, como lo es hoy Cedart. Si llegan a [la Facultad Popular de] Bellas Artes, ya llegan [con conocimientos previos].

En algún momento *vino gente del INBA a supervisar* el Centro [...] Teníamos conflicto con la gente del Instituto de Cultura y *se llamó a gente del INBA para que validara ese proyecto y nos fue muy bien*. El diagnóstico que hicieron fue muy positivo, lo hizo Serafín Aponte [maestro y bailarín, co-fundador de Barro Rojo]. Él nos entrevistó a los maestros, a los chavos, hicieron muchos aportes, hicieron un diagnóstico de la escuela y se lo entregaron al Instituto, para que siguiéramos trabajando.⁸⁴⁶

Yo estoy segura de que si hubiera habido más apertura tanto [del INBA como del IMC], esa escuela piloto hubiera perdurado y *era una gran oportunidad de profesionalización*, porque *era el primer puente de los talleres a la profesionalización*. *Estaba respaldado por el INBA* [...] Yo nada más estuve un año, pero *con calificaciones y todo*.⁸⁴⁷

Precisamente se puede observar que era un proyecto de escuela sistematizado y que estaba empezando a cobrar impulso, pues además de que contaban con exámenes de selección, tenía un plan de estudios de la carrera de Danza Contemporánea, contaba con programas de trabajo de cada materia, boletas de calificaciones, se hacían exámenes de grado cada ciclo escolar, existía una sociedad de alumnos, tenía un Consejo Técnico Consultivo formado por los maestros, contaban con becas, incluso se menciona un proyecto de creación de una compañía auspiciada por la UMSNH.⁸⁴⁸

Al mismo tiempo, como ocurría con Sñuini, el grupo avanzado que se formó en el CDCM fue proyectado tanto en la ciudad y el interior del Estado, como hacia el exterior, y una de las presentaciones más importantes se llevó a cabo en el Festival Internacional de Danza de San Luis Potosí, en 1990, donde representó al centro y a la ciudad.⁸⁴⁹

⁸⁴⁶ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁴⁷ Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸⁴⁸ "Relación de archivo muerto del Centro de Danza Contemporánea", 24 de junio de 1996, pp. 1-5, Carpeta: INBA, Archivo Inactivo de la Secretaría de Cultura de Michoacán, Morelia, Michoacán.

⁸⁴⁹ "Se presentó el Grupo de Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1988, p.; "Danzando con la Muerte será presentado hoy en el Ocampo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 8 de noviembre de 1988, p. 8-C; Vargas, Eréndira, "El Centro de Danza

En ese festival, la escuela piloto de danza contemporánea se presentó con una obra que se llama *Bodas de Sangre* [...] *Se llevan a la escuela representando a Michoacán*, y ese espectáculo lo dirigió Fernando Ortiz Rojas.⁸⁵⁰

Hicimos *presentaciones de fin de curso*, un año montaron “Bodas de sangre” con Fernando Ortiz como director de escena. *Hicimos prácticas escénicas* en el Ocampo, al menos en dos momentos [...].⁸⁵¹

Sin embargo, algunos actores que participaron en la vida y el desarrollo del centro, coinciden en que con el tiempo hubo conflictos entre los maestros y también problemas de índole administrativa debido a las muchas ocupaciones de la maestra María Martínez:

Cuando la maestra María “Tonantzin” se hace cargo del piloto, pues ella no atendía todo esto que tenía que ver con *trámites de control escolar* y cosas de éstas, pero tampoco permitía que le ayudaran [...].⁸⁵²

Creo que donde *tambaleaba un poco era en el tema de control escolar* porque todo lo llevaba María, pero también ella estaba dividida en mil cosas, y su temperamento artístico era de pronto muy volátil, y siento que esa parte [administrativa] de pronto le pesaba.⁸⁵³

La maestra tuvo debilidades en la cuestión administrativa, y es lógico, es muy difícil. Ser docente es muy agotador, además debía planear su clase, y construir y trabajar con un organigrama para presentar a la SEP [...] No se tenía el equipo de trabajo, no teníamos el espacio, ni una oficina [...] Entonces de repente llegaba una persona de la Secretaría de Educación, y llegó un momento en que ya no se autorizó [la escuela].⁸⁵⁴

El Centro se cerró más por *problemas internos* que por problemas administrativos [...] Si tienes un salón, tienes maestros, tienes plazas [del INBA], pero se siguen quejando y se siguen peleando entre ellos y siguen teniendo *incapacidad de lograr acuerdos*,

Contemporánea invita al Baile en solidaridad con el baile”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de mayo de 1990, p. 10-B; Vargas, Eréndira, “El día 30 será el estreno de ‘Bodas de Sangre’ adaptada a danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 25 de junio de 1990, p. 10-B; Olivo Fernández, Demetrio “Presentación de trabajos del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 9 de julio de 1993, p. 12

⁸⁵⁰ Chavira, Teresa, *op. cit.*

Fernando Ortiz Rojas es un director de teatro que reside en Morelia. Dirigió el Departamento de Teatro de la Secum en la segunda mitad de la década del 2000.

⁸⁵¹ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁵² Chavira, Teresa, *op. cit.*

⁸⁵³ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁵⁴ Cerecero, Jorge.

entonces se desintegra una posibilidad maravillosa [...] Pero ella [María Martínez] era la que más presionaba para que el Centro fuera algo serio.⁸⁵⁵

Ya en la administración del IMC anterior a la de Jerjes Aguirre, el director [Irineo Rojas] me había hecho saber su inconformidad con el centro. *Aducía que lo que se hacía allí convenía más para talleres libres.* Desde entonces *se fueron generando grillas y malas intenciones [...]*, algunos colegas tenían la impresión de que era posible expulsarme a mí sin que el centro desapareciera.⁸⁵⁶

El centro se encuentra cerrado desde el mes de febrero [de 1995] por problemas administrativos, embrollo en que estuvieron implicados directamente María "Tonantzin", antigua directora del plantel, y las mismas autoridades del IMC. Sin embargo, la raíz del desquiciamiento se había dado *tres meses antes cuando el INBA decidió retirar el apoyo que se otorgaba al centro [...]*⁸⁵⁷

No se descarta tampoco que entre el grupo S'iuni y los grupos del CDCM existiera cierta rivalidad, y no solamente porque compartían el mismo espacio (S'iuni trabajaba por las mañanas y hasta pasado el mediodía, y el CDCM ofrecía sus clases por las tardes), sino porque las maestras no estaban de acuerdo en que los alumnos que estaban con ellas tomaran clases en otros lugares que no fueran sus espacios de dominio. Esto puede explicarse teóricamente mediante la propuesta de Foucault en la que plantea la relación entre el saber y el poder.⁸⁵⁸ En una lógica de control dada a través de las relaciones sociales, lo que se disputa es la posesión de los saberes, prácticas y creencias "válidos" o "verdaderos" que establecerían la legitimación de una u otra autoridad (en este caso, de una u otra maestra) como la poseedora de los saberes "verdaderos", o, en términos de Bourdieu, que la dotaría del mayor capital simbólico.⁸⁵⁹ Las restricciones se presentaban también porque el capital de alumnos que en ese momento existía era relativamente escaso, pero eran ellos los que, a su vez, refrendaban o descartaban las imposiciones, puesto que eran quienes se veían afectados a causa de tales conflictos.

⁸⁵⁵ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁸⁵⁶ Martínez Cervantes, María, citada en Olivo, Demetrio. "Apuntes a la danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 2005, p. 7E.

⁸⁵⁷ Rodríguez Méndez, Víctor. "En septiembre se reabrirá el Centro de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 21 de agosto de 1995, p. 10

⁸⁵⁸ Véase Foucault, Michel. *Microfísica del poder*, *op. cit.*

⁸⁵⁹ Véase Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998 (1979), 583 pp.

Dalia continuaba con su taller, Siuini, pero se vino abajo también por esa razón medio rara, muy paternalista de “tú eres mío, y si no estás conmigo, fuera de aquí”. Entonces eso no dejó avanzar.⁸⁶⁰

Ellos tuvieron conflictos terribles precisamente porque éramos pocos los estudiantes y había este celo de “son mis estudiantes”, entonces nos íbamos a tomar una clase con esta maestra, y esta otra se enojaba.⁸⁶¹

Era un proyecto interesante pero débil en su estructura [...] Ya estábamos trabajando con la maestra María Martínez pero *algo sucede, y no se logró el ensamble correcto entre las profesoras, el alumnado y la maestra María*. Vino todo un conflicto [...], una situación ahí que no funcionó con las profesoras [...]⁸⁶²

Bailábamos juntos en Siuini y en la tarde íbamos a la escuela de María “Tonantzin”, entonces para la maestra María era como un pecado hacer eso, tú no podías ser alumna de uno y de otro.⁸⁶³

En la Casa de la Cultura era un poco difícil entrar con la maestra María Martínez porque ella ya tenía su grupo selecto trabajando y era un poco hermético el asunto, pero finalmente estuvimos un rato con ella.⁸⁶⁴

A la par, el IMC, el CNCA y el INBA, que hasta entonces habían mantenidos relaciones por medio de convenios y acuerdos, dieron paso a una ruptura que se reflejó en la suspensión de los apoyos económicos que había otorgado el INBA y en la negación de algunos convenios. Además, Saúl Juárez, que había respaldado tanto al proyecto como a su directora, ya había terminado su gestión en el IMC y no pudo sostener dicho apoyo por más tiempo.⁸⁶⁵

El CDCM se abre con una intención tal vez política, tal vez artística, hacia un cierto interés, pero cuando *dejó de existir la voluntad política* porque había un rompimiento entre el CNCA, [el INBA] y el IMC [...] Fue un rompimiento que duró un sexenio, y *una de las víctimas de esa ruptura fue el centro*.⁸⁶⁶

Se alegó que desde un principio el CDCM era un proyecto estatal y que el INBA sólo había apoyado proveyendo maestros, que en realidad nunca había firmado

⁸⁶⁰ Para evitar conflictos con los informantes, dejo estas declaraciones en el anonimato.

⁸⁶¹ Anónimo.

⁸⁶² Anónimo.

⁸⁶³ Anónimo.

⁸⁶⁴ Anónimo.

⁸⁶⁵ Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁶⁶ Díaz, Laura, *op. cit.*

ningún convenio que lo sostuviera, por lo que también la presencia de los maestros que tenían sus plazas ahí no tenía razón de ser. Además, su carrera técnica no se había registrado ante la SEP (al parecer, sólo se había registrado ante la Secretaría de Educación del Estado) de manera que, oficialmente, los estudios que se habían cursado no tenían validez a nivel nacional.⁸⁶⁷

Había un convenio que yo sé por distintas fuentes, que *hicieron como que no existió pero sí estaba firmado* [...] O sea... ¡si *hasta nos hicieron diagnóstico!* Ese diagnóstico a lo mejor lo tiene Serafín [Aponte], *él vio el convenio*. La presencia de ese *convenio permitía que siguiéramos ahí*, pero bastó que alguien dijera que no y *lo hicieron perdedizo* [...] Los que éramos maestros de danza, fuimos requeridos por el INBA para insertarnos en otros centros de trabajo y pues nos tuvimos que ir, ¿no? [...] Hasta donde sé, ellos [los alumnos] terminaron sólo el año escolar [1994] con la promesa de que se iba a reabrir el espacio pero ya no pasó [...] Lo único que logramos fue que se les emitiera *una constancia de estudios*, por parte del IMC, que decía que habían acreditado.⁸⁶⁸

Es muy posible que se conjuntara la ruptura entre el IMC, el CNCA y el INBA, con las dificultades que tenía el centro con respecto a su administración y funcionamiento interno, y que se tomaran ambos asuntos como pretexto para suspender sus actividades. Como bien señala la maestra Laura Díaz, las complicaciones del CDCM se dieron en un año de transición política, y de dificultades económicas a nivel nacional que tenían su eco en el nivel estatal y local, y a su vez, en el sector cultural. Así lo sugieren las declaraciones del entonces director del IMC, Jerjes Aguirre Avellaneda:

Por supuesto que la situación económica del país afecta al estado. Pensando en términos de inflación, *el presupuesto autorizado para 1995 se verá trastocado* por la elevación de precios [...] Los *acuerdos de austeridad* adoptados por el gobierno federal tendrán su reproducción al nivel del gobierno de los estados y esto *significará un esfuerzo por racionalizar todo el gasto que se efectúe* [...] Estamos tratando de *evitar las duplicidades, el trabajo que no tiene la suficiente coordinación*.⁸⁶⁹

La escuela ya se encontraba prácticamente inactiva, cuando aún se dieron algunos intentos de recuperarla, como la carta que la sociedad de alumnos del CDCM envió al presidente de la república a mediados de 1996. Desde su clausura, hubo

⁸⁶⁷ "Curso propedéutico para aspirantes a carrera técnica", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de agosto de 1993, p. 12; "El IMC revisa la documentación del Centro de Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de febrero de 1995, p. 5B; Durán, Alfredo, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

⁸⁶⁸ Díaz, Laura, *op. cit.*; "El IMC revisa...", *op. cit.*

⁸⁶⁹ Méndez Rodríguez, Víctor. "El IMC propondrá un plan de apoyo interinstitucional", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de enero de 1995, p. 6-B

algunas reuniones y acuerdos entre representantes del IMC y del INBA, y entre el IMC y alumnos para evaluar la reapertura, incluso Aguirre Avellaneda llegó a afirmar que se abriría de nuevo sostenido completamente por el IMC.⁸⁷⁰ No obstante, los reclamos fueron perdiendo fuerza y se desvanecieron en el contexto de un cambio de administración gubernamental de ese año, la que conllevó al cambio de funcionarios (Jaime Hernández reemplazó a Aguirre en la dirección del IMC), la creación de nuevos departamentos (como el Departamento de Artes Escénicas, encabezado por Alfredo Durán), la interrupción de los programas con que venía funcionando la institución, y la entrada de propuestas nuevas.

Sé que los estudiantes intentaron resucitar el proyecto de escuela pero para esas cosas, ya hablando de políticas culturales, pues necesitas voluntad, y *es como un lindo resumen de las políticas culturales del país, ¿no?* [...] Los chavos reclamaron pero pues *no tenían fuerza* [...], y sí hubo mucha gente que se acercó a ellos y siguieron tomando clase en los talleres en Casa de Cultura [...] Había gente interesada en rescatar el centro pero por hacerse de chamba, de horas, lo cual es legítimo, ¿no?, pero ahí, otra vez, *entra otro funcionario y pues... lo que quiera hacer* [...] ⁸⁷¹

En la apreciación de la maestra Laura Díaz, así es como ocurrió y además concibe que tras el cierre del CDCM, se abrió la oportunidad de concretar el proyecto de las licenciaturas de arte en la EPBA:

Casualmente *pasó como siempre, era cierre de año fiscal*, entonces *ahí* [...] El INBA volteó la mirada [...], y el IMC, que tenía una ríspida relación con el D.F., estaba viendo la ecuación y *se deshicieron de nosotros* [...] El IMC procuró medio sostenerlo pero *no era políticamente algo que les interesara*, esa es mi apreciación [...] Yo lo que creo que pasó es que se desapareció el centro, y *entonces entró la facultad*.⁸⁷²

La solución que finalmente dieron tanto el INBA como el IMC fue simplemente continuar con los talleres de danza de la Casa de la Cultura. Para enero de 1995, las clases del CDCM ya no aparecían en la oferta de talleres (en su lugar se anunciaban las clases de danza contemporánea de las maestras Dalia Próspero, Felipa Serrano y

⁸⁷⁰ Durán Torres, Alfredo, "Informe de actividades realizadas en la ciudad de México el 4 de junio de 1996", 6 de junio de 1996, Carpeta: INBA, Archivo Inactivo de la Secretaría de Cultura de Michoacán, Morelia Michoacán; "El IMC revisa...", *op. cit.*; Rodríguez Méndez, Víctor. "En septiembre se reabrirá el Centro...", *op. cit.*

⁸⁷¹ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁷² *Ídem.*

Antonieta Espinoza) y para febrero del mismo año, ya se hablaba de su cierre definitivo.⁸⁷³

El CDCM es un ejemplo de la concreción y conjunción de las voluntades de agentes e instituciones (como el hecho de que a razón del apoyo que Saúl Juárez dio a María Martínez, pudo abrirse la escuela), pero también de las consecuencias de los conflictos entre los propios agentes y de la interrupción de las voluntades institucionales, la cual se desprendió de problemas que sostuvo el IMC con el CNCA y el INBA. Ello no solamente repercutió en el cierre de dicho centro, sino en la suspensión de las becas del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes (FECA) por un año.⁸⁷⁴

El CDCM queda como un corto capítulo en el intento de legitimación e institucionalización de la danza contemporánea en Morelia a través de su profesionalización, de su enseñanza y difusión, que aunque tuvo una vida breve, tuvo trascendencia: muchos de los bailarines que estudiaron en el CDCM se encuentran en activo,⁸⁷⁵ ya sea con sus propias compañías, como solistas, o formando a otros en la danza.

El Centro de Desarrollo Artístico “Miguel Bernal Jiménez” (1976)

El Cedart de Morelia se creó al mismo tiempo en que se decretó la creación del resto de los Cedart, en 1976. Desde entonces fue una institución educativa dependiente tanto del INBA como de la SEP, que pretendió cumplir dos propósitos generales: proveer de educación artística (en las áreas de teatro, danza, artes visuales

⁸⁷³ “Cartelera. Cursos y talleres”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 17 de enero de 1995, p. 6B; “El IMC revisa...”, *op. cit.*

⁸⁷⁴ Rodríguez Méndez, Víctor. “El fondo de becas, supeditado...”, *op. cit.*; Rodríguez Méndez, Víctor. “Por falta de recursos estatales...”, *op. cit.*

⁸⁷⁵ Además de los maestros que dieron clase en el CDCM, se destacan alumnos que estudiaron ahí y que continuaron su carrera de bailarines, como: Teresa Chavira (bailó con Dantempo, ha sido funcionaria en el IMC y la SECUM en el área de danza y teatro, y es maestra de danza), Yesenia Rivera, Karla Chagoya (fue parte de AnDanza y dirige la compañía Adara, de danza jazz), Israel del Río (fue un bailarín que además de bailar con AnDanza, se proyectó a nivel nacional e internacional; murió en 2009), Karla y Mabel Rivera (salvadoreñas formadas por Cardiel Amezcuea que después salieron a estudiar al D.F.), Lempira Jaén (hondureño que llegó con Cardiel Amezcuea y que formó el grupo Los Inéditos con Israel del Río y Selene Salas), Laura Martínez (co-dirige la compañía La Serpiente y es maestra de danza), Selene Díaz (formó parte de AnDanza), Martín Orozco, Javier Gutiérrez Nájera, Lourdes Zambrano, Edna Tiandón, Yunuén Díaz, Selene Salas, Rocío Malvárez (formó parte de AnDanza).

y música), tanto escolarizada como informal (por medio de talleres); y formar docentes de arte que pudieran atender los niveles de educación básica y media superior.⁸⁷⁶ En ese sentido, los Cedart trataron de constituirse como el paso intermedio hacia la profesionalización del arte, y hacia la conformación de un sistema de educación artística a nivel nacional (cosa que no se logró). Fueron también un medio de difusión artística que nació de las inquietudes de artistas e intelectuales, pero que se concretó gracias a la voluntad de las instituciones oficiales. Es decir, su creación fue un vértice en el que confluyó la política educativa nacional y el interés de atender el sector de la educación artística.

Desde su apertura hasta 1984, en la institución se impartieron estudios en artes (en el plantel de Morelia, el área de danza se dividió en danza folclórica y danza contemporánea) que se equiparaban al nivel de secundaria, pero también tenían la modalidad de formación de docentes en arte. Sin embargo, en ese año el gobierno federal circunscribió la formación de docentes a las escuelas normales y en los Cedart desapareció dicha opción. Tras ello, se proyectó que se crearan las licenciaturas en arte, pero nunca se logró concretar esa aspiración.⁸⁷⁷

El Cedart de Morelia continuó impartiendo estudios de nivel secundaria hasta 1994, pues la reforma educativa planteada por el gobierno federal en 1991 se impulsó también en las escuelas que dependían del INBA; ello a través del Proceso de Reordenamiento Académico iniciado en 1992 por la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del Instituto.⁸⁷⁸ Estas reformas se definieron en el cambio de modalidad educativa en los Cedart: se eliminó el nivel secundario, y comenzó a ofertarse el llamado Bachillerato de Arte y Humanidades, junto con la

⁸⁷⁶ Díaz, Laura, *op. cit.*; “Acuerdo número 11141 por el que se autorizan los Planes de Estudio de Bachillerato de Arte”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 6 de septiembre de 1976, en línea: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4850769&fecha=06/09/1976

⁸⁷⁷ Rodríguez Méndez, Víctor, “Los Cedart, para la formación de profesores de educación artística”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de julio de 1995, p. 20; “Miguel Bernal Jiménez, nombre actual del Cedart”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1985, p. 12-A; “Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 23 de marzo de 1984, (archivo PDF); Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁸⁷⁸ Montes Serrano, Luis Manuel. *Propuesta de rediseño curricular de las escuelas de iniciación artística en la ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 2005, pp. 30, 36.

carrera de profesional de educación artística integral (de nivel técnico profesional).⁸⁷⁹ Dichos cambios se justificaron con la falta de docentes de educación artística a nivel nacional:

El INBA ha diseñado y revalorado el papel de bachillerato de arte [...] El problema que encontramos es que *no hay suficientes profesores de educación artística*; queremos concentrar nuestros esfuerzos en el bachillerato artístico para que puedan ser, o bien *productores culturales* o bien *profesores de educación artística*, porque necesitamos aumentar el número de profesores en ese nivel, a reserva de que se intente en las escuelas normales.⁸⁸⁰

A partir de estas modificaciones, en Morelia se replantearon los planes de estudio y se fundamentó nuevamente la necesidad de que el Cedart continuara funcionando, puesto que su actividad contribuía a la difusión del arte, de la enseñanza en el arte y por el arte, y a su profesionalización:

En Morelia es *urgente e indispensable la educación artística*, en tanto que *no hay normales para este rubro y las especialidades* [...] *Ahora se ofrece la opción de que los alumnos salgan con un título y certificado de bachillerato, que los avale ante las instituciones educativas para dar clase y no estar en desventajas laborales.*⁸⁸¹

El Cedart ha producido [...] 8 generaciones de *instructores de arte que han sido absorbidas por el sistema educativo estatal tanto en el ámbito escolar como en el extra escolar*; 10 de *bachilleres de arte y humanidades*, mismos que *han logrado continuar sus estudios profesionales en escuelas de nivel superior* [...] Quienes no han continuado con sus estudios *cubren la demanda de educación artística en el estado* y otros más, *se dedican a la promoción y producción artística*, insertándose en instituciones oficiales, privadas o creando grupos independientes.⁸⁸²

El bachillerato de arte se estructuró entonces de la siguiente manera:

En primer año ellos llevan todo lo de la prepa de siempre [las materias que se imparten en todo bachillerato a nivel nacional] más las cinco áreas artísticas: danza, teatro, música, artes plásticas y literatura. En segundo y tercer año ellos eligen su área específica, y su prepa se enfoca en esa área.⁸⁸³

⁸⁷⁹ Rodríguez Méndez, Víctor, "Los Cedart...", *op. cit.*, p. 22

⁸⁸⁰ Tovar y de Teresa, Rafael, presidente del CNCA, citado en Rodríguez Méndez, Víctor, "Los Cedart...", *op. cit.*, p. 20.

⁸⁸¹ Acosta, Adriana, entonces directora del Cedart Morelia, citada en Rodríguez Méndez, Víctor, "Los Cedart...", *op. cit.*, p. 22.

⁸⁸² Acosta, Adriana, citada en Monreal, Patricia. "Necesario crear proyectos para impulsar la docencia en arte", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de julio de 1996, p. 6.

⁸⁸³ Díaz, Laura, *op. cit.*

En particular, el Cedart de Morelia había solicitado la desaparición del nivel secundaria desde 1993 debido a la “carencia de infraestructura mínima necesaria” y a la desvinculación que ha existido entre los contenidos de educación artística de la educación básica y la media superior, por lo que las transformaciones que se implementaron a partir del Proceso de Reordenación Académica se vieron como pasos necesarios hacia la “regionalización y descentralización del proceso educativo”.⁸⁸⁴ Un artículo de prensa que hacía público un comunicado hecho por el personal y los alumnos del Cedart, permite darse una idea de las carencias con las que estaba funcionando, de la percepción que tenían respecto de su lugar en el sistema educativo y de la importancia que le daba el gobierno:

Los profesores de esta institución no tienen ningún tipo de perspectiva de desarrollo ni pedagógico, docente o intelectual, ni económico, ya que carecen de derechos y apoyos, y si los hay, no se hacen válidos [...] Al sistema educativo nacional [...] no le interesa su sensibilidad y su creación porque *su proyecto no es pragmático, no crea bienes materiales ni prepara obreros calificados* para el TLC.⁸⁸⁵

Ya hablando del espacio del Cedart de Morelia como *semillero dancístico*, la memoria de los agentes de la danza contemporánea local vincula a la maestra María Suárez con la historia del Cedart. Ubican su llegada en la década de 1980 y se dice que llegó expresamente a hacerse cargo de la escuela, aunque también trabajó como maestra en el CDCM. Lo que he podido averiguar es que María Suárez es una maestra de danza que en algún momento estudió en Estados Unidos, en alguna de las escuelas de los pioneros de la danza contemporánea y que una vez instalada en el Cedart, se ocupó de impulsar el área de danza mediante clases y talleres extracurriculares.⁸⁸⁶

La maestra María Suárez *fue la primera maestra de danza contemporánea* del Cedart, llegó a principios de los ochentas, *por ahí pasamos muchas generaciones. La primera generación que se podría decir de bailarines profesionales de danza formados en Michoacán*, fuimos Jorge Cerecero, Antonieta Espinosa y tu servidora [...]⁸⁸⁷

En el primer año ingresé al taller de danza contemporánea con la maestra María Suárez, ella era quien coordinaba el área de danza [...] Ella llega a Cedart donde

⁸⁸⁴ Rodríguez Méndez, Víctor, “Los Cedart...”, *op. cit.*, p. 22.

⁸⁸⁵ Vargas, Eréndira, “Arribó a su XV aniversario el Cedart Morelia”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 1 de abril de 1992, p. 8B

⁸⁸⁶ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁸⁸⁷ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

desarrolla esta parte más académica, para *desglosar el asunto metodológico de la escuela*, pero ella de alguna manera buscaba siempre el lado de la *creatividad*, por eso construye el taller, porque le agradaba la cuestión de la *composición coreográfica*.⁸⁸⁸

Con ese trabajo que María Suárez inició acá, *ya se fue ampliando la gama de las posibilidades de la danza*, ya llamada contemporánea, ya no tanto moderna.⁸⁸⁹

Aquí tuvieron su primer contacto con el arte y con la danza varias de las figuras locales de las distintas generaciones. La iniciativa de los primeros festivales de danza surgió aquí, con el trabajo conjunto de las maestras María Suárez, Rosalba Mier (del IMSS) y Lelia Próspero (de la EPBA). El primer festival, patrocinado por FONAPAS-Michoacán, se organizó en junio de 1981 y sentó un precedente, pues no solamente participaron los grupos locales de la Casa de la Cultura, de la EPBA del Cedart y del IMSS, sino un grupo proveniente de Pátzcuaro, “Truzka” de Hermosillo, Sonora y “Nueva Expresión” de la ciudad de México.⁸⁹⁰

También se conformó un grupo representativo del Cedart que compartía alumnos con los otros espacios de enseñanza que participaba en las presentaciones que llegaron a organizarse de forma colectiva (sobre todo las que impulsaba Rosalba Mier desde el IMSS). Cuando se cerró el CDCM, los maestros Jorge Cerecero, María “Tonantzin” (que también formó un grupo representativo del Cedart), y Laura Díaz⁸⁹¹ fueron transferidos a este plantel, y posteriormente se les unió Dalia Próspero con clases de música y danza.⁸⁹²

A pesar de la restricción de espacios y de las condiciones precarias del recinto del Cedart de Morelia, para Laura Díaz esta institución cumple con ser

un espacio de educación artística, en muchos casos es el *primer espacio de formación*, para el 80% de los chavos es *su primer contacto formal con las artes*. Entonces es importante por el perfil que arroja, los chicos salen preparados en

⁸⁸⁸ Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁸⁸⁹ Próspero, Delia, *op. cit.*

⁸⁹⁰ “Primer Festival de Danza Contemporánea en Morelia”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de junio de 1981, p. 6; “Inicia este día el Segundo Festival de Danza Contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1982, p. 6.

⁸⁹¹ La maestra Laura Díaz se fue a Colima tras el cierre del CDCM pero volvió en 1998 y retomó su labor educativa en el Cedart. Además llegó a ser directora de dicha institución.

⁸⁹² Vargas, Eréndira “El Cedart presentó danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 12 de abril de 1992, p. 9B; Díaz, Laura, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*;

muchas áreas y creo que *tienen muy buenas herramientas para entrar a la licenciatura.*⁸⁹³

No obstante, la indefinición jurídica que históricamente tuvieron el CNCA y el INBA respecto de la SEP,⁸⁹⁴ ha repercutido a su vez en la administración y funcionamiento de los Cedart, situación que se agravó cuando el IMC dejó de ser un organismo descentralizado y pasó a ser Secretaría de Estado en el 2004.

Ahorita [los que integramos el Cedart] estamos en una disyuntiva porque *estamos regidos por la reforma educativa* [2013], también *ya pertenecemos al sistema educativo nacional*, y eso modificó muchas cosas. Hay dos factores: uno es la reforma y otro es la Secretaría de Cultura, y *no está claro a dónde pertenecemos*, si somos de la SEP, o si somos de la Secretaría de Cultura [...] Nuestra Secretaría se cuadró muy fácilmente con la reforma educativa, [...] y cuando llegó la reforma fue “se callan y cooperen”. Lo de menos es la evaluación, hay muchos candados y cosas que *no son compatibles con un proyecto como el de Cedart* [...], *se generó mucha incertidumbre laboral* para quienes trabajamos en estos espacios. [...] Ahorita se tiene que decidir y siento que la propia SECUM tiene tantos pendientes que no se puede hacer [...] Pero otra vez, *es de las mejores radiografías de las políticas culturales del país.*⁸⁹⁵

Aunque estos últimos problemas refieren a una temporalidad que está fuera de los límites de mi estudio, quiero hacer notar que el descuido de las autoridades tanto estatales como federales han permitido que existan este tipo de problemas (que no solamente existen en el área de la educación artística, sino que son una constante que puede extenderse básicamente a cualquier sector), que precisamente devienen de las maneras en que se diseñan y aplican las políticas públicas; su eco llega a niveles locales e incide en la vida y el desarrollo tanto de las instituciones como de las personas que son parte de ellas y que trabajan con lo que se les permite y con lo que logran obtener con sus exigencias.

Como bien dice la maestra Díaz, el Cedart es un ejemplo de las formas en que las políticas culturales y educativas impactan al arte, en su enseñanza, su difusión y su profesionalización.

⁸⁹³ Díaz, Laura, *op. cit.*

⁸⁹⁴ Debo recordar aquí que cuando la Subsecretaría de Cultura se transformó en el CNCA en 1989, esta dependencia se descentralizó de la SEP, pero siguió dependiendo de esta en cuanto a la asignación de presupuestos y lo mismo sucedió con el INBA, que pasó a formar parte del CNCA pero continúa vinculado a la SEP.

⁸⁹⁵ *Ídem.*

El Instituto Michoacano del Seguro Social (IMSS)

En mi investigación pude obtener muy poca la información respecto de las actividades y la trascendencia de este lugar. Sin embargo lo incluyo porque, como lo he mencionado, constituye uno de los *semilleros* de la danza en el imaginario de las figuras locales.

La maestra Rosalba Mier es una historiadora que también se desempeñó como maestra de danza (contemporánea y de jazz) y como Jefa de Bienestar Social y Desarrollo Cultural en el IMSS de Morelia.⁸⁹⁶ Con ella tomaron clases algunos de los alumnos de los otros *semilleros*, como Felipa Serrano, Elí Solís y Esteban Arana; también se hacían presentaciones de fin de cursos de sus grupos de danza. No obstante, me parece que lo más importante, además de los talleres, fue la organización de eventos colectivos, de encuentros y festivales de danza que se llevaron a cabo sobre todo en la década de 1980, y a los que se invitaba a maestros y alumnos de otros espacios y a compañías de otros estados.⁸⁹⁷

Además, Rosalba Mier se encargaba de gestionar el préstamo del teatro “Stella Inda” del IMSS para dichos eventos, para puestas en escena de solistas y compañías y, en algunas ocasiones, para la celebración del Día Internacional de la Danza (al menos, desde que se instauró en Morelia en 1996).⁸⁹⁸

Rosalba organizaba en los ochentas un coloquio de danza en el Seguro Social, invitaba a gente de todo el país, venía gente de todos lados. Los alumnos del Cedart y los demás participaban en estos encuentros, daban presentaciones.⁸⁹⁹

El seguro social que era también la punta de lanza por la actividad de la maestra Rosalba [...] había encuentros, coloquios con otros estados, se hacían

⁸⁹⁶ Este último cargo lo desempeñó de 1972 a 2007, Perfil laboral de Rosalba Mier Suárez en línea: <https://www.linkedin.com/in/rosalba-mier-57740672/?ppe=1> ; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Solís, Elí, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*, Cerecero, Jorge, *op. cit.*

⁸⁹⁷ “Segundo Festival de Danza Contemporánea del Cedart”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de mayo de 1982, p. 6; Anuncio del evento “El pueblo que se quedaba mudo”, *La Voz de Michoacán*, junio de 1982; Rendón Guillén, Alberto, “Lleno en el Ocampo en la Muestra de Danza de la Casa de la Cultura”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de junio de 1983, p. 11-A; Rendón Guillén, Alberto, “Eventos de fin de cursos del Centro de Seguridad Social del IMSS”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1985, p. 12-A; Sereno Ayala, Yolanda, “Participación de los talleres del IMSS por fin de cursos”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 7 de junio de 1986, p. 10-A

⁸⁹⁸ Próspero, Dalia, *op. cit.*; Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Rendón Guillén, Alberto, “Programa de danza contemporánea dentro de los Viernes Recreativos”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 12 de abril de 1985, p. 12-A; Salgado, Elizabeth, “Fiesta por el Día de la Danza”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1997, p. 1-B

⁸⁹⁹ Díaz, Laura, *op. cit.*

presentaciones en los diferentes foros de los teatros del IMSS [...] Ella siempre buscaba que [los bailarines] se insertaran en estos intercambios que ella hacía [...] Aunque llega un momento en que también se diluye [este espacio], justo como bellas artes.⁹⁰⁰

Todavía en 1995, el IMSS albergó una serie de cursos de técnica Limón en el marco del Encuentro Danza y Salud, coordinado por la maestra Mier, evento al que asistió Alberto Dallal a impartir la conferencia “Situación actual de la danza contemporánea”.⁹⁰¹

Por lo menos hasta el 2004 hay noticias de la existencia de talleres de coreografía y danza contemporánea en el IMSS, y una de las personas que se desempeñó laboralmente ahí fue la maestra Karla Chagoya, ex alumna del CDCM y ex integrante de AnDanza.⁹⁰²

AnDanza (1990)

La compañía AnDanza merece también una mención por ser la compañía profesional de mayor trayectoria en Morelia, porque fue fundada por integrantes de la “primera generación” y conformada por alumnos del Centro de Danza Contemporánea, de Siuini, de los talleres de Bellas Artes, de Cedart y del IMSS. Además, de manera similar a lo que era Siuini en cierta medida, ha sido una plataforma de proyección de muchos bailarines morelianos, y un paso en su proceso de profesionalización. Muchos de los bailarines que sucedieron a la “primera generación” formaron parte de AnDanza (o al menos bailaron con ellos durante alguna temporada) y fueron alumnos de Jorge Cerecero y de Elí Solís,⁹⁰³ quienes han sido la cabeza de este proyecto.⁹⁰⁴

⁹⁰⁰ Cerecero, Jorge, *op.cit.*

⁹⁰¹ Méndez Rodríguez, Víctor, “Un encuentro para descubrir y recrear la danza y la salud”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 11 de septiembre de 1995, p. 16; Méndez Rodríguez, Víctor, “Busca el IMSS procurar una cultura de la salud y del desarrollo social”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de septiembre de 1995, p. 14

⁹⁰² Egresada del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán, miembro fundador de AnDanza y directora de la compañía de danza contemporánea y jazz Adara. “Curriculum de Karla Ivonne Chagoya Calvillo”, Archivo digital de la SECUM.

⁹⁰³ De los miembros más estables, se menciona a Karla Chagoya, Yunuén González, Xóchitl Gutiérrez, Edna Tiandón, Rocío Malvárez, Selene Díaz, Víctor Esquivel, Pedro García, Kenia Murillo, incluso llegaron a participar Adrián García, Antonieta Espinoza, e Israel del Río, entre otros.

⁹⁰⁴ Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Solís, Elí, *op. cit.*; Monreal Vázquez, Ivonne. “Celebra XXV aniversario AnDanza...”, *op. cit.*; “El grupo Pirámide presentó su espectáculo *Dirigiendo Vientos*”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1992, p. 11-B; Rodríguez Méndez, Víctor. “Matices

AnDanza ha sido una *plataforma importante para mucha gente*, no se ha podido consolidar profesionalmente como quisiéramos porque hemos sido como un *escaparate para los talentos*. Vamos a presentar los programas en otro lado y pues la gente tiene que volar, entonces se van, *nos regresamos al talento nuevo, y volvemos a empezar a generarlo*.⁹⁰⁵

AnDanza se fundó oficialmente en 1994, pero sus inicios de encuentran en el grupo Pirámide,⁹⁰⁶ activo desde 1990 y que ya en 1992 se le anunciaba como

Uno de los pocos grupos morelianos de danza contemporánea que se ha destacado como exponente. Ha logrado forjar su propio público y ha alcanzado ya un amplio reconocimiento de su trabajo, no sólo de la gente que gusta de este tipo de espectáculos, sino en el ámbito dancístico de la localidad.⁹⁰⁷

Según Jorge Cerecero, se cambió el nombre tras el tiempo que el coreógrafo Rolando Beattie (que entonces se encontraba estudiando en las clases que ofrecía el Ballet Nacional de México) estuvo trabajando con el grupo en Morelia. Beattie se les acercó después de ver su participación en el II Festival Internacional de Danza de San Luis Potosí⁹⁰⁸ en 1991 (festival en el que participaron consecutivamente por 10 años) y les propuso trabajar en conjunto.⁹⁰⁹

Además de que el grupo siempre ha buscado diversificar su trabajo a través de trabajos colaborativos con otras compañías y coreógrafos, y de que ha sido un espacio de proyección, la compañía cuenta con el Jazz Up Studio,⁹¹⁰ que por un corto tiempo funcionó como escuela y que actualmente es el sitio de entrenamiento de AnDanza. Al mismo tiempo, es un estudio donde no solamente da clases el maestro Jorge Cerecero (de técnica mixta, una mezcla de Graham, Francis, Limón, Release, jazz),⁹¹¹ sino que

contemporáneos, cinco coreografías para sentir la danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de marzo de 1995, p. 17

⁹⁰⁵ Solís, Elí, *op. cit.*

⁹⁰⁶ Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Solís, Elí, *op. cit.*

⁹⁰⁷ Vargas, Eréndira, “Hoy se presenta el grupo Pirámide en el Morelos”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 1992, p. 8B

⁹⁰⁸ Este festival inició con carácter nacional en 1980, pero en 1990 se le nombra oficialmente como internacional.

⁹⁰⁹ Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Solís, Elí; Monreal Vázquez, Ivonne. “Celebra XXV aniversario...”, *op. cit.*; Vargas, Eréndira, “Destacó el grupo Pirámide en el festival potosino”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 22 de agosto de 1991, p. 8-B

⁹¹⁰ Jazz Up Studio surge a raíz del grupo Jazz Up Ballet del que formaba parte Elí Solís y que estuvo activo en la década de 1980 y principios de 1990.

⁹¹¹ Además, Jorge Cerecero es docente en el Cedart y en la FPBA, donde también da clases Elí Solís.

cotidianamente oferta talleres y cursos de danza, impartidos por maestros locales, nacionales y extranjeros.⁹¹²

El Festival Internacional de Danza Contemporánea de Michoacán (1996)

Si bien no se trata de ninguna organismo o grupo de danza, la constitución de este festival me parece importante en el sentido de que ha contribuido con el enriquecimiento de la danza contemporánea en Morelia: permitió la actualización técnica y artística de los grupos locales y de los alumnos en formación pues además de que coadyuvó a su experiencia escénica mediante el enfrentarse con el público en el escenario; impulsó el contacto con diferentes tendencias y propuestas a partir de que comenzó a traer compañías de otros estados y países, y de la inclusión en el programa la impartición de conferencias, cursos y talleres; asimismo, ayudó a la difusión del hacer dancístico de los grupos locales y fomentó la creación de público en mayor o menor medida.

Además, tanto los grupos locales como los visitantes lo consideraron como una fase más del proceso de profesionalización y fuente de oportunidades:

Este festival nos abre las posibilidades de encontrarnos entre nosotros y frente al público, de *valorarnos* y, de una vez por todas, *reconocernos como profesionales que somos*.⁹¹³

Este festival representa *un exhorto para profesionalizar la danza* y con ese mismo carácter, darlo a conocer al público.⁹¹⁴

Representa la *máxima experiencia de comunicación* que se ha brindado hasta la fecha a la danza contemporánea local y la oportunidad de *darla a conocer al público de una forma imponente como la que puede representar un festival*.⁹¹⁵

El festival es un *promotor del trabajo que realizamos*, lo que *despierta en el público un interés por asistir*, no sólo como observadores sino como ejecutantes, esto *provoca la incursión de gente joven con ideas frescas y que hace que la danza se nutra constantemente*.⁹¹⁶

⁹¹² Rodríguez Méndez, Víctor. "Matices contemporáneos...", *op. cit.*; Aguilar, Claudia, "El discurso escénico", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 27 de mayo de 2003, p. 28; Solís, Elí, *op. cit.*

⁹¹³ García, Adrián, citado en Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl "Anuncian Primer Festival...", *op. cit.*

⁹¹⁴ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, "Homenaje a Eros de Ímpetus Danza en la apertura del Primer Festival", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de junio de 1996, p. 18

⁹¹⁵ Espinoza, Antonieta, citada en Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl "Anverso tiene hoy su bautizo en la duela en el teatro Ocampo", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 25 de junio de 1996, p. 16

⁹¹⁶ Sotelo, Evoé, citada en Alva Regalado, Liliana, "El público moreliano se interesa...", *op. cit.*

Cabe mencionar que en el I Festival de Danza Contemporánea se presentaron los grupos locales que comenzaban a conformar una “segunda generación”: Ímpetus Danza (de Adrián García), Exis Danza (más tarde llamado Unix, de Felipa Serrano), y Anverso (de Antonieta Espinoza), así como el consolidado AnDanza.⁹¹⁷ A partir de la segunda emisión, en 1998, la visita de solistas y compañías nacionales⁹¹⁸ y extranjeros⁹¹⁹ se constituyó en la parte más importante del festival, que desde ese momento, se celebró cada año sin interrupción.⁹²⁰

La institucionalización de este festival y, posteriormente, de la Muestra Estatal de Danza (evento en el que se presentaban los grupos locales y un jurado de pares decidía cuáles entraban al festival), llevó al establecimiento de estándares propuestos por quienes actuaban en el Departamento de Artes Escénicas y por los propios artistas, se buscaron entonces establecer criterios que tenían que ver directamente con la concepción de *profesional*. Estos criterios se concretaron en la elaboración de un tabulador para clasificar a los grupos en las categorías de profesional, semi-profesional y amateur.

Cuando estaba Alfredo Durán [1996-2002], nada más habíamos como seis o siete grupos de danza, e hicimos un primer tabulador, eso pasó en las reuniones. *En ese tiempo estábamos sólo esos grupos, y ya se veían diferentes niveles.* Como parte de los indicadores del *tabulador de profesional* pusimos *trayectoria, tiempo del grupo o la compañía, persistencia* [también] *las giras internacionales y presencia en festivales, y si tu obra coreográfica ha sido reconocida con premios.*⁹²¹

Si bien los agentes de la danza consideran que el festival vino a menos a partir de la segunda década del 2000, que nunca fue de talla internacional ni tuvo la atención

⁹¹⁷ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl “Anverso tiene hoy...”, *op. cit.*; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl “Homenaje a Eros...”, *op. cit.*; Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl “Exis: cuando la pasión navega entre formas primitivas y clásicas”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1996, p. 17

⁹¹⁸ Entre ellos, Utopía, Contempodanza, Barro Rojo, Alicia Sánchez y Cía., Danza Clan, Bajo Luz, De Humanis Corporis, Quiatora Monorriel, A-Quo Danza, La Cebra Danza Gay, En Dos Partes, El Cuerpo Mutable, Delfos, Contradanza, Eterno Caracol, El Circo Contemporáneo, Humanicorp, Antares, Ángulo Alterno, Lux Boreal, Tandem, La Lágrima, Camerino 4, por mencionar algunos

⁹¹⁹ De E.U., Venezuela, España, Brasil, Francia, Suecia, Italia, Croacia, Chile, Canadá, Alemania

⁹²⁰ Ávalos, Netzahualcóyotl “La danza contemporánea tiende a la abertura del compás”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de julio de 1999, p. 18

Únicamente en el año 2016 no hubo festival. Cardiel Amezcua había terminado su gestión como jefa del Departamento de Danza el año anterior, y por razones presupuestales que están pendientes de investigarse, el nuevo jefe del departamento, el maestro Ramón Chávez Hernández, no logró concretar la celebración del festival. Éste se retomó hasta el 2017.

⁹²¹ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

institucional de otros festivales estatales (como el de órgano o el de cine), no puede negarse su aporte ni el hecho de que se lograra que un evento de este tipo fuera incorporado a la “política cultural” del estado.

Ahora, si retrocedo un poco a mirar lo que pasada la década de 1980 se observaba en el campo dancístico moreliano, la prensa señalaba lo siguiente:

Son todavía *pocas las alternativas que Morelia ofrece* para la juventud de contar con un espacio *en donde su preparación en alguna de estas áreas tenga el rango de profesional*. Aun cuando se cuenta con varios foros que se preocupan por ofrecer la oportunidad de estudiar en esta disciplina, *son pocas las fuentes de trabajo* que los egresados encuentran al término de su preparación. Pese a todo, la danza contemporánea y la danza folclórica son áreas en donde la *población activa es numerosa*, el gusto por desarrollarse en estas áreas no ha disminuido y, *contra viento y marea, Morelia sigue contando con la presencia de diferentes grupos dancísticos* que se encargan de sublevar este arte.⁹²²

Para 1996, la percepción no había cambiado mucho:

Muchos bailarines están de acuerdo en que *el panorama dancístico que ofrece Morelia es más bien limitado*. En rigor, bailarines tan solventes como Elí Solís y Jorge Cerecero, Felipa Serrano, Cardiel Amezcuca, Adrián García o Francisco Díaz, *no han tenido la oportunidad de madurar plenamente como bailarines o de medirse a los retos que implicaría un trabajo sostenido y sistemático en otros foros y latitudes*. La *falta de condiciones suficientes* mantienen sometida a la danza contemporánea estatal a una ruda presión de trabajo, entre las *limitaciones materiales y la dificultad para allegarse información y contacto con autores y grupos del exterior*.⁹²³

Las opiniones podían ser encontradas, pero incluso los bailarines locales continuaban reconociendo la ausencia de un espacio donde la preparación profesional pudiera ser continua. Y a pesar de todo, en 1997 ya se reconocía una cierta abundancia de agrupaciones, unos provenían de los espacios consagrados y otros eran independientes: Andanza, Ímpetus Danza, Exis, Anverso, Los Inéditos, Amnios, Tabula Rasa (un grupo del D.F. que se asentó en Morelia de 1997 a 1999), el taller coreográfico de Dalia Próspero (de la EPBA), los grupos de la primera generación de la licenciatura de la EPBA (que ya estaban por cursar su segundo

⁹²² “Balance de 1991 en Danza Folklórica y Contemporánea”, *op. cit.*

⁹²³ Olivo, Demetrio, “La necesidad en escena”, *op. cit.*

año), y las agrupaciones del Cedart, del IMSS, del Jazz Up Studio y del ISSSTE.⁹²⁴ Sumado a esto, los artistas locales comenzaban a percibir un apoyo institucional relativamente continuo: se habían instaurado los “Lunes de Danza”, el Día Internacional de la Danza, el I Festival de Danza Contemporánea, se había hecho convenio con el INBA para solventar clases mensuales de maestros de fuera. Los bailarines de mayor trayectoria sopesaban entonces la posibilidad de conformar una compañía estatal de danza contemporánea.

*Es cierto que hay un florecimiento de la danza contemporánea, pero no se trata de una gestión institucional, responde al nivel alcanzado por la primera generación de quienes nos hemos empeñado en seguir en la danza.*⁹²⁵

Las condiciones que han favorecido este movimiento radican en *el esfuerzo de la primera generación* de bailarines de trascender y *llegar a la madurez de ser maestros* [...]

Antonieta Espinoza: Hay una efervescencia de la danza, en la que se han involucrado nuevos elementos que *ya ven más a la danza con una vocación profesional.*⁹²⁶

Los propios artistas calificaban tal efervescencia como un “movimiento conformado ya por identidades propias”. Se hablaba incluso del “resurgimiento de la danza en Michoacán”:

Nunca en Morelia habían existido tantos grupos de danza contemporánea y tal actividad, si se toman en cuenta los orígenes de esta manifestación a principios de los ochentas [...], mantienen esquemas independientes, aunque la mayoría se apoya en espacios y apoyos gubernamentales.⁹²⁷

En 1999 se concretó una iniciativa más: Coreógrafos de Michoacán, proyecto que fue apoyado por el FONCA y el IMC, pero llevado a cabo por los bailarines Martín Orozco, Jorge Cerecero, Adrián García, y Elí Solís, en colaboración con el director y coreógrafo de Utopía, Marco Antonio Silva y con otros bailarines locales de las agrupaciones activas. El propósito, además de impulsar la creación colectiva, era tratar de descentralizar la actividad dancística de la ciudad de Morelia y llevarla hacia el resto

⁹²⁴ “Lo inédito de la danza”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 14 de julio de 1997, p. 16; “Se emprende la historia de Tabula Rasa”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de agosto de 1997, p. 15

⁹²⁵ García, Adrián, citado en Ávalos, Netzahualcóyotl, “Es viable crear una compañía estatal...2, *op. cit.*

⁹²⁶ Espinoza, Antonieta, citada en Ávalos, Netzahualcóyotl, “Es viable crear...”, *op. cit.*

⁹²⁷ Ávalos, Netzahualcóyotl, “El sustento de la danza...”, *op. cit.*

de Michoacán y en otros estados.⁹²⁸ Tras su primera edición, en la prensa se le calificó como

Una de las providencias más notables para el impulso y promoción de la danza contemporánea en esta ciudad [...] Una de las empresas más trascendentes de los últimos años para el impulso de la danza [a partir de la que se espera que] el florecimiento de la danza tome nuevos cauces de proyección, no sólo en el ámbito estatal, sino también en el nacional, dado que *a la calidad técnica de los protagonistas se suman las producciones con mayores elementos.*⁹²⁹

Sin embargo, para fines del año 2000 se empieza a notar un decaimiento en lo que hasta entonces se había logrado: desaparecieron los Lunes de Danza, el proyecto de Coreógrafos de Michoacán no tuvo continuidad (aunque se propuso algo similar al conformarse la agrupación de Acción Coreográfica), el uso del Teatro Ocampo comenzó a hacerse cada vez más difícil y menos constante, el público que se había formado empezó a mermar, y las relaciones entre el IMC y los artistas se volvieron más tensas por momentos.⁹³⁰

A pesar de todo, la década del 2000 abrió paso a una nueva generación de bailarines, coreógrafos y agrupaciones, provenientes principalmente de las filas de la licenciatura de la EPBA y de las escisiones de algunos grupos de la generación anterior (Véase Cuadro XVI).

Comenzaron a notarse en escena los nombres de Laura Martínez Ayala, Israel y Teresa Chavira, Pedro García, Isabel Nares, Márgaro Zárate, María Rodríguez, Nadia Caro, Daniela Nieto, Cristina Iriarte, Israel Gracia, Karina Suárez, entre otros, que se unen a quienes seguían actuando en el campo local (AnDanza, Cardiel Amezcu, Adrián García con Par XXIII Danza Teatro, Unix, y Anverso), y a quienes se integran a él de fuera (como la compañía A-Quo Danza de San Luis Potosí que llegó por convenio con la UMSNH y el IMC; Rocío Luna, que regresó de estudiar la licenciatura en coreografía en el Cenart; Israel del Río, que volvió de su estancia en Europa y retomó

⁹²⁸ Ávalos, Netzahualcóyotl "Un nuevo proyecto que viene a fundamentar y animar la danza contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de mayo de 1999, p. 14

⁹²⁹ Ávalos, Netzahualcóyotl "Los coreógrafos de Michoacán, logró la mayor presencia de la danza contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1999, p. 17

⁹³⁰ Monreal, Ivonne. "Las promesas y los hechos de la danza michoacana", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 26 de diciembre de 2000, p. 3-C

su proyecto Los Inéditos; y Natalia Reza, que migró su proyecto Ensamble desde Querétaro).⁹³¹

De tal forma que para la Muestra Estatal de Danza Contemporánea que se presentó en el 2002, ya se hablaba de al menos 10 grupos locales inscritos, y para la del 2009 eran 18 (aunque no todos han sobrevivido y de la separación de unos, se han constituido otros). Pero es con la presencia de Dantempo (primer grupo de danza contemporánea constituido por estudiantes y egresados de la EPBA) en el festival internacional del 2003, que me parece que se inaugura una etapa en que los grupos de la primera y segunda generación ya comparten el escenario con todos los que empezaron a formarse a partir de la licenciatura.⁹³²

Asimismo, los artistas comenzaron a darse cuenta de que tenían que empeñarse en construir proyectos independientes, en buscar otro tipo de patrocinios y en abrir sus propios espacios de promoción y difusión. De ahí que se conformara la agrupación de Acción Coreográfica (similar a la propuesta de Coreógrafos de Michoacán); la Asociación Concepto ProDanza A.C.; que se creara el Festival de las 13 Lunas (en el 2000, por Cardiel Amezcua), cuyos escenarios fueron las plazas, calles y lugares públicos de la ciudad y los municipios, y que inauguró una nueva etapa de presentaciones fuera de los teatros; o que naciera el Festival Red Serpiente (2003), festival independiente sostenido por la compañía La Serpiente.⁹³³

⁹³¹ Olivo, Demetrio, "Cierra A-Quo Danza el 2002 con tres proyectos en desarrollo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de diciembre de 2002, p. 7-C; Aguilar, Claudia, "V Festival Internacional de Danza. Cuna de hombre", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de julio de 2002, p. 20; Aguilar, Claudia, "Teatro de confrontación a tabúes sociales", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de julio de 2002, p. 21; Aguilar, Claudia, "A punto, el V Festival Internacional de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 25 de julio de 2002, p. 19; Aguilar, Claudia, "Muestra Estatal de Danza Contemporánea. El amor... y la vida en rosa", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 23 de agosto de 2002, p. 21; Aguilar, Claudia, "Difusión de la danza independiente", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de abril de 2003, p. 28; Leal, Diana, "Michoacanos en acción. Concurso Estatal de Coreografía", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 2005, p. 5-E; Aguilera, Antonio, "Presentó Luna Roja su proyecto Retiro de Investigación e Improvisación en Danza", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 20 de marzo de 2006, p. 17; Villavicencio Sánchez, Záyin, "La fiesta de los cuerpos. El lunes inicia la Muestra Estatal de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de mayo de 2008, p. 27

⁹³² Aguilar, Claudia, "Comienza la Muestra Estatal de Danza", *op. cit.*; "Ganó el movimiento", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2009, p. 7-E

⁹³³ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*; Monreal, Ivonne. "Las promesas y los hechos...", *op. cit.*; Vargas, Ernesto, "Resumen cultural del primer año del nuevo milenio", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de diciembre de 2001, p. 2-C; Alva, Liliana, "Participaron 30 grupos en el Día Internacional de la Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 2001, p. 19

Cuadro XVII. Las generaciones de la danza contemporánea en Morelia. (Elaboración propia)⁹³⁴

Generación	Compañía/Intérprete	Director/a o Maestro/a en Morelia	Institución de formación/Lugar de origen	Integrantes
Precusores (1960s-1980s)	Lelia Próspero	Amanda Mendoza, Josefina Rodríguez, Teresa Medina, Valentina Castro	EPBA	
	María Suárez			
	María "Tonantzin" Martínez	Valentina Castro (1964-1966)	EPBA. BNM. Escuela de Martha Graham (Nueva York)	
	Rosalba Mier Suárez			
	Dalia Próspero	Lelia Próspero, Valentina Castro	EPBA. ADM. Ballet Independiente	
Primera (1980s)	Siüini (abril 1988-presente en 1993)*	Dalia Próspero	Casa de la Cultura	Antonieta Espinosa, Adrián García, Sandra Gutiérrez, Martín Orozco, Esteban Arana, Genoveva Hernández, Jorge Cerecero, Felipa Serrano, Daniela Nieto, Teresa Chavira, Javier Gutiérrez Nájera, Francisco Díaz
	Grupo de Danza del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán (1988)	María Tonantzin	CDCM	Cardiela Amezcua, Jorge Cerecero, Antonieta Espinoza, Laura Martínez, Adrián García
	Grupo de Danza del Cedart	María Suárez	Cedart "Miguel Bernal Jiménez"	Cardiela Amezcua, Jorge Cerecero, Antonieta Espinoza
	Grupo de Danza del IMSS	Rosalba Mier	IMSS	Jorge Cerecero, Antonieta Espinoza
	Gérmén (1985)*	Adrián García Cabral		Pedro Cortés, Francisco Díaz
Segunda (1990)	Pirámide (1990), AnDanza (1994)	Jorge Cerecero/Elí Solís	Jazz Up	Karla Chagoya, Rocío Malvárez, Selene Díaz, Víctor Esquivel, Edna Tiandón, Pedro García, Kenya Murillo, Aldo Adonáí, Israel Gracia, Joaquín Rodríguez, Víctor

⁹³⁴ Elaboración propia con base en entrevistas, prensa y programas de mano.

Notas: *Actualmente inactivos

Los integrantes de los grupos varían con los años, por lo que los nombres que se incluyen obedecen a la participación de la persona en algún momento de la trayectoria del grupo y no una configuración permanente de integrantes; asimismo puede haber omisiones no intencionales de integrantes o de agrupaciones debido a la falta de información.

				Magaña, Cristina Iriarte, Edgar Poll
	Contraluz (1992-1993)*	Cardiela Amezcua	El Salvador > Morelia	Karla Rivera, Jamira Martínez, Mabel Rivera
	Ímpetus Danza (1994) antes Gérmén, Par XXIII (2000)	Adrián García Cabral, Sandra Gutiérrez		Yesenia Rivero Pacheco, Salomón Mercado, Susana Moreno, Israel Chavira, Xóchitl Gutiérrez
	Ollín (1994), después Parakata. Danza integradora (2005)	Adriana Delgado	D.F. > Morelia	Proyecto conformado por y dirigido a personas con capacidades especiales, y sectores vulnerables
	Anverso (1995)	Antonieta Espinosa	Casa de la Cultura	Teresa Huerta, Ximena Tavera, Socorro Villanueva, Miriam Domínguez
	Adara (1995)	Karla Chagolla	IMSS	
	Amnios (1996-2000)*	Cardiela Amezcua		Felipa Serrano, Francisco Díaz, Xóchitl Gutiérrez
	Tabula Rasa (1994-2000)*	Javier Romero, Martín Orozco	Del D.F. a Morelia (1997-1999)	Jorge Cerecero, Karla Chagoya y Edna Tiandón (invitados de Andanza), Gabriela Arteaga, Andrea Zavala, Melba Chapela
	Los Inéditos (1997-2005?)*	Israel del Río+		Lempira Jaén, Selene Salas; Isabel Nares, Márgaro Zárate, Pedro García
	Danzavathar* (1998)	Francisco Díaz		Ricardo Ríos, Abigail Uribe
	Exis (1996), después Unix (1999-2005)*	Felipa Serrano		Francisco Díaz
	A-Quo Danza (1997)	Lourdes Luna, Bernardo Torres (actual)	De S.L.P. a Morelia (2001)	
Tercera (2000)	Dantempo (2000-2007)*	Rocío Luna	Con egresados de la EPBA	Israel y Teresa Chavira, Israel Gracia, Cristina Iriarte
	La Serpiente (2001)	Abdiel Villaseñor/ Laura Martínez	Escuela de Delfos/ CDCM	Selene Díaz
	Ensamble (2002), La Tempestad (2008)*	Natalia Reza	CNDC, Querétaro > Morelia (2005)	Éric Sánchez, Kenya Murillo, Daniela Nieto, Goretti Hernández, Alelí Arredondo
	Luna Roja (2002)	Nadia Caro	IMSS?	Diana Lara, Carlos Rojas
	9 Pétalos (2002), después Vértice 360 (2009)	Cristina Iriarte Sawyer	EPBA	
	Concepto Bailarines Invitados (2002), después Colectivo Bailarines Invitados (2009)*	Israel Chavira	EPBA	Guadalupe Rodríguez, Nadia Caro, Edgar Pol, Jaime Rodríguez, Teresa Chavira

Cuarta (2000, segunda ola)	Uróboros Danza (2005)*	Erandi Fajardo		
	Arquitectura en Movimiento (2005-2009)	Laura Díaz	EPBA	María Esther Pérez, Ixchel Muñoz, Yedith Márquez, etc.
	La Barbacoa (2006)	Isabel Nares	EPBA	Márgaro Zárate, Antonieta Tovar
	Odisea Barroca (2007), Ataraxia luego	Nadia Bravo, Mario Nava	Colegio Nacional de Danza	Desiderio Sánchez, etc.
	Corpodanza (2007)*		EPBA	
	Dadev Danza Contemporánea (2007)	Daniela Nieto		
	Sonorabaez Band (2007), luego Locación S (2009)	Ana Contreras	EPBA	
	Danzicka (2008), luego Akiazotamos	Israel Gracia	EPBA	Liliana Bravo, etc.
	Danzllet (2008), luego Grupo D, después Cronopio	Liliana Fraga	EPBA	
	Rojo Carmín (2008)	José Manuel Parra	EPBA	
	Proyecto Camaleón (2009), Vértigo Colectivo (2011)	José Jaime Rodríguez	EPBA	
	Viernes Rosa (2009)	Edgar Poll	EPBA	

A partir de este recuento, pude observar que los agentes de la danza contemporánea en Morelia se piensan a sí mismos como profesionales, pero también como personas que se han formado generacionalmente unas a otras (véase cuadro XVII):

Yo creo que en la danza contemporánea aquí en Morelia, que es desde donde se desprende a Michoacán, estamos hablando de tres generaciones, que viene siendo ella, la maestra Próspero, con la maestra Rosalba Mier, María Suárez y María Tonantzin. Son esa *generación que nos formó a nosotros* [...] y ya después *la gente que nosotros formamos*.⁹³⁵

En la Casa de la Cultura conozco a María Tonantzin, a Jorge Cerecero, Cardiel, Antonieta... *Todos ellos que conforman las primeras generaciones*, por decirlo así. Ellos me ganan como por 4 o 5 años [...] ellos *eran esa generación que estaba latente y en potencia, de querer ser profesionales*.⁹³⁶

⁹³⁵ Solís, Elí, *op. cit.*

⁹³⁶ Chavira, Teresa, *op. cit.*

Creo yo que *la danza contemporánea en Michoacán se puede entender, entendiendo a los que han formado gente, a los que hemos formado identidad y a los que han permanecido por persistencia* [...]

Entonces *quiénes forman en la primera instancia*, digamos en esta primera etapa como fueron las cuatro maestras, y luego, *quiénes profesionalizan*, y cuando hablamos de quiénes profesionalizan entran Rocío Luna, la primera licenciada en coreografía [por el Cenart] que sale de Michoacán y regresa, los maestros de ahorita de la [Universidad] Michoacana, Israel Chavira, Israel Gracia. Y Jorge Cerecero ha sido *el maestro fundador y formador de todos los que están bailando ahorita profesionalmente*, en algún momento empezaron por clases con él. Antonieta [Espinosa] como semillero chiquito, y ella lo ha dicho, que ella es *formadora de iniciados*, ella *ha sido la primera maestra de muchos* que de ahí saltaron a seguir estudiando.

Y creo yo que soy pilar fundamental en la gestión y difusión de la danza, porque he fundado festivales [...] y formado público [...] Empecé a dar clase muy joven, en la Casa de la Cultura. Mis primeras alumnas fueron Karla Chagoya, Selene Díaz, *fui su primera maestra. O sea unos nos vamos formando a otros.*⁹³⁷

En los espacios en los que se desarrolló esta enseñanza por generaciones se ha promovido la danza en distintos sentidos: para la difusión y promoción, para el disfrute, para la enseñanza, y para el desempeño laboral de los maestros, es decir, han favorecido la experiencia de la danza contemporánea tanto en los alumnos, en los maestros y en el público, y además, esa lógica de formación de bailarines ha tenido continuidad. Fueron estos sitios consagrados en los que se formaron quienes se conciben como los primeros profesionales, y por los que han seguido circulando las generaciones que les han precedido. Entonces creo que puede hablarse de que estos espacios y estas personas coadyuvaron a que, de una u otra forma, fueran estableciéndose y legitimándose saberes, creencias y formas de hacer danza contemporánea, es decir para que se institucionalizara como práctica social (pedagógica, recreativa, simbólica, artística) en Morelia.

Los discursos podemos entenderlos como manifestación, medio de acción y proyección de relaciones de poder. El poder, entendido como una relación de fuerzas, siempre está presente en lo social, se le encuentra vinculado a la forma de una relación, y se manifiesta en las acciones de los sujetos e instituciones, y en la eficacia de esas acciones. En el ámbito social e institucional de la cultura también existen relaciones de poder que se intercalan con las existentes en el campo de la

⁹³⁷ Amezcua, Cardiel. Entrevista personal, *op. cit.*

danza contemporánea. Las dependencias culturales muestran que existe un apoyo constante a actividades artísticas y a los grupos que las llevan a cabo: se organizan y patrocinan festivales, muestras locales, temporadas, funciones, se otorgan becas, etc. Estas prácticas que tienen el propósito de impulsar la danza, pero los artistas muestran el otro lado: no han sido suficientes porque la danza no se consume de manera habitual, y el bailarín (ya sea intérprete, maestro o coreógrafo) no es un trabajador, su actividad es cultural y por tanto, no recibe una remuneración en condiciones de igualdad y continuidad como los trabajadores de otras áreas.

Es verdad que en el ámbito oficial se le prestó cada vez más atención al tema de la cultura, pero fue en parte porque esa era la tendencia de los organismos mundiales, que después bajaba hacia los gobiernos nacionales y de ahí a los estatales y locales. Se pasó de un momento en que en los informes de gobierno apenas tuviera cabida con la mención de algunos eventos, a la institucionalización de un organismo como el IMC, y posteriormente a su transformación en secretaría del estado, y de ahí a la conformación de foros y congresos, a la concreción de una ley de cultura, y a una presencia muy importante de la política cultural y de la educación artística en el discurso de los planes de gobierno, así como el establecimiento de programas para su fomento.

Por otra parte, a lo largo de los años en lo que más coinciden los artistas y periodistas es que en Michoacán (y en México) no existen políticas culturales, sólo programas paliativos y organización de eventos para mostrar que se está *haciendo algo*, es decir, la hechura y aplicación de políticas culturales se ha utilizado principalmente para legitimar al gobierno en turno.

Quienes han estado al frente de la dependencia cultural pudieron haber tenido o no buenas intenciones, pudieron concretar en cierta forma un programa de trabajo (o no), pudieron poner por escrito un plan estatal para la cultura, pero a fin de cuentas, los servicios culturales nunca han sido suficientes ni para los artistas ni para la población, nunca se ha alcanzado la descentralización, no se ha logrado conjuntar un sistema de educación artística estatal, y apenas se adivina una relación entre el sistema educativo estatal y las actividades culturales y artísticas. También ha existido un apoyo desequilibrado para las áreas y comunidades del arte

michoacano y moreliano, y un escaso contacto y conocimiento de las demandas y necesidades de la sociedad civil.

La conformación e instrumentación de políticas culturales en Michoacán ha sido un proceso muy lento e inconcluso, con recursos que nunca son suficientes, y que se ha desarrollado en medio de tensiones, rupturas, unilateralidad, falta de comunicación, favoritismos, amiguismos, nepotismo, y prácticas de corrupción. Pareciera que el alcance de los programas y los fondos se estancan o pierden en el entramado de la burocracia, pero todo eso es producto de prácticas anquilosadas que simplemente no permiten que lo que puede lograrse, se de a plenitud.

Por otra parte, sí han existido intentos de impulsar la profesionalización y por tanto, de institucionalizar y legitimar a la danza contemporánea, como el proyecto del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán y la instauración de la licenciatura en danza de la EPBA. Pero fueron los agentes, aprovechando como pudieron de lo que podían obtener de las instituciones, los que hicieron repuntar el fenómeno de la danza contemporánea en la ciudad, coadyuvando a su proceso de profesionalización, a su consumo y a su visibilidad. El impulso institucional de la danza se hizo a nivel de quienes gestionaban los apoyos, y de quienes negociaban o reclamaban espacios, subsidios y promoción, de quienes se encargaban de organizar los eventos y festivales, así como de quienes se han dedicado a enseñar y a hacer danza en la ciudad.

CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA PROFESIONAL EN MORELIA

Este capítulo culmina mi investigación con el recuento de las etapas que atravesó la actual licenciatura en danza de la Facultad Popular de Bellas Artes en la búsqueda del reconocimiento del estatus profesional de la danza y de las personas que se dedican a ella. A lo largo del primer apartado demuestro la importancia de poseer un título profesional en el campo académico y cómo ese requisito condicionó por mucho tiempo la aceptación de una carrera de estudios superiores en artes y la incorporación de los artistas al ámbito universitario.

En el último apartado hago un análisis discursivo y una comparación de los fundamentos, necesidades, objetivos, criterios y representaciones sociales que fueron la base de las dos propuestas de profesional de la danza dentro de la EPBA.

5.1 El espacio institucional de profesionalización de la danza contemporánea: la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana

Como lo mostré en el capítulo anterior, durante varias décadas las carreras que ofreció la entonces Escuela Popular de Bellas Artes⁹³⁸ de la UMSNH fueron de nivel técnico vocacional, es decir, medio superior y en ello influyeron no solamente las carencias administrativas, estructurales y académicas de la escuela, sino la resistencia de las autoridades universitarias, que no solamente tenía que ver con la insuficiencia de presupuesto, sino con las representaciones y valoraciones que tenían sobre el arte, sobre su papel en la educación y sobre la educación artística.⁹³⁹

En 1984 (casi diez años después de que se abriera una licenciatura en Danza en la Universidad Veracruzana) se había hecho el primer intento por establecer estudios de nivel licenciatura, para lo que se había elaborado un nuevo plan de estudios y un plan de nivelación docente, pero el Consejo Técnico de la universidad

⁹³⁸ La escuela pasó a ser facultad hasta el 2013, cuando se abrió el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura (en el que participan también la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de Guanajuato), por lo que obedeciendo a la temporalidad, en esta investigación se le sigue denominando escuela.

⁹³⁹ Próspero Lelia. Entrevista, *op. cit.*

había descartado el proyecto por considerarlo de pocos alcances y también porque la mayor parte de los profesores carecían de un título profesional (consecuencia del inicio tardío de las licenciaturas en artes a nivel nacional); este asunto provocaba que frente a los ojos de otros docentes y funcionarios con un título, los profesores de artes no tuvieran el mismo status. Precisamente se volvió a este tema de la “falta de profesionalización” durante varias décadas y fue uno de los mayores lastres de la escuela.⁹⁴⁰

A pesar de los esfuerzos del grupo de profesores que impulsó el proyecto de la licenciatura (del que formaba parte la maestra Lelia Próspero), se percibía a la EPBA como ineficaz y plagada de problemas entre los que se encontraban las huelgas, la falta de interés del personal administrativo, la inadecuación de la estructura material y la presencia de elementos del profesorado que sólo iban a cobrar sus sueldos. De ello daba cuenta un artículo de prensa que se publicó tras la celebración del LIII aniversario del plantel:

No hay permanencia de los alumnos en los talleres, por lo que *no se cumple con la formación artística requerida*. Sólo hubo alguno que otro alumno que terminó la carrera para ser maestro de enseñanza artística de nivel medio. Pero en los últimos años podemos afirmar que ni en danza, artes plásticas, música o teatro ha salido un alumno destacado, ¿será que la Secretaría de Difusión Cultural de la UMSNH, hace caso omiso de esa dependencia? [...] La UM debiera ser un semillero de grandes artistas, pero *los universitarios no son precisamente los que asisten a las cátedras de arte, ya que los maestros no cuentan con una reconocida carrera académica de alto nivel*. Por otro lado, es evidente el descuido en que se encuentra el inmueble y la falta de mínimos recursos económicos para el desarrollo de las labores.⁹⁴¹

En abril de 1988, la Comisión Técnico Pedagógica del Consejo Universitario⁹⁴² revisó nuevamente el proyecto de plan de estudios de la EPBA, pero se condicionó

⁹⁴⁰ Próspero, Lelia. *Historia...*, *op. cit.*, p. 122; Arriaga Rico, Antonio, “Oficio de envío del plan de nivelación del nivel licenciatura”, *op. cit.*; Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*

⁹⁴¹ Argos, “Caleidoscopio Cultural”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 29 de noviembre de 1988, p. 6-C.

⁹⁴² El Consejo Universitario es el máximo órgano de gobierno de la UMSNH. Es presidido por el rector y lo conforman los directores de todos los planteles universitarios, el coordinador de la investigación científica, un consejero profesor, un consejero alumno (con su respectivo consejero suplente), y un representante y suplente de las siguientes organizaciones universitarias: el Sindicato de Profesores de la Universidad, Sindicato Único de Empleados de la Universidad, casas de estudiante y sociedades de ex alumnos nicolaitas. El Consejo Universitario trabaja en pleno o en comisiones permanentes o especiales: de Presupuesto y Control, de Planeación y Evaluación, de Organización y Métodos, la Técnico Pedagógica, y el Tribunal Universitario.

la aprobación del nivel licenciatura a que se concluyera el programa de nivelación docente (que llevaba a cabo la misma escuela desde 1984), y a que hubiera un número suficiente de profesores para cubrir las materias. Sin embargo, la maestra Próspero hace mención de que en 1991 seguía sin lograrse dicha nivelación y que existían muchas tensiones entre los maestros a causa de tal asunto, sobre todo respecto de la “definición de la capacidad académica de los mismos”, es decir que incluso se cuestionaba la competencia de los docentes para desempeñar su labor.⁹⁴³

Para el año de 1992, la recién constituida Sociedad de Alumnos de la EPBA envió un documento al rector, el licenciado Daniel Trujillo, en el que exponían sus reclamos respecto de la situación precaria en la que se encontraban la escuela, los profesores y sus alumnos, y que ilustra que por parte de las autoridades universitarias seguía presente la subvaloración y la falta de atención a la escuela:

A pesar de ser una de las cuatro escuelas más antiguas de la universidad [...] es la más relegada y menospreciada por nuestras máximas autoridades [...] Para muestra [...] la *falta de reconocimiento oficial* a nuestra escuela y al grado académico de nuestros estudios, lo cual *nos priva de los derechos de que disfrutaban nuestros compañeros* de las demás escuelas y facultades; los *presupuestos* que se destinan para el funcionamiento de nuestra escuela son *insuficientes* [...] La UMSNH no podrá preciarse de ser realmente la gran universidad [...] mientras *tenga en el olvido la formación creativa* de su sociedad.

La abrumadora mayoría de los planes de estudio [...] en cada una de las especialidades [...] *carecen de una estructura adecuada que dé lugar a la formación de verdaderos artistas*; esto en el caso de que tales planes existan; el *nivel académico y artístico*, así como la formación docente de la mayoría de nuestro profesorado, se encuentra *por debajo del perfil requerido* [...]; el *divisionismo magisterial* y la *falta de ética* de muchos de nuestros docentes [...] se respalda en *intereses personales* [...] y tienen al alumnado en manos de “chambistas”; las instalaciones con que contamos no son las adecuadas para las cuatro áreas existentes.⁹⁴⁴

Los mismos alumnos pedían que los estudios se elevaran al nivel superior para que pudieran gozar de las mismas condiciones que tenían los alumnos del resto de las facultades de la universidad, y subrayaban su propia participación para colaborar en dicho proceso:

⁹⁴³ Próspero Maldonado, Lelia. *Historia...*, op. cit., p. 123.

⁹⁴⁴ Sociedad de Alumnos de la Escuela Popular de Bellas Artes. “Oficio dirigido al rector, Lic. Daniel Trujillo Mesina”, 3 de enero de 1992, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, pp. 1-2.

Deseamos ver [a la EPBA] convertida en una escuela superior, con licenciaturas en todas sus especialidades [...] y primordialmente, deseamos *que deje de ser la escuela de “otros estudios”, la escuela “de relleno”* [...] Se han constituido las Comisiones de Superación Académica, Artística y Cultural como órganos ejecutivos de las sociedades de alumnos de cada área [...] Estamos siendo partícipes activos en la búsqueda de una nueva y adecuada estructura académica [...], así como de nuestro reglamento y organismos representativos [Los objetivos planteados] no serán posibles sin el invaluable apoyo de nuestra máxima autoridad universitaria de quien *esperamos la valoración de lo que el arte y la cultura representan para la sociedad michoacana.*⁹⁴⁵

Ello demuestra que no solamente algunos profesores se habían involucrado en la pugna por la legitimación institucional de la EPBA, sino que también los estudiantes estaban exigiendo el reconocimiento de la escuela por parte de la universidad como un elemento valioso de la sociedad, así como extendiendo sus reclamos directamente a las autoridades, por ejemplo:

Reconocer oficialmente a nuestra incipiente organización estudiantil [...] Otorgar el reconocimiento oficial a nuestra escuela y a nuestros estudios en condiciones de igualdad con las demás facultades y escuelas [...] Apoyar todas las acciones encaminadas a elevar el nivel académico de nuestra planta docente, con vistas a lograr la institución del grado de licenciatura. Proporcionar las instalaciones adecuadas para nuestra formación académico-artística, considerando desde instrumentos y equipo, hasta un nuevo edificio.⁹⁴⁶

La posición que asumía la UMSNH frente a la escuela era contradictoria dado que, desde su fundación, la universidad se ha proclamado en favor de la difusión y divulgación de la cultura, y desde su incorporación a la UMSNH en 1918, la EPBA ha coordinado eventos artísticos y culturales (a través de la Secretaría de Difusión Cultural y Extensión Universitaria). En ellos ha promovido a los grupos artísticos de la escuela pero también a artistas y agrupaciones externas (desde la Orquesta Sinfónica hasta grupos y artistas independientes), muchas veces en colaboración con el IMC, la SECUM u otros organismos del estado y del país (como el CNCA o la ANUIES), llegando a realizar una labor de promoción y difusión cultural mayor que la dependencia estatal de promoción cultural.⁹⁴⁷

⁹⁴⁵ *Ibid.*, p. 3

⁹⁴⁶ *Ibid.*, p. 4

⁹⁴⁷ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*; Sereno Ayala, Yolanda, “Firman un importante convenio de colaboración e intercambio cultural y artístico en San Nicolás”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 9 de mayo de 1990, p. 1-B; Sereno Ayala, Yolanda, “Se constituyó un Fondo Universitario para la

En lo que respecta a la danza, la cartelera artística de la universidad por lo general estuvo conformada por la Orquesta Juvenil Universitaria, el Cuarteto de Cuerdas, el Quinteto de Alientos, el Octeto Vocal, la Compañía de Teatro Universitario, la Estudiantina y el Ballet Folclórico de la universidad. Pocas veces se anunció la exposición de fin de cursos de los alumnos de artes plásticas, pero los resultados de los cursos de danza eran prácticamente desconocidos.⁹⁴⁸

A pesar de ello, hubo un periodo en que se logró el apoyo para traer grupos universitarios de danza contemporánea como parte del Encuentro Universitario de Ciencia y Arte (nótese el interés de la institución por hacer un evento de esta naturaleza, en que se incorporó tanto a la ciencia como al arte). Por ejemplo, desde la primera emisión del encuentro (1992),⁹⁴⁹ además de varios ballets folclóricos universitarios, se presentó un grupo de danza contemporánea de la Universidad de Guanajuato. El siguiente año, participaron los grupos de danza contemporánea de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y de Universidad Autónoma de Morelos. En la tercera emisión (1994) se invitó al Grupo de Danza Contemporánea de la Universidad de Guadalajara, y el Grupo de Danza Contemporánea de la Universidad Autónoma de Morelos. Y en el encuentro de 1995, también se presentó un grupo universitario, Foro Libre de Danza Contemporánea de la Universidad de Guanajuato.⁹⁵⁰ Sin embargo, la presencia de la EPBA sólo se manifestaba mediante muestras de artes visuales, presentaciones de sus grupos musicales, o del Ballet Folklórico de la UMSNH (aunque sólo aparece en el primer encuentro), pero no hay

Extensión y Difusión de la Cultura”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1993, p. 16-B.

⁹⁴⁸ Sereno Ayala, Yolanda, “Balance de fin de año de las actividades culturales de la Universidad Michoacana”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de diciembre de 1993, p. 9-B; “Actividades de fin de año de la Universidad Michoacana”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de diciembre de 1994, p. 5B; Covián Mendoza, Fernando, “La Universidad Michoacana culmina actividades culturales de 1995”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de diciembre de 1995, p.

⁹⁴⁹ A este evento fueron invitadas otras instituciones de educación superior del país, quienes participaron con muestras locales de sus actividades científicas, académicas y artísticas. Fue patrocinado y respaldado por la ANUIES, la SEP, el Conaculta, Conacyt, el IMC y el gobierno del estado.

Cabrera Cruz, Rosalinda, “Mañana inicia el IV Encuentro Nacional Universitario de Ciencia y Arte; participan 34 instituciones”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de mayo de 1992, p. 12-A.

⁹⁵⁰ Dirigido por la maestra Guadalupe Trejo.

mención a que los alumnos de los talleres también se presentaran en dichos encuentros (uno de cuyos propósitos era reunir a estudiantes universitarios).⁹⁵¹

A pesar de tal apoyo y promoción de actividades artísticas y de presentaciones de danza, ya se habían descartados los estudios de nivel licenciatura para la EPBA en dos ocasiones. En la década de 1990 se impulsó una vez más el proyecto, aún en contra de la negativa de las autoridades universitarias de otorgar tal reconocimiento, por no considerar al arte como parte de las “ciencias exactas”, y así lo muestra el testimonio de la maestra Próspero, que formó parte de la coordinación de trabajo para el proyecto de la licenciatura:

Hubo mucha resistencia de los concejales a que se aprobara la licenciatura, me decían “No se puede, maestra, es que usted no tiene ni idea de lo que es la formación científica” [...] Pero el arte también es una cuestión universitaria, sólo que ellos no lo consideraban así, nos consideraban como el “patito feo” de la universidad. Me hablaban de las cualidades y mentalidad que tenía un universitario, y yo les argumentaba que precisamente éstas tenían que ser universales, y eso se lograba con una formación integral, incluyendo al arte y la cultura.

También me preguntaban que para qué [abrir las carreras], que no valía la pena [...], que no iba a haber trabajo para los egresados, pero les contestaba que eso ocurría con todos los universitarios, no nada más con los del arte, pero ya por lo menos tendrían cierta formación, una visión diferente, tendrían con qué defenderse y fundamentar su hacer [...]

Fue casi año y medio el que tocó *luchar contra las comisiones del consejo universitario* para lograr que se aprobaran las licenciaturas en bellas artes.⁹⁵²

Los trabajos para estructurar la propuesta comenzaron a finales de 1993, cuando la coordinación de trabajo pidió que el Departamento de Didáctica de la universidad les proveyera de cursos sobre diseño curricular (los cuales duraron cerca de 6 meses). El área de danza era atendida por Rocío y Lelia Próspero, pero fue ésta última quien se encargó de ir completando los requisitos que requería la reestructuración del plan de estudios. Para ello se convocó a diversos foros de

⁹⁵¹ Rendón Guillén, Alberto, “La Feria Nacional de Ciencia y Arte en Morelia”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de mayo de 1989, p. 8-B; Vargas, Eréndira, “Atractivas conferencias hoy en el II Encuentro Universitario de Ciencia y Arte”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1990, p. 6-B; Sereno Ayala, Yolanda, “Ritmo, plasticidad y creatividad en la presentación del ballet de Guadalajara”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1991, p. 6-B; Sereno Ayala Yolanda, “La Universidad de Morelos presentó buen programa de danza contemporánea”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1991, pp. 6-B, 7-B; Vargas Eréndira, “El grupo de danza contemporánea de Guanajuato mostró destreza en la ejecución de sus danzas”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1992, p. 8-B.

⁹⁵² Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

consulta a los que se invitó a especialistas en las distintas áreas. Las hermanas Próspero trabajaron en el diseño curricular, para lo que revisaron los planes de estudio de las carreras en danza existentes a nivel nacional, pero también tuvieron asesorías con maestras como Alma Mino,⁹⁵³ Graciela González⁹⁵⁴ y el periodista e investigador de la danza, César Delgado. Ellos también participaron en los concursos de oposición de los docentes que trabajarían en la EPBA, junto con especialistas de las otras artes. El proyecto de rediseño académico se incorporó al Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes),⁹⁵⁵ financiado por la SEP.⁹⁵⁶

Los miembros de la coordinación de trabajo no sólo se enfrentaron al escepticismo del Consejo Universitario (en adelante C.U.), sino a la resistencia de sus propios compañeros:

Fue una lucha de muchos años de *querer profesionalizar la escuela*, y fue muy difícil pelear nuestra posición dentro del Consejo Universitario o dentro de la universidad porque los mismos maestros se escudaban en la famosa libertad de cátedra y *nunca hacían un programa de clase*, no sabían hacerlo y no querían [...] Por eso *la escuela era considerada como que sólo daba talleres, aunque la carrera tuviera el grado de técnico vocacional, ni se registró ante la SEP* [...] Afortunadamente sí había algunos maestros muy responsables, muy capaces y además artistas.⁹⁵⁷

Las pugnas entre los maestros que se resistían a las exigencias de los planes de estudio y de aquéllos que se pronunciaban por elevar la calidad de los cursos ofrecidos trascendieron hasta la prensa, donde también se llegó a exponer los pocos egresados que salían de todas las áreas (15 en total en el año de 1993) y la percepción de crisis académica de quienes integraban la escuela. Algunos docentes

⁹⁵³ Alma Mino egresó de la ADM y fue maestra dentro de ese mismo plantel, así como bailarina en Ballet Clásico de México.

⁹⁵⁴ Graciela González es egresada de la ADM, estuvo bailando con Ballet Clásico de México y Ballet Independiente.

⁹⁵⁵ Este fondo constaba de recursos adicionales a los que asignaban a las universidades y fue creado por iniciativa presidencial en 1990. Se destinaban a proyectos “para la actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales; formación de profesores...; revisión y readecuación de la oferta educativa...; actualización de la infraestructura académica; reordenación de la administración y la normatividad...”, López Zárate, Romualdo. *El financiamiento a la educación superior, 1982-1994*, ANUIES, México, D.F., 1996, p. 62

⁹⁵⁶ Álvarez Barrientos, Manuel. “Oficio dirigido a la Comisión Permanente Técnico Pedagógica”, 22 de febrero de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; Chavira, Israel. Entrevista personal, 17 y 20 de octubre de 2016; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

⁹⁵⁷ Próspero Lelia. Entrevista, *op. cit.*

seguían reclamando que aún no se hubiera obtenido el reconocimiento del nivel licenciatura, y seguían cuestionando la importancia que guardaba la EPBA para las autoridades de la universidad. El mismo jefe de la Secretaría de Difusión Cultural de ese momento, Armando Escobar Olmedo, se refirió a las actividades que en ese sentido se realizaban dentro de la universidad como “extra académicas [...] no de bases formativas sino informativas, enfocadas básicamente al área artística”.⁹⁵⁸

Por otra parte, las crisis económicas que afectaron al país en estos años no sólo impactaron en la dependencia estatal de promoción cultural, sino en el presupuesto de la universidad y más directamente en el asignado a las actividades de la Secretaría de Difusión Cultural, para el que se anunció un recorte al inicio de 1995, y si esta dependencia era objeto de recorte presupuestal, no extraña que también lo fuera la EPBA.⁹⁵⁹

Contra todo pronóstico, el proyecto del nuevo plan de estudios se envió al rector y al C.U. en febrero de 1995. A finales de ese año, cuando Lelia Próspero asumió el cargo de directora del plantel (siendo la primera bailarina que fungía como tal),⁹⁶⁰ el Consejo Técnico de la EPBA extendió una petición al C.U. para que otorgara el título de licenciados en artes a aquéllos profesores que contaban “con el perfil artístico docente además de una probada trayectoria profesional en el campo del arte”, esto en función de continuar cumpliendo con los requisitos que se les pedían. Sin embargo, poco después de que el C.U. autorizara previamente el nuevo plan de estudios, la Comisión Permanente de Organización y Métodos aún hizo una recomendación: que se “fortalecieran” las áreas de artes visuales, teatro y danza para que hubiera suficientes docentes con licenciatura, pues la falta de profesores con título continuaba siendo uno de los principales motivos de que no se diera paso a la instrumentación del plan.⁹⁶¹

⁹⁵⁸ Rodríguez Méndez, Víctor, “Realiza UM difusión y extensión cultural dentro y fuera de la institución”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 15 de abril de 1994, p. 13; Rodríguez Méndez, Víctor, “Resurge el debate docente en la Escuela Popular de Bellas Artes”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de junio de 1994, p. 11

⁹⁵⁹ Rodríguez Méndez, Víctor, “La crisis afectará el presupuesto destinado a la extensión universitaria”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de enero de 1995, p. 4B

⁹⁶⁰ Posteriormente sólo Miguel Ángel Villa Álvarez, egresado de la primera generación de la licenciatura en Danza fue director de la FPBA (2015).

⁹⁶¹ Rodríguez Reyes, Elena. “Oficio dirigido al rector, Mvz. Salvador Galván Infante”, 15 de febrero de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de*

Las declaraciones de la maestra Lelia Próspero permiten hacerse una idea de otros de los elementos que coadyuvaban a dicha resistencia:

[Los miembros de las comisiones] argumentaban que *no teníamos seguridad de que hubiera interés de los jóvenes por hacer esas carreras*. Tenían muchas dudas porque durante casi 50 años *nos mantuvieron al margen de la universidad* y no nos tomaban en cuenta [...] Nosotros *tampoco dábamos lugar a que hubiera un reconocimiento*, porque los mismos maestros *se negaban a ser nombrados representantes en el Consejo Universitario*, no querían esas responsabilidades ni saber nada de la política universitaria. Eso nos hacía estar *al margen de posibilidades de escalafón*, de participar en proyectos de formación, de actualización o de nivelación, porque hasta a eso se resistían [...] Había compañeros que sólo tenían *preparación académica hasta la preparatoria* y era difícil defender eso, pero todos los que formaron parte de la coordinación [del diseño curricular] tenían una carrera, aunque fuera técnica, tenían una formación que los respaldaba.⁹⁶²

Precisamente como consecuencia de la futura aprobación de la licenciatura, a inicios de 1996, la Comisión Permanente de Planeación y Evaluación le hizo saber a la directora que desde ese momento, la EPBA no podría contratar profesores que no contaran con su título profesional (a menos que se tratara de “casos excepcionales de virtuosos” que serían resueltos por el C.U.), pues éste era un criterio requerido por la universidad y por la SEP.⁹⁶³

Todavía en junio de ese año, el C.U. señalaba el incumplimiento del requisito de cobertura del personal docente adecuado y estaba en proceso la verificación de que la UMSNH contara con el suficiente presupuesto para solventar los gastos que representaría la EPBA a partir de entonces. La “Propuesta de Diseño Curricular para la Licenciatura en Artes” se habían aprobado admitiendo que contribuía a las funciones que eran el fundamento de la universidad, como “la formación de profesionistas capacitados y comprometidos con su entorno”, la investigación para

la UMSNH, Morelia, Michoacán; Próspero Maldonado, Lelia. “Oficio dirigido al H. Consejo Universitario”, 11 de septiembre de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; Pérez Moreno, Gerardo, “Oficio dirigido al rector, el C. Salvador Galván Infante, 22 de septiembre de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; Comisión Permanente de Organización y Métodos, “Dictamen”, 18 de enero de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

⁹⁶² Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

⁹⁶³ Comisión Permanente de Planeación y Evaluación “Oficio dirigido al Secretario de la UMSNH, el Lic. Manuel Álvarez Barrientos”, 10 de enero de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

satisfacer las “necesidades de la sociedad o expandir el saber humano”, y “la difusión de la cultura y la extensión universitaria”, pero la EPBA no podría iniciar actividades hasta que se resolvieran los asuntos materiales.⁹⁶⁴

Finalmente, en agosto de 1996, se autorizó la licenciatura en Artes puesto que la y se permitió a la EPBA dar paso a la aplicación de su plan de estudios, lo que para muchos de los maestros y estudiantes significó la “dignificación de la escuela”.⁹⁶⁵

Todo este largo proceso demuestra que hacía falta la voluntad institucional y de las autoridades de la universidad, además del empuje de maestros y alumnos para que se lograra concretar el proyecto de estudios superiores de una escuela de artes. Uno de los elementos más evidentes fue que la carencia de título profesional de los profesores que se desempeñaban ahí, en el contexto de la educación institucional, los ponía en una enorme desventaja respecto del resto de sus compañeros con título, al grado de que se aprobaron las carreras de la EPBA hasta que los maestros comenzaron a obtener sus títulos o a validar sus estudios. De igual forma, una condicionante importante fue la capacidad de la Universidad Michoacana para sustentar las nuevas carreras mediante su presupuesto.

Si bien, según declaraciones de la maestra Lelia Próspero, las transformaciones que estaban ocurriendo en las escuelas del INBA no influyeron en el proceso local, sí podemos insertar el tránsito de la EPBA en ese contexto durante el que, desde 1995, el CNCA y el INBA llevaron a cabo programas y reformas que, desprendidos de los lineamientos del *Programa Nacional de Cultura 1995-2001*, se enfocaron en el reordenamiento de los niveles de enseñanza de las artes con el propósito de conformar un sistema nacional de educación artística. Precisamente

⁹⁶⁴ El proceso con respecto del presupuesto y de la asignación de instalaciones nuevas era complicado, puesto que todo ello tenía que estudiarse y consultarse con el Departamento Jurídico, Tesorería, Planeación Universitaria, Secretaría Administrativa y Secretaría académica de la universidad. Además, se tenía que cumplir con lo dictaminado por la Comisión Permanente Técnico Pedagógica, la de Planeación y Evaluación, la de Presupuesto y Control y la de Organización y Métodos del Consejo Universitario.

Comisión Permanente Técnico Pedagógica “Oficio dirigido al Secretario de la UMSNH, Dr. Enrique Villicaña Palomares”, 6 de junio de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, pp. 1-2.

⁹⁶⁵ Consejo Universitario “Oficio dirigido a la Directora de la Escuela de Bellas Artes”, 2 de septiembre de 1996, UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

para la educación de nivel superior en las escuelas de artes del INBA, se orientaron a atender asuntos como la renovación o reordenación de los planes y programas de estudios, y la actualización docente.⁹⁶⁶

En el ámbito local tuvieron que confluír varios factores para que la consolidación de la licenciatura en Artes, que en el papel constaba de 1 año de propedéutico (o tronco común) y 4 años donde se insertaban las 4 vertientes de especialización: música, actuación, danza (perfil de Ejecutante, con posibilidad de desempeñarse como docente, investigador y/o coreógrafo) y artes visuales.⁹⁶⁷ Sin embargo, en la práctica las carreras estuvieron separadas desde el inicio, los estudiantes compartían asignaturas únicamente durante el año de propedéutico.⁹⁶⁸

A pesar de tales logros, un grupo de maestros externaron sus reclamos un año después por la manera en que se había llevado a cabo la transición, y por otra parte, la directora manifestaba que seguía haciendo falta que una parte de la planta docente se profesionalizara. Debido a ello y a que el proyecto de talleres libres que se ofrecían en la escuela en años anteriores había quedado suspendido, se comenzó un proceso de reubicación de varios de los profesores que no cumplían con el perfil, y se estableció un plazo de 2 años para que los que estuvieran en posibilidades de obtener su título, completaran el proceso.⁹⁶⁹

El proyecto que guio el área de danza de esos años fue autoría de las hermanas Próspero. En el periodo en que se asentó la licenciatura, la maestra Dalía Próspero fungió como presidenta de la Academia de Bellas Artes por cuatro años (1996-2000), la cual se ocupaba de la organización de los horarios, de las guías didácticas,

⁹⁶⁶ “El CNCA destaca su proyecto sobre educación e investigación en 1996”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de diciembre de 1996, p. 6-B; Ramos, Roxana. *Primera escuela pública...*, *op. cit.*, pp. 58-59

⁹⁶⁷ Fue hasta 1998 cuando se llevó a cabo el proceso para registrar las licenciaturas ofertadas por la EPBA ante la Dirección General de Profesiones de la SEP. Ese año los planes de estudio de las carreras fueron evaluados por los CIEES, que los calificaron con el Nivel 2. Martínez Estrada, Francisco. “Oficio dirigido a la directora de la EPBA, Lelia Próspero Maldonado”, 17 de marzo de 1998, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; *Facultad Popular de Bellas Artes. Plan de Desarrollo 2014-2020*, Morelia, FPBA, 2014, p. 6

⁹⁶⁸ Olvera, Alejandra. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2017; Próspero Lelia. Entrevista, *op. cit.*

⁹⁶⁹ Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, “En la EPBA. A un año de la institución de la licenciatura, la problemática trasciende a las aulas”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de julio de 1997, p. 13

de la revisión de los perfiles profesionales de los docentes, de la coordinación de cursos de actualización del profesorado, y de ser la vocera del Consejo Técnico Universitario ante la EPBA. Además, junto con sus hermanas Rocío y Lelia, se desempeñó como maestra de las primeras generaciones de la opción en danza, dando múltiples clases a falta de personal docente que contara con su título para poder ser contratado.⁹⁷⁰

En ese tiempo me ponía como 20 máscaras para darles clase de todo porque no había quien lo hiciera [...] Yo les daba anatomía y fisiología en movimiento, ballet, iniciación a la danza contemporánea, bailes de salón, historia de la danza, música aplicada a la danza [...] y conforme iban pasando los años, iban incrementándose las materias.⁹⁷¹

En el año 2000, cuando recién había terminado el periodo de Lelia Próspero en la dirección de la escuela, el arquitecto Gerardo López Sixtos (el nuevo director) impulsó una reestructuración de la licenciatura en Artes, y se optó por separar formalmente cada una de las áreas, creando así 4 licenciaturas con ciclos anuales: artes visuales, danza, teatro y música. A partir de esa década, las hermanas Prospero se vieron desplazadas y comenzaron a implementarse cambios medulares en la carrera de danza, los cuáles trataré en el siguiente apartado.⁹⁷² Por su parte, los mapas curriculares de las carreras (que, al menos para danza, se trataba del mismo plan de 1996) se remitieron a revisión del C.U. en febrero del 2000. Al mes siguiente, la Comisión Técnico Pedagógica dictaminó que para que los documentos fueran aprobados nuevamente, debían apearse cabalmente a los lineamientos de la “Guía Técnica para la Elaboración de Propuestas Curriculares de Educación Superior” remitida por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de Michoacán. Es decir, a la entrada del nuevo milenio, se pidió que las carreras en arte se apegaran de manera más estricta a los

⁹⁷⁰ Chavira, Teresa, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Luna, Rocío. Entrevista personal, 1 de octubre de 2017.

⁹⁷¹ Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁹⁷² Esto también tuvo que ver con las jubilaciones de Rocío y Lelia Próspero alrededor de esos primeros años de la década, sólo Dalia Próspero continuó dando clases.

lineamientos y estándares de los organismos que regulaban la educación superior.⁹⁷³

En ese tránsito desapareció el Ballet Folklórico de la UMSNH. Al morir su director y fundador, Salvador Próspero Román, Rocío Próspero se había hecho cargo de la agrupación pero se jubiló a mitades de la década de 1990. Al crearse la licenciatura, Dalia Próspero había retomado el proyecto como Compañía Universitaria de Danza, que fue subsidiada por la Secretaría de Difusión Cultural e integrada por alumnos de la licenciatura; en sus presentaciones incluyó danza contemporánea (para lo cual llegó a invitar al coreógrafo Jorge Cerecero). Sin embargo, poco a poco la compañía quedó olvidada por las autoridades universitarias y a pesar de ser un grupo representativo de la institución, dejó de existir poco después de que Lelia Próspero terminara su periodo en la dirección de la EPBA, pues se le despojó de todo presupuesto.⁹⁷⁴

Por otro lado, fue hasta que la primera generación estuvo por finalizar sus estudios que comenzaron a ingresar profesores titulados para atender las materias de ballet, y de fisiología y anatomía. Se incorporaron entonces los maestros Elí Solís (1998) y Jorge Cerecero (2002), aunque con el carácter de suplentes por no contar con un título profesional. En 1999 se integró Rocío Luna, recién egresada de la licenciatura en coreografía de la ENDCyC del Cenart (a quien sí se contrató como maestra de tiempo completo), que se encargó de enseñar composición coreográfica. En el 2000 también llegó la maestra y coreógrafa Rossana Filomarino⁹⁷⁵ a dar clases durante un año. Después, Alejandra Olvera, egresada y

⁹⁷³ Sixtos López, Gerardo. "Oficio dirigido al rector, Lic. Marco Antonio Aguilar Cortés", 18 de febrero del 2000, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; León Alanís, Ricardo. "Oficio dirigido a la Secretaria de la UMSNH, Esther García Garibay", 3 de marzo del 2000, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

⁹⁷⁴ Próspero, Dalia, *op. cit.*; "Las posibilidades del ocio. Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de junio de 2001, p. 20

⁹⁷⁵ Rossana Filomarino fue parte de Ballet Nacional de México, estudió en la Martha Graham School, llegó a dirigir la Compañía de Danza de la Universidad Veracruzana y es directora de la compañía DramaDanza.

licenciada por el Instituto Superior de Artes de Cuba (con línea de formación en ballet y danza contemporánea) fue contratada en el 2002.⁹⁷⁶

Asimismo, aunque se siguió utilizando el mismo plan de estudios, en el 2001 se dio la posibilidad de que los profesores eligieran a un maestro de danza externo para que impartiera clases en la escuela, pero también para que continuara reforzando la carrera. Finalmente se eligió a Lourdes Luna, quien llegó acompañada de Bernardo Torres y otros integrantes de su compañía, A Quo Danza. Ellos intentaron dar mayor solidez a la licenciatura haciendo sugerencias a los maestros y dando clases de técnica Graham y de creación coreográfica por 2 años.⁹⁷⁷

Para continuar subsanando las carencias de personal, en el 2002 la UMSNH y la Universidad de Guadalajara organizaron un programa de nivelación (con duración de un año) para los maestros de la EPBA; los profesores Jorge Cerecero, Elí Solís, Dalia Próspero, Edna Tiandón e incluso Lourdes Luna, tomaron dichos cursos (que incluyeron clases de técnica de danza clásica y de danza contemporánea, teoría de la danza, composición coreográfica e historia del arte) y obtuvieron su título como licenciados en danza.⁹⁷⁸ Se trató de una actualización en las áreas de ballet, danza contemporánea, composición coreográfica e historia del arte. Sin embargo, para algunos de los maestros, este fue un requisito exclusivamente formal para poder concursar por las materias y ser contratados como maestros de base, evidenciando, una vez más, la importancia que tenía la posesión de un título profesional en el ámbito académico:

Si soy honesto, me parece que no fue una licenciatura enriquecedora, fue algo meramente de *protocolo*, y algunos de los profesores [que impartieron los cursos] decían que lo que se pretendía era *otorgar un reconocimiento* a aquellas persona que contaban con el nivel profesional, pero que no tenían la documentación por su historia de vida en el arte, de cómo se fueron formando por la libre.⁹⁷⁹

⁹⁷⁶ Solís, Elí, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Luna, Rocío, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Próspero, Lelia. Entrevista personal, *op. cit.*; Olvera, Alejandra, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁹⁷⁷ Solís, Elí, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; gracia, Israel, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Luna, Rocío, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Torres, Bernardo. Entrevista personal, 16 de octubre de 2015; Luna Urdaibay, Rocío y Olvera Rabadán Alejandra, *Rediseño Curricular de la Licenciatura en Danza*, Morelia, UMSNH-EPBA, junio de 2008, p. 4

⁹⁷⁸ Solís, Elí, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*

⁹⁷⁹ Cerecero, Jorge, *op. cit.*

La primera generación de licenciados en danza de la EPBA (que inició con alrededor de 12 estudiantes) estuvo conformada por algunos de los alumnos que ya había estado en la carrera técnica de la escuela, en los talleres de Casa de Cultura y algunos egresados del CEDART; esta generación se graduó en el año 2000. De entre las primeras 6 generaciones se graduaron algunos de los alumnos que años más adelante fungieron como docentes (temporales o permanentes) en la EPBA: Teresa Chavira, María Rodríguez⁹⁸⁰ y Miguel Villa, de la primera generación, Israel Chavira e Israel Gracia de la quinta, y Cristina Iriarte de la sexta.⁹⁸¹ Es importante destacar esto puesto que uno de los propósitos principales de la creación del primer plan de estudios fue la formación de docentes.

Los bailarines y agrupaciones que comenzaron a formarse dentro de la escuela (tanto estudiantes como egresados), enfrentaron una nueva configuración del campo de la danza, en el que ya existía un festival y una muestra estatal de danza anuales, en el que era posible acceder no sólo a las becas del FONCA, sino del FOESCAM. Los interesados en la danza contemporánea, principalmente aquéllos que querían hacer una carrera, comenzaron a concentrarse nuevamente en la EPBA después de que, tras el cierre del Centro de Danza, se había desvanecido la posibilidad de una carrera técnica y de que en la Casa de la Cultura se retomaron únicamente los talleres y cursos trimestrales. No obstante, también es cierto que la creencia generalizada continuó siendo que solamente saliendo a estudiar a la Ciudad de México o a otros estados, se podía tener una carrera sobresaliente como bailarín.

Por otra parte, la matrícula de la EPBA había aumentado un 20% y se habían incrementado las solicitudes de ingreso como consecuencia de la reforma a la licenciatura, según declaraciones del director, López Sixtos. El área que tenía más demanda era Artes Visuales, seguida por Danza, de la que se destacaba que el

⁹⁸⁰ Ambas dieron clases sólo por un corto periodo de tiempo.

⁹⁸¹ Asimismo, Laura Martínez, que había estudiado en el Centro de Danza Contemporánea, dio clases en la EPBA del 2005 al 2010 en las áreas de teatro y danza. después del 2010 sólo se desempeñó en el área de teatro. Próspero, Dalia, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Martínez, Laura, *op. cit.*

número de estudiantes había “aumentado considerablemente... de 6 o 7 alumnos en años anteriores, a un total de 50 en este ciclo (2002)”.⁹⁸²

No obstante, los índices de egreso y de titulación seguían siendo bajos, y ello, según la percepción del director, se debía principalmente al problema de inserción laboral a que se enfrentaban los alumnos, el cual no había podido resolver la institución: “no es tan funcional un licenciado en arte que de otras carreras. Unos tienen una vida institucional a través de la docencia y otros se van por el camino libre. Dicha declaración también refleja la carga simbólica de los profesionales del arte: un licenciado en arte no es tan útil como los de otras profesiones, por lo menos no en el sentido de una utilidad económica.”⁹⁸³

Precisamente entre los años 2004 y 2005 se iniciaron los trabajos para el rediseño curricular de la carrera de danza en busca de una transformación de la propuesta de profesional que hasta entonces había llevado adelante la EPBA. Comenzaron a organizarse foros de consulta⁹⁸⁴ en los que participaron profesores, alumnos, especialistas en danza y en otras áreas del arte, y empleadores de las casas de cultura, escuelas y espacios que habían trabajado con estudiantes (en su servicio social) y egresados de la licenciatura. Entre los especialistas estuvieron Maira Ramírez,⁹⁸⁵ Alida Pérez,⁹⁸⁶ Silvia Macías, Margarita Tortajada, y Gustavo Emilio Rosales.⁹⁸⁷

Posteriormente, las maestras Sunny Savoy⁹⁸⁸ y Clara Carranco⁹⁸⁹ hicieron una serie de revisiones de lo que se estaba construyendo para el rediseño curricular y concordaron en que se trataba de una propuesta vanguardista y original. Fueron las maestras Rocío Luna y Alejandra Olvera las que se encargaron de hacer el análisis

⁹⁸² Aguilar, Claudia, “Aumenta el número de alumnos para educación artística en Morelia”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de agosto de 2002, p. 18

⁹⁸³ *Ídem*.

⁹⁸⁴ En noviembre del 2004 se llevó a cabo el “Primer Foro de Rediseño Curricular”, en diciembre el Seminario de Modelos Curriculares”, y en junio del 2005 se organizó el “Coloquio de Rediseño Curricular de Artes Escénicas”. Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, *op. cit.*, pp. 4-5.

⁹⁸⁵ Maestra en Ciencias Antropológicas por la UAM e investigadora del CENIDI Danza

⁹⁸⁶ Maestra de la licenciatura en danza de la Universidad de Colima.

⁹⁸⁷ Periodista y crítico de danza.

⁹⁸⁸ Bailarina que entonces pertenecía a la planta docente de la licenciatura en danza de la Universidad de las Américas de Puebla.

⁹⁸⁹ Clara Carranco fue maestra en la ADM, fue integrante del Ballet Nacional de Cuba y es maestra de la metodología de ballet de la escuela cubana.

y síntesis de las propuestas, de estudiar el antiguo plan curricular y otros planes de estudio, y de redactar el nuevo.⁹⁹⁰

Y es que todavía en el 2005 (cuando ya habían egresado al menos 4 generaciones de la EPBA), Elí Solís (jefe del Departamento de Danza) extendió un reclamo sobre la urgencia de “profesionalizar la danza estatal”:

Se necesita una norma dirigida a profesionalizar a los artistas, a las escuelas y a la elevación del rango [...] Muchos bailarines se forman empíricamente, lo que no los hace competitivos [...] Michoacán cuenta con los elementos suficientes para tener bailarines de danza de la mejor calidad a nivel internacional [...]⁹⁹¹

Los cambios empezaron a darse también a nivel institucional. A inicios del 2006, en la EPBA se aplicaron las modificaciones al reglamento de modalidades de titulación que se venían formulando desde hace dos años, desprendidas de la iniciativa de alumnos y profesores del plantel. Es de resaltar que, aunque se buscaba principalmente que los procesos de titulación se adecuaran al carácter de las carreras en arte y, de esa manera, aumentar los índices de titulación (que eran de los más bajos de la universidad, además de que en ese entonces, la población de la EPBA constituía sólo el 1% del total de la universidad), los requisitos debían apearse no sólo a los reglamentos de la institución sino a lo establecido por la Dirección General de Profesiones de la SEP. A partir de entonces se estableció que, además de la realización de una tesis de investigación (opción que se instauró con la apertura de la licenciatura), los alumnos podían titularse mediante la presentación de una obra artística (junto con la descripción del proceso de creación o interpretación) o de los resultados de un “proceso de enseñanza-aprendizaje”.⁹⁹²

⁹⁹⁰ Savoy, Sunny, “Oficio dirigido a la EPBA”, 7 de julio de 2006, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 3*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014; Folleto del Coloquio de Rediseño Curricular de Artes Escénicas, junio del 2005, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 3*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014; Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, *op. cit.*, pp. 4, 6; Luna, Rocío, *op. cit.*; Olvera, Alejandra, *op. cit.*;

⁹⁹¹ Martínez, Dalia, “Urge profesionalizar la danza estatal”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 2005, p. 23

⁹⁹² Comisión Permanente de Organización y Métodos. “Oficio dirigido al rector, Mtro. Jaime Hernández Díaz”, 22 de noviembre de 2005, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: 223, Asunto: 2006, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; “Reglamento de Titulación”, EPBA/UMSNH, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: 223, Asunto: 2006, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, pp. 3-4; Gabino Alzati, Luis, “Cuenta la EPBA con nuevo reglamento de titulación”, *La Jornada Michoacán*, Morelia, 13 de marzo de 2006, p. 19; *Estudio de pertinencia de las licenciaturas*. Morelia, EPBA, 2011, p. 19

Justamente a partir de la segunda mitad de la década del 2000, muchas facultades de la Universidad Michoacana iniciaron la renovación de sus programas académicos para insertarse en los procesos de evaluación y acreditación que se había iniciado a nivel nacional y que la ANUIES y la SEP comenzaban a exigir a las universidades; el cumplimiento de dichas acreditaciones y actualizaciones posibilitaba a los planteles la obtención de mayores recursos y subsidios económicos. Este movimiento acreditador se desprendió también de la reforma universitaria (que se había planeado desde el año 2003 y había iniciado a aplicarse en el 2005) orientada hacia los programas educativos, los sistemas de evaluación y acreditación, la difusión cultural, los posgrados, la estructura organizacional y la descentralización de la universidad, es decir, se trataba de una reforma de corte académico, administrativo y jurídico. Ello también fue parte de los motivos que llevaron a la planeación del rediseño de las licenciaturas en la EPBA, con miras a acreditarlas a inicios de la siguiente década.⁹⁹³

La reforma universitaria se estaba llevando a cabo siguiendo la línea del documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo” elaborado por la ANUIES en el año 2000, que a su vez se fundamentaba en la “Declaración sobre la educación superior en el siglo XXI” expedido por la UNESCO en 1998.

En el ámbito de los planes y programas de estudio, la *pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos* en los mismos con las *necesidades prevaletentes* en el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional.⁹⁹⁴

Para tal cometido, la ANUIES estableció una serie de lineamientos, programas y políticas que debían comenzar a implementarse en las instituciones de educación superior, entre ellos, reformas de los planes y programas de estudios y desarrollo

⁹⁹³ La licenciatura en danza de la FPBA fue acreditada por el CAESA en el 2014.

López, Viridiana, “Complace a autoridades de la UM interés en la reforma universitaria”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 7 de marzo de 2006, p. 14; López, Viridiana, “Con opiniones divididas inician los trabajos de la reforma universitaria”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de marzo de 2006, p. 14; “La UMSNH sigue trabajando en diferentes procesos, rumbo a la acreditación”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2006, p. 16

⁹⁹⁴ *Estudio de pertinencia de las licenciaturas, op. cit.*, p. 8

de nuevos indicadores para la medición del conocimiento para perfeccionar las prácticas de autoevaluación y evaluación externa. De igual modo, los cambios impulsados por la universidad se fundamentaban discursivamente en los planes de desarrollo nacional y estatal, pues uno de los ejes del *Programa Sectorial de Educación del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* es la pertinencia:

Uno de los retos actuales de la educación superior es elevar la pertinencia de la oferta educativa, entendida como la atención de las vocaciones y necesidades de los educandos, como las planteadas por el desarrollo nacional, regional y estatal.⁹⁹⁵

A razón de lo enunciado, el *Programa Sectorial* se planteó lograr el incremento del porcentaje de alumnos inscritos en programas acreditados, el aumento de la cantidad de profesores de tiempo completo y con estudios de posgrado, y aumentar la eficiencia terminal de los egresados para el final del sexenio. Es evidente que la reforma universitaria (que continuó todavía hasta el 2009) perseguía esos objetivos, y en ese sentido, entre los asuntos por resolver estaban los de los criterios para la asignación de recursos a las facultades, la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la vinculación con los sectores laborales, etc. De igual manera, se denotaba como urgente la acreditación de las facultades pertenecientes a la universidad.⁹⁹⁶

Desde un principio, la existencia de carreras en arte dentro de la universidad también tuvo que ver con su pertinencia (o lo que se percibe como pertinente) respecto de las necesidades del mundo laboral, del ámbito, local, nacional y mundial. Es decir, qué se percibe cómo útil y productivo, qué profesionistas se necesitan en razón de las necesidades de desarrollo económico, cuáles son las aportaciones del arte y sus profesionales a la sociedad y cómo se conciben esas aportaciones y su grado de importancia. Si a una carrera se la piensa como de poca utilidad social y económica, ¿por qué habrían de asignársele recursos? De ahí que las carreras de arte tuvieran que incorporarse a los procesos de evaluación y acreditación, al menos para probar en números y cifras su eficacia y resultados.

La misión del sistema de educación superior deberá caracterizarse por su *alto grado de pertinencia*, en función de las *necesidades del entorno*; *mayor cobertura*; *alta*

⁹⁹⁵ *Ibíd.*, p. 9

⁹⁹⁶ López, Viridiana, "Reto de UMSNH: concretar reforma", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de diciembre de 2008, pp. 1-A, 14-A

eficiencia; elevados niveles de *rendimiento académico*; y una cuidadosa atención a la *equidad* [...] La pertinencia dentro de los planes de estudio, está asociada estrechamente con los *contenidos curriculares* al definirse la *orientación de la oferta educativa* a través de los *requerimientos de la formación profesional* en función de las *necesidades del mundo laboral*.⁹⁹⁷

Ya he hablado sobre el carácter simbólico y subjetivo del arte, y a ello se suma que la danza implica una educación corporal y la transmisión de técnicas corporales. A pesar de ello, si se quería reafirmar el lugar de la danza dentro de la educación formal y sobre todo, de una institución de educación superior, con el reconocimiento (mayor o menor) de su estatus como profesión que eso implicaba, entonces quienes impulsaban y apoyaban dicho proyecto debían ceñirse a lo que por política se estaba estableciendo: a los lineamientos requeridos por la ANUIES, por la SEP, y por la COEPES (es decir, por el gobierno), así como a las tendencias mundiales delineadas por la UNESCO o la OCDE respecto de las maneras en que debía dirigirse la educación superior y de los estándares de “calidad” y “eficacia” que debía alcanzar. Sin embargo, la construcción del plan de estudio para la carrera de danza de la EPBA fundamentado en diagnósticos que examinaran la pertinencia de dichos estudios en razón del mercado laboral, de la situación laboral de los egresados, y de las necesidades sociales locales se hizo únicamente hasta este momento.

La propuesta de rediseño curricular de danza fue revisada y aprobada por el C. U. en el 2008 y comenzó a instrumentarse en el 2009. Se planteó el perfil del licenciado en danza como un Intérprete con orientación complementaria en Docencia o en Coreografía. Asimismo, se aumentó el número de las prácticas escénicas, se introdujeron las prácticas docentes y se estableció la realización de seminarios de titulación para aumentar el índice de egresados con título.⁹⁹⁸

En el trance hacia el nuevo plan de estudios, tuvo que hacerse un reacomodo de materias, de los profesores a su cargo y de aquellas materias correspondientes al plan anterior que aún tenían que terminarse para terminar el ciclo escolar anual

⁹⁹⁷ *Estudio de pertinencia de las licenciaturas*, op. cit., p. 8

⁹⁹⁸ Rovira Vázquez, Adriana. “Oficio dirigido al Secretario General de la UMSNH, Salvador Jara Guerrero”, 14 de noviembre del 2008, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Asunto: 2007-2008, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán; Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, op. cit., pp. 6, 10; Olvera, Alejandra, op. cit.; Chavira, Israel, op. cit.

en que estaban vigentes. Es importante destacar que de haber empezado con sólo 2 maestras para cubrir las materias prácticas y teóricas del primer plan de estudios, al 2008 la licenciatura contaba con 8 profesores formados en danza (a los que se sumaban docentes especialistas en otras artes y disciplinas).⁹⁹⁹ De ellos, una se había formado en los talleres de la EPBA,¹⁰⁰⁰ tres eran egresados de la licenciatura¹⁰⁰¹ y dos habían estudiado en el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán.¹⁰⁰² Esto demuestra la trascendencia que llegaron a tener esos espacios de formación aunque sus niveles de enseñanza fueran distintos

Ahora bien, hasta la actualidad, la licenciatura en danza de la EPBA ha cumplido ciertos objetivos y expectativas y otras no, pero ello depende de la perspectiva desde la que la han mirado distintos agentes. Entonces ¿cómo han percibido la profesionalización de la danza dentro del ámbito institucional local los agentes del campo moreliano? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que perciben de dicha sistematización? Tras el sondeo de las entrevistas, puedo resumir las opiniones generales en dos polos (Ver Cuadro XVIII).

Finalmente creo que, como he sostenido antes, la apertura de escuelas y carreras profesionales de danza, es decir, la profesionalización dancística dentro de recintos educativos es una forma de institucionalización de la práctica dancística y de validación y legitimación de la danza como profesión, que es a lo que han contribuido todos esos proceso que ha atravesado la licenciatura de la ahora Facultad Popular de Bellas Artes.

⁹⁹⁹ "Acta de reunión de la Academia de Danza", 21 de enero de 2009, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 5 Formación Integral*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014; "Padrón de personal académico de la EPBA", *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 5 Formación Integral*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014.

¹⁰⁰⁰ Dalia Próspero.

¹⁰⁰¹ Miguel Ángel Villa Álvarez, Israel Chavira e Israel Gracia.

¹⁰⁰² Laura Martínez Ayala y Jorge Cerecero.

Completaban la planta las maestras Roció Luna y Alejandra Olvera.

Cuadro XVIII. Limitaciones y alcances de la licenciatura en danza de la EPBA. (Elaboración propia)

Limitaciones de la licenciatura	Logros y alcances
<ul style="list-style-type: none"> • Aquéllos que piensan que la inserción de los estudiantes en compañías exteriores es signo de éxito profesional, perciben a la carrera como estudios de alcance local e interno que no logra proyectar a los alumnos fuera de la ciudad o del estado. • Hay un desfase o atraso muy acentuado en la formación técnica de los estudiantes respecto de los de otras escuelas de danza, como las de Ciudad de México, a pesar de que se asume que deberían salir como bailarines completos, puesto que obtienen un título profesional. • Muchos de los alumnos que ingresan tienen poco conocimiento sobre la danza, y deben cursar un primer año de propedéutico y cinco años de licenciatura. Si se considera lo que comúnmente se concibe como el límite de la carrera de un bailarín (hasta los 30 o 35 años), los egresados tienen una gran desventaja con personas que iniciaron sus estudios desde edades más tempranas. • Aunque se acepta como un logro que algunos egresados se estén desempeñando como docentes dentro de la EPBA, también se piensa como perjudicial la ausencia de profesores o de “maestros con gran trayectoria” que provengan de fuera del estado. • Hay periodos en los que se sufre la carencia de docentes que cumplan con el perfil requerido por la licenciatura, la universidad y la SEP. Ello tiene como consecuencia el inicio tardío de las clases y el atraso de los alumnos. • La búsqueda de la vinculación del estudiante con el mundo laboral es intermitente, y la formación no siempre es adecuada para que el alumno cree sus propios proyectos y fuentes de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un espacio formal e institucional que proporcione una formación profesional y de un reconocimiento como tal, es un logro y un anhelo de las maestras fundacionales y de las primeras generaciones de la danza moreliana que se ha cumplido. En cierta medida, se ha subsanado la necesidad de salir del estado para buscar la profesionalización. Asimismo, México es uno de los pocos países en los que es posible acceder a educación dancística de nivel superior dentro de una institución de educación pública, a diferencia de países como Estados Unidos donde incluso las carreras que se cursan dentro de las universidades deben pagarse. • Una licenciatura posibilita la concentración de una multitud de elementos en un solo espacio: distintos docentes/artistas con visiones, trayectorias y disciplinas diversas; acceso a material teórico y didáctico; acceso a espacios acondicionados para la enseñanza y la práctica dancística; recursos económicos asignados; la posibilidad no solamente de una formación corporal sino creativa, teórica y crítica. • El campo de la danza estatal, especialmente el género de danza contemporánea, ha crecido exponencialmente a partir de la apertura de la licenciatura (Ver cuadro XVII en el Capítulo IV). • La obtención de un título, que se convirtió un requisito indispensable para trabajar en determinados espacios, posibilita la incorporación de los egresados a impartir clases o a desempeñarse como gestor cultural en alguna institución. • La incorporación de la carrera en danza en la universidad, después de haber funcionado más de 30 años como talleres y estudios técnicos, y tras haber cumplido con las exigencias administrativas, organizacionales y académicas de la universidad,

<ul style="list-style-type: none"> • Por lo menos hasta el 2009 había un índice muy bajo de terminación de estudios y uno todavía menor de egresados titulados. • No existe una articulación sistemática entre la licenciatura de danza y el Cedart, o los talleres de Casa de la Cultura. Se piensa que los egresados del Cedart no perciben a la licenciatura como el siguiente paso o como el lugar ideal de profesionalización. • Particularmente, la UMSNH tiene un historial de huelgas, la poca iniciativa de directivos, profesores y alumnos para continuar con las actividades pese a ellas, tiene un grave efecto sobre la formación de los estudiantes. Algo similar sucede durante los casi dos meses de vacaciones que la universidad otorga por reglamento, y no existe ningún programa vacacional que ayude a subsanar la falta de entrenamiento diario que requieren los estudiantes. • Con la institucionalización y los procesos de evaluación y de acreditación, la enseñanza de la danza (y del arte) se ha abierto a la burocratización y, en mayor o menor medida, a la estandarización. Es una percepción general el hecho de que se gaste más dinero en la administración que en la enseñanza, la creación, la producción y la difusión del arte. • Al tratar de cumplir con los requisitos y puntajes de los programas de financiamiento y de los organismos acreditadores, existe un descuido institucional de la formación técnica, creativa y artística del estudiante, así como la calidad de su creación e interpretación. También en el afán de buscar un mejor posicionamiento o un mayor sueldo, algunos profesores pueden enfocarse más en cumplir con la asistencia a coloquios, con publicaciones e investigaciones, y con una formación especializada más que en su propia labor como docentes. 	<p>de la SEP y de la ANUIES, significó (en mayor o menor grado) el reconocimiento simbólico y la legitimación de la danza como una profesión, como conocimiento válido y susceptible de transmitirse dentro de una institución de educación superior, incluso la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH comenzó a aceptar proyectos de investigación propuestos por profesores de danza.¹⁰⁰³</p>
--	--

¹⁰⁰³ Cuadro basado en las opiniones vertidas por: Amezcua, Cardiel. Entrevista, *op. cit.* Chavira, Israel, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Olvera, Alejandra, *op. cit.*; Luna, Rocío, Entrevista personal, 1 de octubre de 2016; Díaz, Laura, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Torres, Bernardo, *op. cit.*; Facultad Popular de Bellas Artes. *Plan de Desarrollo*, *op. cit.*, p. 41

En esa dinámica de establecimiento de una carrera para profesionalizar la danza están involucrados los elementos que institucionalizan una práctica: se trata de la búsqueda de legitimación de una visión, porque una hay una toma de posición acerca de los contenidos y configuraciones de los saberes y prácticas que se consideran indispensables para alcanzar tal profesionalidad; acerca de los modos en que se transmiten y ponen a disposición del estudiante; acerca de los objetivos que idealmente deben alcanzarse; y acerca de quiénes son aptos para transmitir y adquirir esos conocimientos. Componentes que me dedico a analizar en el apartado siguiente.

5.2 Propuestas artísticas y educativas: perfiles del licenciado en Danza en la Escuela Popular de Bellas Artes (1996-2009)

Quiero recordar aquí que desde la perspectiva del construccionismo social, Popkewitz habló de las epistemologías sociales como el modo en que lo social se manifiesta en los individuos, en sus relaciones sociales y sus visiones el mundo, y que en el campo de la escolarización y de la institucionalización, se presentan como la imposición de ciertos modelos de conocimiento que se asumen como válidos o verdaderos, que establecen qué y cómo aprender, cómo enseñar, sistematizar y evaluar, pero además, implican la transmisión de actitudes, disposiciones y sensibilidades.¹⁰⁰⁴

Dentro de esas epistemologías se encuentran unos mecanismos de actuación que denomina *reglas o estándares de razón*, que son los que ordenan y reafirman los sistemas de ideas, valores, concepciones, creencias y representaciones compartidas por los individuos, quienes a su vez son los que las configuran, prolongan o cambian. Estas reglas también están presentes y dan sentido a una práctica como la educación dancística. Ahora bien, si las prácticas están fundamentadas en el discurso y éste, a su vez, se fundamenta en las prácticas, una de las maneras de observar las transformaciones de las *reglas de razón* es el análisis del discurso contenido en los planes de estudio, en los perfiles profesionales y en los criterios de ingreso y egreso,

¹⁰⁰⁴ Popkewitz, Thomas S. "Políticas, conocimiento y poder...", *op. cit.*

que finalmente son los que condicionan y estructuran las prácticas dentro de una escuela.

Los ideales del bailarín profesional que existen dentro de una institución educativa pueden percibirse entonces en los planes de estudio, sin embargo, no son estáticos sino que en algún momento llegan a percibirse las necesidades de transformarlos, lo cual puede obedecer a las tendencias mundiales y locales de la danza, del arte y de la pedagogía, a los papeles que asumen los artistas, a los cambios administrativos de las instituciones o incluso a sus condiciones materiales, a las necesidades, exigencias o proposiciones de alumnos y/o maestros, a las demandas de la sociedad, o a las fluctuaciones del mercado cultural y laboral.

A continuación, hablaré entonces de las propuestas de profesional de la danza que se construyeron para la licenciatura de la EPBA, comparando ambas en sus elementos medulares, no sin antes volver a recalcar que no me propongo hacer un análisis curricular de las mismas.

Me parece que la primera diferencia entre los dos perfiles profesionales y, por ende, entre los dos planes de estudio (el de 1996 y el del 2009. Ver Anexos), surge, antes que nada, de las necesidades que los fundamentaron o que les dieron justificación, independientemente de los alcances y limitaciones que se ha considerado que tienen uno u otro. El primer perfil nació de la necesidad que se percibía en el campo de la danza local de contar con docentes, que además de ser bailarines, tuvieran una formación adecuada para enseñar danza, para que ya no se tuviera que recurrir a la improvisación de métodos dentro de las clases, y que de esa forma pudieran obtener un reconocimiento oficial que los acreditara como profesionales universitarios. El objetivo implícito de ese perfil y de ese plan de estudios era la revalorización del arte (y de la danza) como un conjunto de saberes, prácticas y creencias dignos de enseñarse en el ámbito universitario (como se mostró en el apartado previo).

Nuestro reclamo siempre fue la falta de docentes y como que al principio los mismos maestros de la EPBA no le daban importancia. Yo estoy muy satisfecha porque por lo menos las primeras generaciones que han salido de la licenciatura se están dedicando a la docencia y ahora sí entienden que la formación de docentes es importante.¹⁰⁰⁵

¹⁰⁰⁵ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

El documento del Plan de Estudios para la licenciatura en Danza (1996) establece una duración de 4 años (más 1 año de propedéutico) para la carrera, pero no contiene perfil de ingreso, y el de egreso (Ejecutante, con posibilidad de desempeñarse como docente, investigador y/o coreógrafo) se consideraba implícito. La concepción de la maestra Lelia Próspero, una de sus autoras, lo explica:

Nosotros teníamos en mente la *formación de docentes* como perfil de la carrera, pero no podíamos manejarlo como tal [porque además sólo las escuelas normales estaban autorizadas para formar docentes], era mejor dejarlo ambiguo para dar la oportunidad de que según se evidenciara, el estudiante se dedicara a la *docencia, a la investigación o a la ejecución*. No se trataba de descartar, porque pueden darse todas esas cosas al mismo tiempo, eso iba a *depender de la orientación que la planta de docentes y los propios alumnos* le dieran. Esa era la idea, el plan que se hizo estaba orientado así [...] ¹⁰⁰⁶

Los objetivos de la licenciatura se plantearon entonces como sigue:

1. Preparar profesionistas de un alto nivel profesional, comprometidos con la sociedad para promover y difundir la danza como medio de sensibilización y educación cultural.
2. Preparar profesionales que propicien su creatividad e iniciativa en el ejercicio de su profesión y en beneficio de la colectividad.
3. La EPBA procurará a sus alumnos una formación integral de las artes, una asimilación y apropiación de los valores culturales, que dan sentido a su identidad cultural [...]
4. Formar profesionales con una preparación artístico-científica que les permita incorporarse como docentes a las instituciones de educación formal [...] ¹⁰⁰⁷

En el primer y segundo puntos se relaciona al profesional de la danza con el compromiso social que coadyuvaría al mejoramiento de la sociedad facilitando su “sensibilización y educación cultural” a través de la danza. Es decir que en el hacer creativo radicaba la utilidad social del profesional de la danza, pues ayudaría a la población a acercarse a la danza y a la vez le proporcionaría un medio para despertar sus sentidos al arte y a una educación relacionada con la cultura.

En el tercer y cuarto puntos se puede decir que está la propuesta de profesionalización de ese momento: se buscaría preparar a los alumnos dentro de una integralidad y no de una especialización, pero además con una orientación “artístico-científica”, que también justificaba su incorporación a los estudios universitarios

¹⁰⁰⁶ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

¹⁰⁰⁷ “Plan de estudios de la Licenciatura en Danza”, EPBA/UMSNH, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, p. 2

integrados en su mayoría por carreras dedicadas a las ciencias. Esto puede observarse al mirar el mapa curricular (ver Anexos), pues entre las materias no sólo se encuentra la enseñanza de la danza contemporánea y del ballet (que están presentes durante toda la carrera), sino asignaturas teóricas y de investigación como Estética, Historia y Teoría del Arte, Antropología de la Danza, Historia de la Danza; también se incluyen otras artes como música y artes plásticas aplicadas a la danza y teatro, y conocimientos complementarios del hacer dancístico como composición coreográfica y producción escénica.

*Esa educación integral daba la posibilidad de desarrollar habilidades y aptitudes, para que fueran conscientes de lo que los movía, de cuál era su sentir y a dónde iban. Esa formación tiene que estar cuando menos con una orientación teórica y así se intentó.*¹⁰⁰⁸

Del mismo modo, la educación integral se encuentra en el objetivo de propiciar la identificación de los estudiantes con los “valores culturales” en relación con su “identidad cultural”, lo que se lograría a través de la enseñanza y contacto con la danza folclórica, y materias como Historia del Arte Mexicano e Historia de Michoacán.¹⁰⁰⁹ En esa lógica se incluyeron otros géneros de danza (ballet, bailes de salón y danza folclórica) que aquí se entendieron como base de la práctica de la danza contemporánea, en tanto que ésta debía vincularse principalmente con las tradiciones y los valores nacionales:

*El primer plan de estudios no estaba completamente centrado en la danza contemporánea: la danza clásica no la podíamos hacer a un lado porque es básica en la formación, y la danza contemporánea requiere de un fundamento, el cual tenemos en nuestras raíces con las danzas tradicionales. Había que conocer el porqué de la danza tradicional, revisarla por regiones, para que los alumnos pudieran reconocer de dónde les viene su identidad, su germen creativo.*¹⁰¹⁰

Es de notar que este planteamiento es muy parecida a la propuesta del “bailarín integral” (1972) de la ADM en la que se incluía la investigación, la danza folclórica e incluso se planteó la formación “artístico-científica” como uno de los propósitos de la carrera.¹⁰¹¹ Pero además se encuentra en la línea de los artistas que desde el

¹⁰⁰⁸ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

¹⁰⁰⁹ “Plan de estudios de la Licenciatura en Danza”, *op. cit.*, pp. 3-4

¹⁰¹⁰ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

¹⁰¹¹ Ferreiro Pérez, Alejandra. *La Academia de la Danza Mexicana...*, *op. cit.*, p. 79

Movimiento Mexicano de Danza Moderna, cuando se conjuntó la labor de investigaciones y registro etnográfico para “recolectar” las danzas autóctonas, la colaboración de artistas ya consolidados dentro de la corriente nacionalista, y el uso de elementos de la “cultura mexicana” para la construcción de coreografías; posteriormente, muchos artistas de la danza retomaron estas proposiciones pero a partir de la danza contemporánea.¹⁰¹²

Por otro lado, aunque el egresado se titulaba como licenciado en Danza, el perfil se planteó como Ejecutante, con posibilidad de desempeñarse como docente, investigador y/o coreógrafo, la línea que está presente en el discurso es la docencia. Sin embargo, en el mapa curricular hay solamente una materia llamada “Instrumentación Educativa”, y aunque ésta fungiera como la facilitadora de los saberes pedagógicos necesarios, sólo está presente en el último año.

Para poder recibir el título de licenciado en Danza debían completarse las prácticas escénicas que se hacían cada año, así como realizar una tesis de investigación. Esta modalidad de titulación, aunque estaba acorde con los requisitos de egreso de la universidad, también parece ser un elemento que buscó reafirmar a la carrera como productora de conocimiento mediante la investigación y al egresado como un licenciado universitario. La titulación de licenciados en danza por medio de una tesis imperó hasta el 2006, cuando se establecieron formas prácticas como la presentación de un proyecto coreográfico.¹⁰¹³

En el discurso se encuentra una coherencia y una postura de lo que se esperaba lograr con la aplicación de dicho plan, pero a partir de lo que ocurrió en la práctica a lo largo de los años, las opiniones de las iniciadoras de la licenciatura, de los maestros y de quienes se formaron en la EPBA tienen diversos matices (Ver Cuadro XIX).

¹⁰¹² Dallal, Alberto. “La danza moderna en México”, México, IIE-UNAM, 2013, p. 12; Dallal, Alberto. “Lo nacional como proyecto y realización de la danza mexicana de hoy”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. 13, no. 52, México, UNAM/IIE, p. 201.

¹⁰¹³ *Ibid.*, p. 1; Próspero, Dalia, *op. cit.*

**Cuadro XIX. Inconvenientes y atributos del primer plan de licenciatura en Danza de la EPBA.
(Elaboración propia)**

Inconvenientes	Atributos
<ul style="list-style-type: none"> Algunos alumnos y maestros consideran que el perfil era poco claro y demasiado amplio, “con muchos huecos”, pues aunque se pretendía formar bailarines “no había la claridad de qué tipo de ejecutante se quería”, “no se tenía todavía la conciencia de lo que era un estudio de licenciatura”, y “el diseño curricular no era el más óptimo para formar bailarines”. 	<ul style="list-style-type: none"> La ambigüedad del perfil de egreso daba pie a que los alumnos se encauzaran hacia la práctica profesional que más les gustara o para la que se descubrieran con mayores capacidades. Por otra parte, los estudios de danza de nivel superior facilitaban la incorporación al aprendizaje formal de la danza a personas que habían “iniciado tarde” o que querían continuar lo que ya habían aprendido en talleres y cursos.
<ul style="list-style-type: none"> Esa ambigüedad también hacía pensar que además de ser bailarín, docente y/o investigador, el alumno podía especializarse en danza contemporánea, folclórica o ballet. A pesar de que la danza contemporánea,¹⁰¹⁴ y el ballet¹⁰¹⁵ rebasaban en cantidad de horas a la danza folclórica,¹⁰¹⁶ no se pensaba como suficiente para formarse adecuadamente en ninguna de las tres, pues “para ninguna de las tres proveía de elementos suficientes”. La edad de los estudiantes se consideraba como una desventaja para su formación, especialmente aquéllos que habían ingresado sin conocimientos previos de danza, pues “cinco años era muy poco tiempo para formarlos si entraban sin saber nada”. 	<ul style="list-style-type: none"> La licenciatura de danza se considera como un logro de reconocimiento por la universidad, que logró introducir la danza (y el resto de las carreras en artes) al ámbito universitario de Michoacán. La consolidación del programa vino posteriormente, con la participación y visión de nuevos maestros y continuas adecuaciones del plan de estudios, y de los perfiles de ingreso y egreso.¹⁰¹⁷

La declaración de la maestra Rocío Luna (quien llegó a trabajar a la EPBA a finales de 1999) remite a estas observaciones y explica cómo se fue dando la transición hacia el siguiente diseño curricular:

Todos los planes y perfiles *admiten interpretación* pero creo que este admitía mucha más, era muy amplio y lo que sucedía es que *cada quien hacía un poco lo que quería en clase. Sobre la práctica se empezaron a hacer ajustes* y más ajustes de todos los huecos. Los maestros veíamos que no había un trabajo de improvisación, ni de

¹⁰¹⁴ Vista en clases a través de la revisión anual de las propuestas de determinados coreógrafos nacionales

¹⁰¹⁵ Visto mediante la revisión anual de escuelas, aunque casi siempre enfocados en la Vaganova

¹⁰¹⁶ Revisada mediante la enseñanza de las danzas de cada región.

¹⁰¹⁷ Cuadro basado en las opiniones vertidas por: Próspero, Dalia, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; Ortiz, Laura, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Olvera, Alejandra, *op. cit.*; Rocío, Luna, *op. cit.*; Torres, Bernardo, *op. cit.*; Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, *op. cit.*, p. 13

exploración o de composición, entonces *se empezaron a buscar espacios curriculares para abordar esos contenidos.*¹⁰¹⁸

Precisamente tras formalizar la separación de las licenciaturas en el año 2000 y con la progresiva incorporación de otros profesores, comenzaron a hacerse adaptaciones que, con el tiempo, provocaron que el plan de estudios original terminara con muchos agregados difíciles de manejar o desentrañar, lo que en parte llevó a la consideración de realizar un rediseño curricular y del plan de estudios. Es así como ciertas prácticas y observaciones de los hacedores de danza, pero también estudios de pertenencia social, implicaron la transformación discursiva de la propuesta de profesional de la danza de la EPBA, con el propósito de modificar y establecer a su vez, nuevas prácticas y saberes didácticos, académicos y artísticos dentro de la escuela, con proyección hacia el exterior.

La preocupación primera de la propuesta del rediseño del 2009 ya no fue el reconocimiento de la profesión (aunque sí está muy presente), más bien procuró ser un cuestionamiento de la representación social del bailarín como un ser, si bien creativo, en busca de la perfección técnica. En ese sentido, retomó los principios de la danza posmoderna y cuestionó la educación dancística centrada en la formación técnica de los bailarines que antes que propiciar el desarrollo creativo individual, les impone un modelo externo a las posibilidades de su propio cuerpo.

El plan de estudios que se comenzó a aplicar en el 2009 fijó la duración de la carrera de la siguiente manera: un año de propedéutico,¹⁰¹⁹ cuatro años de formación y un año que, aunque todavía se llevan algunas otras materias, se enfoca en el proyecto de titulación, el cual debe relacionarse con la perspectiva laboral de los estudiantes.¹⁰²⁰

En el mapa curricular del 2009 (ver Anexos) están presentes aquéllos elementos que se consideraban faltantes a través de asignaturas como Estrategias de Desinhibición y Desarrollo Creativo, Apreciación de la Danza, Taller de Exploración

¹⁰¹⁸ Luna, Rocío, *op. cit.*

¹⁰¹⁹ “El año de propedéutico está como un primer año de licenciatura donde se preparan para entrar [...] El hecho de que haya un año de propedéutico cuando no hay una formación previa, permite que la gente entre con mayor conciencia, de saber de qué se trata realmente la licenciatura, de tomar conciencia de su cuerpo”. Luna, Rocío, *op. cit.*

¹⁰²⁰ Olvera, Alejandra. Entrevista, *op. cit.*; Luna, Rocío, *op. cit.*

Corporal, Taller de Improvisación, Taller de Composición Coreográfica y Taller de Práctica Escénica, que además se complementaban con materias teóricas (las cuales también debían tener una aplicación práctica) como Historia de la Danza, Taller de Análisis de Obra Artística y de Textos de Arte Contemporáneo, Teoría de la Danza, Apreciación del Arte, Historia General de las Artes, Estética Clásica y Contemporánea, y espacios optativos que coadyuvaran a la formación como Acondicionamiento Físico, Entrenamiento y Nutrición, Taller de Investigación de la Cultura Mexicana, Metodología de la Investigación, Rítmica Sonora y Corporal, Música, Actuación, etc.¹⁰²¹

El segundo plan se enfocó llanamente en la danza contemporánea y sólo involucró a otros géneros (como el ballet y la danza folclórica) como materias optativas. Nótese que con este cambio también se estaba cuestionando la posición del ballet como técnica formativa imprescindible, pero además se dejó de vincular el hacer dancístico con una identidad relacionada con la cultura nacional y los bailes regionales, dando paso a una concepción universal de la danza. Asimismo, ya no sólo se dio espacio a la composición coreográfica, sino a la improvisación, al desarrollo creativo y a la exploración corporal, lo que se buscó dar de forma más libre en la modalidad de talleres.¹⁰²²

A pesar de que en el primer plan no encontré referencia a un perfil de ingreso, por las declaraciones de los maestros se sabe que al principio recibieron alumnos que habían estado en los talleres de la escuela y en los otros *semilleros*, pero que progresivamente se hizo una selección de acuerdo con las valoraciones que las maestras Próspero consideraron adecuados, a razón de su propia formación y sus criterios, y que en gran parte concordaba con evaluar las capacidades físicas del alumno. En tanto, el segundo plan propuso empezar a evaluar al aspirante desde otra visión:

A diferencia de los perfiles de ingreso de la mayoría de escuelas de danza del país que se concentran en enumerar habilidades físicas, la EPBA se ha preocupado por valorar, para su proceso de selección de aspirantes, aspectos concernientes a las habilidades intelectuales y de orden creativo, además de las físicas. Siendo estas

¹⁰²¹ Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, op. cit., p. 29

¹⁰²² Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, op. cit., p. 40

últimas juzgadas principalmente para garantizar el *respeto a la integridad física*, no así para determinar su correspondencia o no a un *modelo preestablecido*.¹⁰²³

En función de lo enunciado, los requisitos a cumplir para el perfil de ingreso se fijaron en los siguientes términos:

- Poseer *conocimientos básicos en danza contemporánea*, equivalentes al nivel de egreso del Curso Propedéutico de la Escuela Popular de Bellas Artes.
- Contar con *salud física en términos médicos* [entendida como un cierto grado de bienestar físico, y de agrado en la actividad que es necesaria para vivir]
- Poseer una *clara vocación* por la danza contemporánea.
- Contar con una *estructura anatómica que permita desarrollar la actividad física* de la licenciatura en Danza sin provocar lesiones degenerativas.
- Poseer un *cuerpo y una mente dúctiles* que le permitan desarrollar la actividad física característica de la danza contemporánea. Es decir que cuente con: *flexibilidad, fuerza, elasticidad, plasticidad, coordinación, captación, agilidad, sentido del espacio y musicalidad* [...]
- Presentar elementos psicológicos característicos de la personalidad de sujetos catalogados como creativos, tales como: motivación intrínseca hacia el trabajo creativo [...], flexibilidad [...], confianza en sí mismo, capacidades cognitivas especiales [...]¹⁰²⁴

Puede observarse entonces que sigue presente un ideal corporal para el hacer dancístico. Aunque los estudiantes que lograran ingresar tendrían que pasar por los filtros que implicaba la modalidad de Talleres Libres (en caso de haber iniciado su formación desde ahí), el año de propedéutico y los exámenes de selección (con duración de varios días), en la teoría se promovió la inclusión de distintos tipos corporales, siempre y cuando no se presentaran lesiones o enfermedades que empeoraran con o impidieran la práctica de la danza. Es decir, sí están presentes criterios de habilidades y aptitudes relacionados con las cualidades físicas del individuo y cierta disposición innata para hacer danza como la flexibilidad, la coordinación, el sentido musical, etc., con lo que se establece otro filtro.

Algo que observaron los acreditadores [del CAESAS] es que como tenemos el perfil, cualquier persona puede entrar, no hay límites de edad, no hay límite si se tiene una discapacidad mental. Entonces sí hay ciertas contradicciones porque en realidad aplicamos un examen de ingreso con unas características que sí nos están hablando de un ideal que nosotros estamos aprobando.¹⁰²⁵

¹⁰²³ *Ibíd.*, p. 24

¹⁰²⁴ *Ibíd.*, pp. 25-26.

¹⁰²⁵ Próspero, Dalia, *op. cit.*

Se requirió entonces de sujetos con personalidad y posibilidades creativas, y aunque esto no es nuevo en los requisitos de los perfiles de ingreso de otras licenciaturas, se estableció como indispensable puesto que el desarrollo creativo individual fue uno de los ejes rectores del nuevo plan de estudios.

En el antiguo examen se revisaban condiciones físicas muy en la línea tradicional, en el sentido de si el estudiante “daba la pierna” o no, de revisar la rotación y la no rotación. Nosotros tratamos de cambiar eso y considerar que también importa el desarrollo creativo: a lo mejor no da la pierna, pero es muy creativo o tiene mucha vocación. Se revisan entonces las capacidades que tiene la persona para desarrollarse como artista.¹⁰²⁶

Justamente, una de las mayores transformaciones que trajo el rediseño fue la inserción de las estrategias corporales (presentes desde el curso propedéutico y a lo largo de los 10 semestres de la carrera), con lo que, en lugar de enseñar danza imponiendo técnicas, estilos y corrientes que se revisaban por coreógrafos y épocas, se dio paso a la apertura de guiar a los alumnos a través de distintos “lenguajes de la danza”, lo que a su vez implicó que ya no sólo se enfocaran los esfuerzos en la formación corporal (asociada con las técnicas dancísticas) sino en el desarrollo creativo de un lenguaje propio a partir del contacto con otros lenguajes.

La introducción de las llamadas estrategias corporales supuso una innovación y una propuesta original de la EPBA que hasta ese momento no existía en ningún otro espacio de estudios superiores dancísticos, y que cuestionó la posición central de la técnica en la formación dancística.

Nosotros desarticulamos el *concepto de técnica* porque se asocia con *algo que está bien hecho*. Si se parte de ese principio, tienes que *alcanzar ese modelo*, alcanzar la *perfección* que siempre está fuera de ti [...] Es muy importante entonces eliminar el modelo porque si se articula la práctica desde la *técnica de la danza*, se está articulando siempre en función de un *modelo ajeno y exterior*, por eso transformamos esto que se conoce como técnica por *estrategias corporales para la danza*.¹⁰²⁷

Esta discusión está presente en el plan de estudios, donde se concibe la técnica como una tradición que promueve la imposición de una determinada experiencia corporal establecida por modelos hegemónicos que se reproducen en casi todas las escuelas de danza e inhiben la “libertad individual” y el “desarrollo

¹⁰²⁶ Luna, Rocío, *op. cit.*

¹⁰²⁷ Olvera, Alejandra, *op. cit.*

creativo” mediante los que el estudiante y el artista podría construir su corporalidad y su propio lenguaje. Propone entonces descartar la formación dancística que promueve el dominio y la violencia contra el cuerpo sólo para que éste encaje en modelos establecidos y sirva de simple instrumento del arte.

En contraposición a esto, la idea de un proceso educativo a partir de estrategias corporales implica que se aborde el movimiento a partir de *problemas corporales que deben ser resueltos por el bailarín*. Éste, al resolver el problema lo hace *desde sí mismo* y no desde un modelo exterior a él [...]¹⁰²⁸

A partir de esas premisas, este cambio medular se justificó con base en la cualidad de la danza contemporánea de ser una danza “de su tiempo”, que nace pero también se adapta a las circunstancias contextuales en que es creada, y siendo así, la técnica estaría asociada con

modelos educativos y una metodología de la danza, que han sido *legados por una tradición* que hoy ha sido *ampliamente rebasada por la pedagogía* y por una *evolución de la danza contemporánea* que nos demanda replanteamientos [...] Nuestro plan de estudios busca *que las prácticas concretas surjan de una teoría contemporánea* que está más acorde con la producción actual de la danza. Idealmente, las instituciones educativas para el arte, al menos la EPBA con su licenciatura en Danza, dejarían de ser *centros dedicados a la formación de técnicos del arte*, para convertirse en *escuelas que apoyen el desarrollo de creadores*.¹⁰²⁹

Hace algunos años, *el bailarín profesional requería de una formación técnica*, de tales condiciones y de tal conocimiento. Eso ha cambiado, y está cambiando actualmente porque *la danza está cambiando radicalmente*, y en esa medida *está admitiendo otra figura de profesional* que no existía antes. Antes, para ser profesional de la danza necesariamente tenías que tener una formación técnica, un cuerpo entrenado, y eso ha ido cambiando.¹⁰³⁰

En ese sentido, uno de los propósitos principales de la modificación del paradigma de técnica hacia estrategias corporales fue llegar a otro eje de la propuesta de profesional de la EPBA: la configuración de la poética personal.

La poética se construye como una *propuesta a nivel de artistas individuales* o de pequeños colectivos. Existe una poética personal cuando el artista ha logrado elaborar [...] un *sistema de concepciones del mundo y del arte* que se expresan coherentemente en los procesos de creación de su obra. Cuando este sistema se ha conformado, *determina a la obra, al proceso de creación* y, cuando *el artista es*

¹⁰²⁸ Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, op. cit., pp. 16, 18

¹⁰²⁹ *Ibid.*, p. 7

¹⁰³⁰ Luna, Rocío, op.cit.

realmente consecuente con su propia poética, determina todos *los aspectos de su vida*.¹⁰³¹

La gran diferencia ya no es de qué va a hablar *el artista*, sino *quién es en este momento* el que va a hablar a través de su danza, con qué *preocupaciones y decisiones* llega. La poética personal tiene que ver con ese *reconocimiento de los saberes personales*, de la *historia personal*, pero que no se restringe a la literalidad narrativa, sino que está apoyado por la *capacidad de metaforizar*.¹⁰³²

El concepto de poética personal está relacionado directamente con el hacer y la visión de un artista, no ya de un bailarín que se concibe sólo como un técnico. Ésta va de la mano con las estrategias corporales puesto que supone el desarrollo del estudiante como artista y como intérprete a partir de su propia experiencia de vida, de su visión del mundo y de sus posibilidades físicas, expresivas y creativas. Las estrategias corporales ponen al estudiante en contacto con la danza que, idealmente, ya no se divide en técnicas, estilos o corrientes, sino que se integra solamente de lenguajes.

Sí está presente la referencia a otros coreógrafos, otros bailarines, toda una teoría de la danza, y un campo de la danza en el que se inserta pero la construcción es personal, desde el cuerpo que somos [...] Poética personal no quiere decir aislarse del mundo, quiere decir entrar en diálogo con el conocimiento que existe, con otros lenguajes de la danza sin decir que unos son técnicas y otros son estilos.¹⁰³³

De tal forma que como perfil de egreso se estableció la modalidad de Intérprete, el cual:

- Será capaz de construir una poética personal a partir de la cual desarrollar sus procesos creativos.
- Estará capacitado para utilizar creativamente su lenguaje corporal en la construcción de la obra dancística [...]
- Conocerá, aplicará y será capaz de reformular los conceptos generales de la teoría de la danza [...]
- Tendrá conocimiento de la estética, la historia de la danza y el arte en general, como marco referencial frente al cual desplegar su actividad [...]
- Estará preparado para resolver las situaciones que su actividad profesional le presente, a partir del manejo del conocimiento (físico, intelectual y sensible) y su articulación creativa.

¹⁰³¹ Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, op. cit., p. 26

¹⁰³² Chavira, Israel, op. cit.

¹⁰³³ Olvera, Alejandra, op. cit.

Con orientación en docencia:

- Será capaz de abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la danza contemporánea, *a nivel básico y medio superior*, o a cualquier *nivel no escolarizado*.
- Conocerá y manejará los *principios pedagógicos y metodológicos básicos* necesarios para abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la danza contemporánea.

Con orientación en coreografía:

- Será capaz de construir una poética personal a partir de la cual plantear su propuesta coreográfica.
- Conocerá y manejará las herramientas fundamentales de la composición coreográfica para enfrentar la construcción de la obra dancística de manera consecuente con la propuesta de la obra.¹⁰³⁴

Discursivamente el perfil no se diferencia mucho de los de otras escuelas, sin embargo, como lo he dicho ya, el núcleo de su distinción se encuentra en la propuesta original de posibilitar la constitución de la poética personal del artista mediante las estrategias corporales y el resto de las asignaturas. También se buscó que el perfil estuviera acorde a la realidad local, y a las posibilidades laborales de los egresados y a la duración de la carrera:

El problema que sucede con los centros de formación es que el perfil de egreso no es el adecuado. Si se está egresando bailarines para que trabajen en compañías y que las compañías les paguen, está mal, porque sólo hay dos o tres que tienen esa solvencia y esas condiciones. Tenemos que generar un egresado que ya desde la escuela esté generando su propio campo laboral para sí y para otros, y para incidir en su espacio.¹⁰³⁵

Por ello, las orientaciones (elegidas a partir del séptimo semestre) no se establecieron como especializaciones terminales, pues debido a que los estudiantes ingresaban después de los 17 años, se sopesó la duración de los estudios como insuficiente para alcanzar tal estatus. Más bien se plantearon como fundamentos básicos que podían ayudar a los estudiantes en su práctica profesional si les interesaba dedicarse a la docencia¹⁰³⁶ (aunque solamente para nivel básico y medio, o para sistemas no escolarizados como los talleres de la Casa de la Cultura)

¹⁰³⁴ Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, *op. cit.*, pp. 26-27

¹⁰³⁵ Luna, Rocío, *op. cit.*

¹⁰³⁶ Para esta opción, podrían optar asignaturas como Metodología de la Danza, Pedagogía: Paradigmas Educativos y Prácticas Docentes.

o a la coreografía,¹⁰³⁷ o si, como en la mayoría de los casos, complementaban su labor de intérpretes con ambas actividades.¹⁰³⁸

La razón de mi corte temporal se encuentra en que a partir del 2009, la Escuela Popular de Bellas Artes y su licenciatura en danza entran en una nueva fase, pues su modelo de profesionalización cambió completamente. Considero que al ser una propuesta vigente y en proceso, debe pasar aún cierto tiempo para que puedan estudiarse a fondo sus efectos, resultados, etc., por lo que me remito únicamente a las opiniones y a las percepciones de los agentes de la danza local (tanto internos como externos de la EPBA), que están en concordancia con sus propias representaciones y planteamientos de lo que idealmente es un profesional de la danza (Ver Cuadro XX)

Los mismos profesores reconocieron que la aplicación cabal del plan de estudios había sido un proceso muy complicado al que todavía estaban adaptándose 5 años después (cuando se iniciaron los procesos de acreditación de la licenciatura). Primeramente porque era un sistema constructivista y nuevo con el que ninguno de ellos se había formado y muchas de sus concepciones seguían siendo de corte tradicional; en segundo lugar, porque encontraron complejo el trabajar a partir de las experiencias de sus alumnos, ponerse en el papel de guías sin imponer su propia visión estética, coreográfica o artística, y al mismo tiempo proveer a cada alumno de lo que necesitara para desarrollar su poética personal; y en último término, debido a que el manejo de las materias teóricas y el tratar de trasladarlas a la práctica, les presentaba cierta dificultad.¹⁰³⁹

Si bien varios de los profesores que dan clase en la EPBA son egresados de la misma, éste no ha sido su único ámbito de formación: todos han tomado cursos y talleres con maestros distintos, tanto nacionales como extranjeros, algunos también tuvieron contacto con las actividades de otras licenciaturas o escuelas de danza y todos tienen distinta experiencia escénica. Es necesario considerar eso

¹⁰³⁷ Si se decantaba por la coreografía, les serviría cursar Taller de Práctica Creativa, Taller de Creación Coreográfica, Dramaturgia, Estructuración Poética y Dirección.

¹⁰³⁸ Luna Urdaibay, Rocío. *Rediseño Curricular...*, *op. cit.*, p. 29; Luna, Rocío, *op. cit.*; Olvera, Alejandra; Chavira, Israel, *op. cit.*

¹⁰³⁹ Solís, Elí, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Olvera, Alejandra, *op. cit.*; Luna, Rocío, *op. cit.*

Cuadro XX. Posibilidades y contraposiciones del segundo plan de la licenciatura en danza de la EPBA. (Elaboración propia)

Cualidades y posibilidades:	En contraposición:
<ul style="list-style-type: none"> • La implementación de las estrategias corporales para la educación dancística posibilita el uso de distintos lenguajes de la danza y disciplinas del movimiento, lo que también da a los maestros la libertad de abordarlos de distintas formas y de manera menos restringida, así como de compartir sus propias experiencias con los alumnos. • La búsqueda de la poética personal posibilita que los alumnos se asuman y se constituyan en artistas que no buscan el virtuosismo ni la réplica de modelos o la copia de otras propuestas. Es decir, se busca romper con los estereotipos o modelos hegemónicos de “cómo deberían ser los bailarines y qué deberían ser capaces de hacer con su cuerpo”. • La presencia de materias teóricas promueven el desarrollo de una postura crítica y de la adquisición de fundamentos de contenido que dan base al hacer creativo del estudiante. • La incorporación de las prácticas docentes introducen a los alumnos con su posible medio laboral y les permite “aprender haciendo”. • El objetivo de la licenciatura no es la formación de “virtuosos” cuya perfección técnica les permita entrar a las compañías más importantes a nivel nacional, sino la gestación de artistas que tengan una propuesta creativa originada desde sí mismos, y que puedan desempeñarse en el ámbito de la docencia o la coreografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque la licenciatura se pronuncia claramente por no enfocarse en la formación técnica, la percepción general de quienes observan desde fuera (y de algunos maestros de la misma carrera) es que hace falta el “rigor de la técnica” y que muchos de los egresados tienen una técnica deficiente, lo que es un obstáculo cuando buscan insertarse en compañías externas o al incorporarse a clases avanzadas impartidas por maestros locales fuera de la escuela. • Hay quienes opinan que el plan de estudios funciona muy bien para estudiantes que ya tienen una formación previa, mientras que los que entran sin conocimientos se estancan o se dan de baja. • Se coincide en la opinión de que los alumnos pasan muchas horas en el salón de clase y tienen una menor posibilidad de entrenamiento no formal para enriquecer su educación con actividades extraescolares (como trabajar con maestros que no están dentro de la universidad, o en sus propios proyectos). • La forma en que está planteado el perfil de ingreso permite la integración de personas con distintos tipos corporales, lo que se ve como un logro pero a veces también como una inconveniente por algunos maestros que mantienen un ideal de los bailarines como individuos “delgados, ágiles y con posibilidades físicas”. Los filtros se aplican dependiendo de las expectativas y modelos corporales que prefieran los profesores que aplican los exámenes de selección. • Existe confusión entre los alumnos para entender cómo funciona el plan de estudios pues asumen que hay tres perfiles diferentes por los que pueden optar como terminales. • Los perfiles de ingreso y egreso, así como las materias del plan de estudio todavía se describen como demasiado amplios y con cierta indefinición, además de que se percibe que el entrenamiento físico es insuficiente.¹⁰⁴⁰

¹⁰⁴⁰ Cuadro basado en las opiniones vertidas por: Solís, Elí, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; Olvera, Alejandra. Entrevista, *op. cit.*; Luna, Rocío, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Martínez, Laura, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*

para pensar la dificultad de implementar una manera diferente de formar bailarines con la participación de individuos con trayectorias muy distintas.

Tanto los profesores de la FPBA como otros agentes de la danza local que la miran desde fuera, han tenido diversas opiniones acerca de las dos propuestas de profesional: muchos comulgan con lo que se intenta hacer dentro de la FPBA, otros no lo aprueban y la critican severamente, y algunos otros opinan que tiene sus pros y contras. Estas posturas se desprenden de las distintas cualidades, capacidades, valores y funciones que se adjudican al *ser*, *saber* y *saber hacer* del bailarín profesional, y aunque no todos están de acuerdo con unos elementos o con otros, sí se encuentran en su mayor parte presentes en su discurso y son las que se encuentran en el Cuadro XXI.

Precisamente me parece que el punto de inflexión de las dos propuestas de profesional de la danza que se han implementado en la EPBA se halla, además de los que he comparado anteriormente, en los objetivos que se plantean para una licenciatura en arte, y que se insertan en la discusión de si un profesional del arte es lo mismo que un artista y de si dentro de una institución es posible “formar” artistas profesionales. Nuevamente, eso remite a las asociaciones, valores y criterios que individual y colectivamente se vinculan a las representaciones sociales de “profesional” y de “artista”, y particularmente a las de “bailarín”. El análisis discursivo de las declaraciones de las autoras de cada uno de los planes revela algunos de estos principios, y establece disyuntivas muy claras.

Para Lelia Próspero, el objetivo primero de la licenciatura fue abrir la posibilidad de que los interesados tuvieran una “formación artística” entendida como el “*desarrollo de habilidades y de aptitudes, que es en realidad para lo que sirve la escuela, pero no para que forzosamente salga un artista*”. Ella misma defendió el establecimiento de la licenciatura ante las comisiones del Consejo Universitario arguyendo que

*nosotros no íbamos a formar artistas, que la escuela [la EPBA] era para formar docentes e investigadores en el arte y la cultura. [Para que los alumnos tuvieran] los elementos para saber cómo promover su trabajo, cómo desarrollar sus actividades y que la gente los tomara en serio, para que dieran clases y fueran conscientes de que la clase no debe ser improvisada, porque eso nos tuvo estancados tantos años.*¹⁰⁴¹

¹⁰⁴¹ Próspero, Lelia. Entrevista, *op. cit.*

Cuadro XXI. El ser, saber y saber hacer del bailarín y la bailarina profesionales. (Elaboración propia)

<i>Ser</i>	<i>Saber</i>	<i>Hacer/ Saber hacer</i>	Características de sus trabajo y propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • Es disciplinado/a y comprometido/a con su profesión. • Debe resistir el cansancio y presentarse a entrenar a pesar de casi cualquier circunstancia. • Se comporta de manera ética, madura y responsable. • Debe ser autogestor/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • No solamente tiene conocimientos sobre danza sino también de saberes y disciplinas que lo complementan o que le sirven de fundamento, así como saberes de “cultura general”. • Debe saber administrar sus recursos pero, sobre todo, saber promocionar su trabajo y conocer las “lógicas de circulación” de los mercados en los que se puede insertar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace labor de investigación para fundamentar su hacer y trabaja constantemente en la creación de piezas u obras, o en algún proyecto creativo. • Se entrena, ensaya y/o busca tomar clases diariamente, o estar actualizando sus saberes y prácticas constantemente. • Tiene la obligación de denunciar las situaciones que afectan a la sociedad de la que es parte. • Tiene la obligación de educar a través de su hacer, mediante la enseñanza o la presentación de obras. • Da varias funciones al año, no solamente cuando se le facilitan los teatros. • Se distingue porque cobra por su trabajo y se sostiene únicamente por medio de actividades relacionadas con su profesión: creación y/o presentación de obras, impartición de clases, cursos o talleres, aplicación a becas para artistas, gestión cultural, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto sus obras artísticas como su interpretación deben tener “calidad”, asociada ésta con un contenido discursivo y un lenguaje claro, un “buen” desempeño técnico, dominio corporal, buena percepción del espacio, capacidad para transmitir y provocar emociones, buena articulación de las ideas en el escenario. Aunque también hay un consenso de que los criterios de calidad son muy relativos. • Sus propuestas son originales, no copiadas. • Tiene una trayectoria continua, pues vive de la danza.¹⁰⁴²

¹⁰⁴² Elaborado con base en las opiniones de: Solís, Elí; Amezcua, Cardiel, *op. cit.*; Cerecero, Jorge, *op. cit.*; Villaseñor, Abdiel. Entrevista personal, julio de 2016; Martínez, Laura, *op. cit.*; Díaz, Laura, *op. cit.*; Chavira, Teresa, *op. cit.*; Chavira, Israel, *op. cit.*; Próspero, Dalia, *op. cit.*; Gracia, Israel, *op. cit.*

En su representación del bailarín o bailarina profesional se hallan elementos que se asocian con la perfección técnica y el virtuosismo físico, con la concepción del cuerpo como “instrumento que debe ejercitarse” y “prepararse” con base en el “conocimiento y la práctica de diversas técnicas”. Ese instrumento debe “ser adecuado” y poseer “coordinación, flexibilidad, elasticidad, ritmo, agilidad, fuerza, resistencia, equilibrio y postura corporal..., una fuerte condición física..., belleza corporal..., gracia”, y debe someterse a entrenamiento constante, para lograr una “superación física y técnica” y desarrollar “sus destrezas físicas de manera extraordinaria”. Además, para ella (y para gran parte de los entrevistados) un profesional se distingue porque “vive de su trabajo, de hacer danza, recibe un pago [simbólico] por sus ensayos, entrenamiento y actuaciones en los escenarios.”¹⁰⁴³

Por otro lado, Próspero concibe la técnica como un medio, siendo el fin la interpretación “eficiente” de una obra de danza. También establece una diferenciación entre el ejecutante, que sólo se limita al desempeño físico-técnico, y el intérprete, que además tiene la cualidad de “decir algo” y de “expresar”. Ahí es donde ubica la distinción entre alguien que sólo estudió danza y alguien que estudió y que además es artista:

No todos los bailarines o bailarinas por ser profesionales, deben ser considerados “artistas”. Por lo regular, *los bailarines y bailarinas aspiran a ser artistas de la danza*, por lo tanto desarrollan su *sensibilidad y talento* de manera consciente en el proceso *creativo* de una obra dancística [...] Los movimientos que realiza una bailarina bien preparada radican en la consciencia de que *existe una significación*, son los movimientos de un *cuerpo adiestrado para y por la danza*.¹⁰⁴⁴

Por su parte, las maestras Alejandra Olvera y Rocío Luna desde el principio se pronunciaron por la posibilidad de formar artistas como uno de los propósitos de la licenciatura y, como lo he estado destacando, se desligan del protagonismo de la técnica en la formación dancística:

Al bailarín lo entendemos como alguien capaz de construir una poética personal como *artista*, en respuesta a que la figura del coreógrafo tiende a desaparecer y el bailarín tiene que construirse como un *ser creador* [...] Intentamos cambiar el objeto central de la formación del bailarín de como tradicionalmente se entiende: como alguien que sabe moverse de determinada manera a *alguien que puede construirse a sí mismo como un sujeto creativo en la danza* [...] Nosotros nos estamos planteando que se

¹⁰⁴³ Cuestionario escrito elaborado por la autora de esta tesis, respondido por Lelia Próspero.

¹⁰⁴⁴ *Ídem*.

formen artistas, alguien que hace su poética personal es un artista [...] No podemos hacer artista al alumno, esa es su responsabilidad, pero sí se pueden crear las condiciones para que él lo haga.¹⁰⁴⁵

El compromiso de la institución es formar profesionales en la danza, lo que puede hacer una institución es dar todas las condiciones para que un artista se desarrolle. En ese sentido, sí se dan las oportunidades para que genere su poética propia, para que se construya como artista, pero eso depende también del estudiante [...] La propuesta del rediseño no está encaminada a formar un virtuoso de la danza, sino a buscar un sujeto creativo.¹⁰⁴⁶

Es así como las transformaciones del mundo simbólico en que se encuentran las visiones, las concepciones y las representaciones sobre el artista y sobre el bailarín profesional vinieron a introducir gradualmente cambios en las prácticas, saberes y creencias, mediante la transmisión, discusión, asimilación, incorporación y afirmación intersubjetiva de los significados y los sentidos, dando así también razón de ser a la licenciatura dentro de la EPBA, que poco a poco se han ido estableciendo y reconociendo como válidas, aunque también se han cuestionado.

Antes he hablado de la institucionalización como un proceso por el cual se instauran las prácticas sociales por consenso y reconocimiento colectivo e intersubjetivo de quienes se involucran en dicho proceso. En ese trance se adoptan, diseñan o reelaboran modelos de *saber-hacer*, de actuar, de pensar, los cuales implican cierta sistematización, funciones, lógicas y normas que les son particulares a esas prácticas. También pueden conllevar el establecimiento de instituciones que servirían a tales prácticas, como espacios en donde se realizan, se transmiten y reelaboran, y que mantienen su existencia. Considero entonces que el establecimiento de la licenciatura en danza en la EPBA coadyuvó a la institucionalización de la danza como actividad profesional, a la vez que en uno y otro momento, se procuró alcanzar la legitimación de determinadas *reglas de razón* y de un ideal de bailarín, de artista y de profesional de la danza.

A pesar de tener que ceñirse a las exigencias institucionales en los criterios administrativos, académicos, a los índices de calidad y eficacia, y a los procesos de evaluación y acreditación, entre todo ello, las personas que han impulsado este

¹⁰⁴⁵ Olvera, Alejandra, *op. cit.*

¹⁰⁴⁶ Luna, Rocío, *op. cit.*

programa busca establecer una nueva concepción del bailarín, pretende dejar a un lado los estándares generales de las escuelas de danza que se centran en el perfeccionamiento técnico y en la selección/formación de determinados modelos corporales para centrarse en el individuo como ser creativo y en la conformación de su propuesta personal a partir de sus propias posibilidades creativas, reflexivas, expresivas y físicas.

CONCLUSIONES

Las siguientes líneas, así como las que he vertido a lo largo de las páginas de todo este texto, responden a las preguntas de investigación que me planteé al principio y durante este trabajo. Dado que las hipótesis se van modificando en el proceso de indagación y análisis, éstas se han ajustado y reelaborado, pero los resultados que arrojó la búsqueda y el examen de todas mis fuentes a la luz de los fundamentos teóricos y metodológicos son, en mayor o menor medida, congruentes con los planteamientos previos que realicé, por lo que los objetivos de esta investigación también se han cumplido.

El eje de análisis de mi labor de investigación fue el ámbito institucional y las políticas públicas (culturales y educativas), así como su relación y concatenación con los procesos históricos de profesionalización de la danza contemporánea en Morelia. A partir de esa visión he podido construir un panorama global y responder a mis interrogantes sobre el papel de las instituciones y los actores en el campo de la danza contemporánea profesional local, sobre el desarrollo histórico de dicho campo y sobre las tendencias educativas y artísticas que se han implementado en la construcción del perfil del profesional de la danza en Morelia.

Quiero recordar que al inicio de mi investigación propuse dos aspectos del capital simbólico que se disputan desde el campo de la danza contemporánea:

- a) La legitimación de la danza contemporánea como carrera profesional:
 - ante el Estado y la sociedad en general.
 - ante la comunidad artística, dancística y (agrego) universitaria.
- b) Su consideración como parte del acervo cultural estatal y nacional, y como bien cultural al alcance de cualquier persona.

Estos dos elementos han estado presentes en los procesos de profesionalización de la danza contemporánea en Morelia, y en ellos han incidido tanto las políticas públicas (culturales y educativas) implementadas por las instituciones internacionales, nacionales y locales, como las acciones y proyectos grupales e individuales.

Por una parte, creo que en cierta medida la legitimación del estatus profesional en el estado por lo menos se ha logrado dentro de la universidad. Haría falta un estudio distinto para reconocer la percepción del resto de la sociedad acerca de la danza y de los bailarines. Por otra parte pienso que el reconocimiento de la danza contemporánea como parte de la cultura michoacana y nacional se ha dado en diversas intensidades dentro de las dependencias de promoción artística y cultural. Los avances en la institucionalización y la difusión de la danza han requerido la reunión de voluntades políticas y la convergencia de intereses que no han estado libres de conflicto. Sin duda, gran parte del impulso se relaciona con la intervención individuos y grupos que, dentro y fuera de las instituciones pugnaron por ese prestigio.

¿Cómo incidieron las políticas culturales y educativas en ese devenir? Desde el principio de esta investigación me pronuncié por indagar la relación directa entre las políticas culturales y educativas impulsadas por el Estado y el reconocimiento de determinadas expresiones artísticas como acervo artístico y cultural nacional, como profesión, y como parte nuclear de la educación que se proporciona y promueve en las escuelas públicas. La promoción y el impulso selectivo de determinadas formas de arte en distintos momentos históricos constituyen una imagen que el gobierno busca exponer ante los ojos de la sociedad. El papel que las instituciones gubernamentales cumplen a través de la instrumentación de dispositivos que intervienen en los espacios públicos respecto de la promoción artística y cultural a lo largo de las décadas, le otorgan una responsabilidad relevante en el apoyo que se provee a esas expresiones del arte.

Los vaivenes de las políticas culturales

La creación de organismos culturales (como el CNCA y el INBA, y a nivel estatal el IMC y la SECUM) influyeron en la promoción, difusión y profesionalización de la danza en distintos momentos y con diversas intensidades, sobre todo por ser instituciones que instrumentalizan las políticas con la creación de programas de apoyo, que manejan y asignan presupuesto para el arte. Pero también han sido relevantes por fungir como espacios desde los que los agentes locales podían incidir en el manejo de recursos para impulsar la danza contemporánea al ser parte de la

burocracia cultural, al participar como jurados en la asignación de becas o en las muestras y festivales, y también como parte de la comunidad artística que reclamaba sus derechos a la institución.

Existe un eco de la instrumentación de políticas culturales en diferentes escalas nacional-local: lo que se decreta, lo que se asigna y lo que se promueve desde el gobierno federal, reverbera en la “provincia”. Lo anterior se denota a nivel presupuestal, en los planes de cultura y de educación, en la dimensión de la promoción artística y cultural a través de los medios de comunicación y en el discurso oficial del estado. Si bien, es cierto que la organización de eventos relacionados con el arte y la cultura ha sido continua y constante en Michoacán, en cada cambio de gobierno se han dado rupturas que implican una discontinuidad de las políticas culturales que se hayan delineado e instrumentado. Los cambios administrativos que conlleva todo relevo en los mandos gubernamentales también significan una modificación de los enfoques, las formas de proceder, los funcionarios, los equipos de trabajo y los presupuestos, y en ese vaivén, no han logrado establecerse proyectos culturales de largo plazo ni se han concretado políticas y acciones culturales de trascendencia.

La revisión documental realizada a lo largo de las décadas de 1970 al 2009, me permite afirmar que ha existido una deficiente cimentación y aplicación de las políticas culturales y educativas a nivel nacional y estatal, cuyo mayor interés es la legitimación política del gobierno en turno por lo que, además, son coyunturales y paliativas. Asimismo, es evidente el desinterés de los grupos políticos para impulsar y sustentar económicamente al arte, por lo que uno de los mayores escollos de las políticas culturales es la falta de presupuestos, pues ni a nivel nacional ni a nivel estatal o local se ha alcanzado nunca el 1% mínimo de inversión que recomienda la UNESCO. Además, esos recursos son objeto de desvíos o de malos manejos la mayor parte del tiempo. Particularmente en Morelia, la principal institución cultural ha funcionado a nivel estatal y los pocos recursos que le destinan la federación y el estado, se han repartido entre todos los municipios. Este monto se reparte no solamente entre la burocracia cultural (que también se lleva la mayor parte), sino entre cada rama del arte, entre los grupos artísticos representativos de la entidad y los festivales que tienen

mayor importancia y captación de público; finalmente, el Departamento de Danza debe encargarse de todos los géneros que tienen actividades en la ciudad. Es realmente difícil que los recursos lleguen a los artistas y al público.

Como lo mostré, hasta la expedición del *Programa Estatal de Cultura* en 1998 no puede hablarse de la existencia formal de un plan de desarrollo cultural o de legislación cultural en el estado de Michoacán, y por tanto, también eran inexistentes las políticas culturales de fomento a la danza contemporánea. En el discurso y las acciones de la dependencia estatal de promoción artística y cultural, la danza contemporánea apenas tuvo presencia a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, y obtuvo una mayor atención hasta la década de 1990. Gran parte de las actividades artísticas y el presupuesto cultural del estado se concentraron en las áreas de música, las artes visuales, la edición y presentación de libros, y finalmente, en las obras de teatro y la danza. Fue hasta finales de la década del 2000 cuando discursivamente hubo una revaloración de la danza y del arte en general como parte de la educación y de la cultura, al aparecer programas con planteamientos más específicos que el del *Programa Estatal de Cultura* en el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán. 2003-2008* y en el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán. 2008-2012*.

No es que no haya existido patrocinio o promoción de la actividad dancística, pero no ha sido suficientes ni para los artistas ni para el resto de la población, porque la danza contemporánea no se consume de manera habitual, y el bailarín (ya sea intérprete, maestro o coreógrafo) no es visto como un trabajador, puesto que su actividad es “artístico-cultural” y está ligada al entretenimiento. No obstante y como lo he demostrado, aunque mediados por lo que ocurre a nivel institucional y gubernamental, el desarrollo del campo de la danza contemporánea profesional y de las políticas culturales, así como la institucionalización de esta actividad artística, se deben principalmente a los esfuerzos y exigencias de grupos e individuos que han actuado dentro y fuera de las instituciones. Ellos han gestionado los apoyos, negociaban y reclamaban espacios, subsidios y promoción, de la misma manera se han encargado de organizar los eventos y festivales, y se han dedicado a enseñar y a hacer danza.

Las políticas educativas

Por su parte, las políticas educativas que han regulado el campo de la educación superior y de la educación artística también han tenido su parte en los procesos de profesionalización de la danza y en el reconocimiento de ésta como profesión. El lugar que el arte ha tenido dentro de la educación y de los espacios educativos igualmente ha dependido de la importancia y el papel que le ha asignado la sociedad en distintos momentos históricos.

La relevancia de las políticas educativas que se desprenden y se relacionan directamente con las políticas culturales, radica en que la educación artística que se da en las escuelas implica el contacto de la población con estas manifestaciones y puede estimular el interés en el sentido de formación de gusto (y de públicos), o de incentivar la formación en determinado arte. La relación entre ambos tipos de políticas también es fundamental porque ambas han regulado a las escuelas del INBA y a las carreras superiores de arte.

Desde que la danza se institucionalizó en el siglo XX, dentro de un recinto educativo público que además dependía del gobierno, en distintos momentos de su historia tuvo que circunscribirse a las reformas que se promovieron en materia de educación, así como a los cambios administrativos y académicos que impulsaron los organismos a los que pertenecían (como la SEP, el INBA o el CNCA). Estas transformaciones no siempre estuvieron en concordancia con las necesidades o propósitos de las escuelas de danza y de su personal y alumnos, por lo que las reformas a los planes académicos, los cambios en los proyectos de educación dancística y las propuestas del profesional de la danza, no solamente fueron producto de las tendencias propias del campo de la danza y del arte, y de las necesidades internas de la institución, sino que también influyó el empuje externo de las políticas y tendencias educativas. En la investigación se identificaron tres coyunturas históricas que implicaron cambios institucionales y en la profesionalización de danza:

- De 1970 a 1976, cuando las reformas echeverristas obligaron a las escuelas de danza a llevar programas, planeación de clases y a conformar o renovar los planes de estudio. Se conformó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, integrado por las escuelas nacionales de danza.

- De 1991 a 1995, cuando desprendidas de la reforma educativa del gobierno de Salinas, el INBA impulsó nuevas reformas académicas y estructurales para las escuelas de danza. Desapareció el SNEPD y se formó la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea en el Cenart. En esta década el gobierno federal impulsó la apertura de universidades por todo el país.
- La década del 2000, cuando se reivindicó el derecho de las carreras de arte a conformarse como licenciaturas: la SEP validó los estudios de licenciatura de las escuelas de danza del INBA y comenzaron a surgir en gran cantidad carreras en danza dentro de las universidades. Sin embargo, también se dio paso a la evaluación y acreditación de dichas carreras.

De la década de 1970 a la primera década del 2000 se dio una transición que transformó los criterios que caracterizaban al profesional del arte en el ámbito académico. En un primer momento, no se solicitaba ninguna acreditación oficial del artista para enseñar y, en gran parte, la contratación se basaba en las relaciones sociales, la trayectoria, la experiencia y el prestigio (capital social y simbólico). A inicios de la década de 1990 y de manera acentuada en la década del 2000, se impusieron las lógicas de la modernización y actualización educativa, de la profesionalización docente y de la estandarización de la educación superior, por lo que la posesión de un título profesional se volvió indispensable para ejercer la enseñanza del arte. Es en ese espacio donde de manera acentuada se han entrecruzado las lógicas y dinámicas de los campos del arte, de la danza contemporánea, de las políticas culturales y las políticas educativas.

La importancia de las licenciaturas en danza y la profesionalización dancística

En el segundo capítulo de mi investigación planteé a las escuelas y estudios superiores en danza como espacios cotidianos que se conforman con fundamento en un universo simbólico específico (integrado por los saberes, creencias, prácticas, sentidos y valores –el capital cultural y simbólico-, que atraviesan el campo de la danza), que da sentido al hacer dancístico. Tienen dos propósitos centrales:

- La producción, sistematización, transmisión, conservación/renovación, incorporación y legitimación de dicho universo simbólico lograda mediante las interrelaciones de los actores sociales que lo conforman.
- La formación de un profesional de la danza en la medida en que éste es un ideal (de *ser*, *saber* y *saber hacer*) que forma parte de ese universo simbólico y que, entre otros, cumple el objetivo de legitimar esa visión, saberes y prácticas adquiridos, antes sus pares y ante el resto de la sociedad.

En ese sentido, la apertura de escuelas de danza reclama el papel del arte como un medio que también construye realidades, que cuestiona, critica, reflexiona, reelabora, interpreta o expresa visiones y representaciones del mundo, es decir, como un mediador de significados y sentidos, que es, a la vez, productor de conocimientos. La existencia de una escuela de danza legitima el papel de estas instituciones como espacios de creación, crítica, reflexión y producción de sentido, prácticas y conocimientos, y por tanto, como transformadores de las realidades locales.

La dificultad o las resistencias que se ha encontrado al abrir este tipo de carreras, ha obedecido a diversos factores: a la preponderancia que económicamente tiene las carreras relacionadas con la tecnología, la industria o la producción; a la diferencia que socialmente se ha establecido y aceptado entre el conocimiento de las ciencias exactas, de las ciencias sociales y del arte (que supuestamente no implica una relación con las ciencias); al debate que cuestiona la posibilidad de “formar” artistas dentro de una escuela, a los que además pueda llamarse profesionales y considerarlos con la misma deferencia que a cualquier otro profesional universitario; a la carga simbólica y emocional que se conciben como inherentes al arte; a la relación que se establece entre danza (y la mayor parte de las artes) y entretenimiento/pasatiempo, y que pone en entredicho su utilidad social, pero especialmente, económica.

Profesionalización es sólo un término que adquiere distintos valores, criterios y funciones en los diferentes ámbitos en los que se utiliza, pero en general designa un proceso continuo por el que se establece y pretende obtener un determinado nivel de saberes, y por el que se busca transmitir formas específicas de comportamiento,

creencias, prácticas y actitudes; todos esos aspectos pretenden ser o han sido consensuados, socializados y aceptados como válidos y legítimos, y por tanto institucionalizados.

En el ámbito de la educación superior en danza, los ideales del profesional (el *deber-ser*) se han concentrado en los perfiles de ejecutante/intérprete, docente y coreógrafo, planteados de forma particular en cada espacio educativo, pero se han diversificado no solamente en razón de las tendencias, ideales y propuestas estéticas, filosóficas, técnicas y artísticas de la danza, sino también con base en las representaciones sociales de la salud, de la belleza o de la imagen corporal, y en los criterios de quienes dentro de la institución construyen el perfil profesional (directivos, docentes y alumnos) y de los agentes locales (los mismos bailarines y bailarinas profesionales), pero especialmente por las exigencias del mercado laboral y las necesidades de trabajo de los egresados, por lo que además se han incluido saberes y prácticas relacionadas con perfiles como los de gestor cultural, investigador o asesor de proyectos artísticos.

Precisamente una de las consecuencias de que se aprobaran los estudios de nivel superior y que vino a repercutir en el campo laboral de los artistas, fue que a partir de ese momento tener un título de licenciatura se estableció como un requisito indispensable para laborar dentro de una escuela de educación formal. Si bien, varias veces se ha afirmado como innecesaria la acreditación de un artista mediante un documento, se hizo necesario tener tal reconocimiento oficial para tener acceso a esa fuente de trabajo.

La fundación de carreras profesionales en danza dentro de las universidades se presentó como una alternativa a la educación dancística de las escuelas reguladas por el INBA, como otro bastión para la promoción y difusión de la danza y como fuente de trabajo para artistas y egresados de las licenciaturas. De igual manera, posibilitó la construcción de otras propuestas de profesionalización que podían incorporar innovaciones en los planes y programas académicos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, aunque las licenciaturas fueron principalmente resultado de los esfuerzos de los artistas por tener un espacio de profesionalización y lograr el

reconocimiento de su carrera, todas tuvieron que supeditarse a los movimientos de estandarización, evaluación y acreditación de la educación superior, cuyo motor fueron los conceptos de “modernización”, “competitividad”, “calidad” y “eficiencia”. Estas dinámicas fueron promovidas desde principios de la década de 1990 por la UNESCO y la OCDE (a nivel mundial), la ANUIES y la SEP (a nivel nacional), las COEPES y los CIEES (a nivel estatal), y en el caso de las carreras en artes, por el CAESAS (a partir de la década del 2000). Estos organismos se dedicaron a “medir” el desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios educativos y la efectividad de la planta docente con base en criterios mayormente cuantitativos, e impulsaron determinadas lógicas de funcionamiento dentro de las instituciones, la planificación curricular y la renovación de planes de estudio, abriendo la posibilidad de que las escuelas obtuvieran prestigio y capital económico. Es decir, lo que ocurre en el nivel político e institucional ha incidido directa e indirectamente en el desarrollo del arte y de una disciplina artística, en su profesionalización y en las concepciones, valores y creencias que se establecen como *reglas de razón* o como lo que *debe ser* en ese momento.

Si bien, por un lado era necesario que existiera una sistematización administrativa y académica, y que se impulsara la mejora de los docentes de artes no sólo para enseñar, sino para guiar a sus alumnos, es evidente que un saber vinculado con el ámbito simbólico, subjetivo, creativo y emocional como el arte tuvo que encuadrarse en las exigencias administrativas y académicas de una institución educativa para encontrar un lugar dentro de ella; los docentes se vieron obligados a obtener un título que acreditara sus conocimientos, su capital simbólico y cultural como profesionales.

La licenciatura en danza de la Facultad Popular de Bellas Artes

Para que las licenciaturas en arte de la Universidad Michoacana se aprobaran, tuvieron que pasar 30 años desde que se propusieron por primera vez (1965) y en ese lapso de tiempo, se luchó contra la negativa de las autoridades y de otros docentes de incorporar carreras en arte al ámbito universitario y profesional. En la pugna por el reconocimiento de los estudios superiores en artes, se involucraron tanto maestros

como estudiantes, pero hizo falta la voluntad institucional y el apego de las carreras a los criterios de la universidad y de la SEP para lograrlo.

Uno de los mayores logros de la licenciatura (1996) fue la anhelada constitución de un espacio de profesionalización y de legitimación, que en cierta medida satisfizo la demanda de los maestros, de las primeras generaciones de la danza y de los interesados en hacer de la danza su carrera. Y es que el primer plan de estudios se planteó a partir de la necesidad de formar bailarines con una educación integral, que también pudieran desempeñarse como docentes y que a su vez recibieran un reconocimiento que los acreditara como profesionales ante el resto de la sociedad. Por su parte, la licenciatura planteada en el 2009 se fundamentó en la crítica de la representación tradicional del bailarín cuya formación enfatiza la perfección técnica, lograda con base en la imposición de un modelo exterior al cuerpo del individuo y, por tanto, de una violencia hacia ese cuerpo. Los ejes centrales de este perfil profesional fueron la construcción de una poética personal originada en las facultades y experiencias individuales, mediante las llamadas “estrategias corporales”, y su propósito final es posibilitar la conformación de artistas de la danza.

La transición de una propuesta profesional a otra es una muestra de cómo las visiones, concepciones y representaciones que giran alrededor del artista y del bailarín profesional pueden cuestionarse y sufrir cambios a partir de experiencias y observaciones subjetivas e intersubjetivas, y de las tendencias y demandas exteriores a la institución. Ese trance se ha puesto en marcha a partir de la modificación en las prácticas discursivas y su objetivación en las prácticas cotidianas, con la inserción gradual de otros sentidos y otras formas de *ser*, *saber* y *saber-hacer*. Un modelo de profesional sustituyó a otro y comenzó su proceso de aplicación y adaptación, de legitimación e institucionalización ante la comunidad artística y dancística interna y externa, y ante el resto de la sociedad.

No hay que ignorar, sin embargo, que la actualización del plan curricular de la licenciatura no solamente obedeció a las necesidades que se percibieron por parte del alumnado, de la sociedad y del campo laboral, sino que también fue impulsada por las reformas que se estaban llevando a cabo en toda la universidad, y que a su vez, eran producto del movimiento acreditador nacional.

Por otro lado, la desarticulación que existe entre todos los niveles y modalidades de la educación y entre los organismos responsables de la cultura, el arte y la educación a nivel nacional se refleja en el nivel local. Los únicos vínculos que pueden hallarse son el paso de algunos de los alumnos del bachillerato en artes del Cedart o de los talleres de la Casa de la Cultura a las licenciaturas de la FPBA; y el hecho de que algunos maestros del área de danza laboran en esas instituciones. No ha existido un convenio entre las instancias educativas que involucre un proyecto común, ni que incluya además a los sectores de educación no formal.

Finalmente, aunque algunos de los protagonistas de la escena local no consideran que la existencia de la licenciatura sea la forma más óptima de alcanzar la profesionalización de la danza, todos están de acuerdo en que sí ha allanado el camino hacia la reivindicación profesional de esta carrera, y que ambas propuestas han coadyuvado al enriquecimiento del campo de la danza contemporánea en la ciudad y en el estado de Michoacán.

La danza contemporánea en Morelia

Como se vio, los procesos de profesionalización de la danza contemporánea tomaron sus propios cauces en la ciudad de Morelia. Existen 4 *semilleros* o lugares consagrados en donde nacieron las primeras generaciones: la Escuela Popular de Bellas Artes, el Cedart “Miguel Bernal Jiménez”, la Casa de la Cultura y el IMSS. Estos espacios se encuentran presentes en el imaginario de los agentes de la danza local como el origen del surgimiento y de la institucionalización de la danza contemporánea profesional del estado. Entre esos recintos confluyeron las maestras “fundacionales” que en un principio ostentaron (y disputaron) el capital simbólico y la autoridad para formar bailarines. En cada espacio se impulsó una visión que buscó legitimar determinados sentidos, creencias, saberes y modos de producción y transmisión del hacer dancísticos como los adecuados y válidos. Es así que el proceso de profesionalización de la danza contemporánea de Morelia se concibe como un proceso generacional.

El Instituto Michoacano de Cultura fue fundamental para el impulso de la profesionalización de la danza contemporánea en Morelia, pues con lo que en su

momento fue el Centro de Danza Contemporánea de Michoacán, la continuidad de los talleres de la Casa de la Cultura y la labor del Departamento de Danza, se coadyuvó al despegue de la abundante actividad dancística de las primeras generaciones, la cual fue una especie de preámbulo a la fundación y sustento de las propuestas profesionales de la licenciatura de la Facultad Popular de Bellas Artes.

Al nivel de la comunidad dancística local, me parece que a pesar de su alejamiento de las instituciones oficiales, de la desunión pregonada por todos los entrevistados, de la inexistencia de organización gremial, desde hace años han comenzado la búsqueda de alternativas de financiamiento. Si bien es cierto que el gobierno es el mayor promotor del arte y la cultura, ante la situación que guardan las relaciones con los organismos oficiales, la sociedad civil ha comenzado a buscar alternativas de financiamiento, autogestión, constitución de asociaciones civiles y empresas culturales.¹⁰⁴⁷

Sin embargo, no deben dejar de dedicarse esfuerzos a la articulación entre el Estado, la inversión privada y la sociedad civil para que las acciones no permanezcan aisladas. Tampoco el gobierno y sus organismos e instituciones pueden desligarse de su responsabilidad de proveer de sistemas y programas de apoyo para la difusión, la enseñanza y la profesionalización de la danza contemporánea (o de cualquier arte), porque sin ellos será más difícil articular todos los esfuerzos particulares y colectivos. Tanto las escuelas de artes como los organismos culturales funcionan como espacios de transmisión, producción y reproducción de sentido, significado y conocimiento en torno de las artes. Entonces pueden funcionar como instancias de valoración y/o revaloración de la danza y de los artistas, desde los que se promuevan el gusto, la vocación y el interés por el arte.

Los procesos que se han dado en Morelia, primeramente de inserción de la danza moderna y contemporánea y, posteriormente, de su profesionalización, se ha

¹⁰⁴⁷ El ejemplo de gestión más sobresaliente a nivel estatal (e incluso nacional) es el de la compañía La Serpiente Danza Contemporánea, que se constituyó en empresa cultural y ha gestionado recursos no solicitando becas sino proponiendo proyectos de colaboración. Más que preocuparse por entrar al festival o la muestra estatal, crearon una instancia propia (El Festival Red Serpiente) y promovieron estancias y cursos de artistas de otros países, lo que les ha permitido hacer giras y residencias internacionales. Esta compañía también se ha enfocado en una labor social con la promoción de la danza en las escuelas mediante su programa de Danza Escolar, entre otros.

movilizado por las dinámicas, las interacciones, los enfrentamientos, los consensos y los cruces de los campos de las políticas culturales, de las políticas educativas, de la educación artística, del arte, de la danza en general y de la danza contemporánea. En distintas medidas, han estado vinculados con los procesos de la capital, con las políticas públicas federales, con las relaciones entre instituciones federales y estatales, pero también con las acciones e iniciativas de agentes, tanto locales como del ámbito nacional, que se desempeñaron en los organismos de enseñanza y difusión artística, y fuera de ellos.

La danza contemporánea de Morelia y del estado de Michoacán tiene a sus figuras precursoras, tiene sus raíces y ramificaciones que se han alimentado de figuras nacionales e internacionales, y tiene sus primeras generaciones de profesionales, quienes se han convertido en maestros de las siguientes. Se han formado y deshecho compañías, hay artistas que han estado activos por más de dos décadas, hay maestros incansables que han dado clase por más de 20 años. Hay bailarines y coreógrafos con propuestas originales e innovadoras, los hay con trayectorias ininterrumpidas, y algunos se han proyectado a nivel nacional e internacional. Han salido 16 generaciones de la FPBA, las que han conformado proyectos y compañías actualmente activas. Aunque fluctuante, existe un público para la danza contemporánea, y en la ausencia de espacios, los agentes de la danza local han pugnado por abrir los propios o por hacer de la ciudad su escenario. Hay una perseverante disposición de enseñar y aprender en los *semilleros* y en nuevos recintos. Eso es lo que existe como una constante, el interés por la danza no se apaga. Ya sin el ánimo de conceptualizar a esta ciudad como una “plataforma potencial” de la danza, simplemente diré que ahí se hace danza y que Morelia es una ciudad que danza.

FUENTES

Archivo

“Acuerdo no. 4/6. Proyecto de Plan de Estudios para el Instituto de Bellas Artes”, del 15 de octubre de 1969, Caja: Consejo Universitario 223, Expediente: 223-63-2000 Escuela Popular de Bellas Artes, Asunto: Documentación varia, *AUMSNH*, Morelia, Michoacán

“Acuerdo número 11141 por el que se autorizan los Planes de Estudio de Bachillerato de Arte”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 6 de septiembre de 1976, en línea: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4850769&fecha=06/09/1976

“Acuerdo por el que se constituirá en Nacional Financiera S.A., un fideicomiso que se denominará Fondo Nacional para Actividades Sociales”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 31 de enero de 1977, 48 pp.

“Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 23 de marzo de 1984.

Acuerdo que establece el Sistema Nacional de Creadores de Arte, en *Diario Oficial*, viernes 3 de septiembre de 1993, México, D. F., p. 103.

“Acta de reunión de la Academia de Danza”, 21 de enero de 2009, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 5 Formación Integral*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014

Álvarez Barrientos, Manuel. “Oficio dirigido a la Comisión Permanente Técnico Pedagógica”, 22 de febrero de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Amezcuca, Cardiel, “Mujer de Danza: Dalia Próspero Maldonado. Tesoro viviente”.

Arriaga Rico, Antonio, “Oficio de envío del plan de nivelación del nivel licenciatura”, 28 de noviembre de 1984, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán

“Atribuciones Generales, Secretaría de Cultura”, en sitio web de Dirección de Transparencia y Acceso a la Información del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, 2010, en línea: http://laip.michoacan.gob.mx/acceso/inicio_dependencia.jsp?id_dep=2

Cárdenas Batel, Lázaro. “Ley de Desarrollo Cultural para el Estado de Michoacán”, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, 26 de septiembre de 2007, pp...

----- . *Cuarto informe de gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2006, pp.

Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. “Decreto de creación del Instituto Michoacano de Cultura”, en *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1980, pp.

----- . *1er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1981, 62 pp.

----- . *1er Informe de Gobierno, Anexo programático presupuestario*, Gobierno del Estado, Morelia, 1981, p.

----- . *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1982, 100 pp.

----- . *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1983, 99 pp.

----- . *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1984, 92 pp.

----- . *6to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1986, 85 pp.

Catálogo de Compañías de Danza, Coordinación Nacional de Danza, INBA, 2014, 245 pp.

Comisión Permanente de Organización y Métodos, "Dictamen", 18 de enero de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

-----, "Oficio dirigido al rector, Mtro. Jaime Hernández Díaz", 22 de noviembre de 2005, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: 223, Asunto: 2006, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Comisión Permanente de Planeación y Evaluación "Oficio dirigido al Secretario de la UMSNH, el Lic. Manuel Álvarez Barrientos", 10 de enero de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Comisión Permanente Técnico Pedagógica "Oficio dirigido al Secretario de la Universidad, Dr. Enrique Villicaña Palomares", 6 de junio de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, 2 pp.

Condición del artista en México, en Observatorio Mundial sobre la Condición Social del Artista, portal de la UNESCO, que cita como fuente al CNCA, 2008, en línea: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34563&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Consejo Universitario "Oficio dirigido a la Directora de la Escuela de Bellas Artes", 2 de septiembre de 1996, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

"Contenido del Programa. Licenciatura en Danza Contemporánea", Veracruz, Universidad Veracruzana, 2007, 2 pp.

"Curriculum de Karla Ivonne Chagoya Calvillo", *Archivo digital de la SECUM*.

Chávez Hernández, Ausencio. *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1994, pp.

----- . *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1996, p.

Chávez H., José Servando. *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1972, pp.

----- . *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1973, pp.

----- . *Informe de gobierno al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1974, s/p.

Decreto de creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 4 pp,

Durán Torres, Alfredo, "Informe de actividades realizadas en la ciudad de México el 4 de junio de 1996", 6 de junio de 1996, Carpeta: INBA, *Archivo Inactivo de la Secretaría de Cultura de Michoacán*, Morelia Michoacán

Echeverría Álvarez, Luis. "Ley Federal de Educación", en *Diario Oficial de la Federación*, México, 29 de noviembre de 1973, 11 pp. (archivo PDF).

"Escuela Popular de Bellas Artes", s/f, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 49, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán

Escuela Profesional de Danza de Mazatlán. Convocatoria 2013. Sinaloa, Instituto de Cultura, Turismo y Arte de Mazatlán-EPDM, 2013, 9 pp.

Estudio de pertinencia de las licenciaturas. Morelia, EPBA, 2011, pp.

Facultad Popular de Bellas Artes. Plan de Desarrollo 2014-2020, Morelia, FPBA, 2014, 88 pp.

Figuroa Zamudio, Genovevo. *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1989, pp.

Folleto del Coloquio de Rediseño Curricular de Artes Escénicas, junio del 2005, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 3*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014

Gálvez Betancourt, Carlos. *Segundo informe al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1970, pp.

----- *Tercer informe al pueblo de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, septiembre de 1971, p.

Godoy Rangel, Leonel. *1er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2009, pp.

León Alanís, Ricardo. "Oficio dirigido a la Secretaria de la UMSNH, Esther García Garibay", 3 de marzo del 2000, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes, Última reforma: 17 de diciembre de 2015). Diario Oficial de la Federación, México D.F., 17 de diciembre de 2015, 7 pp.

Licenciado en Danza. Documento curricular. Colima, Instituto Universitario de Bellas Artes-Universidad de Colima, 2005, 358 pp.

Luna Urdaibay, Rocío y Olvera Rabadán Alejandra, *Rediseño Curricular de la Licenciatura en Danza*, Morelia, UMSNH-EPBA, junio de 2008, 399 pp.

Martínez Estrada, Francisco. "Oficio dirigido a la directora de la EPBA, Lelia Próspero Maldonado", 17 de marzo de 1998, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Martínez Villicaña, Luis. *Primer Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1987, pp.

----- *Segundo Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 1988, pp.

Michoacán. 1968-1974. Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, 61 pp.

"Organigrama de la SECUM, Secretaría de Cultura", en Atribuciones Generales, Secretaría de Cultura, en sitio web de Dirección de Transparencia y Acceso a la Información del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, 2010, en línea: http://laip.michoacan.gob.mx/acceso/inicio_dependencia.jsp?id_dep=2

"Padrón de personal académico de la EPBA", *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 5 Formación Integral*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014

Pérez Moreno, Gerardo, "Oficio dirigido al rector, el C. Salvador Galván Infante, 22 de septiembre de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Plan Básico de Gobierno. Michoacán. 1986-1992. Gobierno del Estado, México, D.F., 1987, pp.

"Plan Estatal de Desarrollo. Michoacán. 2003-2008", en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Gobierno del Estado, Morelia, 12 de febrero del 2003, pp.

Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, Poder Ejecutivo Federal, 1989, 163 pp.

"Plan de estudios de la Licenciatura en Danza", EPBA/UMSNH, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, 4 pp.

Plan de Estudios de Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística, CICO/INBA/CNCA, México, 2012, 26 pp.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1995, 141 pp.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, 323 pp.

Próspero Maldonado, Lelia. "Oficio dirigido al H. Consejo Universitario", 11 de septiembre de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1984

Presupuesto de Egresos, en *Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, Morelia, diciembre de 1989-2009

Presupuesto de egresos del gobierno del Estado para 1984, Gobierno del Estado, Morelia, 1983

Presupuesto de egresos que registró el año de 1974, Gobierno del Estado, Morelia, 1974, 82 pp.

Programa Estatal de Cultura. 1996-2002, Gobierno del Estado/Instituto Michoacano de Cultura/ Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado, Morelia, 1998, pp.

Programa Nacional de Cultura 2007-2012, México, CNCA, 2007, 232 pp.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en *Diario Oficial de la Federación*, México, 2 de febrero de 1996, en línea: http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

Programas de mano de Festival Internacional de Danza de Michoacán, SECUM, Morelia, de 2011 a 2015.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001, SEP, 264 pp.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, SEP, 2007, 64 pp.

Quién es quién en Michoacán. Sector Público. 1996-2002, Centro Integral de Administración, Morelia, 2000, pp.

"Relación de archivo muerto del Centro de Danza Contemporánea", 24 de junio de 1996, pp. 1-5, Carpeta: INBA, *Archivo Inactivo de la Secretaría de Cultura de Michoacán*, Morelia, Michoacán.

Reseña histórica del CENIDI-D en línea: <http://www.cenididanza.bellasartes.gob.mx/index.php/presentacion/el-cenidid>

Rodríguez, José. "El cuerpo humano ideal para la Danza Clásica o Ballet", ENDCyC, México, D.F., 2015, 5 pp.

Rodríguez G., Josefina. "Programa tendiente a desarrollar durante el presente año en la cátedra de Danza de la Escuela Popular de Bellas Artes", 20 de abril de 1955, Fondo UMSNH, Sección Educación Profesional, Serie Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas (1936-1989), foja 25, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Rodríguez Reyes, Elena. "Oficio dirigido al rector, Mvz. Salvador Galván Infante", 15 de febrero de 1995, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Rovira Vázquez, Adriana. "Oficio dirigido al Secretario General de la UMSNH, Salvador Jara Guerrero", 14 de noviembre del 2008, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Asunto: 2007-2008, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Savoy, Sunny, "Oficio dirigido a la EPBA", 7 de julio de 2006, *Medios de verificación para la acreditación de CAESA, Carpeta 3*, Licenciatura en Danza, UMSNH, Agosto de 2014

Secretaría de Gobernación, Decreto que reforma el Artículo 3° Constitucional, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 30 de diciembre de 1946, p. 3

Secretaría de Gobernación, Decreto que reforma el Artículo 3° Constitucional, en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 5 de marzo de 1993, p. 2

Síntesis del Plan de Estudio. Licenciatura en Danza Contemporánea, ENDCyC/INBA/CNCA, México, Julio de 2006, 9 pp.

"Síntesis de los acuerdos que figuran en el acta del día 13 de noviembre de 1965 del Consejo Técnico de la Escuela Popular de Bellas Artes", Fondo: UMSNH, Sección:

Educación profesional, Serie: Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas, 1916-1989, Caja: 269, Foja 76, *AHUMSNH*, Morelia, Michoacán.

“Síntesis del plan de estudios de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, Fondo: UMSNH, Sección: Educación profesional, Serie: Academia de Bellas Artes, Subserie Planes y programas, 1916-1989, Caja: 269, Foja 40, *AHUMSNH*, Morelia, Michoacán.

“Sistema Nacional de Cultura. Informe México. Estructura del sector cultural”, en sitio web de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), 2000, en línea: <http://www.oei.es/cultura2/mexico/c5.htm#Nivel%20Regional%20/%20Estat>

Sixtos López, Gerardo. “Oficio dirigido al rector, Lic. Marco Antonio Aguilar Cortés”, 18 de febrero del 2000, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Caja: Consejo Universitario 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán.

Sociedad de Alumnos de la Escuela Popular de Bellas Artes. “Oficio dirigido al rector, Lic. Daniel Trujillo Mesina”, 3 de enero de 1992, Fondo: UMSNH, Expediente: EPBA, Serie: Documentación varia, reglamentos de la escuela, Caja: 223, *Archivo Histórico de la UMSNH*, Morelia, Michoacán, 5 pp.

Tesorería. *Presupuesto de egresos 1977*, Gobierno del Estado, Morelia, 1977, s/p.

Tinoco Rubí, Víctor Manuel. *2 años de gobierno, 2 años de trabajo*, Gobierno del Estado, Morelia, 1998, s/p.

----- . *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, 2000, pp.

Torres Manzo, Carlos. *1er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1975, pp.

----- . *2do Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1976, 311 pp.

----- . *3er Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1977, 330 pp.

----- . *4to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1978, 319 pp.

----- . *5to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Septiembre de 1979, 402 pp.

----- . *6to Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado, Morelia, Agosto de 1980, pp.

UNESCO, *Hoja de ruta para la educación artística, construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa, 2006, 29 pp.

Bibliografía

Abad, Javier. “Uso y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano”, en Lucina Jiménez (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, España, OEI, 2011, pp. 17-23.

Alemán Velasco, Miguel. *México 2010-2050. Una visión de Estado*, México D.F., 197 pp.

Ángeles Rodríguez, María de Jesús, “Valentina Castro y el desarrollo de la danza en México. Perspectivas de una bailarina, docente, coreógrafa y mujer”, en Tortajada Quiroz, Margarita *et. al. Lazos y ecos de la obra de Miguel Covarrubias. Arriaga, Castro, Sagaón*. México, INBA, 2013, pp.

Arizpe, Lourdes. “El programa Nacional de Cultura: de la transición a la reinención” en Robles, Mara (coord.), *Análisis del Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, Jalisco, Universidad de Guadalajara-LX Legislatura-CEED, 2009, pp. 103-113.

Barela, Liliana, et. al., *Algunos apuntes sobre historia oral*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Argentina, 2004, p...

Baud, Pierre-Alain. *Una danza tan ansiada. La danza en México como una experiencia de comunicación y poder*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, 206 pp.

Béjar Navarro, Raúl. *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, México, UNAM, 2007, p. (en línea, en Google Books).

Berger, Peter L. y Thomas Luckman. "Introducción. El problema de la sociología del conocimiento" en *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu Editores, 2003, pp. 11-62.

Bolívar Meza, Rosendo. *Historia del México Contemporáneo II*, México, D.F., Instituto Politécnico Nacional, 2008, pp. 248 pp.

Bonfil, Guillermo. "De culturas populares y política cultural", en *Culturas populares y política cultural*, Museo de Culturas Populares, SEP, México, 1982, pp...

Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998 (1979), 583 pp.

----- "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La Distinción*", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 1998, pp. 23-40.

----- "Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela cuestionada", en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2010, p. 19-41.

----- "El mercado de los bienes simbólicos", en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2010, pp. 85-152.

Brachet-Márquez, Viviane. "Seguridad social y desigualdad, 1910-2010" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 38-42, (archivo PDF)

Cardona Patricia. "La danza en México en el terror de los ochenta", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. II, Antología: Cinco siglos de crónicas, crítica y documentos (1521-2002), México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 480-484.

Chartier, Roger, "La nueva historia cultural" en *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, 2005, pp. 13-38.

Cruz Vázquez, Eduardo. "Economía cultural y sector cultural: lo que pasó", en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), *1988-2012. Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos-Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 39-58, (archivo PDF)

Dallal, Alberto. *La danza contra la muerte*, México, UNAM, 1993 (1979), pp.

----- *La danza contemporánea de México en el siglo XX*, México, CONACULTA, 1997 (1994), 315 pp.

----- "La danza moderna en México", Serie *Las artes en México*, no. 1, México, IIE-UNAM, 2013, 31 pp.

De la Torre Gamboa, Miguel. *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*, México, UNAM-UANL, 2004, pp.

De Vries, Wietse, "Veinte años después, calidad, eficiencia y la educación superior", en Wietse de Vries (coord.). *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*, Serie Universidad Contemporánea, España, Redbiblo, 2005, pp. 1-26, (en línea en Google Books)

Díez, Jordi. "El movimiento lésbico-gay, 1978-2010" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 272-275, (archivo PDF)

Ejea Mendoza, Tomás. *Poder y creación artística en México. Un análisis del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA)*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011, 344 pp.

Ferreiro Pérez, Alejandra. "Mirar la danza desde la experiencia de la modernidad", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 175-193.

Ferreiro, Alejandra y Josefina Lavalle, "Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la ciudad de México (1931-1978)", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 771-796.

Foucault, Michel. *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, España, 1979, 189 pp., (versión PDF).

Flores Guerrero, Raúl. "La danza contemporánea", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. II, Antología: Cinco siglos de crónicas, crítica y documentos (1521-2002), México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 434-437.

García Canclini, Néstor. "El consumo cultural en México y su estudio: una propuesta teórica", en *El consumo cultural en México*, México, CNCA, 1993, pp. 15-42.

----- . *Ciudadanos y consumidores: conflictos culturales de la globalización*, México, Editorial Grijalbo, 1995, 216 pp.

----- . *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999, 238 pp.

García Canclini, Néstor y Ana Rosas Mantecón. "Políticas culturales y consumo cultural urbano" en Néstor García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, México, FCE/CONACULTA/UAM, 2005, pp. 168-195.

Giménez Morte, Carmen. "Formas de representación del cuerpo en la danza" en Clúa Isabel y Pau Pitarch. *Pasen y vean. Estudios corporales. Cuerpos que cuentan*. Vol. 3, Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial UOC, 2008, p. 133 (en línea en Google Books).

----- . "Danza contemporánea", en línea: https://www.academia.edu/8313676/Danza_contempor%C3%A1nea

----- . "Danza posmoderna", en línea: https://www.academia.edu/8313672/Danza_postmoderna

Gutiérrez, Alicia. "A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores, pp. 10-18.

Islas, Hilda, *De la historia al cuerpo, y del cuerpo a la danza*, México, CNCA, 2001, pp...

Jiménez, Lucina. "La educación artística en Iberoamérica" en Lucina Jiménez (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, España, OEI, 2011, pp. 99-106.

Lara González, Carlos. "La política cultural en México. Oficialismo, alternancia y transición" en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), *1988-2012. Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos - Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 17-38.

Loeza, Soledad. "La metamorfosis del Estado: del jacobinismo centralizador a la fragmentación democrática" en Ordorica, Manuel (coord.). *Los grandes problemas de México IV. Política*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 183-186, (archivo PDF).

López Zárate, Romualdo. *El financiamiento a la educación superior, 1982-1994*, ANUIES, México, D.F., 1996, 301 pp.

Lustig, Nora. "El impacto de 25 años de reformas sobre la pobreza y la desigualdad" en Ordorica, Manuel (coord.). *Los grandes problemas de México III. Economía*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 48-52.

Markessinis, Artemis. *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L., 1995, pp.

Meyer, Michel. "Entre la teoría y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el Análisis Crítico del Discurso", en *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003, pp.

Nivón Bolán, Eduardo. "El aparato decide mirarse a sí mismo. Sobre el Programa Nacional de Cultura 2007-2012" en Robles, Mara (coord.), *Análisis del Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, Jalisco, Universidad de Guadalajara-LX Legislatura-CEED, 2009, 29-45 pp.

Pacheco Méndez, Teresa. *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México, CESU-UNAM, 1994, 182 pp.

Ocampo, Carlos. "De la compañía al unipersonal: expansión y colapso de las factorías de danza en el siglo XX", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 823-834.

----- "La danza en tiempos de la *hiperglobalifilia* o Soy totalmente Pepsícore, perdón, quise decir Terpsícore", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 837-849.

Ordorica Espinosa, Andrés. "Trazos: cuatro presidentes de la República ante la cultura" en Cruz Vázquez, Eduardo y Carlos Lara González (coord.), *1988-2012. Cultura y transición*, Morelos, Universidad Autónoma de Morelos-Instituto de Cultura de Morelos, 2012, pp. 71-84.

Pineda, Patricia. "Vida, obra y milagros de la danza contemporánea independiente en el Distrito Federal", en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. II, Antología: Cinco siglos de crónicas, crítica y documentos (1521-2002), México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp. 493-501.

Ramos Smith, Maya. "Artes escénicas y globalización: movimientos artísticos europeos y formas dancísticas universales en el México decimonónico, 1825-1910" en Patricia Cardona (coord.), *La danza en México. Visión de cinco siglos*, vol. I Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza, 2002, pp.

Rangel Hernández, Lucio. *La Universidad Michoacana y el Movimiento Estudiantil 1966-1986*, Morelia, Michoacán, UMSNH-IIH, 2009, pp. 317.

Ruiz Islas, Alfredo. *Historias vivas. Un acercamiento a la historia oral*, Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Cultura, Puebla, 2010, pp.

Segura Escalona, Felipe. *Sergio Franco. México en el ritmo del universo*, Chihuahua, Instituto Chihuahuense de Cultura/Trilenio Editores, 1995, 217 pp.

Sommano, María. "Movimientos sociales y partidos políticos en México: una relación voluble y compleja" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 111-116.

Szurmuk, Mónica y Robert McKee Iwin (coord.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI – Instituto Mora, 2009, 337 pp.

Tepichin Valle, Ana. "Política pública, mujeres y género" en *Los grandes problemas de México II. Sociedad*, México, D.F., COLMEX, 2012, pp. 255-258.

Tortajada Quiroz, Margarita. *Danza y poder I (1920-1963)*, México, Cenedi-Danza/INBA/CONACULTA/CENART, 1995, 610 pp.

----- *Danza y poder II (1963-1980)*, México, Cenedi-Danza/INBA/CONACULTA/CENART, 2006, 1514 pp.

----- "Beatriz Juvera, danza brava y roja" en Autores varios. *Homenaje. Una vida en la danza*, Segunda época, México, D.F., Cenedi Danza/ INBA/ CONACULTA, 2014, pp.

Van Der Meer, Kena Bastien. *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana*, México, INBA, 2010, 300 pp.

Van Dijk, Teun A. "El estudio del discurso", en *El discurso como estructura y proceso*, "Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria", Barcelona, Gedisa, 2003, pp.

Wodak, Ruth y Michel Meyer. "De qué trata el análisis crítico del discurso", en *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003, pp.

Yúdice, George. "Política cultural" en Szurmuk, Mónica y Robert Mckee Irwin, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Instituto Mora/Siglo XXI, 2009, pp. 214-219.

Vázquez, Josefina Zoraida, et al., *Nueva Historia Mínima de México*, México, COLMEX-SE, 2008, 551 pp.

-----, "Renovación y crisis", en Tanck de Estrada, Dorothy (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México/Seminario de la Educación en México, 2010, 261 pp.

Hemerografía

Aguilar, Claudia, "Nuevas metas institucionales para la danza michoacana", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de julio de 2002, p. 18

-----, "A punto, el V Festival Internacional de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 25 de julio de 2002, p. 19

-----, "Teatro de confrontación a tabúes sociales", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de julio de 2002, p. 21

-----, "V Festival Internacional de Danza. Cuna de hombre", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de julio de 2002, p. 20

-----, "Comienza la Muestra Estatal de Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de agosto de 2002, p. 19

-----, "Aumenta el número de alumnos para educación artística en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de agosto de 2002, p. 18

-----, "Muestra Estatal de Danza Contemporánea. El amor... y la vida en rosa", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 23 de agosto de 2002, p. 21

-----, "Se presentó A Quo Danza Contemporánea en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 24 de agosto de 2002, p. 18

-----, "El IMC, aún sin lograr materializar sus proyectos", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 7 de abril de 2003, p. 28

-----, "Difusión de la danza independiente", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de abril de 2003, p. 28

-----, "El discurso escénico", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 27 de mayo de 2003, p. 28

-----, "Próximo el Festival Internacional de Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2003, p. 28

-----, "Tambaleándose, celebrarán el Día Internacional de Danza en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de abril de 2004, p. 25

-----, "Realizan el VII Festival Internacional de Danza en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2004, p. 27

-----, "Los artistas opinan... ¿Qué sería fundamental en la nueva política de cultura?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de julio de 2004, p. 27

Aguilera, Antonio, "Presentó Luna Roja su proyecto Retiro de Investigación e Improvisación en Danza", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 20 de marzo de 2006, p. 17

Alcantara, Armando. "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 48, México, 2008, pp. 147-165, (archivo PDF)

Amador Tello, Judith. "Lucina Jiménez, Saúl Juárez y la educación artística", en *Proceso*, 26 de mayo de 2001, en línea: <http://www.proceso.com.mx/185643/lucina-jimenez-saul-juarez-y-la-educacion-artistica>

Alva Regalado, Lilitiana, "El público moreliano se interesa por la danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 2000, p. 20-C

-----, "Participaron 30 grupos en el Día Internacional de la Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 2001, p. 19

-----, "Temporada de Danza Contemporánea, balance y retos para la disciplina", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de junio de 2001, p. 21

Argos, "Caleidoscopio cultural", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1986, p. 19-A

-----, "Caleidoscopio Cultural", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 30 de diciembre de 1987, p. 6-B

-----, "Caleidoscopio Cultural", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 29 de noviembre de 1988, p. 6-C

Ávalos Rosas, Netzahualcóyotl, "Se suspenden por segunda vez las becas a creadores que otorga el IMC", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de abril de 1996, p. 18

-----, "Se propone un nuevo ánimo para el cuerpo en movimiento", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de abril de 1996, p. 15.

-----, "Dar condiciones para propiciar la cultura, la tónica de los foros", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 1996, p. 15

-----, "Lanza el IMC el Primer Festival de Danza Contemporánea en el estado", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de junio de 1996, p. 18

-----, "Anuncian Primer Festival de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 22 de junio de 1996, p.

-----, "Arranca hoy el Festival de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 24 de junio de 1996, p.

-----, "Anverso tiene hoy su bautizo en la duela en el teatro Ocampo", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 25 de junio de 1996, p. 16

-----, "Homenaje a Eros de Ímpetus Danza en la apertura del Primer Festival", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de junio de 1996, p. 18

-----, "Exis: cuando la pasión navega entre formas primitivas y clásicas", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1996, p. 17.

-----, "Renuevan el CNCA y el gobierno acuerdos para activar la cultura", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de julio de 1996, p. 15

-----, "Niega Jaime Hernández favoritismo a grupos artísticos del IMC y la UM", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1997, p. 15

-----, "Amplia oferta cultural para el verano en Morelia", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de junio de 1997, p. 18

-----, "Es viable crear una compañía estatal de danza contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1997, p. 13

-----, "En la EPBA. A un año de la institución de la licenciatura, la problemática trasciende a las aulas", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de julio de 1997, p. 13

-----, "El sustento de la danza en pos de una clara administración", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 15 de septiembre de 1997, p. 14

-----, "El Programa de cultura señala la necesidad de una legislación más amplia y democrática", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de agosto de 1998, p. 15

-----, "Un nuevo proyecto que viene a fundamentar y animar la danza contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de mayo de 1999, p. 14

-----, “Los coreógrafos de Michoacán, logró la mayor presencia de la danza contemporánea”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1999, p. 17

-----, “La danza contemporánea tiende a la abertura del compás”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de julio de 1999, p. 18

Balderas, Oscar. “El sexenio cierra con 876 mil más desempleados que en 2006” en *aDn Político*, 26 de octubre de 2012, en línea: <http://www.adnpolitico.com/2012/2012/10/08/felipe-calderon-la-promesa-rota-del-presidente-del-empleo>

Barajas Sandoval, Bricio. “Educación artística y cultural en México: el gran fallo”, México, D.F., Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 26 de marzo del 2015, en línea: <http://www.iesea.org.mx/2015/03/educacion-artistica-y-cultural-en-mexico-el-gran-fallo/>

Blanco, José. “Recesión en México” en *La Jornada*, Sección Política, 6 de enero de 2009, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/01/06/index.php?section=politica&article=016a1pol>

Bejarano Rojas, Jesús, “Interesante apertura del Encuentro Estatal sobre Política Cultural”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de junio de 1989, p. 1-B

Belmonte, Juan Manuel, “Se descentralizan los programas de cultura a través de seis patronatos”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 30 de diciembre de 1987, pp. 6-B, 7-B.

-----, “Esfuerzo por llevar la cultura a todos los sectores en 1987. Cultura a los sectores mayoritarios”, *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 29 de diciembre de 1987, p. 6-B.

Bédarida, Francois, “Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. 20, 1998, pp...

Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, no. 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1987, pp.11-17.

Calvo, A. y León, J. “Historia de la danza contemporánea en España”, en *Arte y Movimiento*, No. 4, Universidad de Jaén, junio 2011, pp. 17-30.

Cabrera Cruz, Rosalinda, “Mañana inicia el IV Encuentro Nacional Universitario de Ciencia y Arte; participan 34 instituciones”, *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de mayo de 1992, p. 12-A.

Carbajal, Claudia. “La Escuela Nacional de Danza”, en *Imágenes, revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*, UNAM, 6 de agosto del 2015, en línea: http://www.revistaimagenes.esteticas.unam.mx/la_escuela_nacional_de_danza

Castro, Jocelyn. “Barro Rojo hace una declaración de principios en *Tres décadas y seguimos...*”, en *La Jornada*, Sección Cultura, México, 13 de agosto de 2012, p. A 16

Colorado Araujo, Ana Bertha. “Retos de la educación artística en el siglo XXI en México”, en *Universita*, pp. 59-69.

Corcuera, Rocío. “De la Educación Artística y la Educación por el Arte”, en *Encuentro Nacional de Arte, Diversidad Cultural y Educación*, Perú, 2010, en línea: <http://documents.mx/documents/de-la-educacion-artistica-y-la-educacion-por-el-arte-rocio-corcuera.html>

Cortés Vélez, Heriberto, “Opiniones encontradas por creación de Ley Estatal de Cultura”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 26 de mayo de 2006, p. 45

Covián Mendoza, Fernando, “La Universidad Michoacana culmina actividades culturales de 1995”, *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de diciembre de 1995, p.

Cuesta Bustillo, Josefina, “La historia del tiempo presente: estado de la cuestión”, en *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 2010, pp...

Chávez Gonzáles, Mónica Lizbeth, "La construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario" en *Desacatos. Revista de Antropología Social*, "Cuerpos Múltiples", no. 30, México, mayo-agosto, 2009.

Chihu Amparán, Aquiles. "La teoría de los campos en Pierre Bourdieu", pp. 179-196.

Dallal, Alberto. "Lo nacional como proyecto y realización de la danza mexicana de hoy", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Vol. 13, no. 52, México, UNAM/IIE, pp. 187-229.

----- "La danza moderna en México", México, IIE-UNAM, 2013, pp.

David, Liliana, "Expresiones de Michoacán", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2008, p. 7-E

De Garay, Graciela. "La entrevista la historia oral: ¿monólogo o conversación?", en *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, no. 1., Universidad Autónoma de Baja California, México, noviembre, 1999, pp...

Del Castillo-Alemán, Gloria. "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza", en *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, no. 4, 2012, pp. 637-652.

Díaz, Daniel, "Próximo, III Concurso Estatal de Creación Coreográfica", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de agosto de 2005, p. 37

Dirección de Comunicación. "Reconoce UNISON a la maestra Martha Bracho; expone fotografías de su vida en las aulas", en *Noticias*, Sonora, UNISON, 12 de octubre de 2012, sitio web de la UNISON: <http://www.uson.mx/noticias/default.php?id=13770>

Ejea Mendoza, Tomás. "La política cultural de México en los últimos años", en *Casa del Tiempo*, no. 5-6, marzo-abril 2008, México, UAM, pp. 2-7.

Enciso L., Angélica. "El sexenio de Calderón sumó a 15.9 millones a la miseria", en *La Jornada*, Sección Política, 30 de julio de 2013, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/30/politica/010n1pol>

Espinosa, Julieta. "La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, no. 143, México, IISEU-UNAM, 2014, pp. 163-179.

Fernández, José Manuel. "Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu", en *Papers*, España, 2013, pp. 33-60.

Fernández, Ubaldo, "Empeño en difundir entre las nuevas generaciones nuestro acervo cultural" *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1986, p. 3

Fuentes Salinas, Salvador, "Convenio de colaboración cultural INBA-Michoacán", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de noviembre de 1980, pp. 1-3

-----, "Danza moderna, arte que en Morelia pasa desapercibido", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 1987, p. 7-A

García Canclini, Néstor. *Historia Social de la Educación Artística en México*, Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación, Vol. I. México, D.F., Coordinación General de Educación Artística, 1981, p. 6.

García Moctezuma, Francisco. "La planeación del desarrollo regional en México (1900-2006)", en *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, no. 71, México, D.F., UNAM, 2010, pp. 102-121.

Gobierno del Estado, "Segundo Informe de Gobierno", en *La Voz de Michoacán*, Morelia, 3 de octubre de 1988, p. 20

González Amador, Roberto. "En 9 meses al actual gobierno encareció 34.17% los básicos", en *La Jornada*, Sección Economía, 20 de septiembre de 2007, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/20/index.php?section=economia&article=033n1eco>

----- "La devaluación del peso ya costó 20 mil 62 mdd en reservas", en *La Jornada*, Sección Economía, 4 de febrero de 2009, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/02/04/index.php?section=economia&article=019n1eco>

González, Gaudiano, citado en León Hernández, Vicente Eugenio. "La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica".

González González, Tania. "Regulación artística en planes y programas de estudio. Mesa 5: Educación básica, medio superior y educación superior.

González Monroy, Blanca Eva. "Educación artística. Regulación artística en planes y programas de estudio", en *Foro Jurídico para el Análisis del Marco Jurídico de la Cultura en México*, 2010, 7 pp.

Leal, Diana, "Michoacanos en acción. Concurso Estatal de Coreografía. *La Voz de Michoacán*, Morelia 30 de diciembre de 2005, p. 5-E

Loeza, Soledad. "De 1968 a 1988: el paso de un sistema a otro", en *La Jornada*, 6 de febrero de 2008, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2008/06/02/index.php?section=politica&article=010a1pol>

López, Viridiana, "Complace a autoridades de la UM interés en la reforma universitaria", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 7 de marzo de 2006, p. 14

-----, "Con opiniones divididas inician los trabajos de la reforma universitaria", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de marzo de 2006, p. 14

-----, "Reto de UMSNH: concretar reforma", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de diciembre de 2008, pp. 1-A, 14-A

-----, "Cultura 2006", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de diciembre de 2006, p. 8-E

López Noriega, Myrna, et al. "Políticas públicas y educación superior en México", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 9 Historia e historiografía de la educación, p.

López, Víctor, "Expondrán iniciativa de Ley de Cultura", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 2000, p. 21

Lujano Vilchis, Ivonne. *Ponencia: Danza moderna y nacionalismo en México: una lectura desde la escuela de danza*, FLACSO sede Argentina, octubre del 2010, 7 pp.

Manzanos, Rosario. "Martha Graham consolidó su técnica en el mundo pero se cuestiona su aplicación en México", en *Proceso*, México D.F., 6 de abril de 1991, en línea: <http://www.proceso.com.mx/156859/martha-graham-consolido-su-tecnica-en-el-mundo-pero-se-cuestiona-su-aplicacion-en-mexico>

Mariezkurrena Iturmendi, David, "La historia oral como método de investigación histórica", en *Gerónimo de Uztariz*, no. 23/24, pp.

Mariscal Orozco, José Luis. "Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México", en *Revista Digital de Gestión Cultural*, Año 1, No. 2, noviembre de 2011, p.

Márquez, Carlos, "Fortalecer la educación artística, punto de acuerdo en el Congreso de Cultura", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 18 de marzo de 2006, p. 18

Martín, Rubén. "Calderón hereda más pobreza" en *El Economista*, Sección Opinión y Análisis, 20 de noviembre de 2012, en línea: <http://eleconomista.com.mx/columnas/columna-especial-politica/2012/11/26/calderon-hereda-mas-pobreza>

Martínez Delgado, Dalia, "Sí se canalizaron recursos para las becas a artistas de Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 19 de julio de 1996, p. 4

Martínez, Dalia, "Urge profesionalizar la danza estatal", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 2005, p. 23

-----, "En su concreción, la iniciativa de ley cultural sería paradigma en la relación sociedad-gobierno", *La Jornada Michoacán*, Morelia, 27 de marzo de 2006, pp. 18-20

Martínez Camacho, Margarita. "Panorámica de la educación artística en el nivel primaria", en *Revista Educar*, no. 15, Educación Artística, en línea en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero15/panoramica.htm

Mateos-Vega, Mónica. "Sería un suicidio hace masivo el sistema de educación artística", en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 14 de julio de 2014, p. A 10

-----, "El sistema educativo menosprecia la educación artística: especialistas", en *La Jornada*, Sección Cultura, México, D.F., 23 de agosto de 2005, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2005/08/23/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

Mendoza, Flor, "Antes de agosto, Ley de Cultura", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 3 de julio de 2007, p. 41

Monreal, Ivonne. "Las promesas y los hechos de la danza michoacana", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 26 de diciembre de 2000, p. 3-C

Monreal, Patricia. "Necesario crear proyectos para impulsar la docencia en arte", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 28 de julio de 1996, p. 6

Moreno Irazábal, Felipe. "Consternación e indignación en Morelia por la matanza de estudiantes", en *Tiempo Universitario, Gaceta histórica de la BUAP*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, año 12, no. 14, noviembre de 2009, pp.

Moya, Colombia. "Hacia una danza educativa", en *Perfiles Educativos*, no. 68, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, abril-junio 1995, 5 pp.

Muñoz Onofre, Darío, "Construcción narrativa en la historia oral", en *Nómadas*, no. 18, mayo de 2003, pp...

Naser, Lucía. "Entre institucional y plebeya: historias de la danza y la nación mexicana. Un diálogo con Margarita Tortajada", en *Instituto de Estudios Críticos. Boletín*, en línea: <http://17edu.org/blog/item/771-un-dialogo-con-margarita-tortajada>

-----, "¿Qué es la danza contemporánea?", en *Juntando Notas Blogspot*, en línea: <http://juntandonotas.blogspot.mx/2016/04/ficha-que-es-la-danza-contemporanea.html>

Navarro, Juan Carlos, "Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas, en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, serie Documentos, no. 36, 2006, 24 pp.

Olivo Fernández, Demetrio, "Inicia el grupo Siuini una temporada en el foro La Mueca", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1993, p. 12

-----, "Cartelera. Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de mayo de 1993, p. 16

-----, "Presentación de trabajos del Centro de Danza Contemporánea de Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 9 de julio de 1993, p. 12

-----, "Política cultural: de inconformidades, razones y motivos", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de agosto de 1993, pp. 11-12

-----, "La necedad en escena", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1996, p. 6-B

-----, "Cierra A-Quo Danza el 2002 con tres proyectos en desarrollo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de diciembre de 2002, p. 7-C

-----, "Luis Jaime Cortés, primer secretario cultural estatal", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de diciembre de 2004, p. 12-E

-----, "Apuntes a la danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 2005, p. 7E

-----, "Breve aumento a cultura", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2006, p. 12-E

Oñate, Juan Carlos, "Habr4 grupos michoacanos en Festival de Danza Contempor4nea", *El Cambio de Michoac4n*, Morelia, 12 de julio de 2005, p. 25

Pacheco P4lito, Anarsis. "La compa4n4 de danza Barro Rojo naci4 con un compromiso de cambio social, dice fundadora", en *El Sur, Peri4dico de Guerrero*, Guerrero, 22 de agosto de 2012, en l4nea: <http://suracapulco.mx/cultura/la-compania-de-danza-barro-rojo-nacio-con-un-compromiso-de-cambio-social-dice-fundadora/>

Palapa Quijas, Fabiola, "Buscan certificaci4n de la SEP en 29 escuelas del INBA" en *La Jornada*, Secci4n Cultura, M4xico, D.F., 16 de agosto de 2009, p. 3

-----, "Desata pol4mica el anuncio del INBA de crear compa4n4 de danza contempor4nea" en *La Jornada*, Secci4n Cultura, M4xico, D.F., 24 de noviembre de 2009, p. 5

Pall4n Figueroa, Carlos. "Rese4a hist4rica de la ANUIES", en *Bolet4n Confluencia*, no. 171, M4xico, abril de 2010, en l4nea: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es/resena-historica>

Ponce, Armando "Inicia la fundaci4n nacional para las artes esc4nicas, promotora independiente" en *Proceso*, Secci4n Archivo, M4xico, D.F., 21 de mayo de 1988, en l4nea: <http://www.proceso.com.mx/150688/inicia-la-fundacion-nacional-para-las-artes-escenicas-promotora-independiente>

Popkewitz, Thomas S. "Pol4ticas, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educaci4n*, no. 305, 1994, 29 pp.

Poy Solano, Laura. "Recorta la SEP \$800 millones al gasto de universidades p4blicas", en *La Jornada*, Secci4n Pol4tica, 22 de agosto de 2009, en l4nea: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/22/index.php?section=politica&article=003n1pol>

Redacci4n, "Hoy, jornada de video-danza", *El Cambio de Michoac4n*, Morelia, 9 de agosto de 2002, p. 19

-----, "El expresionismo en Danza", en *Luci4rnaga Clap, revista electr4nica*, no. 38, Argentina, mayo-junio 2008, en l4nea: http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulos/revistas/38_expressionismo.html

-----, "Inicia hoy seminario sobre la percepci4n del espectador", *El Cambio de Michoac4n*, Morelia, 22 de abril de 2003, p. 23

-----, "Instalan Consejo Municipal de Cultura", *El Cambio de Michoac4n*, Morelia, 2 de diciembre de 2009, p. 20

-----, "Piden educaci4n art4stica con enfoque social", *El Cambio de Michoac4n*, Morelia, 16 de diciembre de 2009, p. 20

-----, "M4xico en Escena, programa que fomenta la creaci4n art4stica", en Secci4n *Noticias*, p4gina web de la Secretar4a de Cultura, 17 de abril de 2014: <http://www.cultura.gob.mx/noticias/artes-escenicas/33359-mexico-en-escena-programa-que-fomenta-la-creacion-artistica.html> (consulta: 28 de septiembre de 2016)

-----, "Ofrece Facultad de Bellas Artes, diplomado en danza contempor4nea con modalidad de titulaci4n" en *El Cambio de Michoac4n*, Secci4n Educaci4n, jueves 11 de septiembre de 2015, en l4nea: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-234060> (consulta: 11 de diciembre de 2015).

Rend4n Guill4n, Alberto, "Del 12 al 15 la primera Muestra Local de Danza Contempor4nea", *La Voz de Michoac4n*, Morelia, 6 de junio de 1983, p. 11-A

-----, "Lleno en el Ocampo en la Muestra de Danza de la Casa de la Cultura", *La Voz de Michoac4n*, Morelia, 30 de junio de 1983, p. 11-A

-----, "Viene el grupo de danza de la UNAM", *La Voz de Michoac4n*, Morelia, 19 de julio de 1983, p. 19

-----, "Taller de danza contempor4nea, opci4n en el perfeccionamiento", *La Voz de Michoac4n*, Morelia, 21 de julio de 1983, p. 11-A

-----, "Inicia el taller de danza contemporánea en la EPBA", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de agosto de 1983, p. 12-A

-----, "Preparan el Primer Taller de Danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de junio de 1984, p. 11-A

-----, "Inició ayer el curso de Danza en Bellas Artes", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 14 de agosto de 1984, p. 11-A

-----, "Muestra de danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de agosto de 1984, p. 12-A

-----, Mesa redonda sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 8 de diciembre de 1984, pp. 10-A, 22

-----, "Curso de Danza y Expresión en la Casa de la Cultura", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de abril de 1985, p. 11-A

-----, "Programa de danza contemporánea dentro de los Viernes Recreativos", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 12 de abril de 1985, p. 12-A

-----, "La danza para mí es una entrega total, Athenea Baker", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de abril de 1985, p. 10-A

-----, "Eventos de fin de cursos del Centro de Seguridad Social del IMSS", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1985, p. 12-A

-----, "Qué hay de nuevo en Morelia esta semana", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de junio de 1985, p. 11-A

-----, "Viene Danza Libre Universitaria", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de diciembre de 1985, p. 11-A

-----, "El Instituto Michoacano brinda apoyo a las diferentes celebraciones", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 6 de octubre de 1988, p. 1-C

-----, "Eventos culturales durante noviembre", *La Voz de Michoacán*, Suplemento Turístico, Morelia, noviembre de 1988, p. 9

-----, "La Feria Nacional de Ciencia y Arte en Morelia", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 11 de mayo de 1989, p. 8-B

-----, "El taller de danza Siuini mostró su arte en el IX Festival Nacional de Danza Contemporánea de SLP.", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de julio de 1989, p. 1-B

Rodríguez Barba, Fabiola. "Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO" en *La Chronique des Amériques*, no. 11, Montreal, CEIM, Junio 2008, pp.1-13 (archivo PDF).

Rodríguez Méndez, Víctor, "Realiza UM difusión y extensión cultural dentro y fuera de la institución", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 15 de abril de 1994, p. 13

-----, "Avance de gran importancia, el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de junio de 1994, p. 13

-----, "Resurge el debate docente en la Escuela Popular de Bellas Artes", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de junio de 1994, p. 11

-----, "Firman acuerdo para la creación del Fondo Estatal para la cultura y las Artes", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de junio de 1994, p. 13

-----, "IMC, ¿ tiempo para una nueva relación con los creadores?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1994, pp. 13-14

-----, "La cultura en 1994. Y sin embargo, se mueve", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 1994, p. 4B

-----, "Las enseñanzas del plantón de artistas", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 11 de enero de 1995, p. 4B

-----, "El IMC propondrá un plan de apoyo interinstitucional", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de enero de 1995, p. 6-B

-----, "La crisis afectará el presupuesto destinado a la extensión universitaria", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de enero de 1995, p. 4B

-----, "Tomar la calle, ¿artistas contra instituciones?", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 8 de marzo de 1995, p. 5B

-----, "Grave situación vive el arte en Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 9 de marzo de 1995, p. 5B

-----, "Última de las funciones de las Jornadas por la Libertad. Más allá del arte ofrendado, fue conjunción de espíritus", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de marzo de 1995, p. 5B

-----, "Matices contemporáneos, cinco coreografías para sentir la danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de marzo de 1995, p. 17

-----, "Muy difícil hacer danza en Michoacán, dicen integrantes de AnDanza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 23 de marzo de 1995, p. 17

-----, "IMC: hacia la modernización de la cultura michoacana", *El Cambio de Michoacán*, Sección Cultura, Morelia, 4 de abril de 1995, pp. 19-20

-----, "Los Cedart, para la formación de profesores de educación artística", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 1 de julio de 1995, p. 20

-----, "El fondo de becas, supeditado a la aportación de Conaculta", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 29 de septiembre de 1995, p. 11

-----, "En septiembre se reabrirá el Centro de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 21 de agosto de 1995, p. 10

-----, "Por falta de recursos estatales, se aplazan becas a creadores", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 31 de agosto de 1995, p. 16

-----, Busca el IMSS procurar una cultura de la salud y del desarrollo social", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de septiembre de 1995, p. 14

-----, "Un encuentro para descubrir y recrear la danza y la salud", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 11 de septiembre de 1995, p. 16

Rodríguez Gómez, Roberto. "Acreditación de la educación superior. El caso de México", en *Campus Milenio*, no. 50, México, D.F., UNAM, Septiembre del 2003, en línea: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1202>

Ruiz Gonzáles, Gabriela. "El origen de la danza moderna en México" en *Interiográfico. Revista de la división de arquitectura, arte y diseño de la Universidad de Guanajuato*, Guanajuato, 3 de noviembre del 2015.

S/a, "Forion Ensemble Ballet", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 2 de noviembre de 1980, p. 7

S/a, "Primer Festival de Danza Contemporánea en Morelia", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de junio de 1981, p. 6

S/a, "Eventos culturales en el estado. Danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de junio de 1981, p.

S/a, "Eventos culturales en el estado", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 14 de diciembre de 1981, p. 9-A

S/a, "Segundo Festival de Danza Contemporánea del Cedart", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de mayo de 1982, p. 6

S/a, "Inicia este día el Segundo Festival de Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1982, p. 6

S/a, "El pueblo que se quedaba mudo", *La Voz de Michoacán*, junio de 1982

S/a, "Festival de Danza y audición de jazz, hoy", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de junio de 1982, p. 2.

S/a, "Noticulturales", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 25 de diciembre de 1982, p. 6

S/a, "Gustó la danza del CEDART en el Ocampo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de junio de 1983, pp. 11-A, 26

S/a, "Miguel Bernal Jiménez, nombre actual del Cedart", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1985, p. 12-A

S/a, "Pretendo crear en Morelia una Escuela Profesional de Danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de enero de 1988, p.

S/a, "Danzando con la Muerte será presentado hoy en el Ocampo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 8 de noviembre de 1988, p. 8-C

S/a, "Se presentó el Grupo de Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de noviembre de 1988, p.

S/a, "Siuiini presentó su espectáculo de fin de año", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de diciembre de 1991, p. 10-B

S/a, "Balance de 1991 en Danza Folklórica y Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de diciembre de 1991, p. 10-B

S/a, "El grupo Pirámide presentó su espectáculo *Dirigiendo Vientos*", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1992, p. 11B

S/a, "Curso propedéutico para aspirantes a carrera técnica", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 6 de agosto de 1993, p. 12

S/a "Actividades de fin de año de la Universidad Michoacana", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 13 de diciembre de 1994, p. 5B

S/a, "Cartelera. Cursos y talleres", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 17 de enero de 1995, p. 6B

S/a, "El IMC revisa la documentación del Centro de Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de febrero de 1995, p. 5B

S/a, "El CNCA destaca su proyecto sobre educación e investigación en 1996", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de diciembre de 1996, p. 6-B

S/a, "Se consolida el apoyo al desarrollo de la danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 4 de abril de 1997, p. 16

S/a, "Instalan el Subcomité Especial de Michoacán", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 5 de abril de 1997, p. 18

S/a, "Lo inédito de la danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 14 de julio de 1997, p. 16

S/a, "Se emprende la historia de Tabula Rasa", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de agosto de 1997, p. 15

S/a, "Alumnos de danza contemporánea presentan sus propias coreografías", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de julio de 1998, p. 15

S/a, "Las posibilidades del ocio. Danza", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 18 de junio de 2001, p. 20

S/a, "Desconfían respecto al Congreso Estatal de Cultura", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 12 de febrero de 2006, p. 30

S/a, "La UMSNH sigue trabajando en diferentes procesos, rumbo a la acreditación", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 2 de julio de 2006, p. 16

S/a, "Ganó el movimiento", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2009, p. 7-E

S/a. "Asociación Nacional de Educación Superior de las Artes", en Sección Comunicaciones Sociales, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2005, en línea: http://www.uaz.edu.mx/QuickPlace/comunicacionsocial/Main.nsf/h_Index/A2EBA47338EC961686257096006485B9/?OpenDocument

Salgado, Elizabeth, "Lunes de danza-martes de teatro. El foro es de quien lo trabaja", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1997, p. 1-B

-----, "Fiesta por el Día de la Danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 5 de mayo de 1997, p. 1-B

Sauvage, Pierre. "Una historia del tiempo presente", en *Historia Crítica*, no. 17, Universidad de los Andes, Bogotá, 1998, p...

Sereno Ayala, Yolanda, "Caleidoscopio Cultural", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 9 de diciembre de 1979, p. 13

-----, "¿Qué hay de nuevo en Morelia esta semana?", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1979, p. 12-A

-----, "Se creó el Instituto Michoacano de Cultura", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de noviembre de 1980, p. 3

-----, "¿Qué hay de nuevo en Morelia esta semana?", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de diciembre de 1980, p. 8-A

-----, "FONAPAS erogó 24 millones de pesos en obras culturales para Michoacán", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1981, p. 3

-----, "Descentralizará sus actividades el IMC", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de diciembre de 1982, p. 6

-----, "La inquietud por nuevas formas dancísticas, Forion Ensemble", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de abril de 1983, p. 10-A

-----, "I Muestra Local de Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de junio de 1983, pp. 11-A, 15-A.

-----, "Falta un efectivo apoyo a manifestaciones artísticas", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de junio de 1983, p. 11-A

-----, "Danza para hoy en Bellas Artes", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 1984, p. 11-A

-----, "Festival de Danza en el Ocampo", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 28 de junio de 1983, p. 11-A.

-----, "Curso de ballet para principiantes", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de julio de 1984, p. 11-A

-----, "Plática hoy en la CC sobre Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 7 de agosto de 1984, p. 11-A

-----, "Demostración de fin de cursos. Danza contemporánea y folclórica", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 28 de junio de 1985, p. 11-A

-----, "Qué hay de nuevo en Morelia esta semana", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 1 de julio de 1985, p. 11-A

-----, "Continuar, concretizar y dinamizar actividades en la CC: J.L. Rodríguez", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de julio de 1985, p. 11-A

-----, "Participación de los talleres del IMSS por fin de cursos", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 7 de junio de 1986, p. 10-A

-----, "Iniciaron curso de verano en danza, INBA-IMC", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de agosto de 1986, p. 11-A

-----, "Cursos especiales de danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 15 de julio de 1986, p. 11-A

-----, "Estupenda actuación del Ballet Coreográfico de la UNAM", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 16 de diciembre de 1987, p.

-----, "Ya es tiempo de que en Morelia se cree un centro para estudios de la danza: Saúl Juárez", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 10 de febrero de 1988, p.

-----, "El grupo Siuini se presentó en el Teatro Ocampo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de noviembre de 1988, pp. 1-C, 8-C, 9-C

-----, "Cartelera", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 20 de febrero de 1992, p. 9-B

-----, "Firman un importante convenio de colaboración e intercambio cultural y artístico en San Nicolás", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 9 de mayo de 1990, p. 1-B

-----, "Ritmo, plasticidad y creatividad en la presentación del ballet de Guadalajara", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1991, p. 6-B.

-----, "La Universidad de Morelos presentó buen programa de danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1991, pp. 6-B, 7-B.

-----, "Se realizarán importantes intercambios culturales en otros estados del país, anunció Irineo Rojas", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 23 de febrero de 1992, p. 1-B

-----, "Se constituyó un Fondo Universitario para la Extensión y Difusión de la Cultura", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 17 de diciembre de 1993, p. 16-B.

-----, "Balance de fin de año de las actividades culturales de la Universidad Michoacana", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de diciembre de 1993, p. 9-B

Sotelo, Gina. "Nace el CAESA. Se crea en la UV organismo acreditador de licenciaturas en arte", en *Universo*, año 7, no. 282, Xalapa, Veracruz, 24 de septiembre de 2007, en línea: <http://www.uv.mx/UNIVERSO/282/infgral/infgral04.htm>

Stephens, Manuel. "Treinta años de danza mexicana" en *La Jornada semanal*, no. 764, México, UNAM, 25 de octubre de 2009.

Tortajada Quiroz, Margarita. "Amalia Hernández, audacia y fuerza creativa" en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, febrero 2002, pp. 60-67.

-----, "Problemas e ideas en torno de la danza escénica mexicana en los setenta" en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, diciembre 2002-enero 2003, pp. 80-91.

-----, "Las escuelas profesionales de danza del INBA. Los orígenes" en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, junio 2005, pp. 56-62.

-----, "Cuerpos en la calle: la danza sobre el derrumbe" en *Variopinto*, No. 38, México, Septiembre 2015, versión en línea: <http://www.revistavariopinto.com/nota.php?id=743>

-----, "Danza de identidad: Cecilia Appleton y Miguel Mancillas" en *Reflexiones Marginales*, No. 36, en línea: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/danza-de-identidad-cecilia-appleton-y-miguel-mancillas/>

-----, "La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces", en *Casa del Tiempo*, no. 95-96, México,...UAM, pp. 73-80.

-----, "Bailar la patria y la Revolución" en *Casa del Tiempo*, no. , México, UAM, pp. 56-65.

UNESCO. "Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo", en *Proyecto principal de Educación para América Latina y El Caribe*, Boletín no 31, Chile, 1993, pp. 8-29.

-----, "Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", en *Proyecto principal de Educación para A. Latina y El Caribe*, Boletín no 31, Chile, 1993, pp. 3-7.

-----, "Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996", en *Proyecto principal de Educación para América Latina y El Caribe*, Boletín no 31, Chile, 1993, pp. 30-40.

Van Der Meer, Kena Bastien. "Muerte y nacimiento de una escuela de danza" en *Casa del Tiempo*, no. 75, México, UAM, abril 2005, pp. 61-68, (archivo PDF).

-----, "El triste final de un proyecto de salud para la danza" en *Casa del Tiempo*, no. 90-91, México, UAM, pp. 61-68.

Vargas, Ángel. "La formación de docentes, déficit de la educación artística: despertar" en *La Jornada*, Sección Cultura, 5 de julio de 2008, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2008/07/05/index.php?section=cultura&article=a03n1cul>

Vargas, Ernesto, "Resumen cultural del primer año del nuevo milenio", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de diciembre de 2001, p. 2-C

-----, "Llega oleada de 'eventitis'", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 27 de diciembre de 2005, p. 10-E

Vargas López, Eréndira, "Profesionalización artística en la Casa de la Cultura. A partir de septiembre inicia la Carrera Técnica en Danza Contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 26 de agosto de 1988, p.

-----, "Hoy culminan actividades del Festival Interdisciplinario", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 13 de abril de 1989, pp. 6-B, 7-B

-----, "Importantes y positivos logros del Instituto Michoacano de Cultura en el '89", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, diciembre de 1989, p. 7-B

-----, "Eventos del II Festival Interdisciplinario. Inician las actividades de aniversario de Sñuini", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 4 de mayo de 1990, p. 8-B

-----, "El Centro de Danza Contemporánea invita al Baile en solidaridad con el baile", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 24 de mayo de 1990, p. 10-B

-----, "Atractivas conferencias hoy en el II Encuentro Universitario de Ciencia y Arte", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 6 de junio de 1990, p. 6-B.

-----, "El día 30 será el estreno de 'Bodas de Sangre' adaptada a danza", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 25 de junio de 1990, p. 10-B

-----, "Remembranzas, motivos y situaciones vivenciales en las coreografías presentadas por Sñuini", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 10 de julio de 1991, p. 7-B

-----, "Hoy en el Teatro Ocampo, el grupo de danza contemporánea Origen", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 13 de julio de 1991, p. 11-B

-----, "Destacó el grupo Pirámide en el festival potosino", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 22 de agosto de 1991, p. 8-B

-----, "Curso de danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 4 de marzo de 1992, p. 6-B

-----, "El grupo de danza contemporánea de Guanajuato mostró destreza en la ejecución de sus danzas", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 31 de mayo de 1992, p. 8-B.

-----, "Arribó a su XV aniversario el Cedart Morelia", *La Voz de Michoacán*, Sección Culturales, Morelia, 1 de abril de 1992, p. 8B

-----, "El Cedart presentó danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 12 de abril de 1992, p. 9B

-----, "Sñuini festejó su IV aniversario con la presentación de un trabajo retrospectivo", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 29 de abril de 1992, p. 9-B

-----, "Dalia Próspero se consolida como una de las fieles exponentes de la danza contemporánea", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 30 de abril de 1992, p. 11-B

-----, "Hoy se presenta el grupo Pirámide en el Morelos", *La Voz de Michoacán*, Morelia, 21 de junio de 1992, p. 8B

Villa Lever, Lorenza. "Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, no. 167, México, UNAM, julio-septiembre de 2013, pp. 81-100.

Villavicencio Sánchez, Záyin, "La vinculación entre la cultura y la educación, necesaria para una buena formación", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 20 de marzo de 2008, p. 34

-----, "La fiesta de los cuerpos. El lunes inicia la Muestra Estatal de Danza Contemporánea", *El Cambio de Michoacán*, Morelia, 16 de mayo de 2008, p. 27

Entrevistas

Amezcuca, Cardiel. Entrevista personal, 10 de octubre de 2016.
Cerecero, Jorge. Entrevista personal, 21 de julio de 2017.
Chavira, Israel. Entrevista personal, 17 y 20 de octubre de 2016.
Chavira, Teresa. Entrevista personal, 26 de octubre de 2016.
Gracia, Israel. Entrevista personal, octubre de 2016.
Díaz, Laura. Entrevista personal, 7 de febrero de 2017.
Luna, Rocío. Entrevista personal, 1 de octubre de 2016.
Martínez, Laura. Entrevista personal, julio de 2016.
Olvera, Alejandra. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2017.
Próspero, Dalia. Entrevista personal, 27 de octubre de 2016.
Próspero, Lelia. Entrevista personal, 31 de octubre de 2016 y 8 de septiembre de 2017.
Solís, Elí. Entrevista personal, 7 de marzo de 2017.
Torres, Bernardo. Entrevista personal, 16 de octubre de 2015.
Tortajada, Margarita. Comunicación personal, 25 de julio de 2017.
Villaseñor, Abdiel. Entrevista personal, julio de 2016.

Tesis

Cerón Hernández, Cintya. *El consumo cultural de la danza contemporánea en los jóvenes de la ciudad de México: Las necesidades de comunicación de un campo*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México, D.F., Universidad Intercontinental, 2004, 207 pp.

De la Fuente Palacios, María Magdalena. *La conformación de la Academia de la Danza Mexicana a través de sus planes de estudio*, Tesina de Licenciatura en Pedagogía, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 2012, 94 pp.

Ferreiro Pérez, Alejandra. *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*, México, D.F., CENIDI Danza/INBA/CNCA, 2009, 242 pp.

García Acosta, Alma Delia. *Formación profesional en Danza*, Tesis de Licenciatura en Danza, Morelia, Mich., UMSNH-EPBA, 2006, 195 pp.

Godínez Rojas, Socorro. *La educación artística en el sistema educativo nacional*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional-SEP, México, D.F., 2007, 182 pp.

Jiménez Poot, Carlos Gilberto. *La importancia de la educación artística en la formación integral del alumno*. Tesina de Licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, 2011, 52 pp.

Núñez Jaramillo, Elena. *Aportes de la reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la educación media superior*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, D. F., 2010, pp. 250 pp.

Montes Serrano, Luis Manuel. *Propuesta de rediseño curricular de las escuelas de iniciación artística en la ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 2005, 529 pp.

Pérez Álvarez, María Elena. *Evolución de la danza profesional clásica y contemporánea en Chile*. Tesis doctoral en Ciencias del Arte. Mención Danza. Instituto Superior de Arte de Cuba. Facultad de Artes Escénicas. Departamento de Ballet, Santiago de Chile, 2005, 178 pp.

Próspero Maldonado, Lelia, *Historia general de la Escuela Popular de Bellas Artes*, Tesis de Licenciatura, Morelia, UMSNH, 1996, 195 pp.

Ramos, Roxana. *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (1930-2009)*, México, D.F., CENIDI Danza/INBA/CNCA, 2009, 184 pp.

Rueda Taracena, Mónica. *Crear danza desde un "grupo independiente" en la Ciudad de México*, Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, UNAM, México, D.F., 2006, pp.

Sitios web

"Análisis del Artículo 73, fracción XXV Constitucional", en Cámara de Diputados, Servicio de Investigación y Análisis: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/universi/ixanalisis.htm>

Blog del integrante de Compañía Delfos, Omar Carrum: <http://omar-carrum.com/epdm/>
Centros culturales, Michoacán, Casa de Cultura de Morelia, en *Sistema de Información Cultural*: http://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centro_cultural&table_id=253

Compañía Delfos Danza Contemporánea, Escuela Profesional de Danza de Mazatlán: <http://delfosdanza.org/epdm/>

"Danza Posmoderna", en *Blog Primas Hermanas, proyecto de investigación en danza*, en línea: <https://primashermanas.wordpress.com/danza-contemporanea-posmoderna>

Dirección de Transparencia y Acceso a la Información del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, 2010, en línea: http://laip.michoacan.gob.mx/acceso/inicio_dependencia.jsp?id_dep=2

Dirección General de Vinculación Cultural, en línea: <http://vinculacion.conaculta.gob.mx/>

Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey: <http://esmdm.edu.mx/la-superior/>
Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://escenicas.uanl.mx/facultad/>

Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/danza/quienes-somos/historia/>

Fondo Regional para la Cultura y las Artes. Centro Occidente: <http://culturacentrooccidente.gob.mx/> y

http://culturacentrooccidente.gob.mx/universidad_mich/

"Historia" en Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://fa.uach.mx/conocenos/2011/03/01/historia/>

Licenciatura en Artes Escénicas, especialidad en Danza Contemporánea de la UNISON: http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licartesescenicas_danza.html

Linkedin, perfil laboral de Rosalba Mier Suárez en línea: <https://www.linkedin.com/in/rosalba-mier-57740672/?ppe=1>

León Hernández, Vicente Eugenio. *La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica*, en: <http://www.monografias.com/trabajos33/profesionalizacion/profesionalizacion.shtml>

Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2006 en línea: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/>

"Objetivos", Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2006, en línea: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/aims/>

Red Nacional de Festivales de Danza, INBA, en línea: http://www.danzarnfd.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=302&Itemid=191

Subdirección General de Investigación y Educación Artística <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/historia.html>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo:
https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/oferta/licenciaturas/lic_danza.html

Universidad de Colima: <http://www.ucol.mx/arteycultura/catalogoArtistas.php?manifestacion=Danza&id=26>

Universidad de Guanajuato: <http://www.extension.ugto.mx/artes-escenicas/talleres-artisticos/danza>

Páginas web de las compañías y grupos de danza contemporánea.

Páginas web de las instituciones oficiales de gestión cultural de los estados.

Páginas web de las escuelas y centros de formación dancística profesional del INBA

ANEXOS

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN DANZA DE LA UMSNH (1996)

NOMBRE DEL PROGRAMA		LICENCIATURA EN DANZA					
TÍTULO QUE SE OTORGA		LICENCIADO EN DANZA					
MODALIDAD DE PLAN DE ESTUDIOS		ANUAL					
DURACIÓN		4 AÑOS					
BACHILLERATO O CARRERA		1					
		NOMBRE DE LA MATERIA		HORAS/SEMANA			
G	CVE	PRIMER AÑO	CRÉDITOS	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL	PRE-REQUI
1	01	Estérica e Historia y Teoría del Arte I	6	3	0	3	NO EXISTE
1	02	Ballet por Escuela I (Vaganova)	12	1	5	6	NO EXISTE
1	03	Música Aplicada a la Danza I	12	3	3	6	NO EXISTE
1	04	Introducción al Contemporáneo	6	0	3	3	NO EXISTE
1	05	Historia del Arte Mexicano	6	3	0	3	NO EXISTE
1	06	Bailes de Salón	6	0	3	3	NO EXISTE
1	07	Historia de la Danza	6	3	0	3	NO EXISTE
1	08	Motivación Dramática	6	1	2	3	NO EXISTE
		SUBTOTAL DE CRÉDITOS					
		SEGUNDO AÑO					
2	01	Estérica e Historia y Teoría del Arte II	6	3	0	3	101
2	02	Ballet por Escuela II (Vaganova)	12	1	5	6	102
2	03	Música Aplicada a la Danza II	12	3	3	6	103
2	04	Contemporáneo por Coreógrafo I	12	1	5	6	104
2	05	Folklore por Región I	6	3	0	3	NO EXISTE
2	06	Artes Plásticas Aplicadas a la Danza I	6	1	2	3	NO EXISTE
2	07	Teatro	6	1	2	3	108
		SUBTOTAL DE CRÉDITOS	60				
		TERCER AÑO					
3	01	Estérica e Historia y Teoría del Arte III	6	3	0	3	201

3	02	Ballet por Escuela III (Vaganova)	12	0	6	6	202
3	03	Música Aplicada a la Danza III	12	3	3	6	203
3	04	Contemporáneo por Coreógrafo II	12	1	5	6	204
3	05	Folklore por Región II	6	2	1	3	205
3	06	Artes Plásticas Aplicadas a la Danza II	6	1	2	3	206
3	07	Composición Coreográfica	12	2	4	6	NO EXISTE
3	08	Historia y Cultura del Estado de Mich.	6	3	0	3	NO EXISTE
		SUBTOTAL DE CRÉDITOS	72				
CUARTO AÑO							
4	01	Estética e Historia y Teoría del Arte IV	6	3	0	3	301
4	02	Antropología de la Danza	6	3	0	3	NO EXISTE
4	03	Arte Integral en Producción Escénica	18	3	6	9	NO EXISTE
4	04	Contemporáneo por Coreógrafo III	12	0	6	6	304
4	05	Folklore por Región III	6	1	2	3	305
4	06	Instrumentación Educativa	12	3	3	6	NO EXISTE
		SUBTOTAL DE CRÉDITOS	60				

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN DANZA DE LA UMSNH (2009)

ÁREAS		PROFESIÓNICO I	PROFESIÓNICO II	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE	
ASIGNATURAS CENTRALES	FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS CORPORALES	INTRODUCCIÓN A LAS ESTRATEGIAS CORPORALES I	INTRODUCCIÓN A LAS ESTRATEGIAS CORPORALES II	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES I	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES II	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES III	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES IV	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES V	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES VI	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES VII	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES VIII	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES IX	ESTRATEGIAS CORPORALES FORMALES X	
				ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES I	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES II	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES III	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES IV	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES V	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES VI	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES VII	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES VIII	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES IX	ESTRATEGIAS CORPORALES SUAVES X	
	DESARROLLO CREATIVO	ESTRATEGIAS DE DESINHIBICIÓN Y DESARROLLO CREATIVO I	ESTRATEGIAS DE DESINHIBICIÓN Y DESARROLLO CREATIVO II	TALLER DE IMPROVISACIÓN I	TALLER DE IMPROVISACIÓN II	TALLER DE EXPLORACIÓN CORPORAL I	TALLER DE EXPLORACIÓN CORPORAL II	TALLER DE COMPOSICIÓN COROGRÁFICA I	TALLER DE COMPOSICIÓN COROGRÁFICA II					
	FORMACIÓN TEÓRICA DE LA ESPECIALIDAD	APRECIACIÓN DE LA DANZA I	APRECIACIÓN DE LA DANZA II	HISTORIA DE LA DANZA DESDE EL SIGLO XX I	HISTORIA DE LA DANZA DESDE EL SIGLO XX II	HISTORIA DE LA DANZA PREVIA AL SIGLO XX I	HISTORIA DE LA DANZA PREVIA AL SIGLO XX II	TALLER DE ANÁLISIS DE OBRA ARTÍSTICA Y TEXTOS SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO I	TALLER DE ANÁLISIS DE OBRA ARTÍSTICA Y TEXTOS SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO II	TEORÍA DE LA DANZA I	TEORÍA DE LA DANZA II			
ASIGNATURAS DE APOYO	CONCIENCIACIÓN CORPORAL			INTRODUCCIÓN A LA CONCIENCIACIÓN CORPORAL	INTRODUCCIÓN A LA CONCIENCIACIÓN CORPORAL	TALLER DE CONCIENCIACIÓN CORPORAL I	TALLER DE CONCIENCIACIÓN CORPORAL II	TALLER DE CONCIENCIACIÓN CORPORAL III	TALLER DE CONCIENCIACIÓN CORPORAL IV					
	PRÁCTICA ESCÉNICA			INTRODUCCIÓN AL EJERCICIO ESCÉNICO	INTRODUCCIÓN AL EJERCICIO ESCÉNICO	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO I	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO II	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO III	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO IV	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO V	TALLER DE PRÁCTICA ESCÉNICO VI	TALLER DE MONTAJE PARA GRADUACIÓN I	TALLER DE MONTAJE PARA GRADUACIÓN II	
	TEÓRICA DE LA ESPECIALIDAD	APRECIACIÓN DEL ARTE I	APRECIACIÓN DEL ARTE II	HISTORIA GENERAL DE LAS ARTES I	HISTORIA GENERAL DE LAS ARTES II	ESTÉTICA CLÁSICA I	ESTÉTICA CLÁSICA II	ESTÉTICA CONTEMPORÁNEA I	ESTÉTICA CONTEMPORÁNEA II					
	COMPLEMENTARIA GENERAL	ACONDICIONAMIENTO FÍSICO I	ACONDICIONAMIENTO FÍSICO II	ENTRENAMIENTO PERSONALIZADO Y NUTRICIÓN I	ENTRENAMIENTO PERSONALIZADO Y NUTRICIÓN II	TALLER DE INVESTIGACIÓN DE LA CULTURA MEXICANA I	TALLER DE INVESTIGACIÓN DE LA CULTURA MEXICANA II			METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II	SEMINARIO DE TITULACIÓN I	SEMINARIO DE TITULACIÓN II	
	ARTÍSTICA COMPLEMENTARIA	RÍTMICA SONORA Y CORPORAL I	RÍTMICA SONORA Y CORPORAL II	MÚSICA: PULSO, NOTACIÓN Y ESTRUCTURA I	MÚSICA: PULSO, NOTACIÓN Y ESTRUCTURA II	AUDICIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL I	AUDICIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL II							
					ACTUACIÓN I	ACTUACIÓN II	ACTUACIÓN III	ACTUACIÓN IV			METODOLOGÍA DE LA DANZA I	METODOLOGÍA DE LA DANZA II	PRÁCTICA DOCENTE I	PRÁCTICA DOCENTE II

ASIGNATURAS OPTATIVAS	ORIENTACIÓN COMPLEMENTARIA EN DOCENCIA							PEDAGOGÍA: PARADIGMAS EDUCATIVOS I	PEDAGOGÍA: PARADIGMAS EDUCATIVOS II	PSICOLOGÍA DE LA CREACIÓN I	PSICOLOGÍA DE LA CREACIÓN II
	ORIENTACIÓN COMPLEMENTARIA EN COREOGRAFÍA							TALLER DE PRÁCTICA CREATIVA I	TALLER DE PRÁCTICA CREATIVA II	TALLER DE CREACIÓN COREOGRAFICA I	TALLER DE CREACIÓN COREOGRAFICA II
								DRAMATURGIA	ESTRUCTURACIÓN FÓNICA	DIRECCIÓN I	DIRECCIÓN II
						OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
	OPTATIVAS DEL ÁREA O VINCULACIÓN		OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA		