



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

La cultura de la disciplina en la formación de bailarines de danza contemporánea. El caso de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (México)

AUTORA: Ivonne Lujano Vilchis

DIRECTORA: Dra. María Esther Aguirre Lora

FECHA

Enero, 2016

Danzaron los del Norte, los del Sur, los del Este y el Oeste; con dinero y sin dinero. Danzaron ayer, danzamos hoy. Mañana, si llegamos a estar vivos, seguramente danzaremos. La danza es una garantía de la presencia humana, del cuerpo en esplendor.

Gustavo Emilio Rosales

A Marco Huicochea
q.e.p.d

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo describir y analizar la cultura de la disciplina en la formación de bailarines de danza contemporánea dentro de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), ubicada en la Ciudad de México. Se indaga cómo se construyen las subjetividades de los bailarines en esta escuela analizando las prácticas de control y vigilancia de los estudiantes en distintas actividades escolares. Es un estudio de caso, por lo cual se realizaron observaciones no participantes de clases de técnica de danza, montaje escénico y prácticas escénicas, así como entrevistas a docentes, alumnos e investigadores de dicha institución. También se realizó el análisis de fuentes documentales que sustentan el modelo educativo de la escuela, así como la revisión de otros textos en el campo de la formación de bailarines.

Entre los resultados obtenidos se observa que en la cultura de la disciplina en la ENDCC se forman sujetos que alcanzan los niveles técnicos elevados y, al mismo tiempo, a través de la conciencia corporal son capaces de expresar sus propias propuestas para la creación artística. No obstante, la investigación muestra que la cultura de la disciplina en esta escuela genera desacuerdos entre los sujetos dado el control que implica, por lo que continuamente se trabaja en desarrollar estrategias de formación que, al mismo tiempo que se basan en la vigilancia de los sujetos, desarrollen en ellos la conciencia de autodisciplina para el ejercicio de la profesión.

Abstract

The purpose of this thesis is to describe and analyze the culture of discipline in contemporary dancers education within the Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), in Mexico City. It is investigated how dancers subjectivities are built in this school analyzing practices of control and surveillance in some school activities. This is a case study, therefore some dance technique and stage classes observations were recorded; some interviews with students, teachers and school authorities were made as well to know their perspectives and experiences. It was made a documentary analysis of different sources in which the school model is based on, and of different texts in the field of dancers education.

Results confirm that in the culture of discipline at the ENDCC subjects reach high technical levels and, at the same time, through the body awareness they are able to express their own proposals for artistic creation. However, this research shows that the culture of discipline also generate disagreements among the subjects because of the control that it implies, therefore in the school they are working on develop training strategies that are based on the monitoring of subjects and, at the same time, develop their awareness of self-discipline for the exercise of the profession.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis concluye después de un arduo recorrido que me condujo por dos sitios –tanto geográficos como académicos– para mirar la danza desde la perspectiva educativa: Argentina y México. Su construcción fue colectiva, y no hubiera sido posible sin el apoyo de toda la gente, de acá y de allá, que me acompañó en este transitar.

Agradezco en primer lugar a la Dra. María Esther Aguirre Lora por su comprensión, paciencia, amistad, y sobre todo su lectura cuidadosa y generosa para hacer de este trabajo un relato de la cultura de la danza que, en ambos países, tiene un alto valor y enriquece la vida de la gente. Gracias por tanto cariño, por las enseñanzas y el ejemplo de entrega y pasión por las artes y la educación.

La realización de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación fue posible gracias a la beca que me otorgó el Ministerio de Educación de la República Argentina y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por lo que agradezco a ambas instituciones la oportunidad de vivir una de las experiencias más gratificantes de mi vida académica y profesional. A mis profesores de FLACSO doy las gracias por el apoyo y los aportes pensar las realidades latinoamericanas con rigor y claridad, condiciones necesarias para proponer ideas y alternativas para tener mejores sociedades. En especial agradezco a Sandra Ziegler, Myriam Southwell e Inés Dussel por sus lecutras y valiosos aportes y sugerencias para mejorar este trabajo.

A los alumnos, profesores y directivos de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea que hicieron posible la realización de la investigación estoy infinitamente agradecida. A quienes me regalaron su tiempo para narrar sus experiencias y puntos de vista, y especialmente a los maestros Ofelia Chávez, Rodolfo Hechavarría y Javier Contreras por abrirme las puertas de la escuela, gracias por la confianza. Javier, este agradecimiento también es por tu amistad fraterna y tu eterna pasión por la danza y el Sur del continente. A las investigadoras que me abrieron espacios para conversar sobre sus hallazgos: Anadel Lynton, Hilda Islas, Alejandra Ferreiro y Roxana Ramos; los generosos comentarios que me brindaron en estas conversaciones fueron una guía importante en diferentes momentos de mi investigación. Gracias también a Rossana Filomarino por su valiosa charla.

Gracias a las y los bailarines y hacedores de danza que inspiraron este trabajo. Son muchas las personas que con su entrega al oficio despertaron en mí la motivación de escribir sobre este arte que es y da vida al cuerpo. Especialmente agradezco a Gustavo Emilio Rosales por tantas enseñanzas y saberes transmitidos en medio de risas y profundas charlas, gracias por tu guía y complicidad. A Janette Martínez por tu entrega y amor por la danza, eres una inagotable fuente de inspiración, te admiro mucho. Gracias por estremecernos cada que sales a entregar tu danza en los escenarios.

Gracias enormes también al grupo de estudio de danza liderado por Susana Tambutti, que cálidamente me abrieron las puertas de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Artes para enriquecer mis lecturas y conocimientos de la danza argentina y latinoamericana. Susana, María

Eugenia Cadús y Patricia Dorín, gracias enormes, todo mi reconocimiento a su encomiable labor de investigación. A Ana Sabrina Mora muchas gracias por tu solidaridad desde la Universidad Nacional de La Plata, tu trabajo es admirable e inspirador.

A mis compañeros y compañeras de la cohorte 2009-2011 en la maestría agradezco su valiosa amistad, su grata compañía y su generosidad para hacer de mi estadía en Buenos Aires una de las mejores experiencias vividas. Gracias enormes a mis queridos Gabriel Tolosa, Jaime Piracón, Jorgelina Sasserá, Virginia Rodríguez, Daniela Zampieri, Ariel Benasayag, Antonio Mayorga y Soledad Vázquez. Sin ustedes no tendría tantos recuerdos gratos de esos dos años de incansables charlas, sonrisas y momentos invaluableles.

A mis queridas amigas latinoamericanas que además de ser ejemplo de lucidez, demuestran su entrega y preocupación por mejorar la realidad de sus países. Gracias por las reflexiones sobre nuestro continente, su amistad fue de los mejores regalos de Sudamérica. Gracias Diana Osorio, Mara Mallorquin, Cecily Lianza, Angelly Ponce, Nadia Vargas, Marion Silva, Sarya Luna, Mireille Campos y Ana Karla Romeu. A Evelyn Vargas por crear la hermandad de las nostálgicas del Sur. Todo mi cariño y admiración para ti, gracias por tanta generosidad, por las lecturas que hiciste a mi trabajo y por tu compañía incondicional. Gracias también a mi querido Hernán Mallea por su amistad y su compañía fraternal.

Agradezco a mis amigos en México, que han estado a mi lado por tantos años. A Mitzi Morales, gracias por ser ejemplo y guía, por tus lecturas pacientes y tus sabios consejos. Andrés Juárez, gracias por el cariño y el apoyo incondicional. Alba Lira, gracias por ser mi cómplice y apoyo. Aldo y Edna, gracias por su compañía entrañable.

Y a mi familia, que sin su confianza y apoyo no hubiera podido concluir este recorrido. Gracias Sandra y Ángel por todo el cariño. Y gracias infinitas a mis padres, Guillermina y Ángel, que siempre creen en mí y me enseñan a no darme por vencida.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	10
1.1 Antecedentes del estudio	10
1.2 Preguntas de investigación	12
1.3 Objetivos	13
1.4 El problema y supuestos de investigación	13
1.5 Justificación del estudio	15
1.6 Revisión de la literatura	17
1.7 Referentes teóricos y conceptuales del estudio	20
1.8 Estrategia metodológica y fuentes	25
1.8.1 La recolección de datos	28
1.8.2 Limitantes del estudio	30
	32
Capítulo 2. Contextualización del estudio de caso	
2.1 Introducción	32
2.2 Generalidades del Instituto Nacional de Bellas Artes	32
2.2.1 La oferta educativa de danza en el INBA	34
2.3 La Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	37
2.3.1 Antecedentes históricos	37
2.3.2 Estructura interna	40
2.3.3 Plan de estudios	42
2.3.4 Prácticas escénicas	45
2.3.5 Requisitos de ingreso	47
2.3.6 Matrícula	48
2.3.7 Profesores	48
2.3.8 Normatividad	49
2.3.9 Costos	50
2.2.10 Servicio social y Titulación	51
2.4 Conclusiones del capítulo	51
Capítulo 3. Cuerpo y formación de bailarines de danza contemporánea en México	53
3.1 La danza y el estudio del cuerpo en las ciencias sociales y humanas	53
3.2 El cuerpo en la institucionalización de la danza	56
3.2.1 La belleza corporal: canon en la danza	59
3.2.2 Técnica, cartesianismo y cuerpo en la danza	61
3.3 La danza contemporánea y el cuerpo.....	66
3.4 La danza contemporánea mexicana	69
3.4.1 La Academia de la Danza Mexicana y el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza : antecedente en la fundación de la ENDCC.....	75
3.5 Conclusiones del capítulo	78
Capítulo 4. Prácticas de formación del sujeto: disciplina y autodisciplina en bailarines de la ENDCC	79
4.1 Introducción	79
4.2 Las prácticas cotidianas y la cultura escolar en la ENDCC	80
4.3 El modelo conservatorio en la danza	86

4.4 El concepto de disciplina y la formación de bailarines	92
4.5 La autodisciplina del bailarín de danza contemporánea	98
4.6 El dilema de la edad en la danza contemporánea	102
4.7 Conclusiones del capítulo	106
Conclusiones generales	108
Anexos	111
Anexo fotográfico	113
Bibliografía	122

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

Tabla 1. Técnicas utilizadas en la recopilación y análisis de la información	30
Tabla 2. Escuelas del INBA a nivel superior	34
Tabla 3. Oferta de educación superior en danza contemporánea del INBA	35
Tabla 4. Evolución del currículum para la formación de bailarines de danza contemporánea en la ENDCC	43
Tabla 5. Áreas de formación y ejes temáticos del plan de estudios de la Licenciatura en danza contemporánea de la ENDCC	44
Tabla 6. Características que se evalúan en los exámenes de admisión para la carrera de danza contemporánea en la ENDCC	47
Tabla 7. Matrícula de la ENDCC 2010-2012	48
Esquema 1. Dimensiones teórico analíticas del estudio	21
Esquema 2. Escuelas del INBA que ofrecen formación profesional en danza contemporánea	38
Esquema 3. Organigrama de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	41

Capítulo 1. Introducción

El presente trabajo proviene de mi interés en la investigación de la danza escénica¹, especialmente en la formación profesional de bailarines dentro de las escuelas públicas mexicanas. Se trata de un estudio de caso centrado en comprender cómo se construyen la subjetividades de los bailarines en la escuela seleccionada, donde se realizaron observaciones y entrevistas entre los años 2010-2013. El caso es la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), una de las escuelas públicas pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de México mejor posicionadas en el campo de la formación de bailarines en el país.

Creada en la década de 1970, la institución se encuentra en la capital del país y en ella se imparten estudios de bailarín de danza contemporánea a nivel licenciatura, además de las licenciaturas en danza clásica y coreografía. Forma parte del Centro Nacional de las Artes (CENART), un complejo cultural creado durante los años noventa donde también se encuentran escuelas nacionales de música, teatro, cine y artes visuales; además de centros de investigación, un centro multimedia, una biblioteca de artes, espacios escénicos y galerías. La ENDCC es una de las escuelas públicas más reconocidas tanto en el ámbito nacional como internacional, entre otras razones, por formar bailarines y coreógrafos que han logrado reconocimiento en compañías profesionales de diversas partes del mundo. Además, por su propio reconocimiento en el campo, es una escuela que marca pautas en términos de enseñanza de la danza, a seguir por otras instituciones de su tipo en el país, tanto dentro como fuera de la Ciudad de México.

1.1 Antecedentes del estudio

El estudio tiene su principal antecedente en una investigación sobre la formación profesional de bailarines que realicé en 2008. Se trata de mi tesis de pregrado que fue escrita para integrar mi recorrido académico simultáneo en la danza y en las ciencias de la educación. En aquella investigación analicé la institucionalización de la danza escénica en México, para lo cual estudié los planes de estudio de licenciatura en tres escuelas mexicanas, que son: 1) la

¹ Dentro de este trabajo utilicé el término “danza escénica” para hacer referencia a la danza considerada como arte en la tradición europea occidental, distinguiéndole de la danza recreativa popular y de la danza ritual o tradicional (Tambutti, 2010).

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), 2) la Universidad Veracruzana (UV), y 3) la Escuela de Bellas Artes de Toluca (EBAT)². En esta última escuela concluí mis estudios superiores en danza folclórica mexicana, lo cual también influyó en la elección de este tema de investigación.

En aquel trabajo me propuse mirar cómo la formación de bailarines fue influida por las políticas neoliberales aplicadas a la educación superior en México durante los años 90 y principios de los 2000, que se basaron en discursos sobre calidad y eficiencia. Por ejemplo, se estableció la acreditación y financiamiento a las escuelas a través de becas y apoyos orientados a resultados (Tovar y de Teresa, 1994). Dichas políticas fomentaron la fragmentación de algunos grupos profesionales de danza y la precarización del trabajo de los bailarines, pues se aceleró la competencia para obtener una beca y tener proyección internacional, en el caso de los más afortunados; o al menos, para lograr cierta estabilidad laboral, en el caso de la mayoría (Fernández, 2007).

Por ello las escuelas profesionales en México reestructuraron sus planes de estudio, enfocándose a la formación de bailarines para diversos mercados de la danza, que incluyen empleos como bailarines en compañías profesionales; trabajo docente; participación en televisión, grupos para entretenimiento turístico y otros escenarios comerciales; e incluso el modelaje profesional (Lujano, 2008). En esa investigación percibí que el objetivo de algunas escuelas es formar bailarines competitivos y versátiles que puedan incorporarse a diversos ámbitos del mercado laboral de la danza, para lo cual deben dominar varias técnicas corporales y artísticas.

Para el caso de la danza contemporánea, en esa investigación observé que las escuelas se enfrentan a retos tanto en términos pedagógicos como estéticos pues no hay una única manera de hacer danza contemporánea, sino se trata de una multiplicidad de discursos, estilos, técnicas, etc., y por ende también de modos de enseñanza. Gracias a ese estudio encontré que en algunas de las instituciones públicas nacionales la exigencia por el cumplimiento de las normas disciplinarias es elevada ya que es crucial para que los estudiantes adquieran saberes, dentro de esa diversidad característica de la danza contemporánea.

² Se analizaron los planes de estudio de las licenciaturas en a) coreografía, ofertada en la ENDCC, b) danza contemporánea, en la UV, y c) danza folclórica mexicana en la EBAT. Estos planes de estudio fueron diseñados en 1994, 1995 y 1996 respectivamente, y todos se encontraban vigentes en 2008 cuando se realizó la investigación.

Los principales hallazgos de aquel trabajo, que motivaron la realización de la presente investigación, se refieren precisamente a algunos contrasentidos dentro de la enseñanza de la danza contemporánea en México. Por un lado, este género proviene de las vanguardias surgidas después de los años 70 del siglo XX que cuestionaron el virtuosismo técnico corporal predominante de la danza escénica (Tambutti, 2010), proponiendo alternativas de creación diversas, por fuera de los cánones tradicionales. Por otro lado, en algunas instituciones mexicanas actualmente persiste una preocupación central por formar bailarines con un alto dominio de ciertas técnicas corporales hegemónicas que apuntan hacia ese mismo virtuosismo, lo que resulta paradójico. Esto devela que los planteamientos de origen de la danza contemporánea –más enfocados hacia la experimentación, la creatividad y la conciencia corporal– se contradicen con los discursos de calidad y eficiencia que siguen rigiendo ciertos modelos educativos en las escuelas mexicanas, donde se reproducen algunas concepciones tradicionales de la danza escénica, incluyendo técnicas y modelos corporales hegemónicos.

1.2 Preguntas de investigación

A partir de estos hallazgos, continué la investigación sobre el tema durante mis estudios de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Durante la delimitación del tema decidí enfocar la mirada a un nivel microsocioal, es decir, a nivel de las prácticas e interacciones cotidianas entre los sujetos en un contexto con límites precisos pues me interesa mirar la cultura de la disciplina en una escuela en particular, por lo cual elegí el estudio de caso como diseño metodológico.

Seleccioné la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) como caso de estudio en primer lugar por ser considerada una de las escuelas nacionales con mayor prestigio académico en México (INBA/CONACULTA, 2006) y por lo tanto, con elevados niveles de exigencia hacia los estudiantes. En segundo lugar porque en el campo de la formación de bailarines, es clasificada como de tipo conservatorio. A lo largo del trabajo desarrollaré este concepto, por ahora quiero destacar que un conservatorio de danza se puede entender como el modelo educativo que focaliza en la formación de bailarines “especializados en técnicas dominantes (...) siguiendo los cánones de una formación técnica tradicional” (Lynton, 2007). La manera de operar de una escuela de este tipo se basa en un orden social

disciplinario donde las estrategias de vigilancia y control son pilares en la formación de los sujetos, por lo cual me plantee las siguientes preguntas de investigación, que guiaron todo el trabajo: ¿cómo es la cultura de la disciplina en esta escuela de danza contemporánea?, ¿de qué manera incide el modelo conservatorio en la construcción de subjetividades en los bailarines en esta escuela? Otras preguntas que surgieron para indagar sobre la cultura disciplinaria fueron: ¿cuáles son las concepciones sobre el cuerpo que subyacen en las prácticas disciplinarias y cómo son interpretadas por los alumnos, profesores y directivos de esa escuela?; ¿a qué lógicas en la producción artística en México responde el propósito de alcanzar altos niveles de dominio técnico en la ENDCC?

1.3 Objetivos

Con el fin de responderlas me planteé como objetivo describir y analizar la cultura de la disciplina en la ENDCC, principalmente a través de las prácticas que focalizan en la construcción del sujeto. Los objetivos particulares de la investigación son: a) conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los sujetos (alumnos, profesores y directivos) acerca del orden disciplinario que rige la ENDCC; b) describir el modelo educativo de esta escuela, analizando los elementos que la ubican como un conservatorio; y c) analizar los procesos de institucionalización de la danza contemporánea en México para comprender el contexto en el que destaca esta escuela.

1.4 El problema y supuestos de investigación

Parto del supuesto de investigación que la cultura de la disciplina en la ENDCC apunta preponderantemente hacia el virtuosismo técnico corporal desplazando otros elementos de este género como la expresividad, la improvisación, la creatividad, la exploración del movimiento, la experimentación, etcétera, a pesar de que sí se incluyan y se destaquen en el plan de estudios de la carrera de bailarín. Esta escisión ocurre porque se considera que los estudiantes deben alcanzar niveles técnicos depurados para ser “auténticos profesionales (...) altamente calificados para desempeñarse con éxito” (INBA/CONACULTA, 2006: 4), lo que da cuenta de la permeabilidad de los discursos sobre calidad, propios de los años noventa, que prevalecen en esta escuela.

En la carrera de bailarín de danza contemporánea en la ENDCC se observa una división de los saberes de la danza, que permite hablar de la presencia del dualismo cartesiano en los procesos educativos de las escuelas de tipo conservatorio, donde es primordial el desarrollo de un alto nivel técnico en los bailarines (Green, 1999; Lynton, 2007). Dicho dualismo opone mente-cuerpo y éste se concibe como un “instrumento de trabajo”, el cual el bailarín debe “afinar” y dominar para poder adaptarse a las obras coreográficas donde se desempeñe profesionalmente. Ello explica que en la carrera de danza contemporánea las asignaturas de conciencia corporal y creatividad ocupen un lugar secundario o bien sean más valoradas en los últimos años de la carrera, cuando el estudiante ya ha pasado los primeros ciclos de intensa formación técnica y ya ha desarrollado el habitus propio de esta profesión (Bourdieu, 2010)³.

Para lograr los niveles técnicos esperados, en dicha institución se mantiene un control en la formación del bailarín a través de evaluaciones psicológicas, nutricionales, físicas y técnicas. Éstas se realizan en diferentes etapas del ciclo escolar, entendiéndose que todo el proceso educativo es vigilado con regularidad, tanto por parte de especialistas (no sólo los profesores y directivos de la carrera, sino también profesionales de la nutrición, la psicología y la medicina), como por parte de los propios alumnos, fomentando el desarrollo de la autodisciplina. Otras actividades que apuntan al perfeccionamiento técnico y el control disciplinario en la ENDCC son los procesos de admisión que incluyen diversos exámenes y pruebas. También se pueden mencionar los montajes escénicos que se realizan en la escuela a lo largo del ciclo escolar donde se busca mostrar el nivel técnico de los bailarines, para lograr una mayor proyección de la escuela especialmente hacia la comunidad dancística tanto nacional como internacional (INBA/CONACULTA, 2006).

Esta institución se basa en el formato escolar disciplinario de la modernidad (Foucault, 1975), caracterizado por la incorporación de una secuencia establecida de contenidos que se transmiten gradualmente; una marcada diferenciación entre el sujeto “conocedor” y el sujeto que desea aprender; una organización de los estudiantes en grupos etarios; un calendario

³ “Producto de la historia, el habitus es lo social incorporado -estructura-estructurada- que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida. El habitus no es propiamente “un estado del alma”, es un “estado del cuerpo”, es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza.” (Gutiérrez en Bourdieu, 2010: 15)

escolar preestablecido; mecanismos de evaluación como el examen, etcétera (Dussel y Caruso, 1999). Islas sugiere que en el campo de la danza contemporánea este modelo conservatorio se distingue por una:

(...) formación técnica sistematizada con vocabularios de movimiento fijos y establecidos (técnica clásica, Graham, Horton, Limón, etcétera); montajes coreográficos establecidos de manera previa a las opciones del bailarín: pasos fijos repetibles montados por el coreógrafo; exámenes de admisión basados en características anatómicas relacionadas con modelos corporales anglosajones (Islas, 2004: 196)

El problema radica en que el orden disciplinario tipo conservatorio predomina en la ENDCC, aun cuando en el plan de estudios de la carrera de bailarín de danza contemporánea se asegure que la disciplina apunta hacia un tipo de formación basada en la “conciencia corporal [que] respete las individualidades” (INBA/CONACULTA, 2006: 11). Eso se convierte en una fuente de conflicto entre los alumnos, maestros y directivos de la escuela, como pude observar a lo largo de la recolección de información para mi estudio. Dichos desacuerdos entre los sujetos develan que la cultura de la disciplina en la danza académica no es neutral, sino que responde a un determinado orden social donde se ponen en juego relaciones de poder. En este caso, el estudiante debe seguir las normas disciplinarias para permanecer en la institución y alcanzar los parámetros técnicos esperados, porque para la ENDCC es relevante mantener la posición de prestigio académico que ocupa dentro del campo (Bourdieu, 2010). Por ende, se observa que las relaciones de poder no sólo se dan entre los sujetos, sino que se inscriben en cierta lógica de producción artística, en la que la escuela obtiene legitimidad formando bailarines competentes en los saberes técnicos del arte “culto”, dominante. En ese sentido, mi investigación busca describir y analizar cómo se dan en esta escuela dichas relaciones de poder y cómo son incorporadas por los sujetos a través de prácticas y dispositivos que constituyen una cultura de la disciplina particular.

1.5 Justificación del estudio

La investigación sobre la danza contemporánea en México es un campo en ciernes, quizá debido a la juventud de este género por un lado, y por otro, a la predominancia de trabajos sobre la danza clásica o la danza folclórica y tradicional. Cabe enfatizar además que la danza contemporánea como género surgido en el siglo XX no puede definirse de manera unívoca debido a que precisamente su origen está relacionado con las diversas tendencias

hacia la ruptura con los paradigmas dominantes en la danza occidental. Por ende no puede hablarse de un sentido de unidad en la danza contemporánea. Mi estudio contribuye en la profundización del análisis de este concepto, entendiendo que la legitimación de cualquier género en el campo artístico está dada, entre otros factores, por los aportes de la investigación académica al respecto.

A través de este estudio pretendo brindar argumentos que incluyan a la danza en los análisis sobre los sistemas educativos ya que, en general, los trabajos sobre las escuelas profesionales de arte suelen ser escasos en México, en comparación con otro tipo de instituciones de educación superior. Como menciona Aguirre (2011), la ausencia de los debates sobre las artes en los espacios de investigación da cuenta de la marginalidad del arte en la construcción de saberes sobre lo cultural, por ello es importante contar con investigaciones que ayuden en la comprensión de la especificidad del conocimiento artístico, para revertir ese lugar secundario que se le atribuye.

Por otro lado, mi trabajo pretende discutir la pertinencia de un modelo tradicional basado en el orden disciplinario tipo conservatorio, pues algunas prácticas llegan a fracturar las relaciones entre los sujetos, dificultando los procesos de creación artística. Así, creo que el análisis de este modelo tradicional es necesario en los debates sobre los objetivos de la educación dancística profesional en México; sobre todo porque considero prioritario cuestionar su pertinencia en la especialidad de danza contemporánea ya que desde su origen, se ha buscado una ruptura y discusión de los cánones tradicionales de la danza escénica.

Mi investigación también aporta herramientas que pretenden apoyar la toma de decisiones dentro de la propia escuela, sobre los métodos de enseñanza, las adecuaciones curriculares, las prácticas escénicas u otros elementos que conforman su modelo educativo. Pero también, dado que la ENDCC pertenece al sistema de educación artística del INBA, mi investigación tiene la finalidad de contribuir al análisis de la estructura y funcionamiento de otras escuelas a nivel nacional y en el resto de América Latina donde actualmente diversas universidades e instituciones tanto públicas como privadas ofrecen estudios profesionales en danza contemporánea. Investigaciones como esta pueden ser un referente para analizarlas a profundidad pues quizá los directivos, profesores, investigadores y alumnos enfrentan problemáticas similares a las que planteo.

En el ámbito de la investigación de la danza, a través de este estudio pretendo fomentar entre los bailarines, coreógrafos y profesores la realización de futuros trabajos cualitativos sobre las vicisitudes en los procesos educativos de la danza académica. Como propone Merriam (2001), el estudio de caso permite llegar a la comprensión tan completa de un fenómeno como sea posible, pues se enfoca en las perspectivas, experiencias e interpretaciones que los sujetos implicados le otorgan a ese fenómeno. Para ello, el investigador debe desarrollar habilidades de sensibilidad e intuición que, según Merriam, se comparten con las tareas que realizan los poetas y artistas. Por eso quiero enfatizar con mi investigación la relevancia de los saberes para la investigación del propio quehacer profesional en la danza, las cuales muchas veces quedan de lado en los programas educativos de las escuelas especializadas.

1.6 Revisión de la literatura

La producción académica sobre la dimensión educativa en la danza contemporánea es heterogénea y se encuentra en estado de construcción, debido a las dificultades para la delimitación de este género como objeto de estudio pues, como he mencionado previamente, la danza contemporánea no es una sola, sino está conformada por una diversidad de estilos y propuestas artísticas (Tambutti, 2010). Sin embargo, en general se puede hablar de una gran cantidad de estudios donde los autores realizan (o realizaron) una labor profesional activa en la danza como bailarines, coreógrafos o profesores.

Esto da cuenta del predominio de un enfoque cualitativo en el estudio de la formación profesional en la danza contemporánea, donde los investigadores pasan por procesos de reflexión sobre su propia acción en el campo. A grandes rasgos, los trabajos revisados utilizan metodologías cercanas a la etnografía, el estudio de casos, la biografía, etc.; algunas tesis y artículos científicos que revisé dan cuenta de ello. Además, también cabe destacar que la mayoría de las investigaciones consultadas fueron realizadas por mujeres (Green, 2002; Fernández, 2007; Pacheco, 2007; Potaznik, 2007; Mora, 2008; Byczkowska, 2010; Becerril, 2010; Tambutti, 2010), lo cual nos habla de una conformación del campo de la investigación de la danza más o menos homogénea y similar a la práctica de este arte, donde la presencia femenina también destaca en cantidad.

Dado que la investigación académica en danza contemporánea está vinculada directamente

con su institucionalización, hay estudios realizados desde los años ochenta, cuando el género de la danza contemporánea comenzó a legitimarse en los centros profesionales de producción coreográfica. En Estados Unidos y Francia, por ejemplo, diversas universidades ya para esta década contaban con carreras profesionales y centros de investigación, por lo que la proliferación de estudios académicos de esas regiones es notable.

Por otro lado, en general existe una coincidencia en las perspectivas de análisis teórico de los procesos educativos en la danza, ya que se abordan conceptos como *habitus*, corporalidad y disciplina. Por eso el corpus teórico que predomina en el campo abreva en la producción de Foucault y Bourdieu principalmente, y también en la fenomenología de Merleau-Ponty cuando se recupera la experiencia corporal del sujeto como variable de análisis. Por ejemplo, trabajos como los de Green (1999) y Mora (2010) se basan en los conceptos foucaultianos de disciplina, aunque con énfasis distintos.

Green (1999; 2002) discute el dogma sobre cuerpo ideal de los bailarines y contrapone este sentido con la teoría somática que recupera la simbiosis cuerpo-mente en los procesos de creación en la danza. Su referente empírico son alumnos y alumnas de instituciones norteamericanas que han tenido una trayectoria de aprendizaje con ella. Por su parte, Mora (2008; 2010; 2015) realiza un análisis antropológico de las corporalidades y la construcción de subjetividades en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, Argentina. Mediante estudios etnográficos indaga sobre las concepciones del cuerpo, el sujeto, el movimiento, la danza y su forma de transmisión, dentro de un marco de investigaciones sobre la juventud. Ambas investigadoras abordan de manera más o menos tangencial el tema del género en la danza destacando la presión que se ejerce socialmente sobre las bailarinas, al tener que conservar una línea corporal esbelta, y al mismo tiempo fuerte y saludable para mantener los ritmos de entrenamiento físico. Retomo de estas autoras, sobre todo, el cuidado metodológico y la integración del marco teórico foucaultiano en diálogo permanente con sus referentes empíricos recuperados fundamentalmente por la etnografía.

Por otro lado, los trabajos históricos sobre la institucionalización de la danza en México son fundamentales ya que destacan cómo la danza ha sido clave en la construcción de una sensibilidad colectiva (Aguirre, 2011), asociada a una idea de nación⁴. Desde una perspectiva

⁴ En este sentido, fue de gran valía comparar los procesos de institucionalización de la danza en otros países latinoamericanos como Chile y Argentina (Gigena, 2006; Pérez-Soto, 2008; Tambutti, 2012; Cadús, 2012).

de la historia cultural, el trabajo de Ramos (2009) reconstruye el contexto de conformación de la primera escuela oficial de danza en México por lo que su investigación fue central para mi estudio. Avocada principalmente a la danza clásica y moderna, la autora propone mirar a las escuelas profesionales como pieza clave en la construcción del sistema educativo nacional, en diálogo con las tendencias extranjeras en la educación dancística, lo cual retomo para mi estudio.

Asimismo, los análisis que algunos profesores de danza en México han hecho para integrar su actividad docente a la investigación sobre la danza contemporánea son centrales. En ese sentido, consulté los trabajos reunidos por Cámara e Islas (2007) que hablan sobre teorías del cuerpo y teorías del movimiento; teorías pedagógicas; y teoría del campo artístico. La visión de los profesores como sujetos involucrados en la investigación de la danza logra conjugar problemáticas detectadas en el interior de los procesos formativos de bailarines. Se muestran las contradicciones presentes en los programas de formación dancística en relación con las transformaciones mundiales no sólo en materia cultural, sino también política y económica. Especialmente recupero el trabajo de Lynton (2007), quien plantea que la formación en muchas escuelas profesionales en México y en el mundo aún reproduce los cánones tradicionales de la danza académica como exigencias técnicas muy altas, parámetros corporales de selección demasiado rígidos, escasa formación intelectual o pedagógica, subestimando el desarrollo de la creatividad. En ese sentido, también destaco que una pedagogía tradicional con estas características, genera fenómenos paradójicos en la enseñanza de la danza contemporánea que es preciso deconstruir como lo muestra Pacheco (2007) en su investigación sobre la violencia sistémica que se observa en la escuela de danza.

En relación con el estudio del caso particular de la ENDCC encontré diversas investigaciones, la mayoría tesis realizadas en México a partir de los años dos mil (Pacheco, 2007; Becerril, 2010) que dan cuenta del estado actual tanto de la enseñanza de la danza contemporánea en instituciones mexicanas, como del devenir de los profesionales de este arte. Recupero particularmente el estudio de Ferreiro (2005) sobre las relaciones en el aula de danza donde explora el juego de sentidos, comportamientos, roles, normas, etc. que los profesores suscitan dentro de esta y otras escuelas del INBA. Retomando los conceptos de ritual y acción ritualizada Ferreiro busca comprender la manera en que los estudiantes naturalizan las normas inherentes al disciplinamiento corporal propio de la danza, transformándolas en anhelo por bailar (hacer deseable lo obligatorio). La etnografía como estrategia metodológica de

observación de los procesos formativos de bailarines y su análisis es fundamental en la investigación pues registra gran cantidad de información sobre los métodos de enseñanza de los profesores. No obstante, al ser un estudio comparativo entre instituciones, falta profundizar en el caso de la ENDCC, por lo que considero necesarios otros estudios como el que propongo en esta tesis, que hace énfasis en la descripción de esta escuela en términos de su cultura disciplinar y las implicaciones en la construcción de subjetividades.

1.7 Referentes teóricos y conceptuales del estudio

Para responder a las preguntas de investigación enunciadas organicé las categorías teóricas en tres dimensiones analíticas que me ayudaran a comprender la convergencia de lo individual y lo socio-cultural en la escuela de danza, o en otras palabras, la articulación de los niveles analíticos microsociales y macrosociales (Sautu, 2005) en los fenómenos estudiados.

Éstas son, en primer lugar, la dimensión de lo formativo, basada en la idea de la escuela como una institución donde se construyen subjetividades, pues el individuo adquiere hábitos, actitudes, conocimientos, etcétera. En segundo lugar la dimensión de lo corporal, que se refiere a la relación del sujeto consigo mismo a través del cuerpo, es decir, a la construcción del sujeto por medio de su experiencia corporal. Y en tercer lugar, la dimensión de lo artístico, considerando a la danza en el aspecto de la producción de la danza en tanto un bien cultural, y la escuela de arte como agencia de producción y reproducción de valores hegemónicos que tienen que ver con ciertas lógicas mercantiles, de producción y circulación de las obras artísticas (Bourdieu, 2010; Heinich, 2010).

Esquema 1. Dimensiones teórico analíticas del estudio

Dimensión de lo formativo	Dimensión de lo corporal	Dimensión de lo artístico (producción)
<ul style="list-style-type: none">• Categorías de análisis: construcción de la subjetividad, disciplina.• Pregunta guía: ¿de qué manera se construye la subjetividad del bailarín en una escuela basada en el orden disciplinario tipo conservatorio?	<ul style="list-style-type: none">• Categoría de análisis: corporalidad• Pregunta guía: ¿cuáles son las concepciones sobre el cuerpo que subyacen en las prácticas disciplinarias y cómo son interpretadas por los alumnos, profesores y directivos de esa escuela?	<ul style="list-style-type: none">• Categoría de análisis: producción artística• Pregunta guía: ¿a qué lógica de producción artística responde el propósito institucional de la ENDCC de alcanzar altos niveles de dominio técnico?

- *Dimensión de lo formativo*

Parto de la concepción foucaultiana de la escuela como una de las instituciones modernas que conformaron lo que se conoce como la sociedad disciplinaria, caracterizada por el control de los sujetos a través de determinados dispositivos y mecanismos de vigilancia como exámenes, ordenamiento en el espacio, distribución del tiempo, etc., dentro del marco de una racionalidad económica o técnica. Bajo el supuesto de que el poder produce y multiplica, más que reprimir u oprimir, Foucault (1975) desarrolla una genealogía de los dispositivos disciplinarios de las sociedades modernas occidentales desarrollados a partir del siglo XVI, entre los cuales destacan instituciones como la escuela, el hospital y la prisión, donde la vigilancia de los sujetos es meticulosa y sistemática.

En este sentido, la escuela ayudó a construir el sujeto social de la modernidad, donde el control no se ejerce de manera coercitiva y externa a éste, sino que proviene del sujeto mismo en tanto se desarrolla la autodisciplina y el autocontrol (Elias, 2009). Así, en la escuela, el sujeto aprende a dominar sus propias acciones, pensamientos y experiencias, por ende adquiere tanto actitudes como habilidades y conocimientos, que delinear la experiencia de sí mismo (Larrosa, 1995), a través de las “tecnologías del yo” (Fouacult, 1990).

Este planteamiento teórico es de especial relevancia para los estudios de danza pues la autodisciplina en tanto forma de subjetivación, fundamenta el paradigma de la danza escénica que prevalece en las escuelas profesionales de las sociedades occidentales, donde se exige al alumno un dominio del cuerpo y de ciertas actitudes para lograr niveles técnicos que lo distinguan como profesional. Dicho paradigma proviene del siglo XVII cuando la danza se institucionalizó por decreto real en la corte de Luis XIV con la creación de la Academia Real de la Danza (*Académie Royal de la Danse*) que reglamentó la estructura y movimientos de la danza cortesana, con base en las leyes de la geometría (Tambutti, 2010).

Algunas premisas heredadas de esa tradición fundamentan los modelos formativos de las escuelas actuales. De acuerdo con Lynton (2007), en las escuelas tipo conservatorio el estudiante no sólo debe mostrar la eficiencia técnica del movimiento y el dominio de ciertos saberes corporales sino, como afirma Green (1999), también debe conducirse bajo una normalización y estandarización de la conducta en las clases de danza, especialmente las de técnica, donde el profesor corrige y vigila tanto los comportamientos como la ejecución correcta de los movimientos.

El maestro de danza usualmente se para al frente del espacio mientras los estudiantes están a menudo alineados en filas ordenadas frente al espejo y el profesor. En la clase de danza los estudiantes pasan mucho tiempo mirándose al espejo con el fin de perfeccionar la apariencia externa del cuerpo y fortaleciendo la técnica de danza. Comúnmente usan leotardos y mallas o variaciones de ropa estrecha y vestimenta que permita al profesor mirar el cuerpo desde una perspectiva externa. Muy a menudo el maestro de danza se enfoca en correcciones específicas, la colocación del cuerpo, una técnica correcta, y la interpretación eficiente de movimientos particulares de danza. (Green, 1999:2)

De acuerdo con esta perspectiva, en la escuela de danza de tipo conservatorio se induce a los estudiantes al uso de las tecnologías del yo, lo cual corresponde al planteamiento foucaultiano acerca de la escuela como un sistema de vigilancia, supervisión, entrenamiento y corrección (Green, 2002). La vigilancia se da tanto por parte de los agentes externos al sujeto (como los profesores, especialmente de las asignaturas de técnica) como por parte del sujeto mismo ya que debe actuar con base en hábitos y valores de autodisciplina que va adquiriendo a través del manejo y distribución del tiempo (de ensayos, clases, sueño, comida, reposo, etc.) que también es controlado en la escuela.

- *Dimensión de lo corporal*

En cuanto a la dimensión teórico analítica de lo corporal exploro las principales concepciones sobre el cuerpo que subyacen a las percepciones y experiencias de formación de los sujetos. Los paradigmas que persisten en estas concepciones son el cartesiano y fenomenológico al mismo tiempo, por lo que existen cruces y contradicciones en el campo que muestran la complejidad de mirar al cuerpo desde la danza desde una sola perspectiva.

El primero de ellos se refiere al planteamiento sobre la escisión mente-cuerpo (Descartes, 1980 [1641]) que es uno de los fundamentos del pensamiento social moderno. En este

paradigma el cuerpo es visto como una extensión de la razón, es decir, como una entidad que el sujeto racional *posee* (Le Breton, 1992). Por eso, aquello que se percibe a través del cuerpo (es decir, de los sentidos) es objeto de sospecha, la cual sólo se despeja gracias al uso de la razón que es “la vía privilegiada de aprehensión de la realidad y de proyección personal y social” (Aguirre, 2005).

Este paradigma sirvió como base para las primeras manifestaciones de la danza escénica, profundamente arraigada en la perspectiva cuantitativa. Con la creación de la Academia Real de la Danza en Francia en el siglo XVII se estableció un sistema organizado de movimientos muy específicos para la danza escénica, basados en una concepción racionalista del mundo. Este sistema de movimientos codificados permitía el control minucioso de todo el cuerpo; por ejemplo, se utilizó la segmentación geométrica para ejercitar determinados segmentos corporales y se construyeron secuencias de ejercicios medidas matemáticamente. Tambutti (2010) afirma que “En el marco de esta primera etapa, la danza comenzó a desviarse progresivamente de las leyes de la experiencia, empezando por negar la ley de la gravedad y ocultando todo esfuerzo o tensión en la ejecución del movimiento [para lo cual] se necesitó un fuerte disciplinamiento corporal” (2010: 18). El paradigma cartesiano es reproducido en la danza a través de prácticas y dispositivos pedagógicos relacionados con ciertas técnicas artísticas, como explicaré más adelante.

Por otro lado está el paradigma de la fenomenología, el cual afirma la experiencia del cuerpo más que su existencia o valor como posesión. Merlau-Ponty (1957 [1945]) es el principal teórico que desarrolló esta concepción en la que, a diferencia del modelo cartesiano, se considera que a través del cuerpo el hombre afirma su existencia en el mundo. Es mediante la percepción total que nos relacionamos con los objetos. La *conciencia encarnada*, concepto que desarrolla este autor, está encaminada a discutir la separación del objeto-sujeto ya que en la fenomenología el cuerpo no es un objeto externo al individuo, sino una manera de *ser-en-el-mundo*. Los estudios teóricos en danza han abrevado de este paradigma para explicar cómo, al alejarse del virtuosismo del cuerpo basado en el entrenamiento mecanicista como principal objetivo, el cuerpo se sitúa *tal cual es* en el tiempo y el espacio, con lo cual se genera otro tipo de experiencia subjetiva en los bailarines, distinta al disciplinamiento tradicional de las clases de técnica.

Por otro lado, Marcel Mauss (1934) introdujo en sociología el concepto de técnicas corporales

para hacer referencia al uso instrumental del cuerpo en los contextos sociales, tanto cotidianos como rituales, que es transmitido de manera generacional. A partir de esta idea, se entiende que la técnica en danza es la base en la búsqueda de la eficiencia corporal para sujetarse a los cánones de la danza académica occidental. Lepecki (2006), en sus estudios sobre la danza como proyecto de la modernidad, propone pensar esta relación de dominación analizando de qué manera el concepto de coreografía, entendida como una serie de “pasos”, posturas y gestos preordenados, somete al cuerpo a regímenes disciplinarios construyendo sujetos que deben someterse a mecanismos de abyección y dominación (Lepecki, 2006: 26) Es decir, la estructura ordenada de una coreografía difícilmente concuerda con el paradigma fenomenológico del cuerpo, que favorece otro tipo de experiencias en el sujeto más allá de la consecución de fines efectivistas.

- *Dimensión de lo artístico*

Las cuestiones de la formación dancística a partir de la disciplina y la relación de la experiencia corporal con la construcción de subjetividades en la escuela de danza tipo conservatorio hay que pensarlas a la luz de la dimensión sociológica de la danza en tanto proceso institucionalizado de producción de bienes simbólicos (Bourdieu, 2010), que en este caso son las obras de danza. Este proceso se rige por ciertas categorías estéticas establecidas en los centros de producción de arte legitimados que, en el caso de la danza, básicamente son Estados Unidos y algunos países de Europa como Francia y Alemania (Tambutti, 2013).

Retomo la idea de Bourdieu (2010) que explica la influencia de esas categorías estéticas en las escuelas ya que, si el artista quiere autoafirmarse como tal dentro del campo (pretensión de los estudiantes y las propias escuelas), debe dominar esos valores para transgredirlos. Una de las principales finalidades de las academias especializadas es legitimar un tipo de arte culto que corresponde a una estética dominante y por lo tanto a cierta clase social (en este caso, primero de la aristocracia, luego de la burguesía). En ese sentido, para Bourdieu, la institucionalización del arte es parte de la conocida terna de producción, distribución y consumo.

Ubicándose en el primero de estos procesos, la enseñanza académica del arte marca la diferencia entre las manifestaciones legitimadas por medio de las instituciones y aquellas que corresponden al orden de lo popular, lo tradicional, lo no burgués: “[las escuelas de arte] consagran, por sus sanciones simbólicas y, en particular, por la cooptación, principio de todas

las manifestaciones de reconocimiento, un género de obras y un tipo de hombre cultivado.” (Bourdieu, 2010: 103) Siguiendo esta idea, al especializarse la formación de bailarines, también se transformaron las formas de producción coreográfica al destacarse ciertos valores sociales (y no otros) en las obras de danza. Una de las tareas en esta dimensión de análisis es precisamente analizar estos valores y contrastarlos con las prácticas de formación que se llevan a cabo en la escuela analizada.

1.8 Estrategia metodológica y fuentes

Este trabajo es de tipo cualitativo ya que es una investigación descriptivo-interpretativa basada en el diseño metodológico del estudio de caso. Vasilachis (2005) sugiere que la investigación cualitativa en general, posee tres características esenciales: 1) la inmersión del investigador en la vida cotidiana de la situación a estudiar; 2) el análisis de lo que los propios sujetos experimentan, interpretan y valoran en esa situación; y 3) la interacción entre el investigador y los sujetos participantes. Es decir, el foco está puesto en las experiencias y sentidos que los sujetos otorgan a sus procesos de interacción en un contexto microsocioal.

Stake (1995) por su parte, afirma que el estudio de caso no es una elección metodológica sino una elección del objeto a estudiar, debido a la atención que se presta en lo que define al caso como único. En este sentido, el caso se distingue como un sistema acotado con límites propios (Merriam, 2001) que el investigador debe dejar claro. Los límites del caso ayudan a definir qué observar, dónde observar, cuándo observar, cómo observar y a quién observar.

Cabe mencionar que en los estudios de caso, se realiza una selección en dos niveles: 1) el nivel general, donde se selecciona el caso a estudiar, que es la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea; y 2) el nivel particular de los sujetos y eventos que se van a analizar, para lo cual se realiza un muestreo intencional no probabilístico. Siguiendo este razonamiento, explicaré ambos niveles.

Primero, para seleccionar a la ENDCC como mi caso de estudio partí de una investigación previa que realicé en 2008, donde se analizaron tres planes de estudio de danza, como ya lo señalé al inicio. Entre los resultados que obtuve en ese trabajo, llamó mi atención la ENDCC,

ya que esta escuela se distinguía de otras por su alto prestigio académico en el campo de la enseñanza dancística en México. La escuela ha obtenido este prestigio por diversos factores, entre los que destaca el nivel técnico de sus bailarines, logrado a base de un orden disciplinario, donde los estudiantes realizan horas de entrenamiento físico intensivo. Sobre todo en las carreras de bailarín de danza clásica de la ENDCC, donde la docilidad del cuerpo es indispensable para lograr el dominio de la técnica, las medidas disciplinarias son más rigurosas. No obstante lo paradójico del caso, aquello que lo hace único por lo cual lo elegí, es que en la carrera de bailarín de danza contemporánea se enfatice de igual manera la parte técnica⁵, con el objetivo de formar bailarines capaces de desempeñarse y adaptarse a diferentes tipos de proyectos escénicos. Por eso, una parte de la selección de mi caso en este primer nivel implicó delimitar el estudio focalizando en la carrera de danza contemporánea para bailarines, ya que la escuela también ofrece una carrera profesional para coreógrafos.

En el segundo nivel de selección, realicé una muestra intencional. Este tipo de muestreo permite recabar tantos datos como sea posible para estudiar el caso en profundidad, ya que se eligen informantes clave que cuenten con ciertos atributos que determina el investigador a partir del objetivo de investigación. También se seleccionan acontecimientos a observar y fuentes documentales (Sautu, 2005). En este caso, dado que el propósito de mi trabajo era estudiar las prácticas disciplinarias en la ENDCC, elegí observar las clases de técnica de danza, la preparación de las prácticas escénicas, y las prácticas escénicas propiamente (montajes). Por otro lado seleccioné a alumnos, docentes y directivos que pudieran dar cuenta de su experiencia en la escuela y que, a lo largo de lo que ya había comprobado en observaciones de campo previas a las entrevistas, tuvieran distintos puntos de vista sobre el orden disciplinario de la escuela. Es decir, logré obtener diferentes perspectivas del problema gracias a la heterogeneidad de la muestra (Merriam, 2001). En este sentido, no determiné previamente de forma cuantitativa el tamaño de la muestra, sino que atendiendo al principio de saturación, detuve el proceso de recolección de información una vez que los datos obtenidos se repetían (por ejemplo, en las entrevistas).

El trabajo con las fuentes se desarrolló a lo largo de toda la investigación y se realizaron consultas tanto a documentos impresos como electrónicos. En México existen pocas bibliotecas y/o centros de investigación que concentren documentación (revistas, diarios,

⁵Los ejes fundamentales para la formación de bailarines de danza contemporánea en la ENDCC son: Técnica danza clásica, Técnica de danza contemporánea y Proyecto escénico (CONACULTA/INBA, 2006).

boletines, programas de mano, videos, etc.) sobre la danza escénica. Se pueden mencionar, por supuesto, los acervos de la Biblioteca de las Artes (BNA) y el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza (CENIDI) “José Limón” como los principales repositorios de estudios al respecto. Por otro lado, también se encuentran las bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en especial la del Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE).

En Argentina también son pocos los acervos que incluyen información especializada sobre danza y educación. Realicé consultas principalmente en la biblioteca de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la biblioteca del Departamento de Artes del Movimiento del Instituto Universitario Nacional de Artes (IUNA)⁶, donde encontré tesis y libros principalmente, que abordan desde diversas perspectivas los procesos de formación de bailarines. Para el estudio de las categorías analíticas en el campo de la educación consulté principalmente los acervos de la Biblioteca “Enzo Faletto” de la FLACSO, así como la Biblioteca Nacional de Maestros, de Argentina.

También quiero destacar que una de mis principales fuentes de recursos de información fue la internet. Localicé artículos científicos, libros, ponencias, tesis y reportes de investigación que descargué y almacené en un registro propio, utilizando el gestor bibliográfico Zotero que permite recopilar, organizar y citar los recursos de información. Los sitios que principalmente consulté fueron bases de datos de revistas académicas como Scielo (scielo.org), Redalyc (redalyc.org) y DOAJ (doaj.org), debido al acceso abierto a sus registros que ofrecen a través de internet (Suber, 2015). También utilicé los repositorios institucionales de la FLACSO (flacsoandes.org), especialmente el área de tesis de posgrado en educación. Finalmente, quiero destacar que utilicé archivos digitales compartidos por los autores a través de medios electrónicos como el correo electrónico y redes sociales para el intercambio de información, como son Twitter, Academia.edu, Linked in, Facebook, entre otras. Estas redes me permitieron acceder a documentos que no habían sido publicados en otros medios, pues los autores compartieron avances y hallazgos relevantes de sus investigaciones de manera ágil, lo que habla de los cambios que se viven en la comunicación académica con el uso constante de las tecnologías de información.

⁶ A partir del año 2014 esta institución se denomina Universidad Nacional de Artes (UNA).

1.8.1 La recolección de datos

Las dos principales técnicas de recolección de datos fueron la observación no participante y la entrevista a profundidad, que son las principales fuentes para la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006). Para la entrada al campo tuve que solicitar el acceso a las autoridades de la escuela mediante oficios membretados por parte de la FLACSO, de tal manera que avalaran mi adscripción institucional y así poder llevar a cabo las observaciones y entrevistas. Cabe mencionar que este proceso no fue sencillo, dado que las normas de la escuela no permiten fácilmente la entrada a personas ajenas, principalmente por un tema de seguridad ya que hay menores de edad entre los estudiantes. La negociación de la entrada al campo se inició con correos electrónicos y llamadas telefónicas y posteriormente con encuentros con las autoridades de la escuela, principalmente la directora, quien finalmente aprobó mi estancia en la institución.

Las observaciones las realicé durante clases, principalmente de las asignaturas de Técnica de danza clásica, Técnica de danza contemporánea y Concientización corporal, que corresponden al área de Formación corporal del plan de estudios; así como Sensibilización músico-corporal y Proyecto escénico, del área de Formación artística, elaborando registros con notas en el diario de campo, así como fotografía y video de las clases, ensayos y prácticas escénicas, durante los meses de enero y febrero de 2010 y 2011, periodos de receso en la cursada de la maestría; también se realizaron observaciones de algunas prácticas escénicas durante el 2012 y 2013. Cada una de las prácticas y clases tuvo una duración promedio de dos horas y se realizaron observaciones en aproximadamente quince semanas en total, repartidas en los periodos citados.

Después de haber hecho algunas observaciones de clase (algunas de las sesiones fueron grabadas en audio y video), y de conocer parte de la dinámica cotidiana de un periodo de clases, pasé a la etapa de seleccionar a los informantes para realizar las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, las cuales tuvieron una duración promedio de 70 minutos cada una.

Realicé un total de 27 entrevistas a lo largo de los periodos mencionados: ocho a alumnos, nueve a profesores, cinco a directivos y cinco a investigadores externos a la institución; cada

una tuvo una duración aproximada de una hora y quince minutos. Todas ellas fueron hechas con el consenso de los informantes y se guardó su anonimato en el análisis de la información. Elaboré un guión de entrevista a partir de las categorías de análisis, no obstante también procuré que las preguntas fueran abiertas para captar las experiencias y percepciones de los informantes con mayor profundidad.

Cabe añadir que también realicé entrevistas a estudiantes y profesores en instituciones educativas argentinas con el fin de contrastar la información recopilada para el caso mexicano, apoyando el proceso de triangulación, aunque de ninguna manera se trata de un estudio comparativo.

Después de transcribir los registros de audio, ordené la información por categorías y subcategorías derivadas de los conceptos centrales de la investigación. Esta clasificación de los datos me permitió identificar los puntos en común y las divergencias entre las perspectivas de los diferentes informantes con respecto al problema planteado, según su posición en el campo (maestro, alumno, directivo).

Tanto estas entrevistas, como el análisis de documentos oficiales que dan sustento al proyecto educativo de esta escuela (normas, reglamentos, plan de estudios y algunas investigaciones sobre el perfil del bailarín, realizadas en el área biopsicosocial de la escuela) y las entrevistas a otros investigadores de la danza que han estudiado casos similares en esta y otras instituciones mexicanas, permitieron realizar una triangulación de la información con el fin de contrastar los datos obtenidos. La Tabla 1 muestra las técnicas de recolección de datos utilizadas y la información obtenida.

Tabla 1: Técnicas utilizadas en la recopilación y análisis de la información

Observación no participante	<p>Se realizaron observaciones de clase en las siguientes asignaturas:</p> <p><i>Eje de formación corporal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Danza Contemporánea • Concientización corporal • Técnica de Danza Clásica <p><i>Eje de formación artística:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto escénico • Sensibilización músico-corporal
Entrevistas a profundidad	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores (9) • Alumnos(8) • Directivos (5) • Investigadores (5)
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios de la Licenciatura en Danza Contemporánea, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (2006) • Código de conducta de los alumnos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (2006) • Otros documentos: programas de mano, convocatoria de ingreso a la ENDCC, informes del departamento biopsicosocial, periódicos murales de la escuela, etc.
Material audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía (de instalaciones, clases y prácticas escénicas) • Video (de clases y prácticas escénicas)

Fuente: Elaboración propia.

1.8.2 Limitantes del estudio

Los principales obstáculos para realizar las entrevistas fueron la falta de tiempo de los entrevistados y la gran carga de actividades en la escuela, que impidieron llevar a cabo más observaciones de clases y prácticas escénicas. Durante los periodos de prácticas en la ENDCC es muy difícil que tanto maestros como alumnos tengan disponibilidad dada la cantidad de ensayos, clases y actividades que deben cubrir porque el ritmo de trabajo es acelerado y las jornadas son intensivas, pues incluso abarcan tiempo fuera del horario de clases habitual de los estudiantes y profesores.

Por otro lado, el principal obstáculo para la consulta de fuentes especializadas en danza reside en la falta de repositorios y centros de documentación. Cabe mencionar que uno de los inconvenientes, particularmente para la consulta de libros completos o artículos científicos en revistas arbitradas, fue la restricción de acceso a la información por medio de suscripciones, lo cual constituye una barrera para cualquier investigación (Suber, 2015).

Otra limitante importante fue el acceso a los datos de las instituciones, tanto del INBA en general, como de la ENDCC en particular. Para realizar la caracterización del caso de estudio fue preciso conocer datos como la matrícula, la cantidad de profesores, el número de egresados, el índice de titulación, etcétera; sin embargo, aunque los documentos se solicitaron

por los medios indicados, no pude tener acceso a la información completa ya que algunos datos aún no los tenían actualizados.

La tesis está estructurada en tres capítulos más donde se desarrollan los ejes de análisis presentados. El capítulo denominado “Contextualización del estudio de caso” resume la información general sobre la ENDCC que recopilé con base en las técnicas de recolección mencionadas. En ese apartado se presentan los datos sobre matrícula, estructura curricular de la carrera de bailarín de danza contemporánea, tarifas, ubicación, instalaciones, reglamentos, etcétera. La intención es ubicar al lector en el contexto estudiado, para facilitar la comprensión del análisis posterior. En el siguiente capítulo exploro las concepciones sobre el cuerpo presentes en la escuela que analizo y cómo éstas influyen en el tipo de danza contemporánea que se promueve y desarrolla desde ese espacio de formación académica. Aquí realizo un recorrido por la historia de esta escuela pues ello me sirve para entender cómo se enlaza el paradigma de la disciplina y el dominio de ciertas técnicas en la formación de los bailarines y las políticas oficiales de producción cultural que el Estado mexicano ha impulsado desde inicios del siglo XX. En el último capítulo se estudian algunas prácticas observadas durante el trabajo de campo en la escuela a la luz de los conceptos de disciplina y autodisciplina. El lector encontrará en este apartado conjeturas y reflexiones sobre la formación del sujeto derivadas de la lectura de algunas obras foucaultianas que abordan la disciplina, y que han dado paso a nuevos autores a analizar la danza contemporánea desde esta perspectiva. Finalmente, presento las conclusiones de este trabajo que, siempre inacabadas, pretenden dar paso a otras investigaciones sociales que desde nuevos recorridos indaguen sobre las contradicciones, continuidades, tradiciones y cambios en la educación para la danza tanto en México como en otros países. En los anexos comparto un compendio de fotografías tomadas durante el trabajo de campo con el propósito de acercar al lector a la vida cotidiana de los estudiantes de danza en un conservatorio. A través de estas imágenes quiero transmitir mi reconocimiento a todos aquellos estudiantes, docentes y directivos de la ENDCC que me permitieron entrar a esos espacios cotidianos de convivencia y formación llenos de historias.

Capítulo 2. Contextualización del estudio de caso

2.1 Introducción

Como menciona Merriam (2001: 27), un estudio cualitativo de caso consiste en realizar una profunda y holística descripción y análisis de un solo fenómeno o unidad social delimitada (la unidad de análisis). Una de las principales tareas del investigador es marcar bien esos límites que distinguen al caso para ilustrar alguna preocupación, problema o hipótesis de investigación. Tal como ya se ha mencionado, en este trabajo el problema de investigación versa sobre la construcción de la subjetividad en los bailarines de la ENDCC a través de la cultura disciplinaria que caracteriza a la escuela.

Para lograr esta indagación de las condiciones contextuales, fue necesaria la utilización de diferentes fuentes y estrategias de análisis de información que ayudaran a presentar el caso de manera holística. Fundamentalmente este primer capítulo se basa en el análisis documental, ya que muestro los aspectos de su caracterización como institución pública de enseñanza profesional, presentando algunos rasgos generales de la escuela tales como la matrícula, el plan de estudios, entre otros.

El propósito es ubicar al lector en las condiciones de la institucionalización que, como mencioné en el apartado anterior, distinguen a la ENDCC como una de las más reconocidas en México. Además, este capítulo busca mostrar el tipo de escuela del cual se trata (tipo conservatorio) para entender posteriormente cómo se entretajan las interacciones de los sujetos en las prácticas de construcción de la subjetividad.

2.2 Generalidades del Instituto Nacional de Bellas Artes

El INBA fue fundado en 1946 con la finalidad de organizar las actividades de producción artística, enseñanza de las artes y su difusión a nivel nacional. Actualmente el Instituto coordina museos, centros culturales, compañías y grupos artísticos, y es la principal institución pública en México que ofrece educación artística profesional en las áreas de artes

plásticas y visuales, danza, música y teatro⁷. El INBA también ofrece educación artística en otros niveles educativos⁸ como la educación básica y secundaria, y cuenta con 29 escuelas en total y cinco centros de investigación.

La Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) coordina las escuelas del INBA. Según los datos de su portal electrónico, la matrícula de todas las disciplinas artísticas para el ciclo escolar 2012-2013 es de 9, 246 alumnos. De esta cantidad, 3,264 son estudiantes de licenciatura, siendo el nivel educativo con mayor matrícula en el Instituto. El total de maestros es de 1, 202 para ese mismo ciclo escolar⁹.

Las licenciaturas que se imparten en el INBA tienen una duración de entre cuatro y nueve años, dependiendo la disciplina artística. Las escuelas de música y danza ofrecen las carreras más largas. En algunos casos los alumnos comienzan a partir de los nueve años de edad, como en la danza clásica.

Por un lado se considera que para tener una carrera profesional más larga, los estudiantes deben comenzar mucho antes de la edad regular para otro tipo de estudios superiores (17-18 años); por otro, las habilidades requeridas por el INBA para la música y la danza comienzan a desarrollarse desde la infancia. De tal suerte que tanto en danza como en música, hay estudiantes que se gradúan como licenciados a los 18 años o incluso antes. En apartados posteriores explicaré detenidamente esta situación para la danza, enfatizando las implicaciones en las prácticas escolares de mi caso de estudio.

En lo que se refiere al total de escuelas en el INBA, existen 13 para atender específicamente a la población en el nivel superior y solamente dos de ellas están ubicadas fuera de la ciudad de México. Una es la Escuela Nacional de Música y Danza de Monterrey, en la capital del estado de Nuevo León, al norte de México; y otra es la Escuela de Laudería, ubicada en Querétaro, al

⁷ Cabe mencionar que también algunas universidades públicas y privadas de México ofrecen licenciaturas en artes, y si bien son autónomas y no dependen del INBA, existe colaboración interinstitucional. En el caso de la danza se pueden mencionar la Universidad Veracruzana, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de las Américas, entre otras.

⁸ En México el sistema educativo nacional está conformado por los siguientes niveles: 1) básico, que atiende a la población de nivel preescolar, primaria y secundaria (hasta los 15 años); 3) medio superior, que brinda servicio a la población de entre 15 y 18 años y puede ser bachillerato general o especializado (tecnológico, de formación para el trabajo, artístico, etc.); y superior, que corresponde a la educación de nivel profesional o universitario.

⁹ Datos obtenidos del sitio web <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php> durante 2013. Desafortunadamente no es posible consultar esta información desagregada por disciplina artística y nivel educativo.

centro del país. En la siguiente tabla se presenta la cantidad de las escuelas del INBA a nivel superior por disciplina.

Tabla 2. Escuelas del INBA a nivel superior

Disciplina artística	Escuelas del INBA en la Ciudad de México	Escuelas del INBA en otro estado (provincia)	Total de escuelas del INBA
Artes plásticas y visuales	2	1	3
Danza	5	1	6
Música	3	1	4
Teatro	1	N/A	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, disponibles en su portal electrónico <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx>

Como se puede observar, estamos hablando de una institución federal en la que hay mayor cantidad de escuelas para la danza que para cualquier otra especialidad, lo que muestra la consolidación de su institucionalización en México, como detallaré en el siguiente apartado.

2.2.1 La oferta educativa de danza en el INBA

Los antecedentes históricos de la institucionalización de la danza se remontan a 1932, cuando se funda la primera escuela nacional, en la capital del país. Aguirre (2009) explica que entre las décadas de 1920-1940 se construyeron nuevos sentidos de lo nacional después de la Revolución Mexicana, y para ello el papel de las artes fue pieza clave. En el proyecto civilizatorio revolucionario el arte fue concebido para las masas y se crearon condiciones para que los artistas de la danza llevaran sus creaciones a escenarios abiertos y con numerosos bailarines. Es decir, la demanda de profesionalización se hizo cada vez mayor, cuando la danza salió de los lugares consagrados como los teatros y se ofrecieron más espectáculos populares al aire libre, para lo cual eran necesarios más bailarines y maestros de danza. Por eso “(...) establecer las instituciones que se requerían terminó por ser un ‘asunto de Estado’” (Aguirre en Ramos, 2009: 16). Mi objetivo por el momento es destacar que con este propósito de formar artistas de la danza, a lo largo del siglo XX se crearon otras escuelas en el sistema del INBA, hasta ser las seis que actualmente conforman el área:

- Academia de la Danza Mexicana (ADM)

- Centro de Investigación Coreográfica (CICO)
- Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”
- Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC)
- Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)
- Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM)

Las especialidades que se ofrecen en estas instituciones son danza clásica, danza folklórica mexicana, danza española y danza contemporánea. Las carreras tienen líneas de formación en ejecución (bailarín), docencia y coreografía. La siguiente tabla muestra el resumen de la oferta educativa de estas escuelas.

Tabla 3. Oferta de educación superior en danza contemporánea del INBA

Escuela	Carreras en ejecución (bailarín)	Carreras en docencia	Carreras en coreografía
Academia de la Danza Mexicana (ADM)	- Licenciatura en Danza Clásica - Licenciatura en Danza Contemporánea - Licenciatura en Danza Popular Mexicana - Licenciatura en Danza (multidisciplinaria)	N/A	N/A
Centro de Investigación Coreográfica (CICO)	N/A	N/A	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística
Escuela Nacional de Danza «Nellie y Gloria Campobello» (ENDNGC)	N/A	Licenciatura en Educación Dancística con orientaciones en: - Danza Contemporánea - Danza Española - Danza Folclórica	N/A
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC)	- Licenciatura en Danza Clásica (Línea de trabajo de bailarín) - Licenciatura en Danza Clásica (Plan especial para Varones) - Licenciatura en Danza Contemporánea	- Licenciatura en Danza Clásica (Línea de trabajo de docencia)	- Licenciatura en Coreografía
Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)	- Licenciatura en Danza Folklórica	N/A	N/A
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM)	- Licenciatura en Danza Clásica - Licenciatura en Danza Contemporánea - Licenciatura en Danza Folklórica	- Licenciatura en Enseñanza de la Danza con Especialidad en Clásico	N/A

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, disponibles en su portal electrónico <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx> Consulta: 2013.

Como lo muestra esta tabla, la ENDCC es la única que imparte carreras en las tres líneas de formación, lo que la distingue de las otras escuelas. Este es uno de los criterios de elección de mi caso de estudio, tal como expliqué en el apartado introductorio.

Por otra parte, cada una de las escuelas del INBA tiene énfasis y modelos educativos

distintos, si bien las trayectorias son similares. Es importante destacar que las carreras en danza contemporánea del Instituto se enfocan principalmente hacia la educación de los bailarines, y sólo existe una licenciatura para formar coreógrafos. Esta característica del sistema mexicano se debe a que en los procesos históricos de institucionalización de la danza, ha sido una prioridad mostrar la capacidad del Estado para formar bailarines que escénicamente proyecten el virtuosismo que se adquiere en las escuelas mexicanas, tanto para el público nacional como el internacional. La crítica que se ha hecho de lo anterior señala que se trata de una visión limitada en el sentido de que la danza como profesión puede ir más allá de ser bailarín: “(...) muchas veces los planes y programas de estudio (...) no reconocen los cambios sociales y las nuevas y no tan nuevas necesidades y realidades del ejercicio profesional de la danza, y de las prácticas danzarias difundidas y cotidianas pero que no son consideradas profesionales.” (Lynton, 2007: 266). Por ahora, resta decir que el lector no debe perder de vista el objetivo del virtuosismo en la educación mexicana, pues es un elemento clave para comprender qué tipo de bailarín se desea formar en la escuela donde focalizo mi estudio.

La admisión a las carreras profesionales de danza en el INBA se realiza cada año y comienza con las convocatorias publicadas en el portal electrónico de la SGEIA. Cada escuela establece los requisitos de admisión y cuenta con procesos internos que tienen una duración variable, aunque el ciclo escolar inicia para todos en agosto y termina en junio de cada año. En general, las escuelas evalúan para el ingreso:

- a) Habilidades motrices
- b) Habilidades creativas-artísticas
- c) Perfil médico-nutricional
- d) Perfil psicológico

Se puede consultar el Anexo 1 para tener una visión comparativa de las escuelas, ya que presenta un resumen de los requisitos de ingreso por escuela y las fortalezas que cada institución destaca en su convocatoria de ingreso.

Para terminar de enumerar las características comunes a todas las escuelas de danza del INBA, es preciso mencionar que existen periodos de prácticas escénicas donde los alumnos muestran los trabajos realizados a lo largo del ciclo escolar; normalmente se presentan en los

bimestres enero- febrero y junio-julio. Generalmente se trata de montajes escénicos preparados durante los meses previos y con los cuales se evalúa el desempeño de los estudiantes, en el área técnico-práctica de la danza. No obstante, cabe mencionar que todos los planes de estudio vigentes en las escuelas, cuentan con otras áreas de formación que incluyen asignaturas como historia, coreología, música, apreciación artística, etc. (dependiendo de los objetivos de cada carrera). La información de las carreras de danza se localiza en los archivos de las propias escuelas. En el siguiente apartado, a través de los datos explico las condiciones institucionales específicas de la ENDCC y los elementos que la caracterizan, distinguiéndola de las otras escuelas del INBA.

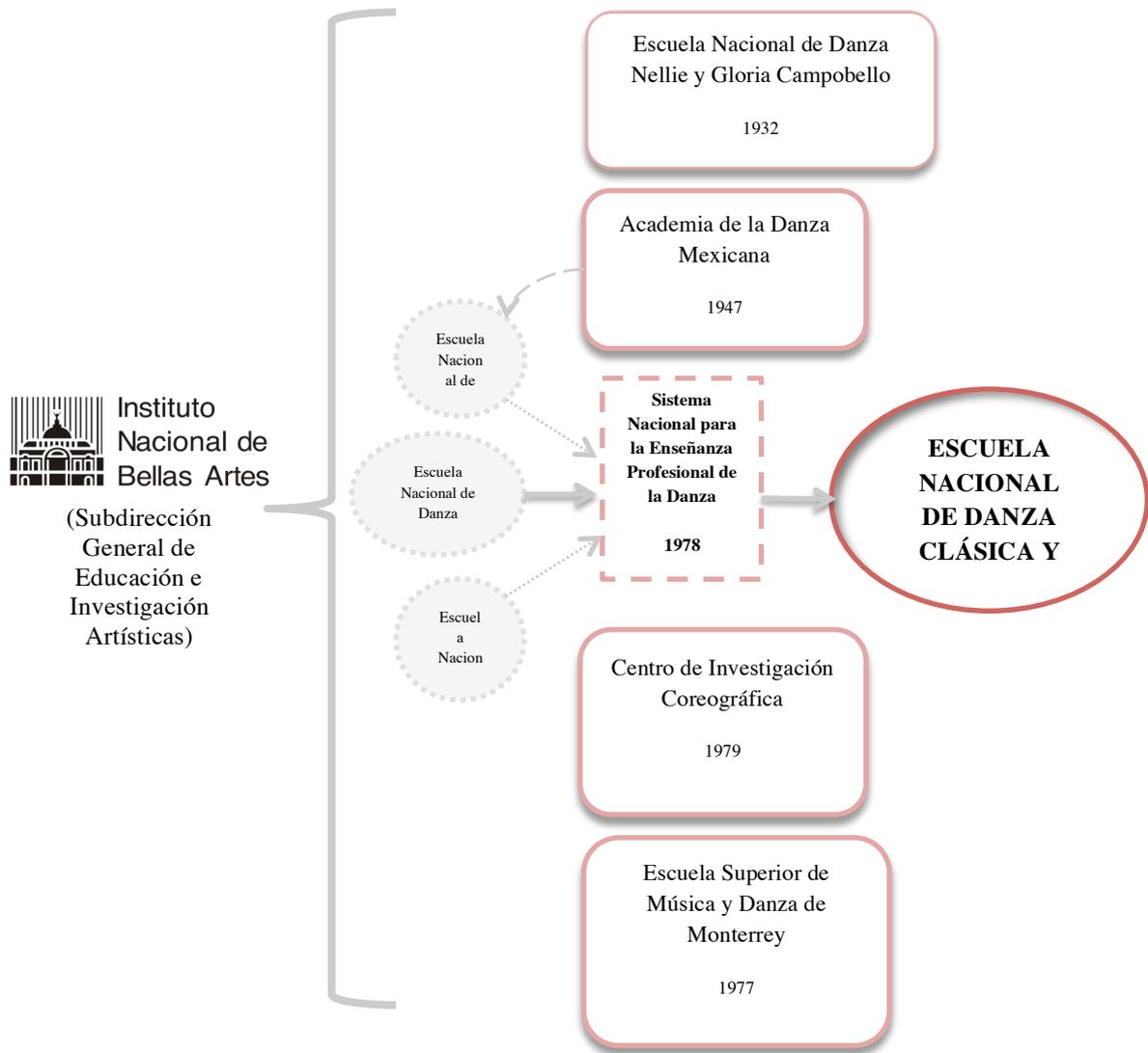
2.3 La Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea

2.3.1 Antecedentes históricos

Si bien la ENDCC fue fundada como tal en 1995, en realidad sus antecedentes están en los años setenta, cuando se creó el Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) en 1978. A su vez, el SNEPD proviene de una ruptura al interior de la Academia de la Danza Mexicana, debido a la división de intereses de los profesores, sobre todo en términos de la enseñanza de la danza clásica. En el capítulo IV presento detalladamente los pormenores de estos sucesos para mostrar cómo los procesos de institucionalización influyeron en las elecciones tanto pedagógicas como estéticas que fundamentaron el proyecto de la ENDCC. Por ahora, describo brevemente algunos puntos específicos sobre la enseñanza de la danza contemporánea en esta escuela.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la década de los 70 fue un periodo donde la institucionalización de la danza contemporánea cobró fuerza en el país. Sobre todo gracias a que las compañías y grupos independientes pusieron en la escena de la danza mexicana este género, y crearon un movimiento colectivo con presencia en los espacios públicos (Tortajada, 2007), se consolidó la propuesta del Estado para formar bailarines contemporáneos en las escuelas del INBA. En el siguiente esquema muestro la fecha de fundación de cada una de ellas.

Esquema 2. Escuelas del INBA que ofrecen formación profesional en danza contemporánea



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, el SNEPD funcionó durante 16 años y agrupaba las especialidades de danza clásica, danza contemporánea y danza folklórica. En 1979 inició la carrera de bailarín de danza contemporánea, con duración de seis años: tres para el ciclo vocacional y tres para el profesional “coincidentes con los ciclos de escolaridad para la enseñanza media básica (secundaria) y la enseñanza media superior (bachillerato), las cuales se impartían simultáneamente a la formación especializada, dentro de la escuela” (INBA/CONACULTA, 2006: 5). Es decir, el nivel de estudios máximo que los bailarines obtenían al egresar era el de la educación media superior. También existía un año más de formación didáctica, opcional, para quienes deseaban estudiar un profesorado en danza contemporánea, el cual finalmente fue eliminado en 1986.

En 1994 las escuelas que conformaban el SNEPD cambiaron de ubicación (solamente la escuela de folklore se quedó en las instalaciones que ocupaban) y se trasladaron al recién creado Centro Nacional de las Artes (CENART) donde adquirió el nombre de Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea en 1995. En aquel año hubo una reforma en el plan de estudios para bailarines de danza contemporánea; se mantuvo la separación del nivel iniciación y el nivel profesional y la duración de seis años, pero se puso mayor atención al nivel profesional, entre otras razones, por su nueva ubicación.

El CENART, situado en la delegación Coyoacán del Distrito Federal, fue uno de los proyectos más importantes en el campo la educación e investigación en artes durante la administración presidencial 1988-1994. Actualmente es uno de los complejos artístico culturales más grandes en América Latina. Su creación se basó en dos principios: la interdisciplinariedad en la investigación y creación artísticas, y la vinculación del estudiante con la práctica profesional. Para ello, se reunieron en un mismo conjunto arquitectónico instituciones de música, danza, teatro, cine y artes visuales¹⁰.

La creación del CENART forma parte de las políticas neoliberales de los años noventa implementadas en México, que influyeron en la reformulación los propósitos y fundamentos de la enseñanza profesional de la danza. En la década de los noventa, la política educativa y cultural de México dio un giro hacia los principios de calidad, internacionalización, eficiencia y excelencia, por lo que las escuelas de danza también renovaron sus modelos educativos. La ENDCC enfatizó en sus planes de estudio el discurso de la calidad, buscando formar bailarines más competitivos que pudieran desempeñarse a nivel internacional, por lo que se implementaron sistemas de becas e intercambios con escuelas de otros países.

Sin embargo, indudablemente la principal característica de este lugar que influyó en la recién creada ENDCC, fueron los espacios escénicos que se construyeron: el Teatro Raúl Flores Canelo, la Plaza de la danza y el Foro Experimental Black Box donde los alumnos realizan prácticas escénicas. Eventualmente también se utiliza el Teatro de las Artes¹¹. El plan de

¹⁰ En este espacio se encuentran además de las escuelas nacionales del INBA (Escuela Nacional de Teatro, Escuela Superior de Música, Escuela Nacional de Pintura y Escultura “La Esmeralda” y Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea), los centros de investigación, la Biblioteca de las Artes, así como teatros y otros espacios para la investigación y experimentación artística, lo cual fue planeado para atender los dos principios mencionados.

¹¹ Las características generales de estos espacios son las siguientes: el Teatro Raúl Flores Canelo es un foro tradicional a la italiana con capacidad para 336 espectadores y cuenta con equipo de iluminación, sonido,

estudios de la carrera en danza contemporánea destaca en este sentido que “La constante práctica en los escenarios de la escuela (...) ha sido un acierto que redundó en alumnos egresados con un enorme bagaje de experiencia profesional, pues los montajes coreográficos que se escenifican son preparados y conducidos por profesionales de la coreografía, *con todos los factores esénicos cuidados y resueltos.*” (INBA/CONACULTA, 2006: 7, las cursivas son mías). Ello nos habla de una institución profundamente preocupada por realizar producciones coreográficas con esmero, concordantes con las políticas de calidad ya mencionadas.

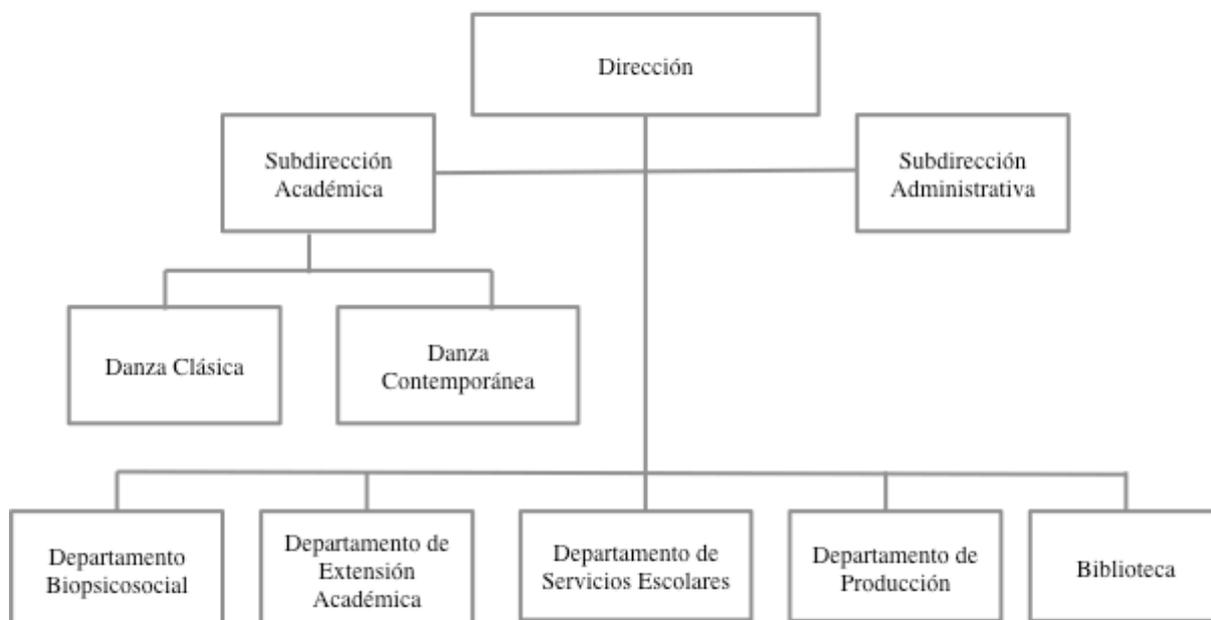
En ese sentido, después de algunos cambios, en 2005 se reformó el plan de estudios para bailarines de danza contemporánea donde ya no existe división entre los ciclos inicial y profesional y la duración de la carrera es de cinco años. La razón de este cambio que se cita en el documento oficial del plan de estudios (INBA/CONACULTA, 2006) es que, por un lado, había falta de continuidad entre ambos niveles y muchas veces los alumnos de iniciación no lograban ingresar al nivel profesional. Y por otro lado, resultaba complicado integrar estudiantes de niveles técnicos, perfiles y sobre todo edades diferentes, ya que los chicos de nivel iniciación recién entraban a la adolescencia y algunos de profesional eran ya mayores de edad. Más adelante desarrollaré esta idea, teniendo en cuenta la manera en que estas decisiones influyeron en las prácticas de construcción de los sujetos.

2.3.2 Estructura interna

Aunque la Escuela Nacional de Danza Clásica opera bajo la normatividad del INBA, tiene una organización interna independiente. Su estructura general se aprecia en el Esquema siguiente.

vestimenta y mecánica teatral, además de un foso para orquesta. El Foro Experimental Blackbox es un espacio para 90 espectadores, con un escenario elíptico y equipado con iluminación, vestimenta teatral y equipo de sonido; sus características permiten mayor dinamismo en la organización de la relación espacial entre espectadores y artistas. La Plaza de la Danza es un espacio abierto con un escenario y graderías metálicas para 400 personas. Finalmente, el Teatro de las Artes es un foro a la italiana donde se presentan espectáculos interdisciplinarios de compañías nacionales e internacionales, tiene capacidad para 607 espectadores y cuenta con equipos profesionales de audio e iluminación.

Esquema 3. Organigrama de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea



Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar que con fines de delimitación del estudio, me enfoqué en la Dirección, Subdirección Académica y Departamento Biopsicosocial, por ser las áreas involucradas directamente con los procesos disciplinarios de construcción de las subjetividades, aunque conocer los propósitos de todas las otras áreas fue imprescindible.

En primer lugar, el área de Dirección se encarga de coordinar y organizar las actividades de la escuela en general. Se apoya en los subdirectores académicos, para la coordinación del trabajo tanto de los profesores, como el desempeño de los alumnos. Para estas tareas, además se cuenta con el apoyo de una prefecta, quien colabora en la parte operativa de las actividades académicas y vigila la aplicación de las normas de disciplina escolar.

Por otro lado, el Departamento Biopsicosocial tiene por objetivo promover el desarrollo integral de los alumnos. Lo conforman las áreas de Psicología, Nutrición, Medicina, Fisioterapia y Acondicionamiento Físico, que son dirigidas por profesionales de esas áreas. Fue integrado desde la fundación de la escuela en los años setenta ya que, dada la presión sobre el rendimiento físico-académico y las jornadas de trabajo intensivo, la escuela busca mantener el estado de salud de los alumnos en óptimas condiciones (Bastián, 2001).

Particularmente, durante mi trabajo de recolección de datos, conversé con el personal del área de Psicología que me brindó información general sobre la forma de operación de este Departamento, enfatizando su relevancia en la toma de decisiones sobre la admisión y permanencia de los alumnos en la escuela.

2.3.3 Plan de estudios

El cambio hacia el nivel de licenciatura fue un giro muy importante para la escuela. En los años previos a ello, el egresado contaba con una formación especializada solamente a nivel medio superior (bachillerato) y ello impedía que los bailarines pudieran “(...) competir en el mercado laboral, realizar un posgrado, ser docentes, obtener becas, para estudios de investigación, etc.” (INBA/CONACULTA, 2006: 8). Así, la institucionalización de la danza contemporánea en la ENDCC se concretó con este cambio y se alcanzó el nivel de profesionalización que ya otros géneros como la danza clásica y la folklórica habían logrado en décadas anteriores dentro de otras escuelas del INBA.

Así fue como partir de 2006 y hasta ahora, esta modificación en el plan de estudios continúa actualmente. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los cambios curriculares implementados en la ENDCC que recién mencioné en el apartado anterior.

Tabla 4. Evolución del currículum para la formación de bailarines de danza contemporánea en la ENDCC

AÑO	OFERTA EDUCATIVA	DURACIÓN	OBSERVACIONES
1979	Bailarín de danza contemporánea	6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo prevocacional Para alumnos que no cursaban la escolaridad en el plantel y que asistían a talleres vespertinos de iniciación a la danza, integración psicomotriz y música (las edades de los estudiantes eran muy variadas, pero había alumnos mayores de edad que por esa condición no podían acceder a la carrera). - Ciclo vocacional Alumnos que cursaban el nivel secundario. - Ciclo profesional Alumnos que cursaban el nivel bachillerato. <p>Existía un año opcional de cursada para la formación de profesorado, al finalizar la carrera (eliminado en 1986).</p> <p>La escuela no contaba con personal docente especializado en danza contemporánea, por lo cual se recurrió a los servicios profesionales de bailarines activos en compañías nacionales, profesores invitados y los alumnos más avanzados de la carrera.</p>
1994	Nivel iniciación y sensibilización en danza contemporánea Bailarín ejecutante de danza contemporánea	6 años	<p>El rango de edad de los estudiantes de nivel iniciación era de 12 a 14 años (nivel secundario).</p> <p>El rango de edad de los estudiantes de bailarín ejecutante era de 15 a 19 años (nivel bachillerato).</p> <p>Ambos niveles eran terminales y existía heterogeneidad en edades, perfiles y conocimientos, por lo que hubo dificultades para dar continuidad entre ambos (no siempre eran aceptados para continuar la carrera los egresados del nivel iniciación).</p> <p>La escuela se traslada a las instalaciones del CENART y ya cuenta con una planta de docentes especializados, todos ellos coreógrafos y/o bailarines activos en compañías y grupos profesionales.</p>
2006	Licenciatura en danza contemporánea	5 años	<p>No existe división por niveles.</p> <p>La edad de ingreso va de los 14 a 17 años</p> <p>Dado que se da un uso a los foros del CENART, se enfatiza la práctica escénica como parte del currículum.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos tanto en documentos de la ENDCC como en las entrevistas realizadas.

Como se observa, en el plan de estudios vigente las edades en las que los bailarines son aceptados para iniciar su formación profesional en danza contemporánea va de los 14 a los 17 años. Esto indica que los estudiantes que ingresan, aún no concluyen los estudios de nivel medio superior (bachillerato) que el sistema educativo mexicano exige para otorgar un título de licenciatura. De hecho el grado de escolaridad mínimo que se requiere es el segundo de secundaria. Por ello, dentro de la escuela se ofrece en el turno vespertino el servicio de educación secundaria y media superior para quienes que así lo desean, aunque también se deja

la opción de cursar en otra escuela.

Las asignaturas específicas de la carrera de bailarín se ofertan por la mañana (en horarios de 7 a 14 hrs. aproximadamente) y en general se inicia el día con las de técnica de danza (tanto clásica como contemporánea). La duración total de la carrera es de diez semestres o cinco años, divididos en tres etapas: básica (dos años), disciplinaria (dos años) y profesional (un año). Por otro lado, las áreas de formación que marca el plan de estudios son tres: corporal, artística y complementaria. Dentro de estas hay ejes temáticos para organizar todas las asignaturas que se imparten a lo largo de la carrera. En la tabla siguiente se muestran los ejes y las áreas.

Tabla 5. Áreas de formación y ejes temáticos del plan de estudios de la Licenciatura en danza contemporánea de la ENDCC

ÁREA	EJES TEMÁTICOS
Formación corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de danza contemporánea - Técnica de danza clásica - Conciencia corporal
Formación artística	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto escénico - Música y movimiento - Arte dramático - Coreología - Apreciación de las artes
Formación complementaria	<ul style="list-style-type: none"> - Formación multidisciplinaria (danza folklórica, actualización técnica, gimnasio, nutrición, lengua extranjera, etc.)

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios de la Licenciatura en danza contemporánea de la ENDCC (INBA/CONACULTA, 2006).

Tal como lo establece el plan de estudios, en el área de formación corporal se incluyen los siguientes indicadores técnicos para la aprobación de asignaturas:

- Concentración y memoria (visual, auditiva, corporal, muscular).
- Coordinación (entre los segmentos corporales, de impulsos y energía, de la kinesfera, con relación al espacio y al tiempo).
- Conciencia corporal (respiración, alineación, tono, elasticidad, flexibilidad, fuerza y resistencia).
- Dominio corporal (control de pelvis, control abdominal, de rotación de piernas, de peso, de ejes, alargamiento y elevación).
- Conciencia espacial y manejo y uso del espacio (el espacio del cuerpo, y el cuerpo con el compañero y el grupo).

En cuanto al área de formación artística, se consideran:

- Musicalidad (respiración, fraseo, ritmo, tiempo musical, acentuación).
- Manejo y dominio de dinámicas y calidades de movimiento (categorías, combinatorias y contrastes).
- Presencia y proyección.
- Organicidad y expresividad.

En el área de formación complementaria no se indican específicamente los aspectos a considerar para la aprobación de las asignaturas, aunque en el perfil del egresado se menciona que el alumno deberá poseer conocimientos escenotécnicos, de historia de la danza y apreciación del arte, entre otros (INBA/CONACULTA, 2006).

Hay que destacar que tanto el área de Formación corporal como de Formación artística son sustantivas, ya que para que el alumno sea promocionado para el siguiente grado escolar es indispensable aprobar las asignaturas correspondientes a estas áreas. Es decir, un estudiante que reprueba cualquiera de las materias de Técnica y/o Proyecto escénico es aplazado un año y debe recursarlas.

En este sentido, cabe precisar que las actividades de evaluación del aprendizaje son dirigidas principalmente por los profesores, en conjunto con la subdirección académica de la escuela. Se conforman juntas de evaluación colegiada para la toma de decisiones sobre la promoción de los alumnos. Especialmente en las asignaturas de técnica se trabaja con profesores que fungen como sinodales en exámenes prácticos bajo el esquema de una clase abierta donde se muestran los avances de los alumnos; a estas pruebas pueden asistir invitados como los familiares de los estudiantes. Otras modalidades de evaluación son examen o trabajo escrito, reporte de actividades, entre otras. Destaca la evaluación a través de las prácticas escénicas, que son el eje sustancial del plan de estudios.

2.3.4 Prácticas escénicas

Una de las mayores fortalezas de la escuela es la realización de prácticas escénicas al finalizar los periodos semestrales en que se divide el ciclo escolar. Esta actividad privilegia la experiencia escénica que el alumno va obteniendo desde el primer año de la carrera:

La Práctica Escénica diferencia a nuestra escuela de otras propuestas y ofertas educativas, ya que representa la confluencia y concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejecución-interpretación y de los procesos creativo-artístico-escénicos. La Práctica Escénica permite al alumno insertarse directamente en el campo profesional por el foguero de foro y porque enfrenta al alumno al símil profesional con coreógrafos profesionales docentes de la ENDCC y con coreógrafos externos invitados. También enfrenta al alumno a propuestas estéticas diferentes y versátiles. (INBA/CONACULTA, 2006: 9-10)

El extracto anterior resume el objetivo principal de dichas prácticas, en las cuales el alumno debe involucrarse en todos los procesos de creación y montaje escénico, que incluyen desde la concepción de una idea para la generación de la obra, hasta su puesta en escena y exhibición ante un público tanto general como especializado. Cada profesor aplica distintas metodologías de enseñanza y se logran trabajos de diversa intención estética, por lo que las prácticas escénicas de la ENDCC son una muestra de la heterogeneidad de lenguajes y estilos de la danza contemporánea que coexisten en la ciudad de México. Aún así, el denominador común de estas puestas en escena es el cuidado tan preciso que se tiene de todos los detalles de la producción, como el uso de los foros, lo que sitúa al alumno en un escenario profesional poco usual para la mayoría de los grupos independientes¹².

A lo largo del año los estudiantes de danza contemporánea realizan aproximadamente 200 funciones repartidas en distintas temporadas. Las principales se llevan a cabo en los periodos de febrero (para cerrar el semestre de invierno), y junio-julio siendo éste el periodo más intensivo y con mayor peso académico, dado que cierra el ciclo escolar anual. La mayoría de estas funciones son dentro de los foros del CENART, aunque otras se presentan fuera de las instalaciones de la escuela, e incluso fuera de la ciudad de México, generalmente en eventos académicos como ferias de libro. El público asistente al CENART generalmente se conforma de familiares y amigos de los bailarines por un lado, y de artistas del ámbito dancístico de la capital del país, principalmente.

Como ya mencioné, las prácticas escénicas buscan mostrar el nivel de dominio técnico alcanzado por los alumnos, por lo tanto las asignaturas correspondientes tienen una alta ponderación. Hay que destacar que la técnica de danza contemporánea no es uniforme (como sí lo es en danza clásica) y hay muchas variantes debido a la heterogeneidad de corrientes estéticas que dieron origen a este género. Estas técnicas que se enseñan se agrupan en dos

¹² Un ejemplo de ello es el uso del Teatro Raúl Flores Canelo. Este espacio es uno de los pocos teatros en la ciudad de México dedicado a la presentación exclusiva de obras de danza, sobre todo clásica y contemporánea. Para programar temporadas de los grupos profesionales de danza contemporánea, el CENART hace una selección, y difícilmente un grupo tiene más de una corta temporada (de algunos días) al año.

tipos, según el plan de estudios: por un lado, las más tradicionales que buscan el desarrollo muscular mediante la memorización y repetición de secuencias de movimiento; y por el otro lado, técnicas emergentes (como las llamadas técnicas somáticas) que enfatizan la conciencia corporal y “la formación de un cuerpo sano (...) que respete la particularidad de cada individuo” (INBA/CONACULTA, 2006). Ambos tipos están presentes en las prácticas escolares de la ENDCC, aunque predomina la enseñanza del primer tipo de técnicas y las otras son complementarias, como lo pude constatar en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

2.3.5 Requisitos de ingreso

Para ingresar a la carrera de danza contemporánea, el aspirante debe cubrir una serie de características deseables entre las que destacan: contar con una figura y proporciones “adecuadas” para la danza (específicamente delgadez y bajo porcentaje de grasa corporal), habilidades psicomotrices, habilidades musicales, buena salud incluyendo la nutricional, y un determinado perfil psicológico acorde a una profesión artística¹³. La tabla siguiente resume estos requisitos:

Tabla 6. Características que se evalúan en los exámenes de admisión para la carrera de danza contemporánea en la ENDCC

FÍSICO CORPORALES	PSICOMOTRICES	AUDITIVO-MUSICALES	PSICOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Figura proporcionada - Complexión delgada - Bajo porcentaje de grasa corporal - Rangos articulares amplios - Flexibilidad - Alineación ósea, muscular y articular - Tono muscular - Buen estado de salud - Valoración ortopédica y traumatológica apta - Evaluación dietética y nutricional adecuada 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerza - Velocidad - Manejo del espacio - Atención, retención y memoria - Coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación auditiva - Discriminación rítmica - Ejecución rítmica - Ejecución rítmico-melódica 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición para el trabajo individual y grupal - Motivación hacia la danza - Vocación para la danza escénica - Estabilidad emocional - Capacidad intelectual, analítica y crítica - Esquema corporal adecuado - Aceptación de normas - Buena autoestima - Perfil familiar favorecedor - Capacidad para enfrentar retos

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios de la licenciatura.

El aspirante realiza una “batería de exámenes de admisión” para aprobar estos requisitos. Los exámenes se dividen en: técnico, antropométrico, musical, médico-postural, nutricional,

¹³ En el área de atención psicológica de esta escuela se está estudiando cuáles son las características idóneas de un estudiante de danza. En general, lo que se ha destacado es la autodisciplina y la capacidad de asimilar normas disciplinarias dado que esta escuela tiene altos niveles de exigencia física y los estudiantes están constantemente sometidos a presión para tener rendimiento.

psicológico y un curso selectivo. Como se puede observar, la criba para entrar a esta escuela es bastante dura. Ello hace que los porcentajes de admisión sean bajos. Por ejemplo, durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012 se atendió la demanda de alrededor de 300 estudiantes por año, de los cuales únicamente aproximadamente un 17% fueron aceptados para cursar la carrera.

2.3.6 Matrícula

De acuerdo con los datos que me proporcionó el Departamento de Control Escolar de la ENDCC, la matrícula de la Licenciatura en Danza Contemporánea fue de 56 alumnos para el ciclo escolar 2010-2011 y de 58 alumnos en 2011-2012, lo cual representa el 30% del total de de la escuela, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 7 Matrícula de la ENDCC 2010-2012

CARRERA	2010-2011	2011-2012
Licenciatura en Danza Clásica (bailarín)	76	86
Licenciatura en Danza Clásica (docencia)		
Licenciatura en Danza Clásica (plan especial para varones)	26	30
Licenciatura en Danza Contemporánea	56	58
Licenciatura en Coreografía	20	27
TOTAL	178	201

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la ENDCC.

Los grupos se conforman de aproximadamente de 10 a 12 estudiantes, y destaca que la proporción entre hombres y mujeres es muy similar, a diferencia de la carrera de danza clásica, donde predomina la población femenina. De cada cohorte egresan en promedio diez alumnos anualmente, por lo que la eficiencia termina de la escuela es alta. La mayoría de los alumnos proviene de la ciudad de México y área metropolitana, pero también hay estudiantes originarios de algunos estados del país, como el estado de México, Morelos, Oaxaca, entre otros.

2.3.7 Profesores

La planta docente de la carrera de bailarín contemporáneo en la ENDCC está

conformada por profesionales de las artes escénicas, especialmente del teatro, la música y la danza, por supuesto. Los profesores de las asignaturas principales (Técnica y Proyecto escénico) son coreógrafos en activo, con amplia trayectoria en la danza y cuyo trabajo es reconocido en la escena mexicana. Una de las fortalezas destacadas dentro y fuera de la escuela es precisamente que los profesores han consolidado sus carreras en el ejercicio de la danza y por lo tanto cuentan con experiencia escénica que guía las prácticas con los estudiantes.

Algunos de los profesores con mayor trayectoria estudiaron con personajes de la danza moderna desde los años sesenta, y bailaron en las compañías subsidiadas, o bien son coreógrafos y dirigen proyectos independientes con distintos grados de consolidación en la escena nacional. Algunos otros son bailarines y profesores en universidades y otras instituciones. Todos cuentan con experiencia docente en las técnicas que enseñan que, como mencioné anteriormente, son diversas y heterogéneas aunque la escuela busca que todos ellos incorporen la conciencia corporal como parte fundamental de su trabajo docente (INBA/CONACULTA, 2006: 25). De ahí que se busque integrar grupos reducidos, como mostraré más adelante.

Por otro lado, los docentes de las otras asignaturas son dramaturgos, directores de teatro, compositores, músicos (pianistas y percusionistas), artistas visuales, y profesionales de otras áreas como la psicología, la medicina o las ciencias sociales que complementan la formación sustantiva de los bailarines. De todos los docentes, la ENDCC promueve su capacitación y actualización tanto en el país como en el extranjero.

Los profesores trabajan de manera colegiada en la toma de decisiones académicas como el ingreso de los alumnos, su seguimiento, la planeación de prácticas escénicas, la aprobación de los estudiantes y otras actividades escolares. A través del Subdirector Académico, se establece el vínculo entre docentes y alumnos para realizar acuerdos o dirimir controversias que eventualmente se presentan.

2.3.8 Normatividad

Los reglamentos vigentes en la ENDCC son de observancia general para todas las

escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes desde el año 2006, y definen los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad académica. Los documentos completos están disponibles en la normateca del portal electrónico de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas y para este estudio recuperé los siguientes:

- Bases Generales que Regulan la Educación y la Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Código de Conducta de los Alumnos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Código de Derechos y Obligaciones Académicas del Personal Docente del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Reglamento del Comité para la Defensa de los Derechos de los Alumnos de las Escuelas de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Estatuto del Comité para la Defensa de los Derechos de los Alumnos de las Escuelas de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

La revisión de estos documentos me ayudó a delimitar el marco normativo en el que tienen lugar las prácticas disciplinarias en la escuela. De especial relevancia fue el código de conducta de los alumnos, ya que caracteriza las faltas y establece las sanciones que la escuela debe aplicar en caso de violación de las normas. En resumen, este documento regula el uso de uniformes, puntualidad y asistencia, conductas como uso de drogas y prácticas sexuales dentro de la escuela, tiempos y contenidos de las asignaturas, evaluaciones, entre otros temas. Existen también reglamentos internos referidos al uso de instalaciones y equipo, puntualidad, escolaridad, grabación de las prácticas escénicas, etcétera.

2.3.9 Costos

Como ya mencioné, la ENDCC es una escuela pública y por lo tanto, la inversión en la formación de los estudiantes está mayormente cubierta por el Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de quien depende el INBA. No obstante, los estudiantes deben pagar unos \$300 por derecho de examen de admisión, lo que equivale aproximadamente a unos 23 USD. El costo de inscripción anual también ronda esa cifra. No obstante, hay que considerar también los costos de permanencia en la escuela. Más allá de

que no hay cuotas mensuales, cuando los estudiantes deciden cursar la escolaridad dentro de la misma escuela, deben prever los gastos que implican pasar jornadas completas en la institución, como los costos de alimentación y transporte.

Por otro lado, los estudiantes también realizan gastos para el montaje de las obras coreográficas que se realizan para acreditar las prácticas escénicas, que son el eje del modelo educativo como he mostrado en apartados anteriores.

2.3.10 Servicio social y Titulación

En total el reglamento correspondiente a estos dos aspectos establece 17 modalidades de titulación para obtener el grado de licenciatura en cualquiera de las escuelas del INBA, las cuales van desde un proyecto escénico, presentación de una clase, tesis, tesina, informe de práctica educativa, entre otros (INBA, 2006). En la ENDCC generalmente los bailarines de danza contemporánea eligen presentar un montaje escénico, dadas las posibilidades para la producción coreográfica que ofrece la escuela (especialmente los foros). Es preciso recordar que el énfasis de la escuela es formar bailarines que se desempeñen en el ejercicio escénico por lo que en general no se recurre a otras modalidades como la tesis. En el aspecto de servicio social, se deben realizar 480 horas de actividades acordes a su perfil profesional y que tengan un beneficio para la sociedad, en un periodo entre los seis meses y los dos años como máximo. Este es un requisito para la titulación y el estudiante debe entregar un informe al culminar sus actividades; en la ENDCC generalmente los alumnos de danza contemporánea realizan el servicio social bailando en proyectos con grupos de diferente nivel de consolidación en la escena mexicana, o bien como asistentes de producción.

2.4 Conclusiones del capítulo

Hasta aquí describí los aspectos que me permiten ubicar al lector en el marco institucional de del caso de estudio; quise mostrar cómo el uso de mis principales fuentes documentales (particularmente el plan de estudios y los reglamentos de la escuela) me ayudaron a determinar los límites de la investigación. Este recorte contextual guió las técnicas de recolección de información en el trabajo de campo ya que a partir de ello elaboré los instrumentos de observación y entrevistas. En este sentido, la revisión de estos documentos

también fue un ejercicio constante de triangulación con los datos que obtuve sobre las experiencias y percepciones que tienen maestros, alumnos y directivos de la ENDCC con respecto a las prácticas disciplinarias que regulan la formación de los sujetos.

Capítulo 3. Cuerpo y formación de bailarines de danza contemporánea en México

3.1 La danza y el estudio del cuerpo en las ciencias sociales y humanas

Dado que hay muy diversos sentidos, usos y representaciones que socialmente se otorgan al cuerpo y que determinan las relaciones de poder entre los miembros de un grupo social, el cuerpo como objeto de estudio se inscribe en ámbitos multidisciplinarios de investigación. Los fundamentos de los estudios sobre el cuerpo se encuentran en las obras de diferentes autores ya clásicos en las ciencias sociales y humanas. Desde la filosofía, la fenomenología de Merleau-Ponty (1945) y las teorías sobre el poder de Foucault (1975; 1990) son indispensables en la producción académica actual sobre el cuerpo y las relaciones intersubjetivas en que éste se inscribe. Por otro lado, en la antropología hay estudios de autores como Victor Turner (1969) o Mary Douglas (1996) que abordan –cada autor desde distinta perspectiva– el tema del cuerpo y el ritual destacando el plano simbólico del cuerpo en distintos tipos de sociedades. En la sociología francesa hay textos de autores como Émile Durkheim (1992 [1912]), Norbert Elias (2009 [1939]), Marcel Mauss (1950), y Pierre Bourdieu (1991; 2007) considerados base para analizar el papel que tiene el cuerpo en la formación de los sujetos sociales.

En este trabajo destaco los estudios sociológicos del cuerpo para el análisis de éste como sitio de encarnación de todos los procesos sociales, especialmente en las sociedades en el capitalismo “(...) por cuanto en su seno proliferaron los discursos y las prácticas orientados a activar formas corporales que estimularan los principios de productividad, salud, gobernabilidad y emocionalidad que le son intrínsecos.” (Pedraza, 2009: p. 78). Algunos de estos principios influyeron también en la generación de estilos y corrientes artísticas en la danza escénica occidental dominante, como explicaré más adelante.

Para hablar particularmente de las sociedades de América Latina, Sabido Ramos (2010) asegura que en la sociología los estudios sobre el cuerpo –y las emociones– como objeto de estudio han tenido un auge importante en la región desde las últimas décadas del siglo XX¹⁴.

¹⁴ Inclusive se han institucionalizado este tipo de estudios, como lo muestra la existencia de diversos grupos de investigación, revistas científicas, eventos académicos, etc., en distintas universidades tanto públicas como

El trabajo de Sabido Ramos (2010) muestra que los niveles analíticos de los estudios del cuerpo en Latinoamérica se agrupan en dos tipos:

[...] aquellos estudios sobre la conformación de los Estados-nación en América Latina a partir de la modelación e imposición de disciplinas a los cuerpos; y [...] aquellas experiencias estético-políticas desarrolladas y radicalizadas en el marco de la llamada segunda modernidad o modernidad tardía (Pedraza, 2004; 2009). El primero de estos retoma ampliamente la obra de Michel Foucault y sirve para situarse en una perspectiva poscolonialista. En cuanto al segundo tipo de estudios estos se refieren al “ámbito estético de la corporalidad (Sabido, 2010).

Tomando esto en cuenta, podemos considerar que los estudios sobre el cuerpo en América Latina además abrevan de los estudios poscoloniales, los cuales hacen visible que las diferencias de los cuerpos de sujetos latinoamericanos con ciertos parámetros occidentales europeos modifican las relaciones de poder. Por ejemplo, los estudios poscoloniales plantean que la idea de “raza” convierte al cuerpo en un punto de legitimidad de las relaciones de dominación que caracterizan al capitalismo, como afirma Quijano: “[la idea de raza] es decir, una supuesta diferente estructura biológica [...] ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (Quijano, 2000)¹⁵. Durante los periodos de constitución de los estados-nación en América Latina, las denominadas “razas inferiores” fueron sometidas. Argumentos como la resistencia de la “raza negra” a condiciones climáticas extremas, justificó la explotación de los esclavos en las plantaciones de algodón o café, por ejemplo. En este sentido, el fenotipo de los individuos (particularmente, el color de la piel) fue uno de los elementos para instalar el sistema capitalista en Latinoamérica, lo cual le otorgó al cuerpo una carga ideológica (Pedraza, 2009). Otro ejemplo más de ello es la diferenciación sexual. Bourdieu (2000) hace énfasis en la violencia simbólica (“amortiguada, insensible para sus propias víctimas”) ejercida sobre los individuos, especialmente mujeres, debido a sus características corporales, lo que enfatiza la oposición de lo masculino y lo femenino convirtiendo al cuerpo en objeto de “socialización de lo biológico y biologización de lo social”. Como en el caso del color de piel, aquí los rasgos sexuales son factores de legitimación de ciertas relaciones sociales de dominación, lo cual habla de la relevancia de la materialidad del cuerpo en la vida social.

Estas problemáticas muestran la necesidad de poner al cuerpo en el centro de las discusiones en ciencias sociales contemporáneas, ya que en épocas precedentes éste fue soslayado por un

privadas en toda la región.

¹⁵ Lo anterior, según Le Breton (1990), se deriva de la racionalidad surgida de la modernidad, en donde la idea de individuo muestra cómo la objetivación del cuerpo es uno de los principales rasgos de diferenciación (y separación) de la persona con la colectividad (Le Breton, 2002 [1990]).

problema en la ciencia moderna (Thomas, 1995): la oposición de la mente y el cuerpo propia del paradigma cartesiano, el cual distingue la *res cogitans* de la *res extensa* y por eso la razón, separada del cuerpo, es privilegiada y considerada indispensable con lo cual el plano corporal queda en segundo término. Lander (1993) afirma: “Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos” (Lander, 1997). Algunas prácticas corporales gestadas con el capitalismo dan cuenta de esa postura instrumental frente al cuerpo, que es considerado como una entidad externa al sujeto, la cual es preciso dominar.

Como ya he explicado previamente, Marcel Mauss habla sobre las técnicas corporales que son diferentes patrones de usos sociales del cuerpo considerado como el primer objeto técnico del hombre en tanto hace uso de él para alcanzar una finalidad mediante actos conservados y transmitidos culturalmente (Mauss, 2006 [1950]). Considero que las técnicas corporales en la danza escénica ocupan un lugar fundamental en el trabajo de especialización, es decir, en la profesionalización de los sujetos. Si miramos a la danza como una práctica artística occidental, el uso de ciertas técnicas corporales está sumamente ligado al paradigma cartesiano.

No obstante, otros planteamientos surgidos en el campo de las artes en el polo del paradigma fenomenológico de Merleau-Ponty, proponen explicar y matizar aquellas dicotomías como las de teoría-práctica, sujeto-objeto, y cuerpo-mente, derivadas del paradigma cartesiano. Este paradigma recupera la experiencia del cuerpo que abarca no sólo los aspectos físicos, sino también emocionales, psíquicos, cognitivos, afectivos, nutricionales, etc., por lo que el sujeto se considera inseparable del mundo. En sintonía, algunas corrientes estéticas de la danza surgidas durante los años sesenta y setenta del siglo XX reconocen que es en el cuerpo donde tiene lugar el vínculo individuo-sociedad, y no se le concibe separado de la razón, la emoción, la sensibilidad, etcétera. En este sentido la oposición cuerpo-mente es inválida ya que la singular experiencia del sujeto (quien al bailar es protagonista de una transformación de su subjetividad) nos hace mirar al cuerpo completamente en sinergia con la conciencia y la sensibilidad afectiva, como afirma Byczkowska:

Los bailarines incorporan ciertos conocimientos y experiencias dancísticas, aprenden cómo usar sus cuerpos, transformarlos para tener la mejor herramienta posible. Ellos usan

sus cuerpos para convertirse constantemente en bailarines, para construir sus identidades, para construir su posición dentro del grupo. El cuerpo es crucial en este rol social, ya que es la única manera a través de la cual se puede juzgar a un bailarín (Byczkowska, 2009. La traducción es mía).

Por eso en la danza la separación del cuerpo y la razón es infértil y se considera más bien que el *ser-en-el-mundo* que ya desarrollara Merleau-Ponty define la experiencia de la danza en la cual cuerpo y mundo se comunican.

Ahora bien, hay que reconocer que hablando de la danza como un ámbito de producción simbólica, hay cruces y contradicciones pues ambos paradigmas sobre el cuerpo, el cartesiano y el fenomenológico están presentes en la danza escénica contemporánea. Para entender esto, creo necesario rastrear históricamente las concepciones sobre el cuerpo que han transformado la danza escénica. Esta tarea no la emprendo desde la perspectiva cronológica en la historia de la danza que define periodos identificados de acuerdo con las características estéticas de las obras que se producen, las técnicas de su producción, los postulados filosóficos que retoman los creadores, etcétera. La perspectiva cronológica y lineal de la historia de la danza reconoce que al romanticismo le sigue el clasicismo¹⁶ y que la danza moderna precede a la danza contemporánea. Pero las transiciones de un periodo a otro son divisiones artificiales que se establecen en los círculos académicos para organizar e interpretar los sucesos que caracterizan esa división. En la realidad los cambios se dan en la larga duración y es difícil definir lo que es arte y lo que no es en cada periodo (Danto, 2009). Por ello, retomo a Islas (2004) cuando propone que la investigación de la danza habría de comenzar por la necesidad de historizar este arte desvelando aquello que se nos aparece como dado, como absoluto, con respecto al cuerpo del bailarín, el cual ha sido atravesado por las dinámicas político-culturales de una sociedad donde este arte tiene un alto valor cultural.

3.2 El cuerpo en la institucionalización de la danza

En este sentido habría que pensar a la danza no solo como un hecho escénico, un arte en sí mismo –eso nos encerraría en un autotelismo infértil– sino como una experiencia de la dimensión corporal de lo humano. Cabría entonces preguntarse ¿qué valores se le han dado al cuerpo en la danza escénica?, ¿cómo se han transformado estos valores en los diferentes géneros dancísticos? Para responder, acudo a la necesidad, planteada por Islas, de realizar un

¹⁶ A diferencia de la música, en donde se reconoce al clasicismo como anterior.

“trabajo de revisión de las condiciones de producción de la danza [...] y, por lo tanto, el acceso conceptual a la estratificación de aspectos que la rodean: los cruces entre lo social, lo político, lo económico, lo psicológico, lo cultural, lo biológico, etcétera.” (Islas, 2004: 203). Esta propuesta coincide con la idea de Layson (2004) del derribamiento de estructuras arraigadas y duraderas que el abordaje histórico tradicional de la danza plantea: el hablar de corrientes, o estilos, o épocas determinadas que pueden ser aisladas de un entorno mucho más complejo resulta por demás infecundo. Dice Layson: “En la historia de la danza esto significa, por ejemplo, que en lugar de pensar la historia del ballet como un desarrollo gradual a describirse en términos de crecimiento progresivo, con mejoras sucesivas y puntos de innovación claramente identificables, un abordaje radical también estudiaría el género en su existencia caprichosa, incluso azarosa, en el tiempo.” (Layson, 2004: 27), y yendo más allá, ello significa también el cuestionamiento de las categorías aristotélicas de mimesis (de la naturaleza) y belleza, sobre las cuales se fundó la danza escénica occidental. Como lo expresa Gigena:

(...) el fundamento de la Belleza se ligó en la danza al mandato mimético, ese cuerpo signado por la belleza y por su aprovechamiento máximo figurado en el virtuosismo que sustentaba esa perfección, fue también fundamentalmente un medio para la representación de alguna otra cosa; es decir, un instrumento ya no solamente del disciplinamiento que sostiene la prosecución del máximo resultado -del ajuste entre fin y entrenamiento- sino también el medio necesario para decir algo que trascendiera la materialidad de ese cuerpo: narración a veces, con el modelo de la tragedia (como quiso Jean Georges Noverre en el siglo XVIII) o del hombre nuevo (Martha Graham, Doris Humphrey), imagen de la Idea (como pretendió Gautier con Giselle), o autoexpresión revelada del sujeto individual en el que se encarna el mundo (Isadora Duncan, Mary Wigman). (Gigena, 2006)

Es decir, es ineludible que las maneras en que la danza se produce y los fines estéticos que se persiguen en cada época tienen una estrecha relación con la formación del bailarín. “¿Qué tipo de bailarín queremos formar?” podría ser una pregunta seguramente formulada por los maestros, coreógrafos y academias de danza desde el siglo XVII. Nada hay de nuevo en ella, sin embargo, sí existe un vacío en el abordaje de su planteamiento a lo largo de la historia de la danza. Volviendo a Islas (2004), no basta con mirar a la danza a partir de sus “resultados”, es decir las obras coreográficas, como tampoco es suficiente pensarla en términos de las formas de producción sin observar los procesos educativos inherentes a ellas.

Para ello, siguiendo a Tambutti (2010), parto de la idea de que desde la aparición en 1661 de la *Académie Royale de la Danse* (hoy Ópera de París) en la Francia de Luis XIV –hecho que se considera, en una lectura lineal, el inicio de la danza escénica occidental–, comienza la consolidación de la danza como campo artístico específico. Esta academia tuteló la enseñanza

de la danza en Occidente estableciendo los saberes y las maneras de transmisión de éstos, así como una reglamentación del arte académico. Así, la danza se convirtió en una actividad de “profesionales”. Con ello, se adoptaron en la danza ciertas características de la cultura o gramática escolar emergida de la modernidad en Occidente. En principio pareciera que la academia de danza, como de cualquier arte, dista mucho de la institución escolar en el sentido de los propósitos de formación que ésta conlleva, como son el mantenimiento del lazo social, la reproducción/transmisión de normas y pautas socialmente constituidas, la construcción de ciudadanía, etc. La academia de danza, básicamente, forma bailarines. Sin embargo, si bien es cierto que la academia de danza alberga en sí sus propias normas y fines educativos, quizá podemos pensar que su historia corre paralelamente a la consolidación de las instituciones educativas en general. Una de las coincidencias quizá más obvias entre la escuela moderna y la academia profesional de danza está relacionada con la organización disciplinaria de los cuerpos, por ejemplo. En términos foucaultianos, la estructuración del espacio, la distribución del tiempo, el uso de uniformes, la evaluación a través del examen, etc. pueden rastrearse, no sin dificultad¹⁷, en la historia de las academias de danza.

No obstante, no hay que perder de vista que la academia de arte cumple otras funciones dentro de la sociedad en que se inscribe, diferentes a las de la escuela. Siguiendo a Bourdieu (2010), una de las principales finalidades de las academias especializadas es legitimar un tipo de arte culto que corresponde a una estética dominante y por lo tanto a cierta clase social (en este caso, primero de la aristocracia, luego de la burguesía). En ese sentido, para Bourdieu, la academización del arte es parte de la famosa terna de producción, distribución y consumo. Ubicándose en el primero de estos procesos, la enseñanza académica del arte marca la diferencia entre las manifestaciones *legitimadas* por medio de las instituciones y aquellas que corresponden al orden de lo popular, lo tradicional, lo no burgués: “[las escuelas de arte] consagran, por sus sanciones simbólicas y, en particular, por la cooptación, principio de todas las manifestaciones de reconocimiento, un género de obras y un tipo de hombre cultivado.”

¹⁷ Uno de los principales obstáculos para la investigación histórica de la danza tiene que ver con el carácter efímero e inasible de este arte. A diferencia del teatro, la música o la pintura donde las obras han perdurado por su naturaleza o su registro es rastreable, las obras coreográficas ocurren una vez y no más. Si bien desde épocas tempranas se crearon sistemas de notación coreográfica, estos no fueron homogéneos y varían mucho según las épocas, los lugares o los estilos artísticos, lo cual dificulta la interpretación de los datos. Aunado a ello, podemos mencionar que el proceso de *autonomización* de la danza (en el sentido de separación, depuración de los saberes propios de este arte) es mucho más tardío que el de otras artes y por tanto, sus elementos fueron más lentamente definidos. Todo ello tiene implicaciones en el estudio de los procesos educativos de la danza, por eso es que nos parece que si recuperamos algunas premisas de la escuela moderna podemos comprender con mayor profundidad los sentidos de la formación específica en este arte.

(Bourdieu, 2010: 103) Siguiendo esta idea, al especializarse la formación de bailarines, también se transformaron las formas de producción coreográfica al destacarse ciertos valores sociales en las obras de danza, como la belleza corporal.

Según Islas, otro de los mayores cambios en la producción artística que deriva de la creación de academias consiste en:

(...) un cambio de concepción en Occidente, de la Edad Media a la Modernidad, entre la *producción* concebida como un hecho colectivo y unitario cuya finalidad era generar una realidad de utilidad social, idea arraigada en las estructuras medievales, y la separación que introduce el dispositivo moderno de la academización entre el *aprendizaje* y la *producción* como dos fases separadas de la actividad artística. La nueva construcción imaginaria implica que nadie puede ser un productor artístico sin una fase previa de aprendizaje: no se es artista sin haber aprendido antes en una escuela. (Islas, 2002: 147. Las cursivas están en el original)

A partir de ello, considero que es necesario comprender el recorrido por el cual las academias de danza han pasado, ya que como afirma Bourdieu (2010) la escuela especializada consagra *ciertos saberes* para legitimar *cierto tipo* de arte, y quizá es pertinente agregar: *cierto tipo de cuerpo* del bailarín.

3.2.1 La belleza corporal: canon en la danza

Al remitirnos a la historia de la enseñanza de la danza, encontramos que entre los saberes específicos que se organizaron en la *Académie* están los movimientos y posturas corporales que, de a poco, se acercaron a la estética neoclasicista, desarrollada en el siglo XVIII. En efecto, una de las prioridades de esta danza académica en ciernes era destacar en el bailarín los cánones de belleza corporal de la Grecia clásica¹⁸. Esta concepción de la belleza, apolínea, tendía a negar la propia carnalidad del cuerpo, es decir, su dimensión material, privilegiando la idea de un cuerpo etéreo, liviano y, sobre todo, portador de las reglas morales de la nobleza. El bailarín fue (y es) sin duda un referente de belleza y la danza académica el arte que por excelencia la hizo notar, destacando la “elegancia” y el refinamiento del cuerpo¹⁹.

¹⁸ Como sugiere Eco (2010), la concepción de belleza corporal del Renacimiento y siglos posteriores se basa en las ideas griegas de proporción, simetría y armonía. Estas tres características son fundamentales para la danza neoclasicista y romántica de los siglos XVIII y XIX, y aplicables a la técnica de entrenamiento corporal construida para la formación de bailarines.

¹⁹ Cabe señalar que en el trabajo de campo que realicé, la preocupación por la belleza física se hizo presente en varias entrevistas. Tanto estudiantes como profesores hicieron referencias a la importancia que se le otorga al cuerpo bello entre los bailarines, ya sea para destacarlo como un valor positivo o bien para denotar la

La belleza corporal que aquí tiene lugar está relacionada con el progresivo ascenso de la burguesía en la sociedad europea y su creciente necesidad de “mostrarse”. Georges Vigarello (2004) observa que al indagar en la historia de la belleza en Occidente, es posible afirmar que ésta es una *invención* en tres sentidos: uno, por el aumento de la atención en la presencia del individuo gracias al impacto de los rituales y prácticas cortesanos; dos, dada la importancia estética que adquirieron ciertas partes del cuerpo en las diferentes épocas y los objetos y dispositivos que de ello se desprendieron, como por ejemplo, la atención a la cintura y el busto en el siglo XVII y el uso del corsé; y tres, por la invención de cualidades o de posturas corporales, como el tórax sobresaliente para dar un aire de arrogancia burguesa en el siglo XIX.

Según este historiador, en Francia durante el siglo XVII la belleza adquirió un carácter público, es decir, cobró importancia el hecho de ver y ser visto en los espacios urbanos de encuentro social: “Es una belleza más cotidiana la que se impone, una práctica notable, un trabajo sobre la mirada y la curiosidad que renuevan el contenido mismo de la urbanidad” (Vigarello, 2004: 61). La imagen corporal en las ciudades fue reforzada por el arte culto. La danza académica fue tomando sitio en los escenarios de entretenimiento de la clase noble y posteriormente burguesa. Su paulatina distinción de la danza popular se acrecentó con la representación de obras que retomaron elementos del baile cortesano aunque en tiempos de Luis XIV algunas manifestaciones de “simples danzas campesinas como por ejemplo los *branles*, los *bourrées* y *rigodones*, fueron depuradas y “ennoblecidas” (Tambutti, 2010).

En este sentido podríamos pensar que la danza, junto con otras prácticas, fue reforzando de a poco una imagen corporal dominante a través de un sistemático disciplinamiento corporal. En efecto, para lograr la estética neoclásica en la danza, se precisaba de una formación metódica, basada en la lógica, la claridad y la distinción de los movimientos que gradualmente fueron aumentando en intensidad y en precisión. Si el cuerpo del bailarín debía ser el portador de la belleza anhelada, el entrenamiento tenía que ser muy específico: cada parte del cuerpo debía ser regulada. Como afirma Foucault, las tecnologías disciplinarias para la regulación del

discriminación que sufren algunos bailarines cuyos cuerpos no encajan con los cánones occidentales. Uno de los directivos de la ENDCC, quien también es investigador de la danza me comentó: “La articulación de la danza mexicana ha sido una de las formas que nuestro país y sociedad ha tenido para debatir con la utilización occidental de la belleza como una categoría discriminatoria, es decir, lo voy a decir un poco brutal: “es como si los más feos bailaran lo más bonito” yo pienso que hay algo de eso” (Directivo A).

cuerpo en las sociedades occidentales de los siglos XVII a XIX fueron tan meticulosas que se aplicaron a los gestos, actitudes, movimientos, etc. aplicándose así un “poder infinitesimal sobre el cuerpo activo” (Foucault, 2005 [1976]).

En la danza ello fue muy claro, sobre todo a medida que la técnica basada en el conocimiento anatómico, la segmentación del cuerpo y los ejercicios repetitivos, se fue depurando. Por ejemplo, la invención de la posición *en dehors* (hacia afuera), que constituye la rotación de la pierna para mostrar al público la cara interna de la pierna y el pie del bailarín, requirió de un rígido trabajo corporal (de la articulación coxofemoral particularmente). La idea era que el bailarín se mostrase abierto, total frente a la mirada del público observador. A partir del *en dehors* se establecieron las posiciones de los pies, y posteriormente de los brazos, que caracterizan a la técnica de la danza clásica, “El fundamento del entrenamiento del ballet en las cinco posiciones académicas establecidas tres siglos atrás no es arbitrario. Estas posiciones determinan una mayor legibilidad frontal” (Copeland y Marshall, 1983: 240). Con el fin de mostrarse completamente, para ser “leído”, se estableció una nueva exigencia al bailarín. El control disciplinario de su cuerpo fue cada vez más rígido y la técnica para lograrlo mucho más precisa.

3.2.2 Técnica, cartesianismo y cuerpo en la danza

La construcción de las técnicas de entrenamiento para lograr los fines estéticos mencionados tuvo su principal fundamento en el racionalismo del siglo XVII y, principalmente, en la filosofía cartesiana. Como ya lo he expuesto, para René Descartes (1980 [1641]) existe una escisión mente-cuerpo, lo cual plantea el uso de éste como una extensión de la mente, como un instrumento que depende de la existencia de aquélla. A partir de esta filosofía, se jerarquizaron los saberes occidentales atribuyendo a aquellos venidos desde el cuerpo (desde los sentidos), un carácter sospechoso, frente a la certeza de la razón, esencia del hombre: “Yo soy, yo existo; pero ¿cuánto tiempo? El tiempo que pienso; porque si cesara de pensar, en el mismo momento dejaría de existir. [...] No soy ese conjunto de miembros llamado cuerpo [...]” (Descartes, 1988: 60 [1641]). Si bien en la tradición judeo-cristiana ya está presente esta separación (recordemos que para estas doctrinas hay que purificar el cuerpo, cultivar el alma y el espíritu, alejarse de las tentaciones de la carne, etc.) con la filosofía cartesiana se afirma un

tipo de hombre occidental que lo separa de las concepciones respecto al cuerpo presentes en las sociedades tradicionales. Le Breton (2001) retoma algunas ideas de Durkheim acerca de la autonomía del sujeto moderno y el individualismo para explicar que la diferenciación del cuerpo propio es parte de un proceso de occidentalización:

La axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra el cuerpo. En este sentido, esta filosofía es un eco del acto anatómico, distingue en el hombre entre alma y cuerpo y le otorga a la primera el único privilegio del valor. La afirmación del *cogito* como toma de conciencia del individuo está basada, paralelamente, en la depreciación del cuerpo y denota la creciente autonomía de los sujetos pertenecientes a ciertos grupos sociales respecto de los valores tradicionales que los vinculaban solidariamente con el cosmos y el resto de los hombres. (Le Breton, 2002: 61)

Bajo este supuesto, aquello que el cuerpo percibe es siempre objeto de sospecha que sólo la razón puede esclarecer, como afirma Vigarello “la razón resuelve en el espacio corporal como en el espacio neutralizado de una naturaleza destinada a ser dominada” (Vigarello, 2005). Así, se dio paso a una concepción mecanicista del cuerpo cuyas repercusiones en la danza académica fueron tan trascendentes que persisten hoy en día: al considerársele externo a la razón, el cuerpo del bailarín fue visto entonces como una entidad manipulable cuyo entrenamiento debía ser meticulosamente sistematizado utilizando pautas de disciplina y control corporal muy precisas. Para alcanzar el ideal de belleza griega, “la danza comenzó a desviarse progresivamente de las leyes de la experiencia, empezando por negar la ley de gravedad y ocultando todo esfuerzo o tensión en la ejecución del movimiento[...].” (Tambutti, 2010: 17).

De hecho la técnica *en pointe* (en puntas), instaurada a lo largo el siglo XIX durante el romanticismo, es un claro ejemplo de la depuración de ideas de un cuerpo liviano, etéreo, que desafía a la ley de la gravedad. Al trasladar el peso del cuerpo sobre las puntas de los pies, se creó una ilusión de elevación, vuelo, ascensión, etc. que contribuyó al proceso de distinción de la danza como arte culto. La técnica *en pointe* es quizá una de los mayores logros de la danza académica. La complejidad en la conformación de los ejercicios para lograr elevarse en las puntas de los pies requirió de ardua investigación de la estructura corporal y la mecánica del movimiento. En un estudio de algunos manuales de danza de los siglos XVIII y XIX realizado por Sandra Noll Hammond se da cuenta del proceso de perfeccionamiento de la técnica dancística con el objetivo de elevarse en puntas:

Para ganar fuerza en las puntas de los dedos [de los pies], la fuerza del dedo gordo debería ser añadida a la de los tobillos, manteniendo las articulaciones de los dedos perfectamente rectas desde el comienzo del movimiento, elevando gradualmente desde el

suelo, y después de la misma forma permitiendo a los talones descender. Si se continúa con esta práctica, se obtendrá fuerza en las puntas de los dedos.” (Théleur citado en Hammond, 1988: 28).

Si bien en un principio la elevación no fue parte de la rutina de entrenamiento corporal, poco a poco fue siendo depurada hasta formar parte intrínseca de la danza hoy denominada “clásica”.

Como hemos mencionado, la negación de la gravedad apuntaba al logro de la ilusión de un cuerpo etéreo, liviano, y se basó en otra de las premisas centrales en la educación del bailarín escénico, que es la verticalidad del cuerpo. Siguiendo a Vigarello (2005), la cuestión de la postura vertical no solamente corresponde a un ideal estético-artístico en la danza, no es un hecho aislado, sino que proviene de toda una compleja red de procesos de disciplina corporal sostenidos por la pedagogía, los discursos higienistas y de urbanidad²⁰. Tal como lo muestra el autor, la insistencia en la postura vertical de los niños fue tal, que se utilizaron dispositivos mecánicos que sometían al cuerpo al dolor (el mobiliario escolar, las telas y prendas de vestir, e incluso la mano del adulto educador). Por ejemplo, en el siglo XVIII el uso del corsé para la corrección postural evidenció el énfasis en la maleabilidad del cuerpo del niño y en la eficacia de los métodos correctivos.

²⁰ Los manuales de urbanidad son un buen ejemplo de la forma de regulación del cuerpo a través de sistemas de normas sociales construidas por la clase burguesa. En ellos están descritas las especificaciones de los usos sociales del cuerpo que son aceptados dentro de una moral que fundamentalmente apela al decoro y el recato. Valores como el respeto, la prudencia, la discreción, son la base de las normas que regulan el cuerpo en las relaciones sociales de la burguesía. Como afirma Picard: “[...] los manuales dan órdenes, matizadas a veces con consejos y sugerencias; se dirigen al lector en un tono de mando que no admite oposición u objeción. En general, los mandatos de los usos sociales sólo se justifican recurriendo pleonásticamente a la costumbre, la tradición y la conveniencia (hay que hacerlo porque es lo que se hace, es lo que siempre se ha hecho y es correcto hacerlo). O bien se refieren a veces a racionalizaciones estetizantes (tal cosa es “elegante”, o “de buen gusto”, tal cosa es “desagradable”) o valores sociales o morales (la distinción, la discreción, el respeto al prójimo).” (Picard, 1986: 58-59). Por ejemplo, la distancia entre las personas mantenida en los sitios públicos denota una valoración del espacio individual y del cuerpo propio. Para la burguesía, tocarse, olerse e incluso en algunas ocasiones mirarse a los ojos se consideraban acciones vulgares que contravenían la “regla” de no mezclarse con otras clases sociales. En el mismo sentido, para el aspecto sexual se explicitan también reglas para constituir un cuerpo que disfraza los instintos carnales, prohibiéndose movimientos rítmicos o cualquier alusión a la penetración (no está permitido chuparse el dedo, una mujer no debe sostener el cigarrillo con la boca, no se puede mover las piernas “compulsivamente”, etc.) (Picard, 1986). Es decir, en general los manuales de urbanidad fueron creados con base en una idea de cuerpo congruente con aquellos principios cartesianos de los que hablamos más arriba: el cuerpo está separado de la mente, pues al ser regulado por leyes se ejerce un control sobre él, negando así su “naturaleza orgánica”. Picard observa que ello se traduce en una concepción artificial del cuerpo que lo caracteriza como una “envoltura vacía” al cual hay que cuidar para dar ante los demás una apariencia que niegue/oculte fluidos, desechos y otras señales de un cuerpo.

Es importante destacar que en su sentido “pedagógico”, la danza fue vista también como una efectiva herramienta para alcanzar el tan ansiado enderezamiento del cuerpo: “[Los niños] Sólo conocen ejercicios cuando llega el Maestro de danza, quien con aspecto grave y serio les hace mover los cuerpecitos con un forzamiento aun más insoportable que las molestias que les causaban las envolturas en las que se hallaban” (Desessartz, citado en Vigarello, 2005: 18). Es decir, a la par de su profesionalización, la danza fue legitimándose bajo la consideración de que apuntaba a esa imagen corporal de pulcritud y distinción que correspondía a la moral burguesa. En la misma línea, Dussel afirma: “[En el siglo XVII] Los cuerpos tenían que adaptarse a un código de elegancia, a un espectáculo cortesano; lo hicieron así a través del aprendizaje de habilidades de actuación: danza, teatro, elocución. El teatro fue un privilegiado instrumento pedagógico para enseñar a los jóvenes a actuar en la sociedad cortesana, como puede verse en las escuelas jesuitas.” (Dussel, 2003: 228).

Con ello queremos decir que la danza obtiene respaldo social, entre otras cosas, debido a su eficacia en la corrección de los cuerpos, o más específicamente en el logro de un ideal de cuerpo deseado por las clases altas, fundamentado en una moral del decoro. La postura recta, erguida, casi inmóvil, aludía no sólo a la colocación “natural” del cuerpo propuesta a finales del siglo XVIII, sino a una especie de dominio de movimientos y pasiones que atentaban contra la moral aristocrática (Vigarello, 2005). En esta línea argumentativa, Vigarello hace la siguiente observación: la danza [el baile] contribuye a legitimar el uso del “ejercicio” para hacer que el cuerpo “se” corrija, más allá del uso de las tecnologías disciplinarias mencionadas: “En particular, el baile, medido y prudente, se parece a un simulacro que reemplaza al corsé por una postura pomposa y contenida.” (Vigarello, 2005: 44).

De este modo, la danza a la vez que fue legitimada socialmente por su contribución a la corrección del cuerpo a base de ejercicios físicos muy puntuales, se nutrió de las concepciones del cuerpo que se construyeron conforme se agudizó la división de las clases sociales. Es decir, desde una lectura sociológica basada en Bourdieu, esta nueva regulación sistemática del cuerpo en la danza se debió a la necesidad de hacerla aceptable dentro de los cánones de un arte “culto” visiblemente separado de las manifestaciones populares. Volviendo a la postura, para la danza académica en ciernes fue de tal trascendencia la verticalidad del cuerpo, que la disciplina corporal estuvo avocada a lograr una alineación que diera más la idea de un cuerpo armónico y bello. Como habíamos mencionado, ello implicó en la producción de la danza el impulso de nuevas estrategias disciplinarias que apuntaran a una especialización, cada vez

más rígida que incluso incluyó como parte de sí el dolor (baste con remitirse a los ejercicios para el logro de la ejecución *en pointe*²¹); pero también, como menciona Tambutti, al hacer del cuerpo del bailarín un cuerpo virtuoso y técnicamente eficaz para ser mostrado y valorado como tal.

El pensamiento de Foucault ha sido la base para muy diversos estudios sobre el control minucioso de las operaciones del cuerpo en la modernidad occidental. Por mencionar un ejemplo, Vigarello (2005) ha destacado la relevancia de la corrección del cuerpo a partir de la valoración de la postura vertical en las sociedades burguesas desde el siglo XVII, cuando las reglas de urbanidad comenzaron a delimitar de manera precisa lo socialmente válido en los cuerpos (Picard, 1986). A través de la pedagogía (especialmente del dispositivo escolar moderno) y del discurso de la medicalización y la militarización, fueron conformándose parámetros de educación corporal en la infancia de forma meticulosa que inclusive se reflejaron en la construcción de muebles escolares diseñados para mantener la postura recta. En este sentido, la danza también tuvo un uso pedagógico al ser un medio idóneo para la corrección del cuerpo y, como lo demuestra Vigarello, su efectividad fue muy valorada por la vigilancia de cada movimiento que el profesor de danza realizaba durante las clases.

Otro ejemplo que también permite ilustrar la disciplina en la escuela es el uso de uniformes (Dussel, 2003). Mediante una genealogía de las prendas de vestir es posible dar cuenta de cómo el uniforme escolar fue instaurado para el escrutinio de los cuerpos y de cómo el uso de prendas especialmente elegidas para distinguir y a la vez uniformar a los niños en las escuelas, respondió a la necesidad de instaurar un orden social en el cual era necesario que los sujetos aprendieran ciertas prácticas de dominio sobre su propio cuerpo y por ende sobre su relación consigo mismo y con los demás. En la danza esta práctica se mantiene vigente pues el uniforme mantiene visible al cuerpo para su corrección meticulosa, además de generar en el alumno hábitos de orden y autoacción (Elias, 2009).

²¹ Entre las bailarinas, el proceso de adaptación al uso de las zapatillas de punta suele ser muy doloroso e incómodo, debido a que el pie ha de deformarse poco a poco para poder sostener el peso del cuerpo y mantener el equilibrio para ejecutar giros, saltos y diversos tipos de desplazamientos. Ello, sin embargo, forma parte inherente de su entrenamiento si aspira a ser “realmente” una bailarina. Dice Ferreiro: “A partir de que Marie Taglioni [1804-1884] bailó por primera vez con un par de zapatillas de punta, éstas de convirtieron en el símbolo que identifica a la bailarina de ballet. Aunque en el proceso educativo funcionan como un ideal que las alumnas deben alcanzar, no todas logran vincularse plena y armoniosamente con ellas, lo que con frecuencia produce su alejamiento de la actividad” (Ferreiro, 2005: 321).

3.3 La danza contemporánea y las rupturas con respecto al cuerpo

El siglo XX fue una época de rupturas importantes con respecto a algunos de estos principios recién descritos en apartados anteriores. Especialmente la danza contemporánea como género surgido en los años setenta proponía una mayor diversidad de prácticas corporales para la formación de bailarines, desde donde se propusieron cambios en la enseñanza tradicional. En los años setenta, correspondiente al surgimiento de la danza contemporánea, los principales centros de producción dancística eran Estados Unidos y Alemania. Debido a los procesos de ruptura con la tradición académica que se dieron en cada país, hubo diversas innovaciones en la enseñanza que impactaron al resto del mundo. Por un lado, debido al desarrollo en Estados Unidos de la *modern dance* (de la generación de Martha Graham, Doris Humphrey o José Limón) se dieron avances significativos en la sistematización de la enseñanza y creación de escuelas profesionales diferentes a las de danza clásica; y por otro lado, en Alemania la relevancia del expresionismo sobre la producción de danza produjo cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje-creación que se basaron en la experiencia personal de los sujetos.

Durante la década de los 60, se vivía un ambiente de efervescencia y cambios en la danza norteamericana. Las tendencias de la generación *avant-garde*²² derribaron bordes entre las artes, surgiendo procesos de hibridación donde la danza se mezcló de maneras diversas con la música, el arte y el teatro. También se derribó -o al menos esa era la tendencia- el llamado “límite entre arte y vida”, postulado característico de las vanguardias artísticas de las primeras décadas del siglo XX que buscaba alejarse de los cánones académicos. En las vanguardias dancísticas, el cambio en el uso de los espacios fue un aspecto determinante donde hubo mucha experimentación. Se dejó de lado la figura del bailarín separado del público con quien se procuraba mayor acercamiento. Ya no se trataba sólo de “mostrar” al público la danza dentro del marco del escenario convencional, a la italiana, como explica Reina Potaznik (2007):

“Ya sea como una forma de rebelión contra la danza moderna o como una expresión de la cultura experimental de los años sesenta, los coreógrafos *avant-garde* crearon obras revolucionarias que estallaron fuera del marco del proscenio. Descubrieron nuevos

²² En el arte y literatura norteamericanos de los años 70 se reconoce una etapa denominada como *avant-garde* que surge en oposición a lo tradicional, a: “(...) un aparentemente conjunto de supuestos recalcitrante, compartido por museos, galerías, revistas, editores y organismos de financiación, acerca de lo que constituye una “obra de arte”. (Sayre, 1989: xi)

espacios para sus *performance* como santuarios de iglesia, museos, gimnasios, *lofts* y galerías.” (Potaznik, 2007: 2)

Estas y otras ideas fueron desarrolladas principalmente por un grupo de coreógrafos de la escena de Nueva York, en la *Judson Memorial Church* entre los cuales estaban Trisha Brown, Yvonne Rainer, Lucinda Childs, Steve Paxton, entre otros. Este grupo, que proponía nuevas formas de producción artística basadas en la experimentación (Tambutti, 2010), denunció el convencionalismo en la danza signado por la supeditación del movimiento a una música o narrativa, la inclusión de movimientos corporales enmarcados en determinada técnica²³, o el cuerpo “ideal” del intérprete con un virtuosismo impreso que hasta esos momentos era considerado inherente a la danza. En el *Manifiesto del NO* elaborado por Yvonne Rainer en 1965²⁴ se refleja la oposición de esta generación a los rasgos de “[...] la organización clásica combinada con la imposición de un sistema jerárquico de valores corporales y espaciales que anuda también la mirada del espectador, traza el marco y la conducta de la concepción de los cuerpos y somete, en consecuencia, todos los elementos al poder de una imagen del mundo.” (Gigena, 2006: 4)

En este sentido, la disolución del límite entre arte y vida implicó reconocer y destacar que la danza está presente y puede ser producida desde los espacios públicos como la calle, lo que genera un nuevo tipo de relación con el público o audiencia, donde éste ya no es solamente receptor pasivo, sino participa activamente en el proceso de recepción de la obra y responde a ello. Se utilizaron ambientes y lugares urbanos para plantear nuevos matices en las relaciones bailarín-espacio, público-artista y danza-movimiento. Dado que los escenarios convencionales (teatros o museos) limitaban el acceso, se pensó en que la danza podría llegar a más gente, incluso que nunca hubiera visto algún espectáculo. Se proponía que la audiencia participara en las obras de diversas maneras y se procuraba el contacto visual entre bailarín y espectador. Se incorporaron movimientos habituales del peatón, lo que en el fondo significaba que para estos artistas cualquier movimiento cotidiano podía hacer danza (Sayre, 1989).

²³ En ese momento, la danza moderna era principalmente representada por Martha Graham, quien había creado su propia técnica, la cual, como veremos más adelante es de especial relevancia para la danza mexicana

²⁴ “NO al espectáculo NO al virtuosismo NO a las transformaciones y a la magia y al hacer creer No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella No a lo heroico No a lo anti-heroico No al imaginario basura NO al involucrarse del intérprete o del espectador NO al estilo No al camp NO a la seducción del espectador mediante trucos del intérprete NO a la excentricidad NO a moverse o ser movido.” (Ramsay citado en Tambutti, 2010)

Por otro lado, con respecto a las innovaciones en la danza alemana de los años setenta, también las propuestas alternativas hicieron gran eco en países América Latina, especialmente después de los exilios que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. En el terreno de la enseñanza, Cámara e Islas han presentado las influencias de la danza alemana en Chile, con el ejemplo de la enseñanza sistemática del método Leeder (Cámara e Islas, 2007). El expresionismo era la principal corriente artística que había influido la danza alemana de los años setenta. Integrante de las vanguardias europeas de inicios del siglo XX, este movimiento proponía considerar la autoexpresión corporal como un elemento protagonista de la danza, desplazando otros elementos –externos al artista– como la musicalidad, los pasos establecidos o las historias fantásticas, que continuaron siendo pilares en la danza clásica. Los fundamentos del expresionismo, originalmente planteado en la pintura, fueron retomados en la *Ausdrucksanz* o danza moderna alemana que junto con el movimiento *Bauhaus* convergieron en: “(...) rebelarse contra la academia, vista como “institución decadente”; vincularse a capas amplias de la población, y de una u otra manera, hacerlas partícipes; la necesidad constante de búsqueda y experimentación, y el trabajo en talleres constituidos por equipos”. (Cámara e Islas, 2007: 26). Los talleres reunían a aprendices de un maestro, donde la enseñanza de la danza estaba enfocada más en la exploración del mundo interno del bailarín para lograr una expresión propia basada en la libertad del movimiento corporal, que en el aprendizaje de una técnica depurada.

Ya en la década de los setenta, la herencia del expresionismo representado por Rudolf von Laban, Mary Wigman y Kurt Jooss se reflejó en los trabajos de coreógrafos como Pina Bausch, quien exploró el trabajo personal con los bailarines y sus inquietudes y experiencias para imprimir a sus obras el dramatismo de la propia naturaleza humana. Algunas de las formas de enseñanza de esta coreógrafa destacaron nuevas formas de abordar el cuerpo “(...) ya no un medio exclusivo de representación de temas jerarquizados y prescritos como legítimos sino como un modo de ser del hombre que reclama su parte en la escena de la danza” (Escudero, 2009), es decir la enfatización del bailarín como sujeto productor de esa obra basándose en sus posibilidades únicas de expresión. La danza teatro, esa nueva manera de arte que instaura la *Wuppertal Dance Theatre* de Pina Bausch, enfatiza el involucramiento del espectador a través de la experiencia sensible pues en sus obras, ya no se “enmascara” el agotamiento y esfuerzo del bailarín para mostrarlo etéreo, por el contrario, se evidencia la materialidad del cuerpo y la historicidad de cada sujeto en el escenario donde se abordan experiencias comunes como el amor, la soledad y el miedo.

3.4 La danza contemporánea mexicana

Estas propuestas en la danza internacional tuvieron gran influencia en la escena mexicana, que a finales de los años setenta y principios de los ochenta estaba en un fuerte proceso de legitimación. Esta época fue muy prolífica en todo el país, a pesar de que continuaba el centralismo alrededor del Distrito Federal (Lynton, 1974). Existían numerosos grupos independientes y compañías universitarias; surgieron escuelas en Aguascalientes, Querétaro, Mazatlán, San Luis Potosí, etc., y carreras profesionales en universidades como la Autónoma de Baja California, la de Sonora, de Veracruz, de Guadalajara, entre otras. Además, se creó el festival de danza contemporánea “Lila López”²⁵ San Luis Potosí (1981), y el premio INBA-UAM “Miguel Covarrubias” (1980) a la composición coreográfica. También destaca el patrocinio a las tres grandes compañías del país durante los años ochenta: el Ballet Nacional de México, dirigido por Guillermina Bravo; el Ballet Independiente, por Raúl Flores Canelo, y el Ballet Teatro del Espacio, por Michel Descombey y Gladiola Orozco (Tortajada, 2007).

Si bien hay que subrayar que estas acciones fueron promovidas por el Estado, es preciso destacar el movimiento de danza independiente generado en la capital del país a finales de los años setenta, ya que transformó las maneras de producir, distribuir y consumir la danza, desdibujando la frontera arte-vida. Los bailarines y coreógrafos de este movimiento estaban inconformes con muchas de las prácticas tradicionales en la danza escénica, en términos de la enseñanza, distribución de recursos y espacios, programación de temporadas en teatros, etcétera. De hecho, de alguna manera estaban alejados de las instituciones, buscando ejercer la profesión fuera de los programas y espacios convencionales.

Un tanto por la influencia de las corrientes *avant-garde*, pero sobre todo por los cambios en la sociedad mexicana que entraba al neoliberalismo, la danza independiente acompañó diversas protestas sociales, como marchas en apoyo a América Central y de solidaridad con El Salvador que sufría los estragos de la guerra civil; y atravesó por diversas coyunturas

²⁵ La bailarina, coreógrafa y maestra Lila López, perteneciente a la generación de la danza moderna de mitad del siglo XX, impulsó la creación de este festival junto con una serie de acciones enfocadas a la profesionalización de bailarines y maestros de danza que residían fuera de la ciudad de México. Como apunta Tortajada (2007: 73-74): “los objetivos del festival eran sensibilizar al público para la danza contemporánea, permitir la participación y convivencia de todos los grupos de la especialidad, mostrar al público diversas tendencias coreográficas y, fundamentalmente, dar un apoyo pedagógico a los diversos grupos de provincia”.

históricas en las dos últimas décadas del siglo. Una de ellas fue el temblor que sacudió a la ciudad de México en 1985, que generó la organización de los Encuentros Callejeros de Danza Contemporánea. Fueron promovidos por la “Unión de Vecinos y Damnificados 19 de septiembre” de la colonia Roma en la ciudad de México, en colaboración con la organización Danza Mexicana A.C (Baud, 1991), que era una organización colectiva que trabajaba por la autonomía de la danza contemporánea.

En los encuentros se reunieron diversos grupos independientes²⁶ no sólo de la capital del país, sino incluso de otros estados donde este género comenzaba a legitimarse. Los encuentros callejeros reflejaron la organización colectiva de la comunidad dancística y apuntaron más a la integración de ésta, que a su jerarquización o división, como hicieron los programas de becas y estímulos puestos en marcha en la década siguiente. Como apunta uno de los directivos entrevistados: “en los encuentros callejeros participaba todo el que se presentara, todo el que quisiera bailar llegaba, no era tanto como aquí [en la ENDCC], en términos de calidad, sino que eso lo decidía el público” (Directivo A). Los coreógrafos y bailarines de la danza independiente participaron en prácticas democráticas de organizaciones populares como muy pocas veces se ha visto en México. Se involucraron en las operaciones de rescate, y además ofrecieron presentaciones gratuitas en los lugares para damnificados, generándose experiencias corporales y artísticas compartidas muy distintas de la apreciación tradicional de la danza en teatros y otros espacios convencionales. En este sentido, el cuerpo estuvo unido a la ciudad en una relación simbiótica (Sennett, 1997), de tal suerte que la alteración en el espacio urbano influyó en la concepción del cuerpo en la danza surgiendo ideas más experimentales para la creación.

Si bien ya el Ballet Nacional y otros grupos habían utilizado los espacios públicos para presentar sus creaciones²⁷, a través de estos encuentros callejeros la danza contemporánea obtuvo reconocimiento social, rompiéndose el límite entre arte-vida y desdibujándose los

²⁶ Se pueden nombrar UX Onodanza y Barro Rojo entre muchos otros grupos con trayectorias más o menos largas y consolidadas. Barro Rojo, por ejemplo, es un grupo que actualmente sigue presentándose en foros tradicionales y no convencionales.

²⁷ A propósito de la compañía de Guillermina Bravo y el uso del espacio público, apunta Flores Guerrero: “(...) por primera vez en la historia del arte, un grupo de danza se ha lanzado a bailar para el pueblo, buscándolo en sus propios ámbitos...La danza al aire libre...no es la culminación, sino el inicio de todo un proceso. Marca el comienzo de un tipo de creación y representación artísticas que -las experiencias lo han demostrado- puede llegar a alcanzar dimensiones increíbles. (...) el Ballet Nacional seguirá bailando para el pueblo, en íntimo contacto con la tierra y el paisaje de México. Unas casas provincianas, un kiosco pueblerino, o bien los árboles y las montañas, forman su escenografía.” (Flores Guerrero, 1986: 10).

requisitos que exige el consumo usual de danza, es decir, el capital cultural necesario para la apreciación del arte académico. En este caso, la solidaridad de la comunidad dancística con las víctimas del terremoto (calculadas en más de 3, 500) enfatizó la necesidad de vinculación de la danza con la cultura urbana y sus relaciones sociales intrínsecas. Como apunta Baud: “La danza contemporánea se hizo popular, nuevo expresionismo tiempos de crisis” (1991: 78), y se fue convirtiendo en una práctica común en el terreno de la vida pública des-sacralizándose la obra artística, dejando de lado su concepción como producto aurático exclusivo para iniciados en el arte. Como relata un directivo de la ENDCC que participó en el movimiento independiente de danza:

Los encuentros callejeros para mí fueron como una amalgama de muchas cosas importantes, era un arte que parecía plebeyo, que se enunciaba desde la corporeidad, desde la realidad primera del sujeto, la del cuerpo (...) la danza me permitió ponerme en contacto con la corporeidad y también llevar al terreno personal la propuesta de las feministas, eso de que lo personal es político, entre otras cosas porque el cuerpo es un territorio de debate social (Directivo A)

Lo paradójico es que estas transformaciones en la danza contemporánea derivaron, entre otras cosas, en una creciente demanda de estudios profesionales por parte de la clase media mexicana en aumento. De hecho, a finales de los 70 y durante los años 80 hubo un incremento en la oferta de carreras dancísticas en las escuelas del INBA y algunas universidades públicas en el país, lo cual formó parte del fenómeno de crecimiento acelerado de la educación superior en México y en América Latina.

Es decir, la distancia entre la producción y el aprendizaje era notoria: para hacer danza hacía falta de un bailarín arduamente entrenado con años de estudios en academias profesionales que privilegiaban el aprendizaje de las técnicas dominantes. La concepción del cuerpo moldeado bajo una estricta disciplina, preparado para la ejecución, siguió teniendo relevancia, existiendo una tensión entre lo académico, lo tradicional y disciplinario, y lo experimental más tendiente hacia la libertad de expresión y creación, que se percibía en el movimiento independiente de danza.

Durante su discurso en la entrega del premio INBA-UAM, la coreógrafa Waldeen, de enorme influencia para la danza mexicana como ya hemos comentado, expuso un diagnóstico duro acerca de los bailarines y propuestas participantes:

(...) las deficiencias en la formación de éstos, el énfasis que se le daba a la técnica dejando de lado la creatividad individual, la exclusión de estudios teóricos en las escuelas de danza, el desconocimiento de los orígenes de este arte, la falta de una educación musical adecuada (pues “en este concurso se vieron 25 coreografías, de las cuales no hubo más de seis que emplearon una música adecuada. Es una tragedia”) y la carencia de

recursos económicos para la educación, creación y difusión dancística”. (Tortajada, 2007: 76)

No obstante, sí comenzó a observarse un cambio en la educación formal dado por las prácticas de producción propias del gremio dancístico independiente pues muchos de los coreógrafos de este movimiento eran profesores en las escuelas profesionales en formación o consolidadas, o bien se fueron incorporando a ellas. En términos de Bourdieu, la interacción entre los agentes del campo, como la escuela y las organizaciones gremiales y/o profesionales, fue muy dinámica, existiendo acuerdos y desacuerdos característicos de los procesos de cambio de un paradigma. Parte de esta interacción se vio reflejada en los nuevos saberes y técnicas corporales de entrenamiento que adoptaron los grupos independientes, como la técnica Limón, o la acrobacia, teatro, danza aérea, etcétera.

Esta propuesta de nuevas técnicas para la enseñanza fue definitiva pues marcó una ruptura con la tradición fundamentada en la técnica Graham²⁸, ampliamente difundida en las escuelas. Su implementación se debe principalmente a la influencia de Guillermina Bravo y el Ballet Nacional que, como hemos repetido, era la compañía mexicana con mayor respaldo por parte del Estado.

El surgimiento del Ballet Nacional en 1948 fue producto de la influencia de Waldeen en la danza mexicana. Nacida en Dallas, llegó al país en 1934 para hacer una gira con el bailarín Michio Ito y trajo consigo los principios del expresionismo alemán, que conoció gracias a su trabajo directo con Mary Wigman. Posteriormente, invitada por el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Waldeen volvió a México en 1939 para formar el Ballet de Bellas Artes, con el cual creó obras de contenido político sobre Revolución Mexicana²⁹, ligándose a los movimientos de arte nacionalista, especialmente el muralismo. Guillermina Bravo formó parte de este grupo, el de “las waldeenas” (Dallal, 1997), quienes fueron consideradas las pioneras del modernismo en la danza mexicana.

²⁸ La técnica Graham fue creada y sistematizada por la coreógrafa y bailarina Martha Graham desde los años veinte. Si bien está fundamentada en el expresionismo, incluye una serie de movimientos codificados que son utilizados para crear secuencias también previamente establecidas. La enseñanza es rigurosa y está estructurada en un cuidadoso plan de enseñanza gradual de los movimientos, que están basados en el principio de *contraction and release*, es decir, contracción y relajación de la zona abdominal como centro de origen de todo movimiento.

²⁹ Una de las obras más representativas de este periodo es *La Coronela*, de la cual Pierre-Alain Baud comenta: “Se juzgó a esta *Coronela* como la obra clásica de la danza moderna mexicana a la que los coreógrafos posteriores se remitieron, tanto desde el punto de vista formal -por ejemplo, el elemento del rebozo, accesorio tradicional de las mujeres del pueblo llevado a escena por primera vez- como desde el punto de vista conceptual. La Revolución se volvía el tema central de la danza.” (Baud, 1992: 58)

Como parte del apoyo del Estado a este género, en 1947 se funda la Academia de la Danza Mexicana (ADM) para impulsar “(...) la creación de una danza mexicana actual, contemporánea, técnicamente universal, estrechamente ligada a la investigación folklórica.” (Ferreiro, 2002: 787) y que estuviera basada en una combinación de técnicas para la formación de sus bailarines. Fueron nombradas directoras Ana Mérida y Guillermina Bravo. Al año posterior a su creación, Bravo se retiró para formar junto con Josefina Lavalle, el Ballet Nacional³⁰. Esta compañía muy pronto comenzó a recibir apoyos indirectos del Estado debido a los temas nacionalistas abordados en esa primera etapa, por ejemplo, la Secretaría de Recursos Agrarios e Hidráulicos y la Comisión del Maíz aportaron recursos a la compañía de Bravo. El BN presentó creaciones de empuje nacionalista y de realismo social que pretendían coadyuvar al “desarrollo y a la integración cultural, social y nacional de México”, como escribió Tibol (citada en Baud, 1992). Las obras se presentaron tanto para el público del Palacio de Bellas Artes como para aquél de comunidades alejadas de los centros urbanos en todo el país, con el propósito de llevar la danza moderna a un público sin acceso a las artes.

La técnica Graham fue adoptada por Guillermina Bravo como base estructural de la compañía, llegando incluso a mencionarla como la única técnica verdaderamente formativa de bailarines. Para la profesionalización de la danza mexicana esto se reflejó en la enseñanza sistemática –e incluso masiva– de la técnica, adoptada directamente en Nueva York por Bravo, que realizó diversas estadías en esa y otras ciudades norteamericanas para aprenderla, además de organizar múltiples intercambios con profesores, como David Wood, que enseñaban a bailarines tanto de la compañía como externos a ella (Lynton, 1974).

Gracias al impulso otorgado a BN y la labor de Bravo en la investigación de la técnica, el análisis del movimiento y su enseñanza, se reforzó la idea de formar bailarines con base en una rigurosa disciplina para lograr una expresión “auténticamente mexicana” (Dallal, 1997).

Uno de los investigadores entrevistados asegura que:

Guillermina Bravo es la forjadora de la noción de profesionalización en México, antes que las escuelas, porque si bien junto con Chepina [Josefina] Lavalle ayudó a formar la Academia de la Danza [Mexicana, ADM] después ella siguió con investigaciones que solamente pudieron cohesionarse al interior de un grupo [el BN]. Y es notorio que ya en los ochenta, el grado de disposición corporal y expresiva de los bailarines de BN era

³⁰ Baud expone que una de las razones de esta separación fue que Guillermina Bravo “[...] era gente de izquierda y era la época de [Miguel] Alemán y del anticomunismo” (Baud, 1992: 60), por lo que la coreógrafa decidió por su cuenta explorar temas de realismo social para hacer un “[...] 'arte para el pueblo' y organizar muchas y largas giras en la provincia mexicana, con el fin de llevar su mensaje ahí donde se encontraba el inmenso público “natural” de sus obras, en las plazas de los pueblos o en los estadios...” (Baud, 1992: 60)

insuperable, no había bailarines formados tan específicamente para ejecutar un tipo de danza como ellos. Podrías equiparlos con la formación del Ballet Bolshoi, completamente. Tú lo notabas desde la estructura muscular de los bailarines: cada cuerpo expresaba completamente no solo el proyecto artístico, sino el proyecto de formación de Guillermina Bravo (Investigador A).

Dados estos resultados, posteriormente la tendencia de profesionalización del bailarín anunciada por Bravo en su compañía, aumentó en los años setenta bajo la consideración de que era necesario un “perfecto dominio técnico que autorizaba (...) a renovar permanentemente el lenguaje corporal y coreográfico” (Baud, 1992). Si bien dicho planteamiento aplicaba al BN, la enseñanza en las escuelas profesionales también se vio influida ya que muchos de los bailarines y coreógrafos de esta compañía colaboraban directa o indirectamente con las instituciones, como es el caso de la ENDCC (que en ese entonces formaba parte del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza).

El tema de la enseñanza de la técnica Graham fue controversial ya que ésta fue la base para muchas escuelas y compañías la adoptaron como base estructural, no sólo durante los años 60 y 70 sino que se extendió hasta finales del siglo XX, lo cual para algunos de los entrevistados, produjo un efecto negativo en la diversificación de la danza contemporánea mexicana, como opina uno de los directivos:

La enseñanza de esta técnica duró de los años 60 a los 90, o sea ¡30 años! en los cuales tú no podías hacer danza en México si no estudiabas técnica Graham porque si no, no eras (risas). Entonces, Ballet Nacional fue excelente formador de bailarines de técnica Graham pero también logró hacer un monopolio y angostamiento del horizonte dancístico severo. Creo que esas una de las contradicciones de la danza mexicana y de nuestra formación. (Directivo A)

Un profesor comenta que a fines de los años ochenta en la enseñanza de la danza: “la técnica Graham era la única, porque con esa técnica se entrenaban los bailarines de Ballet Nacional, cuya tendencia estaba impuesta en su escuela y en todo el país en realidad, tenían esta mentalidad” (Profesor D). Al igual que la técnica clásica también, la Graham está basada en una fuerte disciplina corporal y el establecimiento de códigos predeterminados, por lo que también existió cierta resistencia a utilizar esta técnica para la creación, sobre todo en el ámbito de los grupos de danza independientes.

La ruptura con esta técnica en las escuelas se dio finalmente en los años noventa. Ya establecida como ENDCC en el Centro Nacional de las Artes, es decir hacia 1994, un grupo de jóvenes profesores (que participaron en el movimiento independiente de danza

contemporánea) propone una “técnica neutra” para la formación de bailarines, la cual ya no contemplaba el Graham, sino se trataba de una combinación de técnicas fundamentada en la concientización y alineación corporal y en el análisis del movimiento (Ferreiro, 2005). Este hecho causó mucha controversia entre la comunidad de la escuela pues los profesores más experimentados defendieron la técnica Graham y se resistían a dejarla. No obstante, una profesora entrevistada que fue parte de esa transición opina que, al pasar de los años, esa decisión fue benéfica para la formación de los bailarines: “Ahora yo lo veo muy bien porque fíjate que cuando era ortodoxo el Graham, yo los sentía mucho muy robotizados, y perdían esa frescura y esa espontaneidad que debe tener el bailarín, desde mi punto de vista” (Profesora A).

Este momento fue un parteaguas para la escuela que estudiamos pues términos simbólicos el paradigma de la danza dominante sufrió un embate al entrar en juego una pluralidad de técnicas y tendencias estéticas para la formación de bailarines, muchas de ellas provenientes de la educación dancística norteamericana.

3.4.1 La Academia de la Danza Mexicana y el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza: antecedente en la fundación de la ENDCC

La Academia de la Danza Mexicana es el principal antecedente en la formación profesional de bailarines de la especialidad en el país (INBA/CONACULTA, 2006). Desde su fundación en 1947 la ADM tuvo diversas modificaciones en sus planes de estudios, aunque su misión de origen fue formar bailarines de danza moderna “mexicana”, como ya mencionamos. En una de esas adecuaciones curriculares, ya en los años 70, se establecieron dos carreras: la de bailarín de concierto, que incluía tanto la técnica clásica, como los elementos de la danza moderna-contemporánea; y la de bailarín de danza popular mexicana³¹.

En ese contexto existían dos grupos de profesores al interior de la Academia (Tortajada, 2006): el primero, que incluía a Josefina Lavalle, se inclinaba por la formación de un “bailarín

³¹ Hay que recordar que desde la fundación de la primera escuela profesional en el país, la Escuela Nacional de Danza (END), se incluyó el estudio de las danzas y bailes tradicionales. Las hermanas Nellie y Gloria Campobello, al frente de esta institución, incorporaron los *Ritmos mexicanos* a la formación de los bailarines. Ya el jarabe y el son, por ejemplo, se habían constituido en símbolos de lo nacional mexicano durante el siglo XIX, así que con base en ello, la END adoptó estos ritmos en el proyecto educativo impulsado por Carlos Mérida, que fue director de esta escuela de 1932 a 1935 (Ramos, 2009).

integral” combinando la danza clásica y moderna-contemporánea. El segundo grupo buscaba la autonomía de la danza clásica y reclamaba la especialización, como parte de un impulso que el Estado estaba otorgando a esta disciplina. Bastián (2000) afirma que este apoyo apuntaba hacia la legitimación de la danza clásica mexicana en el contexto internacional, pues entre otras acciones, se impulsó la participación de bailarines nacionales en concursos como los realizados en Bulgaria y Moscú. Es decir, se buscaba el reconocimiento al país por el nivel técnico artístico alcanzado por los bailarines formados en escuelas públicas profesionales.

Salvador Sánchez Araujo, titular del Departamento de Danza del INBA promovió la creación de la Compañía Nacional de Danza (CND) en 1976, como parte de esta serie de acciones. Araujo también propuso una reforma a la enseñanza profesional apoyando el proyecto de especialización y separación de la danza clásica en una carrera aparte, basado en la asesoría de un grupo de coreógrafos y maestros cubanos del Ballet Nacional de Cuba y la Escuela Provincial de La Habana invitados a México como parte de un convenio bilateral de cooperación (Ferreriro, 2005). La idea era que los cubanos promovieran su técnica³² entre los maestros del INBA y así se formaran los bailarines de la CND. Bastián destaca que:

Tanto las autoridades del INBA como algunos maestros y bailarines de ambos países señalan que la selección de la asesoría cubana estuvo en particular influida por la cercanía física [con la isla]; (...) pero sobre todo –coinciden– se debió a que la escuela cubana de ballet había dado pruebas fehacientes de haber funcionado en *cuerpos latinoamericanos* (Bastián, 2000: 62).

La asesoría cubana reforzó el plan de la especialización y agudizó el conflicto al interior de la Academia al punto que un grupo de maestros se separó para crear una nueva escuela con el apoyo del INBA. Se formó entonces la Escuela Nacional de Danza Clásica, la cual funcionó de manera independiente durante unos meses hasta que fue incluida en el proyecto del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNPED) iniciado en 1978. Los profesores de la ADM presentaron quejas ante las autoridades por esta reestructuración y toma de sus instalaciones e incluso se ampararon en el sindicato, pero el proyecto del SNPED siguió adelante, desplazando a la ADM que desapareció por cuatro años. El Sistema incluía la recién creada Escuela Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Folklórica (que posteriormente se separó del proyecto), y para el área de contemporáneo se pretendía que

³² En términos metodológicos, la técnica cubana de ballet es similar a otras técnicas como la rusa y la inglesa, dado que sus procesos de enseñanza y la graduación de la dificultad de los contenidos se reparte en periodos más o menos equivalentes. En todas ellas, es indispensable el establecimiento de parámetros de edad, peso y talla en la composición corporal de los bailarines, pues la enseñanza está sistematizada en torno a estos elementos y con ciertos criterios de gradualidad en los conocimientos.

la ADM se convirtiera en esa especialidad. Sin embargo, debido a la separación que venimos de mencionar, se crea la Escuela Nacional de Danza Contemporánea a cargo de Lin Durán, coreógrafa y bailarina del Ballet Nacional que junto con otros compañeros venía trabajando un proyecto de formación de bailarines contemporáneos en el Centro Superior de Coreografía (CESUCO), escuela fundada en el centro cultural Ollin Yoliztli, dependiente del gobierno de la ciudad de México.

La necesidad de formar bailarines de danza contemporánea se combinó con la coyuntura de la creación del Sistema. Lin Durán recuerda que en aquellos años, existía casi exclusivamente un sitio para formarse profesionalmente en esta especialidad, que era el “Seminario de Danza Contemporánea y Experimentación Coreográfica” del Ballet Nacional, donde acudían muchos bailarines de todo el país, pero sólo unos cuantos ingresaban a la compañía. Por tanto, confiesa Lin Durán el proyecto del SNPED iba a provocar que la gente de Ballet Nacional “me pusieran como lazo de cochino, porque en el fondo no querían competencia” (Bastién, 2005).

El SNPED duró 16 años, durante los cuales hubo diversos cambios en la especialidad de danza contemporánea. Como ya expusimos, en un inicio la técnica Graham era la base de la formación y durante ese lapso de tiempo, fue casi exclusivamente la única manera de entrenar técnicamente a los bailarines contemporáneos, junto con la técnica clásica. La comunidad del Sistema estaba cohesionada principalmente en torno a la profesionalización de la danza clásica que como ya expusimos, era la apuesta del Estado por legitimarse en la escena internacional. Pero en danza contemporánea aún no se tenían muy claras las metas y las estrategias para legitimar la carrera de bailarín. Es decir, las luchas por la legitimidad al interior del Sistema hablan todavía de una falta de autonomía de la danza contemporánea, que era más dinámica al exterior de las escuelas y se experimentaban nuevas ideas, técnicas y propuestas, como se puede apreciar en el ejemplo del movimiento independiente de los años 80 y 90. Estas tendencias influyeron para la conformación del modelo educativo actual de la ENDCC que, como he descrito, se basa en una multiplicidad de concepciones estéticas y pedagógicas en danza contemporánea, eclecticismo que la distingue entre las escuelas del INBA que imparten esta carrera.

3.5 Conclusiones del capítulo

La historia de la ENDCC y las concepciones sobre el cuerpo que subyacen en su cultura disciplinaria muestran que las herencias y tradiciones sedimentadas en el tiempo han conformado un tipo de escuela que refleja tendencias e ideas heterogéneas sobre la danza contemporánea mexicana. En el interior de la ENDCC se observan tanto los fundamentos históricos de la danza académica más tradicionales –ceranos a una concepción burguesa de la danza donde se reproducen ciertos cánones coloniales sobre el cuerpo– hasta las tendencias rupturistas de los movimientos independientes de la danza contemporánea, con lo cual el espectro de posibilidades de formación de bailarines se complejiza.

Concretamente el debate sobre la conformación de subjetividades en este contexto adquiere múltiples sentidos ya que convergen en la escuela tanto aspectos del orden macrosocial, como el proyecto nacional de producción dancística que busca legitimar un tipo de arte para colocar al país en el mapa de la danza mundial; como del orden microsocia, específicamente en cuanto a la construcción de un tipo particular de bailarín cuyo arte sea precisamente congruente con esa imagen que, a lo largo de los años, continúa siendo un eje importante en la conformación del sistema educativo para la danza contemporánea en México.

Capítulo 4. Prácticas de formación del sujeto: disciplina y autodisciplina en bailarines de la ENDCC

4.1 Introducción

En este capítulo presento uno de los tres ejes de análisis del caso estudiado: la dimensión de lo formativo en los procesos educativos para bailarines. Es decir, la dimensión de construcción de subjetividades a través de dispositivos que encauzan hacia determinados fines la experiencia de los sujetos con su realidad. Para entender lo anterior exploro el concepto de disciplina en el ámbito de la educación dancística, el cual me permite comprender las relaciones sociales de poder que se dan dentro de la escuela. El análisis me lleva a relacionar la disciplina con otros conceptos importantes como el de cultura escolar y prácticas cotidianas, los cuales desarrollo en un primer momento para ubicar al lector en el contexto de la escuela analizada.

Como ya he mencionado, en la educación dancística mexicana la ENDCC es considerada por los miembros del campo como una escuela de tipo conservatorio, por lo que en un segundo momento describo este modelo destacando la relación entre el formato escolar moderno y el surgimiento de la institucionalización de la danza en el mundo occidental. Este apartado me lleva a analizar propiamente el concepto de disciplina en el caso de estudio ya que es una característica fundamental del modelo conservatorio. Para ello, recorro principalmente al trabajo desarrollado por Michel Foucault donde aborda el análisis de las sociedades disciplinarias y los procesos de formación del sujeto a través de la vigilancia y control sobre sí mismo.

Posteriormente, desarrollo el concepto de autodisciplina destacando su importancia en la cultura de la escuela en estudio. A partir de ello, comparto los resultados de un análisis de los datos recabados en relación a la edad de los bailarines, ya que tiene que ver con las controversias en torno a la disciplina que caracterizan al modelo conservatorio. Finalmente, presento las conclusiones de este capítulo.

4.2 Las prácticas cotidianas y la cultura escolar en la ENDCC

Son las siete de la mañana y a esa hora el tránsito ya es complicado en la ciudad de México. Para llegar a la escuela –ubicada en el sur de la ciudad– un estudiante puede tardar una hora o quizá más si utiliza el transporte público y vive en la zona conurbada. No obstante, sabe que debe llegar incluso antes de que inicie la primera clase del día, porque tiene que preparar su cuerpo para la jornada. Sus profesores han insistido en que el calentamiento previo es un momento necesario donde el bailarín se prepara física y mentalmente para una clase, toma un respiro y se desconecta unos instantes del caos exterior. Por ello es imposible perder los minutos antes de comenzar la clase. Generalmente a las siete de la mañana la clase es de técnica y en consecuencia el esfuerzo debe ser aún mayor. Al estudiante le han enseñado que los bailarines ocupan esos momentos para concentrarse antes de comenzar la jornada diaria que transcurre entre ensayos y clases, ya que así es la vida profesional.

Decide entonces llegar con anticipación a la escuela para correr algunas vueltas alrededor de los jardines (así lo aconsejó la profesora), y trabajar en su acondicionamiento físico. Además, el estudiante sabe que de esa manera puede prevenir una lesión. Reconoce que las lesiones son un tema delicado para el bailarín, porque pueden acortar su vida activa en el escenario; de hecho, algunos de sus compañeros han dejado la escuela por esa razón.

Una vez que entra al salón de clases, llegan también otros estudiantes, la profesora o el profesor del grupo, y los músicos acompañantes de la clase. Comienza entonces el ritual cotidiano: cambiarse de ropa, estirar el cuerpo, escuchar con atención la música, seguir los movimientos que el profesor demanda, pero, sobre todo –le han insistido–, llevar al límite el esfuerzo de mantener en la memoria de su cuerpo los aprendizajes de ese día porque, como le repiten los profesores, la clase cotidiana es el principal componente de la disciplina para ser un buen bailarín.

El texto anterior, derivado de mis notas de campo, pretende conducir al lector al terreno de las prácticas cotidianas en la ENDCC, las cuales son parte del enfoque analítico de nivel microsociedad que elegí para este trabajo. La elección fue en primer lugar una decisión metodológica, ya que en un estudio de caso se pretende captar la complejidad de los fenómenos observados con la mayor riqueza posible, desde la perspectiva de los participantes (Merriam, 2001). Por eso el investigador debe mantener un contacto tan directo y prolongado con ellos como sea posible, para mirar las prácticas en el propio contexto (Vasilachis, 2006).

En segundo lugar, dirigir la mirada a nivel de las prácticas cotidianas también es un enfoque teórico ya que implica estudiar la cultura del caso estudiado, para destacar los procesos de construcción de la subjetividad que me interesan; es decir, las maneras en que un individuo se define a sí mismo, toma decisiones y otorga sentido a sus acciones personales. Al mismo tiempo, mirar las prácticas ayuda a entender que hay un orden social más allá de las elecciones personales, donde se ponen en juego relaciones de poder que determinan las interacciones entre lo social y lo individual (Silber, 2004). En este sentido, de acuerdo con autores como Bencecry (2012) es útil pensar la cultura como práctica si se quiere entender esta interacción, ya que las normas sociales son introyectadas por el sujeto a través de prácticas cotidianas. En la danza, las prácticas como las que narré en las notas de campo forman parte de toda una cultura que se construye en los ámbitos cotidianos de acción de los sujetos donde el cuerpo es elemento fundamental en la interacción entre lo social y lo individual.

Siguiendo a Michel de Certeau (1986) las “maneras de hacer” de los individuos, como sus formas de hablar, de leer, de relacionarse, etcétera –es decir, sus prácticas– se ajustan a los cambios, son flexibles y sobre todo son una “realidad huidiza y permanente” (De Certeau, 1986: 48) por lo que muchas veces difieren del marco institucional y normativo que las regula. Por ende, la relación entre las prácticas y las normas no es lineal y unívoca y exige un análisis de cada contexto particular. Es decir, si bien para la danza académica hay una serie de normas establecidas, estas son atendidas por los sujetos de manera distinta en cada caso que se analice. Como plantea Levi, en la sociedad: “(...) ciertamente existen reglas y normas vinculantes; pero se trata de una selva de reglas y de normas que son contradictorias entre sí, que se plantean más bien como un cuadro elástico que exige estrategias y elecciones continuas, personales, de grupo, colectivas” (Levi, 2003: 285), las cuales se reflejan en las prácticas cotidianas específicas en cada grupo social. Así, al observar las prácticas podemos comprender cómo los sujetos van configurando su experiencia de la realidad con base en lo normativo, pero también en lo subjetivo, en lo individual. En ese sentido, podemos afirmar que en los procesos de formación de los sujetos hay una serie de transiciones de lo individual a lo social, colectivo (Aguirre, 2005) a través de “(...) las acciones exteriores que interpelan a los sujetos como los involucramientos resultantes (...) que dinamizan cada uno de los sujetos” (Silber, 2004:1). Tal como lo expresaron alumnos de la ENDCC al hablar de las prácticas y normas que como bailarines en formación asumen:

Para empezar tienes que estar muy concentrado en tu clase, otras de las cosas es que debes tener un cuerpo bien entrenado y fuerte, tienes que tener un tono muscular desarrollado porque si no pasa lo de las lesiones, la mayoría de las veces se lesionan porque no son conscientes de su cuerpo, de su movimiento o no están bien entrenados. Pero te digo, *es una cuestión personal*, si tú sabes que te hace falta correr, que te hace falta ir al gimnasio, lo haces. Y si no lo haces, te lastimas. Y si tienes que comer tal cosa, la comes. Si no te quieres lesionar, tienes que hacerlo. Es que no lo haces hasta que te lesionas, de los errores sí se aprende (Alumno D)

Hay reglas que a mí me parecen muy buenas, hay reglas que me parecen absurdas y hay reglas que yo considero que debería el sujeto considerar si son buenas o malas. En el sentido de que en esta escuela tiene muchas reglas, hay muchos menores de edad, hay como una gran combinación de todo el mundo. Yo recuerdo reglas muy básicas como tienes que llegar a tus ensayos si vas a hacer función, a tus calentamientos, lo cual me parece muy lógico. O en tu ensayo general tienes que tener todo, o recuerdo mucho en primer año nos dejaban poner música antes de entrar a función y nos decían que el maquillaje es algo muy importante y entonces todo el mundo lo tomaba sin importancia y a mí me parecía una gran regla y me he dado cuenta que artistas del mundo no lo tienen. (Alumna B)

Estos testimonios reflejan que en el terreno de las prácticas en tanto unidades de observación hay ciertas tradiciones en la formación para la danza escénica que han sedimentado a lo largo de los años y continúan vigentes en el modelo escolar de tipo conservatorio. En términos de Bourdieu, la sedimentación de las tradiciones son la historia incorporada, naturalizada, es decir, el habitus. Este es un concepto que originalmente planteó Marcel Mauss (1950) para explicar cómo la estructura social imprime su marca en los individuos a través de determinadas prácticas que tienen cierta intención formativa de la subjetividad. Específicamente Mauss abordó la idea de que a través de ciertas prácticas corporales los individuos incorporan lo social. Definido posteriormente por Bourdieu como la presencia actuante del pasado (Bourdieu, 1991), el habitus genera dichas prácticas que anclan al sujeto en el mundo, es decir que definen su permanencia y su posición dentro de un contexto determinado. Por ello denomina el habitus como una serie de disposiciones duraderas que son reproducidas fundamentalmente a través de la educación –y más concretamente de prácticas pedagógicas–, ya que así se asegura una posición dentro del campo. Precisamente una de las tareas fundamentales de los bailarines en formación consiste en el aprendizaje de ciertos códigos, valores y tradiciones de la danza que están anclados en la experiencia corporal, como lo explica una docente entrevistada:

Y aquí lo que tratamos de empujar en los primeros años es la conciencia corporal, cómo te sientes, cómo está tu cuerpo, hasta dónde puedes rotar, hasta dónde puede estirar, cómo cuidar una hiperextensión, cómo cuidar el empeine, cómo cuidar los brazos, todo este tipo de asuntos y todo con un entendimiento profundo del cuerpo, para que puedan después

ejecutar los ejercicios con mayor rapidez (...) Se debe dar toda esta parte de concientización corporal, el trabajo de los empeines, el trabajo de los arcos de los pies, la alineación. Hay una materia que se llama justamente “Concientización corporal” en donde vas viendo el cuerpo por segmentos, y la alineación, y la respiración, y el fortalecimiento de todos estos asuntos (Docente H).

Lo que me interesa destacar de este concepto es que las prácticas se derivan del habitus porque gracias a ellas perdura la historia. Así, las prácticas “aseguran la presencia de las experiencias pasadas” (Bourdieu, 2007:88) como se puede observar en el ejemplo que expuse con mis notas de campo. En ese caso podemos ver que las prácticas cotidianas del bailarín provienen de un habitus que ha sido forjado desde siglos atrás, cuando la danza se constituyó como arte y por tanto, se institucionalizó generando estructuras que debían ser incorporadas por los sujetos que aspiraban a formar parte de ella, como veremos más adelante.

Particularmente en el terreno de las artes, el concepto de práctica también hace referencia a la constancia en el hacer, es decir, a la repetición de determinadas acciones necesarias para la incorporación y el dominio de los saberes del campo. En el marco de las artes occidentales, tanto un músico, como un actor o bailarín se forman a través de la práctica en ese sentido, pues así adoptan las reglas y disposiciones consideradas indispensables para el desempeño artístico. Así lo expresa una docente: “No puedes llegar tarde a una clase de danza, porque el calentamiento ya no es el mismo. (...) Si el bailarín quiere destacar, él solo se pone a practicar después de clase lo que no le sale. Y practicar y practicar” (Docente I). A lo largo de mis observaciones de clases, ensayos y funciones en la ENDCC, pude destacar que el cultivo de la disciplina a través de rutinas que se repiten constantemente es una parte fundamental en la formación de los bailarines, y los espacios destinados a estas prácticas, como las aulas y los teatros, son constantemente utilizados para perfeccionar y depurar su desempeño. Volviendo a Bourdieu, el habitus se realiza plenamente con la institucionalización de las prácticas que derivan de él: “(...) es lo que hace que el rey, el banquero, el sacerdote sean la monarquía hereditaria, el capitalismo financiero o la Iglesia hechos hombre. La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose en la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente adecuadas a su lógica y a sus exigencias.” (Bourdieu, 2007: 93).

Ciertamente, mirar las prácticas de los bailarines de una escuela de danza muestra cómo existen valores y tradiciones correspondientes a ciertas concepciones, históricamente construidas, sobre lo que es arte y lo que no lo es. Dichas concepciones sirven para definir cómo se debe formar un artista, es decir, hacia dónde una institución encauza sus esfuerzos

pedagógicos y delimita lo que merece ser transmitido y adquirido (Bourdieu, 2007). Para identificar las prácticas y normas de transmisión y asimilación de un conjunto de saberes, actitudes y comportamientos determinados específicamente dentro de la institución escolar, Dominique Julia (1995) introdujo en el campo de la historia de la educación el concepto de cultura escolar, que me parece útil destacar. Julia definió la cultura escolar como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, citado en Viñao, 2002). Esta categoría ha sido utilizada para definir aquello que no se adquiere de otra manera más que en la escuela, es decir, saberes y conductas producidas en su interior (Viñao, 2002). Vista desde esta perspectiva, la escuela es considerada como una institución moderna que delinea la subjetividad de los individuos y que genera sus propios saberes:

La cultura escolar (...) estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2002: 59)

Observar la cultura de la escuela que analicé me permitió comprender cómo las estructuras objetivas, correspondientes a la danza en tanto arte occidental, son incorporadas por el sujeto no sin dificultades. La cultura escolar como categoría analítica me ayudó a percibir que la incorporación de dichas estructuras ocurre en medio de resistencias, acuerdos y negociaciones entre los sujetos ya que no se trata de transiciones lineales, sino por el contrario, de procesos complejos de formación de la subjetividad en los que la regulación de los comportamientos juega un papel fundamental. De hecho, durante mis periodos de observación se presentaron algunos episodios de inconformidades y desacuerdos con respecto a las normas y reglas de la escuela entre docentes, alumnos y directivos. Dichos roces se dieron principalmente por incumplimiento de normas con respecto a la puntualidad y la asistencia a clases y ensayos, dos de las actividades primordiales en la formación del habitus de los bailarines. Específicamente un grupo de estudiantes mostraron dificultades, como lo explica una docente:

Desafortunadamente este grupo ha sido muy inestable. Creo que todos los maestros lo dicen. Te juro que ya no sabemos qué hacer. Si tú ves, cinco están sentados. Porque faltan a [la clase de] técnica, porque se lesionan en técnica, dicen. Entonces si reprobaban en técnica no pueden pasar, es una regla de la escuela y tenemos que ser congruentes. A mí me da tristeza porque, por ejemplo, hay dos chavos que reprobaban en técnica pero que iban muy bien conmigo y los tuve que sacar del montaje. La semana pasada iniciamos clases, y en vez de once que tenía, ahora tengo cinco y hoy no vino una. Entonces, es una generación

muy difícil que nos está planteando retos a los maestros. En la academia sí nos hemos preguntado si es que traen el autoestima baja, si no creen en nada, el entorno...yo creo que es la mezcla de muchas cosas y también que no han terminado de entender la “mística” de la profesión, la disciplina y el rigor que esto requiere, entonces se les hace muy fácil faltar a clases (Docente E).

Esto ocurre dado que la incorporación de normas para la danza es siempre un asunto que involucra no solamente la educación de la voluntad (Dussel, 2005), sino de la sensibilidad, la creatividad, el gusto, etc., debido a que la figura del artista –que se remonta a la concepción de la burguesía ilustrada sobre las bellas artes, en oposición a las artes populares, utilitarias– está ligada con la idea de un sujeto que cultiva “la vida del espíritu, en la perspectiva crítica, informada y selectiva” (Aguirre, 2015: 287)³³. Es decir, la conformación de la subjetividad de los bailarines en una escuela con el prestigio y el reconocimiento como el que tiene la ENDCC pasa por un tema de configuración de un tipo de arte que busca llegar al público para provocar determinadas reacciones, preferencias y experiencias sensibles que lo distinguen del entretenimiento comercial³⁴. Por ello, la misma docente explica que sus métodos de enseñanza apelan al sentido crítico y analítico de los estudiantes: “Yo voy construyendo pequeñas imágenes, lo que a mí me interesa mucho es que ellos encuentren en mi clase un espacio donde pueden hablar de la manera como quieren hablar, tocando niveles muy profundos de sus seres y dándole un sentido a lo que están haciendo en escena” (Docente E).

Así, podemos hablar de que las prácticas y la cultura escolar en la ENDCC reflejan la preocupación por la construcción de subjetividades ligadas a estructuras sociales y estéticas que han sido configuradas a lo largo de la historia y son transmitidas en la escuela a través de una red de normas, reglas, estrategias y métodos que funcionan en un engranaje que, como he

³³ Así lo expresa Hobsbawm: “La antigua sociedad burguesa fue la era del separatismo en las artes y la alta cultura. Como sucediera antaño con la religión, el arte era algo «más elevado», o un peldaño hacia algo superior: la «cultura». Gozar del arte guiaba hacia una superación espiritual y era una especie de práctica devota, ya fuera privada –como la lectura– o pública –en teatros, salas de concierto, museos o emplazamientos famosos del mundo cultural, de concierto, museos o emplazamientos famosos del mundo cultural, como por ejemplo las pirámides o el Panteón–.” (Hobsbawm, 2013:31).

³⁴ En una de las entrevistas con los estudiantes de la ENDCC, éste me comentó que además de estar cursando la carrera para bailarín contemporáneo también trabajaba en el teatro musical, bailando en obras comerciales en la Ciudad de México, no solo como una de sostener sus estudios, sino por un interés personal. No obstante, me contó el alumno, la directora no estaba de acuerdo con esto, ya que no correspondía con el perfil de bailarín que desea formar la escuela. Asimismo, otro alumno me explicó: “Eso es algo que debería pasar más aquí, que nos dieran clases de jazz, de hip-hop, que es muy bueno, que ahorita es el hit, que sí sirve mucho, pero aquí no entienden, es lo malo. Pasa en muchas escuelas, que se quedan mucho con la educación pasada (...) y no se abren a lo que está pasando ahorita” (Alumno D), lo cual desde esta perspectiva muestra que la escuela se ciñe a una estética particular que, como lo abordé en el capítulo anterior, muchas veces está desconectado con las prácticas de la danza fuera de los ámbitos académicos.

mencionado antes, corresponden con el llamado modelo conservatorio, del cual hablaré en el siguiente apartado.

4.3 El modelo conservatorio en la danza

La escuela como institución civilizatoria fue pieza clave en la génesis de los Estados modernos. Se le otorgó una función reguladora de los sujetos, pues mediante los dispositivos escolares se pretendía homogeneizar los conocimientos, hábitos, valores y creencias de los individuos. A través de la supervisión de los atributos y conductas dentro de la escuela, los países buscaban asegurar el progreso (Popkewitz, 1998); por ello la escuela se convirtió en la forma educativa hegemónica extendida desde Occidente hacia el resto del mundo, específicamente durante el siglo XIX mediante la constitución de los sistemas educativos (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Viñao, 2003).

En el campo de la enseñanza de la danza también se adoptó el modelo de la escuela moderna cuando este arte pasó a formar parte de los sistemas educativos de las incipientes naciones. Las estrategias de regulación de los tiempos y espacios escolares, la clasificación de los estudiantes por edades y la progresividad en la enseñanza –entre otras características de la escuela moderna– fueron mecanismos idóneos para formar bailarines que se distinguieran por su dominio de los saberes de la tradición erudita (Aguirre, 2011).

La incorporación oficial de la danza en el sistema educativo mexicano se dio en los años treinta del siglo XX, con la creación de la primera escuela nacional, una política enmarcada en el proyecto civilizatorio revolucionario (Ramos, 2009) que buscaba poner a México en la escena internacional de la danza y, al mismo tiempo, educar estéticamente a la sociedad dentro de los valores del arte culto (Aguirre, 2015). Esa herencia se mantiene actualmente y aunque existen diversos tipos de escuelas de danza que persiguen otros fines de formación distintos a ese ideal civilizatorio, recupero el concepto de modelo conservatorio (Lynton, 2007) que se refiere a un tipo de escuela basada en ciertos cánones, tradiciones y reglas de la danza escénica como:

(...) la formación técnica sistematizada, con vocabularios establecidos, codificados y reconocibles; la coreografía fija y repetible con exactitud; los exámenes de admisión

basados en características anatómicas relacionadas con las exigencias de estas técnicas como primer rasero; la exigencia de empezar estudios profesionales desde niñ@ (...) la exigencia de dominar físicamente ciertos vocabularios o estilos de movimiento considerados “formativos” como requisito para crear (...) (Lynton, 2007: 262).

Otras características de la cultura escolar en el modelo conservatorio que destaca esta autora son la carencia de ámbitos curriculares para el desarrollo de la creatividad y habilidades para la investigación; la selectividad rigurosa de los alumnos con base en modelos corporales ideales, para lo cual se utilizan procedimientos de mediciones anatómicas basados en valores corporales hegemónicos, que no necesariamente coinciden con la realidad latinoamericana (Lynton, 2007: 264). Quiero detenerme en tres rasgos del modelo conservatorio que se destacan en la cultura escolar de la ENDCC:

a) En primer lugar, el énfasis formativo está puesto en *el hacer* del bailarín. Es decir, en *bailar*, de acuerdo con parámetros artísticos de la danza escénica dominante (occidental) basados principalmente en la técnica y los códigos de la danza clásica y otras técnicas legitimadas en el campo. Al entrevistar a uno de los directivos de la ENDCC al respecto comentó:

En primer lugar, en la ENDCC hay un nivel de exigencia muy alto. Desde el mismo proceso de admisión. Los alumnos que ingresan a esta escuela tienen un alto rango técnico, de figura, concepción, y de vocación. Se busca formar un bailarín con una amplia experiencia escénica, desde el primer año de su carrera. Dos, su nivel técnico. En diversos tipos de contemporáneo, tendencia hacia el *release*, tendencia hacia lo muscular, tendencia a la experimental, clásico todos los días también (Directivo D).

Por ende, el enfoque está puesto en el desempeño escénico de los estudiantes para lo cual se sigue el formato tradicional de la escuela moderna pues en general tanto los programas de estudio, como las metodologías de enseñanza y evaluación, los parámetros físico corporales promovidos, la organización escolar, etc., reflejan una concepción de la enseñanza en la que los alumnos aprenden ciertas técnicas y estilos de movimiento que reproducen en obras coreográficas. Muchas de ellas reflejan igualmente ciertas prácticas tradicionales en la creación de obras, donde el coreógrafo (en este caso el docente) es quien propone la idea principal y marca las pautas a seguir por los bailarines.

b) En segundo lugar, el modelo conservatorio promueve la especialización a través de la práctica constante de la técnica durante las clases, que son dirigidas casi exclusivamente por el docente. Así, las principales materias del currículum en una escuela de este tipo, como

la ENDCC, consisten en el aprendizaje y repetición de secuencias de movimiento para trabajar segmentos corporales o habilidades físicas particulares: la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la coordinación, etcétera. También la especialización está encaminada al desarrollo de habilidades artísticas, como el manejo de sensaciones y emociones que persiguen aumentar la capacidad expresiva de los alumnos, a través de actividades tanto dentro, como fuera del aula; por lo que en realidad no es una técnica la que se enseña, sino un conjunto de técnicas que abarcan diversos aspectos de la subjetividad de los alumnos. No obstante, si bien en la ENDCC hay una preocupación por el desarrollo de habilidades creativas de los alumnos, son insuficientes las acciones destinadas para ello, como lo cuenta una profesora:

[Los docentes] hemos aprendido a convivir con estos pensamientos tan distintos, tan contradictorios algunos con otros, en el afán de crear un bailarín que cuando egrese de la escuela en el mejor de los casos tenga la posibilidad de resolver los conflictos que le plantea un coreógrafo que busca un asunto meramente de forma o de estética más convencional y también de un coreógrafo que está tratando de resolver asuntos más experimentales o más que incluyen la parte de la dramaturgia o que le apuestan a otro tipo de lenguajes. Eso es lo que nosotros quisiéramos lograr. Yo no creo que lo estemos logrando. (...) El bailarín para mí debe ser un creador y a veces siento que en esa parte estamos todavía fallando un poco (Docente E).

c) Y en tercer lugar, en una escuela de este tipo el bailarín debe concluir los estudios de la educación básica y media, al mismo tiempo que la carrera profesional, dado que comienza desde la niñez y/o adolescencia. Los alumnos permanecen dentro de la escuela para culminar ambos niveles, lo cual es de alguna manera una presión doble por mantener su rendimiento académico. Es decir, el alumno cursa asignaturas de todas las áreas del conocimiento además de adquirir y desarrollar los saberes propios de la danza, por lo que la dedicación a los estudios es prácticamente de tiempo completo. En la ENDCC le llaman cursar la “escolaridad”, lo cual desde mi percepción es un asunto controversial, debido a las carencias que ello puede traer en la formación integral de los estudiantes, como lo reflejan las opiniones de los docentes:

Yo creo que el asunto de hacer la escolaridad aquí mismo es absurdo. Primero, no están las condiciones dadas para ello, segundo, el hecho de que estén reclusos prácticamente todo el día implica que lo que menos quieren es estar aquí, no se relacionan con gente de su edad “normal” digamos, por llamarlo de alguna manera, que permita tener un contexto más real. Entonces sucede que cuando salen a la vida profesional no acaban de adaptarse. Yo también creo eso: formamos seres inadaptados. Sí, especiales por la formación, a los 18-19 años egresan con una carrera y la validez de una licenciatura; sin embargo, muy desadaptado, muy desenganchados de lo que es la vida real, mercado de trabajo, en fin.

(Docente D).

Yo entiendo que no es sano...para mí, no es sano que los chicos estén aquí en la tarde para la escolaridad. No estoy en contra de los maestros de escolaridad, obvio, estoy hablando de salud emocional. Los que se van a otra escuela, cuando se empiezan a ir a la prepa 5, la 6 y demás, se les abre su cabeza porque están con los chavos de la UNAM y en la UNAM hay de todo. Están aquí y están en una burbuja. Entonces están todo el tiempo ahí y entonces, a mí me dicen los chicos de conte “es que ya de prepa no sabemos nada, es un desastre” (Directivo C).

Con todo ello quiero decir que el alumno de una escuela de este tipo, tiene la necesidad de atender diferentes esferas de su subjetividad ya que adquiere múltiples responsabilidades sobre sí mismo desde el momento de su ingreso. No sólo debe cuidar su cuerpo en cuanto al rendimiento físico, sino también se busca que mantenga un buen estado de salud mental y emocional (dentro y fuera de la escuela), para desempeñarse en las intensivas jornadas cotidianas de trabajo escolar, y posteriormente en la vida profesional. Retomo algunas expresiones que utilizaron docentes de la ENDCC aludiendo a la atención y cuidados que todo el tiempo el bailarín debe poner en sí mismo: “Eres bailarín desde que amanece hasta que anochece” (Docente C), “Eres bailarín todo el tiempo, aun dormido” (Docente G); de ahí que en los requisitos de ingreso a la escuela se solicita: “Vocación para la danza, estabilidad emocional, aceptación de normas, buena autoestima, perfil familiar favorecedor, capacidad de enfrentar retos, etc. (INBA/CONACULTA, 2006: 39).

Lynton elabora el concepto de escuelas conservatorio a partir de sus experiencias de estudio de la danza moderna y contemporánea desde los años sesenta tanto en Estados Unidos como en México; no obstante, hay un trasfondo histórico de su institucionalización que es preciso detallar. En primer lugar, hay que aclarar que este modelo de escuela está enfocado hacia la danza escénica en tanto arte occidental, como se observa en la centralidad que tiene la técnica de danza clásica en los procesos formativos (Lynton, 2007)³⁵.

Sus orígenes se pueden rastrear en las sociedades renacentistas, principalmente en Italia. No obstante, fue en Francia durante el siglo XVII cuando se dio un fuerte proceso de institucionalización que marcó las pautas para la codificación de los movimientos, la creación de obras y la formación de bailarines dado que en 1661, el rey Luis XIV emitió los estatutos

³⁵ Es importante destacar que este modelo escolar también fue utilizado para la enseñanza de otras artes como la música. Mier (2012) destaca el ejemplo del Conservatorio Nacional de Música como una de las instituciones con mayor tradición en México que ha impulsado la profesionalización de los músicos, a través de prácticas similares a las de la danza conservatoriana: inicio de los estudios a edades tempranas, enseñanza especializada y dedicación de tiempo completo a los estudios.

para el establecimiento de la Academia Real de la Danza (*Lettres Patentes du roi pour l'établissement de l'Académie Royale de la Danse*) (Salazar, 1997), que reglamentaban la danza de carácter culto, es decir, la danza cortesana. De hecho, a través de estos estatutos se estableció, entre otros asuntos, que toda danza para ser considerada como tal, debía ser registrada en la Academia.

Basada en el modelo de la *Académie de la Peinture et de la Sculpture*, la nueva institución reunía a trece maestros de música y danza, quienes dictaminaron a favor de una regulación estricta de la danza, sobre todo en su aspecto técnico, fundamentado en principios geométricos (la simetría, por ejemplo) para la codificación específica de todas las operaciones del cuerpo, como mantener una postura vertical, rotar la articulación coxofemoral hacia afuera (posición *en dehors*) o la coordinación precisa entre piernas y brazos, lo cual exigió por parte de los bailarines un alto grado de autocontrol. Según lo establecido en las *Lettres*, los artistas se enfocaban cada vez más en demostrar su saber técnico (para lo cual se configuró una detallada pedagogía) y el público en apreciar las proezas técnicas que tenía ante sí, transformándose la danza en un arte para conocedores (Tambutti, 2010).

Esta institucionalización de la danza se dio principalmente para regir los bailes cortesanos o *ballets de cour*, que consistían en espectáculos donde se combinaba música, danza, teatro y poesía. En ellos participaban tanto la familia del rey y los cortesanos, e incluso en ocasiones también el rey, como bailarines profesionales. Aunque como apunta Salazar (1997), a pesar de compartir el escenario, eran notables las diferencias entre nobles y profesionales:

Durante mucho tiempo fue de rigor que los danzantes apareciesen con los rostros cubiertos por un antifaz negro con penachos de plumas o *aigrettes* (...) Ricas túnicas los cubrían, según la categoría social de la máscara, la cual era fácil descubrir por este hecho, aunque tuviese que representar a un mendigo, mientras que los bailarines profesionales iban vestidos con mucha menor riqueza, aunque representasen dioses o monarcas. (Salazar, 1997: 131)

Estos bailes no solamente eran una forma de entretenimiento para la nobleza, sino también representaron la oportunidad para mostrarse ante el rey en busca de su aceptación. Por ende, ser parte de la danza en la corte se convirtió en un signo de distinción para el artista y el cortesano, que trabajaban por ganar el favor del rey o algún otro privilegio³⁶. Ello implicó

³⁶ También la etiqueta y los ceremoniales funcionaban de manera muy efectiva para mantener el control de la clase noble y así afianzar el poder político del monarca frente a las amenazas de la burguesía o la iglesia. Elias

adoptar determinadas actitudes y aprender ciertos códigos no sólo de la danza propiamente, sino también del comportamiento social en general, dada la fastuosidad y prestigio de estos eventos. Elias (1996) explica que toda acción humana en la corte era digna de ser vigilada y como cualquier “error” en el trato con los demás le podía costar la pérdida de prestigio –un verdadero fracaso social–, el individuo observaba continuamente a los otros y a sí mismo, para actuar de acuerdo con la cierta posición social que deseaba mantener³⁷. En este sentido la danza, al formar parte de los rituales cortesanos, también era una manera de vigilar las relaciones humanas ya que la autoacción y el autodomínio que se esperaban del sujeto, estaban muy relacionados con el control corporal que la danza escénica promovía.

Las posturas, pasos e incluso formaciones coreográficas fueron ceñidas a estrictas reglas basadas en la simetría, la regularidad, la precisión, etcétera, lo cual exigió por parte de los bailarines un alto grado de autocontrol del movimiento. Como lo muestra Franko (1995), las *Lettres* no solamente establecieron los parámetros de creación de obras dancísticas –fundamentalmente en relación con la técnica–, sino que además reforzaron la idea de que la danza debía estar al servicio del rey, y en ese sentido distinguirse de lo popular. Por ello la danza no estaba sólo en los *divertissements* de la corte sino que, en tanto forma de disciplinamiento corporal, incluso hacía parte de las habilidades que un cortesano debía dominar, como la heráldica y la equitación (Franko, 1995).

De acuerdo con Elias (1996) en la sociedad cortesana la vigilancia de los individuos no era sólo un medio para llegar a un fin, sino es un fin en sí mismo. Por ende, la presión por obtener la preferencia del rey hacía que los individuos controlasen cada vez más sus emociones y expresiones irreguladas de sentimientos o deseos. Éstos debían retraerse a la vida privada (característica de la racionalidad burguesa que se desarrolló en siglos posteriores) y las relaciones interpersonales requerían de un grado mayor de autocontrol, de autoacción. Éste es un rasgo característico de lo que Elias (2011) llama el proceso de la civilización, formado por acciones como éstas, que no son planificadas pero sí tienen un fin de normalización de las

menciona el ejemplo del ritual del *lever* del rey y su esposa, el cual servía para asignar funciones sociales y vigilar su cumplimiento, así como generar una especie de competencia entre los cortesanos por ganarse privilegios tales como entrar a su habitación o ponerle las ropas.

³⁷ La vigilancia minuciosa del otro y a su vez la autoacción que ello implica, se manifestaron también en la literatura cuando aparece la descripción de arquetipos en las novelas. Como lo evidencia Elias al citar a La Bruyère: “Un hombre que conoce la corte es dueño de sus gestos, de sus ojos y de su expresión; es profunda e impenetrable; disimula sus malas intenciones, sonríe a sus enemigos, reprime su estado de ánimo, oculta sus pasiones, desmiente a su corazón y actúa contra sus sentimientos.” (Elias, 2009: 575).

relaciones entre individuos y grupos humanos.

El modelo conservatorio mantiene la herencia de las prácticas cortesanas y en ese sentido, volviendo a Lynton, está orientado a formar élites de artistas profesionales (Lynton, 2007: 261) bajo un estricto control y vigilancia de todas las esferas de su subjetividad. Es decir, uno de los objetivos del modelo es enfatizar la distinción del arte culto con relación a otro tipo de arte, como el popular, ya que el artista formado en una escuela de este tipo, aspira al dominio de saberes en la tradición erudita, relacionada con la cultura de la sociedad burguesa, de costumbres suaves y refinadas (Aguirre, 2015). Para ello el sujeto es impelido a regular su comportamiento y en general toda acción en relación consigo mismo, con lo cual estamos frente a un régimen disciplinario muy parecido a lo que Foucault describió sobre las relaciones de autoridad y poder en sociedades basadas en el control de los individuos.

4.4 El concepto de disciplina y la formación de bailarines

Una escuela de tipo conservatorio puede ser vista como un sitio donde los mecanismos de control y vigilancia actúan sobre los sujetos a escala infinitesimal (Foucault, 1975), es decir, de manera minuciosa. Para explicar cómo se da la vigilancia sistemática en la sociedad, Michel Foucault utilizó el concepto de disciplina. Ésta consiste en el conjunto de técnicas y procesos que permiten el control escrupuloso de los sujetos –tanto por parte de otros como por parte de los sujetos hacia sí mismos– con el objetivo de aumentar sus capacidades. De acuerdo con este concepto, la eficacia del poder se da por la relación de docilidad-utilidad, donde cuanto más susceptibles son a la vigilancia, los sujetos elevan sus capacidades y son más eficientes.

La disciplina para Foucault se basa en las tecnologías y mecanismos de poder y de gobierno sobre los sujetos que son “ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana (...)” (De Marinis, 1999: 89), es decir, transformadas en hábitos. En este sentido, la eficacia de las tecnologías de poder radica en la docilidad del cuerpo, como ocurre con ciertas técnicas de entrenamiento militar que requieren de mucha práctica y repeticiones. En la obra *Vigilar y castigar* Foucault ilustra esta tesis con el ejemplo de los movimientos corporales de los soldados franceses que desde comienzos del siglo XVII eran regulados minuciosamente para aumentar la eficiencia militar: “(...) el soldado se ha

convertido en algo que se fabrica; (...) se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos (...)" (Foucault, 1975:157).

Siguiendo a Green (1999), si pensamos en la cultura escolar de las escuelas de danza tipo conservatorio, las tecnologías de poder están incorporadas al devenir cotidiano de los sujetos, es decir forman parte de su habitus. Tomemos como ejemplo las clases diarias de técnica clásica, imprescindibles en la formación del bailarín académico, a través de las cuales se fomentan determinados hábitos de disciplina³⁸. La técnica clásica –considerada de carácter universalista por ser utilizada como un referente en la danza escénica mundial (Tambutti, 2010)– permite el control depurado de cada segmento del cuerpo, por lo que a través de ella el estudiante logra el conocimiento detallado de sus capacidades y en ese sentido, las aumenta. La vigilancia en esta técnica se aplica en cada detalle. Como lo mencionó una docente entrevistada: "(...) la danza clásica está tan estudiada, tan depurada, es tan metódica, un paso va detrás del otro, sabes perfectamente cómo va a ir la mano y el codo, el brazo, cómo va a ir la costilla, cómo va a ir todo el conjunto." (Docente H). Al incorporar la técnica clásica a su práctica cotidiana, el estudiante de danza aumenta su potencial corporal debido al grado minucioso de conocimiento de las propias capacidades que logra, lo cual le permite desempeñarse en distintos estilos y corrientes de la danza escénica. Vista así, la técnica clásica favorece visiblemente al estudiante en su vida académica y profesional ya que, si bien en la danza contemporánea no se utiliza una sola técnica sino que se busca la diversidad de lenguajes, la técnica clásica proporciona bases muy útiles para poder aprender esos lenguajes distintos. Así lo describió una estudiante: "Yo creo que la danza clásica es muy importante como formación. Es un gran vocabulario, es como ser culto en el cuerpo ¿sabes? Es así como leer un montón de libros y entonces tienes un montón de información en tu cabeza, así. Si tú sabes danza clásica, sabes muchísimas cosas para cualquier otro tipo de danza" (Alumna B).

Por otro lado, al hablar de disciplina Foucault también afirmó que ayuda a formar cuerpos dóciles porque: "(...) disocia el poder del cuerpo; por una parte, hace de este poder una

³⁸ Algunos hábitos disciplinarios relacionados con la danza clásica son el uso de uniforme, la puntualidad, prácticas de higiene, etcétera. Propongo este ejemplo porque a lo largo de mi trabajo de campo observé que existían ciertas controversias en torno a la asignatura de danza clásica. Recuperé opiniones encontradas entre alumnos y docentes acerca de las normas disciplinarias que esta técnica requiere. En general, estas son percibidas como rígidas y no siempre son atendidas por los estudiantes como se espera.

“aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta” (Foucault, 1975:160). Esta doble relación de sujeción y potenciación de las capacidades está incorporada en el día a día de los bailarines, quienes continuamente vigilan sus propios avances y potenciación de sus capacidades tanto en las clases como en las prácticas escénicas que en la ENDCC se llevan a cabo. Así se observa en las palabras de estudiantes entrevistados para este trabajo:

Sí, la disciplina es muy exigente y dura y pesada...y lloras y sufres pero también es muy generosa, yo lo sé y me lo han dicho (...) te va a retribuir (Alumna E).

Yo con las reglas no he tenido mucho problema porque soy una persona muy disciplinada en lo que decido hacer. (...) Jamás faltó [a la escuela] porque me gusta tanto que lo considero un atentado contra mi trabajo porque a veces una clase es una clase menos en el cuerpo, un entrenamiento menos...es como si no comieras un día, para satisfacer una necesidad. Para mí las clases son eso. Tengo mis sueños, mis ideas y mis proyectos y siento que cada día es un pasito para cumplirlos entonces si faltó, siento que ese escalón queda incompleto (Alumno C).

En este caso, la potencia que resulta de la sujeción a las normas disciplinarias responde a la convicción personal para seguir un proyecto de vida en la danza como bailarín profesional y por tanto, hay un convencimiento por cumplir con las normas, aunque a veces haya controversias como ya lo he mencionado. En general, el estudiante de danza toma conciencia de las tareas a realizar durante su formación profesional (tanto en el entrenamiento físico como de formación artística), y entonces modifica su conducta desde los primeros momentos de la vida académica, tal como lo expresó una docente del primer año al hablar de la disciplina que considera necesaria para el desempeño en la carrera de bailarín:

(...) tu cuerpo necesita comprender ciertos mecanismos para encontrar aquellos impulsos, para responder a los sonidos. (...) Si tú no entiendes los mecanismos desde antes de pasar a segundo año, donde esos mecanismos no los vas a aplicar y en tercero menos, entonces va a llegar un momento en que ya no vas a poder y entonces sí te vas a estancar (Docente L).

Esos mecanismos de los que habla la docente son saberes especializados que son desarrollados principalmente en las clases de técnica, como he expuesto. En la cultura escolar de las instituciones tipo conservatorio, cuyo objetivo es lograr que el estudiante domine este tipo de conocimientos y se distinga del diletante, las clases de técnica se distinguen porque una planeación meticulosa del tiempo para cada ejercicio, secuenciación de las actividades de

acuerdo al grado de dificultad, e inclusive distribución espacial que permite una doble vigilancia: la del profesor hacia el bailarín, y la de éste sobre sí mismo cuando se observa y autocorriges frente a los espejos. Al respecto, Jill Green sostiene que:

(...) el entrenamiento de danza es otro ejemplo de una práctica que se mueve del control represivo a la implementación de un sistema que requiere sujetos para ser vigilados y corregidos a través de la construcción de clases de técnica en danza. Los cuerpos de los estudiantes de danza son cuerpos dóciles creados para producir eficiencia, no sólo del movimiento, sino también una normalización y estandarización de la conducta en las clases de danza (Green, 1999: 3).

Dicha estandarización de la conducta incluye aspectos del cuidado de sí que son controlados a través de determinados dispositivos pedagógicos, entendidos como “Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, 1995: 291). En el caso de la ENDCC, los dispositivos pedagógicos funcionan para lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades como bailarines escénicos, por lo que las prácticas constantes en el escenario son fundamentales y por ende son estrictamente vigiladas. Un docente entrevistado para este estudio comentó que los estudiantes deben seguir algunas indicaciones para el cuidado de su estado tanto físico como emocional antes de cada función, que son ensayos de la vida profesional como bailarín:

Hay reglas que las tienes que respetar. Tienes que llegar temprano para proteger tu cuerpo. No puedes llegar de la calle y meterte [al escenario]. Primero, te puedes lastimar. Segundo, vienes con la bronca de que te acaban de empujar en el metro y no puedes entrar así. Hay un proceso de involucrarte con lo que vas a hacer, por muy simple que parezca. Hay un proceso de concentración, de aislamiento de todo lo que está pasando afuera y luego, ya entrar en el escenario. Porque en el escenario estás interpretando personajes, que no eres tú, quien acaba de llegar del metro, es otra cosa. (Docente D)

Otro docente comentó:

Si no vas al ensayo para una función, no estás listo para esa función, no vas a bailar en esa función si llegas tarde. Aun al entrenamiento previo a la función, aun cuando haya que sacrificar a los bailarines y el resto de la obra, eso es una disciplina que tiene que cumplir el estudiante porque en la vida profesional tú tienes que llegar a tus ensayos, tú tienes que llegar a tus presentaciones independientemente del tráfico, de la lluvia, de lo que pueda ocurrir. Tienes que estar preparado para entrar al escenario. Que si se te va el avión (...) no te van a mandar otro boleto para el siguiente viaje, se te fue el avión y ya no fuiste a la gira nacional o internacional. (Docente M)

Los testimonios muestran el nivel de especialización que buscan las escuelas conservatorio, fundamentado en la disciplina y vigilancia del sujeto, inclusive fuera del contexto escolar. El

concepto de tecnologías del yo utilizado por Foucault para describir esta manera de construcción del sujeto, permite explicar cómo se da la relación disciplinaria en la escuela. Las tecnologías del yo “(...) permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990: 48). Asimismo, las tecnologías del yo ayudan a explicar cómo actúa la “microfísica” del poder en las sociedades occidentales, donde la vigilancia y el control de las acciones más ínfimas de los sujetos constituyen una táctica de gobierno de los individuos. En este sentido, la eficacia del poder radica en buena medida en que es ejercido por el individuo sobre sí mismo para la normalización de su conducta, es decir, en su autodisciplina.

Como ya he mencionado, en la ENDCC principalmente es el Departamento Biopsicosocial quien cumple la función de vigilancia a través de personal encargado de atender las diferentes esferas la subjetividad de los estudiantes. De hecho, está expresada como una norma a seguir en la ENDCC, como muestra el artículo 11 del Código de Conducta de los alumnos del INBA en el apartado de las obligaciones de los estudiantes: “Observar, atender y continuar, en su caso, las recomendaciones que las diversas áreas de especialistas del plantel les hagan en materia de rehabilitación, nutrición, orientación psicopedagógica u otras que contribuyan a un mejor rendimiento físico y mental en la práctica de la disciplina artística respectiva” (CONACULTA/INBA, s/f: 7). La cultura escolar en este sentido está atravesada por el contexto terapéutico, donde es imprescindible la relación reflexiva del sujeto sobre sí mismo (Larrosa, 1995). En palabras de Dussel (2005), el orden disciplinario significa entonces tanto vigilancia como cuidado porque el control minucioso sobre los sujetos se realiza para mantener condiciones de bienestar que le permitan tener un desempeño óptimo bajo los propios parámetros que establece la escuela.

Otro dispositivo pedagógico de vigilancia que forma parte de la cultura escolar de la ENDCC es el área de Prefectura, cuyas funciones muestran cómo se van construyendo las subjetividades con relación al cumplimiento de las normas disciplinares en la escuela. La persona encargada de esta área tiene la responsabilidad de vigilar que los estudiantes cumplan con las normas establecidas en los reglamentos que rigen a la escuela³⁹, que van desde el uso

³⁹ Hay que destacar que la ENDCC, aunque cuenta con un reglamento interno, en realidad se rige por el marco

instalaciones y espacios escolares, uniforme, asistencia y puntualidad, cumplimiento de deberes con los departamentos de psicología, nutrición o terapia física; hasta las conductas esperadas en cuanto a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad académica de la escuela. Así, la Prefectura hace foco en la mediación entre estudiantes, docentes y autoridades, condición fundamental para la efectividad de las tecnologías del yo.

Durante el trabajo de campo realicé entrevistas a la persona encargada de esta área y observé que también desempeña otras labores de cuidado hacia los estudiantes que tienen que ver más con la preservación de su salud, una preocupación central para este tipo de formación. Lo que se busca en esta escuela es que la disciplina sea vista por los alumnos como una tarea que comienza en y para sí mismo, y no es la consecuencia de una coerción externa. Es decir, en la escuela se busca evitar las sanciones y controversias por las faltas a la disciplina que pudieran darse, fomentando la autodisciplina desde que los estudiantes comienzan su vida académica. Para ello, la mediación tanto de docentes como de la prefecta y otras autoridades es fundamental. Así lo sostiene un profesor y directivo en la ENDCC:

Hemos trabajado por la integración de entender los procesos de la disciplina, pero no una disciplina dogmática o impuesta, sino a través de la comprensión de ¿por qué se debe hacer así? Porque todo tiene una consecuencia y puede ser negativa, o sea si no llegas a tiempo no te calientas, si no te calientas y empiezas a mitad de clase hay lastimaduras que pueden producirse. Y a edades como la que tienen los estudiantes, temprana, una lastimadura puede tener consecuencias muy negativas para la vida profesional; o sea, no significa que los profesionales no se van a lastimar más, pero evitando eso desde ahora, alargas tu vida profesional como bailarín. Entonces yo creo que eso es importante, la cuestión de la atención, la interrelación maestro-estudiante, ver qué está ocurriendo, entender que cada generación es diferente, y que cada maestro es diferente, tanto como alumno tienes que entender que cada maestro tiene un carácter y una manera de enseñar, diferente. No hay nada homologado para maestros ni para estudiantes, pero el diálogo creo que es esencial para el día a día. Si no hay diálogo, no hay entendimiento, si no hay entendimiento no hay interrelación y si no hay interrelación no hay vida social, escolar, profesional. O sea eso a todos los niveles y a todas las esferas. Es muy importante el diálogo y eso es algo de lo que hemos estado trabajando. El diálogo, el entender al otro, ponerse en la posición del otro. O sea, estamos en una lucha, pero una lucha para algo en común, no somos enemigos, al contrario, estamos interactuando porque el alumno necesita del maestro y el maestro del alumno (Directivo D).

La disciplina desde esta perspectiva se relaciona con otro valor que, a lo largo de mis

normativo del INBA donde se establecen las conductas esperadas tanto de alumnos como de personal docente y administrativo de todo el instituto. Estos documentos están disponibles en la Normateca electrónica de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (sgeia.bellasartes.gob.mx) del INBA y aplican para todas las escuelas, que incluyen Centros de Iniciación Artística (nivel educativo básico); Centros de Educación Artística (nivel medio); y las Escuelas Nacionales (nivel superior). Este marco normativo incluye a todas las áreas del instituto: música, danza, teatro y artes visuales.

observaciones, destaca en la cultura de la ENDCC: la libertad. Tanto docentes como estudiantes y directivos me hablaron de la importancia que tiene para el artista la libertad, la sensación de expresar los propios sentimientos e ideas, de no sentirse subyugados por la presión externa de las reglas disciplinarias que forman parte del día a día. Entonces, ¿cómo hace la escuela para fomentar ambos valores?, ¿de qué manera ambos conceptos conviven y se interrelacionan en la formación de bailarines? Una docente me explicó:

¿Qué es lo que está pasando en la psique de los chicos que no les permite comprender que la disciplina no es una forma de castigo, sino es una posibilidad de ser libres, ellos tienen una idea de la disciplina diferente. Yo recurro muchas veces a Maxime Green, una filósofa de Nueva York que fue mi maestra y admiro tremendo, y dice esas palabras: “entre más disciplina ejerzamos, más libertad tendremos”. Yo lo entiendo conmigo. A mí nadie me tiene que convencer para ir a clase, yo sé que si voy a clase puedo bailar libremente como yo quiero y no me lastimo, porque es mi fuente de trabajo, y los chicos lo entienden de otra manera (Docente E).

Desde esta perspectiva existe una transición que va de lo disciplinario en términos de obediencia, a la libertad (Docente D), lo cual da cuenta de una construcción del artista como un sujeto que se percibe a sí mismo como capaz de lograr las proezas que la técnica (y la escuela misma) le exige, pero al mismo tiempo con deseos personales de expresión. En el trabajo de campo observé que ambos polos convergen y que la intención tanto de los docentes como de los directivos es que no sean opuestos sino, por el contrario, complementarios. Mucho de ello depende de la labor que el propio bailarín realiza sobre su voluntad y su conducta, como veremos en el siguiente apartado.

4.5 La autodisciplina del bailarín

*Adquirí tenacidad y voluntad,
entendiendo muy pronto que debía cuidar de mí mismo.
Desde entonces sólo confío en mí mismo y me fío solamente
de mi intuición y la experiencia personal.*

Rudolf Nureyev

Al realizar algunas observaciones y entrevistas para este estudio, percibí la alta valoración otorgada a la autodisciplina en la cultura escolar de la ENDCC. Es decir, la importancia que se da a la capacidad de los sujetos de ejercer vigilancia y control sobre sí mismos. En el plano de lo físico corporal, la autodisciplina es requisito para lograr altos niveles técnicos; sin embargo, en esta escuela se reconoce que el desempeño profesional del

bailarín va más allá de ese plano pues, como expresa una docente: “Un profesional de la danza lo dejamos resumido a un acróbata y no debe ser eso. Tiene que ser una persona que por medio de su movimiento, de su cuerpo, logre expresar ideas, emociones, pensamientos” (Profesora H). Por lo tanto la autodisciplina para el bailarín tiene que ver con el cuidado de sí, en distintas dimensiones.

Desde los procedimientos para ingresar a la ENDCC, se evalúa si el sujeto es capaz de entender y acatar normas, de observarse a sí mismo y regular su comportamiento. Un comité académico revisa el desempeño de los aspirantes en algunas clases de técnica a las que asisten los aspirantes como parte de la evaluación para el ingreso. En estas sesiones además de observar sus habilidades físicas y cualidades artísticas (como las aptitudes musicales), el comité toma en consideración de qué manera el aspirante explora sus emociones y las dirige a la actividad creativa, como en el caso de ejercicios para interpretación de personajes.

Otra de las fases en el proceso de evaluación para el ingreso a la escuela que tiene que ver con la autodisciplina es la valoración psicométrica, a través de la cual se:

Mide la estabilidad emocional. Aunque el alumno sea adolescente tiene que tener una estabilidad emocional. Sabemos que su nivel de control de impulsos va a tender a estar bajo por la adolescencia, pero que tenga una alta motivación por estudiar danza, una clara vocación y una clara capacidad de enfrentar retos, porque la presión es fuerte. [También se espera que el alumno] tenga capacidad de introspección *para trabajar con su mundo interno*, que sea una persona con gusto por experimentar. (Directiva C)

Institucionalmente en la ENDCC ese “trabajo con el mundo interno”, es decir la autorregulación, también está normalizado. Si bien se habla de la “tendencia a no seguir normas” como cualidad para el desempeño creativo, los estudiantes aprenden a conocer y regular sus emociones mediante acompañamiento psicológico, dentro de la escuela o fuera de ella⁴⁰. Así, el estudiante autodisciplinado no solamente mantiene su salud física, también reconoce y vigila sus emociones y pensamientos, enfocándolos en la mejora de su práctica en la danza.

Siguiendo a Larrosa (1995), en la autodisciplina hay un proceso de objetivación del sujeto

⁴⁰ Los estudiantes de la ENDCC deben acudir a sesiones de consulta psicológica dentro del Departamento Biopsicosocial, donde los psicólogos de la escuela brindan atención personalizada, o bien canalizan hacia otras instituciones más especializadas a los alumnos que presentan problemáticas que ellos no están capacitados para resolver como trastornos serios de alimentación, adicciones, violencia intrafamiliar, etc., según me explicó una integrante del personal de este Departamento.

donde éste ocupa una posición externa a sí mismo y se convierte en el objeto tanto de los dispositivos pedagógicos, como de su propio escrutinio. En ese sentido, todos sus actos “son tomados como el objeto de alguna consideración práctica o cognoscitiva” (Larrosa, 1995: 15) para conseguir determinados fines. En la danza escénica el factor de la autodisciplina está en todas las prácticas que, conscientemente, el sujeto realiza o deja de realizar. Por ejemplo, el bailarín sabe que ha de renunciar a ciertas prácticas como beber alcohol o excederse en su ejercitación física, debido a las lesiones que esto puede provocar; debe ser muy cuidadoso en su alimentación y en las horas de sueño y descanso; atiende ciertas normas básicas de higiene porque mantiene contacto corporal con otros; está consciente de su obligación para mantener un estado emocional estable; etcétera. Es decir, en la cultura escolar de una escuela de danza hay un trabajo de interiorización de las normas y de adecuación de comportamientos y en ese sentido el sujeto actúa con base en una “ley de verdad”, que reconoce en sí mismo y que a su vez otros deben reconocer en él (Foucault, 1988). Así lo narra una estudiante entrevistada:

(...) la disciplina va de la mano con ser maduro, con tomar las cosas en serio y decir “ok, esto es lo que yo quiero hacer”, y la danza necesita de muchas cosas, entre ellas, que te levantes temprano, que cuides tu alimentación, que cuides tu mente, que te cultives, que leas, que pintes, que crees... muchas cosas, para que cuando te pares ahí [en el escenario], tengas un gran repertorio humano y corporal, virtuosismo, para poder sacarlo (Alumna B).

En efecto, la autodisciplina habla de prácticas reguladas de la experiencia de sí (Larrosa, 1995) que en el campo de la danza son imprescindibles por varias razones; entre ellas está que el bailarín realiza una transformación de sí mismo cada vez que aparece en escena, no sólo físicamente, sino también de ese mundo interior que hablaba el testimonio presentado en párrafos anteriores. Por ejemplo, a diferencia del músico que expresa determinadas ideas o intenciones a través de un instrumento externo, el bailarín es el propio medio de expresión y la obra a la vez, por lo que debe entender que el autocuidado en todas las esferas de su subjetividad es imprescindible, es parte de sus responsabilidades profesionales. Como lo aclara la estudiante recién citada:

Cuando te preparas para entrar al escenario haces una metamorfosis de ti mismo, empiezas a cambiarte y empiezas casi casi a convertirte en otra persona, basada en tu propia historia, y esas reglas [se refiere a las normas institucionales] a mí me parecieron maravillosas: yo sé que tengo que calentar mi cuerpo, que tengo que cuidar mi cuerpo, que tengo que tomar mi tiempo antes de entrar al escenario, que tengo que respetar el escenario, que no puedo llegar y hacer lo que se me da la gana, o llegar borracha o llegar drogada, como muchos artistas llegan en muchas partes del mundo. Estas reglas de gran

respeto hacia la danza, hacia mi cuerpo y hacia el escenario me parecen reglas maravillosas (Alumna B).

Si analizamos este testimonio a la luz del concepto foucaultiano de disciplina observamos que hay experiencias muy precisas de autoconocimiento y autocontrol encaminadas al logro de un propósito individual concreto. Es decir, hay una serie de prácticas normativas de cuidado de sí mismo (que incluye los comportamientos y emociones), tecnologías del yo enfocadas a, en este caso, mantenerse dentro de los niveles de dominio de saberes especializados que incluyen el control de estados emocionales para entrar en escena. Una de las directivas entrevistadas, integrante del Departamento Biopsicosocial, me informó que se han realizado diversos estudios psicométricos en la ENDCC donde se detectaron niveles altos de ansiedad entre los estudiantes, debido al estrés. Los factores que producen estrés según los estudiantes son la dieta, el tránsito, las dificultades en el sueño y la disciplina escolar, por lo que se han llevado a cabo diversas actividades psicoterapéuticas de autoconocimiento en el aspecto emocional que les permitan a los estudiantes mantener cierta estabilidad para su desempeño académico.

Para Norbert Elias (2009) la autorregulación de la sensibilidad, los afectos y el comportamiento es una característica central del proceso de la civilización. El autor entiende este concepto como los cambios de larga duración en los que la autoacción de los individuos es necesaria para establecer relaciones sociales. Elias observó que la vigilancia de sí mismo es inculcada desde edades tempranas porque el individuo debe aprender a reflexionar sobre los resultados de sus acciones, y en esa medida, ajustar sus relaciones interpersonales. Así, la autorregulación es promovida “como si fuera algo automático, como si fuera una autoacción de la que no pueden liberarse aunque lo quieran conscientemente” (Elias, 2009: 538).

De hecho, en términos de la cultura escolar, uno de los principales hallazgos durante el proceso de mi investigación en la ENDCC fue la relevancia del factor edad en la selección de estudiantes. Algunos de los docentes entrevistados opinan que según la edad en que ingresan, hay más o menos dificultades para mantener los niveles de autodisciplina y autorregulación exigidos a lo largo de la trayectoria escolar. Es decir, se considera que hay una relación directa entre la edad del estudiante y la docilidad para cumplir todas las actividades y requisitos de permanencia en la escuela.

4.6 El dilema de la edad en la danza contemporánea

Aunque en la danza contemporánea no hay una exigencia tan estricta como en la danza clásica de iniciar los estudios durante la infancia, sí es un factor determinante para los miembros de esta comunidad escolar que los estudiantes inicien la carrera en la adolescencia. De hecho, dentro de la escuela hay una amplia población de alumnos menores de edad y por ello el control de la disciplina es aún más minucioso. A lo largo de su historia, que se remonta a los años setenta del siglo XX, el tema de las edades para ser aceptados y permanecer en la carrera ha sido un punto de quiebre en la toma de decisiones colegiadas sobre el rumbo de la escuela, pues tanto entre los docentes como entre los estudiantes entrevistados encontré opiniones encontradas ya que algunos consideraban que la edad idónea para iniciar es durante la adolescencia y otros más creían que es mejor cuando ya se ha atravesado por esa etapa. Esta opinión de uno de los estudiantes de mayor edad refleja lo controversial de esta situación:

Ahorita entran muy chicos, entonces hay gente que entra sin saber por qué, con el estereotipo del bailarín, que creen que es una vida fácil, como diferente, artística y más bien es una idea errónea. Sí tiene sus pros, pero también sus contras. Hay mucha gente tanto en clásico como en contemporáneo que llegan a 5° año, terminan la carrera y dicen “ahora quiero estudiar medicina o arquitectura”. Y está muy bien, finalmente, porque a esa edad...yo decidí a esa edad que quería ser bailarín. Una compañera va a terminar la carrera a los 17 años, de hecho ella se queda todavía en esta escuela pero a cursar su último año de preparatoria. Entonces es bastante fuerte porque ellos no valoran todas esas cosas. En mi caso, tengo apoyo de mis padres pero también tengo la necesidad de trabajar, de ganar mi dinero, estoy pagando un carro, estoy haciendo como cosas y mi percepción cambia. A veces pienso que lo toman como “vamos a jugar a ser bailarines” y a los 18-19 años dicen “ya terminé de jugar, ahora sí voy a ver por mi vida en serio”, cuando ¡no, esto es en serio! (Alumno C).

La controversia por la edad para ejercer la danza profesional ha generado diversos debates en el ámbito de la educación dancística porque tiene que ver con características psicológicas que pueden favorecer o desfavorecer la futura carrera profesional de los bailarines. Al respecto de esta situación, la ex bailarina Solange Lebourges reconoce:

El bailarín recorre la vida en sentido contrario a la mayoría de la gente. Su relación con el tiempo y con las etapas del desarrollo del hombre es peculiar y le ocasiona numerosos retos y dificultades en cada edad que atraviesa. En primer lugar, al descubrir su pasión o vocación en la niñez o adolescencia, se enfrenta a un desarrollo profesional acelerado que lo obliga a una madurez precoz (Lebourges, 2008).

El primer punto a considerar en esta controversia es que en la danza escénica occidental, el

bailarín tiene una vida profesional más corta en comparación con otras carreras, debido a que las capacidades físicas para desplegar el virtuosismo esperado merman con la edad, lo cual no es necesariamente similar en otras tradiciones y corrientes artísticas⁴¹, por lo que me parece necesario desnaturalizar esta concepción sobre el bailarín escénico idóneo y el régimen disciplinar para su formación.

Dado que el mercado laboral deseable para los egresados de esta escuela y otras similares en su tipo son las compañías profesionales, se establece que el bailarín ha de iniciar desde corta edad su experiencia escénica para así poder mantenerse en los escenarios por más tiempo. Como lo señala Lebourges, esto implica que el bailarín debe aprender a tener una vida profesional desde corta edad, con las dificultades que conlleva. En el trabajo de campo que realicé, encontré que ha existido una disyuntiva para determinar los rangos de edad idóneos para los estudios profesionales en danza contemporánea porque para cumplir con los objetivos que se plantea la ENDCC es preciso tener a favor las características físicas idóneas para un desempeño dancístico de alto rendimiento, que muestran los alumnos más jóvenes. Pero, al mismo tiempo, se busca un nivel técnico de interpretación donde el bailarín sea creativo, arriesgado, que le guste experimentar, que sea contundente; es decir, características que son propias de sujetos en edades posteriores a la adolescencia.

La disyuntiva es fuente de algunas diferencias entre los integrantes de la comunidad académica, sobre todo en relación con las normas disciplinarias como la puntualidad y el uniforme. Algunos de los estudiantes entrevistados se mostraron escépticos respecto a las prácticas de cuidado, porque dijeron sentir a través de ellas un paternalismo que los limitaba:

Yo creo que sí se necesita mucho de la disciplina, lo que pasa es que luego se confunde disciplina con maternidad, entonces los primeros años las maestras te tratan como niño(...) pero yo siempre he creído que si desde el principio los tratas así, los años que siguen así se van a sentir (...) te cuidan como eso, como una mamá, cuando en realidad yo siempre he pensado, sobre todo que si es una carrera...si tú quieres bailar, es una cuestión de decisión propia. (Alumno D)

⁴¹ Una de los ejemplos más representativos de esta variación es la danza butoh, corriente dancística de la danza surgida después de la devastación nuclear en Japón durante la Segunda Guerra Mundial, que privilegia las capacidades expresivas sobre el virtuosismo físico propio de los bailarines jóvenes. Los bailarines de butoh consagrados recién comienzan a destacar profesionalmente a los 40 años aproximadamente ya que se considera que poseen experiencia suficiente para transmitir ideas sobre el cuerpo, la vida y la muerte o el origen de la humanidad, que son temáticas centrales en este estilo de danza contemporánea. Para saber más acerca de los principios artísticos y filosóficos de la danza butoh que se ha extendido por todo el mundo puede consultarse el libro Segura, J. y Guerrero, F. (2014) *La eternidad en un instante. La danza butoh en voz de sus maestros*, Fluir Ediciones: México.

También los docentes expresaron opiniones divididas, pues algunos destacaron las capacidades interpretativas de los alumnos de mayor edad, y otros hicieron énfasis en la importancia de las aptitudes físicas de los más pequeños. Es decir, el dilema de la edad en la danza tiene que ver con las aptitudes de los sujetos tanto para autodisciplinarse como para seguir las normas establecidas por la escuela. Al respecto, Inés Dussel destaca:

Reiterando una vieja relación entre el Estado y la infancia marginal (Guy, 2002), las normas de convivencia posicionan a los adolescentes como “sujetos-del-paternalismo”, incapaces de monitorearse responsablemente y sin embargo obligados a hacerlo en muchos otros aspectos de la vida escolar. Podría decirse que ahí es donde aparece más claro las dificultades de esta autoridad adulta de “decir la ley”: a medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta, y otra totalmente autorreflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela parece no pisar sobre suelo seguro.” (Dussel, 2005: 1118)

La controversia por la edad aparece entonces como la variable que influye en las relaciones de poder en la escuela, ya que plantea desafíos para la convivencia en el modelo escolar tipo conservatorio donde la disciplina se basa tanto en la autoridad de la norma como en las capacidades de autorreflexión que el sujeto desarrolle. La negociación de las normas y la utilización de dispositivos pedagógicos para la autodisciplina son más complicadas cuando hay variabilidad en las edades de los estudiantes, pues se tienen sujetos con diferentes perfiles e intereses, por lo cual en la ENDCC se ha llegado a acuerdos para establecer rangos etarios fijos para ingresar a las carreras que ofrece.

No obstante, según los docentes y directivos entrevistados, no ha sido fácil llegar a estos acuerdos. Para ilustrar esta controversia, la siguiente tabla muestra las características que tanto estudiantes, como docentes, directivos e investigadores entrevistados consideraron favorables y desfavorables para la danza contemporánea en cada rango de edad. Estos rangos corresponden a los que se han utilizado en la ENDCC para el ingreso a los estudios profesionales en diferentes años a partir de 2006, fecha cuando se reformaron los planes de estudios para ofrecer la licenciatura en danza contemporánea.

Tabla 8. Características favorables y no favorables para la danza contemporánea en la ENDCC, según la edad de los estudiantes

Edad	Características favorables	Características no favorables
13-17 años	Capacidades físicas óptimas.	Falta de fortaleza emocional para enfrentar los retos.
	Docilidad de carácter.	Falta de capacidad de reflexión.
	Espontaneidad.	Inseguridad vocacional.
	Adecuación a las normas.	
	Disponibilidad para la comunicación.	
	Capacidad de adaptación.	
18-22 años	Creatividad.	Dificultad para el desarrollo de habilidades físicas.
	Seguridad al expresarse.	Rebeldía, resistencia al cumplimiento de normas.
	Convicción por la dedicación a la danza.	Menores posibilidades de dedicación exclusiva a los estudios.
	Capacidad de análisis y reflexión.	
	Estabilidad emocional.	
	Independencia, autonomía.	

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la ENDCC.

Como se puede observar, la docilidad necesaria para la formación de hábitos disciplinarios destaca en los alumnos menores, mientras que en los mayores se señala la capacidad expresiva. Evidentemente los estudiantes poseen características de ambos rangos y lo que algunos entrevistados destacan como no favorable para la danza contemporánea, otros lo consideran cualidades favorables. Tal es el caso, paradójicamente, de los rasgos de resistencia al cumplimiento de normas, como lo sostienen dos entrevistadas:

En el perfil del bailarín de danza contemporánea vemos que si el chico o chica tiende a no seguir normas es mejor, porque esto de ser un poco rebelde es un perfil de una persona que es creativa, introspectiva, que puede cuestionar, que piense, reflexione; no sólo que mueva su cuerpo, sino que sea muy fuerte emocionalmente porque los retos psico-corporales que tienen durante la carrera son fuertes. (Directiva C)

Finalmente sí debe haber por parte de los alumnos de contemporáneo una cierta resistencia y un cierto desafío a la regla, para transgredir y romper con paradigmas establecidos y poder ser más creativos, justo por los orígenes de la danza contemporánea. Y entonces el tipo de población que se identifica con la danza contemporánea son chavos indisciplinados, transgresores (...) (Docente H)

Lo que pretendo mostrar a través de esta clasificación es que la disyuntiva por la edad refleja los dilemas a los que se enfrenta la comunidad académica de la ENDCC, en términos de la formación de los sujetos dóciles para la disciplina y aptos para el arte, además de que plantea

una de las problemáticas compartidas en el terreno de la formación artística (en música, por ejemplo, sucede algo similar). Se busca un perfil de bailarín que pueda controlar sus estados emocionales, acate normas y sepa enfrentar los retos disciplinarios que propone esta escuela; pero al mismo tiempo que sea creativo y capaz de proponer un discurso artístico propio, es decir, que sea crítico y no se limite a ejecutar lo que le demanda el docente-coreógrafo.

Esta situación muestra que la controversia por la edad idónea para la danza contemporánea tiene que ver con las implicaciones de que los estudiantes sean críticos, incluso con los valores disciplinarios que sustenta el propio modelo conservatorio. Como afirma Aguirre: “El arte como tal evoca imágenes relacionadas con la exaltación de la fantasía, la libertad creadora, la subversión de los valores y los comportamientos establecidos, la vida licenciosa de sus practicantes (...)” (Aguirre Lora, 2009: 18), lo cual responde a los legados del romanticismo decimonónico; por ende, formar un sujeto dócil y a la vez crítico resulta una tarea compleja porque implica diseñar los mecanismos pedagógicos de producción de la experiencia de sí que les favorezcan en su práctica profesional como bailarines.

4.7 Conclusiones del capítulo

La danza es un arte que requiere de los bailarines un dominio y control total de sí ya que durante los momentos que aparecen en escena realizan una transformación de sí mismos no sólo en el ámbito físico corporal, sino inclusive emocional e intelectualmente, aunque sea por unos minutos; como diría Rosales (2007) realizan una “metamorfosis que persevera en el instante”. Por tanto, los bailarines deben poseer aptitudes para adaptarse al contexto de creación en que pueda desempeñarse profesionalmente y por ello el autoconocimiento y la disciplina forman parte central del oficio.

Sin embargo, como he venido sosteniendo a lo largo del trabajo, las prácticas de disciplina no son neutrales y generan entre los sujetos tensiones como el tema de la edad para la danza, que es preciso analizar. Una de las maneras de hacerlo es estudiando las prácticas cotidianas a través de las cuales podemos comprender cómo los sujetos van conformando su identidad, afinando la experiencia de sí que tiene que ver a la vez con las normas a seguir, y con los deseos y sueños personales (Aguirre, 2005).

Para una institución como la que estudio en este trabajo, con tradiciones provenientes de los

orígenes de la institucionalización de las artes y la escuela, la formación de un tipo de sujeto disciplinado y creativo resulta un reto pedagógico importante. Se requiere disposición y apertura para coordinar equipos de trabajo multidisciplinarios enfocados a lograr la transformación de los estudiantes para un ámbito profesional de la danza que demanda cada vez más la capacidad de adaptación a diferentes contextos de creación coreográfica a través del dominio de diferentes técnicas y lenguajes artísticos.

En este sentido, la apuesta de la institución por el trabajo de la autovigilancia y autodisciplina en las prácticas cotidianas nos habla de un giro en la enseñanza de la danza profesional en México, pues de acuerdo con testimonios de docentes entrevistados, durante la institucionalización de la danza contemporánea en el país en los años ochenta y noventa, los dispositivos pedagógicos utilizados en las escuelas profesionales solían ser más de tipo coercitivo y se sacrificaba la libertad creativa y el desarrollo de un discurso propio, por el virtuosismo técnico. Así, los esfuerzos por equilibrar la docilidad para la danza y la capacidad creativa y expresiva como requisitos para ser bailarín profesional hablan de la trascendencia de analizar la formación de subjetividades en el ámbito de las artes donde la mediación de la experiencia de sí es sin dudas la principal tarea a desarrollar por parte de estudiantes, docentes y directivos.

CONCLUSIONES GENERALES

La ENDCC es una institución donde convergen múltiples ideas y tradiciones de formación de bailarines de danza contemporánea. Difícilmente en este género, diverso en estilos y estéticas desde su origen, cabe un solo enfoque pedagógico; estamos frente a una institución cuya complejidad representa un reto importante en el estudio de la construcción de subjetividades a partir de la danza.

La institución se encuentra con un dilema: ¿cómo propiciar la formación de los bailarines de danza contemporánea sin abandonar la tradición disciplinaria de control y vigilancia que ha propiciado logros a través de los años, y al mismo tiempo promoviendo la libertad para la creación artística? Por una parte, la cultura disciplinaria es fundamental, pues los resultados que se obtienen a través de las prácticas que se derivan de ella demuestran la calidad que se logra en el desempeño de los bailarines, con lo cual se cumplen objetivos de eficacia que a nivel nacional persiguen las políticas para la danza desde los años noventa. Esos resultados es posible obtenerlos a través de la capacidad de delinear la subjetividad de los bailarines a través de la vigilancia de sus conductas, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella, pues el cuidado de su cuerpo trasciende las normas escolares. De hecho, una de las principales razones por las cuales se promueve la autodisciplina en las escuelas de danza como la ENDCC es precisamente porque sirve para mantener un estado de salud necesario para el ejercicio de la profesión.

Pero por otra parte, la disciplina también habla de una sujeción y sometimiento de los estudiantes a parámetros occidentales no sólo de un tipo de danza y de cuerpo necesario para desarrollarla, sino también de un tipo de educación tradicional que hoy están siendo puestos en cuestión en los campos disciplinares de la educación y el arte. Frente a esta controversia, en los relatos de algunos docentes entrevistados aparece una interpretación recurrente: las prácticas de disciplina son necesarias para esa creación propia porque ayudan al bailarín a desarrollar un dominio de sí mismo no solamente en el aspecto técnico, sino también en la dimensión de la sensibilidad y la capacidad expresiva. En este sentido, la disciplina es vista por los docentes como una posibilidad de ser libres, aunque por los estudiantes es interpretada como una limitante para desarrollar sus propias ideas y/o experiencias corporales de formación. Aun cuando parezca una situación de polos opuestos, en realidad el trabajo empírico realizado da cuenta de que hay en la ENDCC una dinámica de acuerdos entre los

sujetos para poder lograr ambos objetivos: formar bailarines altamente eficientes y al mismo tiempo con la capacidad de desarrollar una expresividad propia. Evidentemente en el camino se presentan muy diversos desencuentros ya que se trata de procesos que tocan los ámbitos de la subjetividad, el arte, la corporalidad y el poder. La muestra de ello son los hallazgos en cuanto a la cuestión de las edades idóneas para ser bailarín profesional, lo cual considero que es una veta de análisis por explorar en estudios posteriores ya que se trata de un factor muy importante para diseñar los derroteros de la danza contemporánea que se realiza desde las escuelas.

Con todo ello, la ENDCC, como otras escuelas de artes, es una institución donde convergen tanto las distintas continuidades procedentes de los cánones de la danza occidental como las nuevas ideas y tendencias en cuanto a la producción de obras coreográficas, con distintos tipos de formatos. De hecho, los espacios de la ENDCC y, en general, la modalidad de evaluación a través de las Prácticas Escénicas que realizan los alumnos juegan un papel fundamental en la función de la escuela como instancia de producción simbólica, ya que en las obras que se presentan a final de semestre se legitiman una variedad de técnicas y estilos para la creación coreográfica. También se legitiman ciertas preferencias del público, con lo cual podemos decir que la escuela además de construir la subjetividad de los bailarines es formadora de públicos. De hecho, aunque en las funciones de las Prácticas Escénicas acuden mayormente familiares y amigos de los bailarines, el público también está constituido por personas tanto fuera del medio de la danza, como los propios coreógrafos y bailarines de compañías y grupos, con lo cual se va generando también un tipo gusto para la danza contemporánea.

Algunos de los investigadores que entrevisté destacaron que esto por un lado puede ser benéfico para la danza, por la generación de más audiencia, pero por otro lado también se corre el riesgo de reproducir obras que continúan destacando un tipo tradicional de virtuosismo que tiende más hacia lo bello y lo corporalmente llamativo, pero que quizá no necesariamente está cuestionando los propios usos tradicionales del cuerpo en la danza, aunque haya variedad de propuestas coreográficas en cada función. En este sentido, considero que mi investigación puede ser un referente para pensar en que la conformación de subjetividades en la danza puede trascender la preocupación por el aspecto técnico y eficientista y tocar otros puntos fundamentales, como la formación de sujetos reflexivos frente a las realidades sociales contemporáneas, que aporten con su arte ideas y propuestas para

entender el mundo desde la esfera de lo sensible y no solamente desde lo bello o lo legítimamente aceptable para el arte culto, que muchas veces se encuentra desligado del mundo de la vida, de los contextos como el de México donde, por ejemplo, el público para la danza contemporánea suele ser escaso.

Los hallazgos de mi trabajo empírico me permiten proponer en el ámbito de la generación de proyectos educativos para la danza la consideración de las voces de los propios sujetos quienes son, a final de cuentas, los protagonistas de un proceso incorporación de valores y tradiciones legitimadas culturalmente. Por ejemplo, los alumnos entrevistados manifestaron la inquietud por diversificar su formación conociendo otras tendencias estéticas, lenguajes y estilos que no son necesariamente aquellos referentes que se encuentran en los principales escaparates de la danza contemporánea actual, que generalmente provienen de países donde el desarrollo de la danza está ligado a otras tradiciones, corporalidades y tendencias estéticas que no son las de países como México o Argentina.

Por otro lado, una de las tareas pendientes que quedan después de este estudio es analizar cómo ha funcionado el modelo conservatorio en términos del desempeño de los bailarines en la vida profesional, fuera de la escuela. Algunas de las entrevistas sugieren que este modelo muchas veces está desligado de la realidad laboral de los bailarines mexicanos; sin embargo, considero que es preciso realizar estudios exhaustivos en este sentido para poder evaluar las estrategias que las escuelas como la ENDCC emplean en la formación de bailarines profesionales. Asimismo, un estudio enfocado hacia esa perspectiva aportaría elementos para guiar el curso de otras instituciones similares, tanto en México como en otros países donde el sistema educativo para la danza está en proceso de conformación y/o fortalecimiento, como es el caso de múltiples países en América Latina.

Finalmente, el trabajo realizado me permite afirmar que la danza está ocupando un lugar fundamental en la discusión actual sobre el poder y el cuerpo pues el habitus de los bailarines muestra la eficacia de las normas en la danza académica, sin embargo es preciso contar con más investigaciones transdisciplinarias que reúnan la perspectiva de artistas y científicos para sugerir nuevas interpretaciones sobre la danza no solo como un arte desarrollado exclusivamente en los escenarios o en las escuelas –que no pueden alojar tantos alumnos y propuestas artísticas quisieran– sino como constructora de múltiples posibilidades de ser en el mundo a través y gracias al cuerpo.

ANEXOS

Anexo 1. Resumen de oferta de estudios profesionales en danza contemporánea en las escuelas del INBA

ESCUELA	CARRERA	DURACIÓN (SEMESTRES)	LÍNEA DE FORMACIÓN	EDAD DE INGRESO	REQUISITOS ESPECÍFICOS DE INGRESO	FORTALEZAS QUE DESTACA LA INSTITUCIÓN
Academia de la Danza Mexicana (ADM)	Licenciatura en Danza Contemporánea	12	Bailarín	17-23 años	Habilidades creativas Complejión delgada Entorno familiar favorable y hábitos saludables	Rescate, revaloración y difusión de la danza mexicana
Centro de Investigación Coreográfica (CICO)	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística	6	Creación Investigación	S/D	Tener conocimientos de alguna especialidad dancística o área artística Capacidad de interpretación simbólica y lógica estructural	Uso de métodos experimentales en la enseñanza y producción Desarrollo de habilidades aplicadas a la creación artística Interdisciplinariedad con otras artes
Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello" (ENDNGC)	Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Contemporánea	8	Docente	30 años (máxima)	Habilidades físicas Complejión delgada Aprobar curso selectivo	Formación especializada en docencia Formación para la investigación Conocimientos psicopedagógicos
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC)	Licenciatura en Danza Contemporánea	10	Bailarín	14-18 años	Experiencia previa en danza u otra disciplina corporal Complejión delgada Aprobar curso selectivo	Internacionalización de alumnos y maestros Prácticas escénicas Alta inserción laboral
	Licenciatura en Coreografía	8	Coreógrafo	18 años (mínima)	Tres años de formación en danza Experiencia de dos años de trabajo escénico	Conocimientos en áreas como historia, kinesiología, coreología
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM)	Licenciatura en Danza Contemporánea	10	Bailarín/Coreógrafo	15-21 años	Aptitudes físicas Complejión delgada Capacidad creativa y de integración a trabajo grupal	Cubre los campos de ejecución y docencia Calidad y reconocimiento internacional

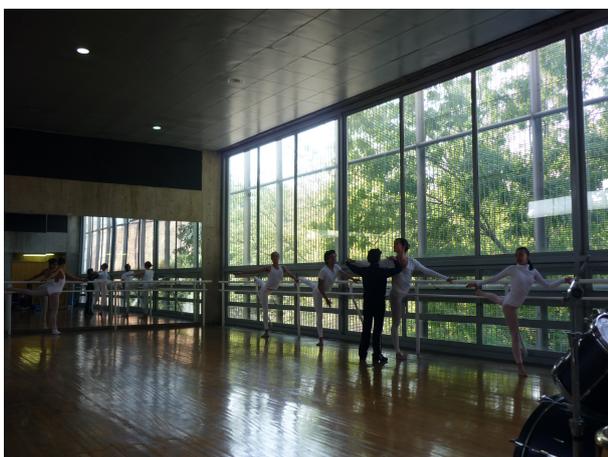
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las instituciones publicados en las convocatorias de ingreso, disponibles en el portal electrónico de la SGEIA <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx> (consulta: 2013), así como entrevistas realizadas entre 2011 y 2013

Anexo 2. Exámenes de admisión que realizan los aspirantes de la ENDCC

TIPO DE EXAMEN DE ADMISIÓN	DANZA CLÁSICA (bailarín)	DANZA CLÁSICA (varones)	DANZA CLÁSICA (docencia)	DANZA CONTEMPORÁNEA	COREOGRAFÍA
Habilidades rítmicas y motoras	✓	✓	-	-	-
Compleción, figura y proporciones	✓	✓	-	-	-
Flexibilidad	✓	✓	-	-	-
Figura, proporciones, alineación y aptitudes físicas	✓	✓	-	-	-
Evaluación médico-postural	✓	✓	-	✓	-
Nutrición	✓	✓	-	✓	-
Psicológico/Examen psicométrico	✓	✓	✓	✓	✓
Música	✓	✓	✓	✓	✓
Examen de integración	✓	✓	-	-	-
Técnica clásica	-	-	✓	-	-
Creatividad	-	-	✓	-	-
Improvisación	-	-	✓	-	-
Creación coreográfica/Creatividad coreográfica	-	-	✓	-	✓
Redacción y comprensión de textos	-	-	✓	-	-
Teatro	-	-	✓	-	✓
Entrevista	-	-	✓	-	✓
Curso selectivo	-	-	-	✓	-
Mediciones [antropométricas]	-	-	-	✓	-
Técnica/movimiento	-	-	-	✓	✓
Conocimientos de danza	-	-	-	-	✓

Fuente: Elaboración propia con base en las convocatorias de ingreso de la ENDCC.

ANEXO FOTOGRÁFICO
CLASES DE TÉCNICA DE DANZA CLÁSICA EN LA ENDCC



CLASES DE TÉCNICA DE DANZA CONTEMPORÁNEA Y ACONDICIONAMIENTO FÍSICO EN LA ENDCC



CLASES DE TÉCNICA DE DANZA CONTEMPORÁNEA EN LA ENDCCC



CLASES DE EXPRESIÓN CORPORAL Y PROYECTO ESCÉNICO EN LA ENDCCC



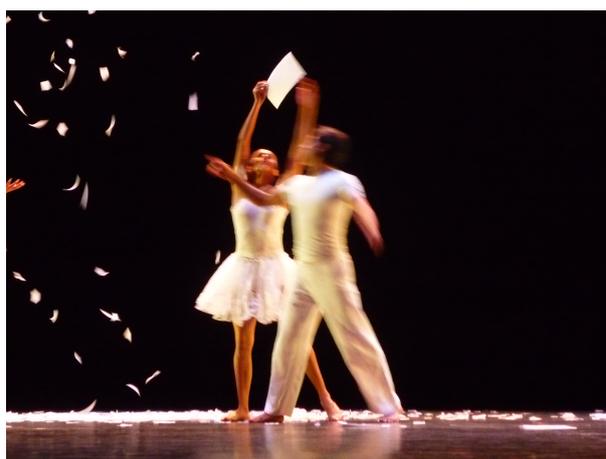
CLASES Y ENSAYOS DE PROYECTO ESCÉNICO EN LA ENDCCC



ENSAYOS Y PRÁCTICAS ESCÉNICAS EN LA ENDCCC



PRÁCTICAS ESCÉNICAS EN LA ENDCCC



INSTALACIONES DE LA ENDCC



HORARIOS Y AVISOS EN LAS INSTALACIONES DE LA ENDCC

Consejo Nacional de Cultura y las Artes

ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE DANZA CLASICA

Lista de los horarios de mediciones del mes de ENERO 2011.

GRUPO	DIA	HORARIO
PRIMERO	Viernes 21	12:30
SEGUNDO	Martes 18	12:30
TERCERO	Miércoles 19	12:30
CUARTO	Miércoles 19	1:00
QUINTO	Lunes a viernes	9:00 a 1:00
SEXTO	Lunes 17	12:30
SEPTIMO	Martes 18	11:30
OCTAVO	Viernes 21	11:30
NOVENO	Lunes 17	12:30
VARONES I y II	Viernes 21	12:30
VARONES III, V, VI	Lunes a Viernes	9:00 a 1:00

Los alumnos que no puedan asistir en estos horarios favor de presentarse cualquier día de la semana del 17 al 21 de enero, en el horario de 9 a 1 pm.

ATENTAMENTE

LIC. LUCIA GARCIA O.
NUTRILOGA

c.p.p. Patricia Crea. Jta del Departamento Biopsicosocial.

ATENCIÓN

A TODA LA COMUNIDAD DE LA ENDCC

A partir del 10 de ENERO del 2011 retomaremos el Servicio de Cafetería

Estarán a su disposición:

- LIQUADOS DE FRUTA NATURAL (PAPAYA, FRESA, GUAYABA, PLÁTANO)
- YOGURT, GELATINAS, ARROZ CON LECHE
- BAGUETTES, CHAPATAS Y SANDWICHES
- AGUAS NATURALES DE FRUTAS
- ALFOMBRAS CON PAN ÁRABE
- CAFÉS, TÉS GOURMETS Y AGUA NATURAL
- MENÚS

EL HORARIO DE LA CAFETERÍA ES DE 9 A 19 HRS.

Atentamente

DEPARTAMENTO BIOPSIOSOCIAL

UNIVERSIDAD ESCUELA Nº 2010-2011

HORARIOS

HORA	LUNES	MARTES	MIECOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
7:30-9:00	Hist. de la Danza en México Mtro. Jorge Chanoza	Acondicionamiento Físico Mtro. Marco V. Oliva S15	Hist. de la Danza en México Mtro. Jorge Chanoza AULA 1	Acercamiento Físico Mtro. Marco V. Oliva S15	Técnica de Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Proyecto Escénico Mtra. Gabriela Medina
9:15-10:45	Proyecto Escénico Mtra. Gabriela Medina	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ester Lopezera Mtra. Fernando Muñoz S13	Proyecto Escénico Mtra. Gabriela Medina	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ester Lopezera Mtra. Fernando Muñoz S13	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Alberto Pérez Mtra. María Mejía S12	Proyecto Escénico (previo aviso)
11:00-12:30	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ester Lopezera Mtra. Hugo Tamez S13	Arte Dramático Mtra. Armando García S16	Técnica de Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Arte Dramático Mtra. Armando García S16	Formación Multidisciplinaria Mtra. María Beatriz S14 (11:00-13:00)	Proyecto Escénico (previo aviso)
12:30-14:00	Técnica de Danza Clásica Mtra. Patricia Pérez Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de Danza Clásica Mtra. Patricia Pérez Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de Danza Clásica Mtra. Alberto Pérez Mtra. Fernando Muñoz S14	Técnica de Danza Clásica Mtra. Gloria Esperón S14	Formación Multidisciplinaria Mtra. Gloria Esperón S14	Proyecto Escénico (previo aviso)
14:00-15:30	Análisis de Movimiento Mtra. Rodolfo Hechavarría S12	Análisis de Movimiento Mtra. Rodolfo Hechavarría S12	Música Mtro. José Luis Sagrado S15	Música Mtro. José Luis Sagrado S15	Música Mtro. José Luis Sagrado S15	Proyecto Escénico Mtra. Juan Manuel Pinedo S15

UNIVERSIDAD ESCUELA Nº 2011

HORARIOS

HORA	LUNES	MARTES	MIECOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
7:30-9:00	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ana María Mejía Mtra. María Mejía S14	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ana María Mejía Mtra. María Mejía S14	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ana María Mejía Mtra. María Mejía S14	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ana María Mejía Mtra. María Mejía S14	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ana María Mejía Mtra. María Mejía S14	Proyecto Escénico (previo aviso)
9:15-10:45	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Ester Lopezera Mtra. Fernando Muñoz S13	Concentración Corporal Mtra. Marco V. Oliva S15	Proyecto Escénico Mtra. Marco V. Oliva S15	Proyecto Escénico Mtra. Marco V. Oliva S15	Proyecto Escénico Mtra. Marco V. Oliva S15	Proyecto Escénico (previo aviso)
11:00-12:30	Técnica de danza Clásica Mtra. María Guzmán Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de danza Clásica Mtra. María Guzmán Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de danza Clásica Mtra. María Guzmán Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de danza Clásica Mtra. María Guzmán Mtra. Gloria Esperón S14	Técnica de danza Clásica Mtra. María Guzmán Mtra. Gloria Esperón S14	Proyecto Escénico (previo aviso)
12:30-13:30	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15	Formación Multidisciplinaria Mtra. Juan Manuel Pinedo S15

UNIVERSIDAD ESCUELA Nº 2010-2011

HORARIOS

HORA	LUNES	MARTES	MIECOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
7:30-9:00	Técnica Danza Contemporánea Mtra. María Pérez Mtra. Juan Mejía S13	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Evangelina Vilariño Mtra. Juan Mejía S13	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Evangelina Vilariño Mtra. Juan Mejía S13	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Evangelina Vilariño Mtra. Juan Mejía S13	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Evangelina Vilariño Mtra. Juan Mejía S13	Proyecto Escénico Mtra. Ester Lopezera Mtra. Fernando Muñoz S13
9:15-10:45	Técnica de Danza Clásica Mtra. Socorro Bastida Mtra. Nidia Curbalade S13	Técnica de Danza Clásica Mtra. Socorro Bastida Mtra. Nidia Curbalade S13	Técnica de Danza Clásica Mtra. Socorro Bastida Mtra. Nidia Curbalade S13	Técnica de Danza Clásica Mtra. Socorro Bastida Mtra. Nidia Curbalade S13	Técnica de Danza Clásica Mtra. Socorro Bastida Mtra. Nidia Curbalade S13	Proyecto Escénico (previo aviso)
11:00-12:30	Métodos de Acondicionamiento Físico Mtra. Anaí Mochales Quiñones S15	Proyecto Escénico Mtra. Francisco Ibañez Foro Experimental S15	Métodos de Acondicionamiento Físico Mtra. Anaí Mochales Quiñones S15	Proyecto Escénico Mtra. Francisco Ibañez Foro Experimental S15	Proyecto Escénico Mtra. Francisco Ibañez Foro Experimental S15	Proyecto Escénico (previo aviso)
12:30-14:00	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1	Formación Multidisciplinaria Inglés Mtra. Mercedes Trujillo (13:00-14:00) Aula 1

UNIVERSIDAD ESCUELA Nº 2010-2011

HORARIOS

HORA	LUNES	MARTES	MIECOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
7:30-9:00	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Luis Fandiño Mtra. Gustavo Muñoz S12	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Luis Fandiño Mtra. Gustavo Muñoz S12	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Luis Fandiño Mtra. Gustavo Muñoz S12	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Luis Fandiño Mtra. Gustavo Muñoz S12	Técnica Danza Contemporánea Mtra. Luis Fandiño Mtra. Gustavo Muñoz S12	Proyecto Escénico Mtra. Ester Lopezera Mtra. Fernando Muñoz S13
9:15-10:45	Técnica Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Técnica Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Técnica Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Técnica Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Técnica Danza Clásica Mtra. Daniela Blajer Mtra. Luis Guzmán S14	Proyecto Escénico (previo aviso)
11:00-12:30	Formación Multidisciplinaria Mtra. Daniela Blajer S14	Proyecto Escénico Construye Invitado S13	Proyecto Escénico (previo aviso)			
12:30-14:00	Análisis Coreográfico Rodolfo Hechavarría S13	Proyecto Escénico (previo aviso)				
14:00-15:30	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13	Proyecto Escénico Multidisciplinario (Arte Dramático) Mtra. Jacqueline González S13

BIBLIOGRAFÍA

- Adshead-Landsdale, J., & Layson, J. (2004). *Historia de la danza; una introducción*. México: CONACULTA/INBA/CENIDI DANZA.
- Aguirre Lora, M. E. (2005). *Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15–29.
- Aguirre Lora, M. E. (2011). Introducción. En *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (pp. 15–26). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aguirre Lora, M. E. (2015). Cultivar al ciudadano. Modernidad y nuevas prácticas de formación artística en el siglo XIX. En *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo (Debates por la Historia IV)*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Barrientos López, G. (2007). La Red Universitaria en Investigación de la Danza. *Gaceta Universidad Veracruzana*, 101. Recuperado a partir de http://www.uv.mx/gaceta/gaceta101/101/quemar/Quemar_02.htm
- Bastián Van der Meer, K. (2000). La danza de los orfelinos. *Argumentos*, 37, 55–77.
- Bastián Van der Meer, K. (2001). La Escuela Nacional de Danza. Esbozo de una comunidad en ciernes (1977-1978). *Revista Casa del Tiempo*, III(28), 52–63.
- Bastián Van der Meer, K. (2005). Muerte y nacimiento...de una escuela de danza. *Revista Casa del Tiempo*, 76, 61–68.
- Baud, P.-A. (1991). Danser sur l'asphalte à Mexico. En *Les métropoles du Sud au risque de la culture planétaire* (pp. 77–94). Paris: Éditions Karthala.
- Baud, P.-A. (1992). *Una danza tan ansiosa...La danza en México como experiencia de comunicación y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Becerril Tinoco, M. Y. (2010). *Politique culturelle et marchés du travail artistique: le cas des compagnies de danse contemporaine au Mexique*. École des hautes études en Sciences Sociales de Paris, Paris.
- Benzecry, C. E. (2012). Introducción. Instrucciones de uso. En *Hacia una nueva sociología cultural. Mapas, dramas, actos y prácticas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. *Materiales de Sociología Crítica*, 13.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2007a). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007b). La creencia y el cuerpo. En *El sentido práctico* (pp. 107–128). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Byczkowska, D. (2009). What do we study studying body? Researcher's attempts to embodiment research. *Qualitative Sociology Review*, 5(3), 100–112.

- Cadús, M. E. (2012). La tensión entre “alta cultura” y “cultura de masas” en la representación del mundo del ballet en un filme argentino de la época del primer peronismo: un análisis de Pájaros de cristal (1955) de Ernesto Arancibia. En *Actas del III Congreso de ASAECA*. Córdoba: ASAECA – Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual. Recuperado a partir de www.asaeca.org/aactas
- Cámara, E., & Islas, H. (2007). *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva*. México: CONACULTA/INBA/CENIDI DANZA/UACM.
- Cardona, P. (1976). La danza como expresión popular: Entrevista con Michel Descombey. *Cuba en el Ballet*, 7(2), 36–38.
- Copeland, R., & Cohen, M. (1983). *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Dallal, A. (1997). *La danza en México en el siglo XX*. México: CONACULTA.
- Danto, A. C. (2009). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano* (Vol. I. Las artes del hacer). México: Universidad Iberoamericana.
- De la Garza Mata, Amanda. (2010). Danza contemporánea: producción contemporánea del movimiento. *Regiones, suplemento de antropología*, 40, 14–19.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo* (pp. 73–103). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Barcelona: Gredos.
- Douglas, M. (1996). *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*. Londres: Routledge.
- Durkheim, É. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109–1121.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Eco, U. (2010). *Historia de la belleza*. Barcelona: De Bolsillo.
- Eliás, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, M. C. (2009). La práctica artística como generadora de sujetos políticos: Una lectura de Jacques Rancière. *Argumentos (México, D.F.)*, 22(60), 27–38.
- Fernández Serratos, M. de L. (2007). *Cultura y poder en la danza contemporánea. (Un ensayo sobre una disciplina plebeya en México)*. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Ferreiro, A. (2002). Emergencia y consolidación de la enseñanza de la danza profesional de la danza en la Ciudad de México (1931-1978). En *La danza en México. Visiones de cinco siglos, vol. I Ensayos históricos y analíticos*. México: CONACULTA-CENART-CENIDI Danza.

- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: CONACULTA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Flybjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *REIS Revista Española de Sociología*, 106, 33–62.
- Flynn, T. (2002). *El cuerpo en la escultura*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Franko, M. (1995). *Dancing Modernism/Performing Politics*. Bloomington: Indiana University Press.
- García Canclini, N. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI/FLACSO.
- Gigena, M. M. (2006). Promesa de otros cuerpos. *Figuraciones, IV*. Recuperado a partir de <http://www.revistafiguraciones.com.ar/numeroactual/articulo.php?ida=68&idn=4>
- Green, J. (2002). Foucault and the Training of Docile Bodies in Dance Education. *Arts and learning research journal*, 19(1), 99–125.
- Green, J. (2007). Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. *International Handbook of Research in Arts Education*, 16, 1119–1135.
- Heinich, N. (2010). *La sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hobsbawm, E. (2013). *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. México: Planeta.
- Instituto Nacional de Bellas Artes, & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). Plan de estudios de la Licenciatura en Danza Contemporánea (Duración 5 años. CONACULTA/INBA.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: CONACULTA/INBA/CENIDI DANZA.
- Islas, H. (2002). La enseñanza de la Historia de la Danza. Acercamiento a un debate simbólico dentro de la danza profesional mexicana. En *La danza en México. Visiones de cinco siglos, vol. I Ensayos históricos y analíticos*. México: CONACULTA-CENART-CENIDI Danza.
- Islas, H. (2004). Estrategias para la investigación de la danza: complejidad, interdisciplina y grupalidad. En *Interdisciplina, escuela y arte* (Vol. I). México: CONACULTA-CENART.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives* (Vol. I, pp. 353–382). Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series.
- Lander, E. (1997). Modernidad, colonialidad y postmodernidad. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 3(4), 31–46.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lebourges, S. (2008). El bailarín y sus tiempos: madurez precoz, identidad precaria, una temporalidad a plazos. Presentado en Encuentro Internacional sobre Investigación de la danza, organizado por el Cenidid “José Limón”, Ciudad de México. Recuperado a partir de <http://solangelebourges.blogspot.mx/>
- Le Breton, A. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lepecki, A. (2006). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Barcelona: Centro Coreográfico Galego/Mercat de les Flors/Universidad de Alcalá.
- Levi, G. (2003). Un problema de escala. *Revista Relaciones*, XXIV, 2179–288.
- Lujano Vilchis, I. (2008). *El Proceso de Institucionalización Profesional de las Artes y las Políticas Educativas en México*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Lynton, A. (1974). Actualidades de la danza en México. *Cuba en el Ballet*, 5(2), 28–29.
- Lynton, A. (2007). La danza: enseñanza, repetición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la danza como arte de investigación creativa? (pp. 251–319). México: CONACULTA/INBA/CENIDI DANZA.
- Mauss, M. (2006). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Quadrige/PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mora, A. S. (2008). Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado a partir de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/513>
- Mora, A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la Antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27179>
- Mora, A. S. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza, *10*(1), 115–128.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Pacheco Cabello, E. A. (2007). *Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pedraza, Z. (2009). Derivas estéticas del cuerpo. *Desacatos*, (30), 75–88.
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago: LOM Ediciones.
- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Potaznik, R. (2007). *Unusual dance spaces*. Columbia University, Columbia. Recuperado a partir de <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:129986>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramos Villalobos, R. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA. 1919-1945)*. México: INBA/CONACULTA/CENIDI DANZA.
- Rosales, G. E. (2007). *Intemperancia y situación de una Atopía. Las actuales tendencias conceptuales y estéticas de la danza contemporánea mexicana*. México: CONACULTA.

- Sabido Ramos, O. (2009). El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en la Sociología. *Ángulos de lectura en América Latina*. Recuperado a partir de lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/.../2077.pdf
- Salazar, A. (1997). *La danza y el ballet*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sayre, H. M. (1989). *The Object of Performance: The American Avant-Garde Since 1970*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scribano, A., & Vergara Mattar, G. (2009). FEOS, SUCIOS Y MALOS: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. *Caderno CRH*, 22(56), 411–422.
- Segura, J., & Guerrero, F. (2014). *La eternidad en un instante. La danza butoh en voz de sus maestros*. México: Fluir Ediciones.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silber, J. (2004). Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). *Nodos*, 3. Recuperado a partir de <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>
- Sorignet, P.-E. (2006). Danser au-delà de la douleur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(163), 46–61.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Suber, P. (2015). *Acceso Abierto*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado a partir de <http://ri.uaemex.mx/handle/123456789/21710>
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de la danza. *Aisthesis*, 43, 11–26.
- Tambutti, S. (2010). Historia de la danza (apuntes de cátedra). inédito.
- Tambutti, S. (2013). Reflexiones sobre la danza escénica en Argentina. Globalización. La misma danza bajo todos los climas. En *Actas de las IV Jornadas Nacionales de Investigación y Crítica Teatral / Carlos Fos*. Buenos Aires: AINCRIT Ediciones.
- Thomas, H. (1995). *Dance, modernity and culture*. Nueva York: Routledge.
- Tortajada Quiroz, M. (2006). *Danza y Poder II*. México: INBA/CONACULTA/CENIDI DANZA.
- Tortajada Quiroz, M. (2007). La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces. *Revista Casa del Tiempo*, 95-96, 73–80.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2005). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vigarelo, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Volli, U. (1988). Técnicas del cuerpo. En *Anatomía del actor, un diccionario de antropología teatral*. México: INBA/SEP/UV/GEGSA/ISTA/Grupo Editorial Gaceta.