



Centro de Estudios Sociológicos
Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología
Promoción XVI

**La Profesión Académica en las Escuelas Profesionales de Danza:
Narrativas Biográficas de Trayectorias Complejas**

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencia Social con
especialidad en Sociología que presenta:

Bianca Garduño Bello

Director:

Dr. Manuel Gil Antón

Comisión Lectora:

Dra. Liliana Rivera Sánchez

Dr. Tomás Ejea Mendoza

Gracias...

Con esta tesis concluyo el más largo proceso de educación posible financiado por el Estado mexicano. Cada una de las etapas de mi vida sucedió en las instalaciones de una escuela de educación pública, en un país donde la educación es un derecho y es gratuita hasta el último grado que existe, por lo que es una opción para (casi) todos los niños. No obstante, cada vez menos es el ideal en el que las familias quisieran educar a sus hijos, por las condiciones de infraestructura, por la calidad de la educación y por los conflictos magisteriales. Para mí fue la única opción y a pesar de todas las carencias que podría mencionar, en este espacio quiero reconocer y agradecer a un sistema de educación que me proporcionó lo necesario para lograr la trayectoria educativa más larga y, también, para enfrentarme a los escenarios laborales y profesionales en los que he transitado.

Mi trayecto educativo es enteramente producto de la educación pública y también de muchos privilegios: geográficos, estructurales, haber nacido en una familia petrolera para quienes los servicios médicos y la educación preescolar era una prestación para estos trabajadores con la protección del sindicato más poderoso de este país. Además, una política cultural que financia la educación artística y me dio la posibilidad de entrar en un mundo -el del arte- que en otros países está reservado para quienes poseen recursos materiales y simbólicos más cuantiosos de lo que mi familia podía ofrecer.

Estoy agradecida porque a pesar de que la educación y el arte en este país han sido tan golpeados, tan olvidados, y tan poco financiados, en términos de la calidad de educación, nunca me quedé rezagada. Cuando tuve que estudiar la preparatoria en otro país, el nivel de conocimiento en Matemáticas me colocó en un grado posterior al que me registré. Cuando presenté exámenes de admisión para la universidad, mi bachillerato complementario y especializado en arte fue suficiente para ser aceptada en todas mis opciones (públicas y privadas y en programas no relacionados con el arte).

Mi educación costó lo mínimo que puede costar en este país. Mis posgrados me pagaron por estudiar. No tengo deudas por haber estudiado, aunque tampoco tengo casa. A mí el sistema no me falló, pero estoy consciente de que soy parte del 12% de la población con múltiples privilegios que ingresa a la primaria y logra llegar a la educación superior y del 1% que tiene acceso a los posgrados (aún menos al doctorado). De ahí mi compromiso con los sistemas de

educación y arte en este país. Con que sean mejores, que ofrezcan posibilidad y calidad a más estudiantes, a un porcentaje cada vez mayor. Y con que el arte siga siendo una opción para más jóvenes: estudiar arte, ser artistas, ser público de expresiones artísticas. A eso aspiro.

Mi agradecimiento, pues, a la educación pública y al CONACYT quienes financiaron cada etapa de este largo trayecto; a El Colegio de México y la Fundación BBVA-Bancomer que proporcionaron los recursos para la finalización del trabajo de esta tesis. Sirva este documento como resultado de la inversión y mi trabajo crítico como aportación y compromiso con las instituciones.

Además de las instituciones, sus actores. El más sentido de mis agradecimientos es para Manuel Gil Antón, quien dirigió este trabajo con honestidad y se unió a un proceso de búsqueda donde, como colegas, aceptó aprender conmigo. Mi más grande admiración a su sabiduría, a su humildad, a su paciencia y la inconmensurable confianza que le tuvo a mi proceso de investigación y a la entrega del resultado. Gracias a Tomás, una vez más, por la idea y la lectura, pero más allá, por la confianza y la palabra exacta en el momento justo. Y a Liliana, profesora y lectora a quien respeto profundamente.

A la promoción XVI con quienes la entrada al “atemorizante” doctorado y al salón de clase a estas alturas de la vida fue todo menos solitaria o angustiante. La densidad teórica y estadística de la parte escolarizada de este programa fue, para mi sorpresa, como “un viaje en crucero”. Inolvidable la convivencia diaria, compartiendo y no compitiendo, y la fugaz colectividad académica lograda.

A las Escuelas de Danza. A Jessica Lezama, Itzel y Nazul Valle, Raymundo Torres, Sonia Oliva, Sandra Monzoy, Javier Contreras que me abrieron la puerta de sus escuelas, respondieron mis preguntas, me mostraron documentos, me llevaron de la mano a los salones de clase y con los profesores.

A todos los entrevistados, mi sincero agradecimiento por el tiempo, el más valioso por lo que representa pedirle a un creador de movimiento que se detenga y se siente a conversar con palabras y no con el cuerpo.

Un especialísimo agradecimiento a Bety Correa, quien sin conocerme aceptó estar sentada más (mucho más) de los primeros 15 minutos que le pedí, respondiendo mis preguntas y narrando cada una de las etapas de su vida. Gracias, Bety, por las horas de entrevistas, los libros, los videos,

las entradas al teatro. Con este trabajo, los años de admiración a la bailarina se convirtieron en infinito agradecimiento y cariño a la persona.

A Erika C. Rivera, siempre cerca, siempre colega, siempre amiga, siempre lista con la representación gráfica de lo que yo sólo puedo explicar en teoría.

A Silvia y Danielle que en las piernas de mi escenario son mi sostén y en las butacas de mi foro son los ojos para quienes sigo bailando.

Cuándo, dónde y por qué este doctorado tiene muchos sentidos, pero ninguno más bonito que el plan de un futuro compartido. Por cada minuto juntos, mi dedicación de este texto a la casualidad más grande. A Manuel, que me sacó a bailar y no nos volvimos a soltar.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo uno.....	8
Los académicos de la danza en la educación superior	8
1.1 Delimitación del objeto de estudio.....	9
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Preguntas y conjeturas.....	16
Capítulo dos.....	25
Perspectiva analítica y estrategia metodológica.....	25
2.1 Perspectiva analítica	26
2.2 Estrategia metodológica	35
Capítulo tres.....	47
La universidad contemporánea y los sistemas de educación superior.....	47
3.1 La universidad como modelo de desarrollo de los sistemas de educación superior	49
3.2 La universidad en América Latina y los mercados académicos	55
3.3 Los periodos en el desarrollo de la educación superior en México	64
Capítulo cuatro	68
Las Escuelas Profesionales de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes	68
4.1 Aproximación a la historia de las escuelas de danza del INBA	71
4.2 Situación actual de los espacios formativos para la danza en la Ciudad de México	93
Capítulo cinco.....	106
Los académicos en las Escuelas Profesionales de Danza	106
5.1 Quiénes son los académicos en las EPD	106
5.2 La construcción de los tipos analíticos	113
5.3 La narrativa biográfica	117
Capítulo seis	122
Tipo 1. Académico-ejecutante retirado: incorporación a la profesión académica posterior a la ejecución profesional de la danza	122
Alicia.....	123
Guillermo	139
Capítulo siete	151

Tipo 2. Académico y Ejecutante: Desarrollo de la profesión académica en paralelo con la ejecución profesional de la danza	151
Daniel	151
Fabiana.....	170
Capítulo ocho.....	182
Tipo 3. Académico: Desarrollo de la profesión académica sin experiencia de ejecución profesional de la danza	182
Mateo.....	182
Lucía.....	197
Conclusiones	205
Bibliografía.....	213
Anexos	221
Anexo: Cuestionario	221
Anexo: Oferta nacional de programas licenciatura en danza	226
Anexo: Resultados descriptivos del cuestionario	230
Anexo: Guía entrevista	234
Anexo: Diversidad en grupo de académicos entrevistados.....	235
Anexo: Lugar, fecha entrevistas.....	236
Anexo: Grupo de académicos entrevistados clasificados por tipo de trayectoria	237

Introducción

La decisión de elegir la investigación educativa como eje de profesión tuvo origen, si es que los orígenes de las decisiones pudieran ser rastreados, en la evaluación de tres factores: el primero fue el interés comprometido con la investigación en temas de arte y cultura; el segundo fue que la universidad donde estudié ofrecía cuatro líneas de investigación y el grupo fundador del área de Sociología de las Universidades estaba ahí mismo, así que me parecía afortunado tomar clase y trabajar de cerca con quienes habían innovado en el campo; y el tercero fue que considerando que la formación en una disciplina artística tiende cada vez más a suceder dentro de los sistemas de educación institucionalizados, un acercamiento al arte y la cultura desde la educación podría abrir muchas posibilidades para el planteamiento de problemas de investigación.

Sin embargo, la tarea de trabajar estos temas ha sido compleja porque los espacios, grupos o referencias desde el campo de la investigación educativa son aislados. Tal vez porque hay problemas prioritarios para las agendas de investigación y de política pública, como la reforma educativa, la cobertura y la calidad; o porque el arte en la educación ha sido estudiado desde el ángulo del currículo o de la pedagogía sobre todo en los niveles básicos y medio, mientras que, en el superior, donde es un fenómeno de reciente incorporación, se ha dicho poco. Por lo tanto, el atrevimiento de sugerir que habríamos de discutir con más frecuencia lo que está sucediendo dentro de la educación superior con referencia a las disciplinas artísticas, tiene que estar acompañado de un aporte de información, investigaciones y grupos interesados en el tema.

Estas fueron razones fundamentales para pensar en la problematización de esta tesis y la mirada explicativa se decidió a partir de la reflexión de que las decisiones profesionales tienen una variedad de razonamientos que se pueden hallar en momentos clave de la vida y orientar el curso de ésta: la vida en familia, las relaciones de amistad y de pareja, el paso por instituciones como la escuela, las experiencias laborales, el contexto social y político son algunos ejemplos que se sabe son influencias en las formas que el sujeto social ve el mundo y dispone para configurar sus intereses profesionales, laborales y expectativas a futuro.

Con esta intención, lo que aquí se presenta como objeto de investigación, propuesta y análisis de la información recopilada luego de un largo proceso de trabajo, es justamente el esfuerzo de poner a discusión que el arte, la danza, ya están dentro de la estructura del sistema de educación superior y hace falta que se le ponga nombre en las clasificaciones oficiales, que se considere en los planes de desarrollo y que tengan un lugar en las agendas de investigación para conocer su

estado y las implicaciones que tiene el, cada vez más extenso, proceso educativo en la danza, tanto para las instituciones, para los estudiantes futuros artistas, para los académicos artistas y para los espacios que dan empleo a todos ellos.

Esta tesis está desarrollada en nueve capítulos. Los capítulos uno y dos son el trabajo de construcción tanto del problema de investigación como de la perspectiva analítica y la estrategia metodológica. A partir de la propuesta analítica en tres niveles, los capítulos tres y cuatro están dedicados al primero donde el análisis del espacio institucional como contexto de desarrollo de los académicos es el argumento para ubicar los establecimientos y las condiciones específicas en que los académicos de la danza son actores del sistema de educación superior.

El segundo nivel de análisis está desarrollado en el capítulo cinco que identifica las trayectorias profesionales de los académicos de la danza como unidad de análisis ordenada en dos ejes principales: el de la trayectoria en la ejecución de la danza y el de la trayectoria en la profesión académica. La apuesta analítica es que la identificación de tipos de trayectorias académicas caracterizados por la combinación de actividades (académicas y de ejecución de la danza) son una forma de aproximarnos a la comprensión de los procesos de decisión.

Finalmente, los capítulos seis, siete y ocho constituyen el tercer nivel de análisis con la propuesta del acercamiento a los académicos de la danza mediante la narrativa biográfica. El propósito es llegar a la comprensión de los factores de la institución y los de la trayectoria vital que han tenido influencia en su capacidad de agencia para desarrollarse en la profesión académica ya sea luego de haber terminado su trayectoria como ejecutante, en paralelo con su actividad como ejecutantes o haber elegido la academia por encima de una trayectoria en la ejecución.

Los relatos de estos actores permiten comprender mejor a la institución, a la profesión académica y a la trayectoria profesional como procesos en que los actores tienen espacios y herramientas contextuales y biográficas para construir sus decisiones. El interés por esta aproximación es, por un lado, considerar que los académicos de la danza están en un proceso de conformación disciplinar en términos de los ajustes que ha venido experimentando la institución y que la investigación educativa no había vislumbrado. Por otro lado, pensar que estamos frente a un actor con características peculiares sobre el que habría que reflexionar ampliamente acerca de las implicaciones que tiene su entrada a la educación superior para la institución y para ellos mismos como parte de un sistema con dinámicas de producción, evaluación y logro distintas al de los académicos en el contexto universitario.

Capítulo uno

Los académicos de la danza en la educación superior

La educación superior es un proceso social en el que participan instituciones y actores que experimentan transiciones, siempre en relación con cambios tanto en las estructuras en que desarrollan sus funciones, como las relaciones entre quienes las integran, inmersas en condiciones históricas, económicas y políticas que operan como condiciones de contorno y son parte de los impulsos a los cambios señalados por la vía de la concepción de universidad que sea predominante a través de políticas y programas específicos que procuran modificarlas, generando, en efecto, espacios en que el cambio se combina con la permanencia.

La aproximación a este tipo de procesos por la vía del análisis institucional ha producido importantes perspectivas, muchas de las cuales parten de la problematización de las instituciones como objetos de estudio y de usar un marco explicativo que considera la reflexión partiendo de considerar que tienen una estructura organizacional.

Este marco explicativo, como perspectiva teórica, tiene dos posiciones importantes para emprender esta mirada analítica. Por un lado, la que se caracteriza por estudiar las instituciones desde el exterior, es decir, por los vínculos que tienen con la política, la economía y la cultura de la sociedad donde se desenvuelven, así como el impacto y la influencia que tienen en los proyectos políticos, educativos y la orientación de la administración del gobierno y los legisladores en sus funciones. Por otro lado, la que privilegia el estudio al interior de las instituciones, de la estructura, los procesos y los actores que le dan forma, objetivo y sentido. En ésta, mirar la educación superior desde su interior no es el límite, sino la perspectiva que aspira a explicar su complejidad desde un ángulo en el que importa observar las respuestas institucionales de la educación superior ante las condiciones externas que enfrenta.

Esta perspectiva parte de investigaciones que han sostenido que la educación superior es observable como un sistema organizado alrededor del conocimiento: de crearlo, replicarlo, modificarlo, enseñarlo y difundirlo. Es decir, son establecimientos que se organizan alrededor del conocimiento y, a lo largo de la historia, su relación con los saberes y su función ha ido cambiando: desde enseñarlo y preservarlo hasta crearlo y reproducirlo; de una época en que se concentraba en pocas disciplinas del conocimiento hasta la especialización y difusión al servicio de una sociedad entera. Como resultado, al tiempo que han ido cambiando, la forma de reorganizar sus funciones

responde a las tendencias en las formas administrativas y organizacionales que predominan en las sociedades, lo cual afecta directamente a los actores que participan en ella, a quienes enseñan, a quienes administran, a quienes estudian, y a todos los que establecen una relación entre ellos y con ella.

Lo que resulta es una visión comprensiva de los elementos de la educación superior desde su interior, y de sus relaciones con estructuras más generales del contexto social que le impactan y de las que reciben influencia en una relación de ida y vuelta, considerando que la educación superior no es ajena a lo que sucede en el mundo pues es producto de las necesidades de la sociedad, a la vez que ha contribuido a generar cambios en el entramado de relaciones, pautas e instituciones que son sus condiciones de contorno generales. Por lo tanto, la transformación de sus funciones ha estado ligada, como cualquier otro fenómeno social, a una multiplicidad de razones de índole social, política y económica.

1.1 Delimitación del objeto de estudio

Al centrar el enfoque dentro de los linderos de las instituciones de educación superior y considerar que se trata de organizaciones configuradas en contextos específicos, el estudio de las formas recientes que estas instituciones han adoptado a lo largo de un periodo determinado, mediante la comprensión de los procesos que las preceden, es fundamental para ubicar los actores, las relaciones sociales y los procesos de cambio que le componen. Parte de este proceso ha sido la integración de nuevas disciplinas bajo la idea de que la educación superior es el medio que certifica los saberes y forma a los profesionales certificados, es decir, quienes son legítimamente capaces de ejercer el conocimiento adquirido. Es una idea que ha ido creciendo en importancia y ha expandido su influencia en diferentes tipos de conocimiento. Así, la teología, la medicina y las leyes ya no son las únicas disciplinas que se enseñan en el nivel profesional, como antaño y durante siglos. Desde hace tiempo y en la actualidad, debido a una serie de factores que tiene que ver con la evolución de las sociedades hacia el modelo de la modernidad y su racionalización, con la dinámica de los establecimientos, de la evolución del conocimiento y de cómo se organiza, se enseña y se distribuye, hay una variedad incontable de disciplinas y programas en el nivel terciario, tanto de ciencias naturales, sociales, humanidades como las artes -teatro, cine, artes plásticas-

incluyendo la danza. Esta última, por cierto, como una de las más tardías en integrarse a la educación superior: hasta 2006 en el contexto mexicano.

Como consecuencia de la expansión de espacios institucionales dedicados a la educación superior y de la diversificación de su oferta, se han generado roles específicos que son desempeñados por actores diversos; en términos generales, los sujetos que participan en el interior de las instituciones de educación superior son los que se dedican a las funciones administrativas, los estudiantes, los académicos y las autoridades -que la mayoría de las veces también son académicos-. Es importante señalar que el académico, entendido de manera general como el actor institucional que realiza las actividades correspondientes a las tres funciones sustantivas de la educación superior -la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento-, es una categoría analítica¹ que se ha usado para distinguir los cambios en el oficio docente y que son resultado de una transición de la estructura organizativa de las instituciones de educación superior, de las universitarias en principio, pero también de las que no necesariamente se organizan como universitarias y que conforman los modernos y heterogéneos sistemas de educación superior. El académico es un actor del siglo XX asociado a los cambios en los modelos económicos, en los proyectos políticos y en las dinámicas sociales de las profesiones y sobre el que se ha producido un conjunto vasto de investigaciones.

Sobre el académico, como objeto de investigación específico, se han realizado trabajos para la comprensión de su entorno institucional, las condiciones de su desarrollo, las funciones que le han sido asignadas y sus trayectorias desde acercamientos analíticos diversos. Actualmente se le conoce en muchos sentidos, a diferencia de décadas anteriores a los años noventa, cuando no era considerado un sujeto social en el entorno de las instituciones, sino concebido como un insumo administrativo: conjunto de puestos, plazas, contratos o “bancos de horas”.²

En México hay un espacio institucional, donde se desarrollan las actividades artísticas, que recientemente se ha integrado al sistema de educación superior moderno y, por lo tanto, los procesos mencionados antes en el ámbito universitario, no le son ajenos. Aunque la fundación de instituciones dedicadas a la formación educativa de las artes no es un evento reciente -los

¹ Como veremos detenidamente se trata de una categoría analítica que no necesariamente está asimilada como un criterio de descripción o de reconocimiento de la actividad profesional por parte de los mismos académicos, pero que se usa en las investigaciones sobre la educación superior.

² Denominación utilizada para calcular las horas clase que aporta un docente y de las que dispone una institución para cubrir sus servicios.

conservatorios, las academias y las escuelas inspiradas en los conservatorios tienen una larga tradición-, en el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) la producción de certificados de nivel superior responde al desarrollo actual de sus programas de educación, al grado de institucionalización de su estructura educativa y al papel que socialmente se ha atribuido al título profesional y las consecuencias que ha tenido para las artes en las últimas décadas.

El caso de la danza, por ejemplo, tiene poco más de una década de ofrecer planes de estudio en el nivel superior de la educación. Hasta hace pocos años, el INBA -la institución que posee el monopolio de la enseñanza de la danza académica- no ofrecía programas validados en este nivel. Este proceso de institucionalización de su oferta académica reciente se trata de una etapa de cambio institucional que afecta la estructura organizacional de sus escuelas, posibilita la transformación de sus actores y abre un espacio de generación de conocimiento donde intersectan la educación superior y el arte. Las Escuelas Profesionales de Danza (EPD) son parte del sistema de educación artística del INBA y de su actividad en la formación, creación, difusión y distribución del arte desde el periodo posterior a la Revolución mexicana, cuando se creó la primera escuela. A partir de entonces han tenido un complejo desarrollo a lo largo de la historia del país, hasta nuestros días, en que se ubican en el entorno de la educación superior moderna.

En la Ciudad de México, hoy, son cuatro escuelas, no universitarias, donde está la oferta de programas de licenciatura: Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), Academia de la Danza Mexicana (ADM), Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC) y Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF) y son las únicas instituciones que ofrecen este nivel: el dominio institucional que ejerce el INBA sobre las artes lo posiciona como el único organismo con la capacidad política, la infraestructura y el prestigio para cumplir con este propósito. Otras instituciones, como las universidades -la UNAM, por ejemplo- no han tenido las herramientas políticas necesarias para crear una facultad o una escuela de danza.

La formación en danza que ofrecen estas escuelas es lo que se ha considerado como profesional (aún en tiempos en que no se expedían certificados) bajo la percepción de ser la mejor opción del país si la expectativa de futuro es la dedicación a la danza artística³. El hecho de ser la

³ El énfasis al denominarla “artística” se debe a que, desde el primer acercamiento al tema de la danza, es posible distinguir que su práctica puede clasificarse de diferentes maneras. No sólo hay diferentes especialidades de la danza, sino que, quienes se dedican a la danza de manera profesional, tienen -al menos- tres espacios laborales donde pueden ejercer su profesión: el comercial, el artístico y el comunitario. Esta reflexión será retomada para explicar de qué se componen esos espacios, no sólo laborales, sino estéticos y simbólicos, y cuáles son las condiciones en las que se desarrolla una trayectoria en la danza, así como lo que se entiende por dedicación profesional.

institución que ofrece la profesionalización de la danza y emite la certificación en educación terciaria, además de ostentar el monopolio de la enseñanza de la danza académica profesional en la Ciudad de México y el prestigio de ofrecer la mejor opción de formación a nivel nacional, explica que, en esta investigación, el análisis de los académicos de la danza esté ubicado de manera exclusiva dentro de los límites del INBA.

Las EPD se han ido transformando estructuralmente para adecuarse a los requerimientos de este grado de formación, aunque no necesariamente se están constituyendo como instituciones universitarias que atienden a una serie amplia de campos de conocimiento. En éstas, la estructura organizacional, los actores y los procedimientos de su labor específica son cada vez más cercanos a lo que se caracteriza y se estudia como institución de educación superior, por lo que actualmente forman parte del subsistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que las gestiona y de los organismos que evalúan, acreditan y participan en su desarrollo.

Algunos de estos cambios se manifestaron con toda claridad en la década de 1980, caracterizada fundamentalmente por la tendencia cada vez mayor a la certificación de profesiones antes ajenas al conjunto de campos clásicos atendidos por las instituciones de educación superior, a la que se integra la educación en las artes, así como a la política educativa que incentiva al intercambio de recursos estatales con base en la productividad y la evaluación de resultados. Luego, durante la década de 1990, el proyecto neoliberal del gobierno salinista con toda claridad se concentró en la modernización económica y social del país, y uno de los ejes de ese proyecto fue la modernización del circuito de la cultura y la educación artística, para lo que se propuso el establecimiento de nuevos sistemas administrativos, más racionales y eficientes, incluyendo la reestructuración de sus programas en nivel superior (Tovar, 1994, 54). Siguiendo a Weber, en la búsqueda de producir estructuras organizacionales que garanticen la posibilidad de planear la vida social de manera calculada, deliberada y predecible, uno de los múltiples rasgos de la modernización es la certificación de los saberes como condición para el acceso a puestos y posiciones laborales (Weber, 2008).

Entre las acciones realizadas con este objetivo está la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) como el órgano coordinador de las instituciones culturales y gestor de los programas y recursos a través del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA). A partir de esta década, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes puso en marcha programas para fomentar la certificación de los estudios y la experiencia profesional de los

docentes en las EPD, entre otros, el que se encuentra vigente es el Programa de Apoyo a la Titulación (PAT). El resultado de este tipo de acciones es evidente en la transformación de la estructura institucional y curricular de las escuelas que actualmente tienen grado superior y lo que esto ha implicado: por un lado, la inclusión en el subsistema de educación superior, la integración a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y el escrutinio de sus programas por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA) que son autorizados por la SEP. Por otro lado, en la transformación del papel de los docentes, es decir, en la apropiación de su carácter como académicos, la modificación de sus actividades, perfil de contratación, relación laboral con la institución y lo que esto ha implicado en su perspectiva de la profesión y sus expectativas profesionales.

Es en este campo del análisis de las relaciones sociales en la dimensión de la educación superior, el objeto de estudio de esta tesis está ubicado al interior de las instituciones y es producto de los cambios a lo largo de su desarrollo actual. Los académicos, pensados analíticamente como sujetos que participan en estas instituciones, le dan forma y también reciben su influencia, por lo que han sido objeto de líneas de investigación desde diversas perspectivas. Sin embargo, las implicaciones de la compleja trama de transformaciones indicadas antes, tanto en el nivel institucional como en el disciplinar, no han sido exploradas en el caso específico de los académicos afiliados a la disciplina de la danza. Por ello, lo que han significado estos cambios al interior de las escuelas (sus estructuras y normas de regulación), y en las carreras de los académicos (sus trayectorias) es un tema de la investigación propio de la sociología de la educación superior.

1.2 Planteamiento del problema

Este espacio institucional ha sido construido a partir de cambios relevantes que, por ser recientes, están por ser analizados. En esta indagación la propuesta se centra en dos dimensiones centrales para iniciar el conocimiento de este campo: en primera instancia, conocer la estructura institucional de las EPD partiendo del supuesto de que están experimentando un proceso similar a las universidades en el que han transitado hacia su configuración como parte del sistema de educación superior, por lo que su estructura organizacional ha sufrido modificaciones. Al estudiar esta primera dimensión, el propósito es comprender la estructura y el sistema de normas y regulaciones

que le está dando cabida y sentido a la actividad de un sujeto específico. De la institución, pues, lo que interesa es identificar el funcionamiento de su estructura para conocer el ambiente institucional donde se desarrolla el académico: cómo se regula, cómo se organiza, cómo opera.

En segunda instancia, y como consecuencia de lo anterior, los profesores de danza, en tanto son actores institucionales, están asumiendo su papel como académicos. Es decir, están encargados de los procesos de enseñanza aprendizaje, como lo ha hecho desde antes, y se están sumando responsabilidades y condiciones laborales diferentes. Cada vez participan más en labores de gestión, investigación, difusión y extensión, bajo nuevos esquemas de ingreso a la profesión y de condiciones contractuales.

Como sucedió en el contexto universitario en el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas (Brunner, 1990), suponemos que en las EPD esta transición ha implicado modificaciones en la relación de los profesores con la institución y con la danza misma, en su práctica docente y sus trayectorias profesionales. De ellos, como parte del conjunto de lo que se ha dado en llamar profesión u oficio académico, se sabe poco: forman a los profesionales de la danza; se desarrollan en un espacio profesional que se construye en la vinculación del mundo académico y del mundo artístico; y cursaron programas educativos especializados en danza y con énfasis en la interpretación, por lo que mantienen una vinculación muy cercana con la dimensión de la ejecución de su disciplina, más allá de la frontera del establecimiento educativo.

A pesar de que estudiaron para bailar⁴ se insertaron en la academia como profesores de danza en algún momento de su trayectoria, tal vez en la etapa formativa, tal vez cuando eligieron la danza como profesión, tal vez cuando se graduaron y buscaron opciones laborales. Es cierto que muchos de ellos iniciaron su acercamiento a la docencia en niveles no profesionales, en academias privadas, grupos independientes, casas de cultura, escuelas de nivel básico y medio; no obstante, en este punto es necesario enfatizar que nuestro sujeto de investigación está ubicado en las EPD del INBA por ser las únicas instituciones de enseñanza de la danza con oferta en el nivel superior y, por lo tanto, ser el único espacio donde es posible el desarrollo de la profesión académica en la Ciudad de México.

⁴ Esta afirmación surge de una mirada a los programas de formación en danza, cuyo énfasis curricular está en la ejecución del arte. Sin el propósito de hacer un análisis de los currículos, más adelante serán explorados con la intención de argumentar que la formación en danza, aunque está organizada en ejes de especialización, siempre exige la ejecución, es decir, en cualquier programa requiere bailar. Por lo tanto, un estudiante que se acerca a la danza, aun cuando se defina por el eje de la docencia o de la investigación, siempre tendrá preparación física y práctica, por lo tanto, la expectativa -más o menos lejana- de ejercer como intérprete, de ejecutar el arte, de bailar es latente.

Ciertamente, la enseñanza de la danza en México se materializa en formas muy variadas debido a que es una disciplina que se realiza en diferentes dimensiones de la vida cotidiana: como pasatiempo, como ejercicio, como actividad física complementaria en un currículo, como entretenimiento, como profesión. De acuerdo con estas modalidades, la enseñanza puede ser más o menos formal y, por lo tanto, hay profesores de danza de todo tipo: quienes estudiaron formalmente o quienes aprendieron en la práctica; quienes tienen certificados que acreditan su conocimiento y capacidad de enseñar o quienes se integran al proceso de enseñanza avalados por su trayectoria como ejecutantes; quienes enseñan por las tardes en academias privadas, gimnasios o centros de cultura o quienes están adscritos a una jornada laboral completa en una institución de enseñanza de la danza en el nivel superior.

Así pues, los académicos en el espacio institucional de las EPD son el objeto de investigación en esta tesis por dos razones principalmente. Por un lado, las EPD son las IES que ofrecen el nivel superior para la enseñanza de la danza en la Ciudad de México y forman parte del subsistema de educación superior; y por otro, en éstas, la labor de la enseñanza se ha complejizado como consecuencia de lo anterior al adquirir las funciones del académico: el actor que en la educación superior está formando a los profesionales de su disciplina, tiene un contrato que define su adscripción a un establecimiento en el nivel terciario y está afiliado a una disciplina a la que se vincula por su actividad profesional en la danza, dentro y fuera del establecimiento de educación superior (Clark, 1987).

Además, dadas las características de la institución con la que mantienen su contrato, su actividad tiende a estar cada vez más concentrada en dicho establecimiento, que dependiendo de las condiciones de su contratación le puede requerir mayor tiempo de dedicación y la diversificación de sus actividades de docencia para incursionar en la investigación y difusión o extensión. Estas características, que exigen tiempo y trabajo dentro del establecimiento, también ofrecen la posibilidad del desarrollo de una carrera remunerada, tanto material como simbólicamente, de tal manera que el académico encuentra “en el interior de las instituciones sus referentes básicos de interés, ingreso y prestigio” (Gil, 1994, 36) y, por lo tanto, de que se convierta en su principal actividad, en una parte importante de su ingreso y en su referencia de identidad.

Este grupo de académicos tiene una relación cada vez más fuerte con su institución de adscripción por el grado de compromiso y formalidad que caracteriza a las EPD; sin embargo, es una relación que está cruzada por su afiliación disciplinar que está caracterizada por desarrollarse

en el ámbito de la ejecución de la danza. La forma en que viven la vinculación de estos dos mundos, el académico y el artístico, es lo que define la forma en como se desarrolla su trayectoria profesional: cuánto tiempo, en qué medida, bajo qué condiciones y en qué momentos han sido académicos y artistas es una combinación de actividades que caracteriza el camino que han elegido como profesionales de la danza y define lo que son, en términos de identidad, cómo lo hacen y qué razones explican las decisiones que han tomado.

1.3 Preguntas y conjeturas

Para la investigación en educación superior, la entrada de las disciplinas artísticas en la dinámica de la educación terciaria ha transformado el espectro del sistema en cuestión, pues estos espacios y sus actores son temas, si acaso, apenas intuidos. En este contexto y a partir de las afirmaciones mencionadas en párrafos anteriores referentes a las implicaciones que el cambio institucional está significando en las EPD, la primera inquietud que guía esta tesis es la necesidad de conocer a los académicos de la danza en la educación superior en la Ciudad de México, es decir, en las EPD del INBA. Ahora bien, la aproximación descriptiva de este actor desconocido de la educación superior se construye como un problema de investigación sociológica a partir de la percepción de algunas características que complejizan el conocimiento de estos profesionales.

De principio, hay tres características que son fundamentales para iniciar un acercamiento a los profesionales de la danza. La primera es que son especialistas en una disciplina predominantemente práctica y fueron formados para ejecutarla, en algunos casos con orientación hacia la enseñanza, pero principalmente con el propósito de ejecutarla. La danza es un campo donde el dominio del saber implica, inevitablemente, un trabajo intelectual cuya manifestación es corporal. Requiere del empleo especializado de un conjunto sistemático de conocimiento que tiene por objeto materializarse en movimiento, por lo que es necesario el control del cuerpo: es el instrumento que posibilita la ejecución de la danza y también su enseñanza. Así que ser parte de esta tribu de académicos, como les llama Becher (2001), requiere de un dominio del lenguaje de la danza, tanto del teórico, pero primordialmente del práctico.

Como muestra del énfasis en la ejecución de la danza basta una mirada en la estructura curricular de las EPD donde incluyen la formación teórica y práctica para la formación de profesionales. A diferencia de instituciones privadas donde la formación es exclusivamente

práctica, en las EPD los objetivos y los programas son más complejos en términos de su contenido; no obstante, el énfasis se mantiene en el dominio de la práctica. Tomando como ejemplo la estructura curricular de un programa de la ADM, vale la pena destacar que “se enfoca a la formación de ejecutantes de un alto nivel académico” y se divide en tres áreas de conocimiento:

Tabla 1

Estructura Curricular en la ADM

Dancística	<p>Materias prácticas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominar la técnica • Conocer el proceso práctico del montaje • Conocer en forma práctica los procesos anatómicos y fisiológicos, a través del movimiento, así como las técnicas de relajación corporal y elasticidad que le permitan habilitar su instrumento de trabajo (el cuerpo) de forma consistente y sana
Artística	<p>Materias prácticas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir el movimiento corporal de manera profunda con las herramientas musicales • Conocer la caracterización y la interpretación, la dramaturgia y la expresividad
Complementaria	<p>Materias teóricas y prácticas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar criterio sobre la danza y el mundo artístico en general • Adquirir hábitos nutricionales y de estudio • Tener conocimiento de idiomas y relación con las artes en general

Fuente: Elaboración propia con datos de planes de estudios de las licenciaturas en danza de la ADM.

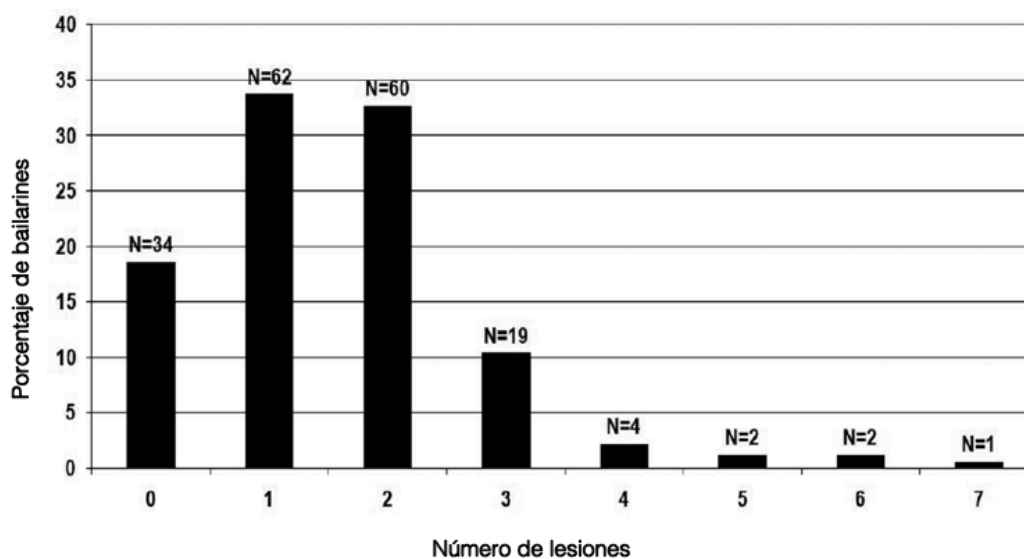
La segunda es que la danza tiene una serie de requerimientos físicos que determinan la posibilidad de desarrollarse como ejecutantes. El tema de la corporalidad es una parte fundamental en varias dimensiones y momentos de la carrera de la danza. En principio, las características físicas, en algunos casos genéticas, son determinantes de la entrada al ámbito de la ejecución de la danza. Luego, la capacidad de control del cuerpo y su movimiento son determinantes la permanencia, es decir de la duración de su trayectoria como ejecutantes. Por lo tanto, la expectativa temporal es limitada en términos de longevidad, lo que provoca que el físico sea un factor definitorio de la salida del ámbito de la ejecución, no sólo por el desgaste o envejecimiento, sino también por la

alta probabilidad de sufrir una lesión en cualquier momento de su trayectoria y que podría acortar aún más la duración de la ejecución.

La danza, como actividad de alto riesgo, ha sido objeto de diversos estudios que indican la alta incidencia de lesiones musculoesqueléticas. Un ejemplo es un estudio realizado durante cinco años en una compañía profesional de danza moderna, donde se calculó una tasa anual de lesiones que va desde 67% hasta 95% dependiendo del número de funciones que presentan al año, el tipo de coreografía y la técnica usada (Bronner, et al., 2003). Otro estudio similar, publicado en 2012 concluyó que de 185 bailarines que participaron, 82% reportaron haber tenido lesiones (entre 1 y 7 lesiones) en los últimos 12 meses.

Tabla 2

Bailarines que experimentaron X lesiones en 12 meses



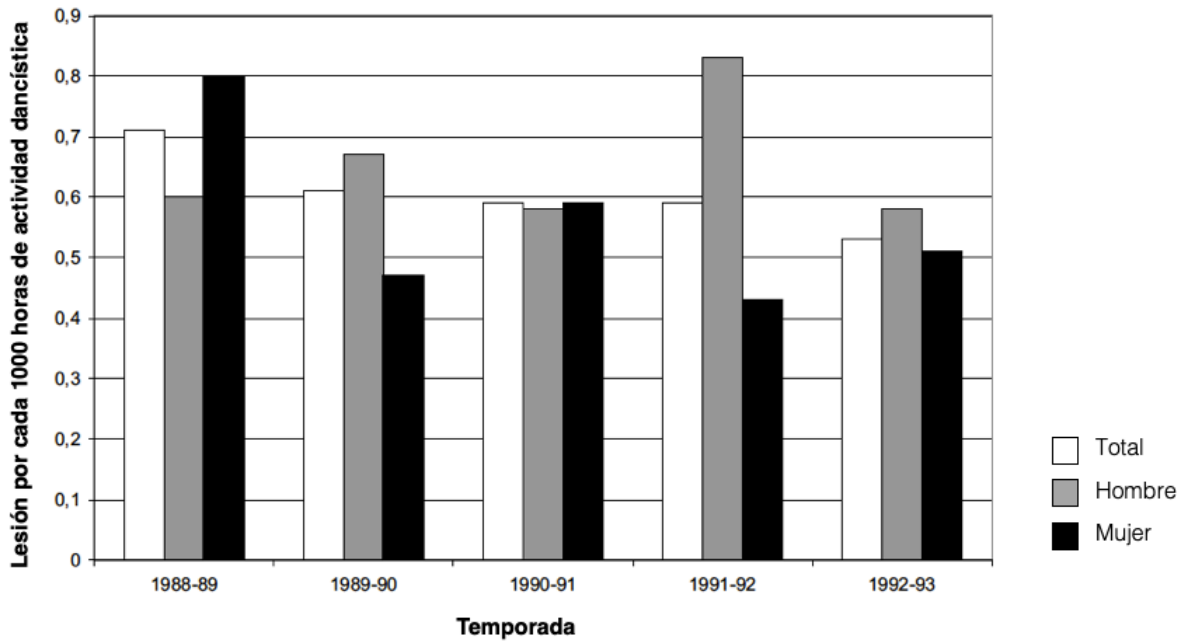
N=número de bailarines en cada subgrupo

Fuente: Shah, Weiss y Burchette (2012)

En el caso de la danza clásica, un estudio basado en un enfoque combinado de retro y prospectiva en un periodo de cinco años, reportó que sólo 5% de los 98 bailarines consultados no sufrieron lesiones durante el lapso que duró la investigación. En este mismo estudio, la incidencia general de lesiones fue de 0.62 por cada 1000 horas de actividad dancística (0.56 para mujeres, 0.70 para hombres). En una compañía donde trabajan un promedio de 40 horas a la semana, este cálculo significaría que un bailarín sufre 1.5 lesiones al año (Nilsson, 2001).

Tabla 3

Incidencia de lesiones durante cinco temporadas

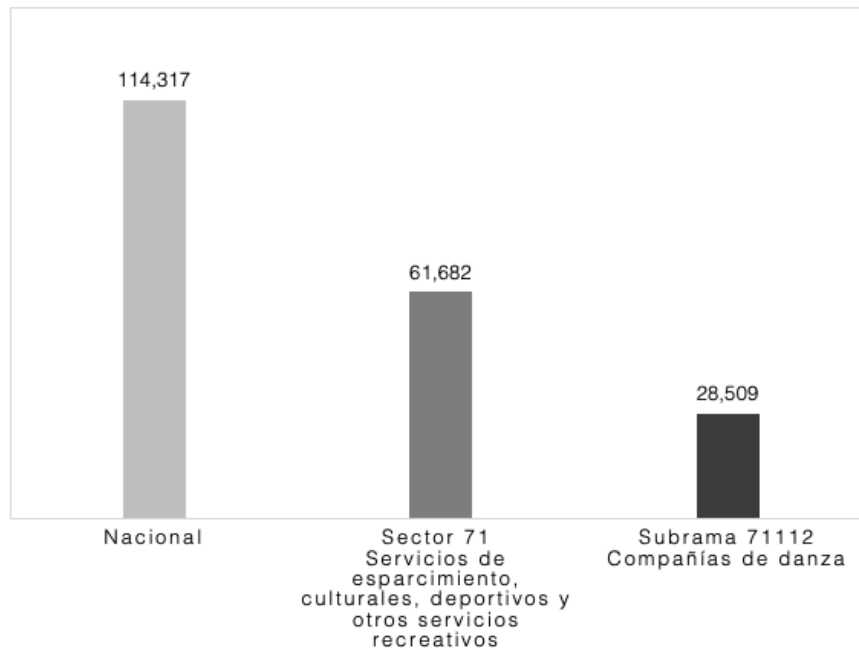


Fuente: Nilsson (2001).

La tercera es que el arte, en general, es una actividad que tiene un mercado laboral complicado, por decir lo menos. Acerca de este tema, un análisis de las condiciones del mercado laboral para las artes amerita una tesis entera y no es objetivo de este estudio. No obstante, lo que interesa para entender el problema de investigación que acá se plantea es que, en la línea de la ejecución, la danza ofrece un mercado laboral limitado, precario y muy competido, de tal forma que los profesionales de la danza, aun cuando estén formados para bailar, en términos financieros van a enfrentarse a condiciones desfavorables en cuanto a remuneración, estabilidad y formalidad laboral. Solamente como ejemplo de las condiciones del mercado para este sector, baste comparar el indicador de remuneración en los Censos Económicos de 2014: la remuneración media anual nacional es de poco más de 134 mil pesos, en el sector de servicios de esparcimiento, culturales, deportivos y recreativos es poco menos de la mitad, y en las compañías de danza es casi una cuarta parte.

Tabla 4

Remuneración media anual (pesos mexicanos)



Fuente: INEGI Censos Económicos 2014, actualización 2016. Indicadores económicos del sector privado y paraestatal que realizaron actividades en 2013.

A partir de estas características, identificamos tres afirmaciones de sentido común que explican la decisión de los académicos para elegir la enseñanza como profesión, pero que en realidad se presentan como prejuicios sin evidencia que les fundamente como explicaciones de la realidad. Por una parte, al no contar con las características necesarias (físico y talento) para la entrada al ámbito de la ejecución, los aspirantes se deciden por la enseñanza. Por otra parte, quienes logran la entrada a la dimensión de la ejecución tienen una expectativa temporal de que su carrera será corta y cuya salida estará determinada por sus condiciones físicas, sea por desgaste propio de la actividad o por lesiones; ante ello existe la alternativa de dedicarse a la enseñanza. Finalmente, que la urgencia económica que experimentan los profesionales de la danza, como en cualquier otra disciplina, en alguna etapa de su trayectoria, los orilla a desempeñarse como profesores para resolver o complementar la parte económica de la vida cotidiana que un empleo como bailarines difícilmente puede solventar.

Como es evidente, el eje de estas tres características es que se articulan a partir de que la dimensión de la ejecución tiene un peso importante en la expectativa generalizada de quien se acerca al mundo de la danza, por lo que es esencial para analizar las trayectorias de los académicos

de la danza y comprender su acercamiento a la profesión académica. Además, permite sospechar que el juicio de valor en el que recaen estas tres afirmaciones es que la profesión académica es un demérito del propósito primordial de la carrera dancística: bailar. En este, como en otros casos en que se atiende a actividades profesionales extrauniversitarias, suele emplearse aquella frase que afirma: “el que sabe, hace; el que no sabe, enseña”⁵. En términos de nuestro circuito: “el que sabe (y es bueno), baila; el que no baila, enseña”. Estas expresiones tienen un trasfondo implícito que desprecia la docencia como profesión, y arrincona a los académicos en el imaginario de aquellos quienes han fracasado.

Aunque el sentido común es una manera de explicar al mundo que proviene del conocimiento construido de observaciones anteriores y es la fuente que provee información para proceder y obtener respuestas en situaciones típicas de la interacción social (Schütz, 1946), dichas afirmaciones resultan en explicaciones insuficientes para comprender tanto los modos de inserción como los de permanencia en la profesión académica.

Por el contrario, en esta perspectiva de análisis, es adecuado hacer, como pregunta de investigación, un cuestionamiento en que la agencia de los sujetos esté presente y no solo sea reactiva la decisión de incursionar en la docencia: ¿cuáles son las condiciones, tanto institucionales como biográficas, que posicionan a los profesionales de la danza en un espacio y temporalidad específica para desarrollar su trayectoria en un mundo que vincula el ámbito de la ejecución la danza y el mundo de la academia?

Dada la falta de validez en las explicaciones anteriormente citadas, en este estudio se retoman como interrogantes y conjeturas rivales formuladas para orientar esta indagación. De manera sintética, se pueden enunciar explícitamente con el fin de mantenerlas presentes como explicaciones alternativas que serán contrastadas en el análisis de esta investigación:

⁵ “He who can, does. He who cannot, teaches.” Bernard Shaw.

Tabla 5

Síntesis de afirmaciones de sentido común y preguntas de investigación

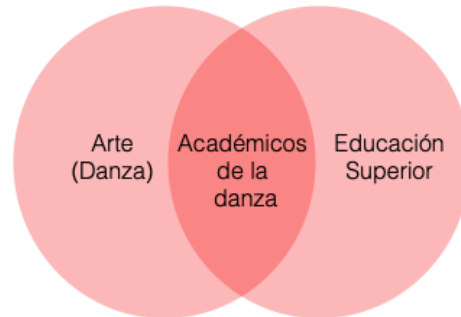
Categoría	Afirmación de sentido común	Pregunta de investigación
Características físico-estéticas y habilidades psico-motoras	"Da clases porque no tiene la estética para el escenario" "Da clases porque no baila bien"	¿La carencia de talento y capacidades físicas es condición necesaria para que un profesional de la danza elija la profesión académica sobre la práctica de la danza?
Longevidad y lesiones	"Da clases porque ya no puede bailar (ya sea que la edad ya no lo permite o que sufrió una lesión importante)"	¿La pérdida de las capacidades físicas es condición necesaria para la finalización de la trayectoria de ejecución de la danza y su traslado al ámbito de la profesión académica?
Economía	"Da clases porque no le alcanza el dinero con lo que gana bailando"	¿La necesidad de solventar una situación económica apremiante es condición necesaria para la elección de la profesión académica?

Como respuesta hipotética, la conjetura que se argumenta en este trabajo de investigación es que, ciertamente, las posibilidades o limitaciones para participar en el ejercicio de la ejecución pueden ser una dimensión explicativa de que estos sujetos (formados en y para la danza) hayan elegido, o formen parte de, la profesión académica, ya sea por sus características físicas, la longevidad de su trayectoria como ejecutante y/o el apuro por solventar la dimensión económica de la vida cotidiana. Pero éstas son sólo algunas de las racionalidades que guían las decisiones de los académicos; ninguna de las mencionadas es condición necesaria, ni es factor causal o determinante de la decisión por sí misma. Las racionalidades son múltiples, variadas e incluso pueden presentarse en diferentes etapas de la trayectoria profesional, de tal forma que sus particularidades solo pueden ser explicadas a partir del análisis del contexto institucional que ha albergado el surgimiento de esta profesión y de los factores biográficos que intervienen en la decisión.

Sumado a lo anterior, dichas racionalidades sólo pueden comprenderse en el espacio construido por la intersección de dos mundos institucionales, el de la disciplina que está inserto en el mundo de la danza, y el de la adscripción académica delimitado por los espacios de la educación superior.

Figura 1

Intersección de mundos institucionales



Esta aproximación al conocimiento de los académicos de la danza pretende lograr una interpretación contraintuitiva ante las afirmaciones del sentido común, pues operan como “explicaciones” sin fundamento de las racionalidades en la elección de la profesión académica como carrera; es decir, se trata de afirmaciones que simplifican la comprensión de la profesión académica de la danza como una alternativa ante el fracaso como ejecutantes o para remediar las condiciones económicas precarias, derivadas de la inestabilidad del espacio laboral, a las que se enfrenta un bailarín.

En este contexto, el propósito del análisis es lograr una interpretación comprensiva de sus trayectorias donde sea posible dar cuenta de la existencia de una diversidad de racionalidades que explican la complejidad de la decisión, pues se asocia con variables como el ambiente familiar, la formación educativa, la experiencia como ejecutantes y la etapa cronológica en la que se encuentran. Es decir, que no fueron obligados a tomar esta decisión, sino que hay agencia y capacidad de movimiento en un campo con diferentes posibilidades, lo cual es visible analíticamente en las trayectorias diversas y complejas donde se manifiestan las estrategias de desarrollo profesional que adoptan ante las condiciones del contexto institucional y biográfico.

La apuesta sociológica es que, al analizar las distintas trayectorias profesionales, las formas de decidir la elección de la profesión académica, luego de haber sido formados como ejecutantes, son inteligibles expresadas en las combinaciones de actividades a lo largo de sus trayectorias profesionales. En este sentido es que nos atrevemos a afirmar que la profesión académica de la danza se desarrolla en una compleja realidad institucional, social y biográfica y no puede ser entendida como una simple alternativa ante expectativas incumplidas.

Por el contrario, al refutar las ideas dominantes acerca de la profesión académica de la danza cuya implicación es una visión que tiende a menospreciarla y considerarla sólo como un recurso, aquí se sostiene que los académicos están expuestos a condiciones que posibilitan su elección, así como también a restricciones estructurales tanto de la disciplina como del mercado laboral que van modificando sus expectativas; no obstante, los académicos no sólo son sujetos refractarios de dichas condiciones, puesto que han logrado elegir una profesión en donde tienen la oportunidad de generar distintas estrategias con las que establecen una relación creativa entre el mundo de la academia y el de la danza. Así pues, sus trayectorias profesionales son un proceso constante de reconfiguración de expectativas más complejo que la creencia dominante que tiende a explicarlo unilateralmente.

Desde las perspectivas de los estudios sobre académicos, el profesor de danza en educación superior es un sujeto de quien se tiene conocimiento anecdótico y cargado de suposiciones sin fundamento empírico. Este sujeto, estudiado como una parte del desarrollo del oficio académico en el espacio ocupacional de las instituciones de educación superior, forma parte de una tribu particular de la organización académica (Becher, 2001) a la que han afectado los cambios institucionales y para quienes la profesión académica ha dejado de representar solamente un complemento en el desarrollo de la profesión artística y se ha convertido en una opción de dedicación profesional. Aunque esto implica la tensión entre las exigencias de la docencia y la aspiración de desarrollarse como ejecutantes del arte en el que fueron formados, se trata de una profesión en la que son observables los efectos de las nuevas dinámicas institucionales, tanto en los requerimientos para ser académicos, en sus expectativas profesionales y en la percepción de su carrera y futuro, no sólo como profesores, sino en sus posibilidades de desarrollo profesional académico y artístico a lo largo de sus trayectorias profesionales.

Capítulo dos

Perspectiva analítica y estrategia metodológica

El capítulo anterior mostró el recorrido por el que la educación superior se ha institucionalizado y cómo se ha estudiado. Es un recorrido que en sí mismo privilegia una perspectiva analítica donde la explicación institucional es una vía para comprender diversos fenómenos que han sido de interés sociológico. El caso específico del análisis de las instituciones permite comprender las universidades como espacios donde los cambios estructurales abren la posibilidad de surgimiento y desarrollo del académico y comprenderlo como un actor ha sido la primera estrategia de acercamiento a una tribu que no había sido ubicada en este contexto. A partir de esta perspectiva fue posible identificarlos como actores institucionales y plantear el objeto de investigación de esta tesis en el terreno de la investigación educativa.

En dicha revisión, la universidad es la institución que sirve como modelo para el desarrollo de los sistemas de educación superior que actualmente albergan una amplia variedad de instituciones y donde podemos ubicar a nuestro objeto de investigación. Los académicos de la danza son producto del desarrollo de una institución específica cuyo sistema de educación ha logrado la modernización no solo de su estructura, sino también de sus programas de enseñanza, de tal forma que actualmente todas sus escuelas profesionales ofrecen al menos un programa con título de licenciatura; sin embargo, es un grupo sobre el cual no hay datos, no hay aproximaciones sociológicas y, por lo tanto, sus trayectorias no han sido analizadas como profesión académica.

Hay dos líneas que nos resultaron adecuadas para el planteamiento de esta estrategia de análisis. En principio y como consecuencia de lo afirmado por Fuentes, es que la universidad, en este caso a la institución de educación superior, se llega a comprender en profundidad si se estudian sus actores y relaciones. Para abonar en el conocimiento de la universidad, plantear a los actores como objeto de investigación es una de las motivaciones que nos ha llevado a usar esta perspectiva analítica y regresar a la búsqueda de los conceptos, las preguntas y las estrategias de análisis de los primeros estudios sobre la profesión académica. Conceptualmente trabajamos con la adecuación de esta perspectiva para explicar la doble pertenencia que conforma la identidad de la profesión académica; por un lado, la de la academia y por otro la de la danza

La segunda es que, al estar frente a un grupo con una historia reciente y vulnerable a las vicisitudes institucionales, fue evidente que esta perspectiva de análisis sería completa con un

acercamiento cualitativo que parte de la capacidad explicativa de los relatos biográficos. Esta perspectiva del análisis de las trayectorias visibiliza la vinculación de los factores institucionales que explican la existencia de la profesión y los biográficos que aportan la profundidad subjetiva para la comprensión de la agencia en las decisiones de los académicos de la danza.

Metodológicamente, la estrategia inició con un análisis institucional que ubica las características del contexto donde se ubican la opción de desarrollo de una trayectoria profesional, y continúa, en este capítulo con el acercamiento cualitativo mediante un cuestionario exploratorio con datos suficientes para la propuesta de un esquema tipológico de trayectorias profesionales. Finalmente, por medio del relato biográfico a través de la interpretación de la perspectiva del actor, será posible comprender los fenómenos que explican la decisión y la transición hacia la dedicación a la profesión académica. Por lo tanto, en este capítulo hay tres objetivos específicos:

1. Hallar soporte en conceptos trabajados por la perspectiva en la que se inserta este estudio.
2. Explicitar que la reconstrucción de las trayectorias es la herramienta metodológica para el recorte analítico de las biografías, con la clasificación en un esquema de tipos de trayectos de las características exploradas en un grupo amplio de académicos.
3. Plantear la forma en que será analizado el relato biográfico de sujetos que representan cada tipo del esquema.

2.1 Perspectiva analítica

En México, a finales de la década de 1980, pocos fueron los trabajos que se enfocaron en reflexionar sobre los académicos. En 1986, Rollin Kent publicó un par de artículos donde se preguntó específicamente sobre estos actores. Sin embargo, aún se refería a ellos como profesores universitarios y dio cuenta de que ellos, como sujetos participantes de los procesos educativos, habían tenido una presencia “borrosa y abstracta” en las investigaciones sobre el tema. Kent puso en el centro de la discusión lo que identificó como “el lado oscuro y cotidiano del proceso cultural mexicano” al mencionar lo desconocido del tema (Kent, 1986a). El eje de su argumento fue que la masificación de la educación superior estaba cambiando las condiciones de la enseñanza en ese nivel, y en un primer intento por nombrar a los profesores como actores institucionales se concentró en reflexionar aspectos laborales de la profesión docente.

Parte de la observación del tema, surgió de la tendencia de muchos recién egresados del grado de licenciatura a optar por la docencia como alternativa laboral y las preguntas con las que inició el trabajo de entrevistas ya adelantaban las preocupaciones que orientaron la construcción de un campo de conocimiento. Entre sus observaciones, Kent afirmó que los recién egresados de las licenciaturas se estaban enfrentando a un mercado hostil para el que no habían adquirido suficientes herramientas en su paso por la universidad. Estas reflexiones sentaron las bases para el estudio de la profesión a partir de sus vínculos con la disciplina en la que se formaron y con las actividades propiamente académicas, así como un interés por la caracterización de los docentes tomando en cuenta su capital cultural y sus planes de desarrollo, tanto personales como de su profesión.

Posteriormente, Fuentes (1987) dio cuenta de que los cambios estructurales en la institución de educación superior habían llevado a la emergencia de actores diversos y con características diferentes a quienes anteriormente habían realizado la docencia en la universidad. En la nueva configuración, tanto académicos, estudiantes, administradores, empleados y trabajadores vinieron de espacios sociales muy distintos y se enfrentaron a funciones, condiciones y actividades novedosas para las que construyeron relaciones sociales complejas entre ellos y con la misma institución, de manera que conocerlos y caracterizarlos se hizo necesario en la investigación educativa. Fuentes, con mucha claridad y a partir del desconocimiento de un actor fundamental de la institución universitaria, afirmó que la universidad en muchos sentidos había cambiado y, evidentemente, eran distintos tanto los sujetos que la conformaban como las relaciones que se construían entre ellos, con la institución y al exterior de ésta.

Aunque la situación de la universidad ya se estaba trabajando, Fuentes sentenció que no haber estudiado estos cambios en sus actores y relaciones implicaba que los procesos de esta nueva universidad, entonces, eran desconocidos: “A esta universidad la conocemos mal y poco” (Fuentes, 1987: 7). Con esta preocupación, dio inicio la conformación de un campo de conocimiento que se propuso reflexionar sobre el tema desde diversos ángulos en términos de propósitos explicativos, perspectivas teóricas y metodológicas; además, continuó una línea de trabajos relacionados con lo que Brunner estaba planteando en el ámbito latinoamericano y que sigue vigente en problemáticas que giran en torno a la relación de mercado, disciplinas y academia (Kent, 1986a).

En México, el primer acercamiento al estudio de los académicos surgió como inquietud del Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, donde participaron

investigadores de la UAM-A, UABC, UNISON, IPN, UNAM, UANL, UDG, UV, entre otras. Este primer acercamiento a los académicos como actores de la institución universitaria trabajó una línea que se ocupó de plantear, como primera incógnita, quiénes eran esos actores que habían tenido la oportunidad de elegir su entrada en un espacio universitario con características particulares. Partieron de la suposición de que, ciertamente, estaban frente a una universidad nueva donde una de las principales transformaciones era que se había convertido en un espacio donde dedicarse a la enseñanza rebasaba la antigua relación entre la práctica profesional y las asignaturas relativas a esa práctica, y a la vez otorgaba una posibilidad de desarrollo laboral y de realización de una carrera en su interior. Ante este escenario, se propusieron saber quiénes eran los académicos, cuáles eran sus antecedentes sociales, cómo se integraron a la profesión académica y cuáles eran sus antecedentes en la docencia, la investigación, el cambio entre sus condiciones de ingreso y su situación contractual y formativa al momento de ser entrevistados, así como ciertos aspectos de sus percepciones (Gil, et al. 1994).

En este esfuerzo analítico, encontraron útil trabajar con tipologías para identificar ciertos rasgos de la profesión como la centralidad en las actividades académicas, la adscripción institucional y la afiliación disciplinaria para reconstruir sus trayectorias y responder preguntas sobre el cómo y en qué condiciones llegan al oficio académico, cuáles han sido las variaciones ocurridas en el tramo recorrido en sus instituciones de adscripción y en sus niveles de escolaridad (Gil, 1997, 2000).

La delimitación del concepto de académico como el desempeño de un rol extendido más allá de la pura enseñanza, condujo a que el interés analítico se enfocara en conocer esta figura que realiza las funciones de la enseñanza, investigación y difusión, y que adquirió centralidad en las instituciones. Este enfoque fue fundamental para que estos trabajos se plantearan como propósito el conocimiento del académico y explorar la posibilidad de comprender la profesión de acuerdo con algunos criterios: el primero, su descripción en términos demográficos. De aquí los estudios empíricos y comparativos que resultaron se preocuparon por saber cuántos son, qué formación tienen, en qué instituciones están, cómo están distribuidos geográficamente. Estos fueron los primeros aportes, indispensables para la ubicación de los linderos y la conformación de un campo de conocimiento.

Estos primeros estudios trataron de explorar una profesión que, según sus suposiciones, iban más allá de los puestos. Es decir, este equipo de investigadores inició su trabajo con el propósito

de darle “vida” a esos puestos –o “bancos de horas”- ocupados por actores a quienes habríamos de conocer y comprender aproximándonos a sus rasgos y coordenadas sociales (Gil, et al., 1992; Gil, et al., 1994; Galaz, 2009; Galaz, et al., 2012). Esta línea de investigación partió de los supuestos teóricos de Clark y Metzger quienes, como se explicó en el apartado anterior, ubicaron la expansión de una profesión que no existía como tal en décadas anteriores y trataron de explicar no sólo las razones por las que sucedió esta expansión, sino lo que provocaron estos cambios en términos de sus conductas y percepciones de sí mismos (Metzger, 1987).

Otro referente de este tipo de investigaciones son los estudios cuantitativos que se llevaron a cabo a lo largo de varios años en los Estados Unidos. Autores como Schuster y Finkelstein (Schuster, 2001; Schuster y Finkelstein, 2006) usaron sus propias encuestas en algunos y emplearon encuestas nacionales, en otros, con el objetivo de lograr una caracterización de la profesión académica. Una parte importante de sus trabajos son comparativos de sistemas educativos internacionales y su objetivo principal es denotar las similitudes y las diferencias del trabajo académico bajo el supuesto de que dicho conocimiento ayuda a conocer el desarrollo de los sistemas nacionales. Es decir, que el estado de las condiciones laborales del académico permite caracterizar a la organización de la educación superior en su respectivo país. Están vinculados también con los trabajos de Altbach y la Carnegie Foundation para la generación de bases de datos sobre los académicos, donde también participaron investigadores mexicanos (Gil, 1996).

En la línea de la teoría de las organizaciones, se han realizado trabajos sobre las relaciones que establecen los académicos con la autoridad y los grupos de poder como vínculos de contrapesos, donde se considera que la institución es un espacio de juegos de poder entre los diferentes grupos que la constituyen: los trabajos de investigadores como Acosta (1998), Rodríguez (1998), Ordorika (2014) son un ejemplo del estudio de las instituciones de educación superior a través del análisis de las relaciones de poder y la dimensión política del vínculo institución-académico. Desde esta orientación, las relaciones de poder son cruciales y la construcción de hegemonía en la concepción y conducción de la universidad y la carrera académica un eje a atender vital.

Bajo este criterio, algunas categorías analíticas importantes son las orientaciones ideológicas, las formas organizativas y las actitudes políticas para explorar las condiciones del trabajo académico, las formaciones sindicales, las relaciones laborales y la regulación del trabajo: Ibarra (1998), Rondero (2002) y López Zárate (1998), por ejemplo, han trabajado en los temas de

formas de gobierno, condiciones y regulación del trabajo académico, donde la perspectiva de la teoría de las organizaciones ha sido bastante útil al posibilitar explicaciones analíticas para la comprensión de la estructura de la institución, de la profesión académica y del vínculo entre la institución y sus actores.

Los estudios de la profesión académica como grupo ocupacional han incorporado una estrategia más amplia, adecuada para comprender su desarrollo tanto dentro de la institución como fuera de los límites de ésta. En estos estudios, el concepto de disciplina ha tenido un papel explicativo importante pues hace visible una dimensión global de la profesión y se desprenden del concepto de tribu trabajado por Becher (1981) quien puso énfasis en las condiciones institucionales en que se desarrollan las comunidades disciplinarias, y la dimensión cultural de la vida institucional. Mediante análisis comparativos identifican al académico como un actor institucional que se ubica en una tensión entre el mundo de la academia y el mundo de la disciplina. En esta tensión, el concepto de tribu trata de ofrecer una explicación comprensiva del rol de los académicos como actores institucionales, pero con contornos más flexibles.

Esta línea de investigación está relacionada, en cierta medida, en la tradición mertoniana acerca del carácter más bien borroso de las fronteras en la construcción de la ciencia. La noción de “colegios invisibles” que alude a las relaciones que se establecen más allá de los establecimientos cuando comparten un objetivo común en un campo específico de conocimiento, luego fue retomada en varios trabajos de Crane (1969, 1972). Las perspectivas son variadas: por un lado, los estudios etnográficos de seguimiento de trayectorias permiten explicar variables como la construcción de una cultura académica con usos, tradiciones, identidades y percepciones (*ethos*) particulares, desde la consideración del académico como sujeto (García Salord, 2001; Landesmann, 2001).

Y, por otro lado, la comparación de la categoría generacional y afiliación disciplinaria han sido fundamentales para entender los espacios de producción, intercambio y distribución del conocimiento, sobre todo en el contexto de la dimensión más amplia del ejercicio de la profesión (Grediaga, 1999; Hamui, 2005). En esta dimensión más subjetiva para la comprensión de la profesión académica, los aspectos socio históricos y las reconstrucciones biográficas configuran una perspectiva para el análisis de los aspectos identitarios que articulan a los académicos como objeto de investigación, y hay una variedad de estudios que caracterizan a una diversidad amplia de grupos disciplinarios.

Entre todo este bagaje de conocimiento producido en las últimas décadas, encontramos útil volver al planteamiento de la pregunta en las primeras investigaciones sobre los académicos en México, pues se trata de una tribu que recientemente se está conformando y sobre la que no se tiene información. Este grupo, los especializados en la enseñanza de la danza profesional y que en la Ciudad de México sólo se encuentran en las EPD del INBA, tiene referencias disciplinarias distintas, adscripciones institucionales variables y trayectorias muy diversas, pero los consideramos académicos siguiendo con el concepto propuesto por la perspectiva que inició la línea de investigación sobre los académicos donde una interrogante reiterada expresaba el desconocimiento de quiénes eran, como actores sociales, los sujetos que hallaron una oportunidad de trabajo no advertida siendo académicos, que tuvieron una oportunidad inesperada de desempeño laboral en los espacios de la universidad en expansión.

De la misma manera en que aquellos primeros estudios sobre la profesión académica se lo cuestionaron, lo que se sabe acerca de los profesores que forman a los profesionales de la danza, tanto en términos meramente demográficos, como sus rasgos sociales más básicos y en las particularidades cualitativas de sus trayectorias, es poco conocido. Lo que sí se sabe es que conceptualmente, están cumpliendo con las condiciones necesarias para ser considerados académicos, que tienen un papel específico dentro de la estructura ocupacional y para desarrollarlo requieren un conjunto especial de saberes y habilidades vinculados con una formación disciplinaria, comparten la libertad en el uso y distribución del tiempo y la calidad de los empleados de una organización y, como tales, tienen el derecho de recibir una remuneración a cambio de la prestación de sus servicios (Grediaga, 1999, 153).

En otras palabras, como lo propuso Clark (1987), los académicos tienen una adscripción contractual a una institución de educación superior donde su actividad principal es la enseñanza y mantienen una afiliación disciplinaria a la danza donde participan con muy diversas actividades. Es la combinación de esta doble identidad que conceptualmente nos permite analizarlos como académicos, pues si su adscripción a la institución no estuviera vinculada con labor de la enseñanza, serían otro tipo de actores de la organización, administrativos, por ejemplo. En el caso contrario, si pensáramos en un sujeto que tiene contrato y está adscrito a una institución, pero su afiliación disciplinaria no está anclada a la danza en términos disciplinarios, se trataría de un profesor de alguna otra materia temática. La disciplina, pensada como una forma de organización de especialidades del conocimiento que se organiza alrededor de diferentes ramas del

conocimiento, no se limita a las áreas de conocimiento local en un establecimiento determinado, sino traspasa sus límites y congrega a profesionales de la misma especialidad en territorios más amplios (Clark, 1991). Son límites difusos, los de las disciplinas, y caracterizan el trabajo de la profesión académica que a través de la afiliación disciplinar mantiene contacto con el mundo de la danza, más allá del espacio de la enseñanza.

Esta doble influencia hace que los marcos de referencia en la vida cotidiana de un académico sean complejos y diversos en tanto que las condiciones e influencias del mundo que habita entre la academia y la danza explican sus rasgos generales y los procesos de constitución de las trayectorias por las que han transitado a ser quienes son.

Ante algunas posturas críticas que tratan de asignar el concepto de académico solo al actor institucional que realiza investigación como actividad preponderante, Gil (1994) trabajó la noción de cuerpo académico para identificar “al conjunto de personas vinculadas contractualmente con alguna institución de educación superior y cuyo contrato contenga, al detallarse, labores de docencia en el nivel de licenciatura” (Gil, 1994, 41). Esta categoría es más inclusiva pues proviene de la consideración de que los espacios modernos para la educación superior son más diversos y los actores que participan en la enseñanza actualmente ya no se identifican con una figura tradicional centrada únicamente en las labores de docencia e investigación.

El presente estudio refiere al académico con una finalidad analítica que logre ampliar la mirada de la diversidad del grupo en su composición e historias. Con esta categoría es posible incluir al segmento no profesionalizado del cuerpo académico, sin excluirlo de la noción de profesión académica y avanzar en el registro de las particularidades de la profesión en México. La categoría cuerpo académico lo es en relación con la de profesión académica y aquí es retomada para el análisis del grupo de académicos de la danza y la diversidad de su origen, razones para su incorporación, actividades, tiempos de dedicación.

El grupo de los académicos de la danza es un perfil que no se identifica necesariamente con el segmento profesionalizado, es un rol ocupacional cuyo grado de profesionalización depende del grado de institucionalización de la institución en que se insertan y de cada uno de los elementos que los constituyen: las disciplinas, el *ethos*, la carrera, la capacidad de autorregulación y evaluación, la rendición de cuentas en la medida en que la profesionalización es una construcción social. A este grupo de académicos lo caracteriza un proceso de institucionalización muy reciente. La danza en el nivel de licenciatura comenzó a operar en 2006 en las EPD, pero la mayoría de los

académicos se incorporaron a las escuelas como profesores desde antes de ese año. Por esta razón es que consideramos que su integración a las EPD, sin importar que haya sucedido previo al 2006, significó su incorporación a la profesión académica.

El académico de la danza vive y trabaja en un espacio creado entre dos mundos, el de la academia y el del arte, así como los profesionales de otras disciplinas (el derecho, las matemáticas), con la especificidad de que en la danza el tipo de certificación es inherente a la dimensión de la experiencia práctica en la trayectoria de ejecución, no así en la trayectoria académica donde se les pide -y cada vez más desde la formación como profesionales de la danza- que cumplan con las mismas pautas de la profesionalización de otras disciplinas.

Cuándo y por qué consideraron atractiva la profesión académica, si la combinan con otra actividad laboral o están centralmente ocupados en las cuestiones académicas (Gil, 1994) son las cuestiones que han sido planteadas en estudio, como continuación y reconsideración de las inquietudes que han guiado estudios de la profesión académica y que importa retomar para conocer a este grupo de académicos que tiene características particulares por su afiliación disciplinar a un campo de conocimiento que no está relacionado con la ciencia o las disciplinas liberales y que, en algún momento de su trayectoria profesional enfrentaron la opción de decidirse por ella. Sobre este punto, habrá que tomar en cuenta que, como toda decisión, se trata de un proceso en el que hay influencia de diversos factores, y aunque se piense en la decisión como un momento, implica un proceso que considera la información de las experiencias pasadas orientadas hacia la expectativa de un futuro planeado o imaginado en el momento presente en el que tanto el pasado como el futuro es calculado de acuerdo con las contingencias del momento. Es decir, la decisión es un proceso de acción social que sólo puede ser dimensionado a través del análisis de la capacidad de agencia situada analíticamente en el “fluir del tiempo” (Emirbayer, 1998).

A manera de síntesis, el estudio aquí propuesto es una mirada sociológica de la profesión académica de la danza en la educación superior en tres niveles de análisis. El primero está concentrado en la conformación institucional del espacio laboral del académico, como referencia de la conformación de profesión académica de la danza. Esto implica, por un lado, la revisión de las condiciones institucionales de la educación superior en las que ha sido posible el surgimiento del rol del académico como uno de sus actores fundamentales. Por el otro, la descripción del campo de la educación artística que es parte de la oferta educativa del Estado mexicano, específicamente de la formación de profesionales en la danza, por ser el espacio institucional donde existe la danza

en el nivel superior en la Ciudad de México. Este seguimiento, más que histórico, es una estrategia sociológica que intenta recuperar el conjunto de los elementos del desarrollo institucional que en un momento histórico determinado abrió el espacio donde la actividad de la enseñanza en el nivel superior fuera una alternativa de profesión para los artistas que tuvieron una formación basada en la ejecución de la danza.

En este nivel será fundamental comprender que el Estado tiene presencia en todas las dimensiones de la trayectoria de estos académicos. Desde su formación, una gran parte de ellos ha transitado dentro de los límites del INBA pues las opciones educativas de los artistas han sido absorbidas por el Estado, quien tiene a su cargo el sistema de educación profesional de la danza, donde se forman tanto los profesionales que van a bailar como los que van a enseñar.

Además, es el mismo Estado quien aún tiene el control de una gran parte del mercado laboral de la danza artística, cuya enseñanza, producción y distribución está asociada a las políticas federales y estatales para el arte y la cultura. Así pues, el Estado tiene la capacidad de ejercer influencia en las esferas de la producción artística en dos sentidos: como productor y regulador de los futuros integrantes del campo (bailarines, coreógrafos, profesores, investigadores) mediante una estructura institucional de educación profesional (que ofrece momentos de apertura y cierre con sus políticas de certificación, equivalencia y profesionalización para la formalización de los procesos organizacionales de la modernización educativa) y como proveedor de los recursos (becas y estímulos), y la infraestructura (escuelas, espacios de ensayo, escenarios) necesaria para el desarrollo de su profesión.

Un segundo nivel de análisis se concentra en la construcción teórica de tipos de trayectorias profesionales de los académicos como el medio para establecer un puente comprensivo entre los sucesos institucionales identificados y los ejes de ordenamiento de la profesión académica ubicados a través de las respuestas de un cuestionario exploratorio. La intención es construir analíticamente tipos de trayectorias basados en las formas de combinación del eje de la trayectoria de enseñanza con el eje de la trayectoria de ejecución de la danza como sus dos actividades principales, lo cual permitirá entender la relación que establecen los académicos con los dos mundos profesionales en los que se ubica su profesión. Así pues, las trayectorias profesionales se estructuran por la actividad académica y por la actividad de ejecución de la danza como los ejes que las articulan en tipos analíticos donde es posible observar la singularidad de sus decisiones y

se construyen basados en condiciones lógicas derivadas de teoría y evidencia empírica que le sostiene.

El último nivel de análisis trata de llegar a una comprensión del sentido que los académicos de la danza otorgan a la realización de sus actividades como formadores de los futuros profesionales de la danza. En este último nivel, la reconstrucción de las narrativas biográficas permite comprender las tensiones que existen en torno a un proyecto individual de construcción de trayectoria profesional como académicos con formación artística y fuerte afiliación disciplinar a un campo donde las responsabilidades y exigencias en términos físicos son demandantes, que a su vez debe negociar con las limitaciones institucionales y enmarcarse en un proyecto de profesionalización basado en criterios de certificación de una actividad que recientemente se ha integrado a las dinámicas de la educación superior institucionalizada.

La intención es que, con el modelo analítico construido, sea posible ubicar los tipos de trayectorias en actores específicos y que con el acercamiento a sus narrativas biográficas reconstruyan el sentido de su acción, es decir, que sea posible la interpretación de su identidad como académicos, las estrategias de inserción y permanencia en la profesión académica y sus expectativas a futuro. Lo más importante en esta escala, es comprender que los niveles anteriores permiten aproximarnos a una explicación de lo que, en este último, el sujeto (se) relata como experiencia de legitimación de su posición social. Es decir, que las condiciones institucionales y las situaciones vitales con las que se propone una estrategia de ordenamiento de la diversidad de trayectorias profesionales serán el marco explicativo de las narrativas biográficas, del discurso que explica su decisión y sus estrategias para integrar las dos profesiones que le dan sentido a su identidad: la danza y la academia.

2.2 Estrategia metodológica

El diseño de una estrategia de análisis es el resultado lógico de las reflexiones en los dos capítulos anteriores y ha sido adecuada específicamente para la aproximación al análisis de trayectorias de los académicos en el contexto institucional de las Escuelas Profesionales de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes. El resultado de la revisión de la literatura con el propósito de delinear una estrategia analítica es la suposición de que la mejor manera de aproximarnos a la comprensión de las razones de integración a la academia es el análisis de sus trayectorias pues es la herramienta

ideal para hacer observables los eventos biográficos y los factores institucionales que posibilitan el posicionamiento de estos artistas en el ámbito académico. El análisis está centrado en la reconstrucción de las trayectorias académicas de los profesores de danza en el nivel superior de la educación, quienes se han tenido que adecuar a las nuevas condiciones de desarrollo profesional. En este sentido, suponemos que es posible definirlos en términos de la profesión académica como se ha concebido típicamente en el ámbito universitario, es decir, que presentan características compartidas con los académicos en el ámbito universitario, pero también advertimos la necesidad de comprender sus peculiaridades, puesto que la singularidad de la profesión académica en la danza está marcada por las características asociadas a su afiliación disciplinar en este espacio del desarrollo artístico. Por consiguiente, proponemos una mirada renovada de los esfuerzos analíticos anteriores que han tratado específicamente los temas de la profesión artística.

Con el objetivo de conocer a los académicos es necesario un primer acercamiento descriptivo, que tome en cuenta las notas generales de la profesión académica y sus contextos organizacionales, y se encargue de saber quiénes son, cuál es su formación, cuáles son las características de su contratación. Luego de esta primera búsqueda, una mirada comprensiva de los antecedentes familiares y de formación, el proceso de integración a la academia, el significado que tiene la realización de una profesión cruzada por una disciplina en el mundo del arte, permitirá advertir los problemas específicos que enfrenta este grupo de académicos y las percepciones de su formación como ejecutantes en tanto que se desarrollan en el ámbito de la dinámica entre el mundo del escenario y el salón.

Ahora bien, con la intención de hacer observables las trayectorias de los académicos de la danza, la propuesta de organización de la información es la de construir un modelo de trayectorias tipo en las que estén ordenados aquellos elementos recurrentes que le dan forma a la variedad de sujetos observados. La intención de hacer este modelo a partir de un acercamiento por medio de un cuestionario a un grupo amplio de profesores es la de poder contrastarlo con una aproximación a un grupo más reducido que cumpla con las características de cada tipo propuesto.

El diseño del cuestionario responde a la ubicación de las fases típicas de la carrera académica recuperadas de Gil (1994) son la **incorporación** al cuerpo académico definida por el momento en que por primera vez fueron contratados por un establecimiento de educación

superior⁶; la **trayectoria** que representa la continuidad de la carrera académica luego del primer año de ingreso, donde importa reconstruir las formas de vinculación con su afiliación disciplinaria y los tipos de trayecto que esta combinación permite observar; y la **situación actual**, el año 2017 en que se realizó el trabajo de campo y donde el principal interés es el de analizar las experiencias tanto de formación, de ejecución de la danza, de docencia previa y su interpretación situada en el presente.

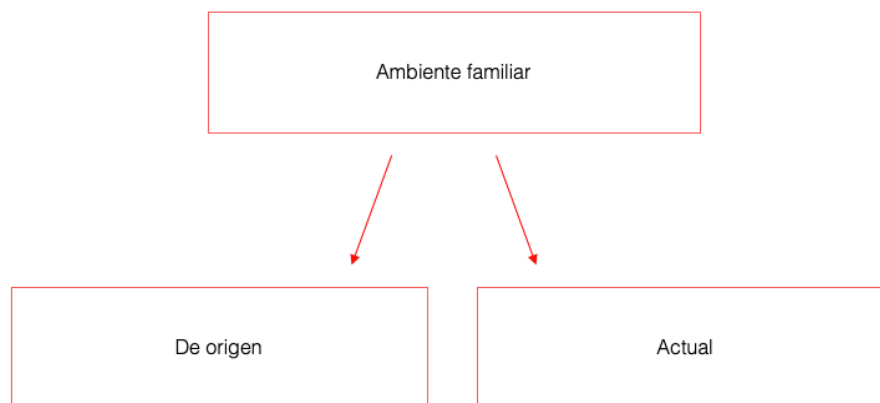
En dichas fases, las dimensiones de observación son los aspectos familiares (de origen y actual), de formación educativa, las temporalidades de su trayectoria como ejecutantes, de sus experiencias docentes (de cualquier tipo), y de su ingreso a la profesión académica (en el nivel de la educación superior). Más que dimensiones que expliquen relaciones causales en las decisiones profesionales, la intención de explorarlas es la de caracterizarlas en el marco de los procesos de decisión y comprender con mayor profundidad analítica las trayectorias académicas.

Ambiente familiar: Identificación de apoyos y obstáculos provenientes de la familia. Reconstrucción del espacio familiar como un espacio donde sucede la socialización específicamente en los temas relacionados con el arte. qué tanta participación y con qué frecuencia asistieron a eventos relacionados con artes y existencia de personas cercanas que los hayan aproximado al mundo del arte. Por un lado, es importante explorar la posibilidad de que la familia de origen haya sido un factor de exposición al arte y su propensión a elegir esta profesión, o, por el contrario, que la familia y el ambiente familiar no haya sido un espacio de influencia o apoyo. Por otro lado, también es importante explorar la constitución del entorno familiar actual y su vinculación con las actividades de los académicos.

⁶ Cabe hacer la aclaración de que, para el caso específico de los académicos de la danza, el momento de incorporación a la profesión académica pudo haber sido (lo cual de hecho es así en la mayoría de los casos) anterior a la integración de las EPD al sistema de educación superior, es decir, antes de 2006. Sin embargo, decidimos no usar esta fecha como referente por dos razones. La primera es que formalmente las plazas no han cambiado, siguen siendo plaza de profesores de base o interinato y de tiempo completo o de asignatura. La segunda es que las EPD desde antes de 2006 y desde su creación, sobre todo ya con la estructura que mantienen actualmente, son las escuelas de danza que ofrecen el currículo estructurado e institucionalizado que las legitima como “profesionales”.

Figura 2

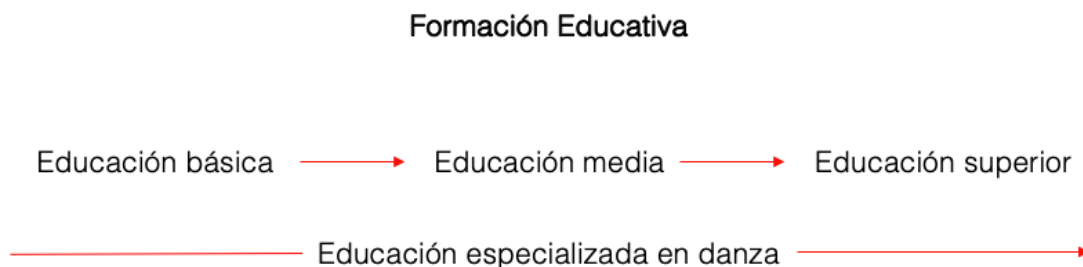
Dimensiones de observación: Ambiente familiar



Formación. En primera instancia, la formación educativa desde el nivel básico hasta el superior y el título o certificado que obtuvo, en su caso. Además, la educación especializada (educación artística) como un proceso de socialización del cuerpo artístico, ya sea como parte de su educación formal o como complemento. Esta dimensión permite ubicar si se insertaron al circuito de la danza desde pequeños e incluso si son parte del circuito cultural artístico, donde se ubican las EPD, desde su etapa como estudiantes.

Figura 3

Dimensiones de observación: Formación educativa



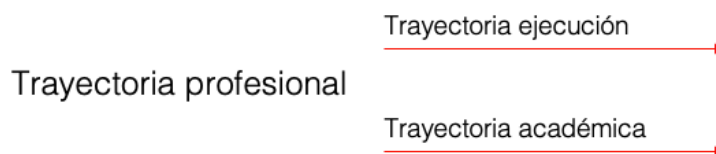
Trayectoria profesional. En la narrativa sobre la trayectoria profesional se busca identificar los momentos de vinculación entre la trayectoria como ejecutantes para la cual se formaron, y la trayectoria como académicos de la danza. Para efectos prácticos, consideramos el inicio de una

trayectoria profesional como ejecutantes el momento de recibir un ingreso económico por su actividad bailando, ya sea formal o informal; para el inicio de la trayectoria académica consideramos la incorporación en una EPD y su correspondiente ingreso económico, con cualquier forma de contrato, por su labor como académico. De tal forma que sea posible conocer si ha existido esta vinculación en algún momento de su trayectoria profesional, ya sea en el pasado, en el presente o como expectativa a futuro. No dejamos de lado la experiencia docente previa a la incorporación a la profesión académica o en alternancia, por ser una fuente de experiencia y también de ingreso que es fundamental para la comprensión de la profesión artística.

En esta dimensión, es preciso conocer las condiciones de contratación, sus actividades, y otros empleos que hayan realizado. A lo largo de la narrativa, la idea es explorar las razones de peso que explican las decisiones tomadas frente a eventos y sucesos que han definido sus trayectorias. La de etapa de ejecución, que obviamente está ligada al tema de la edad, es transversal a todas las etapas de la trayectoria profesional. Finalmente, en esta dimensión donde se explora la trayectoria como ejecutantes y académicos, son justamente los elementos que aportan datos para la construcción de tipos de trayectorias basados en la forma que sucede esta combinación.

Figura 4

Dimensiones de observación: Trayectoria profesional



Por su parte, la búsqueda de aquello referente a las situaciones de vida, tanto las que son adquiridas dentro del grupo familiar, durante el proceso educativo, como las que se trabajan más o menos voluntariamente como la formación especializada, sin dejar de lado las que se presentan sin buscarlas y que pueden ser oportunidades que se ofrecen institucionalmente como el constante peligro de una lesión, todas ellas son situaciones que sólo pueden ser analizadas mediante la obtención de información en presencia directa con el sujeto. El acercamiento biográfico es la forma de entrar en el terreno más personal y esencial para la comprensión de los porqués y los cómo de sus trayectorias profesionales. Así pues, la última parte de la estrategia analítica es la del análisis

de las historias de vida narradas por los sujetos en entrevistas a profundidad en las que sea posible identificar el detalle en las trayectorias del modelo propuesto.

El estudio de las trayectorias que se propone realizar está fundamentado en la consideración de que en ellas es observable el ámbito contextual y el individual. Dado que identificamos que son estos dos ámbitos los que aportan los elementos para la elección de la profesión académica como carrera, la reconstrucción de las trayectorias es una herramienta con la que se puede realizar el análisis de la interacción de los contextos sociales y la vida cotidiana (Roberti, 2017; García Salord 2001; Landesman, 2001). El seguimiento de las trayectorias, pensando en el sujeto como académico, es una posibilidad de conocer a un sector de los académicos que tiene particularidades no exploradas, que construye su profesión a partir de las decisiones que toma a lo largo de su carrera y en las que participan, como ya se ha señalado, elementos de su biografía como la influencia de la familia, la formación educativa, el interés por la enseñanza; pero también una serie de factores externos a su voluntad, como el surgimiento de un panorama institucional que necesita formar a los académicos de la danza para reproducir sus estructuras.

En este estudio las trayectorias son la herramienta para el registro empírico de una secuencia cronológica de eventos significativos y la guía para la reconstrucción de experiencias en el recorrido de una trama de situaciones diversas; constituyen el medio para descifrar los momentos decisivos en términos de las oportunidades contextuales en simultaneidad con las voluntades y preferencias de elección en sus múltiples recorridos. Tanto los factores de la biografía y los institucionales y, por supuesto, la relación entre ambos contextos, están siendo considerados aquí como los factores explicativos de que las trayectorias profesionales de los académicos de la danza sean heterogéneas tanto en sus razones y motivos para haber elegido la profesión, como en las dinámicas de vinculación que establecen entre el ejercicio del oficio académico y la práctica de la danza. En esta diversidad de trayectorias, se busca hallar elementos que permitan clasificarlas de acuerdo con los tipos de motivación y de las estrategias para gestionar la tensión generada por el cruce de la adscripción a la academia por la vía del contrato con una IES, y la afiliación a la danza.

La trayectoria profesional es donde se explora el grado de preponderancia del papel que tiene la ejecución de la danza en términos del tiempo que le dedican, el ingreso que les genera, y el sentido que le atribuyen. Por otro lado, como parte de la trayectoria profesional, la profesión académica y su interrelación con las actividades profesionales de ejecución de la danza es el eje

de análisis de estos académicos y la fuente de construcción de la clasificación en tipos de trayectorias.

A partir de la perspectiva cualitativa de análisis de trayectorias, la idea es visibilizar cursos de vida sometidos a una diversidad de situaciones y “la forma en que responden ante estos hechos, los recursos que movilizan, los posibles apoyos que están a su alcance, la temporalidad y secuencia de los eventos/transición influyen, de manera significativa, moldeando sus trayectorias de vida” (Mora y Oliveira, 2014, 256), es decir, cómo se enfrentan a las situaciones que se presentan en su trayectoria y que explican su elección de la academia como profesión. Aunque el objetivo es el análisis de la trayectoria profesional, es necesario revisar las trayectorias familiar, educacional y ocupacional y de experiencias de vida, pues con ellas se construye la ruta en la que es posible identificar circunstancias, eventos, situaciones y decisiones en la profesional que nos interesa observar.

La idea de analizar una trayectoria implica la sistematización de experiencias y circunstancias de la vida de los académicos para vincular todo aquello que en la revisión del desarrollo institucional de las EPD es precisamente, el espacio institucionalmente disponible al que llegaron por una serie factores biográficos que delinearon tanto su entrada al circuito cultural del arte, como su entrada al sistema de enseñanza del arte y su decisión por la carrera académica.

El estudio de la trayectoria implica la consideración de que estamos pensando en el análisis de estos sujetos mediante la construcción teórica de “largos patrones de estabilidad y cambio que frecuentemente incluyen transiciones que se pueden diferenciar fiablemente de patrones alternos” y las transiciones son “cambios de estatus que son discretos y acotadas en tiempo, aunque pueden tener efectos a largo plazo” (George, 1993: 358).

En el campo de los académicos hay trayectorias estatutarias que tienen reglas y que sus tiempos también están reglamentados, se fija para evaluar, tienen un proceso de socialización e inclusión por esa razón los estudios de académicos han hecho mucho trabajo sobre cada una de estas características del trabajo académico con trayectorias construidas a priori. Sin embargo, en el circuito de la danza, el trabajo académico aún no está formalizado hasta ese punto, no hay trayectoria estatutaria, aun no hay un camino ya trazado por el cual los académicos pueden o deban transitar a lo largo de su carrera.

La reconstrucción de las trayectorias profesionales implica el un recuento fáctico de la serie de posiciones que ocupa un individuo o un grupo en un orden sucesivo en espacios sucesivos.

Además, tienen transiciones que, en el caso de los académicos de la danza, están fuertemente marcadas por sus condiciones físicas y por la posibilidad de desarrollo en la ejecución. En esta tesis, la trayectoria en el ámbito de la ejecución constituye un eje de análisis que orienta la observación, y las características físicas pueden llegar a ser una de las razones de inserción a la profesión académica, así como de sus planes y expectativas profesionales que sólo podrían ser desentrañados con un acercamiento a los sujetos.

En este sentido, a esta perspectiva para saber quiénes son los académicos de la danza, consideramos fundamental la mirada a una dimensión más cultural de la trayectoria profesional, dado las estructuras no se entienden al margen de los actores y su capacidad de agencia (Abbott, 1995). La propuesta entonces es considerar la configuración de lo social en las expectativas y el sentido de las elecciones individuales que se conectan en una cadena causal que sólo se puede estudiar bajo la premisa de que se trata de proceso y el acercamiento tiene que ser procesual (Abbott, 1995: 94). Abbott considera que la ciencia social está frente a un cambio de paradigma donde el punto central está en el contexto y no en la unidad, en las conexiones relacionales y no en los atributos, en los eventos y no en las causas (1995: 93). De tal forma, el planteamiento metodológico que se configura a partir de este argumento es que el análisis parte de la premisa de que las estructuras que configuran los procesos de decisión configurados en una secuencia de eventos que dan lugar a procesos inteligibles. A diferencia del análisis de variables, se trata de identificar la secuencia de los eventos, de saber cómo un evento lleva a otro en una cadena sucesiva de factores derivados de un contexto, de lógicas individuales y de combinaciones de situaciones y acciones (Becker, 1998). Así pues, la propuesta metodológica tendría que ser el seguimiento de carreras de tal forma que el proceso, la dimensión diacrónica que da cuenta de los efectos del tiempo tanto en las condiciones estructurales como en las decisiones individuales, permita observar las justificaciones de las elecciones individuales como resultado de procesos donde tiempo y espacio explican el encadenamiento de factores estructurales.

En esta mirada, el acercamiento a los actores mediante la narrativa biográfica es la fuente de información para una reconstrucción más comprensiva de la realidad en dos niveles: generar explicaciones de agencia, identidad, expectativa y elección en el nivel individual, así como identificar las conexiones existentes con un nivel de estructura y la determinación de aquellos mecanismos estructurales que dan forma a los procesos de elección a la vez que esos procesos individuales dan forma a un campo. La explicación de estos dos niveles es un proceso de ida y

vuelta donde el sentido que otorga el individuo a sus elecciones (profesionales) se construye en condiciones estructurales específicas, al tiempo que las relaciones, los significados, la apreciación también funcionan como mecanismos que configuran un campo de acción (el artístico, por ejemplo).

La narrativa biográfica como herramienta de la estrategia metodológica aporta datos y percepciones cruciales para la política pública. A pesar de las críticas, existe una tradición de la ciencia social que ha argumentado a favor de esta estrategia al dar respuestas a la antigua discusión de la subjetividad de los estudios cualitativos y las narrativas como productoras de conocimiento válido y útil para la toma de decisiones políticas. En este sentido, la narrativa colabora en la identificación de temas estructurantes de la vida de las personas a través de la reconstrucción consciente del pasado –donde evidentemente la relación y conexión de experiencias y eventos se genera desde una perspectiva subjetiva y cargada de ideología–. Se trata de una reinterpretación, que se realiza por decisión propia, de qué y cómo se presenta el pasado.

Uno de los objetivos de este acercamiento es identificar el principio generador de la historia de vida en la narrativa del pasado es fundamental para encontrar conexiones explicativas con la experiencia presente. El resultado del método biográfico interpretativo es pues construir una trayectoria “tipo” que refleje toda la experiencia biográfica de la carrera. La intención no es confirmar preconcepciones sino deconstruir estereotipos y usar la creatividad y el pensamiento crítico para interpretar los datos que arroja la narrativa e identificar las conexiones lógicas con las secuencias de acontecimientos de la historia de vida; en el mejor de los casos, el propósito es asociarlas con procesos que explican la estructura del campo donde se desarrollan los sujetos (Jones y Rupp, 2002: 286).

Bourdieu lo plantea como una secuencia cronológica y lógica que pretende organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles, es decir, parte de la premisa de que el mundo social inteligible y previsible en su presentación, lo cual es observable en un nivel de análisis micro, donde las formas de presentación del *self*, de hablar de uno mismo son reflejo de la posibilidad de tener acceso a la realidad (Bourdieu, 2011). En este sentido, el seguimiento de trayectorias se trata de la reconstrucción de una serie de acontecimientos que se asocian a la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un agente en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones. Es decir, para entender la biografía se deben haber construido los

estados sucesivos del campo en el que se ha desarrollado -el conjunto de relaciones objetivas que han unido al agente en cuestión con el conjunto de otros agentes comprometidos en el mismo campo y sometidos al mismo espacio de posibilidades. (Bourdieu, 2011: 128).

Parte del supuesto epistemológico de que hay una realidad externa a la subjetividad y es posible conocerla: a pesar de que las historias de vida son producciones evidentemente subjetivas, se pueden usar como los elementos que construyen descripciones e interpretaciones sociológicas que se acercan lo más posible al conocimiento de lo humano, son las herramientas que permiten reintroducir la dimensión del tiempo y las múltiples temporalidades de las actividades (Bertaux, 1999). A partir de la aceptación de que el mundo social es histórico, propone que la realidad es un proceso que no está dado y necesita ser estudiado y descifrado en su construcción, reconstrucción y transformación constante por parte de los individuos que son agentes y sus acciones. Por tanto, en buena medida, la realidad es independiente de las percepciones, pero puede ser observada y comprendida por la investigación. Esta perspectiva constructivista también toma en cuenta que el investigador no sólo es un observador, forma parte de la investigación como un agente que también es participante de la construcción de las interpretaciones y por lo tanto de la realidad que pretende comprender e interpretar; en el centro de esta concepción subyace la noción de que capturar la complejidad de la realidad implica pensar que ésta es socialmente construida por acciones que siempre implican interacciones y el interés *weberiano* en explicar por qué las cosas suceden de una forma y no de otra, es decir, por qué el curso de los actores toma una forma y no otra alternativa.

La forma narrativa pretende recuperar qué hizo que las decisiones tomadas en el pasado tuvieran sentido, aún cuando en la actualidad los marcos valorativos y las circunstancias de vida sean diferentes. Por esta razón la estrategia de la narrativa es revivir el pasado sin tratar de justificarlo, sino de reconstruirlo bajo la pregunta de cómo sucedieron las situaciones y qué acciones dieron forma a las decisiones, no sólo secuencialmente sino en términos de lo que representan y lo que significan. El análisis biográfico entonces, es el medio para dar cuenta de múltiples procesos y provee una mirada más holística y comprensiva de la experiencia vivida. (Kaplan, 2014: 47)

La estrategia para iniciar la entrevista fue dejar fluir la narrativa, saber escuchar al entrevistado y no detenerlo con preguntas antes de que la historia haya sido originada por el entrevistado mismo, agrega la posibilidad de que la historia se presente lo más completa en

términos no sólo de abundancia de información, sino de información relevante para la construcción de categorías analíticas: la reconstrucción del hecho, la expectativa, la creencia y la interpretación de la memoria: “lo que hizo, lo que quería hacer, lo que creyó que estaba haciendo, y lo que ahora cree que hizo” (Portelli, 1981, 99).

La narrativa biográfica como último paso del acercamiento científico (Bourdieu, 1996, 259), es el medio por el cual podemos definir teóricamente las posiciones que ocupa el individuo en una trayectoria propuesta como modelo, pues el proceso de contrastación sólo puede suceder con el acercamiento personal y profundo a la vida y los procesos de decisión de los académicos y lo que dicen sobre sus antecedentes familiares, la educación que recibieron, sus experiencias laborales y la posibilidad de calcular con libertad sus elecciones luego de evaluar su situación en el marco del bagaje de conocimiento y experiencia acumulada. Parte del interés es identificar el conflicto entre lo ideal y lo posible en una carrera predispuesta a la ejecución, así como el ajuste entre valores y expectativas. El propósito es dar cuenta de su experiencia vital, los cambios, las ambigüedades, las contradicciones, las dudas, las motivaciones, las expectativas que aportan la visión con la que se puede interpretar la vida de los sujetos en el marco de los cambios institucionales como fenómeno social (Reséndiz, 2013: 128).

Lo biográfico como recurso para penetrar, explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y las representaciones de los individuos sobre hechos, procesos y acontecimientos que forman parte de su historia personal donde focalizan acciones y decisiones en contextos y tiempos específicos para percibir las relaciones sociales que permiten o constriñen la acción. Las historias de vida nos permiten observar relaciones sociales en su despliegue, movimiento, operación, y condicionamiento, en los múltiples yo que se presentan a lo largo del relato, y razón por la cual no es preciso tratar de reconstruir el sentido último o único o explicativo de su vida entera pues siempre existe la posibilidad de que un agente reconstruya y reinterprete su vida en diferentes historias

Dado que el enfoque de trayectoria de vida introduce las nociones de tiempo, proceso y contexto es posible ubicar la relación entre tiempo histórico y el tiempo de vida, tal como se plantea en los objetivos de esta tesis. A diferencia de cómo se ha usado la idea de trayectoria en lo que se reconoce como carrera académica, lo que se observa para el caso específico de la profesión académica en la danza es que las posiciones sucesivas a las que el sujeto está expuesto aún están en proceso de formalización, por lo que el trayecto parece más flexible. Además, en este sentido

hay que considerar que no se trata de una disciplina dentro de las ciencias naturales o exactas o las ciencias sociales. En este caso estamos analizando una disciplina artística de muy reciente integración a la educación superior y dentro de instituciones aún en proceso de formalización y fuera del ámbito universitario.

Por lo tanto, la posiciones a las que acceden a los largo de sus trayectorias no pueden compararse con las de la carrera académica en la universidad donde está más o menos trazado un camino que empieza cuando el egresado comienza a trabajar como asistente de investigación, ingresa al posgrado, se asocia en una investigación con un investigador consolidado, consigue doctorado y se incorpora como profesor de asignatura, luego concursa por una plaza de profesor investigador y es evaluado por un sistema de puntos en el que dar clases, asesorar tesis, participar en eventos académicos y publicar será la base de sus promociones.

En el caso de la danza es muy distinto, y la primera gran distinción es que la investigación no es parte de la trayectoria académica. Por esto, para este estudio ha sido fundamental el acercamiento biográfico pues la historia de sus vidas permite ubicar al actor en el contexto histórico cambiante y al cruzar con el relato de vida para orientar la comprensión de un destino que no necesariamente es coherente o está predeterminado.

La trayectoria vital, ubicada en el tiempo histórico, da cuenta sus modalidades de adaptación en un espacio que abre, cierra y vuelve a abrir otras opciones de vida entre las cuales los individuos tienen la capacidad de decidir. (Reséndiz, 2013: 145) esta capacidad esta cruzada por todo aquello que se presenta como lo que podrían parecer casualidades, pero que sociológicamente reconocemos como puntos de quiebre, como momentos definitorios para los que el actor tiene todas las herramientas de adaptación, de búsqueda y encuentro de nuevas posibilidades para continuar sus trayectorias.

Los puntos de quiebre son hitos, eventos no predefinidos que sirven como herramienta para organizar las narrativas sobre los procesos de toma de decisión en relación con experiencia vivida y con las condiciones y oportunidades contextuales, recursos y características del momento histórico. Para este estudio, han sido una herramienta teórica que explica los eventos no esperados, las casualidades como bifurcaciones en los itinerarios biográficos que intervienen en la toma de decisiones entendida en términos de procesos individuales, diversos, voluntarios y mucho más complejos que casuales, por lo tanto, tal vez fortuitos pero enfrentados con capacidad de agencia.

Capítulo tres

La universidad contemporánea y los sistemas de educación superior

En lo que refiere al contexto institucional, para los profesores de danza, se trata no sólo de un espacio en el que pueden estudiar o trabajar, sino de un suministro de medios prácticos para desarrollarse en algún circuito cultural de la danza y en la profesión académica. Tanto la historia de la danza en México, la creación de las EPD, sus disputas, su estructura actual, su sistema de reglas y normatividades, los recursos que le son asignados son elementos que se materializan en una serie de incentivos y obstáculos que condicionan, en cierta medida, la organización de las trayectorias profesionales de los académicos de la danza.

El objetivo del presente capítulo es hacer un primer acercamiento al espacio donde surge el académico como actor institucional, describir y analizar las características de la enseñanza de la danza en México y su inserción en el sistema de educación superior. Para cumplir dicho objetivo, es necesario tomar cuenta tres ejes: el primero, revisar las características de la universidad como modelo de desarrollo y su particularidad para el caso de América Latina; el segundo, revisar el recorrido institucional de las escuelas de danza del INBA; y el tercero, discutir sus características actuales.

El sistema de educación superior en México es el contexto institucional que alberga un heterogéneo y diverso conjunto de establecimientos, dedicados a la producción, gestión y distribución del conocimiento especializado a través de sus tres funciones sustantivas: la docencia, enseñanza y certificación de la educación en el nivel terciario; investigación y generación de conocimiento; y la difusión de la cultura, divulgación del conocimiento como parte de la extensión de sus servicios a la sociedad en general (Brunner, 1990; Rubio, 2006). Está organizado en un sistema complejo y diverso (Weick, 1976; Clark, 1991; Rodríguez, 1998; Schuster, 2006) resultado de procesos de cambio por los que han transitado en el contexto general de variaciones de factores de índole política, económica y social atribuibles al tiempo y espacio en el que se desarrollan.

Con el propósito de conocer la constitución y el estado actual del sistema, es necesaria una mirada a su pasado, a la revisión de los factores que le han dado forma. Acerca del tema, los estudios disponibles enfatizan la mirada en la universidad por ser la institución más antigua y representativa de la enseñanza superior y la investigación como profesión. La universidad tiene

presencia, hoy, en todas las sociedades alrededor del mundo, pero no comparte la misma historia y, por lo tanto, el mismo desarrollo, es decir, sólo puede explicar sus cambios como efectos de contextos particulares. Por esta razón, el presente capítulo parte de la noción de que la universidad es el principal referente de los sistemas modernos de educación superior y observar los cambios que ha experimentado provee la información necesaria para la comprensión del contexto institucional donde está el objeto de estudio de esta investigación.

Esta revisión de la historia de un proceso de cambio institucional implica la consideración de una noción sociológica que supone que las instituciones de educación superior son organizaciones especializadas, y se concentra en la comprensión de las transiciones institucionales y sus consecuencias tanto en los cambios estructurales como en los actores que las conforman. Dado que esta perspectiva provee de insumos teóricos que permiten analizar a las instituciones y a los actores, es el marco explicativo en el que se basa este capítulo que pretende la reconstrucción del escenario institucional en el que participan los académicos de la danza.

El recorrido histórico que se trabaja busca identificar los mecanismos que explican los cambios institucionales para la conformación del territorio, ese espacio donde las disciplinas artísticas como la danza han encontrado un lugar para la formación profesional, es decir, han logrado la institucionalización de la enseñanza de la danza y de la profesión académica específica de los especialistas en la danza.

Este marco, que ha sido trabajado por los investigadores de la educación superior, sirve como referencia para entrar en el contexto particular que nos interesa y no se ha atendido: la danza en la educación superior. En este capítulo, donde lo que interesa es explicar el contexto institucional de los académicos de la danza, el tema central es el análisis de las instituciones especializadas en la danza cuya entrada al sistema de educación superior es más reciente y tienen una historia que ha sido registrada en los estudios sobre la historia de las escuelas de danza; sin embargo, la investigación educativa no ha tratado, probablemente, por su reciente incorporación al sistema de educación superior. Por tanto, el contexto de las escuelas profesionales de danza, así como el de la universidad general, se puede explicar con el marco teórico de los estudios sobre las organizaciones, de la institucionalización de la enseñanza y del cambio institucional como referencia para comprender su estado actual y las condiciones en las que surgen, existen y se desarrollan los académicos de la danza.

3.1 La universidad como modelo de desarrollo de los sistemas de educación superior

La educación superior es, y ha sido, una estructura institucional interdependiente de las transformaciones sociales, económicas y políticas del contexto en el que se inscribe. En esta estructura que funciona como, o suele ser llamada, sistema, convive una diversidad de instituciones que responden a los retos y tendencias del desarrollo y las características de su tiempo histórico; es decir, mantienen una relación con la sociedad a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión que realizan de acuerdo con su orientación y sus objetivos y se vinculan con los procesos y transiciones del mundo que les rodea. Por lo tanto, la heterogeneidad en estas instituciones puede observarse en la medida en que sus objetivos y su orientación se concentra en alguna de sus funciones; hay las que lo hacen en la docencia y formación de profesionales; otras en la investigación y sus programas docentes se enfocan en la formación de investigadores; y también las que cuentan con los medios y la infraestructura para realizar las tres funciones.

Este tema ha sido analizado principalmente desde dos perspectivas que explican cómo se han producido las transformaciones: por un lado, diversos autores afirman que la capacidad de transformación de la educación superior se ha manifestado con claridad en el ajuste de sus funciones, estructura organizativa y relaciones con el entorno a lo largo de la historia. Esta capacidad ha funcionado como un ajuste reactivo de la institución a las condiciones de contorno o factores externos del contexto en el que se desarrollan (Forest y Altbach, 2006). Por otro lado, otros autores (Archer, 1979; Collins, 1977) consideran que los cambios en la institución universitaria son resultado de las estrategias adoptadas para gestionar el conflicto y las posiciones de poder en las acciones y relaciones entre actores, segmentos y organizaciones de un sistema educativo. Por lo tanto, esta mirada analítica se concentra en los sujetos, las relaciones y las estructuras al interior de los sistemas y sus instituciones.

A pesar de la diversidad de acercamientos a la explicación del desarrollo de la universidad a través de la historia, una constante en la literatura es que las transformaciones en las estructuras de una sociedad determinada han provocado cambios en las funciones de la educación superior, y lo que sucede al interior de sus instituciones también ha estado asociado, tanto con la acción de los sujetos y sus formas de organización en las dinámicas internas de las instituciones, como con los procesos y los cambios que se generan en la sociedad y de cierta forma suceden de manera externa a la universidad. En pocas palabras, la universidad –la institución más representativa de la educación superior– ha mantenido una relación tan particular y compleja con su entorno que ha

logrado diversificarse para adaptarse a todos los contextos sociales y políticos, pero esa adaptación ha tenido impulsores y resistencias al interior de sus estructuras (Perkin en Forest y Altbach, 2006).

La universidad, que en algún momento de la historia fue una organización novedosa, ha pasado por un proceso de institucionalización en el sentido más simple de lo que se ha teorizado para explicar dicho proceso. Es decir, en el sentido de la habituación de las acciones realizadas constantemente por individuos.

La universidad europea⁷ es considerada como el modelo en el que se inspiró la universidad que llegó a América donde, muchos años después, siglos de hecho, se produjo la estructura organizacional que abrió el espacio y las condiciones para el desarrollo de la figura del académico que nos interesa analizar. En su forma actual, la universidad es producto de un largo camino de ajustes a las necesidades cambiantes de cada sociedad, que se remonta a lo que muchos autores han denominado universidad medieval. Aunque no se trataba realmente de una institución universitaria como la entendemos ahora, el espíritu de congregación, incluso asociando corporaciones, con el propósito de transmitir conocimiento era el fundamento y es lo que se considera como los orígenes de la universidad, que es la institución más representativa de la educación superior.

En los estudios históricos sobre la universidad normalmente se remontan a la Edad Media porque fueron las primeras asociaciones de estudiantes y profesores que se organizaron alrededor del propósito de formación vocacional para algunas profesiones, eclesiásticas y gubernamentales que requería la sociedad. Antes de constituirse como universidades funcionaban como gremios académicos que, a pesar de pertenecer al clero, tenían cierto impulso secular pues buscaban atender las necesidades de una sociedad con una tendencia hacia la organización en ciudades y a rápidos cambios demográficos (Perkin, 1987). Como gremios, adquirieron cierta fortaleza, se mantuvieron activos y lograron capacidad de negociación con las autoridades eclesiásticas y estatales, lo que les dio cierta autonomía y ayudó en su proceso de secularización, es decir, a separar sus funciones del clero, apartarse de la erudición y acercarse al servicio de la sociedad (Cobban, 1975).

⁷ Al mencionar a la universidad europea no se le está considerando como unidad o como un establecimiento, sino como el marco general en el que se desarrollaron los modelos de universidad (francés, Boloña, alemán, inglés) que sentaron las bases estructurales y organizacionales de lo que es la universidad actualmente (y la diversidad de instituciones que luego surgieron a partir de la organización universitaria y ahora constituyen los modernos sistemas de educación superior).

Dos paradigmas en el desarrollo de los modelos académicos que le dieron forma a la universidad medieval fueron el de Boloña y el de París. El de Boloña, laico y dispuesto a atender las necesidades del entorno, relacionada más directamente con el mercado, donde los estudiantes pagaban y ejercían cierto poder sobre los profesores, quienes no eran parte de la organización universitaria (Le Goff, 2008). El de París, un modelo clerical, con una lógica secuencial de aprendizaje, donde la reproducción del gremio sucedía en escala ascendente desde aprendiz hasta el maestro (Perkin, 1987: 23) y la organización se componía de facultades dirigidas por los profesores (Le Goff, 2008).

Estos dos paradigmas de organización gremial más ortodoxa se replicaron y multiplicaron en varias universidades de toda la región; por mucho tiempo, tuvieron mucha presencia en el panorama de la universidad en Europa y estuvieron concentrados en la docencia y caracterizados por la interacción entre profesores y estudiantes. La enseñanza era la actividad principal y reconocían que era necesario mantener un balance entre la influencia que pudieran ejercer las estructuras del Estado y de la Iglesia. A pesar de que el impulso de la Iglesia había sido fundamental para la creación de la universidad, esta última intentó mantener cierta autonomía desde sus inicios. No obstante, tanto la Iglesia como el Estado mostraron un interés creciente en que sus elites se formaran en la universidad (Perkin, 1987).

Luego de este periodo, Perkin (1987) anota un proceso de abandono de la erudición eclesiástica que ocurrió en el contexto del surgimiento del Estado-nación como forma de organización política, donde la universidad se integró al aparato estatal y se le atribuyeron ciertos propósitos: entre ellos, por ejemplo y no trivial, el resguardo de la identidad nacional como un instrumento para preservar la cultura. Sin duda, la configuración del Estado-nación como un modelo de control y gobierno se manifestó en la estructura de la institución universitaria a la vez que el Estado hizo suya la responsabilidad de la enseñanza (Neave, 2001). Esto se convirtió en un canal bilateral de coordinación entre el Estado y la oligarquía académica en el que se estableció tal relación que las universidades dejaron de enfocarse en la capacitación para convertirse en instrumentos de control social (Perkin, 1987).

La universidad medieval en Europa se enfrentó a cambios sociales que pusieron en duda su pertinencia por mantener una estructura, orientación y dinámicas que ya no respondían a la velocidad con la que estaba cambiando la sociedad. Luego de la Revolución francesa, muchas universidades desaparecieron. La transformación de la universidad tradicional es un fenómeno de

finales del siglo XIX que está íntimamente vinculado, como ya señalamos, con el surgimiento del Estado-Nación como esquema de organización política predominante. La sociedad requería especialistas (profesionales) para las nuevas actividades propias de la vida en ciudad donde el comercio, los bancos y las instituciones sentaron las condiciones para la conformación de un nuevo sector. La aparición de una pujante clase media planteó la necesidad de generar espacios donde su participación fuera considerada y comenzó a valorar la importancia de la educación, de forma tal que las presiones por un acceso más abierto a este nivel de educación empezaron a aumentar. El mantenimiento del nuevo orden necesitaba de una universidad que fuera la principal productora de los profesionales para dirigirlo; así pues, se estableció una relación casi de prestación de servicios entre la universidad y la sociedad, a diferencia de las escuelas eclesiásticas que le precedieron y que se vinculaban más a los monasterios o catedrales y a la reflexión escolástica (Tamayo, 1987: 41).

En Europa, durante el siglo XIX se desarrollaron muchos cambios producidos por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial que aseguraron las bases de la conformación del sistema de educación superior y dejaron atrás a la universidad tradicional: dieron paso a la universidad moderna constituida por disciplinas académicas diferenciadas, y a un sistema diversificado por la aparición de otras instituciones de educación superior no universitarias. La modernidad, la separación de la esfera religiosa de la esfera pública, la revolución científica, el proceso de industrialización y la consecuente urbanización de la sociedad, abrieron el camino a la consolidación de un orden social para el que se necesitó la construcción de instituciones que posibilitaran la creación de estructuras políticas y económicas fundamentadas en los nuevos tiempos y circunstancias. Con este propósito, la institución universitaria se integró a los cambios y asumió, como parte de su relevancia social, la formación de aquellos quienes serían los cuadros de autoridad del nuevo orden, pero, también, los que ampliarían las fronteras del conocimiento, o sea, experimentó una transición hacia la integración de la investigación como parte de sus funciones, que antes se congregaba en Sociedades Científicas, como la Royal Society en Inglaterra. (Ben-David, 1966; Tamayo, 1987; Brunner, 2007; Rothblatt y Wittrock, 1993).

La función de realizar investigación en la universidad no fue parte de su estructura de origen y tiene sus antecedentes en los cambios propuestos en la universidad alemana para generar lo que conocemos como la universidad moderna, muy vinculada a los laboratorios (especialmente de Química) que fueron embriones de lo que luego sería la organización departamental. El modelo

académico de la universidad alemana se ha caracterizado porque la investigación adquirió centralidad en un nuevo tipo de articulación entre universidad y sociedad (Brunner, 2007; Wittrock, 1993).

Antes del siglo XX la investigación sólo era una actividad complementaria de la enseñanza, se consideraba como una actividad privada e individual, parte de la preparación de los profesores y para mantener la mente ágil tanto del profesor como del estudiante: no era una tarea institucional, por lo tanto, no estaba considerada dentro de la estructura institucional ni se asignaban recursos de ningún tipo para desarrollarla.

Esta transformación del modelo de universidad se debió a tres grandes procesos impulsados en la universidad alemana. En primer lugar, la organización de la investigación en disciplinas independientes de la filosofía y vinculadas con los procesos de enseñanza aprendizaje que ya se habían diversificado en profesiones relacionadas con las necesidades específicas de la sociedad europea, sobre todo en la primera posguerra. El establecimiento de disciplinas que surgieron de las líneas principales de investigación científica significó la sistematización e institucionalización de éstas, es decir, que sus productos estuvieran fundamentados en una metodología y en un contenido sistemático.

En segundo lugar, las reformas universitarias en Alemania plantearon la libertad de cátedra y libertad de aprendizaje como los pilares de la educación superior, pues se consideró que el Estado absolutista perdería poder con la ayuda de una institución como la universidad, que se hiciera responsable de proveer la cultura y el conocimiento a la sociedad. Con este propósito, la transmisión del conocimiento necesariamente implicaría la búsqueda de nuevo conocimiento bajo un régimen de libertad total, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Así pues, la enseñanza basada en la investigación produce un proceso de legitimación mutua fortalecido por el ideal de la producción de conocimiento puro y científico.

En tercer lugar, en las sociedades industriales se generó una conciencia acerca de la importancia de producir innovaciones científicas y tecnológicas y se asignó como tarea básica de la universidad. Es decir, la universidad adquirió una función social como institución que sería la base del crecimiento económico y como espacio del desarrollo científico. Así, se produjo un primer impulso expansivo de la educación por la demanda social de acceso a ésta. El crecimiento de la universidad, en esa etapa, fue una consecuencia “reactiva”, como lo denominó Metzger (1987), una respuesta ante las necesidades de desarrollo tecnológico y científico y la transformación de la

estructura de clases de una sociedad que se estaba transformando y estaba demandando el acceso a la educación superior.

Más cercano a lo que estaba sucediendo en Alemania, un sector importante en Estados Unidos modificó su tradicional herencia británica y transformó su organización en departamentos con una estructura más flexible de contratación; además, este modelo nunca tuvo una tradición gremial, en buena medida porque la universidad en Estados Unidos no mantuvo un lazo fuerte con el poder estatal centralizado o con el eclesiástico, como sucedía con la universidad en Europa.

En general, a finales del siglo XIX ya era claro que la orientación hacia la investigación era fundamental, y se había convertido en uno de sus fines (Perkins, 1972). Institucionalmente comenzó a diversificarse en varios sentidos: por un lado, los nuevos establecimientos tuvieron diferentes fuentes de ingreso, por lo que se diferenciaron los públicos de los privados; por otro lado, también se aprecia la diversidad en sus propósitos, que ya no estaba concentrada sólo en la acumulación de conocimiento, sino la especialización de las disciplinas académicas. La consecuencia lógica a mediano plazo fue el surgimiento de otras instituciones, con otros objetivos y otras propuestas, por ejemplo, aquellas dedicadas a la enseñanza práctica.

Como en otras dimensiones de la vida social, la evolución de las universidades, a lo largo del tiempo y a través de distintas condiciones de contexto societal (económico, político, simbólico o cultural), se puede entender como la compleja relación entre el cambio y la permanencia: hay formas, normas y estilos propios que se han conservado. Desde la dimensión de la permanencia, son estas características que se conservan, lo que hace reconocerlas como universidades a pesar del largo tiempo por el que ya han transitado. Sin embargo, en la dimensión del cambio, las tareas y las funciones que desarrollan, así como los objetivos que la orientan, son muy diversas y distintas a las de antaño.

En esta misma lógica, los edificios en Oxford, por ejemplo, son muy semejantes a los de sus primeras décadas. La enseñanza, las bibliotecas, ciertas formas de gobierno, los salones y algunos rituales (la graduación con toga y birrete), permanecen. No así lo que sucede al interior de los establecimientos, lo que se enseña y quienes lo enseñan, por ejemplo, ha ido cambiando y planteando nuevas condiciones y posibilidades. Cambio y permanencia en el contexto de líneas de continuidad que, a pesar de ser condiciones de contorno, permiten la lógica de la transformación no solo por la mutación en el contexto, sino por el tipo de respuesta de sus actores a esos cambios, y a las relaciones de poder internas. En esta dialéctica, la acción de los sujetos que habitan las

instituciones es una respuesta de adaptación, no es solo una reacción, es el ejercicio de los medios disponibles, tanto institucionales como biográficos, es decir la agencia de los grados de libertad en la conservación y cambio de las regulaciones. Es la forma en la que los sujetos toman posesión de su trayectoria y la construyen así, como diría Weber, y no de otra manera.

3.2 La universidad en América Latina y los mercados académicos

Una mención importante es que como herencia de la universidad europea de los siglos XV y XVI, llegaron las primeras universidades a América vinculadas con el poder eclesiástico y el poder real⁸. Este vínculo les dio origen por la relación que se estableció en la monarquía a través del poder colonial. Bajo este tipo de relaciones se fundaron formalmente -a diferencia de Europa que se organizó en corporaciones- y sus libertades y privilegios fueron conseguidos poco a poco. Sin embargo, durante casi tres siglos su desarrollo fue bastante accidentado y en todo el continente (con mayor o menor éxito en cada país) los establecimientos universitarios fueron muy inestables y algunos sólo existieron en su denominación. Sólo en Perú (1551) y México (1553), con altibajos y varios episodios de clausura (en el caso de la mexicana), lograron mantener sus establecimientos y son consideradas las primeras universidades en América. Éstas que lograron su sobrevivencia, se dedicaron a la formación de sacerdotes, abogados y administradores, y a habilitar a sus propios docentes, pues la universidad llegó a un lugar donde no había quién se encargara de la enseñanza (Brunner, 1990).

Así pues, los primeros siglos de la universidad en América Latina (hasta su segunda fundación después de los procesos de Independencia) fueron dedicados no sólo a formar a sus propios catedráticos, sino al nombramiento de sus autoridades y, en general, a la organización de sus estructuras (qué se enseñaba, quién lo enseñaba, quién lo controlaba). Su propósito era formar a grupos que ocuparían posiciones de estatus, de educar a sus miembros para mantener un estilo de vida y un capital cultural; es decir, la universidad funcionaba como un aparato de formación de élites que no sólo integrarían los cuadros de autoridad (de la Iglesia y del gobierno) sino que se conformarían como los grupos culturalmente dominantes (Brunner, 1990).

⁸ La primera, fundada en Santo Domingo, República Dominicana, justamente se registró en documentos con el sello papal; sin embargo, no contó con la aprobación del rey, por lo que, formalmente, las universidades de Perú y luego la de México, son consideradas como las primeras en América.

Esta institución universitaria, que heredó las formas de organización de la universidad europea, en el siglo XVIII y hasta parte del siglo XX, en América Latina se orientó a atender a pocos estudiantes, aristócratas o burgueses concentrada principalmente en su función de docencia. En términos de la constitución de estas instituciones, la oferta académica se concentraba principalmente en leyes y medicina (Brunner, 1990). La universidad se estableció bajo una relación indiscutible con la existencia de un proyecto singular de vida social y cultural para responder a la necesidad de un grupo hegemónico que necesitaba mantenerse como una élite culta y distinguida. Con este propósito expreso, la educación superior se encargaría de formar a esta élite y reproducir el orden establecido.

Es conveniente anotar que, en América Latina, la configuración de los sistemas de educación superior encarna ideas y experiencias del exterior con las cuales ha construido estructuras propias, en concordancia con realidades distintas a las que se tienen que adaptar, es decir, los modelos organizativos de las universidades europeas –el francés, el británico y el alemán– así como el norteamericano, han proporcionado los elementos con lo que la universidad latinoamericana ha construido los propios.

Como bien dice Brunner (2007), en esta región se desarrollaron “copias originales” de diversos modelos, incluso, combinados. El modelo napoleónico que basaba su organización en la separación de la enseñanza y la investigación tuvo gran influencia en el primer modelo de universidad moderna organizada en *facultades*, donde se realizaban las actividades de enseñanza y aprendizaje y que se componían de los espacios administrativos y se integraban por las *escuelas profesionales* (Le Goff, 1996); y la segunda, en los *institutos* donde se dedicaban mayoritariamente al estudio y las actividades de investigación. Por su parte, el modelo británico, aunque mantuvo una orientación de educación de elite, se caracterizó por tener opciones descentralizadas en los *colleges*, ya fueran los destinados a la reproducción de la oligarquía, o los creados en las provincias para el desarrollo regional, y que también integraban las actividades de investigación.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, en la época que podemos llamar moderna y con las modalidades de estado nación peculiares de la región, podemos advertir el pasaje de un modelo de universidad a otro. En ese contexto, al primer modelo de universidad en América Latina, con todas sus incipientes variaciones, se le denomina tradicional y se caracterizó por ser una institución cerrada, prácticamente dedicada a la docencia para grupos de elite, dominada por la aristocracia y

con el propósito de formar al hombre culto en conocimientos generales, no al especialista ni al investigador (Brunner, 1990).

La educación universitaria servía para reproducir posiciones sociales de quienes poseían ventajas estructurales y así operó como un medio de reproducción del orden social establecido alrededor del dominio de la cultura (del conocimiento de la política, la economía y la vida social), mientras los sectores mayoritarios se mantenían excluidos de este tipo de saberes y, por lo tanto, de la posibilidad de participar en la conducción, gobierno y administración de la sociedad. La universidad funcionaba como un centro de docencia para la profesionalización de la instrucción de unos cuantos que ya estaban destinados a ocupar los cargos de autoridad, y tenía un papel fundamental en la reproducción de capital cultural de los sectores dirigentes. En este modelo, el personaje encargado de la docencia era el catedrático que se dedicaba a la labor docente para complementar las actividades de su profesión y por el prestigio de impartir su conocimiento y experiencia en una institución de esta índole.

En términos de relevancia social, en esta época la universidad monopolizó la producción de certificados en las profesiones de “importancia”, la medicina, la abogacía y la arquitectura, por ejemplo, y dejó en un menor rango a las carreras ofrecidas en las instituciones no universitarias. Aunque el prestigio universitario no era el mismo que el no universitario, ni en el acceso a ella - que evidentemente no era para todos- ni en el valor del resultado en forma de certificado, la universidad estaba dejando un espacio desatendido donde el interés por la educación terciaria, pensada como formación para el dominio especializado de la técnica y no de la enciclopédica, fue adquiriendo relevancia. La universidad fue perdiendo el monopolio del campo de la enseñanza en la medida que otros grupos sociales empezaron a buscar alternativas para acceder a la educación terciaria como herramienta de “formación útil y especializada”, y para obtener certificados “que sirvieran para ascender socialmente a través del escalamiento de posiciones ocupacionales” (Brunner, 1987: 7).

Precisamente, uno de los factores de la modernización en el siglo XX, fue la diversificación de la enseñanza para atender a sectores medios de la población: profesionales de alto rango como abogados, médicos y arquitectos, y los profesiones liberales como comerciantes, industriales, funcionarios de gobierno, es decir, del sector que estaba tomando fuerza y se estaba conformando como una clase social, política y cultural que cada vez más tenía influencia en la construcción del aparato institucional de las nuevas naciones (Brunner, 1990).

Las presiones externas a la universidad tradicional cada vez fueron mayores, y tanto política, económica y socialmente, se vio forzada a ponerse al alcance de una demanda mayor y muy diversa en cuanto a su procedencia; lo que se estaba constituyendo como un sistema de educación tuvo que responder a las presiones y no sólo continuó su diversificación para expandirse en cantidad, sino en sus cualidades: en sus propósitos, funciones y modos de operación, de manera tal que se convertiría en una institución relevante para la transición hacia una “sociedad secular, industrial y urbana con una emergente clase media” (Schuster, 2006: 19).

En el contexto de la diversificación de instituciones, la especialización de éstas abrió paso para la instalación de establecimientos para la enseñanza práctica. Un caso claro de los albores de esta tendencia en nuestro país son las instituciones no universitarias de enseñanza superior con la docencia como su principal función. El Colegio de Minería (1792), la Academia de las Nobles Artes (1781) y, en fechas posteriores, la Escuela Normal para Maestros (1887) son ejemplos de la temprana diversificación de un sistema en ciernes, pues eran pocas y relativamente simples las instituciones establecidas como alternativas a las grandes universidades que acaparaban la actividad académica terciaria (Brunner, 1990).

Históricamente, el hito de transformación que marca al ajuste del sistema de educación superior en América Latina es el movimiento de Córdoba (1918) que se enfrentó al dominio de la universidad por parte de estructuras caducas en un ambiente de creciente modernidad científica y racionalista. Con este movimiento se originó la idea de la participación estudiantil y la posibilidad, manifestada como demanda, de esta participación incluso en el ámbito del gobierno de la universidad.

El movimiento de Córdoba tuvo dos logros muy importantes: la participación estudiantil y la docencia libre. Además, se reivindicó la idea de que el derecho y el deber de la universidad es rebasa los límites de la vida universitaria; parte de su importancia política y cultural radica en la idea de que la universidad moderna es abierta y debe estar relacionada con su entorno, es decir, que la universidad debe tener influencia más allá de sus muros y promover la acción educativa para una cultura de masas a través de la extensión universitaria, establecida como la tercera función sustantiva de la universidad latinoamericana (Palencia, 1982).

Una idea común es que la extensión universitaria tuvo su origen a partir de los logros del movimiento de Córdoba. Sin embargo, para la universidad en América Latina⁹, se ha discutido que esta función (la tercera función sustantiva de la universidad) se remonta a procesos anteriores donde destaca la acción de los estudiantes al organizar congresos y realizar trabajos, como tesis, acerca de la extensión universitaria como tema central. La tercera función sustantiva parte de la idea de que la universidad mantiene una relación con el entorno social que le rodea, que le ha dado forma y con quien tiene un compromiso de extensión de su trabajo hacia el exterior de sus propias fronteras, de hacerlo público, de socializarlo.

Como se mencionó en párrafos anteriores, uno de los factores que obligó a la universidad a replantearse sus funciones fueron las críticas a su débil relación con la sociedad y a la poca pertinencia de mantener activa una institución que en el contexto de la revolución industrial, de los movimientos socialistas, del cuestionamiento a la pertinencia de la ciencia y de los cambios en la composición socio demográfica –el aumento veloz y la conformación de una clase media, intelectual y de burguesía emergente- aquella institución universitaria aristocrática parecía existir injustificadamente (Cano, 2017).

La tercera función sustantiva, ante este replanteamiento, funcionó como respuesta para dar lugar a expresiones específicas del compromiso social, el servicio a la comunidad y la transformación de la sociedad. En este sentido, las manifestaciones más fuertes y apegadas a esta idea se dieron en las universidades públicas que además de formar profesionales y realizar investigación, se consolidan como instituciones de cultura “cuya función consiste en fijar los principios, direcciones e ideales que permitan organizar la cultura en servicio de la sociedad” (Palencia, 1982). Como característica de su desarrollo en el siglo XX y particularmente en el contexto latinoamericano, la inclusión expresa de una tercera función a la definición de la universidad no sólo marcó un cambio significativo en su relación con el entorno social, sino que le asignó la responsabilidad de generar el conocimiento y la cultura de una sociedad y difundirlo.

Durante las primeras décadas del siglo XX, el crecimiento de las universidades empezó a ser más acelerado en toda América Latina, en paralelo con la creación de otras instituciones de enseñanza superior. El interés en la educación terciaria se fundamenta en la necesidad de contar

⁹ La extensión universitaria, en un contexto más general, tiene sus orígenes especialmente en la segunda mitad del siglo XIX en Oxford y Cambridge, donde se ubican los primeros esfuerzos por hacer accesible el conocimiento universitario a quien está fuera de ella (Serna, 2004; Cano, 2017).

con conocimiento especializado para atender las necesidades de un grupo que estaba surgiendo como resultado de la urbanización, industrialización y burocratización de las estructuras de autoridad, administrativas y operativas de las organizaciones en la vida social.

La modernización creciente de las estructuras políticas y económicas globales empujaron a la universidad hacia la complejización de sus procesos y a la vinculación con su entorno. Aunque tempranamente se vislumbró la diversificación institucional -escasa aún- y la conformación de un sistema de educación superior, hasta antes de 1950 la existencia y sobrevivencia de instituciones tanto universitarias como no universitarias fue bastante irregular: muchas de éstas desaparecieron y la matrícula atendida hasta ese momento representaba menos de 2% del grupo de edad entre 20 y 24 años en América Latina (Brunner, 1990).¹⁰

Sin embargo, el control del campo de la formación profesional por parte de la universidad tradicional fue cada vez más cuestionado en discursos y en la práctica. Su pobre cobertura, la concentración en pocas carreras, su naturaleza docente, la escasa capacidad de producir conocimiento nuevo como producto de la investigación, la falta de profesionalización de los docentes; en suma, la ausencia de vinculación institucional con las necesidades de sus actores y del contexto, puso en evidencia que se trataba de una institución que se estaba tardando mucho en adaptarse a un contexto que se estaba convulsionando.

La universidad moderna, en su papel de productora de conocimiento útil para la sociedad, implicó una serie de transformaciones entre distintos actores en el nivel local, en su interior como organización y la construcción de una institución diferente a lo que se conocía como universidad para poder adaptarse a las necesidades de los contextos particulares de su desarrollo, y también a los de un contexto global (Ibarra, 2002). Según Brunner (2007), la universidad moderna en Latinoamérica se puede explicar por factores internos y externos, tanto políticos como económicos en los dos casos. La universidad moderna, ya no la universidad de élite, implicó el paso a un modelo que surgió a partir de la erosión del dominio aristocrático, de la aceleración de la matrícula, la integración de nuevos tipos de estudiantes, la multiplicación de los establecimientos y las instituciones, la diversificación en la emisión de certificados, en la participación de recursos privados y estatales, así como en la orientación de sus marcos ideológicos.

¹⁰ En México la Tasa Bruta de Cobertura (TBC) era menor a 3 % en 1960 (Gil, et al.,1994).

En el caso mexicano, se puede hablar de la consolidación de un sistema de educación superior en la medida en que ha atravesado un proceso de diferenciación de las instituciones escolares en el marco de un patrón de desarrollo tanto político como económico del contexto social que impuso ciertas condiciones. En los estudios que han referido a la transformación de la universidad mexicana, específicamente, se observan tres factores a partir de los que se han desarrollado perspectivas explicativas de modernización institucional: a) el papel del Estado como promotor de políticas modernizadoras; b) la universidad como estructura definida por las necesidades de la sociedad quien asigna sus funciones y la transforma de acuerdo con demandas del aparato productivo, necesidades de reproducción social, intereses de las clases sociales, y c) los efectos de la masificación de la educación (Casillas, 1987).

Más allá de considerarlos como perspectivas excluyentes, parece adecuado pensarlas como parte de un proceso de larga duración, cuyos rasgos generales responden a un contexto en el que sucedió la expansión de universidad moderna y que se vinculan con condiciones políticas, económicas y sociales. A partir de 1960 la transformación industrial del país, llevada a cabo por medio del modelo de sustitución de importaciones, impulsó una dinámica de urbanización, expansión y diferenciación de sector terciario. En este contexto, el desarrollo económico posibilitó la asistencia, y la necesidad, de mano de obra calificada y, por tanto, la valoración de la educación superior supuso un impacto directo en los cambios de estructuras de clases, es decir, la posibilidad de movilidad social.

En estos años, se implementó una política de masas que logró la fundación de la legitimidad del Estado mexicano en la corporativización de sectores amplios de la sociedad (asalariados, campesinos y comerciantes). Sin embargo, la expansión de la clase media, no sólo en términos de su tamaño sino de su importancia y del aumento de sus exigencias, implicó un intercambio político bajo diferentes términos: al no poder ser integrada a la dinámica corporativista de relaciones clientelares, es preciso encontrar una explicación a la pregunta de por qué se abrieron tantas y tan abundantes oportunidades de ingreso a la educación superior.

Para esta interrogante, quizá la conjetura más viable fue reflexionada por Olac Fuentes empleando una noción de sociología política propuesta por Rusconi (1985). Este autor afirma que el otorgamiento de “bienes de autoridad”, por parte del Estado, es un recurso que le permite incrementar su legitimidad ante sectores sociales no tradicionales. Fuentes considera que, de ese tipo, fue la respuesta en México se dio a demandas sociales ubicadas en espacios sociales no

incluidos en corporaciones. En el caso de las clases medias, la ampliación de espacios en la educación superior, por ejemplo. La creciente demanda de educación superior y de los certificados que la legitiman fue un factor que impulsó la consolidación de un sistema, pero no fue el único, puesto que había una disposición gubernamental para satisfacer dichas necesidades con la intención de obtener consenso entre los diferentes sectores de la sociedad (Fuentes, 1989).

Así pues, la política de ampliación de cobertura en educación básica es muestra de esta estrategia y, a principios de la década de 1970, esta medida se tradujo en la necesidad de impulsar la creación de instituciones de educación superior y continuar legitimando un régimen a través del otorgamiento de acceso al beneficio de la educación superior, y a la consideración del valor de los certificados en términos de la movilidad de su posición social (Gil, et. al, 1992). Y por su parte, la conformación de una pequeña burguesía urbana en la que se extendió la exigencia de tener acceso a educación terciaria para adquirir conocimiento especializado impulsó la expansión, de tal forma que se incluiría a los hijos de esos sectores en las universidades para obtener un título universitario y les aseguraría promoción social en cuadros de mando en el aparato productivo, servicios profesionales independientes, burocracia política y administración estatal.

Además, la explosión demográfica experimentada desde la década de 1960 exigió la ampliación de los sistemas de enseñanza básica y media, lo cual sentó las bases para la expansión originaria en la década de 1960 y sobre todo en 1970, y para la consolidación del sistema de educación superior nacional y de masas. El crecimiento masivo de la educación superior (en términos de matrícula, establecimientos y programas) puede explicarse por la demanda, en buena medida promovida por el Estado, de los sectores sociales de clase media o de asalariados especializados, una política gubernamental que multiplicó el financiamiento y permitió diversificar la oferta;¹¹ una expansión no regulada, reactiva (Metzger, 1987) y orientada a la obtención de legitimidad política con los sectores medios y algunos sectores asalariados (con quienes ya había tenido un terrible enfrentamiento en 1968).

Entre 1960 y 1984 se trató de un crecimiento impulsado por el sector gubernamental que se caracterizó por ser más intenso en el interior del país y por mantener una estructura de matrícula resultante de los sectores que seleccionaba las mismas carreras. En este contexto es que se puede

¹¹ Este régimen incrementó la capacidad de las instituciones existentes y luego generó nuevas: la UAM, por ejemplo, fue creada en 1973 a partir de esta iniciativa, pero quizá la parte más importante es la proliferación de Instituciones Tecnológicas por todo el país. Posteriormente, permitió una expansión desregulada de los establecimientos de sostenimiento privado a partir de la década de 1980 y claramente durante la de 1990.

considerar que va ocurriendo la transición de la universidad de élite a la universidad moderna y su integración en un proceso de expansión de la idea de sistema de educación superior como "un sector que ha desarrollado su propia estructura masiva y sus propios procedimientos, límites que le proporcionan cierto aislamiento y fortalecen su hegemonía sobre algunas tareas y funciones" (Clark, 1991: 19).

El uso del término sistema establece fronteras que refieren a la definición de un espacio donde confluyen actores y estructuras que pueden ser delimitados, más o menos arbitrariamente, a partir de las especificidades compartidas y, por lo tanto, podemos designarlos como miembros de un sistema y distinguirlos de otros. Un sistema de educación se refiere a la diversidad de instituciones dedicadas a la educación superior, a un "agregado de entidades formales", en un sentido limitado; en su sentido más amplio, también involucra a todos quienes participan en la educación postsecundaria: autoridades, trabajadores, organizaciones sindicales, estudiantes y profesores (tiempo completo o parcial), comités de legislación. En todo caso, podría incluso pensarse como miembros de los sistemas a aquellos representantes de intereses externos como las fundaciones, patronatos, e incluso el Estado. En este sentido, se piensa no sólo como un conjunto de instituciones, sino como un agregado de amplia diversidad que, a pesar de esta diferenciación, se regula por normas, reglas, políticas de planeación, evaluación y financiamiento; es decir, forma parte de un espacio regulado por una estructura de poder importante como lo es el Estado.

La dinámica de expansión de la educación superior está caracterizada por tres procesos que impulsaron la conformación de un sistema (Brunner, 1991; Gil, 1994; Casillas, 1987). En primer lugar, un crecimiento demográfico asociado al incremento de oportunidades educativas en el nivel básico a partir de 1959, con el Plan de Once Años, y el bienestar económico que generó la conformación de una clase media cada vez más extensa, exigió la ampliación de los establecimientos educativos para atender a un sector creciente con necesidades de profesionalización y certificación de su conocimiento, y la expectativa de movilidad social que se asociaba a la tenencia de diplomas universitarios.

En segundo lugar, la masificación de la matrícula en un lapso muy corto provocó que la educación superior dejara de ser una opción para las élites y la formación de cuadros administrativos, para iniciar un sistema de masas; el fenómeno de transformación de la universidad tradicional a la universidad moderna puede ser descrito "como un tránsito desde un sistema elitario,

homogéneo y de base estatal hacia uno de masas, altamente diversificado y orientado al mercado.” (Brunner, 2007).

Finalmente, en tercer lugar, ante el incremento de establecimientos y matrícula, la creciente necesidad de multiplicar el cuerpo docente y transformar su relación con las universidades, es un proceso que nos interesa particularmente en esta investigación.

3.3 Los periodos en el desarrollo de la educación superior en México

Entre 1960 y 1970, el incremento en la cifra de estudiantes y profesores es la muestra indiscutible de una expansión sin precedentes, que se explica por una multiplicidad de factores e implicó serias consecuencias en distintos niveles: en la estructura de las instituciones, en el sentido social atribuido a la educación superior y en las trayectorias individuales de antiguos y nuevos actores de las configuraciones institucionales creadas en estas condiciones.

Esa década ha sido caracterizada por los investigadores del campo como el periodo de inicio de la expansión. Inicial en el sentido de que el crecimiento de la matrícula, los puestos académicos y las instituciones fue muy significativo y es semejante a lo observado en la fase siguiente, a lo que se añade que esta primera fase de la expansión no tuvo que ver, de manera significativa, con el impacto del Plan de Once Años¹².

En contraste, al inicio de los años setenta cuando se habían cumplidos los 11 años previstos en el programa, la mejoría en los niveles previos generó una mayor demanda y la consecuente ampliación de puestos para el trabajo académico, instituciones y, en consecuencia, un crecimiento reflejado en la tasa bruta de cobertura. En esta segunda fase, la iniciativa de Torres Bodet es un factor causal relevante en el crecimiento. En cierto sentido, la primera fase de la expansión no estuvo tan marcada por la presencia de nuevos estratos sociales entre los estudiantes y los profesores, como la siguiente.

El segundo periodo va de 1971 hasta 1982, la expansión de las oportunidades de estudio y de los puestos académicos disminuyó la velocidad con la que se había desarrollado debido a una crisis económica que hizo perder, al menos, 60% del poder adquisitivo de los ingresos salariales (Gil, 2005) y redujo el financiamiento de manera drástica. En esos años, antes de la crisis, la

¹² Programa de política de ampliación de espacios y retención de los alumnos en los niveles previos al universitario impulsado por Torres Bodet en 1959.

expansión de espacios para el estudio y el trabajo en las IES fue impresionante. Si a la década de los años sesenta le corresponde una producción promedio de 4.36 puestos académicos por día, la que va entre 1970 y 1985 (un poco después del inicio de la crisis) es incomparable: se crearon 12.92 plazas cada 24 horas (Gil, 1994).

El segundo periodo va de 1971 hasta 1982 en que la expansión de las oportunidades de estudio y de los puestos académicos disminuyó la velocidad con la que se había desarrollado debido a una crisis económica que hizo perder, al menos, 60% del poder adquisitivo en términos del gasto de los hogares, y redujo el financiamiento de manera drástica. En esos años, antes de la crisis, la expansión de espacios para el estudio y el trabajo en las IES, fue impresionante. Si a la década de los años sesenta le corresponde una producción promedio de 4.36 puestos académicos por día, la que va entre 1970 y 1985 (un poco después del inicio de la crisis) es incomparable: se crearon 12.92 plazas cada 24 horas.

El tercer periodo que se considera importante en el estudio de la profesión académica ha sido denominado el Periodo de la Crisis que tuvo un impacto en la reducción de la producción de plazas para el trabajo académico -5.77 por día-, acompañada por el desplome de los ingresos. No fue casualidad que un grupo de científicos se acercara al presidente de la república (Miguel de la Madrid) en 1984, para proponer la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es importante subrayar que las características que adoptó el SNI, como mecanismo de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) marcó, como preludeo, la manera de conducir el desarrollo de la profesión académica al menos para el sector de los contratados de Tiempo Completo. Se concibe a las TMC como el sistema mediante el cual, se aportan (transfieren) recursos adicionales (monedas), a todos aquellos que cumplan con ciertos criterios (condiciones) (Gil, 2010).

En el cuarto periodo, al inicio de los años 90, ocurrió un fenómeno importante. El crecimiento de instituciones y opciones públicas se detuvo, y el Estado autorizó la generación de IES privadas, sin medida, que captaran la demanda no atendida por el sector público y que no contaran con los recursos para tener acceso a las IES privadas de calidad o importantes en términos de la posibilidad de construir vínculos y redes privilegiadas. La matrícula atendida por el sector privado pasó de 17 a 33% en educación superior, y se recuperó el indicador de puestos académicos: poco más de 9 puestos diarios, en promedio. No está demás mencionar que esas instituciones generaron puestos de trabajo precarios (por asignatura y sin prestaciones) en mayor medida que las públicas y las privadas de élite.

Por otro lado, adoptando la lógica propia de las recompensas económicas no salariales sujetas a evaluación, las TMC que inauguró el SNI, se generaron sistemas de recompensas individualizadas en las IES públicas: becas, estímulos, primas al rendimiento que recibieron diferentes denominaciones: aportación de recursos, no salariales, a quienes estuvieran en condiciones –contratos de tiempo completo y definitivos– para presentar constancias de sus trabajos y reparar los ingresos perdidos, aunque fuera de manera parcial.

El quinto periodo, que inicia con el nuevo siglo y continúa hasta nuestros días, no modifica la tendencia: la ahonda, pues se hacen más relevantes y sofisticadas las TMC como mecanismo de coordinación de la vida académica mediante los recursos adicionales obtenidos con la evaluación. Una característica importante del desarrollo de esta estrategia política es que, además de haberse convertido en recursos necesarios para la sobrevivencia de los académicos de tiempo completo - sin incluir a los “tiempos repletos” que acumulan horas hasta contar con las equivalentes a una jornada de 40 horas-, se ha convertido en signo de prestigio, distinción e indicador de calidad de las universidades y sus programas de estudio. A este sistema se han añadido otros de sobresueldo, como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que han llevado a la individualización creciente de las carreras académicas.

Un cambio más que se agrega a este periodo es la reducción de la matrícula privada al 30% por la convergencia de dos fenómenos: el límite al mercado privado que puede pagar estos servicios así sea en los establecimientos considerados de bajo costo, y la decisión de las autoridades por abrir muchas modalidades de educación superior, no universitarias, que incluso implicaron la generación de un grado nuevo: el de Técnico Superior Universitario (TSU). Se trata de los institutos tecnológicos estatales, las universidades tecnológicas, las politécnicas y las interculturales.¹³

En relación con la dimensión del espacio laboral académico, los datos oficiales más recientes, derivados de las estadísticas de la ANUIES, son los siguientes: En el ciclo 2015/2016 había en el país 399 mil 411 profesores en todos los tipos de IES. De éstos, sólo 23.8% son de tiempo completo (95 mil); una cantidad mínima, 2%, tiene contratos de medio o $\frac{3}{4}$ de tiempo, y 75% (casi 300 mil) están contratados por horas clase, ya sea que tengan pocas y desarrollen actividades en mercados externos a los universitarios, o sean profesores que acumulan horas y se

¹³ Para una presentación más completa de los periodos aquí referidos, se puede consultar Gil Antón (2010).

dedican de manera exclusiva a la docencia. Este enorme conjunto se hace cargo de, al menos, 50% de las asignaturas en México.

La mitad del total tiene entre 4 y 6 años de antigüedad –hay una rotación importante– y el resto (casi 30% según cálculos extraoficiales) en edad del retiro o por llegar a ella. Como los sistemas de pensiones, salvo excepciones, no son redituables pues se pierden las TMC, muchos de ellos tratan de posponer el retiro lo más posible, sobre todo en el caso de los tiempos completos. En cuanto a su formación, 11.8% tiene doctorado (47 mil) y casi todos ellos están en el sector de los tiempos completos, lo cual da una idea de su estratificación: de 399 mil 411 profesores, 95 mil tienen tiempos completos, 47 mil tienen doctorado y 22 mil están registrados en el SNI (Valls, 2017).

Si en 1990 había 110 mil puestos para el trabajo académico, y 25 años después 400 mil en números cerrados, el sistema de la educación superior ha requerido un incremento que casi triplica la cifra inicial (290 mil adicionales) que, divididos por año, en promedio, significan 11 mil 600 por año y 32 profesores cada día. Es una cifra que acompaña a la expansión y, según la actual administración, llegará a cerca de 40% de TBC.

Capítulo cuatro

Las Escuelas Profesionales de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes

Como proceso paralelo al desarrollo del sistema de educación superior mexicano luego del establecimiento de la universidad moderna en el siglo XX, en este capítulo la historia de las EPD se reconstruye bajo el mismo supuesto: las EPD “tienen una historia de la cual son producto” (Berger y Luckmann, 2001, 72) y han transitado por un proceso de cambio institucional que se explica por factores de índole política, económica y social, tal como ha sucedido con la universidad, y son estos factores los que le dan cabida al académico como actor institucional de la universidad y al académico de la danza como actor institucional de las EPD, es decir, de las instituciones de educación superior especializadas en la danza. Por lo tanto, partiendo de que “las instituciones implican historicidad y control” y “se construyen en el curso de una historia compartida (Berger y Luckmann, 2001, 72), el propósito del capítulo no es propiamente una reconstrucción histórica de las transformaciones de la universidad y en específico de las EPD, sino la identificación de los sucesos, factores, mecanismos sociales y políticos que dieron paso al desarrollo de sus funciones como ahora la conocemos, y es parte de la estrategia para describir los cambios en las estructuras organizativas y las relaciones con los actores que participan en ellas.

El caso específico de las transformaciones en las EPD¹⁴ -un tema sobre el que hay menos referencias- y el proceso actual de conformación del académico en este campo de la educación superior son parte del interés del capítulo. La última parte de esta sección incluye una reseña de la configuración actual de las EPD; es decir, del contexto institucional en el que participan los académicos de la danza y que, en la Ciudad de México, constituye el único espacio para la formación en la danza en nivel terciario. Es necesario tomar en cuenta que las escuelas de danza

¹⁴ En este apartado también hay una exposición breve de información sobre los actores que tuvieron presencia importante por sus aportes en la etapa fundacional del circuito cultural artístico de la danza, por considerar que uno de los elementos importantes de los procesos institucionales es justamente quienes participan. Como etapa fundacional del circuito, es importante conocer quiénes fueron los principales involucrados, sobre todo, siendo consistentes con la idea de que las instituciones se componen de actores y las condiciones anteriores al cambio institucional permitían la participación de actores con formaciones y trayectorias distintas a quienes participan en la configuración institucional actual. Además, hacer una mención breve a actores e instituciones que conforman el circuito de la danza sirve como guía al lector para el seguimiento del discurso narrativo en el capítulo de análisis de la evidencia empírica, donde los entrevistados recurren a éstos como conocimiento de referencia compartida.

aún están en un proceso de institucionalización como organizaciones dedicadas a la impartición de educación superior y, por ende, abren el espacio para el desarrollo de una profesión académica como tal, y no únicamente como profesión docente.

La enseñanza de la danza en México ha sido una práctica que pasa por el ámbito privado y el público. La danza, todo tipo de danza, se ha enseñado de manera *amateur* (informal, no profesional) en academias y clases privadas. Sin embargo, el Estado tomó las riendas de la producción y la distribución de la danza escénica desde principios del siglo pasado, y, por lo tanto, los procesos de su enseñanza, como parte de su proyecto político.

La enseñanza de la danza escénica, lo que institucionalmente se conoce como la danza profesional, comenzó con el interés de crear una danza mexicana que se nutrió de diferentes especialidades a lo largo de su institucionalización: desde el inicio basó su técnica en la danza clásica (o ballet) y se abrió a la influencia de la danza moderna (o contemporánea) que internacionalmente estaba teniendo un desarrollo importante, pero que, con la influencia de un férreo nacionalismo, los elementos de la danza española (o flamenca) que ya se conocían desde la época colonial y el interés por la cultura de los pueblos en el interior del país, desprendió en una línea de danza tradicional (folklórica o popular). Estas cuatro especialidades son las que actualmente conforman la enseñanza profesional, desde el nivel básico y hasta el nivel superior.

Más allá de haber creado una danza mexicana, tal como era el propósito de las primeras propuestas de impulso a la danza apoyadas por el régimen político posrevolucionario, se creó el campo de la danza profesional, que como veremos, está asociado a un circuito específico gestionado por el Instituto Nacional de Bellas Artes que es la institución federal encargada del arte en México.

El proceso de institucionalización de la enseñanza de la danza en México, así como el desarrollo del arte en general, ha estado siempre asociado con los proyectos educativos y culturales bajo distintas perspectivas que responden a intereses específicos de los grupos en el poder. Por tal motivo, un recorrido por el origen de las escuelas profesionales de danza implica, necesariamente, hacer una revisión de la política educativa y cultural en sus distintos momentos, pues son los ejes planteados en el ámbito político, parte de lo que ha orientado las aperturas, cierres y transformaciones de las escuelas y de sus programas.

Parte de este largo proceso, que inició con la escolarización de la danza, ha sido la creación de las escuelas de danza del INBA, entre 1931 y 1994, y de los trece programas que existen en la

actualidad en las escuelas de Ciudad de México: doce de ellos con grado de licenciatura desde el año 2006 y uno de Técnico Superior Universitario. Por esta razón es que los programas de danza profesional ofrecidos por el INBA se integraron en el sistema de educación superior hasta 2006 y como resultado de las políticas de modernización y la reestructuración de la educación artística en el nivel profesional (Tovar, 1994) impulsada por el gobierno salinista de la década de 1990; y han sido reconocidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) apenas en 2015.

Este proceso es el contexto institucional en el que se han generado puestos académicos y que, institucionalmente hablando, ha tenido un desarrollo equivalente a lo que sucedió con la profesionalización de los académicos en el ámbito universitario mexicano. Para dar cuenta de este proceso, este capítulo consta de una breve revisión documental de la manera en que se configuró el campo institucional de la enseñanza de la danza y las estrategias de política educativa y cultural que tuvieron impacto en tres hechos: la creación de las escuelas y sus cambios, la pugna por la certificación de los programas en el nivel superior y la transformación de la figura del profesor de danza que actualmente se desarrolla en condiciones específicas, con nuevas oportunidades, compromisos y responsabilidades distintas a lo que sucedía previo a la política de modernización de los años noventa y sus programas de certificación por evaluación y equivalencia de conocimiento y experiencia.

La enseñanza de la danza escénica en México, por un lado, tiene un espacio en las academias y clases privadas; sin embargo, lo que se reconoce como danza profesional, está ubicada en el ámbito público, bajo la responsabilidad federal del INBA a través de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística (SGEIA) y con el aval curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La oferta académica de danza en nivel superior para la Ciudad de México sólo existe en las escuelas profesionales de danza del INBA; son las únicas que expiden certificados con reconocimiento oficial de la SEP y que ofrecen licenciaturas en esta especialidad. Fuera de la ciudad, la oferta sólo existe en el ámbito universitario y el INBA sólo tiene una escuela en la ciudad de Monterrey. Históricamente, estas escuelas han preparado profesores y bailarines profesionales, aunque los programas han cambiado mucho con el paso del tiempo y las diferencias en la especialización entre uno y otro se han ido acentuando en la edad de ingreso y el énfasis en la docencia o en la ejecución. Esta diferencia no era tan visible en los primeros programas y en algunos casos aún se puede afirmar que la formación de docentes no es excluyente, es decir, aunque

muchos de los programas, antiguos y actuales, oficialmente son para obtener el título de profesor, el currículo es fundamentalmente práctico, por lo que tienen todas las herramientas para desarrollarse como ejecutantes. Y lo mismo sucede con los títulos como bailarines, quienes en cualquier momento de su vida profesional pueden -y lo hacen- ejercer la práctica docente sin un título expreso de profesor.

A lo largo de esta revisión es evidente el proceso de institucionalización y formalización de un saber que ha estado en estrecha vinculación con la política cultural y educativa y con las pugnas de diferentes grupos tanto del campo de la danza como del arte en general, de la educación y de los proyectos políticos. Además, también son evidentes los cambios y las inconsistencias de diferentes proyectos de escuelas, de tradiciones y de intereses que han impactado en la denominación de las escuelas, en los programas, en la expedición de títulos y certificados. El propósito de esta revisión es lograr una línea de reflexión de cómo se ha gestado la enseñanza de la danza escénica y se ha construido el espacio institucional donde se desarrollan los académicos de la danza, de tal forma que proporcione argumentos para posteriormente analizar lo que significa tanto la profesionalización de los académicos y su trabajo en las escuelas del INBA.

4.1 Aproximación a la historia de las escuelas de danza del INBA

En el contexto actual de globalización, capitalismo, nuevas profesiones y nuevas formas de empleo, se concibe al arte como una profesión que permite “ganarse la vida” pues se ha integrado a las dinámicas de competencia y productividad dominantes en las sociedades actuales. El arte en México tiene la característica de haber estado vinculado con la Secretaría de Educación Pública desde que el Estado absorbió su organización y hasta el año 2016 en que se creó la Secretaría de Cultura. Por tanto, el desarrollo del arte en México está indisolublemente vinculado con los proyectos políticos de cada régimen presidencial y se ve directamente afectado por la política cultural y educativa. Como propuesta para el análisis de lo que han aportado estas políticas en el desarrollo de las escuelas profesionales de danza, Ejea (2011) reconstruyó una periodización de la política cultural, su orientación y sus líneas de acción, que se retoma en este capítulo. Cada periodo corresponde a lo que consideró como los ejes que impactaron en acciones específicas en el campo de la cultura y que en la presente investigación representan contextos específicos para ubicar los impulsos y los obstáculos en la institucionalización de la enseñanza de la danza.

Primer periodo: 1921-1924

El primer periodo se considera a partir del término de la lucha revolucionaria por ser un referente en el interés del régimen político posrevolucionario en la cultura y la educación. En este periodo que se planteó un proyecto político con el objetivo claro de construir una nación a partir de la configuración de un marco institucional. En este proyecto, la educación sería el sustituto de la evangelización religiosa, pues con la alfabetización, principalmente, sería posible la educación de la nación en los ideales de la revolución. Por su parte, la cultura desempeñaría un papel muy importante en el proceso de legitimación del grupo político en el poder y su proyecto de nación, por lo que el campo del arte se convirtió en un “componente sustancial del acontecer histórico y el entramado social” (Azuela, 2005: 18). Así, el interés por el desarrollo artístico y cultural del país y la creación de las instituciones encargadas con este propósito estuvo íntimamente ligada a la política educativa y al proyecto político de construcción de una nación y de su identidad como tal.

En estas condiciones se realizaron dos estrategias del régimen en el ámbito de la educación superior y de las artes: por un lado, la inauguración de la universidad moderna en la forma de la universidad nacional (1910), bajo la dirección de Justo Sierra. Por otro lado, la instauración de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (que posteriormente daría lugar a la SEP) bajo el comando de Vasconcelos: esta modalidad de institución que albergaba las funciones de gestión de la educación y el arte daba continuidad a las ideas de Justo Sierra en un proyecto educativo nacional de gran impacto. La configuración institucional que se estaba generando a partir del proyecto de la Revolución impactó en el aparato de gestión de las artes y generó las condiciones para que se hayan insertado en un proceso de formalización creciente, sobre todo en la segunda mitad del siglo pasado¹⁵. La estrategia ideológica fue recurrir a la construcción de una identidad basada en el nacionalismo.

¹⁵ Formalización, entendida como otra característica de la tendencia institucional hacia la burocratización de sus estructuras, se refiere a la posibilidad de establecer estrategias que calculen la acción de los sujetos. El establecimiento de reglas, normas y procedimientos que definen la incorporación, el mantenimiento y la salida de un campo específico. Por lo tanto, la integración paulatina de disciplinas que se adscriben a la ciencia o al arte a la dinámica institucional de la educación superior es un mecanismo de control sobre los individuos, pues especifica lo que se puede hacer, lo que no y cómo se deben desarrollar las tareas a partir de los objetivos y metas que se quieren alcanzar. En este sentido, la emisión de certificados de educación superior representa la formalización de una disciplina al legitimar quiénes son los especialistas (profesionales) y cómo pueden llegar a serlo (con el cumplimiento de programas institucionalizados).

A partir de 1921, José Vasconcelos llegó a la Universidad y después a la Secretaría de Educación Pública. Ya hacia 1923 se desarrolló el primer intento de crear una política educativa y cultural masiva, mexicana y latinoamericana y se discutía el tipo de arte que "demanda" la realidad nacional y que exige el "proyecto de nación" (Sheridan, 1994). En la producción creativa se proponía explorar el sentimiento nacional, lo que era propio del país y que le daba la posibilidad de dialogar con otras culturas. La nación mexicana no tendría acceso a la universalidad si no era capaz de conocerse su propio espíritu. Esta particularidad pondría a la nación en el escenario internacional por ser lo propio. La creencia de la Revolución era que la propia tradición, reinterpretada bajo el principio de la unificación por el mestizaje, sería el fundamento para lograr un diálogo con el exterior; sería la referencia obligada y la "guía en la ruta" (Sheridan, 1994). Si el Estado, y específicamente Vasconcelos con su proyecto cultural, se proponían la cohesión que hace a la nación como resultado natural de la interacción de las fuerzas históricas, entonces su apuesta era que a través de la educación y el arte se lograría vincular en un todo a la nación.

El plan educativo de Vasconcelos estuvo inspirado en propuestas de revolucionarios soviéticos; el desarrollo de un arte público, festivales de cultura al aire libre y un sistema de educación popular apoyado en un vasto plan editorial y de creación de bibliotecas públicas fueron parte fundamental de su propuesta. Además, la alfabetización, por influencia norteamericana, fue objetivo primordial pues la lectura, la escritura, el civismo y el patriotismo sustituirían la evangelización en principios religiosos por los principios de la revolución (Fell, 1989): la escuela y las misiones culturales, como principales agentes de alfabetización, fueron el símbolo de una revolución pacífica que contribuiría a unificar al país y a darle estabilidad política. Para el Estado, el nacionalismo respondió a la necesidad de construir la unidad nacional; fue la pretensión de generar un espacio ideológico que lograra disolver las diferencias sociales, y en éste la cultura - mediante el carácter integrador que le asignaron- sería una herramienta importante para lograrlo. La primera acción que tomaría para el logro de igualdad económica sería la alfabetización: "la incorporación del indio a la civilización mediante el idioma español como vehículo de unificación nacional que uniformara a la población en un todo mestizo" (Reyes, 1981, 11).

Parte del programa educativo del país incluyó el impulso a las artes y a partir de este periodo se gestó la relación entre el arte y el Estado que ha tomado distintas formas pero que ha

Para una revisión de los elementos constitutivos de las organizaciones fundamentadas en estructuras burocráticas, consultar Hall (1996).

determinado “la estructura institucional y de la cosmovisión de los grupos políticos, artísticos e intelectuales” (Azuela, 2005, 329). Esta condición derivó en el mandato constitucional que responsabilizó al gobierno de “velar por el derecho público a la educación y la cultura” con la ayuda de la cúpula “ilustrada, desde sus propios campos: artístico, cultural y político, construyó y operó los aparatos institucionales y discursivos generadores del nuevo orden social en que se dio la alborada artística y su florecimiento” (Azuela, 2005, 329). El Estado se convirtió en el promotor cultural que le dio importancia al desarrollo y fomento de las artes. Creó la Secretaría de Educación y estableció el Departamento de Bellas Artes que, junto con el de Escuelas y Bibliotecas, constituyeron la estructura organizativa de la Secretaría. En esta configuración institucional, la postura del Estado se perfilaba con claridad hacia la transformación del estatus del artista. Por un lado, no juzgaría su obra, pero, por otro lado, se proponía exigirle que trabajara: el artista como trabajador tendría que responder por la inversión estatal en la promoción del arte y tener como función pública hacer parte de su actividad artística la regeneración del país a través de la "exaltación del espíritu nacional", es decir, de la ideología de la revolución y la construcción de la identidad nacional.

En este sentido, considerar la práctica artística como parte del mundo del trabajo era signo de su valoración, del reconocimiento de la capacidad expresiva y de comunicación del artista. Si la Revolución tenía en el centro de sus preocupaciones, al menos declarativamente, a obreros y campesinos, entonces el artista sería parte de éstas. El Estado se propuso modernizar muchas de sus estructuras con el objetivo de conseguir "progreso" en las esferas sociales, de tal forma que la imposición de la lógica racional en las estructuras institucionales era el camino que tomarían. El Estado seguía la lógica global del capitalismo pujante y la tendencia a burocratizar las esferas públicas. Así pues, absorbió la esfera del arte para dotarlo de "libertad" a la misma vez que le otorgó una función social; además, lo alejó de su relación con elementos religiosos para ponerlo a disposición de los intereses del régimen. Otorgar la calidad de trabajador al artista significó, por un lado, que el artista sería parte de la reconfiguración institucional del país, de la estructura institucional burocratizada que se estaba construyendo y por lo tanto de los temas que preocupaban al régimen revolucionario: el Estado nacionalista estaba convirtiendo al artista en un trabajador del régimen, y sus creaciones tendrían a su cargo la manifestación de los ideales del régimen y su legitimación (Reyes, 1981).

Un elemento particular del nacionalismo mexicano frente a la modernidad fue la propuesta vasconcelista de creación estética: “por un lado, reconoce que por regla general, el arte obtiene su inspiración de la época y del espacio en que vive. Por otro, considera que la originalidad no reside en la "ruptura", sino, al contrario, en el perfeccionamiento y la revalorización de la tradición, sin caer por ello en una nostalgia exagerada del pasado ni en el rechazo total de toda contemporaneidad” (Fell, 1989: 381). Para Vasconcelos, el arte no debía ser demasiado cerrado a una tradición al mismo tiempo que tendría que ser cuidadoso de no caer en la enajenación ni en particularismos culturales extranjeros: “El artista americano no tiene que "elegir" o "cultivar" una escuela, sino que debe "crearla" pues los maestros americanos están llamados a ser iniciadores de una tradición” (Fell, 1989: 381). Vasconcelos consideraba que la creación del arte mexicano era fundamental, de manera que propuso la construcción de las escuelas nacionales y contó con el apoyo de Obregón y el entusiasmo que se vivía en el ambiente tanto político como social. De ahí surgió la denominada “escuela mexicana” de pintura que marcó la tradición de la estética nacionalista y más tarde fue retomada por la danza mexicana:

...esta manifestación del arte en México, en su conjunto, buscó dar cuerpo a los elementos constitutivos y aglutinantes de la cosmovisión del ‘mexicano’ en distintos ámbitos del pensamiento y de la sensibilidad, a partir de propuestas ético-estéticas que incluyeron tanto los principios cívicos como las predilecciones artístico-culturales provenientes del acervo artístico tradicional. (Azuela, 2005: 330).

Para el régimen posrevolucionario, el arte y la cultura eran considerados como vehículos de propaganda que serían muy importantes en la búsqueda de consolidar al régimen. Su política de difusión cultural se convirtió en una suerte de actividad social cohesionadora que pretendía socializar y unificar a las masas mediante las expresiones artísticas. Los espectáculos masivos y gratuitos en plazas públicas de colonias populares trataban de generar un vínculo social. Estos festivales tenían una temática nacionalista y trataron de mantener al margen la producción extranjera para valorar las expresiones nacionales y el rescate de la tradición autóctona. El caso particular de la danza es un ejemplo claro de este esfuerzo:

(...) el número típico, el nacional, el que se impone en todas nuestras fiestas y que da la nota de entusiasmo y alegría, (es) el Jarabe Mexicano, la danza vernácula, que ha sido dignificada por cuantos artistas del *ballet* vienen a nuestro país. (Reyes, 1981).

Además, el régimen político estaba muy interesado en la disciplina que representaba el aprendizaje y la práctica de una expresión artística. Dicha formación disciplinada respondía a las necesidades corporativas del obrero y del militar en el que Obregón estaba interesado para eliminar el caudillismo; así como promovió la profesionalización del ejército, las “disciplinas” artísticas también fueron motivadas a entrar en la dinámica de profesionalización que la lógica racional estaba imponiendo. La fundación del Departamento de Bellas Artes atendió esta demanda y las Misiones Culturales¹⁶ impulsadas por Vasconcelos reclutaron normalistas, jóvenes, artistas, intelectuales “para que dieran su colaboración como quien presta servicio militar de la cultura” (Reyes, 1981, 17). A partir de este periodo, la educación artística pasó a ser responsabilidad del Estado.

El resultado de este programa de difusión cultural tuvo varios resultados, entre los de mayor importancia se pueden contar al menos tres: por un lado, la convicción -mediante la alfabetización- de que los ideales de la revolución serían el centro de la cultura mexicana, la unificación en una nación y la identificación con los valores sociales, pero también estéticos que se estaban difundiendo. Por otro lado, el acercamiento a la diversidad étnica también generó un renovado entusiasmo por lo auténticamente nacional en los intelectuales que participaron en las misiones culturales, y por ello, la exaltación de una cultura indigenista que por mucho tiempo dejaría en un rincón la herencia colonial. Finalmente, la integración de los intelectuales y los artistas a la lógica de la profesionalización marca un momento decisivo en la historia de las disciplinas artísticas asociadas a un trabajo profesional y remunerado. Al dejar de ser un entretenimiento o una actividad al servicio de credo religioso, pasaron a ser parte de la reconfiguración institucional de un régimen específico; además, el Estado absorbió su formación -al tomar el mando en la creación de las escuelas nacionales-, así como también la generación de su mercado laboral -al crear una política de difusión cultural al servicio de la legitimación del régimen-. Con este propósito, se auspiciaron los proyectos culturales que le dieron forma a las instituciones culturales que hasta hoy conocemos

¹⁶ Las Misiones Culturales fueron creadas en 1923 como parte del programa educativo de Vasconcelos inspiradas en las misiones cristianas, cuya misión evangelizadora fue uno de los medios utilizados por los conquistadores españoles para dominar a los pueblos mexicanos. La llegada de los españoles a América. En este caso, la misión “evangelizadora” se trataba de preparar a maestros rurales y difundir la política educativa vasconcelista: “fueron un instrumento para desarrollar actividades culturales, educativas y de capacitación para el trabajo en las comunidades rurales” y tuvieron el efecto secundario de que los misioneros se plantearon como propósito recabar información sobre la cultura y las tradiciones de los pueblos para sistematizar el conocimiento sobre las expresiones artísticas tradicionales (Ferreiro y Lavalle, 2002, 773-774).

como herencia de ese trabajo. Las escuelas de danza tuvieron su origen en este contexto político que resultó del proyecto nacionalista posrevolucionario.

Segundo periodo: 1925-1940

La característica principal de este periodo fue el objetivo de lograr la integración “política cultural y educativa al proyecto e ideología del Estado posrevolucionario” (Ejea, 2011, 76) a través de la intervención estatal no planeada y de la subordinación del arte a las necesidades coyunturales del grupo en el poder, a momentos sociales y políticos específicos -dinámica que se extenderá a lo largo de las largas décadas posteriores en que el priísmo se mantuvo en el poder-. En este periodo, mucho de las acciones políticas fueron respuesta a la crisis que no se había logrado superar aún y que se considera como un momento político frágil en el que se disputaba la conformación del perfil del estado posrevolucionario.

En el terreno de la política cultural, se dio una transición de una lógica institucional vasconcelista que promovía el renacimiento de la cultura mexicana hacia un proyecto de construcción del progreso basado en el espíritu nacionalista y popular y la reivindicación de la educación, la cultura y el arte como los elementos centrales en la solución de los grandes problemas nacionales (Ejea, 2011). El impulso de Vasconcelos encontró un crítico importante en Vicente Lombardo Toledano¹⁷ pues Vasconcelos consideraba que la revolución espiritual, dirigida por las humanidades eran la prioridad antes que los aspectos políticos y económicos, mientras que Lombardo Toledano, por el contrario, afirmaba que el objetivo cultural tenía que ser la economía y el desarrollo rural y luego la educación y la cultura como vía para el desarrollo del proyecto revolucionario. Lombardo era más cercano a lo que posteriormente propuso el cardenismo, por lo que el proyecto lombardista fue apoyado y se arraigó la idea de subordinar la cultura al proyecto político nacional, con tres objetivos: la solución de problemas nacionales, la difusión de la ideología revolucionaria y la consolidación del estado popular (Ejea, 2011).

¹⁷ Vicente Lombardo Toledano consideraba que el Estado debía ser el responsable de la educación de su pueblo de acuerdo con las necesidades morales de la mayoría y México debía salir de la crisis de identidad en la que estaba, mitad democrático liberal, mitad socialista. La escuela debía ser dogmática e imperativa, que enseñara a producir y defender su producto y a no recurrir a conceptos importados (Fell, 1989)

Ciertamente, la elección de Cárdenas logró cierta estabilidad y que se centrara el interés en la protección y conservación del patrimonio cultural¹⁸, así como en la recuperación de los elementos de la cultura popular e indígena con los que se estaba construyendo la identidad nacional. En el terreno de la política educativa, que en el régimen cardenista adquirió un carácter socialista, se impulsó un proyecto de reformas sociales que “aspiraban a integrar a México como una nación moderna, pero en el cual la integración nacional se haría sobre la base de una alianza fundamental entre la burocracia política gobernantes y las masas trabajadoras del país... que constituyeron la palanca del cambio social” (Guevara, 1980, 55). El propósito era la integración nacional, la prioridad era extender la educación primaria –socialista- y defender el patrimonio cultural nacional, pues su conservación se entendía como la reivindicación de la cultura popular.

La Escuela Nacional de Música, Teatro y Danza que operó entre 1928 y 1929 año en que se enfrentaron dos posturas (el conflicto entre mantenerse como parte de la estructura universitaria contrario a la propuesta de Carlos Chávez de integrarse al Departamento de Bellas Artes por considerar que la escuela era parte de un proyecto cultural del que solo el Estado podría hacerse cargo). Además, la recién obtenida autonomía de la universidad y la reestructuración del departamento de bellas artes, generaron el ambiente propicio para la fundación de la facultad de música, dentro de la UNAM, y que el conservatorio se quedara en el Departamento de Bellas Artes (de la SEP), por lo que en el departamento se fortaleció la idea de que la educación artística profesional le correspondía (Ferreiro y Lavalle, 2002).

Narciso Bassols, como secretario de educación, reestructuró el DBA, invitó a José Gorostiza como titular e incluyeron una sección de bailes nacionales integrada a la sección de música que reuniría maestros de educación física para hacerse cargo de los festivales en las escuelas primarias. En este proyecto era prioridad la creación artística y por primera vez se planteó la educación profesional en las artes. La política estaba dando mucha importancia y el “proyecto para la formación de una Escuela de Plástica Dinámica” de Hipólito Zybin¹⁹ fue posible en este contexto.

¹⁸ Una de las primeras acciones relacionadas con este propósito fue la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia que “investiga, conserva y difunde el patrimonio arqueológico, antropológico, histórico y paleontológico de la nación” (www.inah.gob.mx).

¹⁹ Hipólito Zybin fue un bailarín ruso que luego de hacer una temporada en México y de que su compañía se desintegrara, se quedó en el país con la intención de “ayudar al crecimiento de la danza clásica” (Delgado, 1985) y conocer la danza “azteca” (Ramos, 2009).

Así, fundada en 1931, representó el primer proyecto educativo con una propuesta para sistematizar la enseñanza de la danza que ya se practicaba en talleres organizados por la SEP.²⁰

Para el proyecto político de este periodo, la creación artística y la educación era uno de los ejes fundamentales, por lo cual una de sus acciones fue integrar la educación artística a los programas en educación básica, además de la educación profesional de las artes (Ferreiro y Lavalle, 2002). La enseñanza de la danza quedó, a partir de este periodo, en manos del gobierno, tanto para su dirección, organización y financiamiento. Esta escuela tenía tres propósitos fundamentales: formar un cuerpo de baile con “educación científica y cultura elevada” que representara lo que se estaba construyendo como la danza nacional, una expresión que recogía las manifestaciones dancísticas nacionales; dirigir espectáculos dancísticos a las masas; y dotar de una preparación integral que les permitiera dominar la técnica y la capacidad de crear obras que recuperaran los rasgos de “lo nacional” (Ramos, 2009, 86). La Escuela de Plástica Dinámica, apostaba por una educación integral (que integraba la enseñanza de diferentes tradiciones dancísticas pero que enfatizaba la formación en técnica clásica) y que diera la posibilidad de continuar los estudios en alguna otra disciplina artística (una aspiración hacia la constitución de un sistema de educación artística).

Sin embargo, el enfrentamiento de proyectos educativos fue una razón por la que esta escuela no prosperó y cerró antes de cumplir un año de funcionamiento; éste fue el primer conflicto entre posturas respecto a la danza (nacionalismo contra universalismo) que ponía en conflicto el tipo de danza y las tradiciones dancísticas que se enseñarían en las escuelas oficiales²¹.

En 1932, luego del cierre de dicha escuela, el Consejo de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública acordaron la creación de una nueva Escuela de Danza para formar bailarines profesionales que trabajaran en la creación de trabajos que reconstruyeran los bailes mexicanos con el material proporcionado por las Misiones Culturales y en colaboración con artistas de otras disciplinas (pintura, música, literatura). El primer plan de estudios fue realizado por José Gorostiza y Xavier Villaurrutia para la formación de bailarines profesionales que dominaran la técnica, pero

²⁰ Estos talleres ya se venían realizando sin una noción didáctica de la práctica dancística. Los profesores en la SEP provenían de una formación en educación física y habían tenido contacto con la práctica dancística al haber tomado clases privadas con bailarines profesionales que en ese tiempo se habían formado en otros países o con profesores extranjeros. Tanto los profesores de la SEP como los bailarines profesionales de la época carecían de una sistematización de la enseñanza y de una noción de la dedicación a la danza como profesión (Ramos, 2009)

²¹ Este enfrentamiento después se radicalizaría y provocaría la división de las escuelas por disciplinas (clásica, contemporánea, folklórica).

se orientaran por la creación “en el sentido de lo mexicano” (Ferreiro y Lavalle, 2002, 780) con una visión “neutra” de los movimientos, es decir, contrario a la inspiración de la escuela de la plástica, la orientación no sería de la técnica clásica.

La Escuela de Danza quedó al mando de Carlos Mérida, bajo el supuesto de que como pintor y agente externo a la danza y ante la falta de nociones de administración y organización de los bailarines involucrados, podría realizar las tareas de la dirección sin tratar de imponer un método particular, en la búsqueda de la neutralidad y libertad del movimiento. Mérida empezó actividades con un proyecto que principalmente buscaba desarrollar su plan docente hacia la sistematización de la enseñanza de la danza; formar una planta docente para la sistematización de la enseñanza de la danza; capacitar a un grupo de profesores que extendiera la enseñanza básica de la danza a las escuelas primarias y así crear lazos entre la actividad educativa profesional de la danza y la actividad educativa general; e iniciar un programa de investigación coreográfica del país por considerar que el aprendizaje de la danza tradicional y popular mexicana sólo podía ser producto del conocimiento *in situ* de las manifestaciones dancísticas, del trabajo directo con informantes y de la recuperación de aspectos musicales y plásticos (indumentaria y parafernalia) de la danza (Ferreiro y Lavalle, 2002).

A partir de 1937 la Escuela de Danza cambió su nombre a Escuela Nacional de Danza, se quedó a cargo de las hermanas Campobello²² y su principal función fue la de formar maestros de danza (Ramos, 2009). Las hermanas priorizaron la creación de danza mexicana, pero con fundamento en la técnica de la danza clásica. El proyecto estético, artístico y educativo con el que asumieron la dirección de la escuela se mantuvo casi 30 años bajo cierta estabilidad; sin embargo, desde el inicio hubo incongruencias en este proyecto educativo que en la práctica preparaba a los estudiantes como bailarines, pero les certificaba como profesores de danza. Es decir, a pesar de que estaba formando artistas con calidad técnica, los programas no se asumían como programas para ejecutantes -lo cual habría exigido la adopción de una metodología de enseñanza específica para bailarines que priorizara la práctica dancística en términos técnicos y artísticos-, o para

²² Nellie y Gloria Campobello fueron bailarinas con amplia experiencia que marcaron la historia de la enseñanza de la danza en México, pues en 1930, después de una exitosa trayectoria como ejecutantes, empezaron a trabajar con la SEP impartiendo clases y uniéndose a la labor de las misiones culturales. Tal fue su interés por la enseñanza de la danza que Nellie fue nombrada directora de la Escuela Nacional en 1937, en 1941 fundaron el Ballet de la Ciudad de México y nunca abandonaron su labor en la escuela (Ramos, 2009).

profesores -lo que habría implicado el conocimiento avanzado y la integración de un método para la docencia de la danza- (Ramos, 2011).

Tercer periodo: 1941-1959

A partir de este periodo se observa un cambio importante en la orientación de la administración gubernamental, lejano al cardenismo y la política de masas, para permitir la consolidación de un grupo dirigente que se sirvió de la organización de grupos populares en corporaciones aliadas a sus intereses (Reyna, 1976). Este cambio en la dirección de la política estaba motivado por el interés de entrar en una fase de industrialización y el alejamiento del proyecto populista para dar paso a uno “desarrollista, neoliberal” (Guevara Niebla, 1980). En el caso del proyecto educativo, la orientación sería liberal y un gran cambio impulsado por Torres Bodet (a cargo de la Secretaría de Educación) fue la eliminación del discurso socialista en la Constitución y, por consiguiente, la idea de que la educación tenía un papel importante en la búsqueda de la justicia social por medio de la lucha de clases y el poder de la clase trabajadora para la transformación social. Así pues, la educación y la cultura responderían al liberalismo ya puesto en marcha por la administración pública. Esta orientación significó la reducción del presupuesto en educación –y cultura-, y la política cultural comenzó a cambiar su prioridad: el interés en los sectores populares seguía en el discurso, pero en los hechos la distribución de recursos dejó de favorecerlos (Tortajada, 2006).

En este periodo –y hasta la fecha– el Estado ha mantenido a su cargo la educación, pero a partir de ese momento, el nacionalismo se alejó de su contenido social y, por el contrario, la base de la educación que proponía este régimen era la de formar ciudadanos que trabajaran por la democracia y la paz social. En este sentido, las prioridades se trasladaron a propuestas como la “escuela de la unidad nacional” (Martínez Rizo, 2001) y el Plan de los 11 Años para la Expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria que se planteaban la ampliación de la oferta y la disminución de la deserción, lo cual eventualmente se vería reflejado en una exigencia mayor de educación media superior (Ejea, 2011).

En el ámbito institucional, con la reformulación de la estructura de la SEP en 1943, el Departamento de Bellas Artes quedó adscrito a la recién creada Dirección General de Educación Extraescolar y Estética y se conformó por las secciones de teatro, danza, música y artes plásticas. El desarrollo de estas disciplinas marcaría el futuro del fomento a la creación y la educación artística hasta nuestros días, pues para cada una de ellas institucionalizó sus programas educativos

con la conformación de sus escuelas y programas educativos específicos, y la investigación con la posterior creación de los centros de investigación²³. En esta década se tomaron acciones que definieron la política cultural del país para la segunda mitad del siglo XX caracterizada por la diversificación de instituciones y dependencias, y de la especialización y participación de los intelectuales y artistas en las instituciones (Tovar, 1994, 42). En esta etapa, se enfatizó una visión más cosmopolita y la necesidad de atender el progreso y el desarrollo urbano del país. El proyecto de modernización económica, impulso al desarrollo y ampliación institucional se materializó específicamente en el campo de la educación, la cultura y las artes con la inauguración de diversas instituciones gubernamentales.²⁴

En lo que respecta a la cultura, la construcción de un ideario estético en el periodo posrevolucionario ya había logrado la reconstrucción de algunos símbolos de lo nacional que el nuevo régimen no desecharía pues ya eran parte del discurso de identidad nacional. Los elementos artísticos que ya se habían recuperado de la cultura popular y de los pueblos indígenas, se exploraron con mucho éxito en las artes plásticas, principalmente en el muralismo, consolidaron la idea de lo folklórico y en este periodo se le dio un espacio particular como producto de exportación. De ahí que surgieran dos grandes transformaciones en el ámbito de la música y la danza mexicana. En el caso de la música, el mariachi, que ya había pasado por una primera “apropiación simbólica” (Jáuregui, 2012)²⁵, se ubicó como el sonido de lo mexicano; en el caso de la danza, Amalia Hernández recibió apoyo para que su propuesta folclórica en el Ballet Moderno de México para convertirse en la orientación principal del posterior Ballet de México (Tortajada, 2006, 54)²⁶. Así pues, estas dos expresiones de la cultura nacional se posicionaron como el sonido, la imagen y el movimiento nacional para la exportación.

²³ Actualmente, las labores de investigación en las artes a cargo del INBA son realizadas en cuatro centros de investigación: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, y Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli, fundados entre las décadas de 1970 y 1980.

²⁴ INI, ENAH, Museo Nacional de Historia, El Colegio Nacional, El Colegio de México, el Banco Cinematográfico.

²⁵ Durante el periodo cardenista, la tradición del mariachi sufrió grandes cambios impulsados por la política nacionalista de Cárdenas y con la intervención de los medios de comunicación masiva (radio, cine y disqueras), quienes lograron establecer el estereotipo visual (traje de charro y sombrero) y sonoro (la trompeta) que caracteriza la versión moderna del mariachi y que se considera como el símbolo musical de México (Jáuregui, 2012).

²⁶ Amalia Hernández logró que la danza folklórica se concretara como el principal repertorio de El Ballet de México. Recibió tal apoyo del gobierno a través de la Secretaría de Turismo, de Televisión y de empresas privadas que logró la fundación del Ballet Folklórico de México por decreto presidencial en 1958, con el interés expreso de que funcionara

Además de la idea de lo folclórico, lo que resultó del trabajo en los periodos anteriores, de las misiones culturales y el proyecto vasconcelista fue la idea de que la danza que se enseñara en las escuelas y se llevara a los escenarios mexicanos tendría que ser una danza mexicana, que exaltara lo mexicano y se combinó con la aspiración a posicionar la danza mexicana en el escenario internacional, para lo cual ya se estaban buscando relaciones con los exponentes de la danza en el mundo. Por invitación del departamento, dos bailarinas tuvieron gran influencia en lo que se empezó a crear a partir de este periodo: Anna Sokolow y Waldeen.²⁷ Después de venir a dar funciones, el departamento les invitó a quedarse a formar los grupos de danza moderna y sus puntos de vista estéticos y concepción de la danza se impusieron y marcaron la historia de la danza mexicana: una danza que estableciera contacto directo con la comunidad –Sokolow–, y la creación de una danza nacional con alcance universal –Waldeen–.

Este “renacimiento artístico mexicano” no fue producto de la tradición o estética puramente mexicana, si es que se le puede llamar de esa manera a alguna expresión nacional, y tampoco fue representativo del conjunto de las manifestaciones culturales a lo largo de todo el país (Azuela, 2005, 332). El caso de la pintura muralista, como expresión de los valores estéticos promovidos por el régimen posrevolucionario, fue una manifestación que no fue solo producto de la estética y la simbología de los pueblos mexicanos. Lo mismo sucedió con la danza. La pretensión de crear una danza mexicana tuvo éxito al haber sido documentada y experimentada a partir de lo que se observaba en campo, pero también, así como el muralismo, “forma parte de los grandes movimientos del arte moderno nacional e internacional, y de allí provienen tanto sus peculiaridades estilísticas como sus principios ético-estéticos” (Azuela, 2005, 332).

Durante este periodo, la danza moderna recibió un importante apoyo económico por ser justamente la expresión de la danza que estaba creando propuestas a partir de un lenguaje compartido en contextos internacionales y cuyas preocupaciones estéticas se vinculaban con la modernidad y el cosmopolitismo. Con este impulso, los artistas de la danza contemporánea recibieron los beneficios de un proyecto político que coincidía con sus preocupaciones y así tuvieron las condiciones para mostrar una realidad mexicana expresada en un lenguaje válido

como “una compañía oficial representativa de la nación en el exterior y ante los invitados internacionales” (Tortajada, 2006, 54).

²⁷ Anna Sokolow fue bailarina, coreógrafa y maestra invitada por el gobierno mexicano para desarrollar la danza mexicana. Waldeen fue bailarina, coreógrafa, maestra, directora y escritora. Las dos, pioneras de la danza mexicana, consolidaron la etapa nacionalista de la danza y fundaron escuelas y compañías y dos corrientes creativas importantes.

universalmente (Ferreiro y Lavalle, 2002). Así fue como se construyó el subcampo de la danza moderna, con la aspiración a ser la expresión de lo que fuera que se entendiera como mexicano y que se había ido construyendo desde el vasconcelismo, hasta esta década en que la influencia de los extranjeros como Pavlova, Zybin, Sokolow y Waldeen que diseminaron la vanguardia de lo que sucedía en la danza internacional, fue tan relevante que la danza que se había propuesto como mexicana, se desarrolló con estos elementos. Sin embargo, el ímpetu nacionalista y el trabajo de las misiones culturales ya habían sentado las bases para la creación de una danza tradicional que tratara de reproducir la riqueza cultural del país.

Si en la pintura el renacimiento artístico significó la entrada a la modernidad –lo primitivo, lo clásico y el esencialismo plástico que partía de manifestaciones provenientes de la tradición, pero con un sentido internacional y contemporáneo- en la danza contemporánea, el movimiento que le dio origen justamente encarnaba los principios de la modernidad. Desde principios de siglo se había propuesto crear una danza mexicana que mostrara a una nación con identidad propia, pero con el dominio de los elementos que se estaban bailando en la escena internacional. Lo que se logró fue entonces un lenguaje de movimiento propio, con sus críticos y defensores, pero que no puede negar el origen nacional de su lenguaje estético y kinésico y la influencia de las expresiones mundiales que a partir de este periodo fueron retomadas como una prioridad. Tal como lo estaba planteando el proyecto político en su esfuerzo por poner a México en el escenario internacional.

El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) fue fundado en 1946 como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública “para diseñar e instrumentar las políticas culturales de un régimen... que decidió intervenir activamente en la fabricación de un imaginario colectivo” (Garduño, 2013). El INBA absorbió las funciones del Departamento de Bellas Artes y se concentró en el desarrollo de la difusión de las artes y la formación de nuevos artistas, por tanto, se hizo responsable de la educación en las artes, y fue incorporando y creando nuevas escuelas que a lo largo de la historia actual han integrado sus programas a las certificaciones en el nivel superior (Tovar, 1994; Aquino, 2002). Dentro del instituto, el Departamento de Danza se conformó de tres secciones: la de educación que se encargaría de formar bailarines y maestros; la de creación e investigación que seguía dando énfasis a la creación de una danza mexicana, con elementos estéticos de la cultura nacional pero universal en términos técnicos; y la de difusión que quedaba a cargo del *ballet* de la Academia de la Danza Mexicana.

La Academia de la Danza Mexicana (ADM) se fundó en 1947 y desde el inicio de su operación significó un gran aporte a la institucionalización de la enseñanza de la danza pues significó, por un lado, que el Estado, al asumir la educación en la danza como su responsabilidad, la estaba reconociendo como un saber oficial, sistematizado en un currículo y sujeto a la certificación. La ADM surgió como una compañía de danza donde también se atendía la parte de la formación organizada en un taller coreográfico²⁸, en principio, y luego como escuela por la iniciativa de Ana Mérida y Guillermina Bravo para constituirse como institución educativa profesional. El apoyo del INBA se basó en el entendimiento de que para la construcción de un campo de la danza escénica bajo su auspicio era necesaria la institucionalización de la disciplina y que una parte fundamental de este proceso era formar a los profesionales que se encargaran de formar a los profesionales que estarían en los escenarios. Por lo tanto, la formación tanto de los profesores como de los bailarines tenía que suceder dentro del de la misma institución.

La ADM se constituyó como una alternativa a la Escuela Nacional de Danza (END) que había quedado bajo la dirección de las hermanas Campobello²⁹. En su primer programa, la ADM ofrecía estudios en danza moderna y danza regional. La danza clásica se incluyó como materia formativa pues algunos profesores consideraron su importancia en la formación física del cuerpo de los bailarines, y la enseñanza de la música, considerada fundamental, estaba ligada a la danza, a la “sensibilización, desarrollo del ritmo y musicalidad del bailarín” (Ferreiro y Lavallo, 2002, 790).

Hasta el final de este periodo, la ADM y la Escuela Nacional de Danza eran las instituciones oficiales encargadas de la formación, principalmente, de profesores de danza. Aunque, la formación como bailarines, en este periodo, sucedía con mucha frecuencia en las compañías que tenían sus propias escuelas donde preparaban y especializaban a sus bailarines (Tortajada, danza y poder), en la ADM se dio un gran avance en el currículo para la formación de bailarines (ejecutantes). En este periodo las compañías eran la fuerza que le daba forma a la danza escénica en el país en el ámbito de la ejecución, y la ADM y la END en el ámbito de la formación. Este

²⁸ Curiosamente, esta figura de taller coreográfico y la dinámica de compañía que forma a sus bailarines es un formato de creación, enseñanza que aún se conserva en el Taller Coreográfico de la UNAM, obra de Gloria Contreras, y que es la única formación que se ofrece en danza en el ámbito universitario en la Ciudad de México.

²⁹ La END era parte de la estructura del INBA, pero funcionaba al margen de éste. El instituto le aportaba recursos para su funcionamiento, pero no tenía injerencia directa en sus actividades pues la directora había absorbido toda la autoridad y la escuela funcionaba más como un ente privado y no satisfacía las demandas de preparación dancística (Tortajada, 2006, 28).

periodo se caracteriza por ser el inicio de una transición a la diversificación del campo, con la constitución de más grupos –algunos perduraron y muchos desaparecieron- y con algunos conflictos internos que empezaron a detonar ciertos cambios hacia la modernización del campo dancístico.

Cuarto periodo: 1960-1988

En 1958, López Mateos llegó a la presidencia con un proyecto político explícitamente encaminado hacia la modernización del país. El proyecto cultural de este régimen estuvo marcado por una perspectiva más abierta a tendencias artísticas novedosas que no se concentraran sólo en la visión de lo nacional como el centro de la cultura (Ejea, 2011). Además, el modelo económico que se caracterizó por el desarrollo estabilizador hacía referencia a la administración de la abundancia del “milagro mexicano” y a la estabilidad política y social producida por el mismo.³⁰

Una característica del sexenio de López Mateos (1958-1964) fueron sus frecuentes viajes y el interés en mantener buenas relaciones con Estados Unidos, pero también a la creciente concentración de población en las ciudades y la fuerza que adquirió la clase media urbana que comenzó a mirar la cultura de Estados Unidos como una aspiración. El proyecto nacionalista había cometido errores y la falta del cuidado teórico y analítico de la cultura popular convirtió el trabajo de rescate y conservación en la comercialización sin restricciones y la ridiculización de la cultura indígena y popular; en la medida que pasaban los años las expresiones culturales más nacionalistas eran vistas como parte de un discurso demagógico que permitió la construcción de una estética de lo mexicano en un producto exótico para la exportación y no en símbolo de identidad y unidad de todos los sectores de la sociedad mexicana: “las nuevas tendencias internacionales y el agotamiento de los mitos de la Revolución Mexicana en el discurso burocrático” (Tortajada, 2006b, 25) provocaron la disminución de estímulos a este tipo de expresiones y el impulso a otras propuestas que se estaban gestando en la danza contemporánea, por ejemplo.

En este periodo fue creada la Subsecretaría de Asuntos Culturales de la SEP. Esta medida respondía a la necesidad de establecer marcos de legitimidad de la cultura que se había trabajado y que, al mismo tiempo, le daba legitimidad al régimen y a su discurso político. En términos

³⁰ La “estabilidad” del inicio de este periodo no era precisamente en el terreno político y social porque fue un periodo en el que se empezaron a gestar transformaciones importantes; sin embargo, durante el sexenio de López Mateos aún fueron contenidas por medio de la represión de movimientos sociales que hacia la mitad del periodo terminaron en una crisis de legitimidad luego de la masacre de 1968 y sus graves consecuencias en el terreno social.

institucionales, esta instancia tuvo como objetivo propiciar la articulación de un sector cultural en instancias ligadas entre sí para coordinar su administración y funcionamiento. La subsecretaría también fue parte de las reformas en el sector educativo, que ya se estaban planteando la modernización cultural e institucional, tuvo continuidad durante la década de los años 60 y en el contexto del milagro mexicano y la ola de modernización, la cultura tuvo como objetivo presentar a México como un país moderno y dinámico (Ejea, 2011). Este periodo se caracteriza por una mayor claridad en la promoción y creación de infraestructura y organizaciones culturales, como en tiempos de Vasconcelos, pero con proyección internacional. Por lo tanto, es una etapa que representa el gran dinamismo que respondía a una “política cultural que entretejió un discurso para forjar la visión de un país moderno y democrático”, y que se materializó principalmente en la construcción de infraestructura cultural: la Unidad Artística y Cultural del Bosque, el Museo de Arte Moderno, el Museo de Antropología, el Museo de San Carlos, la Pinacoteca Virreinal, la red de teatros del IMSS.

A pesar de la aparente apertura a nuevas tendencias, la política cultural se mantuvo como vehículo de legitimidad del Estado mexicano que ejerció su dominio sobre la educación, creación y distribución artística, de manera que dio continuidad a su papel de fomento y difusión de las artes, lo cual significaba que, a pesar de las pugnas por la autonomía del sector, la cultura seguiría siendo un subsector de la educación. Así pues, el interés siguió siendo ser el principal medio de acceso al arte, tanto de los artistas como del público; a los artistas los ha mantenido bajo su cobijo con el encargo de obras y con la construcción y administración de los espacios de enseñanza y ejecución de su arte; y al público, con el control de una muy buena parte de la oferta cultural y de los espacios para apreciarla. En el caso de los artistas, esta dinámica significó que se convirtieran en actores con la oportunidad de abrir un espacio de interlocución y legitimación de un Estado con una vocación de fomento de la cultura, que por muy reflexivos o críticos que llegaran a ser, lograrían su desarrollo con los recursos que el mismo Estado les proveía (Ejea, 2011).

Hacia el final del periodo, la crisis económica de la década de 1980, los recortes al gasto en todas las áreas de gobierno y el casi nulo aumento de la infraestructura cultural del gobierno federal provocaron el estancamiento de la política cultural que provocó malestar en el sector cultural y en la comunidad artística (Ejea, 2011). A esta situación se le agregó que la actividad institucional fluía con dificultad, la burocratización en las funciones y la opacidad de la operación gubernamental y el uso de los recursos públicos generaban un ambiente más complicado y poco

congruente con la política neoliberal que se estaba empezando a implementar en el terreno de la economía (Tovar, 1994). En este sentido, el sector cultural se estaba paralizando y la comunidad intelectual y artística lo alcanzaba a percibir.

En la ADM se incorporaron materias académicas y experimentación coreográfica para lograr la integralidad de los artistas. Este fue un gran esfuerzo de sistematización del proceso formativo que se enfrentó a obstáculos obvios, uno importante: no había profesores suficientemente preparados tanto en el área artística como en lo metodológico pedagógico y técnico; de ahí el énfasis en que se diera continuidad a los programas expresamente de formación de profesores de danza que se habían creado anteriormente. Otro problema al que se enfrentaron y que sigue siendo un tema de controversia es la dedicación de los profesores pues, sobre todo en este periodo de inicio de sistematización de la enseñanza, la profesión docente era, frecuentemente, complementaria a la actividad artística como ejecutante o como coreógrafo. Actualmente, la percepción de la profesión en muchas ocasiones sigue siendo vista como una actividad para la subvención de la carrera artística, a pesar de que las condiciones institucionales se han transformado y permiten que la profesión sea una carrera en sí misma y de que la percepción y el discurso de los mismos profesores alude a su práctica docente como una parte fundamental de su carrera en la danza y a la vocación como un elemento fundamental de su decisión para tomar ese camino.³¹

El trabajo en la ADM contribuyó en un avance notable en la formalización de ciertos procesos, fundamentalmente de la sistematización del saber de la danza: creó un currículo para las carreras de danza clásica, danza moderna y danza folclórica en nueve años y las evaluaciones periódicas; integró los programas de las carreras con un currículo académico en los niveles básico, medio y medio superior (los dos últimos años de primaria, la secundaria y el bachillerato); estableció criterios de selección de los alumnos de acuerdo con capacidad física y rango de edad por medio de exámenes de selección y límites en la edad de ingreso³²; y adquirió la facultad de otorgar títulos profesionales que eran firmados por el secretario de Educación Pública, aunque

³¹ Elementos referidos en las narrativas biográficas obtenidas en las entrevistas con los profesores y que serán objeto de análisis en un capítulo posterior.

³² Previamente, en la Escuela de Plástica Dinámica (1931), ya habían puesto en práctica algunas reglas de admisión, una de éstas era que la edad del ingreso, tanto de niñas como de niños, fuera entre los 9 y los 12 años, “cuando el organismo está en su mejor momento para el desarrollo”, algunos estudios de primaria y examen de capacidad y reconocimiento médico; sin embargo, como se mencionó antes, la escuela sólo estuvo activa por menos de un año (Ramos, 2009, 80).

pronto se dejaron de expedir porque no fueron reconocidos por la Dirección General de Profesiones.

Además, se consideró importante crear espacios de aprendizaje para quienes no tuvieran la aspiración de la danza profesional e iniciaron la creación de grupos especiales con la intención de difundir y formar públicos (Ferreiro y Lavalle, 2002, 792). La idea de los grupos especiales se mantuvo hasta 1992 y se trataba de espacios de formación dancística a donde los alumnos podían acceder de manera más libre con los mismos profesores de los programas profesionales, pero sin un currículo, sin la expedición de certificados y con requerimientos más laxos (de edad y físicos). Los grupos especiales no tenían como objetivo la profesionalización, pero durante algunos años, funcionaron como programas de formación que abrieron un espacio muy importante donde adquirieron estudios muchos de los bailarines y coreógrafos que han sido fundamentales en el desarrollo de la danza en décadas posteriores.

En la ADM, este periodo puso en evidencia la radicalización de posturas frente a la concepción del bailarín; por un lado, un grupo de profesores apostaban por la continuidad con el programa de bailarín integral pues afirmaban que éste podía tener la capacidad y las herramientas físicas, técnicas y expresivas para desarrollarse tanto en la danza clásica como en la contemporánea. Por su parte, otro grupo de profesores (los de danza clásica) afirmaban que la formación para que los bailarines alcanzaran capacidad técnica de alta calidad requería de una carrera específica de danza clásica. Estas diferencias se radicalizaron y provocaron la separación de un grupo, el de los profesores de clásico, que quedaron fuera de los planes de cambio que se estaban gestionando desde la Dirección de Danza del instituto.

El grupo de clásico logró la creación de una escuela propia para la danza clásica. La Escuela de Danza Clásica surgió de esta división con la ADM y la Dirección de Danza planteó la reestructuración administrativa de la ADM como eufemismo para su desaparición y sustitución por el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. El grupo de profesores que había defendido la visión del bailarín integral habían quedado fuera de esta propuesta, se organizaron y radicalizaron hasta lograr constituirse como una escuela separada del sistema. La ADM, tal como la defendió este grupo, fue cesada por 4 años y hasta 1982, resultado de la lucha de los profesores, se reinstaló en un nuevo espacio que hasta la fecha ocupa con dos programas: bailarín de danza de concierto (lo que se conservó con la idea del bailarín integral) y de danza popular mexicana, y profesor de danza para nivel medio superior. Un par de años después, y

también como resultado de las exigencias de ese proceso de pugna, comenzó el proceso de homologación de todos los profesores del INBA (Tortajada, 2006a).

La creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) fue una propuesta de la Dirección de Danza que se planteó en 1977 y se puso en marcha al año siguiente. El sistema era una propuesta de modelo estructural y metodológico para las escuelas oficiales incluidas: la Escuela de Danza Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Contemporánea y la Escuela Nacional de Danza Folklórica, es decir, los tres tipos de danza que conformaban el currículo de la ADM finalmente se separaban en tres carreras distintas, aunque como parte de un sistema y en las mismas instalaciones. El SNEPD tenía contemplado no sólo la organización de un sistema de escuelas, sino un proyecto mucho más amplio de educación artística nacional y reivindicaba “el sentido social de la enseñanza dancística, que perseguía formar profesionales de ese arte” (Tortajada, 2006a).

Quinto periodo: 1988-2015

La crisis económica de los ochenta planteó un escenario de posibilidad para transformación del régimen económico y social. A finales de los ochenta y como resultado de los descontentos y la poca funcionalidad operativa de la administración pública, el proyecto político de Carlos Salinas tuvo un espacio de acción con una propuesta de redefinición de la política cultural, plural y democrática que planteaba nuevos esquemas administrativos, nuevas formas de vinculación entre la comunidad artística y el gobierno, es decir, la modernización de la política cultural (Tovar, 1994). Con el inicio de este gobierno en 1988, la administración pública se concentró en la modernización de tres ejes fundamentales: político, económico y social -basado en el mejoramiento productivo del bienestar social y la promoción de nuevas formas sociales de incorporación al trabajo (Tovar, 1993). Para el sector educativo, el *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994* propuso varios cambios, entre ellas que la educación básica fuera obligatoria y ampliada hasta el grado de secundaria; los planes de estudio, la ley de educación y el artículo 3^a de la Constitución fueron reformados; e impulsó la creación de universidades tecnológicas y la oferta de carreras cortas en el nivel superior. En las escuelas de danza, esta medida significó la certificación de sus programas con grados de nivel medio superior y posteriormente, en 2006, en el nivel superior.

En el Plan Nacional de Desarrollo³³ 1989-1994, la educación y la cultura fueron integradas como parte del objetivo de *Mejoramiento Productivo del Nivel de vida de la población* y su característica principal fue la descentralización en la coordinación de sus funciones. En el ámbito de la cultura, específicamente, esta propuesta pretendía extender la red de servicios culturales bajo la promesa de que tomaría en cuenta las necesidades de cada grupo y región con la idea de dar espacio a todas las expresiones de la cultura nacional pues la modernización significaba, para este gobierno, la transformación integral del país con base en la preservación de un pasado que se consideraría la bandera de la identidad nacional (Tovar, 1994).

La política cultural se concentró en la protección y difusión del patrimonio, la consolidación de la red de museos y la difusión de la cultura popular como primer eje. Un segundo eje se trató del estímulo de la creatividad artística para lo que se propuso poner atención en la revisión de la educación artística, especialmente en el nivel superior (Tovar, 1994). Por primera vez se hizo explícito en un documento oficial que el propósito de la política cultural sería atender la educación artística, en especial en el nivel superior. Esto significaba dos cosas: que el desarrollo de la educación artística indicaba un grado de institucionalización suficiente como para ponerla en el ojo de la política cultural y que la profesionalización del arte –vinculada con la idea de que la educación superior es el espacio de la profesionalización- era una estrategia de reconciliación del Estado con un grupo de artistas e intelectuales. El intercambio político que se había pactado desde el inicio del sexenio se concretó en dos importantes acciones: primero, la constitución del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) que representó la supuesta descentralización y reconocimiento institucional del sector cultural en un órgano desconcentrado de la SEP; y segundo, la creación del Fondo Nacional para la Cultura (FONCA), un nuevo y atractivo programa de estímulos a la creación.

Con estos dos organismos, el modelo que se estaba implementando contribuía, al menos en el discurso, a un ejercicio “plural y democrático” (Tovar,1994) en donde se promovía la participación de artistas e intelectuales en la distribución de los recursos. Además, también en el

³³ El PND se presentó por primera vez con ese nombre al inicio del sexenio de Miguel de la Madrid y hasta la fecha cada presidente inicia su mandato con su propio PND y funciona como la propuesta, la guía, el plan de trabajo de su proyecto presidencial. Tanto para la política educativa como para la cultural, representa la orientación que tomará el proyecto sexenal. A partir del sexenio de Salinas, la cultura y el arte se incluyen como un eje de desarrollo que responde justamente a la pretendida descentralización del sector. Actualmente, del PND se desprende el Programa Sectorial de Educación y el Programa Especial de Cultura y Arte. Ver Diario Oficial de la Nación (1983), Secretaría de Programación y Presupuesto (1989), Diario Oficial de la Federación (2014).

discurso, la desconcentración del organismo rector de la cultura se proponía que la organización de las políticas y los programas tuvieran continuidad más allá de la duración de los sexenios presidenciales. Así pues, con la supuesta autonomía que ganaba el sector, también los recursos que se le asignarían serían partidas presupuestales propias para las funciones del Consejo, con lo que el financiamiento y la toma de decisiones dejaría de ser discrecional y estarían a cargo de órganos colegiados conformados, en gran medida por la comunidad cultural y artística.

La reestructuración institucional implicó una serie de transformaciones para la educación y la investigación artística, cuyos principales objetivos eran revisar los niveles de la enseñanza artística y poner en práctica seis acciones con la idea de conformar un sistema nacional de educación artística (Tovar, discurso). Los primeros tres objetivos estaban enfocados a la enseñanza en los niveles básico y medio, es decir, las escuelas de iniciación y los CEDART o bachilleratos de arte, tanto en la Ciudad de México, como los del interior del país:

“...primero, la especialización de sus cuatro escuelas de iniciación artística; segundo, la reorientación de sus tres bachilleratos de arte en el Distrito Federal, enfocados ahora a artes visuales, artes escénicas y música; tercero, la definición de la vocación de los nueve bachilleratos de arte del interior del país como escuelas vinculadas a las necesidades de cada uno de los medios educativos donde se encuentran insertos; cuarto, el fortalecimiento académico de las escuelas profesionales a partir de la depuración y actualización de sus planes y programas de estudio; quinto, el establecimiento de especialidades y niveles artísticos hasta ahora no ofrecidos por las escuelas de nivel superior; y sexto, la vinculación del trabajo de los centros de investigación con la función que realizan las escuelas.” (Tovar, 1993).

Estas acciones plantearon la necesidad de un espacio físico donde tuvieran lugar las escuelas nacionales de arte y los centros de investigación; un lugar que ofreciera la infraestructura pertinente para el desarrollo de la enseñanza y la práctica profesional de las artes. La construcción del Centro Nacional de las Artes se entregó en 1994.

En la danza, se decidió que el SNEPD, integrado por tres escuelas, sería parte del recién construido CENART, pero sólo dos de ellas fueron trasladadas a sus instalaciones: la de danza clásica y la de danza contemporánea que se fusionaron en una sola escuela, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), como funciona hasta la fecha. La tercera escuela, la

de danza folklórica, no se mudó al CENART y se mantiene en las instalaciones del Centro Cultural del Bosque.

Con la finalidad de dar homogeneidad a los programas de las carreras ofrecidas en las escuelas profesionales del INBA, se establecieron dos objetivos fundamentales: por un lado, y mencionado en párrafos anteriores, fue la homogenización de los programas en el nivel superior; y por otro, como consecuencia del anterior, la profesionalización de la planta docente a través de programas de revalidación de la experiencia profesional, como ejecutantes y como docentes, y la equivalencia de los grados obtenidos en programas anteriores que no ofrecían el nivel de licenciatura. Con este propósito se han habilitado el Programa Institucional de Acreditación, Certificación y Titulación (PIACTI) y el Programa de Apoyo a la Titulación (PAT).

Las acciones emprendidas por el CONACULTA en materia de educación artística lograron trascender los proyectos sexenales y tanto el Consejo como el Fondo y su línea política fundacional se mantuvieron casi sin modificaciones hasta fecha reciente, en 2016, que se creó la Secretaría de Cultura.

4.2 Situación actual de los espacios formativos para la danza en la Ciudad de México

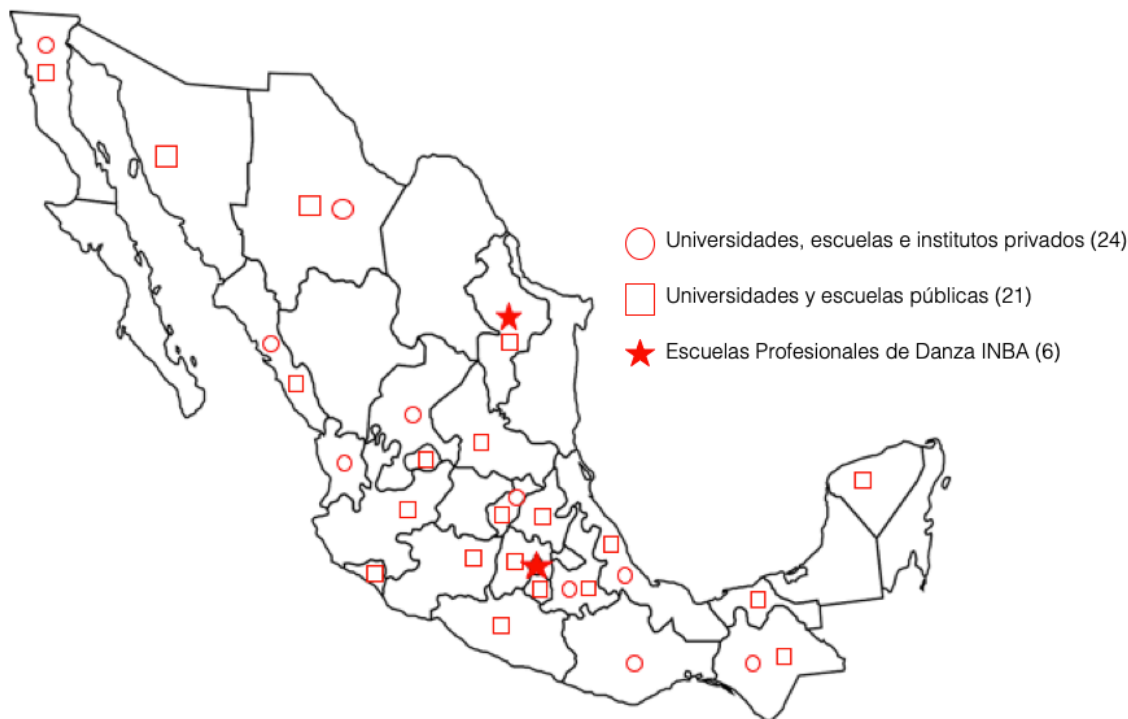
La historia de la enseñanza profesional de la danza en México está íntimamente ligada a la historia de las EPD del INBA en la Ciudad de México por ser el espacio oficial y público que ofrece la educación en la danza. Por supuesto que históricamente también ha existido la educación dancística en el ámbito privado, tanto en academias como en clases privadas a domicilio y ha sido fundamental en la formación de bailarines, sobre todo antes de la primera mitad del siglo XX; es decir, antes de la configuración del sistema de educación del INBA. Sin embargo, el ámbito privado de la enseñanza de la danza puede estar dentro de otro circuito de la danza mexicana³⁴, pero que no está planteado como una pregunta en esta investigación. A pesar de que en el país existe oferta en educación en danza en el nivel de licenciatura, la mayoría está fuera de la Ciudad

³⁴ En algunos casos, la enseñanza de la danza en academias privadas puede vincularse con el circuito cultural artístico en la medida que, dependiendo del interés y compromiso de los estudiantes, se trasladen a este circuito para participar como ejecutantes o académicos. En otros casos, las academias privadas participan directamente en el circuito de la danza comunitaria.

de México y en instituciones privadas; sólo algunas universidades autónomas tienen oferta en danza.³⁵

Figura 5

Oferta nacional de programas de licenciatura



Fuente: Elaboración propia con datos de la SGEIA y el Sistema de Información Cultural SIC México

El INBA se ha caracterizado por tener bajo su control todos los mecanismos del arte, no sólo de su producción y distribución sino también de su enseñanza e investigación. Partiendo de del concepto *bourdieano* de campo como espacios donde suceden un conjunto de relaciones complejas que luchan por el dominio de diferentes tipos de capitales, podríamos apreciar que el de la danza es un campo donde la fuerza principal en este entramado de relaciones es el Estado que tienen los recursos para la existencia de los artistas, las escuelas y los espacios de distribución. Sin embargo, el campo artístico es más diverso y tiene otros componentes más allá del espacio dominado por el Estado. Bajo esta consideración, una perspectiva de análisis es la propuesta por Ejea (2012) quien

³⁵ Ver en anexos el listado completo de oferta académica para la danza en educación superior en México.

apunta que dentro del campo artístico es posible identificar circuitos delimitados por diferencias en su constitución y sus propósitos.

Pensar en circuitos culturales significa hacer una diferenciación en las formas que adopta el ciclo producción, circulación y consumo del bien cultural, de acuerdo con las condiciones que rodean este ciclo. Con esta diferenciación es posible identificar existen hay diversas formas de producir el bien cultural y que no todos los actores sociales que participan en la creación lo hacen bajo las mismas corrientes estéticas o con las mismas intenciones, así como tampoco tienen acceso a los mismos espacios de exhibición, instituciones y procesos de enseñanza.

Esta aproximación al fenómeno cultural permite el análisis desde la perspectiva del análisis de las relaciones sociales que se establecen dentro de este ciclo y “los valores políticos, económicos y sociales que los motivan, a partir de la idea *weberiana* de la intencionalidad de los actores” (Ejea, 2012, 1999). Así pues, identifica tres circuitos culturales: los circuitos culturales comerciales, los circuitos culturales comunitarios y los circuitos culturales artísticos.

El circuito cultural artístico en México está fuertemente cooptado por el Estado a través del INBA: educa a sus artistas, provee los recursos para la creación, genera los espacios de distribución y promueve la investigación: “El Estado no permite que el arte tenga demasiada autonomía y controla las instituciones a través de las cuales los artistas reciben una formación y trabajan” (Becker, 2008, 33). Los procesos de creación, circulación y consumo son gestionados por el Estado, lo cual habla de una autonomía relativa del circuito artístico (Ejea, 2011, 19) y a los que habría que agregar los procesos de educación e investigación cuyas actividades igualmente están mediadas por el Estado. Los canales oficiales y profesionales (por lo tanto, legítimos) de oferta educativa, así como los espacios, recursos e infraestructura para la investigación especializada también son proporcionados por el Estado³⁶.

La actual configuración de las escuelas de danza ha transitado por el periodo más estable en su historia, resultado de la institucionalización de la educación artística y de las estructuras que lo organizan, como son los pocos cambios que ha sufrido el INBA, la Subdirección de Educación e Investigación Artística y la configuración de las EPD luego de la disolución del Sistema y la separación de las escuelas que se mantiene hasta el momento. Dicha estabilidad no quiere decir,

³⁶ Aunque también existen los espacios de investigación para las artes en las universidades públicas y privadas, el INBA ha creado los Centros Nacionales de Investigación especializada en Danza, Música, Teatro y Artes Plásticas respectivamente, separados de las escuelas profesionales y donde aquellos académicos de la danza de las EPD que hacen investigación desarrollan su labor.

de ninguna manera, que no hay conflictos y luchas de poder al interior de las escuelas. Lo que sí quiere decir es que dichos conflictos suceden en un marco en el que la formalización de los procedimientos cada vez permite menos vulnerabilidad en las estructuras. No obstante, aún puede afirmarse que esta formalización sigue en proceso y que los procedimientos como la designación de las autoridades, no son totalmente democráticas, suponiendo que ese fuera el modelo ideal para la designación. En teoría, la elección de directores pasa por un proceso de auscultación que en la práctica siempre está cargado de distribución de poder vinculada a las relaciones y lealtades personales que ha llegado a provocar el revocamiento de directores³⁷.

Estas dinámicas son muy representativas del circuito artístico y han sido analizadas ampliamente por Ejea (2011), quien justamente puso a discusión el funcionamiento en el juego político y la distribución de poder en forma de recursos (becas) del FONCA, un organismo dependiente del INBA y la Secretaría de Cultura (anteriormente CONACULTA). Tal como sucede en la dinámica de la producción artística, la red de lealtades en que se fundamenta la repartición de recursos que domina el sector se extiende a ámbito de la educación en el circuito cultural artístico y es evidente con mucha claridad en las formas de elección de autoridades y la contratación de los profesores, por ejemplo. Estos dos procedimientos son arbitrarios; en el caso de la elección de los directivos de las EPD se realiza una auscultación de proyectos que no es pública, se hace de manera interna y normalmente quienes participan en el proceso y quienes obtienen los puestos directivos llevan buena relación con las autoridades de la SGEIA y del instituto. Por su parte, la vía de contratación de profesores es la invitación personal de los directivos de las EPD.

El Instituto Nacional de Bellas Artes, a través de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística (SGEIA), ofrece programas educativos especializados en las artes en distintos niveles y validados por la Secretaría de Educación Pública. Para el caso específico de la danza, la oferta empieza en escuelas especializadas desde el nivel básico y son las denominadas Escuelas de Iniciación Artística donde se imparte educación artística a niños de preescolar y primaria, extraescolar (no curricular), complementaria y no profesionalizante. Para algunos niños, estas escuelas funcionan como preparación para los exámenes de admisión de las escuelas profesionales.

³⁷ Tal como se observó en la ENDF en el año 2006 y fue reseñado en páginas anteriores.

En el nivel medio superior, los Centros de Educación Artística (CEDART) ofrecen la opción de estudiar el bachillerato de arte y humanidades y de elegir alguna de las áreas de especialización, donde se incluye el área de danza. Igualmente, esta opción no es terminal ni profesionalizante, es decir, les ofrece la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel superior y de ser admitidos en las escuelas profesionales, excepto en la especialidad de danza clásica para la que es requisito indispensable iniciar en una edad muy temprana.

En el nivel superior, la SGEIA tiene seis escuelas a su cargo y son las que denomina Escuelas Profesionales de Danza, donde ofrecen educación especializada en danza clásica, danza contemporánea, danza folklórica y danza española. En estas escuelas, no hay programas de posgrado ni condiciones para la investigación. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los académicos que realizan investigación formal se desarrollan en el Centro Nacional de Investigación y Documentación para la Danza “José Limón”, en el que también existe la Maestría en Investigación de la Danza. Además, también existe el Doctorado en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina), de reciente creación (2018), organizado por el INBA a través de sus Centros Nacionales de Investigación e impartido en la Escuela Superior de Música.

Figura 6

Estructura de Educación e Investigación del INBA



En la Ciudad de México, las EPD son la única opción de estudiar danza en el nivel superior. En un primer acercamiento a la historia de las EPD y su integración al sistema de educación superior

parece un proceso improvisado y caprichoso que ha estado cargado de una historia de acciones individuales e impulsos personales. Es un proceso reciente que aparece como tema de conversación, sobre todo con bailarines, investigadores o profesores con más experiencia y siempre refieren al interés de unos cuantos por tener una escuela de danza y a la obstinación de mantenerla como elementos explicativos de la existencia de las EPD. Sin embargo, la habituación y normalización de la enseñanza de la danza, como proceso que no sólo legitima su existencia sino abre la posibilidad a la integración de la danza dentro de las instituciones de una sociedad fue reseñado en las páginas anteriores con la intención de mostrar los elementos lo hacen similar al proceso de institucionalización de la universidad, como se ha estudiado en el contexto mundial y en sociedad específicas. Así pensado, el tránsito de las EPD hacia su conformación en estructuras cada vez más formalizadas se puede caracterizar como el proceso de institucionalización de la educación en danza en México.

Las EPD son resultado de los intereses y las luchas individuales, pero también de las políticas impulsadas por el proyecto político posrevolucionario y los proyectos culturales posteriores que han estado cercanamente vinculados a las políticas gubernamentales. La danza escénica en México es incomprensible sin tomar en consideración los regímenes políticos en los que se desarrolla; por lo tanto, la creación y el desarrollo de las EPD tienen que ser analizadas bajo el mismo supuesto. Baste recordar que son escuelas del INBA y que sus recursos, procedimientos, planeación y evaluación provienen del instituto, hasta el día de hoy.

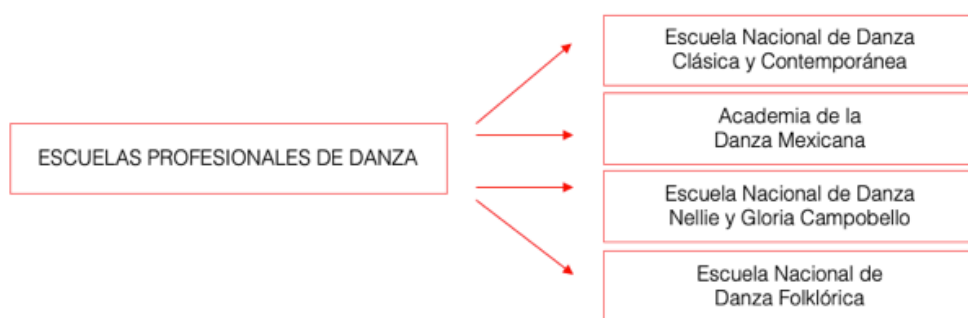
En la Ciudad de México están ubicadas la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), la Academia de la Danza Mexicana (ADM), la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC), la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF) y el Centro de Investigación Coreográfica (CICO)³⁸. De éstas, la ENDCC, la ADM, la ENDNGC y la ENDF ofrecen programas con título de licenciatura y el CICO un sólo programa con el título de técnico superior universitario. Fuera de la Ciudad de México está la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, que es parte de las EPD y del sistema de educación del INBA. Por decisión

³⁸ El Centro de Investigación Coreográfica (CICO) ofrece un solo programa académico con el grado de Técnico Superior Universitario. A pesar de ser parte de la oferta de educación artística del INBA, la decisión de no incluirlo como parte de las escuelas estudiadas fue porque se trata de un establecimiento muy pequeño en términos de su oferta académica, de su matrícula y del tamaño de su planta docente quienes, en su mayoría, también trabajan en las EPD estudiadas. Además, en la planeación de la estrategia metodológica decidimos recortar la selección de escuelas para limitarlo a las que ofrecieran programas de licenciatura.

metodológica, no fue incluida en este estudio, en parte por un recorte geográfico, pero principalmente porque es un caso que, a diferencia de las otras EPD, cuenta con recursos externos al INBA, lo cual implica una estructura organizativa y dinámica de funcionamiento muy particulares.

Figura 7

Escuelas Profesionales de Danza con programas de Licenciatura en la Ciudad de México



Las EPD escuelas tienen la particularidad de haber entrado recientemente en el sistema de educación superior y tener programas vocacionales, no académicos. La formación educativa en general continúa orientada sobre todo hacia la interpretación, y se han desatendido el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje y la reflexión sobre como transmitir conocimientos. Desde 1995 existe la carrera profesional de educación artística en nivel medio superior y se transformó en licenciatura en 2006 pero el género, la metodología y la técnica no se ha estudiado a fondo de acuerdo con la pertinencia para cada sector (Ramos, 2009, 20)

Resulta problemático tratar de analizarlas a partir de alguna de las propuestas de clasificación por su grado de especialización y por tener características estructurales tan específicas. Institucionalmente son parte del INBA y sus programas son validados por la SEP. Ofrecen grados de licenciatura, no hay posgrados, pero tienen todas las condiciones para la difusión de la cultura, precisamente por ser parte del instituto encargado de la gestión del arte en México.

Como parte de los programas de licenciatura, predominantemente prácticos, al final de cada semestre presentan sus trabajos en foros del INBA: es parte de la evaluación, pero también son eventos abiertos al público, aunque limitados en términos de difusión, uno de los propósitos de

estos eventos es la formación de públicos, el acercamiento de la familia y los círculos sociales cercanos a los estudiantes.

En la gran variedad de clasificaciones de instituciones de educación superior que han propuesto instituciones e investigadores de la educación, no se ha discutido el tema de las EPD; sin embargo, dentro de la clasificación de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) por el origen público de su financiamiento y el nivel de su oferta académica pueden considerarse en la categoría IDEL, cuya función principal es la transmisión del conocimiento y ofrece programas exclusivamente en el nivel de licenciatura.

Los procesos de admisión son altamente selectivos debido a la naturaleza de los programas. La selección de estudiantes tiene, al menos, tres etapas, dos de las cuales evalúan las condiciones físicas, médicas y motrices; además, cada programa tiene diferentes requisitos de acuerdo con las exigencias de la especialidad. Es importante mencionar que algunos procesos de admisión requieren exámenes médicos que no provee la escuela y los estudiantes tienen que cubrir los costos.

Los profesores cuentan con contratos de dos tipos en términos de su vigencia: el de interinato es un contrato temporal con duración de seis, con posibilidad de renovación. Tanto el ofrecimiento del contrato como su renovación depende totalmente del director de la escuela y actualmente se les requiere documentación para la contratación, como el título de licenciatura, y en algunos casos entrevistas o demostración de clase. El proceso es poco estructurado, no hay un formato establecido ni se concursa por ello. Por otro lado, está el contrato de base que son plazas definitivas, muy pocas y casi inalcanzables en la actualidad, a los que se tiene acceso por invitación (casi imposible y solo en casos excepcionales), por concurso después de tener antigüedad contratos por interinato y estando vinculados al sindicato. Hoy día, estas plazas solo se abren cuando otra se desocupa y los concursos no son abiertos. Durante el trabajo de campo fue imposible tener acceso a los términos de la participación.

La información sobre la planta académica y la matrícula de las escuelas varía depende del registro que se consulte. De los profesores de danza en el INBA no se tiene información, por lo que fue necesario empezar el acercamiento generando datos básicos. Con este objetivo, la estrategia fue la aplicación de un cuestionario que abarcara a un grupo importante de profesores. El primer dato que se obtuvo por parte de la SGEIA fue el tamaño de la planta docente en sus escuelas. Acerca de este dato, hay que anotar que es relativo y es un problema similar al que se enfrentaron los investigadores que han estudiado a los académicos en el contexto universitario,

cuando contar a los profesores significaba tomar en consideración que si lo que se estaba contando eran sujetos o plazas (Gil, 1994). En las EPD lo que sucede con frecuencia es que los profesores están registrados como parte de la planta de docente de la escuela donde están adscritos al inicio del semestre, pero algunas escuelas también reportan en sus registros a quienes tienen plaza definitiva, aunque estén inactivos, sea porque están en préstamo en EPD o de permiso por ausencia del semestre.

Para los efectos de una síntesis de información para esta investigación, fue posible tener acceso a los registros de algunas escuelas y de la SGEIA donde se observaron algunas variaciones, sobre todo en los de la planta académica. En conversaciones con los directores de las EPD, atribuyeron esas variaciones a que en cada semestre el número de académicos contratados puede variar en cada escuela si se presentan incidencias como permisos por ausencia médica o préstamos a otras escuelas. La variación entre las cifras de planta académica de las escuelas y el de la SGEIA es mínimo, de dos a cinco personas, por lo que se tomó la decisión de usar el documento facilitado por la SGEIA por ser la cifra reportada en informes oficiales. En el caso de la matrícula, se usaron los datos reportados por los directores de cada escuela, dado que la SGEIA no los proporcionó.

Tabla 6

Escuelas Profesionales de Danza INBA en cifras

ESCUELA PROFESIONAL DE DANZA	Programas académicos	Matrícula	Planta Docente
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	4 Licenciaturas	225	50
Academia de la Danza Mexicana	4 Licenciaturas	338	64
Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello	3 Licenciaturas	159	66
Escuela Nacional de Danza Folklórica	1 Licenciatura	170	30

Fuente: Elaboración propia con datos de la Subdirección de Educación e Investigación Artística del INBA y la dirección de cada una de las EPD.

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC)³⁹

La ENDCC es el resultado de la disolución del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza en 1994. Actualmente, sus instalaciones están en el Centro Nacional de las Artes y ofrece cuatro licenciaturas. La Licenciatura en Danza Clásica tiene dos líneas de trabajo: de bailarín y de docencia con planes de estudio distintos y cada una con oferta especial para varones. En las licenciaturas de formación especializada para ejecutantes (bailarín de danza clásica y bailarín de contemporánea) tienen alternativas de admisión desde el primer año del programa o con examen colocación en el segundo, tercero y sexto año respectivamente. Además, ofrece salidas alternativas como Técnico Profesional en Danza Clásica al acreditar quinto año y Técnico Universitario al acreditar el séptimo año del programa de Danza Clásica con línea de trabajo de bailarín. Los estudiantes de los programas de Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín, Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín (Plan especial para varones) y Licenciatura en Danza Contemporánea tienen la opción de continuar sus estudios de primaria (quinto y sexto grado), secundaria (primero a tercero) y bachillerato en arte en el turno vespertino, dependiendo del grado escolar que les corresponda.

Tabla 7

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea

Programa	Duración	Edad admisión	Requisitos
Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín	9 años	9-12 años ingreso a 1er año 10-13 ingreso a 2do año 11-14 ingreso a 3er año 15-17 ingreso a 6to año	Habilidades rítmicas y motoras. Complejión, figura y proporciones corporales. Flexibilidad básica. Figura, proporciones, alineación y aptitudes físicas. Evaluación médico-postural. Nutrición (antropometría, hábitos de alimentación y somatotipo) Psicológico. Música. Examen de integración
Licenciatura en Danza Clásica (Plan especial para Varones)	6 años	14 a 17 ingreso a 1er año	Poseer una figura delgada y atlética según la estética de la danza clásica, proporciones corporales y aptitudes físicas naturales necesarias para la formación profesional en danza, habilidades cognitivas y psicomotrices para el ejercicio dancístico acordes a su edad, vocación, capacidad para el trabajo individual y grupal, un estado de salud óptimo y habilidades rítmico-melódicas y auditivas adecuadas
Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo en Docencia	4 años	17 años	Nivel técnico o estudios equivalentes al quinto año de la licenciatura, con experiencia escénica, capacidad creativa y propositiva, disposición para el entrenamiento corporal, vocación para la docencia, expresión oral y escrita, trabajo en grupo, interés por la investigación enfocada a la educación artística y capacidad auditiva, rítmico-melódica.
Licenciatura en Danza Contemporánea	5 años	14-18 ingreso en 1er año 16-19 ingreso a 2do año	Examen técnico-expresivo. Mediciones antropométricas. Música. Evaluaciones: Médico-postural, Nutricional y Psicológica. Curso selectivo. Evaluación de redacción y comprensión de textos.

³⁹ Todos los datos sobre los programas académicos fueron consultados en las convocatorias de admisión, en <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/>

Academia de la Danza Mexicana (ADM)

La ADM fue fundada en 1947 y es la institución que sobrevivió las diferencias que hubo entre distintos grupos en los que se dividió la enseñanza de la danza y que marcaron la división entre disciplinas que existe hasta el día de hoy. En sus primeros años impartió cursos en danza moderna y danza regional, pero sus programas han sufrido grandes transformaciones. A partir de la década de 1980 ha ofrecido programas para las tres especialidades (clásica, contemporánea, folklórica), primero en un programa de bailarín de danza de concierto, en la que el estudiante se especializaba en las tres disciplinas; luego, desde 2006, en cuatro licenciaturas separadas y con sus propios planes de estudios para cada una de las especialidades.

Tabla 8

Academia de la Danza Mexicana

Programa	Duración	Edad admisión	Requisitos
Licenciatura en Danza Clásica	8 años	9-12 años ingreso a 1er año 12-14 ingreso por colocación	Compleción idónea para desarrollar actividad física y figura ectomesomórfica, con un percentil alrededor del 25% para el peso. Mostrar habilidades rítmicas, musicales, artísticas y creativas al ejecutar movimientos. Flexibilidad, estabilidad y óptimo tono muscular. Estructura ósea equilibrada y con las proporciones adecuadas para la danza clásica. Estructura de pie adecuada para la danza clásica. Rango de movilidad en articulación coxofemoral adecuado para la danza clásica. Disciplina y actitud de compromiso con el trabajo. Hábitos alimenticios sanos. Tener interés y vocación para la danza.
Licenciatura Danza Contemporánea	6 años	17 a 22 años	Compleción idónea para desarrollar actividad física. Habilidades creativas. Hábitos alimenticios sanos. Mostrar coordinación psicomotriz y musicalidad. Condición cardiovascular adecuada para el ejercicio físico de alto rendimiento. Actitud de compromiso y disciplina. Disponibilidad de horario extra clase.
Licenciatura en Danza Popular Mexicana	4 años	17 a 23 años	Mostrar coordinación psicomotriz y musicalidad. Condición cardiovascular adecuada para el ejercicio físico de alto rendimiento. Condición física saludable. Actitud de compromiso y disciplina. Hábito de lectura. Hábitos alimenticios sanos. Disponibilidad de horario extraclase. Vocación e interés por la investigación documental y de campo. Tener experiencia como danzante, bailarín o bailarín (en danza tradicional, popular o folklórica).
Licenciatura en Danza opción Multidisciplinar	4 años	17 a 23 años	Mostrar coordinación psicomotriz y musicalidad. Condición cardiovascular adecuada para el ejercicio físico de alto rendimiento. Condición física saludable. Actitud de compromiso y disciplina. Hábito de lectura. Hábitos alimenticios sanos. Disponibilidad de horario extraclase.

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC)

La ENDNGC es la herencia de la primera escuela de danza y a pesar de funcionar al margen del INBA durante muchos años, siempre tuvo recursos por parte del INBA y es parte fundamental del proceso de institucionalización de la danza profesional en México. Sus programas actuales de licenciatura están especializados en la formación para la docencia en tres tipos de danza:

contemporánea, española y folklórica. En esta escuela en particular, los programas tienen como objetivo proporcionar los conocimientos dancísticos, psicopedagógicos, artísticos y de investigación para el desempeño de actividades profesionales que faciliten la inserción al campo laboral, principalmente orientados hacia la docencia de la danza.

Tabla 9

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Programa	Duración	Edad admisión	Requisitos
Licenciatura en Educación Dancística con orientaciones en: Danza Contemporánea Danza Española Danza Folklórica	4 años	18 a 30 años	<p>Valoración física atlética por parte de la Dirección de Medicina del Deporte de la Universidad Nacional Autónoma de México, que incluye: historia clínica, valoración antropométrica, electrocardiograma, espirometría, pruebas sanguíneas, pruebas biomecánicas y de esfuerzo, nutrición, odontología y psicología.</p> <p>Valoración general sobre aspectos esenciales de carácter físico que favorecen el trabajo con la danza y que considera: valoración musculoesquelético, movilidad articular, elasticidad y flexibilidad.</p> <p>Para la orientación en Danza contemporánea: alineación y colocación postural, sensibilización y conciencia corporal, coordinación motora, actitud, proyección y algunos aspectos de carácter técnico, como manejo del espacio y musicalidad, saltos y bases para la realización de giros. Para las orientaciones en Danza española y folklórica: colocación de cintura escapular, hombros y brazos, columna, miembros pélvicos y pie.</p> <p>Valoraciones comunes: Comprensión de lectura y ortografía. Entrevista: contempla identificar aspectos de la personalidad y el interés por la danza, la docencia y los estudios que se pretenden cursar. Evaluación musical: considera reconocer habilidades e identificar elementos de la música propios de la orientación elegida (pulso, acento, compases regulares e irregulares, y pausas)</p> <p>Valoraciones específicas: Danza contemporánea: improvisación, técnica de danza clásica y de danza contemporánea. Danza española: folclor español, técnica de danza española estilizada y técnica de danza flamenco. Danza folklórica: improvisación, creatividad, técnica de danza folklórica y danza contemporánea.</p>

Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF)

La ENDF es la tercera escuela que produjo la escisión de grupos a finales de la década de 1970. Fue fundada en 1978 como parte de la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza y ofrecía un programa de danza folklórica con duración de 7 años y especializado en la formación de bailarines ejecutantes con una especialización en docencia. Luego recortaron un año del programa para ofrecer un grado de nivel medio superior de bailarín ejecutante con duración de 6 años en el que los estudiantes tenían la posibilidad de estudiar la secundaria y el bachillerato en la misma escuela. Después de la disolución del sistema y de la inauguración del Centro Nacional de las Artes y las nuevas instalaciones para la ENDCC, la ENDF se quedó en las instalaciones del Centro Cultural del Bosque, redujo su programa a uno de 3 años,

eliminó la posibilidad de estudiar la secundaria y sólo se quedó con la opción de estudiar el bachillerato especializado en arte a la par de la carrera equivalente a nivel medio superior de bailarín profesional de danza folklórica.

Finalmente, en 2006 consolidaron la creación del programa de Licenciatura en Danza Folklórica con duración de 8 semestres y la edad de ingreso de 17 a 28 años, con lo cual eliminaron la opción del bachillerato que se ofrecía para quienes estudiaban el programa en nivel medio superior. El modelo educativo se estructura por líneas de formación las cuales consideran la creación coreográfica, la coreología, la pedagogía, la gestión cultural y la escenificación; lo cual permite a los y las egresados/as tener como campo de desarrollo profesional la interpretación, creación, docencia, difusión y la investigación de la danza folklórica.

Tabla 10

Escuela Nacional de Danza Folklórica

Programa	Duración	Edad admisión	Requisitos
Licenciatura en Danza Folklórica	4 años	17 a 23 años	Danza, técnica y música: Se identifican habilidades psicomotrices, de coordinación, rítmicas, de retención y memorización de secuencias del movimiento corporal; movilidad articular, elasticidad y flexibilidad; así como la complexión adecuada para la práctica de la danza. Exámenes médico y psicométrico. Se identifica la posesión de las características morfológicas y capacidades físicas necesarias para la disciplina, habilidades cognitivas de razonamiento verbal, organización de la información, abstracción, análisis, síntesis y evaluación; habilidades de pensamiento creativo, así como de intereses dancísticos y culturales. En esta etapa las y los aspirantes son valorados física y psicológicamente. Los aspectos físicos hacen hincapié en cualquier lesión músculo-esquelética crónica, recurrente y/o actual que incida en su salud y en el desempeño de alto rendimiento de la danza folklórica; mientras que en los aspectos psicológicos se hace énfasis en la tolerancia a la frustración, la imagen corporal, habilidades intelectuales, procesamiento de la información, creatividad, rasgos de la personalidad e intereses profesionales

Capítulo cinco

Los académicos en las Escuelas Profesionales de Danza

El segundo nivel de análisis planteado en la estrategia metodológica contempló el acercamiento empírico a los académicos por medio de un cuestionario exploratorio de las características de los académicos en las EPD según las dimensiones de observación mencionadas previamente. El objetivo principal es usar los conceptos revisados y demostrar su idoneidad en la exploración de un grupo amplio y construir una clasificación de tipos de vinculación de academia y ejecución de la danza como ejes de ordenamiento de sus trayectorias profesionales.

5.1 Quiénes son los académicos en las EPD

Una de las razones por las que se eligió el estudio de trayectorias de los académicos como sujeto de investigación es que es la mejor forma que encontramos de asir metodológicamente al sujeto académico especialista en danza. Como se mencionó con anterioridad, el criterio conceptual para considerar a los sujetos como parte del universo de estudio es que fueran académicos en el sentido del concepto usado, que tuvieran adscripción institucional (un contrato como profesor en una institución de educación superior, tiempo completo o tiempo parcial) y que tuvieran afiliación disciplinaria (formación especializada y actividad de enseñanza vinculada con la disciplina de la danza). Es decir, quienes quedaron fuera de este universo son todos aquellos actores que participan en la estructura organizacional de las EPD (administrativos, personal médico, entre otros) y todos los profesores con otra afiliación disciplinaria, es decir, los que imparten materias de “escolaridad” (currículo regular) o de materias artística pero no específicamente de la danza (teatro, música).

Metodológicamente, la decisión para explorar la trayectoria profesional fue de trabajar con un cuestionario exploratorio en la que se plantearan las dimensiones a analizar, y de la que se pudiera obtener suficiente información que diera luz en la construcción de tipos analíticos de trayectorias observadas en los resultados de la encuesta.

La intención de lograr el mayor número de respuestas posible en todas las EPD, sin el propósito de alcanzar representatividad estadística por no se parte del objetivo de este estudio, fue acercarnos a un grupo heterogéneo para sostener la diversidad de género, edad y tipo de danza en que se especializa para que en la construcción de las trayectorias se mantuviera dicha diversidad.

El cuestionario permitió, por un lado, la descripción de un conjunto amplio de profesores (56 de 210 registrados en la documentación de la SGEIA) y, por otro lado, la clasificación de las características de su trayectoria profesional, la elección de casos para su análisis en profundidad con el análisis de la narrativa biográfica.

El trabajo de campo en las escuelas de danza es un constante descubrimiento de que hay vida por encima, detrás, antes, durante y después del escenario. En esta vida cotidiana, la interacción con un investigador no siempre es abierta y fluida, por lo que la planificación del trabajo de campo, las fechas, los horarios siempre deben estar abiertos a ajustes y adaptaciones antes las situaciones que se van presentando. Al investigador también le toca intuir los guiones de todos los demás e ir adaptando el propio. Es un trabajo que se convierte en constante improvisación en el más puro sentido escénico, donde la improvisación implica el conocimiento profundo de las técnicas corporales y escénicas para poder crear situaciones que responden a las necesidades de la escena. No como una solución recurrente ante un evento no esperado, todo lo contrario, como la capacidad creativa que resulta del conocimiento y dominio del arte. El propósito de este apartado es mostrar la estrategia de trabajo de campo y el análisis de la información recopilada.

La entrada a las ENPD no fue inmediata y en cada una el acercamiento requirió diferentes estrategias. En la ENDCC hicieron falta un par de reuniones con el director, la revisión de todos los documentos, incluido el cuestionario y la presentación del proyecto a los coordinadores de cada colegio (danza clásica y danza contemporánea). Las coordinaciones solicitaron a los profesores que participaran con la respuesta del cuestionario, aunque voluntariamente, se les insistió que lo hicieran. Además de la petición por parte de las autoridades, hizo falta la presencia en la puerta de la escuela y afuera del teatro después de los ensayos y las prácticas escénicas. Paciencia, insistencia, mucha amabilidad, compartir el lenguaje corporal y escénico fueron elementos que definitivamente generaron confianza con los profesores y marcaron su disposición a responder y conversar en sus términos.

En las otras escuelas (ADM, ENDNGC y ENDF), la respuesta fue positiva y, en síntesis, entusiasta. Los directores mostraron, en diferente medida, la disposición compartida de que se realizara el estudio y de que los resultados, sobre todo la caracterización de la planta académica, sean conocidos en cuanto esté el producto terminado. En ellos encontré el apoyo necesario para entrar a las escuelas –donde la entrada no es libre y no se permite sin previa cita–, para que los profesores estuvieran enterados de la realización del estudio, y para ser entrevistados ellos mismos.

La entrada en las escuelas permitió la interacción con los directivos, los profesores y, en cierta medida con los estudiantes. He caminado intencionalmente por los corredores de las escuelas saludando a profesores conocidos, y a los desconocidos, con teléfono en mano, les he identificado reconociendo sus caras con las imágenes en *Google* para pedirles –casualmente– si tenían tiempo para conversar conmigo sobre sus trayectorias académicas. No recibí negativas, pero fue necesario tener días enteros disponibles, es decir, agendar una entrevista en un día y ninguna otra actividad, pues los días y los calendarios de los profesores son dinámicos, así que la mayoría de las entrevistas se lograron en dos o tres partes, entre clase y clase, o entre ensayos y al final de las presentaciones en teatro. Por el contrario, recibí invitaciones para observar prácticas escénicas, clases regulares, exámenes parciales y semestrales. Incluso fui invitada presenciar un examen final de danza clásica a pesar de que se caracterizan por ser cerrados y casi secretos. Además de la buena disposición de las autoridades, la mayoría de los profesores se mostraron dispuestos a conversar, a compartir material y a abrir las puertas de sus ensayos, salones de clase: de su historia, de su vida actual, de sus expectativas a futuro.

Debido a que las condiciones de entrada al campo fueron totalmente distintas en cada una de las escuelas, la estrategia de aplicación de cuestionario se abrió a tres alternativas para tener un mayor alcance: aplicación directa, autollenado y llenado en línea. La aplicación directa se realizó en aquellas escuelas donde se permitió la entrada a la institución y el encuentro cara a cara con los profesores. En la ENDCC el director presentó el proyecto a los coordinadores de cada especialidad quienes a su vez invitaron a los profesores a participar con la respuesta de los cuestionarios. Los coordinadores me entregaron una lista de correos de aquellos profesores que habían mostrado disposición y arreglé encuentros breves, no más de 20 minutos, en las instalaciones de la escuela para aplicar el cuestionario y responderlo en presencia de los profesores. En la ENDNGC, la directora me permitió la entrada libre a la escuela y durante el mes de noviembre me presenté tres veces a la semana (los días que hay más clases y profesores en la escuela) y me acerqué a los profesores indistintamente: ya sea que los buscara entre clases en los jardines de la escuela o que los buscara a quien tuviera hora libre y estuviera pasándola en la sala de profesores. Unos cuantos los busqué en la oficina de control escolar donde firman asistencia. En cualquiera de los casos, la estrategia era exitosa si tenían tiempo para responder el cuestionario. De la misma forma ocurrió en la ENDF, donde apliqué el cuestionario personalmente a algunos profesores. Así, se lograron 26 respuestas.

El llenado del cuestionario por parte de los mismos profesores se optó como alternativa en la ADM y la ENDCC. Durante unos días se quedaron las versiones impresas del cuestionario en la oficina de los coordinadores quienes los distribuyeron personalmente y se lograron 16 respuestas. En este caso, los profesores se llevaron los cuestionarios y los entregaron de regreso a los coordinadores; el proceso fue tardado y varios cuestionarios no regresaron.

El llenado en línea se habilitó con una versión del cuestionario en la plataforma Survey Monkey. El colector permaneció abierto desde el mes de diciembre de 2016 hasta julio de 2017 y se envió invitación vía correo electrónico a todos los profesores de la ADM, la ENDCC y la ENDF. Cada dos semanas se les envió un recordatorio durante los meses de febrero y marzo. Sin embargo, por este medio sólo recibimos 14 respuestas.

Tabla 11

Modalidad de respuesta a cuestionario

Cara a cara	26
Auto llenado	16
En línea	14
Total	56

Acerca de las respuestas que recibimos, los principales resultados obtenidos se pueden observar en el anexo “Resultados descriptivos” y aquí explicamos los que corresponden a la descripción de las dimensiones de observación.

En la dimensión del ambiente familiar, llama la atención que 75% de las respuestas indican no tener familia de origen relacionada con el arte; aunque un poco más de la mitad (54%) reconocieron a algún familiar cercano relacionado con el arte, no fueron la madre o el padre la referencia directa de su acercamiento al arte. Ciertamente en muchos de los casos la madre es quien los lleva a clases de alguna disciplina artística, la razón para hacerlo no es porque ella misma haya tenido contacto directo. A pesar de esta cifra, 73% recordaron haber asistido frecuente o muy frecuentemente a eventos de danza. Es una cifra alta en la que habríamos de considerar que la frecuencia en la asistencia a eventos también está relacionada con aquellos que tuvieron educación especializada en danza o son egresados de las escuelas del INBA, pues a lo largo de su formación

tuvieron el contacto directo o participaron en eventos artísticos. Lo mismo sucede con el 63% de respuestas que indicaron haber dedicado su tiempo libre al desarrollo de actividades artísticas o culturales.

Tabla 12

Indicadores: Ambiente Familiar

Ambiente familiar			
Indicador		Frec.	%
¿Su madre tiene una ocupación relacionada con el Arte?			
	No	42	75%
	Si	13	23%
	NC	1	2%
	Total	56	100%
¿Su padre tiene una ocupación relacionada con el Arte?			
	No	42	75%
	Si	13	23%
	NC	1	2%
	Total	56	100%
¿Tuvo algún(os) familiar(es) cercano(s) involucrado(s) en el arte?			
	No	26	46%
	Si	30	54%
Asistencia a eventos culturales			
	No	15	27%
	Si	41	73%
Actividades culturales en el tiempo libre			
	No	21	37%
	Si	35	63%

En la dimensión de formación educativa, la proporción de académicos que fueron alumnos en el INBA va aumentando de acuerdo con el nivel de educación: 11% en primaria, 27% en secundaria, 36% en estudios de media superior (preparatoria, bachillerato), y 59% indicaron ser egresados de algún programa profesional del instituto⁴⁰. Además, en relación con las cifras de asistencias a eventos culturales y uso del tiempo libre, la proporción de sujetos que tuvieron educación artística complementaria es de 77%. También llama la atención que la proporción de estudiantes del sistema público de educación es mayor al del sistema privado y que son un grupo altamente escolarizado:

⁴⁰ Cabe recordar que estamos considerando programas profesionales a los ofrecidos en las EPD antes de 2006 cuando aún no eran licenciaturas.

61% con estudios de licenciatura (también consideramos las licenciaturas no artísticas) y 36% con posgrados.

Tabla 13

Indicadores: Formación educativa

Principales indicadores de entrevistados		
Indicador	Frec.	%
Tipo de institución - Estudios Primaria		
Privada	17	30%
Pública	32	57%
INBA	6	11%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Tipo de institución - Estudios Secundaria		
Privada	14	25%
Pública	26	46%
INBA	15	27%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Tipo de institución - Estudios Medios		
Privada	12	21%
Pública	23	41%
INBA	20	36%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Último Grado		
Bachillerato o equivalente educación media	2	4%
Licenciatura o equivalente educación superior	34	61%
Posgrado	20	36%
Total	56	100%
Cuenta con Título profesional		
No	6	11%
Si	50	89%
Total	56	100%
Recibió educación artística complementaria		
No	13	23%
Si	43	77%
Total	56	100%
Egresados Escuela INBA		
No	23	41%
Si	33	59%
Total	56	100%

Acerca de la trayectoria profesional, el momento de la incorporación a la profesión académica sucede por invitación por parte de la EPD (90%) y con un contrato temporal por interinato a renovar cada 6 meses (95%). 64% de los profesores recordaron haber estado bailando (ejecución de la danza) al momento de su incorporación a la EPD y 66% haber estado realizando algún trabajo relacionado con la danza (docencia, coreografía).

Tabla 14

Indicadores: incorporación a la profesión académica

Principales indicadores de entrevistados		
Indicador	Frec.	%
¿Cómo se enteró de su primer empleo en la Escuela de Danza?		
Anuncio en periódico	3	5%
Invitación	50	90%
Solicitó con CV	3	5%
Total	56	100%
¿Qué tipo de contrato tuvo?		
Base	3	5%
Interinato	53	95%
Total	56	100%
Al obtener su primer contrato en la Escuela de Danza, ¿se desarrollaba como ejecutante de danza?		
No	20	36%
Si	36	64%
Total	56	100%
Primer contrato EPD/trabajo relacionado con la danza		
No	19	34%
Si	37	66%
Total	56	100%

Finalmente, con referencia a su situación actual, 66% de los profesores siguen teniendo contratos temporales de interinato; no obstante, 64% afirman que su actividad en la EPD es su principal fuente de ingreso (41% totalidad de su ingreso y 23% más de la mitad de su ingreso). Actualmente, más de la mitad de los académicos no se desarrolla como ejecutante de danza (57%), pero 52% tiene algún otro empleo relacionado con la danza (coreografía, investigación, dirección de grupo de danza, docencia, producción, iluminación).

Tabla 15

Indicadores: Situación actual

Principales indicadores de entrevistados		
Indicador	Frec.	%
Actualmente, ¿qué tipo de contrato tiene?		
Base	19	34%
Interinato	37	66%
Total	56	100%
Ingresos Actividad Académica		
La mitad aproximada de sus ingresos totales.	8	15%
La totalidad de sus ingresos.	23	41%
Más de la mitad de sus ingresos totales.	13	23%
Un complemento menor en sus ingresos.	9	16%
Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales.	3	5%
Total	56	100%
Actualmente, ¿se desarrolla como ejecutante de danza?		
No	32	57%
Sí	24	43%
Total	56	100%
Actualmente, ¿tiene otro empleo relacionado con la danza?		
No	27	48%
Sí	29	52%
Total	56	100%

5.2 La construcción de los tipos analíticos

Los tipos de trayectoria que aquí se proponen están contruidos a partir de la vinculación de la posible trayectoria en ejecución como bailarines y la incorporación como académicos al campo de la educación superior, siguiendo con el supuesto de que la profesión de este grupo de profesores

se define en el medio de estos dos mundos. De tal forma, para construir estos tipos se tomo en cuenta en qué etapa de la trayectoria profesional, se desarrollaron como bailarines y en qué etapa como académicos y cómo vivieron la vinculación si es que la hubo. Además, en cada tipo está identificado un punto de quiebre común que los entrevistados comparten por tipo de trayectoria, aunque no es el único y cada historia narra sucesos que cambiaron los rumbos de sus trayectorias y son únicos e individuales. La construcción de la idea de trayectoria profesional fue posible pensando en la trayectoria académica como el centro del análisis y no como una etapa en la trayectoria profesional del artista. Así pues, hay tres tipos de trayectorias en las que pudimos ubicar a todos los sujetos entrevistados⁴¹:

Figura 8

Tipos de trayectorias profesionales

- 1** Académico – ejecutante retirado
- 2** Académico y ejecutante
- 3** Académico

Tipo 1 Académico-ejecutante retirado: Profesión académica ex post a un largo periodo de ejecución.

Es una trayectoria caracterizada por un itinerario largo de ejecución, por lo tanto, su trayectoria profesional está dominada por una experiencia larga como ejecutantes. Luego, el inicio de la profesión académica sucede a partir del retiro en la etapa como ejecutante y está marcado por la incorporación a una EPD. Este evento no implica que nunca hayan dado clases, sino que su aproximación a los procesos de enseñanza aprendizaje como docentes se dan en otros medios, ya sea que dieran clases en la compañía o grupo donde bailaban o en otros, así como en academias o escuelas privadas de danza y como actividad complementaria. Por lo tanto, el inicio de la profesión

⁴¹ Ver anexo Grupo de académicos entrevistados clasificados por tipo de trayectoria.

académica sucede a una edad avanzada, han tenido una trayectoria como bailarines consagrados, usualmente no tienen título de licenciatura y se les invita por su experiencia como bailarines.

En este tipo de trayectoria, el retiro es un evento crucial que modifica sustancialmente la trayectoria profesional del artista en danza. Normalmente, se presenta como un proceso de desgaste físico que da tiempo para planear y ajustar los planes y expectativas a futuro. En algunos casos sucede de manera espontánea y cambia por completo el proyecto de vida del actor. El retiro es, pues, un punto de quiebre compartido para este tipo de trayectorias.

Tipo 2 Académico y ejecutante: Profesión académica en paralelo a experiencias de ejecución.

La trayectoria que ha desarrollado la profesión dancística en la línea de la ejecución al mismo tiempo que la trayectoria de profesión académica, ya sea que están empezando este proceso a la par, o ya tienen una trayectoria avanzada. En estos casos consideramos trayectorias de ejecución en vías de consolidación o ya consolidadas y descartamos las más recientes, de tal forma que sea evidente que están teniendo una trayectoria combinada.

El punto de quiebre identificado en este tipo es la búsqueda de estabilidad económica, seguridad social y prestigio de las EPD, pues al tener trayectorias largas como ejecutantes, saben por experiencia propia que la ejecución difícilmente va a proveer con un ingreso seguro y constante, así como tampoco va a proporcionar lo necesario en caso de una lesión o urgencia física. Todos estos son beneficios de una escuela institucionalizada, pero no los únicos que se mencionan. Una característica importante de las EPD es que los entrevistados reconocieron la importancia y el peso que tiene el instituto no solo en el circuito cultural artístico, donde evidentemente tiene mucho peso ser parte del mismo circuito para tener acceso a recursos y apoyos. También fuera del circuito, las EPD y en general, la pertenencia al circuito cultural artístico proporciona elementos para la consolidación de una carrera artística y los entrevistados los reconocen como un elemento que “abre puertas”. Dar clases en una EPD tiene un valor simbólico fuerte en cualquier circuito y es parte de lo que un artista aprecia en su búsqueda de estabilidad y consolidación para su trayectoria.

Tipo 3. Académico: Profesión académica sin ejecución.

La trayectoria está marcada por la ausencia de una trayectoria de ejecución. En el caso de los entrevistados que incluimos en este tipo, refirieron haber tenido alguna experiencia como

ejecutantes, pero muy limitada, por lo tanto, no se considera que sea el retiro de una trayectoria larga de ejecución como el suceso definitorio para la incorporación a la profesión académica. Es una decisión pensada que muchos refieren haber explorado desde su etapa como estudiantes y no es de ninguna manera arbitraria ni fortuita.

Una característica de este tipo de trayectorias es que normalmente están muy ligadas a la institución: es altamente probable que quienes están dentro de este tipo, hayan estudiado en alguna de las EPD y al egreso se hayan incorporado en la misma o en alguna otra de las EPD. No está siendo considerada como condición necesaria, pero observamos que es una tendencia importante. En parte es comprensible porque el INBA, a partir de haber surgido de un proyecto educativo y cultural por parte del gobierno vasconcelista, y a pesar de tener una historia larga de recursos limitados, ha sido una política redonda que hasta el día de hoy se ha encargado de reproducir su propio sistema. Como política cultura atiende cada uno de los ángulos y etapas de la producción artística, como se ha mencionado antes, incluye la producción (enseñanza y creación incluidas), la circulación y el consumo, lo cual hace que sea un sistema controlado y reproducido desde el inicio: el estado enseña desde la etapa inicial, lo cual produce bailarines, coreógrafos, profesores y todos los profesionales que crean danza, luego provee recursos para los creadores, además de la infraestructura para la creación (becas, salones de ensayo, teatros), y al tener los espacios, también provee los recursos para la difusión y distribución de los productos de la danza, y empleos para quienes se dedican a la docencia.

Dentro de este tipo, incluimos a los académicos que recibieron una invitación después de graduarse y no dudaron en renunciar a la posibilidad de tener una trayectoria en la ejecución. También incluimos a los sujetos recién que ya están participando en la educación superior por haber tenido un buen desempeño como estudiantes y ser invitados por parte de la escuela pero que aún no tienen definida su decisión por una estancia definitiva en la profesión académica pues la ejecución sigue siendo su prioridad. Por lo tanto, no se asumen como académicos ni afirman que sea su camino pues están buscando su espacio como bailarines y ser profesores solo les está abriendo una oportunidad laboral, les asegura seguir en contacto con el mundo de la danza y les aporta herramientas tanto curriculares como financieras para continuar con su carrera como ejecutantes.

Los recién egresados que ya se incorporaron a la profesión académica están considerados en este tipo, por su posición en el momento de la entrevista y el desconocimiento de lo que sucederá

en el futuro tanto en su trayectoria académica como en la de ejecución. Dado que la opción de que abandonen la profesión académica o la combinen con una trayectoria en ejecución son sólo suposiciones, no podríamos adelantar la caracterización de su decisión como trayectoria tipo 1 o 2.

Tabla 16

Características de los tipos de trayectoria

	Ejecución	Relación ejecución/academia	Incorporación a profesión académica
1	<ul style="list-style-type: none"> • Larga duración como actividad principal • Trayectoria consolidada 	<ul style="list-style-type: none"> • El inicio de la trayectoria académica es posterior a la ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> • El retiro es el evento crucial de la transición hacia la profesión académica
2	<ul style="list-style-type: none"> • La posible consolidación como ejecutante sucede en paralelo con la profesión académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia entre trayectoria de ejecución y académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de estabilidad económica • Valoración del prestigio de la EPD
3	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria en ejecución menor a 5 años de duración y no es actividad principal • No llega a consolidarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación corta o nula y preponderancia de la trayectoria académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Egresados de las EPD • Interesados en la profesión académica desde su formación

5.3 La narrativa biográfica

El último paso de la estrategia analítica fue el acercamiento a los académicos con entrevistas a profundidad y la interpretación del relato de vida por parte del investigador (Muñiz y Roberti, 2013). El propósito de esta estrategia es el de analizar las voluntades individuales y las condicionantes que se entrelazan dinámicamente a lo largo del tiempo y del espacio en las trayectorias de los académicos (Roberti, 2017). Con este propósito, se trabajó en un esquema de entrevista abierta al relato biográfico que, en el contexto de la conversación, identificaran sucesos y razones para explicar su profesión académica. El detalle de la experiencia directa fue lo que decidimos explorar para conocer las especificidades de las historias y aunque esto se tradujo en

muchas horas de audio, dimos prioridad a la posibilidad ilimitada del entrevistado para narrar su historia.

Al ubicar los tipos de trayectoria en los sujetos explorados, la idea de usar la entrevista biográfica fue la de reconstruir la historia de vida para conocer los factores y su interpretación de éstos como razones que los llevaron a transitar por el tipo de trayecto en el que los ubicamos, de tal forma que fuera posible identificar aquellos aspectos biográficos de la decisión en la vida familiar, en la vida escolar, en la trayectoria de ejecución y en los casos de experiencias docentes previas.

A pesar de haber encontrado regularidades en la exploración con el grupo más amplio y haber podido armar un esquema de tipos en el que representamos las características compartidas, encontramos la diversidad de factores explicativos de sus decisiones son la manifestación de la agencia que sólo podríamos reconstruir en un acercamiento individual y más detallado. Ciertamente es que son historias con rasgos comunes que se identificaron en los resultados del cuestionario, pero también fue evidente que son sujetos únicos con motivaciones que responden a situaciones similares y pueden ser explicadas de dimensiones sociológicas de la vida cotidiana: familia, educación, empleo.

El criterio de selección de entrevistas más importante fue el de la disponibilidad de los profesores. Contactamos a todos los que respondieron el cuestionario y concretamos entrevistas con aquellos que aceptaron y efectivamente propusieron fecha y lugar para el encuentro. Por cuestión de tiempo, asignamos un periodo para realizar entrevistas y realizamos una selección intencional que se ajustara con dicho periodo y con tres criterios de diversidad: en la medida de lo posible, buscamos alcanzar que en el grupo de académicos entrevistados hubiera una cantidad equitativa de hombres y mujeres, al menos dos académicos de cada grupo de edad, al menos dos académicos de cada disciplina dancística (clásica, contemporánea, folklórica, española)⁴².

Las entrevistas fueron transcritas literalmente, en la voz de los entrevistados y luego se clasificó la información en un esquema organizado en etapas de curso de vida y cruzados por eventos biográficos.

- Ambiente familiar: de origen y actual
- Formación educativa: educación especializada en danza

⁴² Ver anexo Diversidad en grupo de académicos entrevistados

- Trayectoria en ejecución: experiencia en ejecución de la danza previa, actual, expectativa a futuro. Percepciones sobre las experiencias de ejecución. Premios, becas, apoyos institucionales.
- Trayectoria profesión académica: experiencias docentes previas, ingreso, condiciones de contratación, transición al ingreso, relación ejecución y docencia.

Figura 9

Esquema analítico de entrevistas

Ambiente familiar		Educación especializada	Trayectoria en ejecución			Experiencia docente anterior a ingreso en escuela profesional	Trayectoria profesión académica				
De origen	Actual		Ejecución	Percepciones sobre la carrera de la danza	Premios, becas, apoyos institucionales		Ingreso	Condiciones de contrato	Narrativa sobre la transición a la profesión académica	Relación Ejecución/Docencia	Expectativas

Con el objetivo de presentar el análisis de las narrativas desde la perspectiva de reinterpretación por parte del investigador, la organización de la narrativa sigue un trazo cronológico de una trayectoria vital. Es posible seguir una línea que representa la trayectoria y donde fueron identificados los eventos tanto personales como profesionales que caracterizan el tipo de trayectoria propuesto como modelo de análisis, para lo cual fue útil organizar la información en apartados correspondientes al ámbito familiar, a la formación educativa y a la trayectoria profesional.

Al darle la palabra a los profesores, el primer hallazgo fue la manera como se fue triangulando la información tanto en el contraste de las historias contadas por cada uno de los sujetos entrevistados como de lo que se sabe y se analizó en el capítulo sobre el desarrollo institucional de las escuelas de danza. Escuchar, registrar y analizar las historias de estos artistas fue escuchar la historia de un grupo que se ha conformado en un espacio institucional pero que a la vez le ha dado vida y contenido a este espacio. Todo aquello que en el capítulo anterior se reconstruyó mediante documentos fue confirmado con relatos de biográficos. Ahí, en los relatos, es donde está la historia de la danza en este país, la historia de sus configuraciones y reconfiguraciones institucionales y evidentemente la historia de estos individuos.

Las historias de vida narradas por sus protagonistas dan cuenta de la forma de ver el mundo a través del conocimiento que tienen disponible, el conocimiento de su época, una visión del mundo que tiene sentido en el mundo que viven y que lo explica en sus vivencias y con sus palabras al mismo tiempo que explican su papel en ese mundo que describen (Atkinson, 2006, 122).

Al iniciar las entrevistas siempre hubo una breve presentación del estudio, el compromiso de tratar la información con confidencialidad y de que los resultados sean públicos una vez terminada la tesis. En esta introducción resultó fundamental plantear la entrevista como una conversación en la que los sujetos tuvieron la oportunidad de preguntar quién está haciendo el estudio y por qué. En la confianza que se construyó en esos minutos de presentación, más allá de mostrar el protocolo del proyecto que se preparó y envió a las autoridades, fue un espacio de intercambio en el que se observó que la disposición de los profesores era más abierta si se proponía una conversación en la que ellos podían organizar su narrativa con libertad, en lugar de una sesión de preguntas y respuestas. Por otro lado, también se mostraron más abiertos a partir de la aclaración de que es una investigación académica que no está comprometida, ni fue encargada por ninguna autoridad del INBA o de las escuelas.

En total de fueron 26 entrevistas basadas en la narrativa biográfica, cada una duró entre 60 y 180 minutos registrados en audio (aproximadamente 30 horas) y la mayoría se realizó en dos partes, debido a la poca disponibilidad de tiempo de los profesores⁴³. Los espacios y horarios donde sucedió la conversación fueron variados, normalmente entre clases, en algún momento libre y dentro de las escuelas, tanto en salones de clase, salas de profesores, comedores y cafeterías, afuera de los teatros en el Centro de las Artes antes de un ensayo o de una función.

Lo que se presenta en los siguientes tres capítulos es el trabajo final de análisis de entrevistas. El diseño de la entrevista fue el de propiciar un espacio en el que los sujetos pudieran narrar sus historias de vida estructuradas de manera cronológica, pero analizada en las dimensiones planteadas en la estrategia metodológica. Las entrevistas como tal, transcritas literalmente resultaron en historias de vida que mostraron hechos y reflexiones incluso traspasando los límites de este estudio por la condición de libertad en la que se les pidió la narrativa. No hubo intención de cortar o limitar la historia a temas cerrados, por lo que decidimos que el trabajo de análisis priorizara la clasificación de la información en las dimensiones propuestas.

Haber dado el tiempo y el espacio sin limitaciones por parte del entrevistador, permitió que la información recabada diera como resultado la identificación de factores vitales y mecanismos institucionales considerados por ellos mismos como razones para su integración a la profesión académica, y aún más, que pudiéramos reconstruir la interpretación del efecto que han tenido en

⁴³ Ver anexo Entrevistas realizadas

la decisión de insertarse en la academia. Las entrevistas resultaron tan ricas en contenido que llegamos a reflexionar sobre un proceso de definición de sus propias carreras, un tema que no habíamos contemplado, pero que fue surgiendo desde las primeras entrevistas piloto y decidimos agregarlo como tema en la guía de entrevista.

De cada tipo seleccionamos dos sujetos que responden a la descripción elaborada a partir de las respuestas del cuestionario, bajo el criterio de que fueran lo más diversos posible para dar cuenta del espectro que cubre cada tipo y siempre considerando, como se explicó con anterioridad, que los tipos propuestos de ninguna manera implican que todas las trayectorias sean iguales o que existe homogeneidad en lo que se puede esperar de una trayectoria en la profesión académica en la danza. Por el contrario, acercarnos por medio de una estrategia biográfica es la forma más viable de comprender la diversidad y dio como resultado poner en evidencia un hecho que será comentado más tarde y se refiere a que el camino trazado institucionalmente para la profesión académica dentro de las universidades no corresponde a la realidad de la profesión académica de las EPD y los académicos de la danza, lo cual no es razón suficiente para considerarlos sujetos ajenos a la profesión académica. Dado que ofrecimos el trato anónimo de la información, todos los nombres fueron modificados para respetar la privacidad de los académicos. La revisión de sus historias y el análisis en el transcurso es el contenido de la última parte de reflexión.

Capítulo seis

Tipo 1. Académico-ejecutante retirado: incorporación a la profesión académica posterior a la ejecución profesional de la danza

La trayectoria tipo 1 es el académico que en su situación actual se ha retirado de las actividades de ejecución profesional de la danza. Está caracterizado por una trayectoria extensa en la ejecución de la danza y por el retiro como un punto de quiebre de la trayectoria profesional, donde se plantean la posibilidad de dedicarse por completo a las actividades de enseñanza y consideran la EPD como su mejor opción. En la búsqueda de una actividad en la que inviertan la dedicación completa de su tiempo, conocimiento y capacidad creativa, la profesión académica representa una forma de continuar con trayectoria profesional dentro de los establecimientos de educación profesional y del circuito cultural artístico que ya conocen, por lo tanto, mantener su presencia y relaciones; un ingreso estable que puede convertirse en el más importante de su actividad profesional; y la posibilidad de transmitir conocimiento y experiencia a las siguientes generaciones.

Estas son las historias de dos académicos con una trayectoria amplia y consolidada de dedicación en tiempo completo como bailarines dentro del circuito cultural artístico; con mucha experiencia docente en academias privadas y en grupos de danza, pero que su incorporación en las EPD sucedió hasta finalizar su trayectoria como ejecutantes.

Tabla 17

Académico – ejecutante retirado

Pseudónimo	Edad actual	Edad de inicio ejecutante de danza	Edad de retiro ejecutante de danza	Edad incorporación profesión académica
Alicia	60	19	38	48
Guillermo	84	19	54	71

Alicia

La de Alicia es una vida en el escenario. Es la vida de una bailarina que pasó la mitad de su trayectoria profesional arriba del escenario y la de una maestra que ha continuado su labor detrás de él, no sólo en las bambalinas, sino en el salón de clase. Estas son las dos características con las que ella misma define su vida profesional: “Bailé 20 años en la compañía y ya llevo 20 años aquí dando clase”.

Para iniciar el relato biográfico de Alicia, es necesario remitirse a las especificidades de la danza clásica que dificultan la posibilidad de pensarla como opción profesional. Es una especialidad de la danza muy exigente en varios sentidos. Cualquiera diría que para conocer el *ballet* es necesaria la procedencia de cierto sector social o el acceso a cierto bagaje cultural acumulado que permite apreciarlo y pensarlo como opción profesional. En México, esta afirmación tiene su excepción puesto que el INBA cuenta con un sistema de educación artística que es público, gratuito⁴⁴ y ofrece la formación desde los niveles de iniciación hasta los programas de educación superior: el técnico superior universitario y la licenciatura. Esta es una de las razones por las que la cultura como parte de un proyecto político ha tenido como efecto que la matrícula de las EPD es variada y no está tan limitada a la procedencia de un sector social privilegiado, como en el caso de las academias y clases privadas. Sin embargo, es cierto que la cobertura de dichas escuelas es bastante limitada por diversas razones, al menos dos de las cuales es posible dar cuenta.

Por un lado, está casi totalmente centralizada en la Ciudad de México, la única escuela fuera de esta ciudad está en Monterrey. Por otro lado, la labor de promoción es restringida: a pesar de que no existen datos al respecto, en el trabajo de campo fue notable un amplio consenso entre quienes no estudiaron en las EPD de que las dos razones principales por las que no lo hicieron son que no sabían que existen las EPD o no fueron aceptados en el proceso de selección.

Por parte del aspirante a estudiar danza, los principales requisitos son físicos y emocionales. Las cualidades físicas solicitadas para pasar los filtros de selección son tan específicas que, si no

⁴⁴ Tal como el resto de la educación pública en este país, gratuito significa que los costos de colegiatura no son denominados de esta manera y son mínimos. En el caso de las EPD, hay que cubrir una cuota semestral que al 2017 estuvo alrededor de \$900 (pesos mexicanos). Además, los trámites escolares no tienen costo, lo cual permite que este tipo de educación sea más accesible, aunque, ciertamente, hay otros gastos que el sistema no cubre y que implican un gasto oneroso, por ejemplo, los materiales de trabajo (ropa de ensayo, zapatos, zapatillas, además de vestuarios para las puestas en escena), alimentación (sobre todo en las escuelas y programas donde el horario es extendido) y transportación que puede llegar a ser elevado pues normalmente los estudiantes no viven en las alcaldías, ni cerca, donde están ubicadas las pocas escuelas que existen.

existen a los 4 o a los 8 años cuando inician su formación, no tienen acceso. Con los estándares estéticos del cuerpo no hay negociación, y pareciera no haber modificaciones sustanciales en comparación con décadas anteriores. La selección pasa por estándares estéticos limitados donde no hay lugar para falsas esperanzas: el requisito es “contar con la figura, proporciones y aptitudes físicas naturales”.⁴⁵ Algunas pueden desarrollarse con trabajo, como la fuerza y el tono muscular; pero otras como la condición de pie plano o la debilidad visual -así sea parcial- son motivos para descartar a un aspirante de nuevo ingreso. Además, tienen que mostrar, mediante un estudio psicométrico y una entrevista con el psicólogo de la institución, que tienen la voluntad y la madurez para dedicar la mayor parte de su tiempo al estudio de la danza, a soportar el dolor físico que implica el entrenamiento diario y a separarse de la familia.⁴⁶

Desde el ámbito familiar, estudiar *ballet* requiere recursos económicos, sobre todo si no saben que existe el sistema de educación del INBA o no fueron seleccionados, en cuyo caso la opción es pagar academias privadas. Aun en el sistema público, estudiar danza requiere recursos económicos, pero es una opción exponencialmente más accesible que las privadas, además de que la oferta es con el nivel profesional, con un certificado, y con los programas más formales y comprometidos con una educación larga, seriada, de calidad y con el compromiso de estar certificada y validada por las autoridades tanto de la institución de gestión del arte como la de educación.

Requiere tiempo y constancia desde muy temprana edad, que se puede tener su origen en la voluntad, el placer del movimiento, o la insistencia de los padres. Tiempo, constancia y voluntad son características que deben tener los involucrados: los artistas y los padres también. Que quieran, que les guste, que consideren la danza como una posibilidad y no como un peligro, que tengan disposición de tiempo y dinero. La de Alicia es una historia que desafió todos los prejuicios de la danza clásica.

Los padres de Alicia no tenían formación artística; escolaridad, solo la básica. Su padre venía de una familia compuesta por madre adolescente y padre alcohólico y violento. Estudió hasta sexto

⁴⁵ Toda la información sobre los requisitos para la formación de profesionales en la danza está disponible en las convocatorias de las EPD, ver <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/>

⁴⁶ El tema de la auscultación psicoemocional es más importante en la medida que los programas son de mayor duración puesto que los aspirantes son menores de edad que van a estar expuestos al cambio radical de sus dinámicas familiares, principalmente por el tiempo que exigen tanto los horarios extendidos que van desde las 7 am hasta las 7 pm y los calendarios de ensayos y funciones en teatro que exigen el trabajo en fines de semana y algunas veces en fechas de vacaciones.

grado de primaria y empezó a trabajar desde niño. Durante su vida adulta fue comerciante y, tal vez como consecuencia de su infancia difícil, se propuso ser amoroso con sus hijos y trabajar con ahínco para proveerlos. Su mamá creció fuera de la Ciudad de México y estudió la primaria en una escuela donde había una maestra para todos los grados y la introdujo al canto y a la idea de que podría ir a México a estudiarlo. Sin embargo, el abuelo murió cuando ella era adolescente, la abuela tuvo que trabajar y ella sí se fue a México, pero a trabajar para ayudar a su familia.

Como pareja tuvieron 4 hijos, Alicia la mayor y tres hermanos le siguieron. Todos fueron a la escuela, todos llegaron a la universidad. La única consigna de su padre fue que escogieran lo que realmente les gustara y que lo hicieran con mucha entrega. Alicia eligió la danza desde pequeña, pero ninguno de sus hermanos buscó una carrera en el arte. Acerca de su familia, Alicia recuerda que, aunque no era un ambiente cercano al arte, a su papá le gustaba la ópera. No tienen muy claro de dónde le venía el gusto porque “él venía de un estrato socioeconómico muy bajo”, pero en su casa había tres discos de ópera y tres discos de *ballet* que ella escuchaba con atención desde bebé. Además, alguien le dijo que era bueno ponerles música clásica a los niños y cuando ella nació, los tres discos que tenía sonaban una y otra vez.

Ella recuerda que cuando estaba en el kínder o en la primaria compró más discos, una colección de Reader's Digest y esos diez discos los aprendió de memoria, cantaba las tonadas y bailaba todo el día haciendo las actividades de la casa. Debido a su temprana inquietud por bailar, su infancia estuvo totalmente inmersa en el mundo del *ballet*. Su papá creía que en la televisión vio alguna presentación de *ballet* porque desde que empezó a hablar le decía “llévame a bailar de puntitas”. Insistió tanto que él, que no sabía nada sobre el baile “de puntitas”, preguntó entre la gente que conocía hasta que le dijeron “es *ballet*”.

Ahí empezó su relación con la danza, un año después de haber entrado a la primaria empezó a tomar clases por las tardes. A su papá le habían recomendado que fueran a la escuela de Bellas Artes, pero luego de pasar por el procedimiento de admisión no la aceptaron por sus “condiciones físicas”. No recibió una explicación más detallada y nunca logró entrar en la escuela del INBA.

Sin darse por vencidos, su papá siguió preguntando por una buena escuela y les recomendaron la Academia de Balé de Coyoacán⁴⁷ que fue una academia privada avalada por el

⁴⁷ La Academia de Balé de Coyoacan se fundó en 1929 por Ana del Castillo. Fue la academia privada más grande y más importante por ser la que trajo la técnica inglesa del *ballet*. En ella se formaron muchos bailarines que llegaron a ser parte de la Compañía Nacional de Danza y muchos más que se han dedicado a la danza en diversos espacios, incluso internacionalmente. Llegaron a certificar a 5 mil alumnos examinados por el sistema de la Royal Academy of

Royal Academy of Dance donde empezó a tomar clases, poco a poco, los primeros años dos veces a la semana por la tarde después de la escuela, para ver si le gustaba y si realmente quería estudiar *ballet*. El recuerdo de la primera vez que llegó a esta academia es vívido:

En cuanto llegué al salón salieron volando los zapatos y fui feliz. La maestra que estaba dando la clase estaba poniendo una polka que se enseña con pantomima (porque así se les empieza a enseñar a los niños) y me acuerdo perfecto que fui feliz porque estaba jugando con niñas, había danza, la maestra amorosa y siempre con sonrisa. Yo no tenía hermanas, nunca se me va a olvidar ese día, yo estaba encantada, no lo dudé y me inscribieron en esa academia.

A partir de ahí, las tardes las dedicaba a la danza y las noches a hacer tarea; los fines de semana a ver danza, siempre que se podía:

Le pedía a mi papá que me llevara a todas las funciones de *ballet* y también íbamos a la ópera que a él le gustaba. Íbamos al Auditorio Nacional, que en esa época había temporadas populares. Ahí vi *La Traviatta*, *Turandot*, *La Bohème*. Cuando podía, también iba al folklórico porque en la academia donde tomaba clase los maestros eran alumnos y bailarines de Amalia Hernández.

De parte de su familia siempre hubo apoyo, aún con pocos recursos nunca hubo una negativa. Nunca faltó a una clase, y la única vez que llegó tarde fue porque su mamá estaba enferma y no la pudo llevar a la clase. Alicia estaba inconsolable, así que su mamá le dijo que fuera, pero que se llevara a su hermanito más pequeño para que la acompañara y no anduviera sola en la calle. Con su hermanito de 5 años tomado de su mano, agarró camino. Nunca falló en su compromiso con la danza y la danza nunca le ha fallado a ella.

Toda su formación en danza sucedió en la Academia de Coyoacán bajo el sistema inglés que era una de las pocas opciones en México para estudiar *ballet* y sólo existía en las academias privadas que se contaban limitadas en la década de 1970 en la Ciudad de México. Es un sistema

Dance del *ballet* inglés. Cerró en 1999 y de su influencia surgieron muchas de las academias privadas que aún existen en la Ciudad de México.

prestigiado que se imparte en academias privadas bajo el esquema de una secuencia de cursos que empiezan desde los 8-9 años y preparan para ser bailarina/es. No tiene validación oficial, pero sí el prestigio de contar con certificación de *The Royal Ballet* que ha sido, por muchos años, uno de los sistemas más enseñados. Si hay constancia y recursos, hay quienes logran dedicarse a la danza, ya sea montando su propia academia, dando clases o, en el mejor de los casos, bailando en compañías importantes.

En las academias privadas las clases tienen costo, las certificaciones tienen costo extra. A muchas estudiantes les ofrecían beca, pero ella no quiso aceptarla porque sabía que cuando creciera le cobrarían la beca con su trabajo, como había visto a sus compañeras a quienes les ofrecían dar clases sin pago porque habían aceptado la beca mientras estudiaban. Su papá pagó las colegiaturas con mucho trabajo hasta que a ella le ofrecieron empezar a dar clases.

La formación en danza clásica no es fácil en términos de las exigencias físicas, el trabajo de adecuación del cuerpo es constante desde que inician sus estudios y es constante incluso ya teniendo trabajo como ejecutantes. En la etapa de estudiantes, no basta con tener buen cuerpo y flexibilidad de manera natural, el cuerpo tiene que ser trabajado arduamente para ser controlado, para lograr el estándar estético y el dominio de la técnica; además, el desarrollo de la capacidad expresiva. A este trabajo, Alicia (como muchos otros estudiantes) tuvo que lidiar con el trato de la directora.

Muchas terminaron odiando el *ballet*, había ensayos que duraban hasta las 10 de la noche y los niños durmiéndose y los papás en la puerta, no los dejaban entrar. (La directora) era muy racista, dolía mucho. Nada más las niñas bonitas y güeritas las ponía en las figuras centrales y las que estábamos feitas, pues ahí de cuerpo de baile, de árbol o de perrito o de gatito. Hasta después que crecí más y técnicamente adquirí más posibilidades, los coreógrafos que venían (a la academia) me ponían en más cosas y a ella ya no le quedaba más.

A pesar de que este tipo de situaciones sucede mucho en las dinámicas de la enseñanza de la danza y puede ser motivo de renuncia, para Alicia tuvo un efecto opuesto. En todo momento, ella refiere a esos recuerdos como parte de lo que formó su personalidad y su ética de trabajo.

Uno aprende de todo eso. Eso me ayudó, me fortaleció. Dudar de ser bailarina y que siempre me dijera “tú no vas a bailar, tú no vas a ser bailarina, tú estás muy fea” y que de hecho en las coreografías siempre me ponía donde no me viera, fue lo que siempre me hizo trabajar más duro.

Para Alicia, su paso por la Academia de Balé no fue amargo. Lo recuerda como una etapa muy feliz en cuanto a su aprendizaje de la danza, pues aún hasta hoy piensa que era una buena escuela y que la directora tuvo mucha visión de desarrollo del currículo.

Tenía muchos maestros bailarines y sus egresados se iban después a la Compañía (Nacional de Danza), por ejemplo, Clara Carranco⁴⁸ egresó de ahí pero luego se fue a Cuba y gracias a ella trajeron la metodología cubana. Siempre teníamos maestros que eran bailarines, eso fue muy bueno para mí porque tenían niveles altos y ya eran bailarines o exbailarines. Traía maestros, siempre tenía lo más actual en la técnica. Ella siempre traía lo mejor que había en el momento.

Alicia terminó sus estudios en la Academia de Balé y obtuvo el grado Solo Seal (solista) que es la máxima certificación del sistema inglés y se obtiene con la sustentación de una evaluación que en aquel tiempo la realizaban examinadores ingleses. Cada cierto tiempo (una o dos veces al año) venían a México y, en conjunto con ensayadoras mexicanas, aplicaban un examen práctico. Actualmente, Alicia confirma que en México sólo hay seis bailarinas que tienen ese título, y ella es una.

Luego de terminar su formación en la academia de danza, decidió también entrar en la universidad y buscar un título de licenciatura. Cuando empezó la universidad ya estaba bailando y pensaba que terminaría su licenciatura en cuanto dejara de bailar, pero nunca lo hizo. BEC nunca dejó de bailar, nunca le faltó trabajo y nunca tuvo que dejar la danza. Aun cuando se retiró de la ejecución, no ha tenido que dejar la danza o dedicarse a otra cosa. Por esta razón no terminó su licenciatura en Letras Hispánicas en la UNAM.

⁴⁸ Maestra y repositora en la Compañía Nacional de Danza con una larga trayectoria en el circuito artístico de la danza como bailarina, fundadora de compañías, maître, *regisseur* y ensayadora. Ha participado como jurado de concursos nacionales e internacionales. Fue maestra de la ENDCC y elaboró los planes de estudio para la Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica.

Cuando recién entré a la compañía estaba de 10 a 3 de la tarde y entraba a la facultad de 4 a 10 de la noche, pero llegó un momento en que me quedaba dormida, ya no podía. Y por el ausentismo de las giras, aunque hiciera los trabajos no lograba aprobar. Ya bailando la verdad es que es ilógico seguir con una carrera universitaria.

Como parte de su formación educativa, BEC también cuenta su paso por la licenciatura, pero su trayectoria como ejecutante ya había iniciado y era su absoluta prioridad. La licenciatura en la UNAM quedó como un plan a futuro que no se concretaría, pero el grado de licenciatura lo está cursando actualmente en un programa en el INBA, con la intención de obtener el título que podría mejorar sus condiciones laborales.

A su esposo lo conoció en la universidad, cuando ella entró a estudiar Letras Hispánicas en la UNAM y él estaba en la misma carrera. Tenían en común que estudiaban lo mismo y también intereses fuera de la universidad: “Íbamos mucho a la cineteca. Llegábamos a las 5 de la tarde y salíamos a las 8. Íbamos juntos a conciertos, ópera, teatro”.

Sin embargo, el tiempo para pasar con el novio o dedicar a otras actividades cada vez fue más limitado por los horarios y la giras en las que empezó a participar a temprana edad. Su esposo terminó la carrera de Letras Hispánicas y empezó a dar clases de Español en secundaria, etimologías y literatura en la preparatoria. Hoy en día se sigue dedicando a eso y además tiene un taller de ajedrez por las tardes, una vez por semana.

Su esposo tuvo un accidente y como consecuencia una de sus piernas quedó más corta que la otra. Para evitar complicaciones a largo plazo, los médicos le recomendaron tomar clases de *ballet* o de gimnasia. Por influencia de Alicia, eligió estudiar *ballet* en la misma academia que ella y empezó a tomar clases desde el primer nivel. Sin entrenamiento previo llegó a completar el quinto año del método cubano y con esa experiencia construyeron una relación de pareja en la que compartían el conocimiento de la danza de una forma más personal. En aquel tiempo eran novios, luego decidieron casarse y en su relación de pareja, Alicia encontró la aceptación de su profesión en un grado más profundo: la comprensión de la terminología, de la experiencia corporal y estética, respeto, admiración y apoyo incondicional.

Después de que tuvo el accidente y con todo el entrenamiento, (mi esposo) se convirtió en mi mejor crítico porque sabe mucho de *ballet*, le gustaba mucho porque además sus papás

lo llevaban desde chiquito a ver *ballet*, ópera y zarzuela, las pocas que venían, porque su papá era español y le fascinaba. Al final, el único que iba a mis funciones era él. Le gustaba mucho y había visto *ballet* pero a la hora de probarlo en cuerpo propio ya sabía la técnica, se involucraba mucho, tomaba notas y fotos, me decía lo que me faltaba. Me ayudó mucho porque lo vivió en carne propia. Y claro, al practicarlo, sabía muy bien todo cuanto se necesitaba. Cuando llegábamos a casa le pedía toda la reseña para continuar corrigiendo mis errores. Tomó fotos en las funciones durante muchos años y mientras bailé en la compañía nunca faltó a ninguna.

La trayectoria profesional de BEC inició antes de su graduación con la invitación de Ana del Castillo para dar clases en su academia. Previamente, la directora ya había sentenciado a BEC: “tú no vas a ser bailarina, mejor te formo como maestra” y eventualmente la invitó a ayudar a la profesora titular de clases con niñas pequeñas de los primeros grados; al siguiente, sustituyendo a la profesora en alguna clase; y al siguiente, en cuarto grado de su formación en *ballet*, le dieron su primer grupo ya como responsable. Luego, le dieron otro grupo y ya estaba enseñando dos veces a la semana y después, con otros dos grupos, ya iba a dar clase cuatro días a la semana, por las tardes, después de tomar sus clases.

Como todavía estaba estudiando y no había aceptado la beca que le ofrecieron (aquella con la que la directora aseguraba que sus estudiantes darían clase durante algún tiempo sin remuneración), le pagaron sin contrato y con la mediación de su papá que firmaba y cobraba los recibos en su nombre que, a los 15 años siendo menor de edad, no podía recibir pagos formalmente. Hasta que cumplió los 18 años y se registró legalmente para pagar impuestos, empezó a recibir pagos formales, “una bicoca” y aún sin un contrato estable.

A los 17 años se presentó a la audición para integrarse a la CND, fue aceptada y comenzó su trayectoria como bailarina profesional. Sin embargo, en sus primeros años como bailarina, continuó la actividad docente en la academia donde se formó.

Mientras bailé en la compañía seguí dando clases en la escuela de Coyoacán, pero con el acuerdo de que me pondrían un suplente cuando me fuera de gira. Además, solo me comprometí por dos veces a la semana, no diario porque es muy desgastante bailar y dar clases. El trabajo en la compañía era de 10 am a 4 pm y yo daba clases a las 5 pm.

A partir del inicio de su trayectoria como ejecutante, trabajaba en la compañía en las mañanas y enseñaba en la academia por las tardes. También, ya estando en la CND, por recomendación de algún compañero⁴⁹, la contactaron en otra academia para pedirle que diera clase ocasionalmente, una sola clase, dos veces por semana y con la consigna de que estaría ausente siempre que hubiera funciones o giras con la CND. Durante dos años continuó con la docencia como actividad complementaria a su desarrollo como ejecutante, más por gusto que por necesidad, aunque menciona que todos sus compañeros daban clase o tenían otro empleo después de los horarios en la compañía. Sin embargo, al segundo año de haber empezado a bailar con la CND, la nueva dirección de danza del INBA introdujo ciertos cambios en la estructura institucional que incluyeron la mejora en algunos aspectos laborales en la CND. Por un lado, se instituyó como la compañía del INBA por decreto presidencial en 1977; por otro lado, como consecuencia de la nueva estructura administrativa, la forma de contratación se integró a la estructura del instituto y los salarios mejoraron.

Entonces ya dejé la universidad y ya no tenía que dar clase, además los horarios ya se complicaban, las temporadas de El Lago de los Cisnes por ejemplo eran 40 funciones, diario, solo descansábamos los lunes. Había temporadas en el Auditorio Nacional todos los domingos, las giras eran de 3-4 semanas. Ya era muchísimo, en ese tiempo la compañía iba con la ópera y el *ballet*, hasta en cines bailábamos porque no había tantos teatros.

En los primeros meses de su primer contrato pagado con la CND realizó todo el trámite para firmar su contratación y recibió el pago retroactivo seis meses después. Aún vivía con sus papás y estaba soltera, por lo que invirtió su primer pago en la compra de un auto.

Esos seis meses seguía viviendo con mis papás porque todavía no me casaba. Yo entré a la compañía y entré a la universidad. Ahí conocí a mi esposo y estuvimos siete años de novios, entonces yo estaba comodísima porque tenía buen salario, me compré mi coche y por fin le

⁴⁹ BEC refiere que esta época -finales de la década de 1970- la conformación de la CND era mayoritariamente de bailarines formados en academias privadas, bajo el sistema inglés dado que las escuelas del INBA “no estaban tan fuertes. En un cuerpo de baile de 16 personas, 10 éramos del sistema inglés, veníamos de las academias privadas de la colonia Del Valle, de San Ángel y de Coyoacán”.

pude ayudar a mis papás. Vivía con ellos y no pagaba renta, pero ya compraba súper (mercado) y cosas. Mi esposo siguió en la universidad, pero yo la dejé.

En su trayectoria como bailarina en la CND, pasó por cada una de las categorías e interpretó papeles desde el cuerpo de baile hasta llegar a ser bailarina principal. BEC comenta que a lo largo del tiempo ha habido muchos cambios en cómo se organiza la compañía, no sólo en los términos de la contratación, sino en la ordenación de las categorías de bailarines, en los requisitos en la selección. La competencia es constante y el control del cuerpo es parte de la vida cotidiana. El entrenamiento diario, las clases, el gimnasio son la rutina diaria para mantener el estándar estético del cuerpo para la danza y para conservar un lugar dentro de la compañía. El control del peso, de las líneas de la espalda, brazo y piernas, la flexibilidad de las articulaciones son preocupaciones en las que se trabaja cada día.

Nunca tuve mucha extensión, pero lo logré a base de trabajo, de eso ya siendo profesional me costaba sangre, sudor y lágrimas no tener extensiones, tenía buena rotación eso sí. Además, soy muy chiquita, siempre pesaba 39 kilos, era flaquísima y pues claro entre más delgada te ves más larga en el escenario. Sobre todo, siendo bajita tienes que cuidar más el peso, nada más cuando me decían te ves cabezona entonces ya tenía que subir un poquito de peso. Ahora ya no estoy así porque ya dejé de hacer ejercicio.

Para Alicia, la estatura baja es un tema sobre el que reflexionamos ampliamente puesto que actualmente el mínimo requerido para hacer audición es de 1.65 m en mujeres, más bajo que el requisito en compañías internacionales, pero más alto que la media nacional (1.56 m). En su caso, el mínimo de estatura actual hubiera sido una imposibilidad, pero las condiciones en la estructura de la compañía que en ese momento se estaba institucionalizando, fueron las adecuadas para su entrada. Fue un momento en el que la capacidad técnica y expresiva de la audición eran más importante que las características físicas. Y ese requisito ella lo cumplía de sobra.

Ahora para la audición en la compañía piden 1.65 m, yo me salvé porque medía 1.52 m y cuando me salí pusieron la estatura mínima como requisito. Me da coraje porque estamos en México y la población no es alta, las nuevas generaciones ya están un poco más altas, pero

como hay tanta demanda se dan ese lujo. El problema es que si tienes bailarinas altas necesitas unos basquetbolistas para que las puedan cargar y mover y los hombres tampoco son muy altos. Me da coraje porque con excepción de las compañías rusa, la alemana o la francesa, otras compañías tienen de todos tamaños. Y aquí solo tenemos la Nacional, la de Monterrey y la de Guadalajara, la de Morelos se deshizo. Para un país tan grande, tres compañías es muy poco.

A lo largo de su trayectoria como bailarina fue muy esmerada en el cuidado de su peso, su figura y su técnica. Siempre estuvo consciente de sus limitaciones y trabajaba duro para compensarlas con la técnica, la capacidad expresiva y su compromiso con el escenario.

Me cuidé demasiado porque era muy obsesiva y nunca tuve lesiones cuando fui estudiante. Ya en la compañía me cuidaba muchísimo en la alimentación y como no tenía muy buena extensión entonces calentaba mucho, apenas llegaba y empezaba un calentamiento muy largo.

Durante su etapa como estudiante no padeció lesiones y ya en su etapa como profesional sufrió un par de caídas. Una de ellas requirió descanso para su recuperación, pero volvió a bailar luego de unos meses.

En las lesiones dejas de bailar y te pagan, pero ya no bailas y si cambia el director en ese tiempo te puedes quedar sin el papel. Yo camino normal y estoy bien, pero he visto muchos exbailarines que tuvieron lesiones, se operaron y no quedan bien. Sí te desgastas, pero depende mucho de cómo te cuides. Te afecta mucho, somos como las gimnastas que duran dos olimpiadas y de ahí ya se retiran. Sin embargo, ahora los bailarines duran más en la compañía porque las condiciones son diferentes: tienen sueldo, tienen seguro, les pagan aun cuando se lesionan, tienen fisioterapeutas y hasta dentista ahí en la compañía.

Veinte años de trayectoria como bailarina de la compañía son una inversión fuerte. En el tema profesional, una trayectoria de este tipo es considerada un éxito. En el caso específico de Alicia significó el logro del ideal al que aspira una estudiante de *ballet*: ingresar en una compañía donde

bailar es la actividad principal y por la que reciben una remuneración con la que es posible tener una vida profesional y personal dependiente de su actividad como bailarines, es decir, una dedicación exclusiva a la ejecución de la danza. Con pequeñas excepciones, aquellas clases, talleres o pequeños periodos dedicados a la docencia, de manera más informal, su trayectoria fue puramente en la ejecución durante veinte años.

En el tema de la economía familiar, no tuvo carencias, ni momentos de emergencia pues durante todos esos años tuvo un salario y una pareja con empleo estable. Sin embargo, la inversión física no es menor. Por un lado, el peligro de sufrir lesiones está latente y aunque éstas no sucedan, el desgaste físico es trascendental: puede tener consecuencias a largo plazo y definir la vida posterior al retiro de la ejecución. Por otro lado, mientras una bailarina dedica su tiempo completo a la ejecución, su profesión llega a definir decisiones como la maternidad que implica estar indisponible por lo menos seis meses.

Me esperé mucho para embarazarme porque soy una bailarina que nunca tuvo las condiciones físicas así naturalmente, todo lo conseguí con mi trabajo. Estuve muchos años en la compañía como cuerpo de baile (13 años) y pasé por todas las categorías hasta que me ascendieron a corifeo. Ahí dije no me voy a retirar porque tanto trabajo que me costó para llegar aquí y ni modo de embarazarme. Luego ya había decidido embarazarme y me ascendieron a solista, entonces cada vez que me decidía me promovían. Ya cuando finalmente decidí me invitaron a Cuba y dije ahora sí ya regresando de Cuba, pero luego me invitaron a Uruguay y Argentina. Por eso lo pospuse mucho. Ya para esa época, yo ya estaba de obsesiva, algunas se embarazaban y se recuperan, pero había tanta competencia, había 120 bailarines (ahora solo hay 68) era muy complicado subir, por eso siempre lo posponía. Ya quería embarazarme porque pensaba que ya estaba grande y mi hijo me iba a decir abuelita, pero también ya era bailarina principal y yo sabía que tenía que trabajar más para mantenerme. Yo llegué a ser bailarina principal de la Compañía Nacional de Danza y en la escuela que estudié, de las 1,500 alumnas que había, ninguna llegó a más, a hacer una carrera como ejecutantes.

Entre su decisión por posponer la maternidad, su cuerpo de 35 años dio muestras de agotamiento y en una función sufrió la ruptura del tendón de Aquiles. La recuperación de esta lesión fue lenta

y dolorosa, pero aún no estaba preparada para el retiro, así que se concentró en regresar al escenario; sin embargo, tenía 35 años y al verse forzada a pasar tiempo en casa en reposo total, el ritmo de su trayectoria le abrió paso al momento adecuado para tomar la decisión de embarazarse, a pesar de haberlo pospuesto por tanto tiempo.

Una lesión fuerte que tuve fue bailando “Muñecos” y de repente sentí un ligazo en el tendón de Aquiles, incluso volteé y no había nadie en entrepiernas. Yo seguí bailando porque no bajaban el telón, pero fui sintiendo como se me iba subiendo el tendón. Era un *pas de deux*, no había cuerpo de baile para que yo me pudiera salir y ya: estaba yo solita. Ellos no bajaban el telón porque yo no me paraba y yo no me paraba porque ellos no bajaban el telón. Terminé la coreografía y me quedé a gatas. Al terminar el *ballet*, mi pareja todavía me dio la vuelta para el saludo al público. Ahí me hiqué para quedar de rodillas y que no se diera cuenta el público. El se acercó a mí y me dio la mano para levantarme y agradecer y ya le dije cárgame. Ahí pensé “ya terminó mi carrera”. Así me sacó del escenario. Cuando salí, el doctor que estaba ahí me quitó la zapatilla y ya se me jaló todo el tendón, mi pie quedó colgando. Ahí dije “adiós carrera”. Yo tendría como 35 años. Por eso me embaracé, como tuve que descansar, ahí me embaracé. Estuve en cama, no me podía mover, tenía dolor espantoso. No quise operación y optamos por un tratamiento. Me cargaban para llevarme al consultorio, me daba láser, ultrasonido y estaba con férula durante tres semanas. No podía recargar el pie. Al mes y medio me pusieron una andadera pero no podía caminar. Yo pensaba que no sólo ya no iba a seguir bailando, sino que ya no iba a caminar normal. Mi pie era como gelatina, pensé que no iba a quedar normal, que iba a quedar en andadera para siempre. Después del tratamiento fortalecí el pie y luego el cuádriceps y luego pude caminar. Me recuperé y pude volver a bailar. En esa época me embaracé porque estaba en mi casa, en reposo.

De aquella lesión se recuperó y regresó al escenario. De su embarazo y el parto, también se recuperó: a los cuarenta días del nacimiento del bebé, regresó a tomar clase; a los tres meses, estaba en el escenario del Palacio de Bellas Artes. No se detuvo y su carrera no terminó, siguió bailando por tres años más, hasta que decidió que era el momento de su retiro. Ella misma dice que hubiera preferido retirarse dos años antes porque estaba en la cúspide de su carrera y ese había sido su

deseo desde sus primeros años como bailarina profesional: retirarse en la cima, antes de que en el escenario se notara que su cuerpo ya no podía bailar; pero en aquel tiempo sintió que su cuerpo podía dar más.

Cuando finalmente expresó su deseo de retirarse, le decían que se esperara cinco años más, pero no quería ser recordada como una bailarina que ya se veía nerviosa en el escenario por ya no sentirse fuerte y segura, pero que algún día había bailado tan bonito. En su última función, su mejor regalo fue que en el público estaban su papá cargando a su hijo, su mamá y su esposo. Y que los comentarios sobre su función de despedida fueron “se ve tan joven y tan bonito que baila” que seguramente se estaba retirando porque se iba a casar con un médico o un abogado que ya no la iba a dejar bailar: “Si los comentarios fueron que me veían joven y que bailaba bien, eso quiere decir que me retiré a tiempo, así es como yo quería que me recordaran”. El éxito de la trayectoria de Alicia fue producto de trabajo y esfuerzo constante hasta el retiro dictado por las condiciones físicas.

Me dediqué 20 años a la compañía, entré en enero del 76 y me retiré en enero del 96. Cuando me retiré, me fui de la Ciudad de México porque tengo un hijo que en ese tiempo tenía asma, estaba chiquito y pensé que era tiempo de salir de la ciudad. La pasamos muy bien porque me dediqué de tiempo completo a disfrutar a mi hijo.

Unos años después, decidió regresar a la Ciudad de México porque su hijo ya estaba mejor y ella quería regresar a la danza. Su idea era entrar a la ENDCC a dar clases, pero no encontró plazas disponibles, así que se fue a las academias privadas a buscar clases. Profesionalmente, estaba volviendo a empezar su vida laboral con más de 40 años de edad, fuera del escenario y bajo condiciones que ella no conocía, pero tomó todos los empleos disponibles. Daba clases en la academia de la colonia Del Valle, en la compañía del Taller Coreográfico de la UNAM, en la compañía de Amalia Hernández y a los maestros de jazz de la escuela de Ema Pulido, todo esto en las tardes. Y ocasionalmente le daba clase de *ballet* a los bailarines de la compañía de Tanya Pérez Salas, los sábados.

Luego de más de un año de haber pedido trabajo en la ENDCC, le llamaron para invitarla a dar una materia, dos horas de lunes a viernes.

Entré a la END en 2005. Había dejado mis papeles y una maestra me mandó llamar. Yo estaba dando clases en muchos lugares, pero hasta que me invitaron pude entrar. Me contrataron para dar la clase de prácticas escénicas. Me tenían por honorarios y me daban 1,500 pesos al mes por 2 horas diarias. Al año siguiente, me dieron más clases y así incrementó hasta que tuve tiempo completo. Dejé todo lo demás para dedicarme a la ENDCC. Sólo seguí dando clase en la escuela de Fabienne Lachère hasta el año pasado que mi papá ha estado delicado de salud y he tenido que atenderlo.

Actualmente, tiene contrato Titular B de tiempo completo, en interinato. No puede tener la propiedad de la plaza porque todos sus papeles la acreditan como maestra del sistema inglés y la ENDCC imparte el sistema cubano:

Aunque doy clases de sistema cubano porque lo conozco muy bien pues cuando entré a la compañía tuve seis años de asesoría cubana y aprendí toda la metodología. La danza es universal, pero cada metodología tiene peculiaridades: los rusos, los franceses y los cubanos. Aquí no me valen mis papeles y por eso no tengo la propiedad de la plaza, me dijeron que si la quería tendría que hacer la licenciatura de 4 años de docencia de la danza, pero si doy clases en las mañanas ¿a qué hora estudio? Estoy atrapada sin salida, tengo que trabajar hasta que me muera.

El currículo en la ENDCC está dividido en dos bloques por grados: de primero a quinto año que son los pequeños y están más enfocados en la formación del cuerpo y las bases técnicas en el salón de clase, y de sexto a noveno que siguen trabajando el cuerpo y la técnica, pero que ya tienen compromisos más complejos en el escenario. Alicia trabaja con los dos bloques y su día se reparte entre clases, ensayos y funciones: entre la escuela y el teatro. Cuando descansan los chiquitos, ella sigue trabajando con los grandes, a ella no le tocan los descansos.

En el seno del núcleo familiar, tanto de origen como el actual, Alicia ha tenido apoyo por parte de todos sus miembros y ha transitado por un camino en el que las condiciones para dedicarse a la danza le han sido facilitadas, tanto con el trabajo de quienes le rodean como con su propio esfuerzo. Sus padres, con pocos recursos económicos, con poco capital cultural, con la necesidad y todo el esfuerzo concentrado en mantener a la familia, dedicaron parte de la economía familiar

y del tiempo disponible a la carrera de Alicia en la danza. De la misma forma, su esposo ha sido su mayor apoyo desde los 18 años en que se conocieron y ha sido pieza fundamental en su desarrollo artístico y en su trayectoria profesional, como ejecutante y como profesora de danza.

Guillermo

Durante varios días me senté en la entrada de la ADM esperando la hora de mis citas con el director, con la coordinadora o con algún profesor para entrevistarle o para que respondiera la encuesta a la que se les había invitado a participar. Esas mañanas que pasé sentada a la hora del inicio de las actividades en la academia me dieron la oportunidad de ver a los alumnos y a los profesores llegando a sus clases y de ser una cara familiar para quienes pasaban frente a mí.

El maestro Guillermo siempre llega temprano, saluda a todo el mundo y con mucha energía pasa frente a mí. Después de un par de días de verme me saluda con calidez y yo aprovecho para pedirle una entrevista. No lo conozco, pero no hace falta. Guillermo es uno de los pilares de la danza contemporánea en México. Fue un gran bailarín y testigo de la conformación del circuito cultural artístico de la danza mexicana, estudió con los pioneros de la danza y él mismo ha formado a generaciones completas de bailarines y coreógrafos mexicanos. Si el *Ballet* Nacional fue la compañía más representativa de la historia inicial de la danza contemporánea, Guillermo es el actual representante vivo de esa historia.

No se detiene, todo el mundo lo saluda con cariño, pero él sigue su camino. Su dinamismo llena el espacio donde está. Aunque se mueve lento por la edad y el desgaste físico, pareciera que su cuerpo pertenece a otro tiempo. La energía le sobra y se ve contenida en su cuerpo de 80 años. Su conversación es igual, habla fuerte, seguro, tiene una memoria interminable de detalles y nombres que sólo he leído en los libros y que él menciona como su vida diaria, su vida en aquel tiempo en que se mudó al centro y luego a la colonia Roma donde compartió departamento con compositores y dramaturgos que han hecho historia y luego compró la casa que aún habita, su vida en el *Ballet* Nacional, su vida dando clase: su vida en la danza.

Acercas de su trayectoria en la danza me cuenta todo sin parar. En algún momento luego de un buen rato, me dice “bueno, tú me dices cuándo detenerme porque yo me puedo seguir”. No lo detengo, pero le pregunto más sobre su trayectoria en la enseñanza. Y sobre eso, también tiene toda una vida de conversación.

Guillermo nació en el Estado de México, el quinto hijo de nueve hermanos. Al año de nacido la familia se fue a la Ciudad de México. Su padre era hijo de un hacendado español y heredó la hacienda después de estudiar para ser contador. Su mamá era hija en una familia con 27 hijos y padre comerciante que se hizo latifundista del pueblo donde vivían. 17 de los hermanos de su

mamá llegaron a ser maestros, normalistas, de costura, de pintura, de música y todos tocaban algún instrumento musical.

Ya en la Ciudad de México, su papá, que quiso mudarse y dejar el rancho, trabajó como jefe de oficina en el Sindicato de los Ferrocarrileros hasta que se jubiló. Su mamá puso un taller de costura y estudió perfumería, con lo que puso un local de perfumes y en algún momento, él recuerda que empezó a hacer algo relacionado con la decoración que llegó a tener mucho éxito con las ventas en tiendas departamentales y ser el sustento de la casa porque su papá tenía un “sueldo raquítrico”. A su mamá le gustaban todas las actividades relacionadas con el arte, tocaba el piano, la mandolina y el armonio, iba al teatro, le encantaba la zarzuela y a él le divertía, pero lo que le gustaba era cuando bailaban y tocaban las castañuelas.

Tomó clases de piano durante un año porque su mamá lo mandó, tenía muy buena memoria y aprendía las notas sin leerlas, pero una vez el maestro le tapó las teclas con un periódico y le hizo leer las notas. Lo recuerda como un momento de mucha decepción por no poder hacerlo y no quiso seguir con las lecciones. Le gustaba mucho moverse, era inquieto desde pequeño: “Yo bailaba y hacía numeritos y hacía teatro con mis sobrinos, mis primos y la sirvienta, inventábamos cosas y lo que había estudiado en la primaria”. Una de sus hermanas también estudió danza y bailó con el Ballet Folklórico de Amalia Hernández. Actualmente, tiene su escuela en Acapulco.

Estudió la primaria y secundaria pública. Recuerda haber sido muy inquieto, por lo que reprobó el cuarto año de la primaria: “no era idiota, era inquieto y quería hacer otras cosas”. Para terminar la primaria, lo cambiaron a otra escuela y ahí tuvo una maestra “que me entendió muy bien, me encantaba y de cuarto me pasó a sexto, pero por la mañana me hacía ir a tomar quinto y por la tarde el sexto de primaria”.

En el tiempo en que terminó la secundaria, su familia no tenía suficiente dinero para que siguiera estudiando para “ser arquitecto o médico” así que su papá le dijo “te vienes a la oficina conmigo”. También, una de sus tías le ofreció becarlo con la condición de que se fuera al seminario sacerdotal y no aceptó. Obviamente, ninguna de las dos alternativas eran los deseos de Guillermo, quien quería moverse y estaba encantado con el cine y la época de las rumberas. En ese tiempo, había conocido a un profesor de la primaria que bailaba en Ballet Nacional y lo había llevado a ver danza.

Fui al Estadio Nacional a ver una danza que hizo Waldeen con *Ballet Nacional* que se llamaba “Fuerza Motriz” y me encantó lo que hacían, pero yo no sabía nada de nada. Pasó un tiempo y me dijo ven a ver una función porque estaba bailando con Ballet Nacional y fui. Ahí dije eso es lo que yo quiero hacer. Me encantó y dije yo quiero esto.

Dado que varios de sus tíos habían sido normalistas, decidió entrar a la Escuela Normal y ser maestro. Antes de entrar a la Normal tomó clases de danza por primera vez y sólo por unos meses. Empezó a tomar clases, pero las dejó por la oposición familiar y el cansancio de combinar la escuela con las clases de danza. Ese fue su primer acercamiento a la danza y a su formación especializada, aunque muy corto. Estando en la Escuela Normal inició un ateneo con la idea de estudiar música, teatro, danza, poesía. Él propuso que también incluyeran danza moderna y le dijeron que sí. Recibió tal convocatoria que se dio cuenta que debía buscar a alguien para que se encargara de la clase. Buscó a aquel profesor que lo había llevado a ver danza y lo invitó. El grupo se fue reduciendo a medida que aumentaba la complejidad y el compromiso de quienes atendían a la clase y con ellos empezó a bailar de manera más informal y no tan profesional. Con la dirección de su profesor, montaron algunas danzas y dieron funciones en varios lugares, de manera itinerante a la usanza de las carpas de circo.

Tanta suerte tuvimos que nos invitaron a ir a un festival de danzas en Polonia y nos encontramos una gente que nos daba los boletos de avión. Así nos fuimos, no teníamos nada ni cómo regresarnos. La Juventud Comunista de Polonia nos mandó a Checoslovaquia, de ahí a Bulgaria, de ahí a Rumania, a todos lados. Tenía como 22 años y todavía no salía de la Normal.

Las clases que tomó en el Ateneo dentro de la Escuela Normal fueron su formación en danza y sus primeras experiencias en el escenario y de gira. Sin embargo, ya estaba seguro de que quería seguir su trayectoria en la danza y que el Ateneo ya no era suficiente para sus aspiraciones.

Antes de irme a la gira yo ya no quería estar en el grupo porque ya sentía que era lo mismo y yo ya quería otro nivel, como mi maestro bailaba en el Ballet Nacional, yo ya quería bailar ahí. Nadie me hacía caso en ese tiempo, era muy chiquito, medía 1.32 m y nadie me

creía que ya era un joven. Yo crecí hasta que entré a Ballet Nacional. Fui y pedí entrar y Chepina (Lavallo) me dijo “sí, ven a tomar clase, poco a poco.” Me decían niño porque representaba tener 16 años, y hicieron el encargado del vestuario de las funciones para “hacer algo”.

Posteriormente, cuando le comunicó a su familia que estaba bailando danza moderna, además de la ignorancia acerca del tema, su papá mostró su desacuerdo. Cuando inició en la danza, aún vivía en la casa familiar, pero luego de un tiempo y de una discusión fuerte con su padre decidió salir de casa y comenzar su aventura en la danza, con libertad de la independencia.

Le dije a mi papá que estaba bailando: ¿bailas español o folklor? No, danza moderna. ¿Qué cosa es eso? Lo invité una vez que bailé en Bellas Artes con los muchachos de la Normal y bailamos una danza húngara. Mi papá se quedó muy sorprendido: ¿Así que estas bailando estas cosas? Mira, no me hicieron mal, pero me dijo: "no me gustaría que bailaras eso, mejor una cosa de gitanerías, pero a mí no me gusta eso. Yo no quisiera tener un hijo bailarín". Pero yo seguí.

Al salir de la Normal, le avisó a su papá que estaba bailando y que se iría a una gira con Ballet Nacional por Moscú y China, entre otros países. Su papá le dijo “no regreses aquí por favor, te vas ya”. Por una discusión con su hermano tuvo que salir de su casa ese mismo día y al volver de la gira, efectivamente tuvo que buscar dónde vivir.

Me fui a casa de Carlos Gaona que era mi maestro y Rafael Elizondo, un compositor extraordinario que compuso música para el gobierno y para todo el *ballet*. Viví con ellos y nos fuimos a la gira. Y cuando regresé ¿qué hago? pues a buscar cuartos de azotea y lo que sea. Así empecé a estar cerca de todo.

Acababa de salir de la Normal, de su casa, y de entra a Ballet Nacional, donde también le pusieron en contacto con una persona que trabajaba en la Secretaría de Educación para conseguirle trabajo con lo que se pudiera mantener mientras empezaba a tomar clases de danza.

Cuando regresé de la gira, Chepina me dijo “mira, yo tengo un amigo en la Secretaría de Educación Pública, vamos a llevarle tus papeles a ver si logro que te comisione” ¿Quién era el amigo? Era Luis Echeverría. Le dijo “mira, yo te traigo este muchacho, salió de la Normal, pero está muy joven y quiere bailar y tiene que estar en *ballet*, pero no tiene tiempo.” Echeverría dijo “sí, cómo no” y ta tan ta tan, me dio una comisión por 4 años. Así empecé a bailar más seriamente. La comisión era mi sueldo de maestro, que eran 850 pesos, pero eran muy buenos en ese tiempo. No tenía que dar clase ni nada, era puro Ballet Nacional, de las 12 del día hasta las 8 y media de la noche.

En aquel tiempo Ballet Nacional tenía un subsidio pequeño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Guillermo recuerda que las únicas que tenían una plaza de maestro y recibían sueldo eran las directoras, eran plazas muy chiquitas y eran todos los recursos que había:

Todos vivíamos de lo que podíamos. Siempre tuve clases mientras fui ejecutante. Todos teníamos clases en otros lados. Yo tuve la suerte que durante el tiempo que no daba clases y no tenía dinero, daba clases en academias patitos, o de *show* y llegué a bailar con Ninón Sevilla en televisión y cine. Ahora veo las películas y digo “ay, pero era un muchacho y no tenía como vivir”. Un llamado de viernes, sábado y domingo ¡uy, cállate! Suponte que fueran 1,800 pesos, ¡qué barbaridad! Si estaba ganando 300 al mes y en un programa de televisión nos daban 500 pesos ¡yo me sentía rico! Pagaba mi renta de un departamento muy bonito que me conseguí, era salón grandote con cocina y baño, yo lo dividí todo y tenía sala y comedor y me arrendaban en 250 pesos con todo y luz y gas. Era en el centro, atrás de Santa Veracruz. Eran los edificios Windsor. Ahí vivían todos los artistas: Emilio Carballido, Sergio Magaña, Josefina Hernández, Nachito Londaes, Óscar Puente, Carlos Gaona.

En esta época, su vida entera fue el Ballet Nacional, tomaba clases todo el día y estaba encargado del vestuario de las funciones que se hacían en el teatro del estudio donde estaba el Ballet Nacional. Guillermo, siempre inquieto y siempre creando sus oportunidades, empezó a ensayar detrás de Guillermina Bravo todos los días, todo el día, hasta que eligió el momento adecuado para hacerse de un lugar bailando.

Fui muy atrevido, hice una cosa terrible y por poco me mata. Cogí el traje del diablo de Guillermina, era el papel principal y yo ya me lo sabía. Así me estrené una vez en La Merced, cuando se hizo una función. Yo ya me lo sabía porque lo había ensayado, entonces se hizo una función y estaban todos ya vistiéndose. Yo me había llevado el traje del diablo, yo era flaquísimo y le metí a la malla, ella nunca iba a entrar en ese traje. Ya iba a empezar la función, yo le tenía que decir que no iba a entrar, ella llega y le digo “ponte las mallas” y no le entraron. En 5 minutos iba a salir y el traje no le quedaba. Yo le dije “yo me lo sé”, “No, Guillermo ya ni te acuerdas de esto. No, no, no.” Y al ver que no entraba estaba enloquecida y me dijo “ponte las mallas”. Ella perdió el control, pero yo bailé. Nadie sabía que yo iba a bailar, ni los que ya estaban bailando. Total, salimos y dijo “Guillermo es un fregón, no tuvo problema”. Y cuando me preguntó “¿Qué pasó (con el vestuario)? yo no he engordado”. Yo le dije “no sé”, y no sé y de ahí no me sacaron. Así entré a Ballet Nacional y feliz me quedé.

Cuando se le acabó la comisión, empezó a dar clases en la primaria por las mañanas y de ahí se iba a Ballet Nacional para estar a la 1:30 pm y él tomar sus clases de danza.

Empecé en el 57 a dar clases en la primaria. Fue tremendo ese trabajo porque era doble trabajo, fueron 17-18 años que estuve así y no tenía sueldo en el Ballet Nacional. Cuando tuve el primer pago que me dieron en Ballet Nacional me dijeron “salte de la escuela, renuncia.” Y renuncié, por supuesto, porque me dijeron “tú eres de Ballet Nacional, ya no puedes seguir cambiando de aquí para allá. Si te gusta ser maestro, sé maestro aquí.” Eso me dijo Guillermina Bravo y empecé a trabajar solamente en Ballet Nacional y me dieron mi primer sueldo de 350 pesos en un cheque. Mi sueldo era por bailar nada más. Yo me sentía feliz.

Hacia la década de 1960, Guillermo sentía que estaba muy limitado como bailarín y que no estaba avanzando como él hubiera querido. Además, recuerda haber tenido mucha inquietud por dar clases: “Le dije a Guillermina: oye, Guillermina, yo tengo muchas ganas de dar clases”. Guillermina, que ya lo conocía muy bien, le respondió: “ya te salió la herencia”, refiriéndose a su familia en la que había tantos profesores y a su formación como normalista. Casualmente, (él lo

recuerda como una casualidad) David Wood, un especialista en la técnica Graham, llegó de Nueva York a dar un curso en Ballet Nacional.

Todos tomábamos clase con Xavier Francis y le teníamos mucho respeto porque era muy exigente. Yo era el rebelde de ahí, no me gustaba porque además no avanzaba nada con él. Será porque estaba limitado, yo era el negado para bailar, pero en el 59 vino David Wood y dije “esto es lo que tengo que hacer”. Guillermina me dijo “esto es una técnica”. Yo dije “pues, vamos con David”.

A partir de 1962, empezó a ir cada invierno a Nueva York a tomar clases en la Escuela de Martha Graham. Con sus propios recursos, trató de ir cada año, durante dos o tres meses hasta 1984 y estudió con maestros y coreógrafos de fama internacional: David Wood, Robert Cohan, Helen McGhee, entre los que menciona. Otros años, los maestros de la Escuela Graham eran invitados al Ballet Nacional y él tuvo oportunidad de formarse con Gene McDonald, Yuriko, Kazuko Hirabayashi, por ejemplo. La técnica Graham se hizo su especialidad y, posteriormente, algunos miembros del grupo se le unieron para ir con él a Nueva York. Esta técnica fue un momento importante en la trayectoria de Guillermo, tanto como ejecutante y como maestro, pues logró transformar su cuerpo en una forma en que a él mismo le resultó convincente para definirse como bailarín:

Me convencí de que era una técnica formativa porque lo vi en mi cuerpo, logré hacer mil cosas. Después de eso ya tenían danzas especiales para mí. Guillermina hizo El paraíso de los ahogados en el 69 porque era y fue la mejor obra de ella en ese tiempo. Bailé La resortera de oro, casi todas las obras de Guille. De Chepina Lavallo bailé Juan Calavera, El rescoldo, La maestra rural; y de Raúl Flores Canelo bailé muchísimo, me hizo una danza especial: El tramoyista. He de haber bailado como 75 obras en toda mi vida.

Por otro lado, el hecho de haberse formado en la Escuela Graham, le dio la seguridad de definirse como especialista e introducirlo en el salón de clase donde él era el maestro. Con esa seguridad, le insistió a la directora para dar clases y abrir una escuela del Ballet Nacional.

Yo formé la Escuela de Ballet Nacional en 62. Después de mi primera visita a la escuela de Martha Graham, le propuse a Guillermina dar clases, me dijo “olvídalo, estás loco, si tú quieres, da clases”. Así que puse un cartel que decía “Se dan clases de danza para jóvenes que quieran bailar. Guillermo C.” Y ya. Así, llegaron cuatro gentes: la hija de la portera que fue una maravillosa bailarina y tiene un nombresote en México, se llama Isabel Hernández, y es la muestra de que no importa de dónde vienes, sino la calidad que tienes. Luego se juntó uno que venía de bailar La reina del twist y era extraordinario. Otro que después fue director de la compañía Falco. Uno más que después se hizo periodista. Una gente que llegó de pura suerte, pero increíble. No pagaron nada porque no tenían dinero. Pero tenía otras cuatro gentes que sí me pagaban 50 pesos al mes por tomar clase conmigo, así que ganaba 200 pesos al mes, más los 350 pesos del Ballet Nacional.

En ese tiempo, Lin Durán era bailarina en la compañía y propuso que hicieran una escuela “bien estructurada” porque el éxito de las clases de Guillermo era evidente, Finalmente, fundó la escuela porque sentía “la necesidad de transmitir todo lo que había aprendido”. A él le había costado trabajo tener un lugar como bailarín y seguía aprendiendo, luego de casi 10 años de haberse integrado con el Ballet Nacional, así que su intención era formar a la gente en la técnica que mejor le había funcionado y de la que estaba totalmente convencido. De las 7-8 personas que iniciaron, se fueron multiplicando y al final del año ya tenía 14 personas tomando su clase:

Se lo tomaron en serio y yo queriendo tener un grupo para que de ahí salieran a dar clases en cualquier parte. No los iba a hacer profesionales, pero sí a darles el primer empujón que yo creo que es el que hace que baile la gente. Tu primer maestro es el que te hace decidir si te vas a arriesgar al sacrificio tremendo que es la lucha contra tu cuerpo y lograr un lenguaje por ti mismo. Yo no fui el director de esa escuela cuando la empezamos, yo solo quería seguir dando clases.

Lograron tener un convenio con la universidad, de donde obtuvieron recursos, aunque pocos, pero también les daban acceso a los hijos de los empleados y los estudiantes de la universidad. Llegaron a tener bastantes alumnos en un grupo que luego tuvieron que dividir. Además, debido a que la comunidad de la danza se empezó a enterar de que Guillermo iba a Nueva York con frecuencia, la

escuela del Ballet Nacional se convirtió en un centro de adiestramiento para maestros en otros estados del país. Los contrataron para trabajar con Lila López en San Luis Potosí e iniciaron el seminario de danza de Ballet Nacional. Posteriormente, les prestaron un salón en las oficinas del Palacio de Bellas Artes:

Yo daba primero y tercero. Ya teníamos primero segundo y tercero. Los de tercero que ya estaban avanzados los mandábamos a cualquier escuela o los absorbía Ballet Nacional y entonces se hizo un método de seguimiento y pensaron que podíamos formar maestros y también coreógrafos. Yo tomé las clases de coreografía. Después de tomar un taller con Bodil Genkel hice una (coreografía) de una danza y luego otra danza y empecé como maestro de coreografía en los periodos de cursos intensivos de verano, durante muchos años.

A esta escuela la nombraron Colegio del Ballet Nacional de Danza Contemporánea. Actualmente, luego de cambios de directivos y de fuente de ingresos, se trasladó a Querétaro bajo el nombre de Centro Nacional de Danza Contemporánea (CENADAC). Guillermo sigue dando clases “en mi escuela”, como él la denomina. Desde 1962 hasta hoy (2017), va todos los jueves a dar la clase de coreografía. Y en Ballet Nacional continuó como coreógrafo hasta 2001.

Estuve 53 años en Ballet Nacional bailando y dando clases. Fui dejando de bailar por la edad y porque empecé a lastimarme de la columna, después se me quitó con un doctor que me puso un gel para separar las vértebras y quedé sano de nuevo. Pero empecé a tener lesiones en la columna, en dos discos y luego en cuatro, como en el 87-88 ya muy fuertes. Después del 86 que fue la última gira que fuimos a Europa, iba bailando todavía pero ya había dejado de bailar otras danzas. A pesar de que calentaba muy bien, ya era puro sufrir. Dejé de bailar, pero ya estaba haciendo coreografía.

Del Ballet Nacional salió después de haber trabajado 53 años con ellos. Le habían conseguido un seguro médico como trabajador de Ballet Nacional y en el año 2003 tuvo un problema grave en el corazón durante una función. Lo llevaron al médico y ya no lo dejaron salir del hospital. Al día siguiente lo operaron y entre las autoridades y la administración del Ballet le dijeron que tenía 450

mil pesos para cubrir sus gastos médicos. Dado que la cuenta excedió el límite, la directiva no estuvo de acuerdo en cubrir lo que faltaba y le pidieron que lo hiciera él mismo, pero tenía más dinero y no pensaba vender su casa. La directiva le respondió que considerara que ese gasto sería su liquidación. Guillermo salió de Ballet Nacional en 2004.

Ese mismo año recibió la invitación para integrarse a dar clases en la Academia de la Danza Mexicana en la Licenciatura en Danza Contemporánea, con un contrato de interinato que le renuevan contrato cada seis meses. Tiene seguro social y prestaciones de ley. Contrario a lo que sabe de otros bailarines, que después del retiro no tienen nada qué hacer, se siente seguro de tener opciones y de que, si no le firman su contrato de interinato en el próximo semestre, no le faltarían los espacios para seguir trabajando. Para entrar en la ADM, no le pidieron un título de licenciatura, aunque lo tiene porque le certificaron después de muchos años de dar clase como invitado en el Instituto Superior de Arte, en Camagüey, Cuba. De hecho, considera que, para ser profesor en una licenciatura, deben tener un nivel de conocimientos, de formación, de práctica, de experiencia, pero que los títulos no siempre garantizan estas características.

Yo me burlo de los certificados yo los cuelgo en el baño, me dan reconocimientos en todos lados y los tengo empaquetados, sólo me da gusto el de Cuba porque sólo tres personas lo han tenido, pero no lo he sacado ni en *Facebook*. No me interesa porque no estoy a la venta ni quiero tener más compromisos. Un maestro de danza debe ser honesto que lo que va a dar lo tiene en la mano, tiene que saber la técnica y saber cómo trabajar con el cuerpo para nunca causar una lesión o un dolor, sí puede causar un esfuerzo y sentir que se te va el alma, pero que sepas que no le va a pasar nada. Sí creo que ser ejecutante es una parte muy importante para ser maestro.

De igual forma, su opinión acerca de la utilidad de los certificados y el título de licenciatura para los ejecutantes es escéptica:

No se si les va a servir el certificado de licenciatura. Yo prefiero ver cómo se ve un bailarín en el foro, cómo se mueve y se desenvuelve a uno que me diga que estudió en Italia o en Berlín. Así llego una niña que me dijo que había estado 6 meses, no sé si en Holanda o en Austria. Ve a todos mal porque ella estuvo ahí, pero no se aprende nada. Es de la pata hasta

acá (señala a la altura del hombro), pero ¿eso qué? Así tengas las piernas si no sabes interpretar, no eres nada. Esto es una escalera de interés, aprendizaje, práctica, evolución de la práctica, manejo del sistema conocimiento de tu lenguaje, capacidad de crear cosas, aprender, mecanizar y después, interpretar. Creo que no hay maestros preparados para dar nivel de licenciatura, no hablo de todos. Aquí no había una clase de metodología hasta que yo la propuse para que todos los profesores pudieran replicarla. Debe haber gente especialista en danza, pedagogos, metodólogos y magníficos ejecutantes, lo cual está difícil. Yo ya no soy ejecutante, te lo digo con honradez, soy muy buen maestro y exijo al máximo, pero ya no soy ejecutante.

En la ADM, le gusta trabajar porque sabe que los estudiantes están seleccionados y, por lo menos, tienen el interés por aprender y formarse en la danza:

Las escuelas de Bellas Artes están protegidas. En cambio, para trabajar en una escuela patito tengo que saber quién está allí y con qué interés están. Si están convencidos de formarse como bailarines, no me importa la dirección de esa escuela, pero yo quiero trabajar con un grupo de gente que sí tiene convencimiento de ser artista, bailarín, ejecutante o maestro.

Como ejemplo de este interés, Guillermo habla de otras actividades que realiza como maestro, actualmente. Así como tiene su contrato en la ADM y da clases en Querétaro, también va a Puebla a impartir clase porque le gusta, siente la necesidad y puede hacerlo. Aunque los directivos y sus compañeros en la ADM le dicen que ya no de clases en otros lados, él está feliz:

Lo que sé y puedo hacer me importa mucho transmitirlo, si les interesa se quedan y si no se van. Las clases que doy en Puebla corren por mi cuenta, no me pagan nada, ni el viaje, ni el transporte, ni la comida. Todo lo pago yo.

Después del retiro como ejecutante, y a medida que ha avanzado su edad, ha tenido otros problemas de salud. Tuvo una cirugía de vejiga y una de apéndice en el Hospital General y ahí mismo recibió

57 radiaciones para tratar el cáncer prostático del que nunca le dijo a nadie, a pesar de que reconoce haberse sentido mal.

No tuve lesiones graves, nunca me quejé de nada. Solo ahora que tengo la prótesis de la pierna, tengo un tubo hasta la cadera y por eso ya no hago la clase de los muchachos porque se me puede botar. Me la pusieron hace 5 años, esa yo la pagué en Los Ángeles, fue carísima, pero fue por desgaste del hueso y del tendón que desgastó la cadera, entonces tenía un ardor que ya no podía hacer nada. Como si me hubieran echado polvos mágicos, me eché a la andadera y caminé al día siguiente. Al cuarto día me mandaron a mi casa, subí mi escalera, 22 escalones y me vine a dar clase a los 15 días con bastón. Como me daba vergüenza, mejor me agarraba del pasamanos. A las dos semanas siguientes, ya empezaba a caminar sin nada. Ahora ya puedo andar por donde quiera. Me duele si camino de aquí a Churubusco empiezo a sentir que ya no hace el mismo juego y pues traigo ahí un fierro.

Capítulo siete

Tipo 2. Académico y Ejecutante: Desarrollo de la profesión académica en paralelo con la ejecución profesional de la danza

El tipo 2 de trayectoria profesional es un académico que ha desarrollado su profesión académica en paralelo con su trayectoria como ejecutante de danza. Los dos casos aquí relatados son diferentes en el momento actual de su trayectoria pues uno está en la etapa inicial de la profesión académica y en el momento de consolidación de su trayectoria como ejecutante; mientras que el otro caso está en la etapa final de su trayectoria como ejecutante, en transición al retiro, y con una trayectoria como académica y como ejecutante ya consolidada.

Tabla 18

Académico y ejecutante

Pseudónimo	Edad actual	Edad de inicio ejecutante de danza	Edad inicio Profesión académica
Daniel	35	17	33
Fabiana	49	18	25

Daniel

Daniel es un joven que estudió fuera del circuito artístico de la danza contemporánea, pero desde hace varios años logró entrar en éste, donde actualmente baila, hace coreografía y da clases. Entre sus planes a futuro está muy interesado en hacer investigación, por lo que la academia le parece un espacio en el que le conviene continuar, aunque por el momento está concentrado en su labor como profesor de danza. Su carrera dentro de la institución está empezando; sin embargo, su formación y su experiencia docente es bastante larga fuera del INBA. La trayectoria de Daniel en la danza comenzó en el circuito comunitario de la danza. Tanto su formación, su primera actividad como ejecutante y su primer empleo como profesor se desarrollaron en el circuito cultural

comunitario de la danza. Se trata de un circuito constituido por escuelas o academias de baile privadas, que atienden a la comunidad aledaña, y donde el principal objetivo es el entretenimiento, el mejoramiento o mantenimiento del estado físico (la danza como ejercicio) y la convivencia en comunidad.

La trayectoria de Daniel es peculiar porque el origen de su formación y su experiencia fuera del INBA. Su primer acercamiento y su formación inició en los bailes de salón, en una academia privada de la colonia donde vivía en la casa familiar. Actualmente, Daniel se está cimentando una trayectoria exitosa como ejecutante y coreógrafo en la danza contemporánea con su propia agrupación y ya ha contado con algunos reconocimientos y becas del FONCA para su labor como creador; ha logrado ser invitado como profesor en la Licenciatura en Danza Contemporánea en la ADM y empieza a participar en foros de reflexión de corte académico en la danza. Una trayectoria que está cubriendo todos los aspectos del amplio espectro del artista en la danza y también las del académico de la danza.

La familia de origen de Daniel está compuesta por padre, madre y dos hermanas. Su padre es ingeniero civil y su madre es ingeniera textil, egresados de la UNAM y el IPN, respectivamente. Los dos llegaron a la Ciudad de México para estudiar cuando aún eran niños: su papá del Estado de México, de familia muy pobre, estudió y trabajó al mismo tiempo desde pequeño. Se ha dedicado a la ingeniería en la iniciativa privada y luego trabajó muchos años en la Contraloría de Obras Públicas del Distrito Federal, a partir de donde se incorporó en cierta medida en la política y actualmente *freelancea*, es decir, realiza trabajos por su cuenta. Su mamá, hija de una familia con recursos, llegó de Oaxaca para estudiar, trabajó como ingeniera por un tiempo y luego se ha dedicado por muchos años a ser maestra de secundaria y preparatoria.

Estudió la primaria y la secundaria en escuela privada al igual que sus hermanas. El mayor reto que le representó la escuela fue haber tenido siempre el ejemplo de la hermana mayor quien obtenía las mejores calificaciones, y la presión por parte de sus padres de obtener lo mismo. Daniel recuerda que después de haber participado en una olimpiada del conocimiento y ganar hasta el nivel nacional, sus padres ejercieron mayor presión al remitirse a los resultados de la olimpiada para establecer la expectativa de que su hijo fuera excelente y eso se reflejara en sus calificaciones. Sin embargo, él no estaba tan interesado en hacer el esfuerzo máximo para llegar siempre a los dieces, sino también le gustaba jugar, convivir con sus amigos, pasarla bien lejos de los libros. A

él no le molestaba no hacer tarea toda la tarde y sacar 8 y 9 por esa razón, pero a sus padres les sorprendía que fuera inteligente y no llegara al 10 de calificación.

La vida familiar en casa de sus padres fue estructurada: ellos tenían la responsabilidad de ir a trabajar, los hijos de cumplir con los compromisos escolares. Los fines de semana se pasaban en familia, yendo a hacer la compra al mercado, cocinando y pasar todo el tiempo juntos, a veces visitando a algún familiar. La prioridad en su casa siempre fue la educación.

Mis padres, yo lo asocio con que tuvieron el trauma de venir a la ciudad para estudiar y tener un mejor futuro, su enfoque siempre fue que la educación lo es todo. Ellos, padres abnegados, su visión es que lo único que le pueden heredar a los hijos es educación, entonces nos pagaron escuela privada todo el tiempo, desde kínder privado, primaria y secundaria, igual mis hermanas.

Describe su infancia como “siempre escuela, escuela, escuela y deportes”. Para sus padres, la prioridad era no sólo que los hijos estudiaran, sino que dedicaran su tiempo a atender las responsabilidades de la escuela y a obtener las mejores calificaciones.

Llegaba en la tarde noche y a hacer tarea porque en mi casa existía la ideología de puros dieces. Mi hermana mayor fue muy ñoña, muy matada, entonces ella no nos dio chance de hacer otra cosa. Siempre tuve el trauma de que mis padres siempre dijeran que yo era un niño de 10. Fue un trauma que fui arrastrando muchos años porque siempre comparaban con mi hermana que hacía tareas y todo el tiempo estaba en los libros y sacaba dieces.

En su caso, la segunda actividad en el orden de prioridades fueron los deportes. Siempre estuvo involucrado en deportes de alta competencia y, por sus buenos resultados, tanto sus padres como sus profesores lo tomaron en serio y le daban los tiempos y los espacios necesarios para entrenar y asistir a eventos y competencias deportivas. Además de los compromisos escolares, pasaba las tardes dedicadas a los deportes. Inició con karate durante tres años. Luego, entró a natación en el antiguo Centro de Actividades Acuáticas fundado por un atleta olímpico. En ese lugar, la preparación en nivel competitivo y durante los 5 años que pasó ahí, dedicó sus tardes completas a los entrenamientos y las competencias locales, regionales y nacionales. Finalmente, eligió el

basquetbol y durante 7 años participó en la selección del Instituto Mexicano del Seguro Social del Valle de México en todos los torneos que se organizan en ese nivel. Llegado el momento, a los 17 años, decidió intentar su ingreso en el equipo nacional:

Mi entrenador, el que me enseñó todo lo que sé, que me había visto siete años, que me había dado por ser el capitán de mi equipo por dos años, ese año le tocó ser seleccionador y llegó un día, nos midió y decidió que porque estaba muy chiquito no iba a llevarme al nacional. Eso a mí, literalmente, me rompió el corazón y renuncié al basquetbol. Otro elitismo, como en el bailarín es ser flaco, en el basquetbol es ser alto.

En esta época, ya había empezado la preparatoria en la UNAM, en la Escuela Nacional Preparatoria No. 3. Al verse en esta situación, buscó una opción más para continuar en el básquetbol y se unió a la selección de la UNAM y no encontró el ambiente propicio para lograr sus objetivos como deportista. En ese equipo no encontró la disciplina y el compromiso con los que se había formado, pues se trataba de un equipo en el que la asistencia era opcional y no participaban en competencias de ningún tipo: “era un ambiente muy de cascarsear y de ir a unas canchas públicas a jugar”.

Ese fue un momento importante y difícil porque se sentía completamente decepcionado y, por primera vez en su vida, consideró la posibilidad de que el deporte no iba a ser parte de su futuro. Siempre había considerado que, de alguna forma, estaría involucrado con los deportes y su expectativa era tener el máximo logro que un deportista podría aspirar. Sin embargo, además de su estatura, a esta edad también se hizo consciente de las condiciones desfavorables, política y económicamente, en la que se desarrolla el deporte en México.

Mi sueño de vida era llegar a las olimpiadas, pero creo que escogí mal el deporte porque además el basquetbol es una delegación que tiene años de olvido, el futbol centra todo en deportes en México, entonces también te vas dando cuenta que no ibas a tener futuro porque no hay opción, no hay para dónde. Son muy contados los deportes que en México ubicas para dónde puedes ir. Yo llegué a tener amigos en la selección que estaban becados por la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, pero ya a nivel prepa no hay becas en básquet porque ya no hay ligas, no hay donde competir, no hay selección. Entonces me di

cuenta de eso, vino el golpe emocional, y renunció totalmente a los deportes por primera vez en mi vida.

El momento que estaba viviendo se complicó aún más porque mientras cursaba el segundo de tres años de la preparatoria, la UNAM entró en la huelga más larga que ha enfrentado en las últimas décadas. Daniel había renunciado por completo al deporte y se había quedado sin escuela, sin actividades en la mañana ni en la tarde, una situación que no había vivido nunca: “por primera vez en mi vida, tengo los días libres, así de picarme los ojos”. Ante la preocupación por el alargamiento de la huelga, su mamá le ofreció volver a la escuela donde cursó la primaria y secundaria “mientras duraba”. Él decidió terminar el ciclo que había quedado inconcluso y lo acreditó con las clases extramuros, pero la huelga no terminó y el siguiente ciclo estaba por comenzar. Con su historial de la secundaria y el apoyo de sus padres, regresó a la escuela privada a cursar el último grado de la preparatoria, a pesar de que no tenía la documentación de sus estudios en la UNAM.

En esa transición de la huelga y la renuncia al deporte recibió la invitación de su mejor amigo, quien trabajaba como chambelán en una escuela de baile de una colonia popular, para que lo acompañara a una de sus clases en esa escuela.

Fui a tomar clase con él, tomé mi primera clase de cumbia a las 3 de la tarde y ese día, a los 15 minutos, decidí que eso quería hacer toda mi vida. Antes de eso, mi hermana mayor me rogaba en las fiestas que bailara con ella y nunca quería y me enojaba y me molestaba. Me acuerdo que me enseñaron lo que en esa escuela le llamaban “la llave de tres” para marcar una vuelta y supongo que fueron muchas cosas: el misticismo de la danza, la parte como tribal que tienen las danzas populares, que entendí cómo marcar una vuelta, la armonía de la danza en pareja y el ambiente de colonia popular, que fue como asomarme al piso de la tercera clase del *Titanic* y darme cuenta que esto existe y decir “de aquí soy”. Recuerdo la sensación de decir “esto está increíble, aquí me quedo”.

Al quedar encantado con lo que presencié, se acercó a su mamá para pedirle dinero. Su mamá, preocupada por él porque era tímido, había abandonado el deporte y no tenía más actividades por la huelga de la UNAM, accedió.

Llegué y le dije: “madre, me darías dinero para una clase de bailes de salón” y le brillaron los ojos, me dijo por supuesto y ya me estaba dando el dinero. Costaba \$20 la semana y me dijo “toma, paga dos meses de una vez” porque como siempre fui muy introvertido, les encantó la idea.

Todo aquello que había aprendido sobre el compromiso y la disciplina en casa, en la escuela y en el deporte, lo trasladó a la danza, que en este primer acercamiento le abrió un espacio de posibilidades en donde su interés por aprender todo lo que ofrecía fue la medida en que él mismo impuso el nivel de exigencia y disciplina.

Yo creo que me ayudó mucho mi formación deportista porque muchos maestros que tuve siempre han respetado mucho mi disciplina y mi perseverancia que viene de la formación de deportes de alto rendimiento. Los maestros te hacen estar ahí aun estés enfermo o adolorido. Eso en danza me hizo que fuera así, si un maestro me decía “tienes que escuchar la música tres veces”, iba y la escuchaba tres veces.

La escuela de bailes de salón resultó ser un espacio en el que encontró la libertad de aprender la danza con libertad. Al contrario del espacio deportivo de alto nivel en el que había estado, aquí no había requisitos para ingresar o para mantenerse dentro. La condición necesaria para la práctica en un espacio comunitario es el placer, los objetivos adyacentes pueden ser variados y cambiantes, se van agregando o eliminando y se constituyen como condiciones suficientes para seguir bailando. En el caso de Daniel, el principal objetivo fue aprender a bailar todos los ritmos, todos los movimientos y géneros que había en la escuela, sin embargo, la razón principal por la que se quedó y pensó que “eso era lo que quería hacer en la vida” fue por la sensación de gozo, de libertad, de ser apto y de pertenencia que sintió desde la primera sesión.

A partir de ese momento, a los 16 años, pasó dos años en esa escuela, nunca faltó y cursó todos los niveles tomando clases de lunes a viernes. Después de un tiempo corto lo invitaron a ser chambelán y empezó a trabajar sábados y domingos, ensayaba por las mañanas y bailaba en las fiestas de XV años por las noches. Aunque Daniel decidió que se quería dedicar por completo a la danza y su aspiración era buscar la opción profesional para estudiar y luego trabajar y vivir de y para la danza, su paso por esta primera escuela le mostró un ambiente distinto al que después

encontraría en las escuelas profesionales y en el campo circuito cultural artístico del INBA. En esta primera experiencia se sintió cómodo, pues al ser una escuela cuya misión no está vinculada con una expectativa profesional a largo plazo o con el mercado laboral, encontró un lugar en el que no sería seleccionado por características que estuvieran fuera de su alcance. Fue el lugar indicado para desarrollar sus habilidades por medio del esfuerzo y la disciplina que él ya conocía bien y rodeado del ánimo recreativo y de disfrute.

Cuando entré, había gente que llevaba 10 años tomando clase, porque es muy bonito tomar clase de bailes de salón, ahí entiendes el placer de ir a danza por *hobbie*, no hay presión, nadie te va a decir no funcionas para esto, el ambiente es súper chido, vas a divertirte y aparte aprendes y tu cuerpo se educa bonito, y en una colonia popular es súper bonito el ambiente.

En la escuela de bailes de salón se formó como ejecutante en paralelo que como profesor y empezó a dar clases a los 17 años. De hecho, el programa estaba estructurado de manera que el profesor les daba “comandos” en la misma clase para asumir la dirección de la clase en ciertos momentos, por ejemplo, el calentamiento y les asignaba un grupo con el que lo trabajarían. Así lograría sus primeras experiencias, de manera progresiva y paralela con su formación. Daniel recuerda que la carga semanal era muy fuerte por la cantidad y el ritmo de las clases: tomar clases como bailarín, tomar el curso para maestros y empezar a asumir la responsabilidad de impartir fragmentos y después la totalidad de las clases. Sin embargo, recuerda un gesto de parte del director de la escuela que fue una motivación no solo para continuar a pesar del cansancio, sino como una reafirmación de su propia decisión:

Un día llegué a la escuela y el de la recepción me dijo “ah, toma, Javier te dejó esto”. Era una carta membretada en un sobre, la abrías y estaba escrita en máquina invitándote al curso de maestros con una pequeña frase de lo valioso que es el maestro en la sociedad y la figura del maestro. Esos detalles a la larga hacen que no dudes, que pienses “de aquí soy”.

El curso para maestros fue parte de su formación temprana en danza y lo recuerda como una experiencia muy rica porque le proporcionó una perspectiva más amplia en muchos sentidos. Uno de los que menciona es que en los bailes de salón hay una diferenciación por género en la forma

de bailar cada ritmo y el papel que se asume en el baile de pareja: “Para enseñar, tienes que aprender a ser hombre y a ser mujer”. En su opinión, esta experiencia provee del dominio más completo del movimiento, por un lado, y por otro genera una consciencia más amplia y abierta de la relación con el propio cuerpo y con los demás: “Ahí se da una apertura bien bonita porque tú, humano, vas a acercarte a un cuerpo de hombre o de mujer indistintamente para enseñarle a bailar, sin pensarlo, sin teorías, tu cuerpo lo va aprendiendo”.

Otro aporte de esta experiencia es que, para aprobar el curso como maestro, el examen final se trataba de dar una clase a un grupo de la tercera edad que se caracterizaba por nunca haber bailado y por tener cuerpos menos moldeables. Daniel recuerda estos dos momentos como experiencias necesarias para llegar a ser maestro porque aprendió sobre la diversidad, en el caso anterior por alejarse de estereotipos de género y, en este caso, por trabajar con un grupo social tan desatendido.

El reto es hacerlos bailar. Estás con ellos todos los días una hora y media de clase. Me acuerdo de alumno que me tocó, un tianguista, el señor Buendía, que quería aprender porque iban a ser los XV años de su nieta y le iba a tocar bailar el vals familiar y él no sabía bailar. Era muy grande el señor y su cuerpo estaba muy atrofiado y yo estuve hora y media usando todo el ingenio que tuve para que pudiera coordinar derecha, izquierda. Y no lo logré. Es mucha frustración, pero así te lanzan en formas muy particulares a dar clase. A ese señor ahora lo ves y dices “es un buen bailaror”. Es impresionante lo que la danza hace con el cuerpo, y eso que es un señor de la tercera edad.

Su familia pensó que bailar era buena idea mientras no se interpusiera con su vida escolar y con su futuro profesional. Sin embargo, cada vez se involucró más con la danza, y a pesar de que sus compromisos con la danza no afectaron su rendimiento escolar, el tiempo dejó de ser suficiente para pasar tiempo en casa y con la familia.

Me dejaron de ver en mi casa y ahí les empezó a parecer que ya era mucho y empezó el drama latino de todo niño que se quiere dedicar a la danza porque en un transcurso de dos meses yo ya sabía que quería dedicarme a eso. Ellos decían “eso es un *hobbie*” y yo decía “no es un *hobbie*, es enserio”. Y empezó el drama de que la danza no es una profesión.

La respuesta de sus padres fue limitar los recursos que le aportaban con el objetivo de presionar que dejara la danza y se dedicara a planear su futuro profesional. En ese momento, Daniel ya empezaba a ganar dinero por dar clases, así que el plan de sus padres no funcionó, pero la dinámica familiar ya se había alterado. A diferencia de toda su infancia en que pasaban todo el tiempo juntos, comían, paseaban, las tardes y los fines de semana, Daniel empezó a estar ausente: siempre tomando clase todas las tardes, ensayando todos los fines de semana, bailando en donde lo llamaran. Era una situación desconocida para su familia porque había iniciado como una actividad recreativa que ellos entendían como pasajera y no estaba en su horizonte de posibilidades profesionales.

La familia expresaba una principal preocupación a partir del desconocimiento de la danza: “no tengo ningún, ni siquiera, tío lejano que hubiera visto arte, nada de danza, teatro, nada”. Como consecuencia de tal situación, la familia fue susceptible ante prejuicios que aun prevalecen alrededor de la danza. Fundamentalmente, su preocupación era acerca del futuro profesional de su hijo. No creían, por ignorancia de las condiciones institucionales de la danza, que existe la opción de estudiar, trabajar y tener una trayectoria profesional en la danza. Es decir, la familia de Daniel es reflejo de la visión que aún prevalece generalizada sobre el carácter recreativo e informal de una actividad que en la actualidad está altamente institucionalizada y cada vez más formalizada. Aún no es parte del conocimiento colectivo que en este país hay una escolarización hasta el nivel superior y que cada día hay más opciones formales de obtener un empleo en la danza. Ya sea como ejecutante, coreógrafo, escenógrafo, iluminador, musicalizador o maestro, los profesionales de la danza actualmente están más cercanos al perfil formal del empleo: firman contratos, pagan impuestos, en algunos casos reciben beneficios como seguridad social, como en cualquier otro empleo en el panorama del mercado laboral.

Seguí viviendo con mis papás hasta que terminé la universidad, pero pensaban que estaba desperdiciando mi talento y decían que le echara ganas a la escuela porque “es lo que te va a dar de comer.” Yo buscaba todo lo posible de presionar a mi familia de que esto sí va en serio y puse presión para que no me pudieran decir que lo dejara si yo ya estaba cooperando. Y si lo ves de otra forma, yo me pagué la mitad de mi carrera porque por darles clase todos los sábados al grupo de danza, ellos me daban 50% de beca para que yo siguiera tomando mis clases.

Por otro lado, vale mencionar que en algún momento de las discusiones familiares su padre mostró inquietud por asumir como verdadero que la inclinación hacia dedicarse a la danza de manera cotidiana, más que como entretenimiento elegir la danza como profesión y forma de vida, está directamente vinculado con la definición de la identidad de género. Por lo tanto, principalmente su padre, mostró su desacuerdo y el tema fue motivo de conflicto. Al reflexionar sobre el tema, Daniel considera que la preocupación real de sus padres no estaba vinculada como la forma en que eligiera vivir su vida personal, sino con que su futuro profesional y laboral -económico en última instancia- fuera incierto al elegir un campo laboral que no le ofrecería las mismas condiciones de estabilidad que el de la ingeniería, por ejemplo.

Ya era tan abrumante porque de discordia pasó a peleas todos los días con mi padre que fue el que más se conflictuó. La madre tuerce un poco el brazo, más por el hijo, el único niño. Mi papá pasó por varias crisis, primero “ay, mi hijo me salió puto” que en el ambiente latino es horrible, en este caso no fue así, pero lo traslada a que “vas a echar a perder tu vida”. En mi caso el encontronazo con mi papá fue muy salvaje y para no llegar a los golpes y por eso me salí de mi casa y no me salí antes porque ya había avanzado mucho en ingeniería como para dejarla y sí necesitaba su apoyo para el gasto de la universidad privada y seguir enfocado en danza.

La conclusión a la que llega después de reflexionar sobre la falta de apoyo de su familia es que hubo un salto generacional fuerte en términos culturales. Sus padres pertenecen a una generación que llegó a la ciudad provenientes del campo con la idea de que la educación universitaria en las áreas del conocimiento más comunes, el esfuerzo diario, la dedicación completa a los estudios son la única opción de movilidad social que asegura mejores condiciones de vida. En este esquema de vida y de expectativa a futuro, el arte nunca tuvo un lugar y les tomó por sorpresa que su hijo no sólo lo haya considerado como una opción, sino que se las presentó como su decisión, a temprana edad y sin espacio para dudas o a alternativas.

Una vez un coreógrafo me contó una historia de un señor que se quedaba labrando la tierra hasta que no hubiera luz, 8 o 9 de la noche, mientras que todos paraban a las 6 y lo veían como si estuviera loco. Hasta que un día, alguien le preguntó por qué no paraba hasta las 6 como todos y su respuesta fue “yo trabajo lo más que puedo para que mis hijos tengan educación y mis nietos

sean artistas”. Se me quedó muy grabado porque creo que es un ciclo que sí se cumple y que yo me salté una generación porque mis padres son la generación del campo que apenas vivió la importancia de las carreras, entonces su prioridad que los hijos estudiaran. Ahora le preguntas a mi sobrino, el hijo de mi hermana, qué quiere hacer de grande y desde los 2 años te decía tocar el fagot y el oboe. A los tres años ya estaba tomando clases de violín porque es hijo de médicos con especialidad y tienen los recursos, entonces es otra realidad la que él vive y no genera un conflicto familiar por decidir estudiar violín.

A pesar de la tensión familiar, se mantuvo firme y en su casa no faltaron los recursos básicos. Tuvo casa y comida hasta que terminó la licenciatura en la universidad, sólo requirió paciencia y sus primeros trabajos como maestro de danza para cubrir los gastos de sus estudios de danza. Daniel estuvo seguro desde el primer contacto y usó toda la disciplina con la que lo habían formado en lograr su entrada en el campo de la danza y hacerla parte fundamental de su vida profesional.

Después del primer año que tomó clases de danza, le preguntó al director dónde o cómo podría estudiar danza profesionalmente. Su director había estudiado en la Escuela Nacional de Arte Teatral de la UNAM y sabía que existía el Taller Coreográfico de la UNAM y el Estudio de Ema Pulido. Esas eran sus únicas referencias para estudiar danza y DANIEL fue a buscarlas. En el Taller Coreográfico encontró los talleres libres, pero le pareció que lo que ofrecían no era una formación profesional.

Durante el verano antes de entrar a la universidad decidió estudiar ingeniería en la universidad privada asociada con la preparatoria de la que se graduó y sabía que su programa de licenciatura duraría cinco años. También en el verano, visitó el estudio de Ema Pulido y encontró un programa estructurado en cinco niveles, cada uno con duración de un año, con una carga de trabajo diaria dividida en clases de *ballet*, *jazz* y danza contemporánea.

Mi tren de pensamiento fue hago ingeniería, porque desde kínder si me preguntaban que quería hacer decía ingeniero y mis materias favoritas siempre fueron física y matemática, y calculé que serían 5 años de danza y en el CUM la carrera de ingeniería duraba 5 años entonces dije ok, cuando esté por terminar también estaré por terminar danza y ya veré qué, cómo me fue, si la armo o no la armo. Así fue. Entre con Ema Pulido en julio del 2000 y a la universidad en agosto.

Decidió estudiar ingeniería como una forma de tener un respaldo, porque al observar el estudio de Ema Pulido salió convencido de que era una opción profesional: “ahora sí va en serio”. Por un lado, estaba seguro de que ese era el siguiente paso en su formación, pero también tuvo dudas. En parte por las malas experiencias anteriores y en parte por todos los prejuicios que se conocen sobre la danza y los bailarines, se sentía inseguro de no cumplir con los requisitos físicos y estéticos. Estaba frente a un campo novedoso y desconocido en el que iba a transitar de una idea de la danza con la que se había formado en un principio y que era totalmente diferente a lo que estaba por iniciar. La técnica sería diferente, las exigencias físicas, estéticas y expresivas también lo serían y la orientación se alejaría de motivaciones recreativas, para vincularse con una expectativa profesional y laboral a largo plazo que involucraba, de hecho, la configuración de su trayectoria profesional y artística.

Cuando entré a ingeniería como que me saqué de onda porque estaba pasando de bailes populares ahora sí a lo profesional y cuando vi la escuela y lo que estaban haciendo se me hizo que sí era profesional, por eso me metí ahí. Y por los clichés que tienes sobre la danza pensé que a lo mejor no iba a funcionar ahí, también porque tenía el recuerdo de que en básquetbol era muy bueno, pero por medir 1.62 m me dijeron adiós. Por eso el primer año de la carrera de ingeniería me dediqué mitad y mitad a la ingeniería y a la danza.

Esta etapa en la formación de Daniel estuvo concentrada, por un lado, en la educación universitaria que realizó en una institución privada y, por otro lado, en su formación de danza. En el estudio de Ema Pulido estuvo como estudiante 5 años y medio. En un principio, iba en las mañanas a tomar clases de danza, por las tardes a la universidad y los fines de semana regresaba a la academia de bailes de salón a dar clase. Sus padres lo apoyaban para pagar la universidad, pero cada vez tenía más conflictos por continuar en la danza, actividad que no le financiaron, por lo que él tuvo que buscar los recursos para hacerlo.

Los cinco años de su educación universitaria fueron los últimos que pasó en casa de sus padres y con el ánimo de liberarse de la presión por haber decidido dedicarse a la danza, en el segundo año de su carrera universitaria, supo que la escuela estaba buscando la acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y que en años anteriores no la habían logrado obtener por ser una institución que no ofrecía actividades

culturales. Daniel se puso en contacto con una chica que había propuesto una actividad para los beneficiarios de becas de la escuela y le propuso formar un grupo de danza donde pudieran tomar clases que él podría impartir. Esta propuesta la llevo con las autoridades de la universidad quienes aceptaron y le ofrecieron 50% de beca a cambio de no poderle pagarle un sueldo por encargarse del grupo de danza.

Al tercer año en su estancia en el estudio de Ema Pulido formaron una compañía con maestros y bailarines que eran o habían sido parte del estudio. A Daniel, siendo estudiante aun, lo invitaron a participar y fue el único estudiante hombre al que le ofrecieron un lugar fijo. Pasaría dos años más como estudiante, pero desde ese momento, sería también bailarín de esa compañía.

Tuvimos un montón de funciones, pero con ciertas condiciones: yo tenía que seguir mis clases de nivel 3 y seguir aprobando, pero ya estando en la compañía. Eso hizo que mi vida se volviera pura danza. Si teníamos giras, faltaba. Nunca lo pensé, como ahora veo alumnos que dicen que en su escuela los van a regañar. Yo en ingeniería falté a exámenes finales, parciales, a veces no me presentaba en una semana. Tuve claro que danza era mi profesión y la ingeniería era mi *hobbie*, realmente así lo viví todo el tiempo y ese fue mi discurso siempre. Terminé la carrera, me titulé con una tesina sobre un sistema de control de calidad para compañía de danza que hice en una donde ya estaba bailando ¡Tarán! Así me titulé. Si me preguntas si soy ingeniero digo que estudié ingeniería, pero nunca he sido ingeniero, no sabría qué hacer. Nunca he ejercido. La verdad que en ingeniería siempre fui nomás librando el sistema, pero en danza sí fui muy disciplinado, me metí de lleno, siempre sentí que de aquí soy, además soy disciplinado y muy entregado, muy absoluto.

En la práctica, la trayectoria docente de Daniel inició poco después de haber iniciado su formación, de hecho, toda esta etapa está caracterizada por suceder en paralelo con sus primeras experiencias como docente y como ejecutante, desde la escuela de bailes de salón donde al poco tiempo de iniciar sus estudios le invitaron a bailar los fines de semana como chambelán, luego a tomar un curso de preparación para maestros y dar clases; en la universidad, donde inició la conformación de un grupo de danza en el que él mismo impartió clases; en el estudio Ema Pulido, donde al año de haber iniciado su programa formativo, le invitaron a presentarse en la audición para bailar con su compañía.

Dentro del tipo 2, Daniel es una representación clara de que la transición entre la etapa de estudiante hacia la etapa de profesor fue fluida y los límites entre una y otra son tenues. La característica fundamental que lo hace entrar en la descripción del tipo 2 es que su trayectoria profesional fue, desde un inicio y hasta hoy, la combinación de la profesión docente (al inicio) y académica actualmente con la profesión artística, por su edad aún en el ámbito de la ejecución. El caso de Da

niel es complejo, pero esta complejidad da cuenta justamente, de la forma en que una trayectoria profesional se desarrolla como problema de la realidad social. Difícilmente podría ser dividida en segmentos y, más bien, se presenta como un entramado de situaciones que van sucediendo en una línea de tiempo. El tiempo es lo único que podríamos considerar como lineal y por eso representarlo en una gráfica. Sin embargo, las trayectorias en la realidad no suceden como líneas con un punto estáticos de salida y llegada, sino como eventos y situaciones algunos de los cuales habrían sido buscados voluntariamente por el sujeto y otros se habrían presentado en el contexto social e institucional en el que se desarrolla.

Sumado a lo anterior, con su bagaje de conocimiento y experiencia en bailes de salón, desde temprana edad y durante toda su formación dancística, trabajó como docente *freelance* para obtener recursos complementarios y conseguir más independencia de sus padres al cubrir los gastos de su formación en danza contemporánea, e incluso, parte del financiamiento de su educación universitaria: “Siempre hay gente, siempre hay alumnos nuevos que quieren aprender a bailar, creo que somos un país bien bailador, está en nuestra cultura, entonces siempre hay gente para formar grupos que quieran aprender”.

Bajo esta misma dinámica que ha caracterizado la trayectoria de Daniel, poco tiempo después de iniciar sus estudios con Ema Pulido, la directora lo invitó a dar clases. Como estudiante estaba dando avances a una velocidad más acelerada puesto que su entrada a la compañía lo comprometió a dedicarse por completo a la danza. El tiempo y el esfuerzo dedicado tuvo visibles consecuencias en sus habilidades técnicas y el manejo expresivo de su corporalidad: “cuando entré a la compañía en un año avancé hasta el último nivel entonces ya después entrenaba con la compañía y daba clases”. Fue una oportunidad que la directora le ofreció y él la tomó. En contexto, seguía viviendo con sus padres, iba a la universidad donde recibía beca por el trabajo que hacía ahí, seguía dando clases y bailando los fines de semana con lo que obtenía pagos suficientes para

sus gastos y tenía la carga de sus clases donde seguía aprendiendo. Al preguntarle por qué aceptó el ofrecimiento de la directora, considerando todo lo anterior, Daniel responde:

Por una parte, siempre me ha encantado dar clases, desde que di clases de bailes de salón me encantó. Como profesión siempre se me hizo bien bonito, es súper retador, es un gran entrenamiento, te hace estar pensando un montón de posibilidades todo el tiempo. Por otra parte, lo que pasó mucho fue que en mi casa siempre me dijeron “con danza te vas a morir de hambre”, recuerdo mucho esa frase de mi padre. Desde que empecé a tomar clases conocí gente que vivía de la danza, que vivían solos, que se dedicaban solo a la danza. Yo vi eso porque siempre conviví con generaciones más arriba de mi edad y yo vi a la gente que se dedicaba a eso cuando entré con Ema porque iba a las clases de las mañanas y mis compañeros y profesores eran gente profesional, *freelancers*, gente que se dedicaba a la comedia musical o que daba clase en gimnasios o escuelas. A mí nunca me cupo la duda de “ay de qué voy a vivir” porque yo veía que todos vivían de la danza. Cosa que no veía en la ingeniería, de todos los de mi salón solo dos trabajaban porque éramos hijos de casa que no sabíamos de qué íbamos a trabajar.

Después de tres años en el estudio de Ema, seguía estudiando, ya estaba bailando con la compañía de ahí y también empezaba a dar clases. Además, ya había estado ahí suficiente tiempo para conocer el circuito cultural y las opciones que ofrece para el desarrollo profesional y laboral:

Ya sabía cómo se movía la compañía y ya me estaba preguntando yo mismo ¿y luego? Para mí como que alcancé un tope. Me gustó mucho, pero lo que pasa con el jazz es que está bien padre como a nivel foro, pero en México no hay una cultura de compañías de jazz de foro y la institución cultural (INBA) tampoco lo ve como viable, entonces el jazz sólo es comercial y tú estudias y estás horas y horas y en las audiciones te hacen hacer cualquier cosa, tú dices ¡no he sufrido lo que he sufrido para bailar con Cristian Castro! Entonces para mí, nunca fue opción para el ámbito laboral. Una vez sí hice un capítulo para Televisa y es la cosa más espantosa que he hecho en mi vida, es una pérdida de tiempo hacer tele y el bailarín es el último de la cadena alimenticia. Y veías quién te estaba coreografiando y era un bailarín horrible. Ese día me la pasé torturándome de por qué no estaba en mi ensayo y en mi clase

donde me la pasaba bien y nunca más volví a hacer tele, nunca, y eso que me pagaron súper bien por un capítulo porque además fue tan largo el llamado que pagaron horas extras.

En ese proceso de cuestionamiento, pensó que era buen momento para aprovechar el conocimiento y la experiencia que estaba adquiriendo, pero también la red de artistas de la danza con quienes estaba socializando, pues fuera del circuito comercial en el que está enfocado el estudio, la directora incluye a gente del circuito artístico-institucional para dar clase.

La estancia en el Estudio de Ema Pulido fue un momento importante en la siguiente etapa de su carrera pues, le mostró otro circuito de la danza. Aunque dicha institución es más cercana al circuito comercial de la danza, por el tipo de programa que ofrecen, las especialidades que incluye (jazz, acrobacia, hip hop, por ejemplo), y los profesores que integran la planta docente, es un espacio en el que tuvo la oportunidad de conocer la danza contemporánea y gente relacionada con ésta.

Lo que tienes con Ema Pulido es que tienes contacto con lo poquito que te dan de contemporáneo una vez a la semana. En la compañía, por ejemplo, un año me entrenó Cuauhtémoc Nájera en *ballet*. Entrás como a otros niveles. Ahí conocí a Jaime Camarena, me enteré del día internacional de la danza, empiezas a ver ese mundo. Desde que entré nos dijeron tienen que ver danza, yo muy disciplinado fui a ver danza. Así fue como conocí, como público, a Gerardo Delgado de En dos partes, que me encantaba. Empecé a ser su fan y si lo veía programado, iba. También ahí conocí a una chica que fue mi pareja durante 4 años y estudiaba en el CENART, ese fue el vínculo más fuerte que me empezó a jalar al contemporáneo. En ese entonces era cuando a los coreógrafos les asignaban un salón en La Esmeralda para clases y ensayos, uno a Alicia Sánchez, uno a Gerardo Delgado, uno a Vicente Silva. Daban clase y podías entrar y pagabas y luego te ibas y ellos ya empezaban su ensayo. Ahí yo empecé a tomar su clase y le pagaba hasta que me invitó a su compañía para bailar en el Premio INBA-UAM 2006, en el que finalmente no participamos, pero me enteré de que existía.

Para Daniel, significó, una vez más, trasladarse hacia otro circuito de la danza y su estrategia de inicio fue entrar como estudiante, aprender el lenguaje de movimiento, conocer las redes de artistas que se construyen como parte de los circuitos. En ese sentido, su proceso de aprendizaje implicó

el descubrimiento del entramado institucional en el que sucede el circuito artístico en el país y su funcionamiento. Por un lado, se puso en contacto con los coreógrafos que participan con sus grupos y compañías el trabajo diario se compone básicamente de clases, ensayos y montaje de obras; por otro lado, conoció los espacios tanto físicos en los que se presentan las obras, es decir, los teatros y foros que provee el instituto y otras instancias del gobierno que ofrecen espacios (plazas públicas, escuelas, entre otros); así como los no físicos, es decir, todos los programas que la institución crea para la obtención de recursos y becas y se conforman como espacios de concurso y competencia para los que trabajan creando obras y presentándolas durante el año: Fomento a Proyectos y Coinversiones, Jóvenes Creadores, Creadores Escénicos, Encuentro de las Artes Escénicas, “México en Escena”, Premio INBA-UAM, entre otros.

Me llegué a meter a clase de todo, con Barro Rojo y otros. Me metí más en ese rollo. Ya para ese entonces podía ir a audiciones. Bailé con Alberto de León porque tenía coinversiones, entonces estaba creando y podía pagarnos algo. Estuve año y medio con él y en ese tiempo de coinversiones te pagaba los ensayos, poquito, pero te pagaba, y tenía varias funciones por tener coinversión. En las mañanas estaba con Alberto de León y en las tardes con Gerardo Delgado.

Como ejecutante, ya en el circuito artístico de la danza contemporánea, empezó una etapa muy productiva en la que ya había terminado la universidad, también su formación en el estudio de Ema Pulido y había salido de casa de sus padres. Sin la universidad y sin la presión de sus padres, ya no tenía más distracciones de su proyecto de vida. Paralelamente, seguía dando clases, de donde obtenía la mayor parte de su ingreso mensual.

Vivía de dar clases. Como bailarín me pagaban solo en ciertos proyectos como el de Alberto de León que tenía coinversión y me daba como 2 mil al mes. En ese entonces di clases con Amalia Hernández que era donde mejor me pagaban y daba clases de bailes de salón y me recibieron porque venía del estudio de Ema Pulido. Cuando me salí de ahí también quien me acogió mucho fue el estudio de Fabienne Lachere, que me había dado clases en Ema Pulido y me invitó a dar clase porque le interesaba mucho tener gente con experiencia y que se moviera en el medio laboral.

En ese tiempo, describe su actividad como bailarín *freelance*, entrando en los proyectos que le interesaban y también en los que le pagaran, aunque el pago nunca fue aliciente porque siempre tenía recursos de otros empleos. Como profesor, por invitación de una amiga suya que había conseguido trabajo en Televisa y estaba dejando sus clases como profesora de danza en la Universidad Tecnológico de Monterrey en Santa Fe. Daniel entró para sustituirla y propuso formar un grupo. En ese empleo se quedó varios años:

Me pagaban muy bien. Entre eso y las clases que daba con Fabienne ganaba muy bien, fue como por 2006, ganaba como 20-26 mil dependiendo del mes, vivía en un cuchitril pagando 2 mil de renta. En el Tec las actividades culturales inician tarde para que no estorben con el inicio del semestre y terminan antes para que no afecten los finales entonces el semestre es corto y te pagan muy bien y no tienes que checar, tú armas tu horario y tu grupo. Me pagaban súper bien por dar un par de talleres que yo podía poner los horarios y por mi grupo de danza. Di clase ahí tres semestres y pude ahorrar para irme un tiempo a Europa. Cuando me fui de ahí el grupo ya quedó como de danza contemporánea.

Para el ciclo escolar 2015-2016, el coordinador de la Licenciatura en Danza opción Multidisciplinar lo llamó para ofrecerle un contrato temporal (interinato) como profesor en la ADM. Su principal motivación para aceptar esta propuesta es que está interesado en participar en la formación de artistas en una escuela profesional.

A mí siempre me ha gustado que la gente quiera estar ahí por algo mucho más profundo, menos superficial. Ahora que me dedico al ambiente más profesional de la danza, para mí es estar generando pensamiento todo el tiempo, cómo argumento mi clase, cómo escucho al otro, cómo fomento una idea grupal. Para mí son ideas claves, sustanciales de por qué creo que es muy importante. Cuando te gusta, seguir dando clases es un gran entrenamiento. No estoy interesado, por ejemplo, en dar clases en gimnasios, más que las tres veces que suplí a mis amigos y ahí sí no me gustó porque ahí era otra cosa, era ir a que la gente sude y que se sienta que hace deporte. Eso no me gustó. Siempre di clase en estudios, aunque fueran chiquititos, pero donde la gente tiene otra motivación por estar ahí.

Daniel planea quedarse en la ADM mientras le sigan ofreciendo contrato, mientras pueda seguir aportando una visión novedosa y creativa a la formación profesional de los estudiantes y mientras él siga aprendiendo de esta experiencia. Sin embargo, también tiene el propósito de hacer investigación y participar en reflexiones académicas sobre el fenómeno de la danza. dentro de la misma escuela los espacios para este tipo de reflexión no están institucionalizados. El académico de la danza aún no tiene como función expresa la de hacer investigación y generar productos académicos, pero él se ha propuesto encontrar el espacio y participar activamente. Su visión a futuro es la de seguir en la vida académica, fundamentalmente en la docencia, pero integrando su siguiente aspiración que es la de hacer investigación y reflexión desde otras disciplinas. Obviamente, y porque su edad aún lo permite físicamente, seguirá por mucho tiempo combinando la ejecución en su trayectoria profesional y, seguramente, el resto de su vida seguirá creando, como coreógrafo o como investigador.

Fabiana

A Fabiana la encuentro en la ENDCC. La coordinadora me invitó a ver un examen semestral y al terminar la clase me acerco a ella a preguntarle si estaría dispuesta a ser entrevistada. La conocí hace 20 años, a finales de la década de 1990 y todo lo que sabía de ella es por sus obras. En aquella época era habitual encontrar su grupo de danza contemporánea programado en el Teatro de la Danza y verla concursando por el Premio INBA-UAM. Si algo recordaba de ella era por su consolidación como coreógrafa joven en aquel tiempo y por tener ese aire de prestigio y respeto que infundía su nombre. Como investigadora, acercarse a este tipo de personajes que son parte de la historia de la danza y que son sujetos de esta investigación, fue un proceso que puso en juego las incertidumbres en cuanto a la disposición de ánimo y de tiempo de los artistas.

La sorpresa fue que accedió sin titubeos y me dio fecha y hora para sentarnos a conversar: “Nos vemos mañana a las 10... aquí en la entrada de la escuela”. Nos encontramos puntualmente, ella lista con ropa de trabajo para dar su clase al terminar la entrevista y nos sentamos cerca de la entrada, en un pasillo del Centro de las Artes. La gente pasa y la saluda, ella devuelve el saludo, siempre cálida y breve para continuar con nuestra entrevista sin mayor interrupción. Me presento, le digo los detalles de la investigación y muestra interés, aunque reservada. Luego de terminar mi introducción, se relaja y comienza a narrar.

Fabiana es una mujer exitosa con una larga trayectoria en la que ha combinado su profesión creativa como coreógrafa y bailarina al mismo tiempo como profesora en una escuela profesional. Gozó del privilegio de criarse en una familia de artistas y de dedicarse ella misma al arte desde temprana edad. Ha vivido en la danza y de la danza desde joven y no se ha separado del campo nunca. Ahora está frente a un reto grande: reinventarse ante el inminente retiro del escenario. ¿Qué significa para ella? ¿Qué lugar ocupa su trayectoria como profesora? Es justo en este proceso en que se dio la entrevista con Fabiana y la posibilidad de reflexionar sobre estos temas.

Los padres de Fabiana no se dedican a alguna actividad relacionada directamente con el arte. Su padre ingeniero y su madre trabajadora social siempre han trabajado en ONG's vinculadas con el desarrollo social e interesados en el arte. A pesar de no estar vinculados directamente con el arte, sus padres siempre lo entendieron como una forma de sensibilización para transformar al mundo. Por esta razón, desde muy pequeños, a ella y a su hermano, los introdujeron al mundo del arte y los acercaron a experimentar con todas las disciplinas artísticas.

A mis papás les interesaba mucho que sus hijos tuvieran un acercamiento al arte y cómo volvernos más sensibles, desde chiquititos estaban muy preocupados porque tomáramos clases y conociéramos todas las áreas. Tomamos clases de teatro, de música, danza, pintura, íbamos mucho a ver conciertos, a ver danza. Fuimos muy bien introducidos al arte. Desde muy chiquitos entramos a tomar clases en los talleres de La Casa del Lago y también recuerdo muy claramente que mis papás también los tomaban. Mi papá y mi mamá tomaron clases con Raúl Flores Canelo en La Casa del Lago, también hacían teatro. Ahí estuvimos desde muy chicos.

En casa, su papá todo el tiempo escuchaba música clásica y sus recuerdos de la infancia están vinculados siempre con el arte, fuera de casa en las clases, actividades artísticas, exposiciones, conciertos a los que asistían y en casa escuchando y jugando a crear grandes sinfonías en lugar de música popular como la que escuchaban sus compañeros en la escuela. Por supuesto, desde muy pequeña asistió a ver danza.

Siendo pequeña y como parte de todas las disciplinas que tuvo opción de experimentar, empezó las clases de danza en los talleres de Casa del Lago, prácticamente, todas las tardes. Y por el lado de la educación formal, estudió la primaria en una escuela privada, con un modelo abierto, de donde recuerda que “mucha gente de ahí salió bailarín, teatreros, cantantes de rock, están como muy vinculados al arte. Me encantaba la escuela porque había ese gran vínculo”. A los 9 años, una maestra que era bailarina en el Ballet Independiente (BI)⁵⁰ y le daba clase de contemporáneo en la Casa del Lago, le comentó a su mamá que Tete tenía buena condición física y tendría posibilidades de ser aceptada en las admisiones de la escuela del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD).

En ese año, la edad mínima para aceptar estudiantes en el programa de danza contemporánea era 12, por lo que Fabiana no pudo iniciar el proceso de admisión, pero su maestra le sugirió que probara en danza clásica, donde la edad mínima era 8. Fabiana no fue admitida, así que esperó un par de años y al iniciar la secundaria, ingresó en el SNEPD a estudiar danza contemporánea en el programa que incluía los estudios de secundaria regular por las tardes.

⁵⁰ Ballet Independiente (BI) fue fundado en 1966

Los siguientes 6 años, la duración del programa, los pasó en el sistema donde también completó sus estudios de preparatoria y un año más correspondiente a un programa complementario que se ofrecía en aquel tiempo en el que se concentraban en facilitarles herramientas para la docencia. Los egresados de esas generaciones se refieren a dicha extensión como el año de “profesorado”. El certificado que otorgaba el sistema por ese programa correspondía a estudios de nivel medio superior y durante las décadas de 1980 y 1990, las denominaciones fueron modificando de acuerdo con los cambios que se hacían a los programas de estudio: Bailarín de danza contemporánea (clásica o folclórica según fuera la especialidad que eligieran), bailarín-ejecutante y posteriormente, bailarín profesional que fue el último título que dieron como nivel medio superior, antes de que entraran en vigor los programas de licenciatura.

En esa época no sabía que quería dar clases, pero en los últimos años de la carrera siempre estás como “¿y ahora qué va a suceder?”. Por un lado, ya quieres salir, pero por otro lado no quieres dejar la escuela y en mi época estaban las compañías subsidiadas y ésa era la tirada, en general. Y también apenas empezaban a surgir algunos grupos independientes por ahí, pero en realidad no veías eso, el objetivo era llegar a compañías subsidiadas y a la vez era muy complicado porque era hacer una lista de espera y pues pensé “mientras tanto hago el profesorado”.

Sin embargo, después de que terminó el programa de 6 años de la carrera, se integró al BI y, al mismo tiempo, cursó el año del profesorado. Los horarios se acomodaban bien, pues el trabajo en el BI era por las mañanas y en las tardes iba a las clases del curso de profesorado. Como parte de su formación, Fabiana considera que ese curso fue fundamental como herramienta para la parte de su vida profesional en la que ha sido maestra de danza, que ha sido gran parte de su trayectoria.

Fue una muy buena herramienta para traspasar más claramente los conocimientos y cómo estructurar una clase, ser más clara en cómo vas a compartir y tener todo un proceso y no sea como “ah, se me ocurre esto”.

La trayectoria profesional de Fabiana inició a su egreso del programa de ejecución en la escuela de danza contemporánea. Al terminarlo, hizo una gira de graduación con sus compañeros que la recuerda como parte importante del cierre de su etapa formativa y el inicio de su carrera profesional porque su participación fue activa en todas los ámbitos de la gira: desde el creativo, participó como bailarina y también como coreógrafa; desde el administrativo, estuvo presente en la gestión de los recursos de la gira, pues aunque recibieron ciertos fondos por parte de la escuela, la experiencia fue más autogestiva y con el apoyo de sus padres que trabajaban en ONG's y

cooperativas con orientación hacia la economía solidaria, lograron este proyecto en el que llevaron obras a Centroamérica en zonas de conflicto militar.

Salimos de la escuela e hicimos una gira con toda la generación y la mayoría de las obras eran mías. Hicimos una gira a Centroamérica y fue bien padre porque se bailaron mis danzas desde esa época, te estoy hablando del 86-87. Mis papás estaban como en el rollo de ONG's y en esta época había mucho apoyo a los centroamericanos porque estaban en guerra en Guatemala, Nicaragua, entonces había mucho apoyo de ONG's y armaron una girita en la que nos mandaron a todos a Guatemala, Nicaragua, El Salvador, pero en épocas fuertes.

Luego de esta gira, decidió seguir en la escuela un año más con el “profesorado” que era una extensión del programa para especializarse en docencia. En ese mismo año se integró a bailar con el BI y combinó las dos actividades. En el BI entró como becaria y poco después como titular en la compañía, y empezó a recibir un pago por su labor como bailarina. El sueldo era limitado, pero integrarse en el BI -una de las dos compañías de danza contemporánea con apoyo del INBA, con fechas, espacios y prestigio nacional- fue muy importante en términos de experiencia en el inicio de su carrera. También en BI, que tenía una escuela de formación de bailarines, tuvo sus primeras experiencias docentes. BI no ofrecía ningún programa profesional en su escuela, pero ahí se llegaron a formar generaciones de bailarines, muchos de los cuales han sido muy importantes en el campo de la danza contemporánea.

En la compañía surgió la oportunidad de dar clases y Fabiana la tomó. Fue su primer acercamiento con la experiencia docente y recuerda haberlo decidido por considerar que era una buena opción empezar a dar clases y tener experiencia frente a grupo. No tenía una urgencia económica, pues vivía con sus padres, pero decidió dar clases, primero en la escuela del BI y luego, hacia el final de su estancia, también a la compañía.

Hacia 1992, Fabiana llevaba 5 años bailando con BI y estaba muy interesada en lo que estaba sucediendo en la danza contemporánea en Europa. Tenía casi 24 años y quería cambiar de horizontes, así que decidió que probaría suerte. Antes de irse, el director de la escuela donde ella estudió le había recomendado titularse antes de que pasara más tiempo. El programa que ella había cursado era en nivel medio superior, sin embargo, esos currículos de finales de la década de 1980 y 1990, tuvieron como característica que, al tener la denominación de “profesional”, tenían

requisitos muy similares a los de la obtención del grado de licenciatura, con excepción de que el título que expedían tenía el título de “bailarín profesional”, aunque el grado era el de carrera técnica en nivel medio superior.

Fabiana decidió realizar todo el procedimiento, empezando por dar clases en la ENDCC para liberar su servicio social. Al finalizar, le evaluaron una clase como bailarina, una clase como profesora (para certificar que había hecho el profesorado), y hacer su propia coreografía.

En mi época cuando hice el examen profesional no te daban a licenciatura, pero sí te daban una cédula y un título. Mi titulación la hice 5 años después de haber salido porque al principio me dediqué a bailar con Ballet Independiente, hice todo un examen súper exhaustivo, tuve que graduarme como ejecutante entonces tenía que tomar clases y que me examinaran con la clase que estuve tomando ese periodo. Después dar una función como bailarina, pero como salí de profesorado yo tuve que dar una clase, estructurarla. Me examinaron dando clase y haciendo coreografía porque en esa época nosotros éramos quienes hacíamos las coreografías, pues también yo hice la coreografía. Mi bitácora y mi tesina fue de todo, desde hacer la coreografía, cómo fue todo el proceso, el examen como bailarina y como profesora.

Después de este proceso, viajó a Europa y su estancia duró alrededor de un año. Durante este tiempo se dio cuenta que el campo de la danza contemporánea es distinto a lo que ella conocía. A diferencia de México y Estados Unidos, donde la gente joven es más valorada para bailar, se dio cuenta que en Europa le daban prioridad a la experiencia, y ella, con 22 años, tenía poca. Aunque Fabiana siempre sorprendió en audiciones y en clases con su técnica, encontró muy complicado entrar como bailarina en este campo. Por un lado, le decían que estaba muy joven, y por otro, no le ofrecían ningún proyecto pagado porque era extranjera con visa de turista y no logró obtener la de estudiante.

En esta situación, Fabiana vivió su estancia tratando de aprovechar los espacios a los que logró tener acceso. Entró en un estudio a tomar clases, pero durante todo este tiempo sentía que no estaba desarrollándose en la parte creativa, como ella esperaba. Como bailarina, no fue fácil encontrar proyectos, en parte porque acudió a muchas audiciones y no tenía esa experiencia, y en parte porque no tenía redes ni gente que la conociera como bailarina. En el nivel técnico la elogiaban, sin embargo, para obtener proyectos, los grupos y los coreógrafos muchas veces buscan

a los bailarines que ya conocen. Tampoco le resultó fácil la convivencia con la cultura francesa que describe como muy cerrada y con mucha dificultad para entablar relaciones.

Después de un año, estaba cansada y decidió regresar con dos conclusiones importantes para su carrera. Por un lado, reflexionó sobre el hecho de que estando en México, todo lo que se ve en Europa o Estados Unidos, provoca admiración y anhelo. Sin embargo, luego de haber estado allá y experimentarlo de cerca, le hizo valorar lo que se hace en México. Siempre recibió buenos comentarios de su nivel técnico, del trabajo de su cuerpo y expresividad, y al haber sido producto de la formación que recibió en la escuela del INBA, concluyó que la educación dancística en México es de alta calidad, incluso competitiva internacionalmente. Por otro lado, aunque afirma haber visto “cosas maravillosísimas”, no sintió que el campo le estuviera planteando las condiciones para desarrollarse creativamente; además, en su entrenamiento físico no se sentía desafiada.

Lo que más aprendí en Europa fue reconocer todo lo que hacemos en México. Hubo un estudio que me encantó y ahí me quedé. Al final fue ahí donde me la pasé tomando clase y era lo que más me gustaba, pero realmente otra cosa que me encantara para entrenarme pues no había. Al final dije “no, bueno, si nada más estás entrenándote y no estás logrando entrar a un proceso creativo, pues no”. Se volvió muy complicado, hice muchas audiciones y acá nunca había hecho audiciones, también fue aprender formas nuevas de conseguir una chamba. Yo la verdad nunca hice audiciones sino más bien poco a poco te iban conociendo en tu proceso y te invitaban. Me regresé, ya un poco harta, pero muy a gusto porque la gente allá me decía que tenía muy buen nivel. Eso fue lo rico porque también lo que hacemos nosotros está súper bien, eso me encantó del viaje.

Estando aún en París, se encontró con una coreógrafa mexicana en un museo, a quien conocía porque había estudiado en los grupos especiales del INBA en la escuela donde ella también estudió. En su encuentro conversaron sobre lo que estaban haciendo. Hablaron sobre sus proyectos y el grupo que había formado y con el que ya había ganado el Premio Nacional de la Danza en 1992.

A su regreso a México, el viaje creativo inició y no se ha detenido. La invitaron a dar clases en la escuela donde se formó, la ENDCC, empezó a tomar clase de nuevo, registró un trabajo suyo al concurso por el premio INBA-UAM, bailó en un proyecto con una coreógrafa del campo y la

invitaron a trabajar con el grupo de la coreógrafa con quien se encontró en París. A partir de ahí, ha continuado con su trabajo como profesora en la ENDCC y trabajó con Delfos por cuatro años, hasta que el grupo decidió salir de la Ciudad de México e instalarse en Mazatlán donde posteriormente fundaron una escuela de danza. Aunque la invitaron a irse a Mazatlán, no aceptó la oferta; por el contrario, se quedó y fundó su propio grupo de danza contemporánea que ha dirigido hasta hoy.

Entré a la escuela a dar clases en la especialidad de danza clásica, entonces yo daba Técnica Contemporánea para los de clásico y también empecé a dar Trabajos Creativos. Siempre he bailado, desde que salí, pero siempre he estado muy interesada en la coreografía, desde la escuela yo ya hacía coreografía, de hecho. Y como venía regresando de Europa, el director me dijo “pues da trabajos creativos”, entonces daba técnica, pero también daba herramientas para hacer trabajo de creación. Eso fue en 93 y desde ahí estoy dando clase.

Desde ese año, la trayectoria de Fabiana ha sido la combinación de su trabajo académico en la EPD al tiempo que se ha desarrollado como bailarina y coreógrafa principalmente en su propia compañía, pero también en colaboraciones con otras compañías tanto con coreografías como dando clases y talleres. El trabajo con su compañía ha sido constante, ella misma se ha encargado de la creación y la gestión que implica tener un grupo independiente: desde la conformación de su equipo de trabajo, la creación y montaje de las obras, la gestión de los espacios para funciones y los recursos de becas y apoyos por lo que ha concursado y ha obtenido con asombrosa frecuencia.

He sido afortunada porque he tenido muchos apoyos del FONCA. Ha sido fundamental tener beca como ejecutante y como creadora, y de coinversión para poder realizar un proyecto, poder producir.

Con todo el trabajo que implica mantener una compañía durante más de 15 años y el compromiso de mantener su lugar dentro de una EPD, siempre ha trabajado de tiempo completo en el campo de la danza y nunca ha tenido que renunciar a ninguna de estas dos que son sus principales actividades.

Lo que sí hago es que si armo todo un proyecto trato de que tenga funciones en un determinado tiempo. Lo que pasa es que yo sentía que si me ausentaba iba a afectar el proceso de los chavos, entonces por eso mejor de pronto, en dos ocasiones, llegué a pedir permiso sin goce de sueldo y ya después que se terminara el proceso de la compañía pues ya regresé. Pero sí se vuelve muy desgastante que después del proyecto con la compañía estaba agotada y necesitaba un tiempo, por eso solo fueron dos ocasiones. De ahí en fuera siempre estuve dando clase.

Actualmente, en la escuela de danza tiene una plaza con base de tiempo parcial. Es una plaza que ella describe como la más “vil” por tener muy pocas horas y, por consiguiente, el salario más bajo. Sin embargo, lo considera como un logro porque durante muchos años estuvo como profesora adjunta de una clase que resultaba muy pesada para los estudiantes y para ella como profesora, “en aquella época era estar como grúa, horrible, tratando de convencer que entraran la clase” porque daba una clase de técnica contemporánea a estudiantes de la especialidad de clásico. Después de que vieron buenos resultados de Fabiana como profesora, la invitaron a la especialidad de contemporáneo “y de alguna manera fue como subir de estatus porque ya no era una materia complementaria, sino una materia eje, fundamental, pero siempre con la misma plaza”.

Fabiana atribuye su situación contractual a que ingresó muy joven a la EPD sin ningún asesoramiento en temas formales. En el inicio de su trayectoria como académica, descarta que la motivación haya sido económica porque su familia la apoyaba y no tenía necesidad urgente de generar recursos. Por esta razón se explica no haber dado importancia al hecho de no tener un mejor contrato o buscar mejores condiciones laborales.

Siempre me ha gustado dar clases porque siento que además me reafirma muchas cosas, dar clase es el mayor aprendizaje constante. Siempre me ha gustado porque precisamente me hace sentir más cosas y recordar cosas como para después usarlas en mi ámbito como ejecutante, como intérprete. Sin embargo, toda esta cuestión de trámites y demás nunca le he dado mucha importancia y como siempre he sido muy apoyada por mi familia. Mi caso es realmente excepcional porque en general a los compañeros que siempre escuché es que los papás no querían que fueran bailarines o que han luchado terriblemente contra la sociedad para ser bailarines. En mi caso no, al contrario, siempre fue “sé bailarina, sé artista”. No he

tenido que luchar, más bien siempre he sido apoyada y en ese sentido por eso a lo mejor no le ponía mucha atención porque finalmente lo que más me hacía gozar es bailar.

Luego de muchos años, Fabiana entendió que además de disfrutar y aprender mucho de su labor como académica, es su fuente de ingreso más estable y que podía llegar a ser mejor si concursaba por una plaza y ponía más atención a pedir más horas de clase. Bajo esa perspectiva, cuando se abrió un concurso por una plaza, lo tomó y aunque es pequeña y de pocas horas, actualmente pide contratos de interinato para que le den más horas y complementen su salario.

Las becas te solucionan muchas cosas, te siguen dando la oportunidad de seguir con tu proyecto, pero siempre es así: la parte académica es la que me sostiene mucho y la otra parte, la de las becas, para seguir creando. Como que las dos hacen un equilibrio. De alguna manera la estructura de aquí, aunque de pronto uno se puede estar quejando de muchas cosas, están las prestaciones y por qué las voy a soltar si además estoy haciendo lo que me gusta.

Siempre le ha gustado dar clase y su motivación al entrar en la EPD era seguir haciéndolo en un espacio donde hubiera estructura y compromiso, tanto en el currículo y la forma de enseñar como por parte de los estudiantes. En otros espacios, además de su primera experiencia en el BI, ha tenido trabajado dando clases principalmente en compañías y grupos independientes, como parte de su entrenamiento, es decir, no como parte de una estructura de formación sino como talleres complementarios de técnicas específicas o temporadas de clases para el entrenamiento de la compañía. En el caso de Fabiana, al haber tenido la oportunidad de entrar en la EPD a temprana edad, siempre tuvo la claridad de que ese era el espacio en el que quería desarrollarse como académica y que sería prioridad en su trayectoria.

Acá se me hace de mayor reto y responsabilidad porque estás formando cuerpos, estás sentando bases y en una compañía profesional es más como “báilente”. De alguna manera los cuerpos ya están formados y ya no es tan específico, que tengas que formar estructura en los pies, por ejemplo. Es distinto. En las compañías hay menos responsabilidad porque acá (en la EPD) das conocimientos básicos de donde vas a sentar columnas y allá ya las tienen. En academias privadas he dado clase poco, en algún curso de verano. Y qué pasa que sea

aquí, que los que vienen aquí vienen a eso, a convertirse en un ser especial. Los que están en una academia privada pues no, es como “hoy tengo ganas”, entonces es distinto, la exigencia se vuelve distinta, la convicción aquí sí es una cuestión como más de pasión.

Esta doble experiencia, la de ser bailarina y académica durante toda su trayectoria, le ha mostrado las debilidades del currículum, pues toda su vida profesional la ha pasado tanto dentro de la EPD como en contacto con el mundo de la creación profesional. En este sentido, Fabiana es consciente de que el currículum está fallando en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. En cuanto a la calidad artística de los estudiantes, afirma que es muy buena pues pudo comprobar que su formación le dio todas las herramientas para ser reconocida incluso internacionalmente. Pero, ese es uno de los problemas que ella encuentra, que justamente el currículum está muy concentrado en formar excelentes ejecutantes a quienes les está haciendo falta preparación para enfrentar la realidad laboral del arte en México.

Lo que pasa es que esta carrera en específico está enfocada a sacar intérpretes, no está enfocada a dar herramientas para dar clases: gente que va a estar en el escenario bailando, que tienen que tener todo un cuidado con su cuerpo, toda una disciplina y un conocimiento; pero toda esta parte que tiene que ver con la economía, no creo que lo estemos enfocando a eso. Nos estamos enfocando en lo que implica ser un bailarín, no en cómo va a vivir, cómo se va a sustentar. Ahí sí hay una deficiencia. En mi época me dieron el profesorado porque en ese momento surgió y tú tenías la decisión si entrabas o no. Acá ahora ya hay una licenciatura de docencia en clásico, pero no en contemporáneo. A lo mejor habría que pensar en abrir una docencia en contemporáneo, si fuéramos realistas de que finalmente los bailarines, para poder vivir, tienen que dar clase. Y es real. O si no dan clases, se ponen a hacer pastelitos o chambritas y se ponen a vender, ésa es la realidad.

Con una trayectoria larga y consolidada como bailarina y coreógrafa, y con la seguridad de su plaza en la EPD, a los 39 años decidió embarazarse. Lo pospuso mucho, pero acepta que uno de los razonamientos que le hizo tomar la decisión fue la edad, así como también afirma que, aunque sabía que sí quería tener hijos, postergó el evento lo más posible para aprovechar su cuerpo al máximo en el desarrollo de su profesión artística.

Yo soy muy estructurada, hay cosas que creo que son importantes para todo, donde debe haber cierta estructura para que acobije y vaya creciendo, que haya raíces y formen tronco. Siento que la danza es un mundo maravilloso, pero de pronto no puede asentarnos bien en la tierra porque somos muy creativos y hay mucha libertad. De pronto armar una familia y una estructura se vuelve complicado y pues uno está más preocupado por otras cosas, el *tendu*, el cuerpo y pues no me daba porque más bien estaba enfocada en eso, y mira que entablé relaciones muy fuertes, pero como que el momento era estar bailando y no armar una familia porque armar una familia, ahora lo certifico, te cambia las prioridades y no puedes dedicarle lo mismo. Ahora no le dedico lo que dedicaba antes a mis procesos creativos.

Aunque siguió bailando incluso aún estando embarazada y después de la maternidad, su actividad como bailarina y coreógrafa ha ido modificando gradualmente. Los primeros años, con el propósito de dedicar tiempo a la crianza bajó un poco su productividad; no obstante, a los 6 meses después del nacimiento ya había aceptado proyectos como bailarina. Por su parte, a la escuela regresó a trabajar sin mayor retraso. Sin embargo, en los últimos dos años ha iniciado un proceso de transformación de su trayectoria en el que, ahora es consciente, va a cambiar por completo la forma como ha vivido su profesión.

Nunca he dejado de bailar, todavía sigo de necia, pero ahorita son los momentos más fuertes porque estoy entendiendo que el cuerpecito tiene fecha de caducidad. El próximo año cumpla 50 años y en muchos aspectos digo ¡wow! sigue estando muy bien, aunque en otros sí me canso mucho más, ya no tengo el arco o la elasticidad que tenía. La semana pasada tuve una función de solos y sí entro con cierta inseguridad porque lo que me mantenía muy segura era el control del cuerpo y entro un poquito insegura pero ya estando ahí me siento como pez en el agua, como que todavía puedo. Es contrastante porque sí siento que me canso más. Hubo una temporada donde hice un programa para niños y se me ocurrió ser el personaje principal y salía de inicio a fin del programa y al final me moría, fue en 2013-2014. Hay veces que me lo piden y yo ya no quiero, pero también me cuesta trabajo porque es una chamba que no a cualquiera se lo veo. Va siendo complicado porque de pronto siento que va siendo tiempo de irme despidiendo. Ha sido gradual, no ha sido de un día a otro. A lo mejor tengo que transformar un poco mi bailar porque a lo mejor ya no puedo hacer las mismas cosas que

antes, pero eran cosas que me gustaba mucho hacer. Ya no estoy buscando mucho tener temporadas, también por querer disfrutar a mi hija y que estoy un poco cansada. Me está costando trabajo porque sé que tengo que soltar, pero me rehúso y me conflictúo. Yo sí me frustró.

Fabiana ha tenido la trayectoria que un estudiante de danza sueña como ideal. Ha bailado más de 20 años, no ha sufrido lesiones, ha viajado para bailar y aprender, ha creado su propia compañía que ha sido el semillero de todo su poder creativo y con ésta ha ganado todos los premios y apoyos que la institución ofrece. Por su trabajo como bailarina y coreógrafa se le reconoce ampliamente en el campo de la danza. Y para ella, especialmente, parte fundamental de su éxito y satisfacción con su trabajo es su labor como académica, profesión que se le presentó como opción desde su formación y que no dudo en tomarla como proyecto de vida. Ha vivido de la danza y nunca ha tenido que trabajar ni vender ni realizar ninguna otra actividad en otro campo fuera de la danza. Ella es bailarina, ante todo, pero es coreógrafa y maestra. Es una artista de la danza.

Capítulo ocho

Tipo 3. Académico: Desarrollo de la profesión académica sin experiencia de ejecución profesional de la danza

El tipo 3 de trayectoria profesional se caracteriza por la decisión temprana en la trayectoria vital de incorporarse a la profesión académica en el sentido de que tuvieron un itinerario corto o nulo de ejecución de la danza. Los dos casos aquí relatados pensaron en la posibilidad de dedicar su vida profesional a la enseñanza desde su formación educativa: uno de ellos formado como bailarín y el otro caso, formada en un programa de docencia de la danza, pero con enfoque fundamentalmente práctico.

Las dos historias que se relatan son trayectorias que han sucedido dentro de sistema de educación del circuito cultural artístico desde su formación educativa, por lo que conocen bien las EPD y su estancia del circuito ha sido prioridad desde que tienen memoria y han estado atentos en la búsqueda de las oportunidades para continuar dentro.

Tabla 19

Académico y ejecutante

Pseudónimo	Edad actual	Periodo activo ejecutante de danza	Edad incorporación Profesión académica
Mateo	35	3 años	24
Lucía	46	No tuvo	28

Mateo

Mateo es egresado de un programa de bailarín profesional de danza clásica en una EPD. Su trayectoria como ejecutante inició al graduarse de dicho programa, pero fue muy corta y como ya había iniciado su trayectoria como docente en el nivel de iniciación, no dudó en dejar la ejecución para dedicarse a la docencia. Luego de ir a la universidad a estudiar pedagogía decidió buscar una oportunidad en una EPD y así inició su trayectoria como académico. Mateo es un académico joven,

pero su trayectoria ya es extensa y está decidido a permanecer en la profesión académica donde se siente comprometido e identificado.

Los padres de Mateo, ambos, trabajan en el INBA desde antes de que él entrara a estudiar en la escuela de danza. No son artistas, ninguno de los dos, pero al trabajar en el área administrativa, estuvo en contacto con el instituto desde pequeño y de primera mano porque siempre estuvo dentro. Desde los 6 años, cuando aún no tenía la edad para poder ingresar en ninguna de las áreas de la educación artística, fue espectador de las clases en la escuela de iniciación donde trabajaba su mamá y pasaba las tardes jugando entre los salones de clase de música y danza.

Yo vengo de una familia de tres hermanos, la mayor es hermana, hermano en medio y después yo. Mis papás trabajaron en el INBA en distintas dependencias. Mientras mi papá trabajaba en el Palacio de Bellas Artes, mi mamá trabajaba en las escuelas de iniciación artística del INBA. Ellos trabajaron en áreas administrativas. Desde temprana edad tuve acercamiento en el mundo de las artes. Nos tocaba que por el horario de mi mamá después de la primaria nos íbamos con ella al trabajo, a la escuela de iniciación. Al principio, cuando no teníamos la edad para ingresar a ninguna de las áreas, jugábamos en los patios, pero a la vez escuchábamos el piano o veíamos cómo montaban una exposición de artes plásticas o cómo ensayaban las niñas de danza clásica. Entonces empezó a ser muy natural, convivíamos en ese espacio, jugábamos. Cuando nos cansábamos de jugar podíamos ir a asomarnos a una ventana de algún salón y ver qué estaban haciendo o qué instrumento estaban tocando.

En esta dinámica familiar, tanto él como sus hermanos tuvieron la oportunidad de tener el acercamiento al arte, de forma involuntaria, pero cotidiana. Su hermana estuvo un tiempo estudiando *ballet*, su hermano artes plásticas y él comenzó con la música enfocado en el piano. Sus hermanos, cuando llegaron a la edad, estudiaron los tres años de la escuela de iniciación artística y después decidieron ir a la escuela regular y no darle continuidad a su educación artística. Ninguno de los dos se decidió por el arte.

En su núcleo familiar nunca hubo oposición a su preferencia por la educación artística. Cuando se decidió por la danza, aunque él mismo se daba cuenta de que en el grupo era el único niño, sus padres nunca opusieron resistencia. Incluso cuando entró en el SNEPD y el trayecto a la

escuela era de más de una hora, sus padres siempre lo apoyaron y lo llevaron a todas las pruebas del proceso de admisión sin dudar.

En algún tiempo en que la escuela de danza le resultó agobiante, sus padres siempre le mostraron apoyo incondicional y la alternativa de que la vida cotidiana, en familia, siempre estaría esperándolo cuando quisiera regresar. La dedicación a la escuela de danza siempre implica un proceso de desprendimiento de la vida familiar e incluso una ruptura en la convivencia desde muy temprana edad por ser absorbente no solo en términos del tiempo, sino también de la construcción de la personalidad y las preferencias.

Con mi hermano tuve un proceso de separación, con él jugábamos todas las horas de la tarde y desde que entré a danza él también se quedó un poco a la deriva. Después más grandes, me di cuenta de que, cuando coincidíamos en vacaciones por ejemplo ya no teníamos puntos de coincidencia, ya no nos gustaba la misma música. Como a los 13-14 años sí teníamos esta sensación como de no conocernos. Yo mucho tiempo me ausenté de mi familia, a la fecha las navidades suelen ser en Veracruz y el año nuevo aquí y se va alternando cada año, pues yo muchas veces no podía porque me tocaba bailar El Cascanueces. Yo casi no estoy en las fotos familiares, pero a mi no me pesa.

A pesar de eso, sus padres fueron muy respetuosos y dedicaron todo el tiempo y el esfuerzo necesarios para que Mateo cumpliera con todos los compromisos escolares. Y su mamá, especialmente, lo acompañó a ensayos y funciones, todos los fines de semana y temporadas de vacaciones. Incluso en la actualidad lo sigue acompañando a sus funciones, tanto las de sus grupos como cualquier otra a la que deciden ir por placer. Por su parte, en la división de las actividades familiares, a su papá le tocó acompañar a su hermano. Y en familia, acudían a las funciones en las que participaba con la escuela.

Mis hermanos venían a verme, pero porque estaba su hermano bailando, no porque ellos tuvieran un gusto por la danza o el arte en general. En eso también invertíamos los fines de semana. Nos dividíamos porque mi papá se llevaba a mi hermano a los partidos de fútbol y mi mamá se venía con mi hermana y conmigo al *ballet*. Así como mi hermano no tuvo afición

por la danza, yo nunca tuve por el fútbol, sí recuerdo haber ido a verlo un par de veces. Así como él se aburría de ver *ballet*, yo me aburría de ver sus partidos.

Mateo empezó estudiando música y fue el primer vínculo que tuvo para acercarse a la danza porque le llamaba la atención que en la clase de danza había un acompañante de música al piano. Escuchar las melodías fue lo que provocó que se asomara al salón. Estaba por cumplir 9 años cuando, después de varias veces que observó el inicio de la clase, se sentó en la entrada y empezó a hacer los que los demás hacía. El maestro lo vio, le preguntó si le gustaba bailar y lo invitó a pasar y a participar en una coreografía. Después, le recomendó inscribirse en la ENDCC donde podía recibir formación profesional.

El inicio en la escuela de danza lo describe como un proceso que empezó con la inocencia de tener el gusto por bailar y no saber de qué se trataba la escuela. El primer año le pareció muy difícil por tener que alejarse de su familia y estar en la escuela desde las 7 de la mañana hasta las 6 de la tarde.

Aunque me recogían y nos íbamos a la casa ya eran ratitos los que estábamos juntos en el día. Recuerdo haber tenido varias citas en el departamento de psicología, conmigo y con mis papás porque la escuela llegó a pensar que mis papás me tenían ahí a la fuerza porque yo lloraba, o platicaba con la psicóloga porque extrañaba mi casa, llegaron a pensar que yo no quería estar ahí y mis papás me tenían ahí como servicio de guardería.

Sin embargo, las satisfacciones que implicaba continuar con los estudios de danza siempre fueron suficientes en los momentos en que se sentía más dudoso en continuar. En un principio, lo más duro para él fue la adaptación al espacio y a la gente en la escuela, lejos de su familia; mas esta fase de ajuste, acelerada por la estancia casi total en la escuela, le permitió conocer a sus compañeros y llegar a los periodos de montaje escénico, donde la alegría de bailar, participar en obras y estar en el escenario, aliviaba sus titubeos.

Su paso por la escuela de danza le enseñó dos cosas, principalmente. La primera, y más obvia, es la formación en danza clásica y todo lo que concierne al dominio del cuerpo. Sobre este tema no sobra decir que la formación es exigente y muy dura con el cuerpo. En el caso de los hombres, por un lado, tienen que moldearse un cuerpo delgado, con líneas y ángulos marcados;

pero, por otro lado, tienen que desarrollar fuerza para poder cargar a sus compañeras y mostrar características asociadas con la masculinidad en el escenario. En cada momento de este proceso de formación para el dominio del cuerpo hay dolor, esfuerzo y cansancio físico, pero la etapa de la adolescencia la recuerda como un periodo de mucha frustración porque se trabaja con el cuerpo en cambio constante. Es una etapa que no se puede detener, no se puede modificar y no se puede controlar.

La etapa de los cambios físicos, mantener un cuerpo en óptimas condiciones, que seas fuerte porque tienes que cargar, que seas ágil porque tienes que memorizar, ligero porque tienes que saltar. Siempre se demanda de un bailarín un estado ideal. Aprender a sortear eso no es fácil. Y la parte de transición o desarrollo no es fácil porque tu cuerpo no responde: estás creciendo y entonces no tienes fuerza, agarras un poquito de fuerza y vuelves a crecer y te vuelves a debilitar, te estás desarrollando hormonalmente y subes de peso, pero no puedes tonificarlo o te cuesta mucho trabajo bajar. No tuve problemas de peso, pero sí para desarrollar la fuerza y tuve situaciones complicadas por eso, porque aun cuando hagas el mejor esfuerzo tu cuerpo se queda como en latencia un tiempo. Me empecé a desarrollar físicamente, me vinieron cambios como que de repente los brazos me crecían más que las piernas y no tenía control de mi cuerpo y me estaban pidiendo tres *pirouettes* pero no me podía subir ni al *passé* porque no encontraba mi eje.

La segunda está asociada a la formación de la personalidad y en este tema, MATEO considera que la escuela de danza fue fundamental: “es una carrera que te da herramientas para la vida. A mí me cambió el carácter, la determinación para hacer las cosas, me volví muy una persona muy perfeccionista, sumamente comprometida, muy responsable, firme”. Aunque estas características fueron logradas luego de muchos momentos de duda e incertidumbre.

Durante la carrera también tuve dudas de si uno puede sostener tanta presión o si vale más llevar una vida de otra forma, más tranquila, sin tanta exigencia, tanta demanda de estándares corporales tan específicos. Tuve dos momentos en que tuve esas dudas vocacionales, cuando iba a entrar a la secundaria que incluso hice examen para entrar a una secundaria técnica y me quedé en el turno matutino lo cual implicaba renunciar a la carrera. Fui dos días a la

secundaria y me bastaron para entender que ese no era el espacio en el que iba a poder estar, no me sentí cómodo en nada.

Después de pasar quinto me volví a preguntar ¿y si ya me voy? Hice el examen para la prepa de la UNAM, me quedé en el CCH. Probé una semana y me encontré con lo mismo que viví cuando fui a la secundaria. Fui una semana y pude socializar muy poco, ahí sí me pasó que cuando me presenté y dije de donde venía, los chicos de 15 años pues no se iban a juntar con un chico que va a *ballet*. No hubo nunca ninguna agresión o ningún mal comentario, pero sí en los descansos o a la hora de cambiar de clase, los niños se iban en grupitos y yo me iba solo. Lo hice para probar y ver de qué se trata para que luego no me contarán y me quedara con la duda de si me habría gustado.

Mateo hace mucho énfasis en los efectos que tiene la escuela de danza en la personalidad, y también en la estructura emocional. La convivencia en la escuela de danza y la formación, sobre todo en décadas anteriores, podía llegar a ser incluso violenta, en cierta medida. Ciertamente, hace ya muchos años que la enseñanza de la danza ya no incluye pellizcos o palmadas, pero la evaluación constante de características físicas, y hasta genéticas, llega a desgastar y debilitar la voluntad y el interés por dedicarse a la danza. Para Mateo, este tipo de educación puede tener dos resultados: puede fortalecer la actitud individual como producto de la exposición a la competencia constante, o puede minar la personalidad e interrumpir el proceso educativo.

Yo me asumo como la persona a la que le dijeron que no y yo salí a demostrar que sí, pero tengo muchos compañeros que les dijeron que no y lo creyeron, y se alejaron de este medio pensando que no iban a poder, que no tenían con que enfrentar y mejor cambiaron su ruta. Muchos de mis compañeros, tanto los que se fueron quedando en el camino como los que terminaron, ahora se dedican a otra cosa completamente: mercadotecnia, arquitectura, publicidad, pero a veces cuando hablamos descubro que hay quienes ya no quieren recordar esa etapa de su historia o hay quien lo hace con resentimiento o dolor por lo que les dijeron. Siempre me quedo con la reflexión de que cada uno resolvió como pudo.

Los últimos años de su formación que incluyen participaciones más completas en el escenario los disfrutó “porque toda la etapa de construcción y control muscular ya pasó”. Al final, terminó su

educación media en la misma escuela de danza y su regreso después de la experiencia en el CCH marcó una etapa de mucha seguridad y convicción de que la danza era su opción para dedicarse profesionalmente. En el tema profesional ya tenía claridad en que no estaba cómodo en ningún otro espacio y era la danza lo que quería para su futuro. En el tema físico, se sentía más confiante en su cuerpo, y dado que ya había tenido una experiencia bailando un protagónico, tenía más seguridad de que con esfuerzo y trabajo diario era posible lograr el trabajo necesario para ser elegido en las obras.

Me esforcé muchísimo, si había un compañero que había sido asignado para un rol, yo me ponía en la parte de atrás para aprendérmelo, para que me vieran y ganarme una oportunidad de ganarme otro protagónico. Regresé con la convicción y un entendimiento más sensato de mi cuerpo. Ya sentía mis músculos, las acciones de movimiento, más allá de sólo sudar y sentir el esfuerzo, ahora ya sabía qué había que hacer para rotar, para apuntar, para quedar en equilibrio. Empecé a entender mi cuerpo de una forma más consciente. De ahí al octavo año ya tuve mucha claridad de que era esto a lo que me quería dedicar, empecé a disfrutar mis logros, pese a que siempre tuve un fantasma de inseguridad.

Al término de su programa de danza, Mateo recibió una invitación para continuar con sus estudios en la escuela del Stuttgart Ballet en Berlín. Aún con beca de hospedaje y manutención, rechazó la oferta por varias razones que luego de reflexionarlas y considerar todos los aspectos negativos que lo detenían, llegó a la decisión consciente de no ir. Sin embargo, la decisión no se basó sólo en lo negativo, sino en la claridad de su proyecto de vida y las expectativas vinculadas con la elección de su profesión.

En principio yo necesitaba un poco de tiempo para entender la vida, había vivido en la escuela por nueve años, no conocía ni me sabía relacionar afuera. Necesitaba tiempo para aterrizar, no tenía dominio ni del inglés, menos del alemán y luego solo. Ahí es donde también se aparece el demonio de “¿y si puedes solo?” No me fui. A lo mejor si me hubiera ido ahorita estaría triunfando en el extranjero, pero tampoco es una decisión que me pese porque nunca estuvo en mis expectativas. A lo mejor si desde que entré a la escuela hubiera pensado en entrar para ser la primera figura de la compañía y no lo hubiera logrado, tal vez

me hubiera quedado con muchas cosas, pero eso nunca fue mi expectativa. Yo quería bailar, pero nunca quise ser la primera estrella. Y no soy el único que piensa así. Me pasó con una niña que yo le decía que tenía mucho talento y muchas posibilidades físicas, pero ella decía que no quería ser bailarina profesional porque solo quería disfrutarlo. Me decía que no le gustaba cuando la ponían de ejemplo porque se sentía incómoda, que le gustaba la clase porque la hacía para ella y no para mostrarle a nadie. A veces uno cree que todo el mundo tiene la idea de mostrarse y que lo vean girar y saltar y que tiene buenos empeines y no, hay gente que no tiene esa pretensión. Ser bailarín profesional no es a fuerza.

Paralelamente, también se había planteado que quería ir a la universidad y estudiar una licenciatura, así que al terminar su programa de danza inició los procedimientos para obtener el título de bailarín ejecutante de danza clásica en nivel técnico medio superior. El procedimiento incluía hacer un servicio social, el cual hizo en la Compañía Nacional de Danza; y hacer una tesina sobre un proyecto escénico.

En ese periodo hizo examen para entrar a la Universidad Autónoma Metropolitana donde fue admitido y estudió un trimestre de Psicología Social, pero también hizo examen para entrar a la Universidad Pedagógica Nacional donde finalmente se quedó a estudiar Pedagogía, pues ya había tenido experiencia docente en la escuela de iniciación donde él había tomado clases cuando era pequeño, y el acercamiento con los niños le había motivado a buscar una carrera orientada hacia la enseñanza.

Me interesó involucrarme en la parte de los métodos de enseñanza, la cuestión didáctica, también el abordaje emocional, cómo trabajar con un alumno en sus distintas etapas de desarrollo.

Esta decisión, en contraste con la alternativa a perseguir la trayectoria como ejecutante, siempre estuvo dentro de sus planes al egresar de la escuela de danza, siempre tuvo claro que quería ir a la universidad y que la docencia sería parte fundamental de su trayectoria.

Durante toda su formación, tanto la especializada en danza, y luego la universitaria, tuvo el apoyo emocional de sus padres y el económico. En el inicio de su trayectoria profesional, igualmente contó con el apoyo cuando tuvo que resolver situaciones médicas. Por parte de la universidad contaba con seguro médico público, que por las condiciones de la lesión no cubrió en su totalidad, pero aún contaba con la edad para ser cubierto como asegurado por parte de la cobertura de sus padres y ellos mismos cubrieron los costos de las terapias en consulta privada.

Luego de realizar su servicio social en la CND, Mateo define éste como un momento de confrontación con la realidad, luego de estar “cobijado por la esfera institucional” durante un periodo tan prolongado de tiempo. Los estudiantes como Mateo construyen su máxima expectativa alrededor de la posibilidad de bailar su especialidad y los espacios para ser bailarín de danza clásica son limitados. El espacio más institucionalizado es la CND, donde pueden tener contrato, salario fijo, seguro médico y algunos beneficios del empleo formal. Sin embargo, los lugares son limitados y la demanda es muy alta. A las audiciones se presentan bailarines de todas las escuelas profesionales, de academias privadas, bailarines internacionales.

Sumado a la realidad de la integración al mundo laboral, el momento en el que Mateo se integró a la compañía por su servicio social era turbulento y hubo muchos cambios dentro de su estructura organizacional. La primera vez que hizo audición y fue elegido, no hubo condiciones estructurales para su contratación.

Me tocaron muchos cambios en la compañía, me tocó justo el momento en que la CND cambió de dirección. Cuando terminabas el servicio social había la figura de aprendiz que en ese momento lo quitaron porque los bailarines se quejaban de que no tenían espacio en la barra, que había demasiada gente que iba a tomar clase y a ellos les restaba posibilidad de trabajo. Como yo ya lo había terminado el servicio social y ya me había titulado, no podía quedarme. Justo en esa etapa de cambio, hice la audición con el director que iba de salida y me quedé, pero como nos tocó la transición no había contratos, la resolución fue “nosotros les llamamos cuando haya la posibilidad de un contrato”.

Mateo se fue de la compañía a participar en otros proyectos independientes. El primer proyecto en el que participó fue en una compañía independiente (que ya no existe), y aunque le parecía atractivo, los recursos eran muy limitados.

Ya cuando estás afuera y tienes que pagarte la vida, pagar las clases, fue cuando ese proyecto empezó a desgastarse. Nosotros nos entrenábamos por Tecamachalco y gastábamos mucho para ir y comer allá era carísimo y ahí no te pagan ensayo, solo las funciones. El proyecto empezó a mermar, ahí tomabas clase que ellos mismos te daban, el entrenamiento no lo cobraban, pero sí para llegar ahí, comer ahí, llegábamos a las 10 y salíamos a las 6, una jornada de trabajo. Empezó a volverse complicado porque ya cuando te llegaba tu pago ya lo debías todo de lo que te habían prestado.

Otro proyecto en el que participó ese mismo año fue con otra compañía independiente que obtenía recursos de un programa de la Secretaría de Cultura que se enfoca en realizar acciones para atender los derechos culturales de los niños. En este proyecto, recuerda que tuvo muchas funciones y tuvo un contrato porque recibían subsidio del INBA, pero eran temporadas muy cansadas en las que bailaban un mes y medio de jueves a domingo, descansaban un mes y regresaban a bailar otro mes y medio. Este ritmo de trabajo y las condiciones en que trabajaba no era exactamente lo que quería hacer a largo plazo, así que se empezó a preparar para la siguiente audición de la CND.

Después de eso vino la siguiente audición de la compañía y yo la hice. Otra vez hubo un momento coyuntural porque los bailarines estaban como en protesta contra el director. Me tocó nuevamente cambio de director y la misma historia porque mientras la compañía está en transición, no reciben ni sacan gente; están como en espera a ver quién entra como director y qué propuesta trae y ya una vez que está oficialmente adentro es cuando empieza a hacer cambios. Yo empecé a sentir la necesidad de tener cosas seguras porque ya no podía seguir diciéndole a mis papás págame esto y págame esto. Yo ya había terminado una carrera así que yo tenía que buscar la forma de subsistir.

Una vez más decidió probar con un proyecto independiente, pero en esta nueva compañía los bailarines no tenían contrato y les pagaban por función. Definitivamente, para Mateo una de las prioridades que estaba buscando lograr una profesión más estable y en ese momento pensó que era buena idea entrar a la universidad, como mencionamos en el apartado de formación. Además, tuvo la oportunidad de empezar a dar clases en la escuela de iniciación donde él había estado cuando era pequeño, pues su profesor lo invitó a montar una coreografía.

Me acuerdo de que empecé y con eso me bastó para que brotara esa chispita de emoción. Empecé y todo fluyó y estar involucrado en toda la parte de organizar, de elegir el vestuario, la música, lo que quería montar, toda la parte de la coreografía y la producción. En aquella ocasión yo cerré la función y fue una emoción tan grande de compartir mi experiencia con los niños y generar cosas creativas. Después de eso mi maestro me dijo que las puertas siempre iban a estar abiertas. Yo le pregunté si eventualmente, cuando tuviera oportunidad podría ir a ver las clases y me dijo claro que sí.

Los primeros años de su educación universitaria siguió bailando, haciendo ajustes a los calendarios porque ya tenía prácticas educativas y, por otro lado, los tiempos del teatro que son muy específicos. Cuando las fechas se empezaron a cruzar, se comprometió cada vez menos con proyectos de danza que fueran “más acotados para que yo pudiera llevarlos a cabo y que a la vez no me interrumpieran en mi formación universitaria”. En este periodo también sufrió una lesión importante en el hombro que lo inhabilitó para bailar. Entre el proceso de recuperación de la lesión y luego la rehabilitación para adquirir movilidad y fortalecer los ligamentos, Mateo pasó alrededor de un año y seis meses sin bailar.

Cuando recobré la movilidad si regresé a entrenar, pero yo ya sabía que la ruta era otra. Mi pretensión de volver a entrenar ya no era llegar al sueño de ser primer bailarín porque yo ya sabía que yo tenía una cuestión de tiempo, de que si lo vuelves a intentar tienes un alto grado de probabilidad de que se vuelva a salir la clavícula. También por una cuestión de respeto a mi cuerpo que ya lo sometí tantos años. No lo abandoné por miedo sino por sensatez. La universidad me dio más claridad. No quería verme con el hueso roto por una terquedad. Sigo entrenando y tomando clases, las disfruto mucho pero ya desde otra posición. Cuando tuve la oportunidad de regresar lo hice con otra conciencia de entender las necesidades de mi cuerpo, de reaprender porque como dice un dicho de la danza “cuando tú faltas un día, lo notas tú; si faltas dos días, lo nota el maestro; si faltas tres días, tu cuerpo lo siente, lo nota y lo refleja”. Después de casi dos años pierdes muchas sensaciones, otra vez tienes que hacer ajustes del tono muscular. Entonces me dediqué a reaprender pero ya de otra forma.

Esta etapa la dedicó a terminar la universidad y también estuvo presente con su maestro en la escuela de iniciación, que estaba cerca de la jubilación, y también pudo poner en práctica los conocimientos que estaba adquiriendo en la carrera de pedagogía:

Incluso mi servicio social lo hice en la escuela de iniciación haciendo una propuesta de incursión pedagógica y de cómo desarrollar procesos artísticos centrados en metodologías educativas. También mi proyecto de titulación.

Durante el proceso de titulación de la licenciatura en Pedagogía, su maestro de iniciación le avisó de su jubilación para ofrecerle su plaza, luego de preguntarle cuál era su proyecto a corto plazo. Mateo aceptó la oferta: “yo le dije que sí me gustaría, estoy completamente inmerso en esto, me gusta muchísimo. Fue como empezar otra historia y ya llevo 15 años allá, ininterrumpidos”.

Al terminar en Pedagogía, fue a la escuela de danza y se enteró que estaban en el proceso de cambio de los planes de estudio. Mateo había elegido el área de especialización en currículum, así que llegó con un proyecto de investigación de los planes de estudio, de tal forma que pudo estar presente en las revisiones de la reestructuración del mapa curricular y observó la propuesta del nuevo modelo educativo.

A partir de esa experiencia, la directora lo invitó a colaborar con la escuela en la parte pedagógica de la licenciatura en docencia, los que se forman como docentes de danza que en su mapa curricular tienen una línea que aborda la investigación educativa, la didáctica y la planeación curricular y evaluación.

Mi carta de acceso fue que yo elaboré los programas académicos de esas asignaturas porque con el nuevo plan de estudios se implementaron, pero como no existían los programas yo los elaboré y tienen el aval de la SGEIA. Cuando yo hice estos programas académicos me invitaron a colaborar como docente de la línea pedagógica ya en la licenciatura.

Este evento en la trayectoria de Mateo surgió como un momento de apertura institucional que podría considerarse fortuito, sin embargo, es evidente que trabajó por la posibilidad de abrirse un espacio él mismo. En este caso, en realidad no había un lugar para él, pero su intención era “buscar la oportunidad de integrarme como académico de esta escuela”. Su contratación no fue inmediata,

pero encontró un pequeño espacio de acción donde apostó a que, con una propuesta, su formación, su experiencia y algo de paciencia, habría un lugar para él.

Cuando tuve la oportunidad de entrar aquí, entré en la línea de docencia. Me dieron un contrato temporal, de 6 meses. Cada 6 meses se renueva. He estado aquí desde 2007, sigo con contrato de interinato.

Las condiciones contractuales en las que se incorporó a la EPD no son las ideales, sin embargo, mencionó las ventajas que ofrece la institución y él considera como razones suficientes para estar interesado en seguir buscando la opción de quedarse. Por un lado, está el tema de la continuación de su desarrollo académico. Aunque Mateo es joven, el programa en el que estudió era en nivel medio superior, así que, al volver a la EPD enfrentó el interés institucional por la profesionalización de la planta docente y aprovechó los programas compensatorios para nivelar sus estudios con el grado superior.

Después de (incorporarme en la EPD) salió la convocatoria del PAT y yo inicié todo el proceso que son varias etapas donde evalúan tu trayectoria artística, docente y a partir de eso haces una nivelación para que te den un título del grado con el que actualmente egresan de los programas de la escuela que es licenciatura. Me titulé con el PAT y la carrera de pedagogía me ayudó mucho porque solicité la tabulación de equivalencias en la licenciatura en docencia. Después de titularme me invitaron a colaborar como docente en la especialidad de danza. Trabajo en las asignaturas de técnica de la danza clásica, prácticas escénicas y repertorio y una línea que va siendo rotativa, a veces me toca impartir variaciones, otras veces me toca habilitación de salto y giro, otras técnicas corporales. Ahora solo estoy en asignaturas practicas y en la línea de formación técnico-artística.

Por otro lado, Mateo está interesado en la enseñanza de la danza académica. En otro momento tuvo la oportunidad de dar clase en otros espacios como academias privadas o estudios, pero ha encontrado que en esos espacios él mismo tiene que ajustar sus expectativas y su manera de enseñar pues los estudiantes están “de paso” y no aprenden con el rigor y la exigencia de la formación

profesional que él conoce y con la que está interesado en seguir vinculado. Al contrario de lo que sucede en espacios no profesionales, en la EPD:

He encontrado el lugar ideal para desarrollar el ejercicio profesional de la danza y con una visión muy clara de que todos los que están aquí van hacia el mismo rumbo, a lo mejor en el camino pasan cosas, pero todos van con la visión de ser profesionales. El ejercicio profesional se vuelve más preciso porque sabes que lo que estás construyendo va a reeditar, estás formando gente que después no te va a decir “ay, no ya no”. Lo que es apasionante es que vas formando, vas construyendo desde que ves a los niños chiquitos y de repente ya están en séptimo o en octavo y reconoces que ahí estuvo tu labor y tu esfuerzo en formar esos cuerpos.

Una ventaja más está vinculada con el tema laboral, en el que ciertamente las condiciones de su contrato tienden a la precarización del empleo, él considera que estando dentro de la institución las posibilidades de tener cierta certidumbre financiera son mejores que estando fuera por lo que, desde su posición, la disyuntiva entre buscar proyectos como ejecutante tiene una solución clara y para él es comprometerse con la enseñanza de tal forma que, a largo plazo, su trabajo reedita en mejores condiciones.

Hoy más que nunca (quiero) tener cierta estabilidad, porque aun sigo firmando interinatos y no tengo plaza que me garantice la estancia aquí de por vida, pero tener una estabilidad económica creo que es lo que toda persona busca sobre todo en un medio en el que las condiciones son cada vez más vulnerables. Cuando se piensa en hacer un recorte de presupuesto los primeros que nos vamos entre las patas del caballo somos el sector artístico, entonces por supuesto que te asusta. No puedes decir con la mano en la cintura bueno me voy un semestre y luego vengo a ver si vuelven a contratar porque implica que te pongas al borde del precipicio, sí te vas y haces un proyecto pero después qué haces sin trabajo y sin seguro, eso te ofrece la escuela, tal vez no de manera indefinida pero hay compañeros que si llegan a tener su plaza en propiedad, y por lo menos mientras estás te ofrecen estas garantías de seguro y prestaciones.

Finalmente, Mateo afirma que la danza en el circuito cultural artístico es su principal interés profesional y estar dentro de la institución es fundamental para mantener contacto y seguir participando en el circuito.

Además, la escuela te ofrece seguir en contacto con el gremio, frecuentemente estamos en contacto con otras escuelas profesionales de bellas artes, participamos en encuentros, concursos, talleres, festivales como el de Córdoba donde te encuentras a cantidad de gente del gremio artístico. En estos espacios es donde tenemos oportunidad de hacer vínculos. La subdirección ahora da veranos de actualización docente, algunos centrados en alguna técnica otros en investigación pedagógica otros en evaluación por competencias, estrategias didácticas, adolescencia, ahí te encuentras mucho con gente del gremio y también tenemos mucho vínculo con la compañía de danza porque ahí bailan nuestros alumnos. Yo quisiera que el vínculo fuera más permanente y no tan eventual.

Mateo considera que para el caso de los bailarines de danza clásica es difícil lograr una trayectoria en la que puedan combinar la ejecución constante, por ejemplo, con un contrato en la CND y un contrato en una EPD porque las dos profesiones exigen una dedicación absoluta.

Cuando eres bailarín y tienes la oportunidad de entrar en una EPD tienes que tomar decisiones. Como estamos en una educación formal no podemos hacer esos abandonos con los alumnos, no puedes irte de gira porque te vas a desarrollarte como bailarín profesional, pero estás abandonando a los que estás formando aquí. Ahí es donde tienes que decir cuál es tu compromiso. Yo sí decidí y sin ningún pesar. No me quedé con ganas y nunca he pensado hubiera bailado más porque lo que hice lo disfruté mucho. Hubo gente que me dijo por qué dejaste de bailar tan joven y yo creo que me ganó más descubrirme con estas habilidades para la docencia.

En la narrativa de Mateo hay un cierto grado de renuncia consciente que es muy representativo tanto de la profesión como de su decisión. Cuando se le preguntó por definir la profesión identificó con mucha claridad que la docencia en cualquier nivel no tiene comparación con la profesión académica considerada como enseñanza e investigación en el nivel superior, y que la gran

diferencia entre una y otra es el compromiso, la dedicación completa y la nula disponibilidad, de tiempo y de voluntad, para realizar otra actividad. Mateo está plenamente consciente de que el rumbo de su trayectoria ha sido el resultado de sus decisiones y que tanto el lugar donde está como la profesión que eligió son lo que él ha querido que sean.

Lucía

La trayectoria de Lucía es representativa del tipo académico, principalmente, por la claridad con la que desde su graduación no buscó el camino de la ejecución; todo lo contrario, decidió que iba a ser profesora desde que empezó a estudiar danza. Luego, a lo largo de su formación, una serie de eventos y motivaciones confirmaron que ese sería su camino y cuando fue el momento de salir al campo laboral no buscó alternativas para desarrollarse como bailarina.

Afuera del Teatro Blas Galindo, al terminar una función de prácticas escénicas de la escuela, me acerqué a conocerla. Supe que era profesora porque de lejos escuché que comentaba su evaluación acerca de la función. Siempre sonriente, respondió a mi saludo y luego de presentarle mi proyecto, me dio su teléfono para concertar una cita posteriormente. Nos encontramos en la cafetería de la escuela y con toda la disponibilidad aceptó conversar largo sobre su historia.

El encuentro de Lucía con la danza sucedió por la búsqueda de actividades extraescolares por parte de su mamá. Ella lo define como un acercamiento “por casualidad”:

En mi casa no había televisor cuando yo era muy chiquita y de pronto compraron uno. Yo podía pasarme horas viendo la televisión, una cosa enajenante. Entonces empezó a cambiar mi desempeño académico. Yo iba en escuela pública y muy raro, un día sacaba 10 y al día siguiente sacaba 0 porque no hacía la tarea. La maestra mandó llamar a mi mamá y le dijo eso. Lo que pasaba era que me la pasaba viendo la tele y se me olvidaba hacer la tarea. La maestra le sugirió a mi mamá meterme a una actividad en las tardes para separarme de la televisión. Mi mamá primero probó con la gimnasia y no me gustó, luego la natación y pues sí iba a la clase, pero nadaba por todos lados y no le hacía caso al instructor entonces me corrió de la clase.

Cuando su mamá empezó a buscar clases de danza para que su hija dejara de ver la televisión, una vecina le dijo que conocía una escuela de danza, que ahí iban sus hijas y era muy económica porque era del gobierno y era por las tardes. Esa escuela era la ENDNGC y su mamá estaba muy contenta porque había dejado de ver la televisión y “ahora se la pasaba bailando por todos lados”. Los últimos dos años de la educación primaria, ella iba a danza todas las tardes y durante los tres años de la secundaria siguió asistiendo a sus clases. Lucía tenía 11 años cuando fueron a inscribirla. En ese tiempo no había proceso de admisión.

Entré con una generación de 100 niñas, 50 en un salón y 50 en otro. Mi primer encuentro con la danza fue con la danza clásica que fue la primera clase que tuve y directamente en el centro porque no había forma de que todas cupiéramos en la barra. Tenía clase de danza clásica, de danza española y de danza folklórica y una cosa que le llamaban como danzas del mundo. Era una carrera a nivel medio, que se llamaba Profesor de Danza. Ya desapareció, pero a mí todavía me tocó, creo que era plan 68 o 69. Yo entré en el 82 pero todavía me tocó esa carrera. Desde que me inscribí, mi mamá se enteró que me había inscrito en una carrera de profesor de danza y desde ese entonces yo dije “ah bueno, entonces ya estoy estudiando para profesor de danza”. Además, era una carrera de 8 años. Desde ahí me enganché con la danza, me gustó mucho, me gustó mucho bailar. Al año siguiente mi mamá me preguntó si quería seguir en esa escuela y le dije que sí.

Fue tal la convicción de Lucía que no le afectó ser testigo de la deserción de 75 de las 100 estudiantes que empezaron. Tampoco dudó en continuar a pesar de que la escuela cerró por un tiempo y las mandaron a las instalaciones del CEDART Diego Rivera, en lo que había un proceso de investigación por la muerte de la directora Nellie Campobello. Y cuando volvieron a abrir las instalaciones y aumentaron sus clases a ir todos los días en las tardes, lo aceptó sin problema.

Mi primer acercamiento con la danza fue ése y fue directo a una escuela profesional y desde entonces me puse a estudiar todo lo que tocó hasta que concluí mi carrera. Desde muy chiquita sabía que iba a ser maestra de danza, a lo mejor muy inconsciente, pero me enganché con la idea de que yo ya estaba estudiando una carrera y que iba a tener un título, a nivel

medio superior, pero profesional, de profesor de danza y con eso seguramente iba a encontrar un empleo.

Con sus padres todo iba bien hasta que llegó la transición hacia la educación media y le empezaron a cuestionar qué más iba a estudiar porque no le veían futuro a que siguiera con la danza.

Mi hermano estudió una carrera técnica de mecánica automotriz y mi hermana ya estaba estudiando odontología. Para mis papás todavía tener una carrera técnica en la cuestión de los vehículos le veían futuro, pero lo mío no, ellos pensaban “nosotros la metimos ahí para que se entretuviera, no como para que se quedara ahí metida en ese mundo”.

Sus papás empezaron a tener dudas porque no conocían a nadie, en su familia no había nadie que se dedicara a la danza o a ninguna otra disciplina artística. No obstante, Lucía ya había decidido que iba a ser maestra de danza. Cuando llegó el momento de iniciar el nivel de educación media, entró al CCH porque sus papás querían que fuera a una escuela que luego le diera la opción de hacer una carrera universitaria, pero le propuso a su mamá seguir la preparatoria en una escuela del INBA. Su mamá lo dudó porque Lucía ya había empezado el bachillerato regular en el CCH, pero acordaron un trato: “si me aceptan en el CEDART me cambio y si no me sigo en el CCH y ya después estudio otra cosa”. Lo que su mamá realmente quería era que tuviera la opción de hacer otra carrera porque no sabía qué futuro podía tener estudiando danza, pero logró convencerla y su familia la apoyó durante el resto de su formación profesional en danza. Para ella, la motivación de ir al CCH fue que el horario convenía porque salían temprano y tenía ya calculado el tiempo para hacer la tarea, ir a su casa, cambiarse de ropa, comer e irse a la escuela de danza: “Mi prioridad era la escuela de danza, todo lo demás era en torno a poder concluir esa profesión”.

Luego de entrar al CCH, conoció las opciones del bachillerato de arte que ofrece el sistema del INBA y consideró que entrar a un CEDART sería la mejor opción para complementar su educación artística. A su mamá tuvo que convencerla de que si la seleccionaban en el proceso de admisión después estudiaría otra cosa.

Hice examen en el CEDART y me quedé. Yo estaba contentísima porque el CEDART que hice examen fue el Frida Kahlo que en ese entonces esta en Ejército Nacional esquina con

Anatole France. Para mí era fabuloso porque de ahí corría para irme a la Nellie que estaba ahí en Campos Elíseos. Entonces hice el CEDART y de ahí me iba a la Nellie.

Su vida se fue encaminando hacia la danza y, en general, a las artes porque en el CEDART en lugar de escoger el área de danza, eligió teatro y le gustaba mucho. En algún momento pensó en estudiar en la Escuela Nacional de Teatro (ENAT) para tener una carrera de danza y una de teatro.

Cuando terminó el CEDART, dejó de bailar porque entró a estudiar Historia en la UNAM, tal como le había prometido a su mamá. Un semestre después se enteró que había una convocatoria para entrar a la Licenciatura en Docencia en Danza Clásica y fue hacer el examen.

Yo ya estaba casada, me casé muy joven, y mi marido me dijo “¿y la Historia?” y yo le dije “pues no sé, a lo mejor estudio las dos”. Cuando salió esta carrera de docencia pensé lo mismo que cuando el bachillerato, “voy a hacer examen y si me quedo pues me cambio, si no me sigo estudiando Historia”

La razón por la que estaba estudiando Historia era porque en las clases que daba en el bachillerato había empezado a impartir Historia de la Danza y quería complementar su información, tener un conocimiento más profundo para poder dar mejores clases. Al final, fue aceptada en la Licenciatura en docencia de la danza clásica y dejó la UNAM. Una razón para haber entrado a licenciatura en docencia en danza clásica fue que le interesaba cubrir las deficiencias que creía tener en su formación porque en el CEDART ya estaba dando clases de danza clásica y quería mejorar su práctica docente.

Mi necesidad de estudiar esa carrera partió de querer dar mejores clases, que fueran más formativas para los estudiantes, aunque yo sabía que los chicos del CEDART no iban a hacer carrera en danza yo quería que tuvieran buenas bases: la colocación, la alineación, los movimientos más elementales. Yo tenía esa necesidad, quería ser una mejor docente, por eso estudié esa carrera de docencia.

Además de la docencia en la danza clásica también siguió estudiando otras cosas como la formación de Language of Dance, del método Laban, en la que obtuvo la certificación en escritura de motivos. Después hizo una maestría en comunicación y estudios de la cultura en un instituto que se llama Íconos.

Los sábados me di tiempo para hacer esa carrera. Me empecé a interesar por procesos de interpretación, me gusta mucho la parte de la semiótica y la hermenéutica. Yo ya había estudiado algunos cursos de teoría Laban, pero estudiando la maestría me di cuenta de que me faltaba más estudio en el análisis de movimiento porque uno de mis capítulos lo hice basado en la hermenéutica profunda de John Thompson que plantea el análisis de algún evento social en diversos aspectos, lo histórico, lo formal, y la parte interpretativa. Justamente en la parte formal me di cuenta que me faltaba mucho por aprender sobre análisis de movimiento para poder profundizar y justificar que el análisis de movimiento desde las teorías de Rudolf Laban son la semiótica de la danza, te ayudan a hacer un análisis semiótico de la danza, de cómo se construye el movimiento, cómo cobra sentido y cómo puede devenir en signo una obra coreográfica. De ahí surgió, aquí en el INBA y gracias a la iniciativa de Lydia Romero, el primer curso de formación para analistas del movimiento. Ahorita este es mi último año para concluir mi formación como analista de movimiento.

Antes de terminar su carrera de profesora en la ENDNGC, hizo su servicio social en el CEDART y de ahí la invitaron a dar clases en la Escuela Vocacional de Arte que fue un proyecto que le copiaron a un sistema argentino donde daban clases de iniciación artística a niños que estaban entre los 6 y 10 años. Pertenecía al INBA que era quien aportaba los recursos, pero las plazas de trabajo pertenecían al CEDART. Cuando el director la invitó a trabajar ahí recuerda que lo pensó mucho “porque después de 8 años de estar en esto, no te creas, sí te cansas y piensas si podrás vivir de esto”.

El hecho de plantearse dudas sobre su profesión tenía origen en una reflexión más antigua sobre sus expectativas a futuro. Por un lado, se sentía cansada, pero, por otro lado, desde temprana edad supo que no iba a ser bailarina de *ballet*, principalmente por dos razones. La primera porque desde pequeña se había hecho a la idea de que iba a ser profesora de danza y a lo largo del tiempo la idea siguió pareciéndole viable. La segunda fue:

Bailarina de *ballet* no iba a poder ser, aunque hubiera llevado todos los días la clase de *ballet*, porque mi figura no era la ideal para una bailarina de ballet, por muy flaca que me mantuviera mi estructura de huesos era ancha, podía verme flaca pero no con esas líneas que te exige el *ballet*. Sin embargo, en ese tiempo me decidí por bailar danza flamenca porque me gustaba muchísimo y le encontraba muchas bondades. Yo pensaba “no puedo ser bailarina de *ballet* porque no tengo la figura”. No era mala y en algún momento me dijeron que por qué no hacía examen al SNEPD, pero yo dije que no “porque no tengo la figura y si lo llego a hacer lo voy a padecer bastante”. La verdad es que todo lo que yo tenía era puro trabajo, no tenía las condiciones físicas. Tenía coordinación, tenía la habilidad para bailar. Tenía como 14 años y luego conocí a un profesor en el CEDART que despejó todas mis dudas de que para el *ballet* como que no, pero para la danza contemporánea o la danza flamenca había más oportunidad si yo quería probar la parte de ser intérprete.

Con esta convicción bailó por tres años en un grupo que se llamaba Andares por el Flamenco, donde combinaban danza flamenca contemporánea.

No bailaba flamenco puro, sí usaba las seguidillas y las alegrías, pero de pronto también usaba otro tipo de música y otro tipo de cosas a las que les integraba el zapateado y otras cosas de clásico y contemporáneo. Fue muy gratificante porque me dedicaba a dar clases, a tomar clases de danza española y a bailar con el grupo.

Siempre tuvo claridad en que la enseñanza era su camino, pues desde que estaba estudiando descubrió que, para ella, la mejor manera de entender los movimientos era enseñándole a sus compañeros: “me enganché mucho con dar clases”. Desde que empezó no ha dejado de dar clases, en espacios informales, en las escuelas de nivel medio o en kínders y gimnasios.

Estaba muy jovencita y podía tirarme al suelo y brincar y hacer todo con los niños porque los niños sí demandan mucho, si tú haces, ellos hacen. Tuve esa experiencia previa pero ya una vez que tuve esa experiencia en la vocacional de arte me seguí dando clases. Ahorita ya llevo 25 años dando clase continuamente. En mi caso yo soy docente desde el principio, desde muy chica decidí serlo.

A pesar de tener una trayectoria como ejecutante muy limitada y haber decidido que la ejecución no era su prioridad, siempre ha dado clase práctica, sobre todo de técnica de danza clásica. Igualmente, antes de estudiar la carrera de docencia, había tomado muchos cursos, tanto de metodología de danza clásica, de técnicas de improvisación y de ejercicios creativos, todo con la intención de tener más herramientas para la docencia.

Ya cuando llegué a la licenciatura en docencia yo ya traía varios cursos en esas materias y eso me ayudó mucho. Seguí dando clases en el CEDART y estudiando la carrera en docencia. Fue una fase muy cansada porque entraba a las 7 a trabajar, salía a las 2, no sé cómo le hacía. Fue una locura, mucho trabajo, mucho tiempo estudiando. Salíamos a las 10 de la noche todos los días, fue un periodo muy cansado pero muy gratificante.

Al terminar la carrera de docencia, la secretaría académica de la especialidad de danza clásica en la ENDCC le invitó a dar clases. Primero con unas horas, nada más 12 horas. Estaba recién egresada y tenía una hija recién nacida, pero tomó la oferta sin dudarlo y continuó dando clases en el CEDART. El tiempo que le quedaba en la tarde lo dedicaba a su hija.

Desde ahí (1994) doy clases en esta escuela, todavía di clases dos años en el CEDART, pero después la misma maestra que me invitó me ofreció trabajar ya de tiempo completo en esta misma escuela porque por el perfil que yo tenía podía dar la clase de danza, podía tomar grupos para ensayar en la práctica escénica, empecé a dar clases de lo que se llaman trabajos creativos. Empecé en el año 2001 de tiempo completo y en ese mismo año nació mi segundo hijo.

Lucía se entregó de lleno a la docencia y no volvió a replantearse jamás el hecho de ser intérprete, pero sí el hecho de seguirse moviendo, no como bailarina, sino con la intención de dar mejores clases.

Nunca dejé de moverme, me gustaría moverme con más constancia porque no es lo mismo marcar una clase que hacerla completa. Además, subí de peso, tengo hipotiroidismo, lo cual hace más complejo todavía bajar de peso, pero este año retomé mis clases de danza española

y estoy muy contenta con ello. Siempre es bueno también estar del lado de ser el alumno y olvidarte de que eres tú quien está corrigiendo y que alguien más te diga, te corrija, que te ponga en contacto con la parte de ser estudiante y ser atendido por alguien. Eso luego reditúa en tus alumnos, te hace pensar qué sientes cuando te pegan un grito o que te digan que algo no está bien.

Lucía está casada desde joven y su esposo tiene un negocio de venta, renta y transportación de equipo de audio. Estudió ebanistería en la escuela de artesanías del INBA, no se dedicó mucho a eso porque siempre le llamó más la atención la música. De alguna manera está en contacto con expresiones artísticas y se han adaptado a sus preferencias y dinámicas laborales. Tienen dos hijos:

Mi hijo tiene 15 años y está estudiando piano en la Escuela Superior de Música y al mismo tiempo en el CEDART. Mi hija está terminando el último año de bachillerato y está haciendo un curso de inducción en la ENDNGC en el área de danza contemporánea y quiere hacer examen en alguna de las escuelas del INBA, tiene 17 años. Yo nunca quise intervenir con ninguno de los dos en la cuestión de las áreas artísticas. Lo que sí le hice notar a mi hija desde chiquilla, porque en algún momento como a los 9-10 años empezó con que quería *ballet*, ella es de estructura ancha entonces le dije que eso no, tiene muy buena espalda y buenas extensiones al frente y atrás pero no tiene las otras cosas que se necesitan para esta materia. Sí se lo dejé claro. Al principio fue decepcionante para ella, pero como profesional de esto no le iba a engañar ni a decirle que podría ser una bailarina de *ballet*. Le dije “si a ti te interesa la danza, hay otras áreas que son igual de buenas y valiosas”.

Lucía piensa en todos sus procesos en términos de lo que le pueden aportar en su práctica académica. Se considera afortunada también por tener un espacio de desarrollo en una institución como esta, por la calidad y el prestigio, pero también por tener un sueldo fijo y una plaza. A futuro sigue pensando en seguir preparándose para estar actualizada en la profesión académica y tal vez, vincularse más con la investigación en danza.

Conclusiones

De corte analítico

La perspectiva analítica heredada para el estudio de la profesión académica en tanto que la consideramos como la tensión entre adscripción institucional y afiliación disciplinaria permitió la observación de que la EPD es una referencia de interés profesional, económico y de prestigio que conforman la identidad de los académicos y ayuda a dilucidar cómo fueron sus procesos de decisión.

Tanto el concepto de académico como el estado del contexto institucional hizo evidente que la profesión académica de la danza en la Ciudad de México sólo existe en las EPD y que, como cuerpo académico, está en proceso de conformación. La incorporación de los académicos a las EPD, a diferencia de cualquier otra experiencia docente, ha transformado sus trayectorias profesionales para ordenarse alrededor de la tensión contractual y disciplinaria, además que les ha significado el traslado de su compromiso profesional en una fuerte inclinación hacia la priorización de la actividad académica, tanto por el interés en su labor de enseñanza como por el tiempo y esfuerzo que implica el trabajo dentro de una EPD.

A pesar de que el circuito cultural artística de la danza en México se caracteriza por una fuerte diferenciación entre tipos de danza (clásica, contemporánea, folklórica y española) y de la igualmente fuerte tendencia a explicar lo que sucede en este circuito en términos de esta distinción, una gran decisión (criticada por algunos investigadores) fue la de no hacer un recorte metodológico bajo este criterio. Es cierto que los cuatro tipos tienen diferentes currículos, tradiciones, requisitos, normas, visiones estéticas, y que cada uno de estos elementos conforman una identidad que los distingue, lo cierto es que conceptualmente planteamos un objeto de investigación que es la profesión académica en general e institucionalmente no hay distinción en los requisitos de incorporación, condiciones contractuales o actividades que realizan. Esta decisión hizo posible la observación de al menos tres especificidades de los académicos de la danza:

- a. Tienen una fuerte afiliación disciplinar y su relación con la ejecución de la danza no deja de tener presencia aún cuando los clasifiquemos analíticamente como académicos del tipo 3. La capacidad creativa sigue siendo parte de

- b. Las experiencias docentes tanto previas como alternas son muy variadas y consistentes con las condiciones y necesidades que plantea la profesión artística.
- c. Como cuerpo académico están en proceso de conformación, aun existen programas de profesionalización para los remanentes de currículos anteriores a las licenciaturas, no hay una carrera estatutaria que marque el itinerario porque el que deban transitar y las actividades ajenas a la enseñanza (gestión, investigación) aun son opcionales.

De corte metodológico

En el acercamiento con este tipo de académicos, donde el inicio no fue fácil, hay un par de observaciones que vale la pena mencionar. La primera es una comunidad que de inicio es bastante cerrada. En el proceso de entrada y ante los desconocidos no fue fácil obtener la información. En parte una de las explicaciones que encontré ante este hecho es que hay una sospecha constante de que la institución les va a evaluar, por lo que siempre surge la pregunta de si se trata de un estudio para la institución o si la información es para ellos. Si ese hubiera sido el caso, habría sido muy difícil conversar en confianza. Hubo muchos casos que de inicio expresaron su negativa a participar por desconocer si la información recopilada tendría como objetivo evaluarlos. La situación fue completamente contraria en cuanto estuvieron seguros de que el estudio y sus resultados no tienen ningún tipo de vínculo con la institución. La actitud fue completamente diferente y la conversación se abrió en un espacio de confianza.

La segunda observación es que este espacio de confianza se transforma en uno de total intercambio y apertura por parte de los profesores en cuanto tienen al frente a alguien que comparte y entiende los términos del lenguaje especializado en danza. La fluidez de las entrevistas era mucho más dinámica en el momento que se daban cuenta que podían usar lenguaje especializado y que el entrevistador comprendía el sentido de los términos. En esta situación, resultó imprescindible para la construcción de un espacio de confianza y de honestidad que el investigador compartiera tanto el conocimiento del vocabulario técnico como del campo de la danza en México. Funcionó como un espacio compartido tanto de capital cultural como de disciplina en el que la entrevista pudo darse como una conversación basada en total honestidad y apertura donde se tocaron los temas en todas las dimensiones planteadas sin la necesidad de hacer pausas o preguntas sobre términos o procesos que habrían retrasado o limitado la exploración de otros temas más relevantes. En este

sentido, aunque se contempló la posibilidad de contar con el apoyo de otros entrevistadores para hacer el trabajo de campo más amplio y en menos tiempo, habría sido necesario tener tiempo y recursos para la búsqueda y capacitación de entrevistadores preparados. Y correr el riesgo de no generar la confianza que los entrevistados requerían.

En el acercamiento a los profesores mediante las entrevistas basadas en un enfoque narrativo de la propia biografía experimentamos un proceso que, en cada encuentro, enriqueció las siguientes aproximaciones. Cada entrevista aportó formas y estrategias para iniciar la conversación, para tocar temas delicados (principalmente el del retiro), y para profundizar en temas que aportaron elementos para pensar de distintas formas las preguntas que se plantearon al inicio e incluso las prenociones de la carrera artística. Para la investigación fue un gran aporte; para los sujetos estudiados la entrevista sucedió en forma de conversación que en muchos casos concluyeron con una reflexión introspectiva.

El acercamiento más fructífero es el del enfoque narrativo en orden cronológico. Esta característica ayuda a plantear las entrevistas con la narración de la propia historia. Por otro lado, la reflexión generada a partir de la entrevista y que terminó como ejercicio de introspección que resultó en un autoanálisis que hicieron explícito al hablarlo como conclusiones de la entrevista y que profundizaron aun más en la manera de interpretar el universo de la vida cotidiana. En este sentido, lo que fue muy evidente fue que el acercamiento del investigador con los sujetos propuso un escenario en el cual pensar en la propia vida en retrospectiva les hizo replantear su presente con inquietudes que pocas veces han tenido oportunidad de externar o cuestionar. Plantear afirmaciones como “nunca lo había pensado así”, “me estoy escuchando y estoy entendiendo por qué fue así”, fue un ejercicio que no sólo aportó profundidad en la comprensión desde el punto de vista del investigador, pero más allá del propósito de hacer una tesis, muchas entrevistas concluyeron en la inquietud por construir un posición política ante la situación de las instituciones culturales actuales; en el recuento crítico de la trayectoria en retrospectiva; en la inquietud por conocer más del campo y de los actores que lo componen.

La entrevista basada en la historia de vida no es solo un recuento de la vida del entrevistado, sino un proceso en el que, a medida que van construyendo su narrativa, validan su sentido de *self*. El relato de historias se convierte en una herramienta para construir su identidad como individuos, y en el caso de esta entrevista, dirigida hacia la reflexión sobre su trayectoria, de su identidad como artistas (Chaitin, 2008, 6).

En este punto, lo que observamos es que laboralmente y en este campo en particular, ciertamente su rol específico es el de académicos, pero la realidad es que, en su narrativa, se reconocen como artistas en primera instancia, y esa categoría en la cual todos se describen, se componen de varias profesiones: académicos, bailarines, coreógrafos, analistas del movimiento, entre otras.

En muchos sentidos, este resultado de los encuentros con los profesores habla de la poca información, del poco análisis, de la poca reflexión que hay desde las ciencias sociales sobre ellos y de la falta que hace el intercambio entre ellos mismos, pero también con sujetos externos, de otras disciplinas y de otras instituciones, pues el intercambio entre ellos se basa mucho en la colaboración para la creación, fundamentalmente. Pero hay poca interacción de otro tipo.

Del análisis de trayectorias

El acercamiento a las narrativas biográficas concretó una búsqueda más comprensiva de las voluntades en un contexto de aperturas institucionales. Si las instituciones funcionan como espacios donde hay aperturas y cierres, la agencia es lo que permite la generación de estrategias que adecuan los espacios para tener un desarrollo profesional que atienda las preferencias y no solo las necesidades estructurales.

Entre estas adecuaciones, la más básica es lo que ha implicado la transición hacia la institucionalización de la profesión académica en la danza. aquí el tema es que ser académico de la danza esta cambiando, y los entrevistados lo dijeron con claridad. Sobre todo, aquellos que tienen las trayectorias más largas y han tenido que transitar por todos estos cambios, se han encontrado con que a pesar de que su trayectoria consolidada como bailarines les abrió la puerta a la profesión académica, a partir de 2006 con la creación de las licenciaturas han tenido que cumplir con requisitos que antes no existían. Entonces esa primera hipótesis que está planteada de manera implícita y tiene que ver con las implicaciones de la entrada de las escuelas a la educación superior, confirma con la evidencia cualitativa, que el papel del académico está en transformación, que se están teniendo que certificar, y que las dinámicas están cada vez más formalizadas. La profesión académica está en vías de institucionalización, es muy reciente por lo que aun están en un proceso incluso de definición de requisitos formativos, de qué implica ser académico.

En esta búsqueda en las biografías fueron evidentes la influencia o confluencia de la familia, de la formación educativa en los momentos de ejecución e incorporación a la vida académica, sin embargo, la influencia familiar no es determinante para llegar al campo de la danza o para llegar a ser profesores. Por supuesto que hay casos de profesores que vienen de familias de profesores, y artistas que vienen de familias de artistas, pero no hay evidencia para afirmarlo como una tendencia.

Las trayectorias muestran que efectivamente hay intención y que la intención esta compuesta por una diversidad muy amplia de condiciones de apertura y cierre institucional, de expectativas a futuro, de ajuste y adaptación ante situaciones de orden físico sea características por físicas, por lesiones o por edad y el consecuente retiro, de preferencias y conveniencia. Alguna tendrá mayor peso, pero la realidad es que siempre es una combinación que justamente le dan forma a la noción de agencia.

Finalmente, es cierto que las razones por las que toman la decisión de dedicarse a la profesión académicas son económicas, físicas y de conocimiento de las propias habilidades. Sin embargo, la decisión nunca es determinada por un solo factor y ninguna de esas razones está asociada con el fracaso en la trayectoria de la ejecución. Los procesos de decisión son mucho más complejos y en todos los casos fueron decisiones pensadas y aceptadas. En ningún caso fue resultado de un acorralamiento de situaciones que haya “obligado” al académico a vincularse con la profesión por no tener más opciones que esa.

De corte institucional

En México, la educación artística es parte de un entramado institucional resultado de un proyecto de nación que explica el origen y desarrollo de las EPD, de la profesión académica en las EPD y del proceso de institucionalización en el que se encuentra actualmente. Este sistema que se ha construido para la creación, gestión y distribución de arte funciona como un circuito donde cada punto está cubierto por la institución. En la observación de las trayectorias de los académicos es evidente que la mayoría de ellos entran en la dinámica del circuito en diferentes puntos: algunos lo hacen desde pequeños en la parte de la educación que ofrece el circuito, otros lo hacen como ejecutantes que se integran en grupos y compañías vinculados con la producción del bien cultural y otros se integran en la labor de la enseñanza. Lo que llama la atención es que muchos de ellos

pasan por todos los puntos del circuito: inician sus trayectorias en el sistema educativo del INBA, se forman en el sistema para luego ser creadores (productores) con los recursos de las compañías, las becas y apoyos, y regresan a las EPD en el rol de encargados de la enseñanza, la docencia y la gestión.

Una característica importante de las trayectorias de este grupo de profesores es que una buena parte de ellos han estado dentro de la institución desde su formación; aunque no es la regla, una observación importante es que hay una relación con el INBA que no se limita sólo a su participación como académicos en las EPD, o como estudiantes previamente, sino que las EPD son uno de estos recursos institucionales a los que los académicos tienen acceso a lo largo de su trayectoria. El INBA, además, ha creado de programas y estrategias de certificación porque han entrado en el campo de la profesionalización y para estar y mantenerse dentro del sistema de educación superior ha tenido que profesionalizar a su planta docente. La danza participa en una relación de fuerza totalmente inequitativa y desfavorable en el sistema de educación superior por ser aun descalificada en el medio universitario y estar a expensas de lo que ofrece el INBA para compensar este tipo de carencias.

Por otro lado, en su calidad de mecenas, muchos de los académicos han tenido una relación con el INBA como beneficiarios de becas y apoyos para la creación. Por tal motivo, el hecho de que la institución tenga procesos de transformación necesariamente ha significado cambios en su relación con los académicos y sus trayectorias. En los momentos que desarrollan trayectorias más largas de ejecución/creación, y mientras lo hacen, participan en la producción en el sentido más estricto, y dependen de los espacios y los recursos que son aportados por el sistema. Por otra parte, en los momentos que desarrollan su trayectoria en la profesión académica entran en el punto del circuito donde la actividad fundamental es la formación de la siguiente generación de profesionales que va a continuar con el circuito, pues a diferencia de las muchísimas y diversas escuelas que hay fuera del instituto, las EPD están concentradas en formar a su propia gente, a los bailarines y a los maestros que se van a insertar en este mismo circuito cultural artístico de la danza escénica.

Este circuito, o “esfera”, como le llamó uno de los entrevistados, se convierte en el espacio de referencia para quienes participan en él, sobre todo aquellos que desde la infancia son formados dentro de sus muros, y en la aspiración de desarrollo a futuro. En este sentido, como proyecto político podría considerarse como uno de los más exitosos pues se ha mantenido desde el siglo pasado, con sus evidentes transformaciones, pero reproduciendo la estructura en la que el Estado

sigue siendo el principal mecenas del arte. También puede considerarse exitoso en el sentido de que es un espacio de creación artística libre, en cierta medida, y comparado con otros contextos como el estadounidense donde los términos de la creación y la competencia por papeles y espacios para bailar, están subordinados a las leyes del capital privado. En palabras de una coreógrafa, bailarina y maestra en Juilliard:

There are positive things about state supported arts, it's nice to have that guarantee. Here we have few companies that can sustain and that can be your full profession and you don't have to do other things but more and more today choreographers don't want to have companies, they don't want that burden because is all about raising money and administration and not about their creative. What we have more and more is freelance projects, or maybe you get into something commercial, and of course there's Broadway shows, something that you can sustain yourself that pays better than being in a dance company. When you have state support is easier for you to create.

No obstante, evidentemente hay fallas en su funcionamiento que ameritarían investigaciones sobre cada una de éstas, empezando por las dinámicas de asignación de recursos tanto económicos como materiales. Por otro lado, en el caso específico de la educación superior hay mucho por hacer. Hace falta una vinculación más cercana de las EPD con la investigación. Si se va a mantener la estructura en la que el centro de investigación está fuera de las escuelas, hace falta mejorar y acercar la relación con las escuelas, con los estudiantes y con los académicos de manera que la información que se genera sea utilizada por todos los actores del instituto. Hace falta investigación de los sujetos de la danza y valdría la pena que esa investigación fuera generada del centro con el que ya cuenta el INBA y que la falta información y datos, no solo históricos, sino socioeconómicos y de seguimiento fueran parte de las prioridades del centro. Además, construir redes con otras instituciones, para que los académicos en específico participen en más intercambios y tengan más herramientas para desarrollar su profesión.

Otro vacío que la institución no está atendiendo es en la transición hacia el retiro de la ejecución. La transición es difícil en muchas áreas y ninguna está atendida: no hay atención al tema del cuerpo, en la salud física y en la salud mental, no hay acompañamiento o por lo menos consciencia de que el proceso puede ser devastador emocionalmente, pero también en términos de

empleo. Una de las actividades que ciertamente es una alternativa ante el retiro es la profesión académica y el acercamiento con los profesores muestra que de ninguna manera es una opción ante el fracaso. En ese sentido, hace falta un trabajo fuerte de capacitación y habilitación en la profesión académica, así como la reivindicación de la profesión a partir de una noción más cercana a lo que es una realidad de la profesión artística. Una parte importante de la profesión artística es la transmisión del conocimiento y la experiencia, por lo que pensar en la labor de enseñanza no tendría por qué vincularse a la noción de fracaso.

La investigación y la propuesta del análisis de problemas en este tema, podría ser una fuente para la transformación de prejuicios negativos. Por esa razón, proponer este tipo de problemas puede llegar a ser importante no sólo para la producción académica, sino para conocer a los académicos, conocer sus preferencias, motivaciones y necesidades más allá del plano analítico y cercano al plano de la vida cotidiana.

En el contexto institucional, el funcionamiento de las escuelas dio cuenta de un proceso de institucionalización de los procedimientos que aún tiene mucho de baja formalización, lo cual no significa que sean ajenos a las tendencias en el tema laboral. Por un lado, las contrataciones son altamente formales en términos de la escala de jerarquías en los puestos; sin embargo, el acceso a éstos es completamente informal y arbitrario. Todos los académicos se han incorporado a las EPD por invitación, aunque al conseguir una plaza se inserten en una dinámica altamente burocratizada. Por otro lado, las formas en que resuelven las necesidades económicas cuando no tienen un contrato de tiempo completo es, como en cualquier otra industria, obteniendo trabajos temporales, informales, como *freelance* y sin representar mayor responsabilidad para sus empleadores.

Estas estrategias, en el caso de los ejecutantes y profesores de danza no es novedosa. Tanto un bailarín como un maestro, un coreógrafo o un ensayador pueden llegar a completar un ingreso suficiente tomando todos los proyectos temporales e informales que se le presenten. No va a tener seguro médico, ni ahorro para el retiro, pero así lo han hecho siempre. En estos casos, pensar en perspectivas que explican estos modos de empleo como *multi job holding*, *freelance* u otras formas de contratación propias de las economías actuales, son de hecho las únicas formas de empleo que los artistas han conocido.

Bibliografía

- Abbott, A. (1992). From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism. *Sociological Methods and Research*, No. 20, 428-455.
- Abbott, A. (1993). Sociology of Work and Occupations. *Annual Review of Sociology*, 19, 187-209.
- Abbott, A. (1995). Sequence Analysis: New Methods for Old Ideas. *Annual Review of Sociology*, 21, 93-113.
- Abbot, A. (2001). *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Acosta Silva, A. (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. México: FCE-UG.
- Acosta Silva, A. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. México: Universidad de Guadalajara.
- Aguirre Lora, M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): Compartir un proyecto. *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 89-111.
- Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2011). *Repensar las artes: Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: UNAM/IISUE.
- Altbach, P. (ed.) (1994). *Higher Education in American Society*. New York: Prometheus Books.
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, núm. 10, 11-18.
- Alwin, D. y McCammon (2003). Generations, Cohorts, and Social Change, en J.T. Mortimer y M.J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course* (23-49). Nueva York: Kluwer Academic & Plenum Publishers.
- Aquino, A. (2002). 40 años en la enseñanza del diseño 1962/2002, en *Memorial de la Escuela de Diseño del INBA*. México: INBA.
- Atkinson, R. (1998). The Life Story Interview, *A Sage University Paper*, No. 44, 22-76.
- Azuela de la Cueva, A. (2005). *Arte y poder: Renacimiento artístico y revolución social*. México: El Colegio de Michoacán/FCE.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies on Higher Education*, vol. 6, no. 2, 109-122.
- Becker, Howard y Anselm L. Strauss (1956). "Careers, Personality, and Adult Socialization", *American Journal of Sociology*, 62 (3): 253-263

- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios*. Barcelona: Gedisa.
- Ben-David, J. (1966). *La universidad en transformación*. Barcelona: Seix Barral.
- Berger y Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D., & others. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1–23.
- Blanco, M. (2002). Trabajo y familia: entrelazamiento de trayectorias vitales, *Estudios Demográficos y Urbanos*, 3, Vol. 17, 447-483.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, No. 56, 121-128.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM.
- Brunner, J. J. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de cultura*. Tomo I, México: UAM Azcapotzalco.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1991). *El contexto actual de la Educación Superior en América Latina*. Sao Paulo: FLACSO.
- Brunner, J. J. (2007). *Mercados universitarios: Los nuevos escenarios de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Cano Menoni, J. A. (2017). *La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015. Un análisis político-pedagógico*. Tesis para optar el grado de doctor en pedagogía. México: UNAM.
- Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición tradicional a la universidad moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación, *Sociológica*, Año 2, No. 5.
- Chiroleu, A. (2003). Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica. *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 99, 28-46.
- Clark, B. (1984). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press.

- Clark, B. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Stanford: The Carnegie Foundation.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Ed. Nueva Imagen/UAM.
- Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization* (London, Methuen).
- Crane, D. (1969). Social Structure in a Group of Scientists: A Test of the “Invisible College” Hypothesis. *American Sociological Review*, 34 (3), 335-352.
- Crane, D. (1972). *Invisible Colleges. Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Illinois: University of Chicago Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. London: Academic Press.
- Dallal, Alberto (1995). “Anotaciones sobre el origen del arte coreográfico y su posible dinámica en México”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 67: 5-19.
- Dallal, A. (2000). *La danza en México*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas/UNAM.
- Diario Oficial de la Federación (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México.
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018*. México.
- Ducoing, P. (coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Durán, L. (1990). *La danza mexicana en los sesenta*. México: INBA.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ed. Península.
- Ejea, T. (2009). La liberalización de la política cultural en México: el caso del fomento a la creación artística. *Sociológica*, 24, 71, 17-46.
- Ejea, T. (2011). *Poder y creación artística en México. Un análisis del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes*, México: UAM.
- Ejea, T. (2012). Circuitos culturales y política gubernamental. *Sociológica*, 27, 75, 197-215.
- Emirbayer, M. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103, 4, 962-1023.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Ferreiro, A. y Josefina Lavalle. (2002). Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la Ciudad de México (1931-1978) en *La danza en México: Visiones de cinco siglos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 771-796.

- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.
- Fuentes Molinar, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. *Crítica*, 26/27, 5-15.
- Fuentes Molinar, O. (1987). Presentación, *Sociológica*, 5, pp.
- Fuentes Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo a futuro. *Universidad Futura*, I (3).
- Galaz, F., Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en reconfiguración. *Revista Electrónica en Investigación Educativa*, 11 (2), 1-31.
- Galaz Fontés, J., Gil Antón, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., Martínez, J. (coords.) (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California.
- García Canclini, N., Piedras Fera, E. (coords.) (2013). *Jóvenes creativos. Estrategias y redes culturales*. México: Juan Pablos editor.
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista de Investigación Educativa*, 6 (11), 15-31.
- Garduño, A. (2013). *Biografía de una institución cultural: el INBA de México*. Red Museal y praxis coleccionística. México: INBA-CENIDIAP.
- George, L. K. (1993). Sociological Perspectives on Life Transitions. *Annual Review of Sociology*, num. 1, vol. 19, 353-373.
- Gil Antón, M., Garay de, A., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., Casillas, M., Rondero, N. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. México: UAM Azcapotzalco.
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad*. México: UAM Azcapotzalco.
- Gil-Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. En P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 307-339, 728-730) Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil Antón, M., et al. (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- Gil Antón, M. (2010). El oficio académico en México: los límites del dinero, *Los grandes Problemas Nacionales*, vol. VII, México: El Colegio de México.

- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis, México: El Colegio de México.
- Grediaga, R. (2007). Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano. *Sociológica*, 22 (65), 45-80.
- Guadarrama Olivera, R., Hualde Alfaro, A., López Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74 (2), 213-243.
- Guadarrama Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76 (1), 7-36.
- Guevara Niebla, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuadernos políticos*, 25, 54-70.
- Hamui, M. (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentidos a los grupos*. Tesis doctoral, México: CES-COLMEX.
- Hall, R. H. (1996). *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. México: Pearson.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Ibarra Colado, E. (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Tesis doctoral, México: UNAM-FCPS.
- Ibarra Colado, E. (2002). La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, ene-abr.
- INEGI, Censos Económicos 2014, actualización 03/05/2016, www.inegi.gob.mx
- Jáuregui, J. (2012). El mariachi. Símbolo musical de México. *Música oral del Sur: Música hispana y ritual*, 9, 220-240.
- Jones, C., y Rupp, S. (2012). Understanding the careers world. A Biographical- interpretative case study. En Karla B. Hackstaff, Feiwei Kupferberg y Catherine Négroni, *Biography and Turning Point in Europe and America* (276-289). Bristol: The Policy Press.
- Kaplan, L. (2014). Biographical Analysis. Using Narrative and Topical Interviews. En L. Kaplan, *People Living with HIV in the USA and Germany* (45-60). Londres: Springer.
- Kent, R. (1986 a). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, 46, 41-54.
- Kent, R. (1986b). ¿Quiénes son los profesores universitarios? *Crítica*, 28.

- Kohli, M., Meyer, J. (1986). Social structure and social construction of life stages. *Hum Dev*, 29, 145-180.
- Kupferberg, F. (2012). Unpacking biographical narratives: investigating stories of artistic careers in Northern Jutland, Denmark. En Karla B. Hackstaff, Feiwel Kupferberg y Catherine Négroni, *Biography and Turning Point in Europe and America* (9- 40), Bristol: The Policy Press.
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, vol., núm. 11, 33-61.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. España: Gedisa.
- López Zárate, R. (1998). Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas. *Sociológica*, año 13, no. 36, 221-253.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56.
- Mayntz, R. (1972). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza.
- Metzger, W. (1987). The Academic Profession in the United States. En *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, California: University of California Press.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Mora, M y Oliveira, O. (Coordinadores). (2014). *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México.
- Muñiz Terra, M. y Roberti, E. (2013). Revisitando la perspectiva biográfica en clave educativa: un estudio de caso de la formación de posgrado en Argentina a partir de programas curriculares. *CUHSO. Cultura, hombre, sociedad*. 23, 2, 83-107.
- Nivón, E. (2006). *La política cultural. Temas, problemas y oportunidades*. México: CONACULTA- Fondo Regional para la Cultura y las Artes de la Zona Centro.
- Ordorika, I y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, No. 145, 122-139.
- Orton, J. D. y Weick, K. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, Vol. 5, No. 2, 203-223.
- Palencia, F. J. (1982). *La Universidad latinoamericana como conciencia*. México: UNAM.
- Perkins, J. A. (1973). *The University as an Organization*. Berkeley: The Carnegie Comission on Higher Education.

- Perkin, H. (1987). The Historical Perspective. En Burton Clark, *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press.
- Portelli, A. (1981). The Peculiarities of Oral History, *History Workshop Journal*, vol.12, 96-107.
- Ramos Villalobos, R. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA. 1919-1945)*. México: Cenidi Danza/FONCA/INBA/CONACULTA.
- Reyes Palma, F. (1981). *Historia social de la educación artística en México. Notas y documentos I. La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*, Cuaderno del Centro de Documentación e Investigación. México: Coordinación General de Educación Artística.
- Roberti, E. (2017). “Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial”. *Sociologías*, 19 (45), 300–335.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Expansión del Sistema Educativo Superior en México 1970-1995. En ANUIES, *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior (167-206)*, México: ANUIES.
- Rondero, N. (2002). El mercado académico en México. Reflexiones desde la sociología del trabajo. *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, 205-229.
- Rothblatt, S., y Wittrock, B. (eds.) (1993). *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda Taracena, M. (2017). Las condiciones de creación de danza contemporánea en México (1988-2012), y su relación con la política cultural. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, México: UNAM.
- Rusconi, G. E. (1985). *Problemas de teoría política*. México: UNAM.
- Schuster, J. H. (2001). Excursiones históricas en la educación superior en Estados Unidos de Norteamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Schuster: J., y Finkelstein, M. (2006) *The American Faculty. The restructuring of academic work and careers*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Schütz, A. (1946). The Well-Informed Citizen: An Essay on the Social Distribution of Knowledge. *Social Research*, 13(4), 463-478.
- Segura, F. (1991). *Gloria Campobello, la primera ballerina de México*. INBA: México

- Sheridan, G. (1994). Entre la casa y la calle: La polémica de 1932 entre nacionalismo y cosmopolitismo literario. En Blancarte, R. (comp.). *Cultura e identidad nacional*. México: CONACULTA-FCE.
- Tamayo y Salmorán, R. (1987) *La universidad, epopeya medieval*. México: UNAM, UDUAL.
- Tortajada, M. (2002). Transgresoras-constructoras del cuerpo y las imágenes. Las pioneras de la danza escénica mexicana del siglo XX-I: Nellie y Gloria Campobello. En *La danza en México: Visiones de cinco siglos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 685-739.
- Tortajada, M. (2005). Las escuelas profesionales de danza del INBA. *Revista Casa del Tiempo*, no. 56, junio.
- Tortajada, M. (2006). *Danza y Poder*, Tomo I y II. México: Cenidi Danza/INBA/Cenart/Conaculta Biblioteca Digital Cenidi Danza.
- Tovar y de Teresa, R. (1993). “Discurso inaugural”, en *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior. La educación artística del siglo que viene*. México: INBA/Conaculta, pág. IX.
- Tovar y de Teresa, R. (1994). *Modernización y política cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tibol, R. (1982). *Pasos en la danza mexicana*. México: UNAM.
- Valls Esponda J. (2017). La docencia como profesión. *El Universal*, 09 mayo 2017. Consultado en <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2017/05/9/la-docencia-como-profesion>
- Vincent, J. A. (2005). Understanding Generations: Political Economy and Culture in an Ageing Society. *The British Journal of Sociology*, Vol. 56, No. 4, 579-599.
- Wallis, A. (1964). Centripetal and Centrifugal Forces in University Organization. *Deadalus*, 94, 3, 1071-1082.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1, 1-19.

Anexos

Anexo: Cuestionario

1. Presentación

Estimado profesor(a):

Con mucho respeto, le solicitamos unos minutos de su tiempo para responder este cuestionario que forma parte de la investigación para desarrollar mi tesis de doctorado en El Colegio de México. El objetivo de esta investigación es conocer las actividades profesionales que realizan los profesores de danza y comprender el sentido que le dan a la actividad académica y a la enseñanza de la danza. El interés por realizar esta investigación es generar información que nos permita conocer a los profesores y la importante labor que realizan para la formación de los profesionales en esta dimensión del arte. Consideramos que el reconocimiento de estas labores será posible a través del seguimiento de sus trayectorias profesionales y así podremos comprender los procesos de integración y desarrollo de los académicos en esta disciplina.

Nuestro propósito es académico y no tiene vinculación con ningún otro interés, ni actor institucional ajeno a la obtención de un grado académico en El Colegio de México, y la firme intención de que los resultados de este estudio ayuden a mostrar la relevancia que tiene este grupo de académicos en el desarrollo de la educación superior y el arte en nuestro país.

Nuestro compromiso con usted es que sus respuestas serán tratadas de manera anónima y con absoluta confidencialidad; además, serán analizadas y almacenadas únicamente por la responsable de esta investigación.

Agradecemos atentamente su participación y estamos pendientes de cualquier duda o comentario al respecto.

Le saluda cordialmente,

Mtra. Bianca Garduño Bello (Candidata al doctorado y responsable de la investigación).

Dr. Manuel Gil Antón (Director de la tesis). Centro de Estudios Sociológicos El Colegio de México.

2. Datos generales

- Nombre
- Año de nacimiento
- Lugar de nacimiento
- Actualmente, ¿usted está:
 - Soltero (a): no está casado (a) y no vive en pareja
 - Casado (a) o vive en pareja

3. Situación familiar

- Año de nacimiento de pareja
- ¿A qué se dedica su pareja?
- ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted?
- ¿Qué parentesco tienen con usted?

4. Antecedentes familiares

En esta sección haremos unas preguntas acerca de su familia de origen

- ¿Cuál fue el último grado escolar que estudió su mamá? (una opción)
 - Primaria o equivalente
 - Secundaria o equivalente educación básica
 - Bachillerato o equivalente educación media
 - Licenciatura o equivalente educación superior

- Posgrado
- N/A
- ¿Cuál fue el último grado escolar que estudio su papa? (una opción)
 - Primaria o equivalente
 - Secundaria o equivalente educación básica
 - Bachillerato o equivalente educación media
 - Licenciatura o equivalente educación superior
 - Posgrado
 - N/A
- ¿Cuál es la disciplina o profesión de su madre?
- ¿Cuál es la disciplina o profesión de su padre?
- ¿Cuál es la ocupación de su madre?
- ¿Cuál es la ocupación de su padre?
- ¿Tuvo algún(os) familiar(es) cercano(s) involucrado(s) en el arte? (una opción)
 - Sí
 - No
- ¿Qué parentesco tiene con usted?
- Ya sea familiar o no, ¿Quién considera que ha sido la persona(s) más influyente(s) en su trayectoria profesional

5. Formación educativa

- ¿En qué tipo de institución (pública o privada) realizó sus estudios de:
 - Primaria
 - Secundaria o equivalente educación básica
 - Preparatoria o equivalente de educación media
- Como parte de su educación primaria, ¿en su escuela se ofrecía formación en actividades artísticas? (una opción)
 - La escuela ofrecía solo algunas asignaturas artísticas como parte del currículo
 - La escuela ofrecía formación en alguna disciplina artística, como actividad extracurricular
 - El arte era el eje de la educación en su escuela
 - No se ofrecía ningún tipo de formación en actividades artísticas
- Como parte de su educación secundaria, ¿en su escuela se ofrecía formación en actividades artísticas? (una opción)
 - La escuela ofrecía solo algunas asignaturas artísticas como parte del currículo
 - La escuela ofrecía formación en alguna disciplina artística, como actividad extracurricular
 - El arte era el eje de la educación en su escuela
 - No se ofrecía ningún tipo de formación en actividades artísticas
- Como parte de su educación preparatoria, ¿en su escuela se ofrecía formación en actividades artísticas? (una opción)
 - La escuela ofrecía solo algunas asignaturas artísticas como parte del currículo
 - La escuela ofrecía formación en alguna disciplina artística, como actividad extracurricular
 - El arte era el eje de la educación en su escuela
 - No se ofrecía ningún tipo de formación en actividades artísticas
- ¿Considera usted que el espacio dedicado al arte en su educación básica fue relevante en su trayectoria artística? (una opción)
 - Sí
 - No
- Además de sus actividades escolares, ¿recibió algún tipo de educación artística (una opción)
 - Sí, ¿cuál?
 - No
- ¿Considera usted que esta formación artística fue relevante en su trayectoria profesional? (una opción)
 - Sí
 - No

- El tiempo restante a sus actividades educativas y extraescolares, ¿a qué lo dedicaba? (por ejemplo, fines de semana)
- Durante el periodo que vivió en la casa de sus padres, ¿asistía a eventos artísticos? (una opción)
 - Muy frecuente
 - Frecuente
 - Pocas veces
 - Casi nunca
 - No asistía
- ¿Cuál fue el último grado escolar que usted asistió? (una opción)
 - Secundaria o equivalente educación básica
 - Bachillerato o equivalente educación media
 - Licenciatura o equivalente educación superior
 - Posgrado
- ¿Tiene título profesional? (una opción)
 - Sí
 - No
- ¿En qué año lo obtuvo?
- ¿En qué país lo obtuvo?
- ¿En qué especialidad o disciplina?
- ¿En qué institución?

6. Vinculación con la vida académica

A partir de esta sección le haremos algunas preguntas acerca de su profesión docente

- ¿Su empleo en la Escuela de Danza es su primera experiencia como profesor? (una opción)
 - Sí
 - No
- ¿En qué año tuvo su primera experiencia laboral como profesor? (la primera vez que le pagaron por dar clases)
- ¿En qué institución?
- ¿En qué nivel escolar? (múltiple opción)
 - Educación básica
 - Educación superior
- ¿En qué tipo de educación? (múltiple opción)
 - Educación formal
 - Educación complementaria
- ¿Su primer contrato como profesor fue (una opción)
 - Temporal
 - Definitivo
- Durante ese tiempo, ¿se desarrollaba como ejecutante de danza? (una opción)
 - Sí
 - No
- Durante ese tiempo, ¿realizaba algún trabajo profesional relacionado con la danza?
 - No
 - Sí, ¿cuál?

7. Primer ingreso a la Escuela de Danza como personal académico

- ¿En qué año empezó a dar clases en la Escuela de Danza?
- ¿Cómo se enteró de su primer empleo en la Escuela de Danza?
- ¿Qué requisitos tuvo que cumplir para su contratación en la Escuela de Danza? (múltiple opción)
 - Título profesional
 - Exámenes
 - Experiencia profesional
 - Experiencia académica (docencia)

- Clase muestra
- Concurso de oposición
- Ninguno
- Otro (especificar)
- ¿Qué tipo de contrato tuvo?
- En su primer contrato en la Escuela de Danza, ¿Qué actividades realizaba además de dar clases? (múltiple opción)
 - Administración
 - Gestión
 - Investigación
 - Asesorías / Dirección de tesis
 - Ninguna
 - Otra (especifica)
- Al obtener su primer contrato en la Escuela de Danza, ¿se desarrollaba como ejecutante de danza? (una opción)
 - Sí
 - No
- En ese tiempo, ¿realizaba algún otro trabajo profesional relacionado con la danza? (una opción)
 - No
 - Sí, ¿cuál?

8. Situación actual

- Actualmente, ¿qué tipo de contrato tiene?
- ¿Qué requisitos tuvo que cubrir para su contratación actual en la Escuela de Danza?
 - Título profesional
 - Exámenes
 - Experiencia profesional
 - Experiencia académica (docencia)
 - Clase muestra
 - Concurso de oposición
 - Ninguno
 - Otro (especificar)
- En su actividad académica actual en la Escuela de Danza, ¿qué actividades realiza además de dar clases?
 - Administración
 - Gestión
 - Investigación
 - Asesorías / Dirección de tesis
 - Ninguna
 - Otra (especifica)
- ¿Mantiene comunicación con profesores de danza de otras instituciones a nivel nacional? (una opción)
 - Sí
 - No
- ¿Mantiene comunicación con profesores de danza de otras instituciones a nivel internacional? (una opción)
 - Sí
 - No
- Los ingresos que obtiene por su trabajo académico en la Escuela de Danza representan: (una opción)
 - La totalidad de sus ingresos
 - Más de la mitad de sus ingresos totales
 - La mitad aproximada de sus ingresos totales
 - Un complemento menor en sus ingresos totales
 - Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales

- ¿Cuál es la fuente que representa la mayor proporción de sus ingresos?
- Ordene del 1 al 8, según la importancia de los siguientes beneficios de tener un empleo en la Escuela de Danza (Siendo 1 el más importante y 8 el menos importante)
 - Seguridad social (seguro médico, jubilación, maternidad)
 - Prestaciones (aguinaldo, bonos, vacaciones)
 - Estabilidad laboral
 - Prestigio
 - Enseñar o inspirar a futuros profesionales
 - Seguir creando
 - Tener un espacio para mejorar su técnica
 - Mantener un vínculo con el medio artístico
- Actualmente, ¿tiene otro empleo? (una opción)
 - No
 - Sí, ¿cuál?
- Actualmente, ¿se desarrolla como ejecutante de danza? (una opción)
 - Sí
 - No
- Actualmente, ¿realiza algún otro trabajo profesional relacionado con la danza? (una opción)
 - No
 - Sí, ¿cuál?
- Su actividad como ejecutante ha sido predominantemente: (una opción)
 - Constante
 - Por proyecto
 - Eventual
 - No se ha desarrollado como ejecutante de danza
 - Otro (especifique)
- En el lapso entre su primer contrato como profesor y hoy, ¿Cómo describiría su actividad profesional? (múltiple opción)
 - Solo me he dedicado a dar clases
 - He combinado mi profesión como profesor y ejecutante de danza
 - He dado clases y he realizado actividades de investigación
 - Me he dedicado a la vida académica (docencia, investigación y gestión)
 - He dado clases y he realizado trabajos no relacionados con la danza
 - Otro (especifique)
- Si pudiera o hubiera podido dedicarse solo a la ejecución de la danza, ¿habría elegido dar clases? (una opción)
 - Sí
 - No

Anexo: Oferta nacional de programas licenciatura en danza

Licenciaturas en Danza						
Estado	Tipo	Institución	Nivel	Programa		
Aguascalientes	Pública	Instituto Cultural de Aguascalientes	Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica en la modalidad de Intérprete		
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea en la modalidad de Intérprete		
			Licenciatura	Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica Folklórica Mexicana		
Baja California Norte	Privada	Escuela de Danza Gloria Campobello	Licenciatura	Licenciatura en Danza		
	Pública	Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali	Licenciatura	Licenciatura en Danza		
Chiapas	Privada	Centro Universitario en Formación Artística	Licenciatura	Licenciatura en Educación Artística con Formación en Danza Folklórica		
	Pública	Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciatura	Licenciatura en Danza		
	Privada	Universidad del Sureste de México	Licenciatura	Licenciatura en Artes con Orientación en Danza Folklórica		
Chihuahua	Pública	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura	Licenciatura en Danza		
	Privada	Instituto de Estudios Superiores y de las Artes de México	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica Mexicana y Artes Escénicas		
Ciudad de México	Pública INBA	Academia de la Danza Mexicana	Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica		
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea		
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Popular Mexicana		
				Centro de Investigación Coreográfica	Técnico Superior Universitario	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística
				Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín
					Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Docencia
					Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín (Plan especial para Varones)
					Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de Docencia (Plan especial para Varones)
					Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
			Licenciatura	Licenciatura en Coreografía		

Licenciaturas en Danza				
Estado	Tipo	Institución	Nivel	Programa
		Escuela Nacional de Danza Folklórica	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica
		Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	Licenciatura	Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Contemporánea
			Licenciatura	Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Española
			Licenciatura	Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Folklórica
Colima	Pública	Universidad de Colima	Licenciatura	Licenciatura en Danza Escénica
Estado de México	Pública	Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciatura	Licenciatura en Danza
Guerrero	Privada	Centro Universitario Simón Bolívar A.C.	Licenciatura	Licenciatura en Danza
	Privada	Escuela Superior de Danza Folklórica Zitlalkiahuitl	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica
	Privada	Grupo de Estudios Superiores Dancísticos Malintzin A.C.	Licenciatura	Licenciatura en Danza
	Privada	Instituto de la Danza Mexicana en Acapulco	Licenciatura	Licenciatura en Danza Regional Mexicana
	Privada	Instituto Educativo en Danza Regional Quetzalcóatl	Licenciatura	Licenciatura en Danza Regional
Hidalgo	Pública	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Licenciatura	Licenciatura en Danza
Jalisco	Pública	Universidad de Guadalajara	Licenciatura	Licenciatura en Artes Escénicas para la Expresión Dancística
Morelos	Pública	Centro Morelense de las Artes	Licenciatura	Licenciatura en Danza
			Licenciatura	Licenciatura en Pedagogía de la Danza Folklórica Mexicana
	Pública	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Licenciatura	Licenciatura en Danza
Michoacán	Pública	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Licenciatura	Licenciatura en Danza
Nayarit	Privada	Escuela de Danza Folklórica Macuilxóchitl	Licenciatura	Licenciatura en Danza regional
	Privada	Escuela de Danza Mexicana Prof. Jaime Buentello Bazán	Licenciatura	Licenciatura en Danza Regional Mexicana
	Privada	Escuela Especial de Bellas Artes Profesora Carmen Fonseca Rodríguez	Licenciatura	Licenciatura en Danza Regional
	Privada	Escuela Especial Folklorica Tepic, a. C.	Licenciatura	Licenciatura en Enseñanza de la Danza con especialidad en Danza Regional Mexicana

Licenciaturas en Danza				
Estado	Tipo	Institución	Nivel	Programa
	Privada	Instituto de Iniciación Artística de Nayarit	Licenciatura	Licenciatura en Danza Regional
Nuevo León	Pública INBA	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey	Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica (Plan Especial para Varones)
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica
	Licenciatura	Licenciatura en Enseñanza de la Danza con Especialidad en Clásico		
	Pública	Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
Oaxaca	Privada	Instituto de estudios superiores en artes escénicas de Oaxaca	Licenciatura	Licenciatura de Artes Escénicas en Danza Teatro
			Licenciatura	Licenciatura de Artes Escénicas en Danza
Puebla	Privada	Escuela Superior de Danza Folklórica Mexicana C'Acatl	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica Mexicana
	Privada	Universidad de las Américas-Puebla	Licenciatura	Licenciatura en Danza
	Privada	Instituto Macuil Xóchitl	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica
	Pública	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura	Licenciatura en Danza
			Licenciatura	Licenciatura en Etnocoreología
Querétaro	Privada	Centro de estudios superiores Sisti	Licenciatura	Licenciatura en Danza Escénica Integral
	Pública	Colegio Nacional de Danza Contemporánea	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
	Pública	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura	Licenciatura en Arte Danzario
Licenciatura			Licenciatura en danza folklórica mexicana	
San Luis Potosí	Pública	Sistema Educativo Estatal Regular	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
			Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica
Sinaloa	Privada	Escuela Profesional de Danza de Mazatlán	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
	Privada	Escuela Superior de Arte Mukila Mazo	Licenciatura	Licenciatura en Artística con acentuación en Danza
	Privada	Escuela Superior de las Bellas Artes Chayito Garzón	Licenciatura	Licenciatura en Educación Artística
	Pública	Escuela Superior de Danza de Sinaloa-Instituto Sinaloense de Cultura	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
Sonora	Pública	Universidad de Sonora	Licenciatura	Licenciatura en Artes Escénicas especialidad en Danza Contemporánea

Licenciaturas en Danza				
Estado	Tipo	Institución	Nivel	Programa
Veracruz	Pública	Universidad Veracruzana	Licenciatura	Licenciatura en Danza Contemporánea
	Privada	Escuela Superior de Artes de Veracruz	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica Mexicana
Villahermosa	Pública	Instituto Estatal de Cultura	Licenciatura	Licenciatura en Danza Clásica
Yucatán	Pública	Escuela Superior de Artes de Yucatán	Licenciatura	Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica
Zacatecas	Privada	Instituto Superior de Educación Artística Calmécac	Licenciatura	Licenciatura en Danza Folklórica Mexicana

Notas:

No se incluyó el programa del Centro Municipal de Arte de Mazatlán y el del Instituto Superior de Artes Escénicas Nandehui Xalapa porque fue imposible verificar su existencia.

Todas las EPD están listadas como Instituto Nacional de Bellas Artes en la base de ANUIES

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES y Sistema de Información Cultural/SGEIA.

Anexo: Resultados descriptivos del cuestionario

Principales indicadores de entrevistados		
Indicador	N=56	
	Frec.	%
Estado Civil		
Casada(o) o vive en pareja	33	59%
Soltera(o): no está casada(o) y no vive en pareja	23	41%
Total	56	100%
Ocupación de pareja		
Ocupación no relacionada con profesión académica en arte	15	27%
Ocupación relacionada con profesión académica en arte	17	30%
NA	24	43%
Total	56	100%
Tipo de danza		
Clásica	10	18%
Contemporánea	27	48%
Española	5	9%
Folklórica	14	25%
Total	56	100%
Grupos de Edad		
18 a 34	4	7%
35 a 50	25	45%
51 +	27	48%
Total	56	100%
Adscripción institucional		
ADM	19	34%
ENDCC	13	23%
ENDF	4	7%
ENDNGC	20	36%
Total	56	100%
Número de dependientes		
0	22	39%
1	18	32%
2	9	16%
3	6	11%
5	1	2%
Total	56	100%
Nivel educativo de la Madre		
Primaria o equivalente	10	18%

Principales indicadores de entrevistados		
N=56	Total	
Indicador	Frec.	%
Secundaria o equivalente educación básica	11	20%
Bachillerato o equivalente educación media	11	20%
Licenciatura o equivalente educación superior	19	34%
Posgrado	3	5%
N/A	1	2%
NC	1	2%
Total	56	100%
Nivel educativo del Padre		
Primaria o equivalente	8	14%
Secundaria o equivalente educación básica	5	9%
Bachillerato o equivalente educación media	10	18%
Licenciatura o equivalente educación superior	24	43%
Posgrado	7	13%
N/A	1	2%
NC	1	2%
Total	56	100%
¿Tuvo algún familiar cercano involucrado en el arte?		
No	26	46%
Sí	30	54%
Total	56	100%
¿Su madre tiene una ocupación relacionada con el Arte?		
No	42	75%
Sí	13	23%
NC	1	2%
Total	56	100%
¿Su padre tiene una ocupación relacionada con el Arte?		
No	42	75%
Sí	13	23%
NC	1	2%
Total	56	100%
Institución - Estudios Primaria		
Privada	17	30%
Pública	32	57%
INBA	6	11%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Institución - Estudios Secundaria		

Principales indicadores de entrevistados		
N=56	Total	
Indicador	Frec.	%
Privada	14	25%
Pública	26	46%
INBA	15	27%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Institución - Estudios Medios		
Privada	12	21%
Pública	23	41%
INBA	20	36%
Otra	1	2%
Total	56	100%
Último Grado		
Bachillerato o equivalente educación media	2	4%
Licenciatura o equivalente educación superior	34	61%
Posgrado	20	36%
Total	56	100%
Cuenta con Título profesional		
No	6	11%
Si	50	89%
Total	56	100%
Actualmente, ¿qué tipo de contrato tiene?		
Base	19	34%
Interinato	37	66%
Total	56	100%
Ingresos Actividad Académica		
La mitad aproximada de sus ingresos totales	8	15%
La totalidad de sus ingresos	23	41%
Más de la mitad de sus ingresos totales	13	23%
Un complemento menor en sus ingresos	9	16%
Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales	3	5%
Total	56	100%
Actualmente, ¿se desarrolla como ejecutante de danza?		
No	32	57%
Si	24	43%
Total	56	100%
Edad ingreso EPD		

Principales indicadores de entrevistados		
Indicador	Total	
	Frec.	%
N=56		
18 a 34	34	61%
35 a 50	19	34%
51 +	3	5%
Total	56	100%
¿Recibió educación artística complementaria?		
No	13	23%
Sí	43	77%
Total	56	100%
¿Cómo se enteró de su primer empleo en la Escuela de Danza?		
Anuncio en periódico	3	5%
Invitación	50	90%
Solicitó con CV	3	100%
Total	56	100%
¿Qué tipo de contrato tuvo?		
Base	3	5%
Interinato	53	95%
Total	56	100%
Al obtener su primer contrato en la Escuela de Danza, ¿se desarrollaba como ejecutante de danza?		
No	20	36%
Si	36	64%
Total	56	100%
Primer contrato EPD/trabajo relacionado con la danza		
No	19	34%
Si	37	66%
Total	56	100%
Actualmente, ¿cuenta con otro empleo?		
No	20	38%
Si	33	62%
Total	53	100%
¿Si pudiera o hubiera podido dedicarse sólo a la ejecución de la danza, ¿habría elegido dar clases?		
No	8	14%
Sí	48	86%
Total	53	100%

Fuente: Elaboración propia

Anexo: Guía entrevista

Dimensión		Temas	Pregunta (sólo como guía de relato)
Ambiente familiar	Origen Actual	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el arte • Vida familiar • Actividades extraescolares • Tiempo libre 	<p>¿Cómo fue tu infancia?</p> <p>¿Tus papás tenían alguna relación con el arte?</p> <p>¿Algún familiar cercano o amigo?</p> <p>¿Qué hacías al salir de la escuela?</p> <p>¿Qué hacían los fines de semana?</p> <p>¿A qué se dedica tu pareja?</p> <p>¿Tienes hijos?</p>
Formación educativa	Formal Informal	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de educación: pública o privada • Presencia del arte en la educación • Estudios especializados en arte/danza 	<p>¿En qué tipo de escuela estudiaste?</p> <p>¿Había educación artística dentro de tu escuela?</p> <p>¿Cómo fue tu experiencia en las escuelas de bellas artes?</p> <p>¿Tomaste clases de arte fuera de la escuela?</p>
Trayectoria profesional	Experiencia docente previa a la profesión académica Ingreso a la profesión académica (educación superior) Situación actual	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria Ejecutante • Trayectoria Académico • Otros empleos: relacionados con la danza y no relacionados con la danza • Combinación de la trayectoria ejecución/profesión académica 	<p>¿Cuándo empezaste a bailar?</p> <p>¿Cuándo empezaste a dar clase?</p> <p>¿Qué empleos has tenido? Dentro y fuera del campo de la danza</p> <p>¿Cuándo entraste a dar clase en la EPD?</p> <p>Por qué dar clases en educación superior: mejor (importante o diferente) o no comparado con otros niveles de grado y compromiso.</p> <p>Beneficios del ingreso a la profesión académica</p> <p>Reflexión razones económicas</p> <p>Reflexión razones vocacionales</p> <p>Reflexión razones institucionales</p> <p>EPD vs Escuelas privadas</p> <p>Descripción de las escuelas del INBA</p> <p>Descripción de escuelas privadas de danza</p> <p>Descripción de su profesión</p> <p>Descripción de su trayectoria</p> <p>Nombrar su profesión</p> <p>Expectativa a futuro</p>

Anexo: Diversidad en grupo de académicos entrevistados

Entrevistas: Edad, Sexo, Especialidad, Adscripción				
Pseudónimo	Edad	Sexo	Especialidad Danza	EPD Adscripción
Diego	48	H	Contemporánea	ADM
Guillermo	84	H	Contemporánea	ADM
Lucas	51	H	Contemporánea	ADM
Daniel	35	H	Contemporánea	ADM
José	49	H	Contemporánea	ADM
Mateo	35	H	Clásica	ENDCC
Alicia	60	M	Clásica	ENDCC
Regina	63	M	Contemporánea	ENDCC
Julia	42	M	Contemporánea	ENDCC
Catalina	67	M	Clásica	ENDCC
Juan	86	H	Contemporánea	ENDCC
Lucía	46	M	Clásica	ENDCC
Andrés	60	H	Contemporánea	ENDCC
Fabiana	49	M	Contemporánea	ENDCC
Alma	41	M	Contemporánea	ENDCC
Esteban	58	H	Contemporánea	ENDCC
Adriana	38	M	Folklórica	ENDF
Irma	53	M	Folklórica	ENDF
Nelly	53	M	Folklórica	ENDF
Lorenzo	61	H	Folklórica	ENDF
Carmen	26	M	Española	ENDNGC
María	63	M	Clásica	ENDNGC
Ileana	42	M	Contemporánea	ENDNGC
Elena	68	M	Española	ENDNGC
Eduardo	48	H	Folklórica	ENDNGC
Cristina	47	M	Contemporánea	ENDNGC

Anexo: Lugar, fecha entrevistas

Entrevistas: Audios, Fecha, Lugar				
Pseudónimo	Fecha de entrevista	Lugar de entrevista	Etiqueta	Duración de audio (min)
Linda	27 mayo 2016	The Juilliard School	lke-270516	65
Irma	18 octubre 2016	ENDF	notas-181016	Sin audio
Nelly	21 octubre 2016	Starbucks Campos Elíseos	notas-211016	Sin audio
Cristina	08 noviembre 2016	ENDNGC	cil-091116	78
Elena	09 noviembre 2016	ENDNGC	man-091116	93
Eduardo	09 noviembre 2016	ENDNGC	far-091116	53
Ileana	10 noviembre 2016	ENDNGC	notas-101116	Sin audio
Maria	23 noviembre 2016	ENDNGC	mng-231116	51
Juan	04 diciembre 2016	ENDCC	lf-041216	65
Regina	07 diciembre 2016	CENART	purr-071216	98
Catalina	09 diciembre 2016	ENDCC	pbe-091216	85
Alicia	16 diciembre 2016 21 diciembre 2016 09 marzo 2017	Cafetería ENDCC Cafetería ENDCC Cafetería CCC	bec-161216 bec-211216 bec-090317	91 134 33
Lucía	09 marzo 2017	Cafetería ENDCC	luc-090317	138
Mateo	10 marzo 2017	Cafetería ENDCC	cr-100317 cr-100317-2	72 97
Andrés	15 marzo 2017 21 marzo 2017	CICO	jcv-150317 jcv-210317	58 89
José	21 marzo 2017 28 marzo 2017	ADM	jar-280317 jar-210317	103 95
Daniel	23 marzo 2017 27 marzo 2017	ADM	vik-230317 vik-270317	84 99
Lucas	27 marzo 2017	ADM	rm-270317	103
Guillermo	31 marzo 2017	ADM	fc-310317	91
Diego	31 marzo 2017	ADM	sm-310317	71
Noemi	2 mayo 2017	ENDNGC	cnoe-020517	72
Julia	19 mayo 2017	ENDCC	sol-190517	99
Alma	13 junio 2017	CENART	pap-130617	85
Fabiana	14 junio 2017	CENART	ell-140617	95
Adriana	16 junio 2017	Cafetería CCB	sno-160617	88
Lorenzo	14 julio 2017	ENDF	tpe-140717	108
Esteban	20 julio 2017	Casa del Poeta	fill-200717	132

Anexo: Grupo de académicos entrevistados clasificados por tipo de trayectoria

Entrevistas: Clasificación por tipos de trayectoria					
Pseudónimo	Incorporación EPD y Ejecutante	Primer contrato EPD y trabajo relacionado con la danza	Actualmente ejecutante de danza	Descripción de su trayectoria	Tipo de trayectoria
Diego	Sí	sí	sí	Docencia, ejecución e investigación	2
Guillermo	No	sí	no	Docencia y ejecución	1
Mateo	No	No	no	Vida académica	3
Lucas	Sí	sí	sí	Vida académica	2
Daniel	Sí	sí	sí	Docencia, ejecución e investigación	2
José	Sí	sí	sí	Vida académica y ejecución	2
Carmen	Sí	No	sí	Docencia y ejecución	2
Alicia	No	sí	no	Docencia y ejecución	1
Regina	Sí	sí	sí	Docencia, ejecución e investigación	2
Julia	Sí	No	sí	Vida académica	2
Juan	No	sí	no	Docencia y ejecución	1
Lucía	No	sí	no	Vida académica	3
Andrés	Sí	sí	sí	Vida académica y ejecución	2
Adriana	No	sí	no	Vida académica	3

Fabiana	Sí	sí	sí	Docencia y ejecución	2
Alma	Sí	sí	no	Docencia y ejecución	2
Irma	No	no	no	Vida académica	3
Nelly	No	no	no	Vida académica	3
Lorenzo	Sí	sí	no	Vida académica	3
Cristina	Sí	sí	no	Docencia, ejecución e investigación	2
Eduardo	Sí	sí	sí	Vida académica	3
Elena	Sí	No	sí	Docencia y ejecución	2
María	No	sí	no	Docencia y ejecución	1
Esteban	Sí	sí	sí	Docencia y ejecución	2
Catalina	No	No	no	Vida académica y ejecución	3
Ileana	Sí	sí	sí	Docencia y ejecución	2