

LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA EDUCATIVA EN MÉXICO. UN RECORRIDO HISTÓRICO

Corporal Expression and Dance Education in Mexico. A Historical Route

Alejandra FERREIRO PÉREZ

Cenidi-Danza José Limón del INBAL

Correo-e: cenidid.aferreiro@inba.edu.mx

Recibido: 11 de octubre de 2022

Envío a informantes: 21 de noviembre de 2022

Aceptación definitiva: 15 de diciembre de 2022

RESUMEN: En este trabajo hago un recorrido por el desarrollo de la educación dancística en México, con énfasis en la expresión corporal y la danza educativa. Examino las condiciones del campo dancístico mexicano a la llegada de la Expresión Corporal a México y subrayo la relación con las escuelas profesionales de danza de la Ciudad de México con este suceso. Reviso los programas del INBA y otras instituciones en que se incluyó, los programas de formación a profesores en Expresión Corporal que existieron y el desplazamiento de esta disciplina hacia el ámbito no formal. Asimismo, analizo su inserción en los programas de educación artística de la escuela básica, destacando las influencias metodológicas en la construcción de esos programas. Describo algunos resultados de investigaciones sobre la expresión corporal y la danza en la escuela básica. Finalmente, repaso brevemente una discusión sobre el término danza educativa.

PALABRAS CLAVE: expresión corporal; danza educativa; educación básica; currículo; educación artística.

ABSTRACT: This study provides a picture of the development of dance education in Mexico, particularly with regard to bodily expression and educative dance. It examines the conditions of the Mexican dance field upon the arrival of Corporal Expression and highlights the relationship of Mexico City professional dance schools with this event. It revises INBA's and other institutions' syllabus in which this specialty was included, the first training programs for Corporal Expression teachers, and the displacement of

this discipline towards the non-formal arena. It also analyzes its inclusion in the artistic education programs of elementary school, highlighting the methodological influences in the construction of those programs. It describes some results of studies on bodily expression and dance in basic school. It finally reviews a brief debate on the term «dance education».

KEY WORDS: corporal expression; dance education; basic education; curriculum; artistic education.

1. Antecedentes

LAS INNOVACIONES EN LA DANZA, que se gestaron a finales del siglo XIX y se desarrollaron en Europa y Estados Unidos en la primera década del XX, produjeron un vigoroso movimiento artístico y científico. Un proceso de radicalización artística que impulsó a la modernidad y desató una subversión estética y social: la emancipación del ser humano desde el arte, cuya continua práctica crítica y creadora favorecería la transformación del mundo. No se pretendía un simple cambio de estilo, sino una modificación de la práctica artística que se había separado de la vida, un rompimiento con el arte moderno congelado en las formas clásicas (Sánchez Vázquez, 1996). Este pujante modernismo artístico se encarnó en la danza moderna, propició la búsqueda de una expresión que revelara la visión personal del bailarín o del coreógrafo e incidió en los procesos de formación técnica, que debían surgir de una indagación del propio sujeto (Baril, 1987). Esto provocó a su vez un desplazamiento en la concepción y uso de la corporeidad: el trabajo corporal ya no dependería de la mirada del otro, sino de sí mismo (Islas, 2006).

Este giro artístico devino en una nueva cultura del cuerpo que influenció las prácticas corporales del ámbito educativo en el siglo xx. El entrenamiento corporal ya no se centraría solo en perfeccionar un cuerpo funcional mediante repeticiones mecánicas, precisión y perfección de posturas (Islas, 2007), sino en potenciar su capacidad comunicativa y de expresión. Este enfoque incidió en las principales propuestas de movimiento y danza de la época: la gimnástica rítmica de Bode, los estudios del gesto y la expresión de Delsarte, los estudios musicales y la euritmia de Dalcroze, el sentido poético del movimiento de Duncan y la danza educativa de Laban, entre otras. Las propuestas se diseminaron y asumieron perfiles singulares en diferentes países.

En México, la danza moderna llegó a través de las bailarinas y coreógrafas norteamericanas Ana Sokolow y Waldeen, ambas provenientes de perspectivas técnicas y artísticas diferentes. Sokolow se formó en la técnica Graham, que tendía a la rigidez y daba pocos espacios para la creatividad y el movimiento propio. En cambio, Waldeen, aunque estudió danza clásica, se rebeló contra el ballet seducida por las ideas liberadoras de Isadora Duncan, el contacto con la escuela alemana de danza y la influencia del bailarín y coreógrafo japonés Michio Ito.

El arribo de estas dos coreógrafas propició el nacimiento del movimiento de danza moderna nacionalista. En sus aportaciones se puede rastrear, por un lado, la visión de la escuela estadounidense, con una clara tendencia a utilizar técnicas codificadas que normalizan los usos del cuerpo y, por otro, la apuesta de la escuela alemana, promotora del estudio de los principios del movimiento que estimulan la exploración

y la creación personal. La huella dejada por ambas tendencias a lo largo del siglo xx favoreció la aceptación de la Expresión Corporal (EC)¹.

En el ámbito educativo, la visión estabilizadora prevaleció en la formación de profesionales de danza moderna y contemporánea, mientras que la perspectiva creativa quedó latente, quizá porque solo se conocieron las expresiones artísticas y algunos retazos de la perspectiva teórica que la sustentaba, que años más tarde se difundió.

Este movimiento dancístico no ocurrió en el vacío, pues la enseñanza de la danza en el país tenía una larga tradición. Su procedencia actual puede rastrearse a la época posrevolucionaria, cuando fueron fundadas las instituciones donde se inició y consolidó la profesionalización de la danza.

2. Profesionalización de la danza

Durante la primera mitad del siglo xx, la profesionalización ocurrió en la Ciudad de México, marcada por una vocación nacionalista. Entre 1910 y 1920 existió un destacado grupo de maestros de danza, la mayoría extranjeros, que trabajaba de manera independiente y en instancias oficiales. Ellos contribuyeron a la formación integral de niños y jóvenes en escuelas públicas y privadas, y sentaron las bases para la creación de la primera escuela profesional de danza.

En este periodo, los gobiernos revolucionarios se enfocaron en la reconstrucción nacional, para lo cual utilizaron el arte y la cultura, y fundaron instituciones dedicadas a esta labor. Las misiones culturales creadas en 1923 por José Vasconcelos, promotor de la cultura nacional y secretario de Educación Pública en esa época, fue la estrategia nacionalista más importante para la incorporación de la actividad artística en la escuela. También, impulsaron los festivales escolares y los espectáculos masivos que favorecieron la relación entre la vida escolar y la actividad escénica.

En 1931 se fundó la Escuela de la Plástica Dinámica, primera escuela de danza oficial que asumió un carácter profesional y cuya finalidad era «formar ‘actores completos’ a partir de dos corrientes dancísticas del siglo xx: el ballet [...] y la expresividad y temáticas de la danza libre originada en la escuela alemana» (Zybine, citado por Tortajada, 2020, p. 14).

Debido a lo ambicioso del proyecto, once meses después, en 1932, se creó la Escuela de Danza, actualmente Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Se cambió el enfoque educativo, pero se mantuvo el reconocimiento oficial (Ramos, 2009). A lo largo de 85 años esta escuela ha tenido diversas propuestas y planes de estudio. Varias décadas formó profesionales para la danza escénica, pero en los objetivos institucionales perduró una línea rectora: la formación de profesores (Tortajada, 2020). Por ello, tanto en los planes y programas de estudio como en los espacios no curriculares, la escuela ha sostenido un estrecho vínculo con el sistema educativo nacional, que se ha intensificado en los últimos años.

En 1947 fue creada la Academia de la Danza Mexicana (ADM) como un taller de experimentación, creación y difusión de la nueva danza mexicana. Fue reestructurada en 1956, conformándose dos instancias: el Ballet de Bellas Artes y la escuela, dedicada

¹ Utilizo el término en mayúscula, tal como lo sugiere la propia Stokoe, para diferenciarlo de la expresión corporal cotidiana, aunque no siempre me refiera a esa perspectiva.

a la formación de profesionales de la danza. A partir de ese momento, se convirtió en la escuela profesional de danza más importante del país hasta su desaparición temporal en 1978.

En ese periodo se formaron ejecutantes especializados en danza clásica, moderna, contemporánea y folclórica; y a partir de la década de los 70, intérpretes de danza de concierto y de danza popular mexicana, bajo la tesis del bailarín integral. En la ADM, la formación se consolidó en términos técnicos y artísticos, considerando las necesidades de la profesión escénica. La escuela también ofrecía cursos nocturnos a aficionados. Y, desde los primeros años de la década de los 60, organizó cursos de verano, en los que se impartía danza folclórica a profesores del sistema educativo nacional y formación coreográfica a profesionales de la danza folclórica.

En 1975 comenzó la descentralización de la formación dancística con la fundación de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, primera institución en el país en ofrecer una licenciatura en danza. En 1977 la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey del INBA se unió a este proceso que, como las otras escuelas de este instituto, siguió un modelo por especialidades dancísticas dirigidas a la actividad escénica.

A finales de 1977 surgió la Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI) y, en 1978, se instituyó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), al cual se integraron la ENDCI y otras dos escuelas recién creadas: la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF). Cada una definió objetivos, carreras y planes de estudio, pero las tres formarían ejecutantes y profesores.

Luego de una década de estabilidad, a principios de los 90, los debates apuntaron a una formación más versátil, que respondiera a las necesidades emergentes. Los profesionales de la danza empezaron a entrenarse recurriendo a otros saberes profesionales, vinculados a distintas prácticas sociales y escénicas que se enseñaban en espacios no formales. Esta circunstancia, aunada a la diversificación del ámbito artístico, favoreció el surgimiento de perspectivas formativas más integradoras e interdisciplinarias. A partir de entonces, en diversos espacios públicos y privados, proliferaron entrenamientos con técnicas no consideradas formativas, algunas cercanas a otras áreas artísticas más ligadas a la realidad social. Así comenzó el tránsito de una homogeneidad profesionalizadora, mediante técnicas dancísticas codificadas, a la búsqueda heterogénea de elementos formativos, más cercanos a las nuevas prácticas artísticas.

3. Itinerario de la Expresión Corporal en México

El desarrollo de la danza moderna y contemporánea en espacios educativos no formales, así como la llegada a México de los primeros escritos de Patricia Stokoe, permitió que, a finales de los años 70 del siglo xx, la EC fuera acogida en los programas de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en los ámbitos profesional y no profesional.

En 1979, el INBA impulsó la oferta educativa de las Casas de Cultura del país y los Centros Regionales de Arte, y se crearon las Unidades de Iniciación Artística (UIA), dirigidas a la formación de niños y jóvenes, y el Programa de Actividades Generadoras (PAG), que orientaría el trabajo de los talleres libres.

En las UIA, la educación artística se concebía como un «proceso de sensibilización artística e iniciación en el conocimiento y las prácticas de las disciplinas artísticas, basado en las características físicas, psicológicas y sociales de los educandos» (INBA, 2014, p. 13). Uno de los objetivos de estas unidades fue «estimular el desarrollo de la capacidad de expresión creativa de los educandos, mediante los lenguajes artísticos» (p. 13). El programa pretendía un acercamiento a las artes como formas de expresión y comunicación, y utilizaba como estrategia fundamental el juego, de ahí que las ideas de Stokoe fueran pertinentes (J. L. Hernández, comunicación personal, 15 de enero de 2008)².

La propuesta de esta autora se conoció en México desde principios de los 70, a través de sus escritos. Brindaba la oportunidad de encontrar otros modos de moverse más allá de la forma y los movimientos codificados, porque a diferencia de la danza académica, en la que el placer surge del dominio técnico, la EC «fue creada para disfrutar bailando y decir qué se siente, qué se piensa, qué se desea, quién se es» (Grasso, 2003, p. 342); mejor aún, intenta suscitar el gozo del movimiento propio, de las sensaciones, emociones y sentimientos que se despiertan (Blostein, 2003) cuando se danza.

Esta perspectiva armonizaba con el planteamiento de las UIA, el cual

iniciaba con [una] exploración de las artes, en que [los estudiantes] pudieran experimentar, jugar con las artes para ahí descubrir intereses y posibles vocaciones. [...] No se trataba de dar una clase de música, de danza o de teatro formales, sino [de] experiencias formativas [con] los elementos de estas artes. [...] En la música era la exploración sonora, [...] en el caso de la danza descubrimos la expresión corporal. Recién llegaba a México la propuesta de Patricia Stokoe [a través de] Cecilia Kamen³, quien hace una aportación contundente al formalizar y estructurar la propuesta de EC. (J. L. Hernández, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022)

Pese a que estas unidades continuaron operando por varias décadas, la falta de apoyo y de actualización de los profesores provocó que estos primeros esfuerzos decayeran. El término EC siguió utilizándose en algunos espacios educativos, pero en la versión de cada profesor, pues no había ninguna escuela o programa donde formarse. Así, «cualquiera que posee algunos conocimientos de danza se lanza a la aventura de dar clases de EC sin antes conocer qué es y cómo se realiza, es decir, sin detenerse a estudiar la complejidad de esta tarea» (Blostein, 2003, p. 37). No obstante, es preciso subrayar que quienes se vincularon a esta perspectiva buscaban alternativas a los vocabularios codificados.

Por la misma época, en 1978, en la recién fundada ENDC, se incluyó una asignatura nueva en México, que nombraron Integración Sensorial, centrada en la sensibilización y la creatividad. El diseño e impartición estuvo a cargo de Cecilia Kamen, quien además dio un curso a estudiantes y profesionales de la danza denominado «De la Expresión Corporal a la Coreografía». De acuerdo con Kamen (2012), la EC es un concepto ligado al desarrollo armónico del individuo y su creatividad, que apunta al

² Agradezco a José Luis Hernández, destacado protagonista en la construcción del campo de la educación artística en México, por compartir conmigo sus experiencias.

³ Cecilia Kamen, maestra argentina que llegó a México en 1979 invitada por el INBA. Además de una amplia formación musical, incluida la musicoterapia, estudió el profesorado de EC en el *Collegium Musicum* de Buenos Aires con Patricia Stokoe. Fue directora de la carrera de musicoterapia en la Universidad del Salvador en Buenos Aires, Argentina (Kamen, 2012, p. 67).

descubrimiento «de lo que se es capaz de ser y hacer» (p. 68), mediante la introspección; de ahí la necesidad de

aceptar el cuerpo que se habita, incrementar las habilidades de manera orgánica, respetuosa, progresiva, en la búsqueda y encuentro de un lenguaje propio que llevará inevitablemente, a una auténtica sintaxis corporal con significación propia aún no decodificable [...]. En este trabajo no hay imitación: cada quien explora, experimenta y articula según sus posibilidades. El estímulo propuesto por el maestro es clave, es la llave que plantea conflictos cuya resolución depende exclusivamente del estudiante. (pp. 68-69)

En 1980, Mirta Blostein⁴ se integró a la ENDC para impartir EC, aunque en una versión creada por ella misma, síntesis de su formación y experiencias artísticas:

Mi campo de pensamiento surge de la vivencia, que tiene su acción en la danza contemporánea por medio de la cual arribo a la EC, que en un primer momento llamé *Trabajo Corporal Expresivo*. Investigo el movimiento, lenguaje particular del cuerpo, que deviene en Movimiento Expresivo cuando se realiza un proceso desde la danza o la EC. (Blostein, s/f)

Acerca de sus clases, Blostein recuerda:

El eje de mi trabajo es el cuerpo en relación con el espacio, después integraba objetos, telas, listones, harina, transformaba el espacio. [En ocasiones] sacaba a los chicos [...] al parque, nos íbamos a trabajar espacio, árboles, esos objetos que te rodean. (M. Blostein, comunicación personal, 10 de septiembre de 2022)

Blostein enseñó EC en la ENDC hasta 1994, cuando se modificó el plan de estudios.

En 1981 se fundó la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli, donde Kamen introdujo la EC e invitó a Perla Szuchmacher⁵ a elaborar los programas de EC en la formación dirigida a niños de 6 a 12 años. En primer y segundo año, «la materia se llamó Sensibilización, una mezcla de EC y cuestiones de música y rítmica como introducción». A partir del tercer al sexto curso, la materia se impartía dos veces por semana (Blostein, 2003, p. 43).

Según Blostein (2003), Szuchmacher privilegió la formación práctica de los profesores, aunque revisaban algunos escritos de Stokoe. La asignatura se enseñaba en dupla, se discutía colegiadamente el modo de impartirla y los docentes se retroalimentaban entre sí, lo cual les ayudó a apropiarse de la metodología. Debido a cambios administrativos y a la falta de apoyo y presupuesto, cinco años más tarde, Szuchmacher renunció y los esfuerzos por consolidar un grupo de profesores de EC se diluyeron.

⁴ Bailarina, coreógrafa, licenciada en Educación Artística por el INBA, maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-Xochimilco y educadora somática por el Body Mind Movement. Estudió con María Fux y Fedora Aberastury; se formó en Eutonía y otras técnicas posmodernas. Ha sido profesora de EC y coreografía de la ENDC del INBAL, desde 1980. Ha dictado cursos y talleres para maestros en distintas instituciones en México, Argentina, Perú, Alemania e Italia. Fundó y dirigió el Centro de Estudios Corporales y Creatividad y fue creadora y co-coordinadora de La Maravilla Corporal, Grupo de Práctica, Estudio y Difusión de la EC en México.

⁵ Fue directora, dramaturga y docente. Realizó la licenciatura en actuación en la Escuela de Teatro de la Universidad de Buenos Aires y se diplomó como profesora de EC en el *Collegium Musicum* de Buenos Aires.

Otro proyecto de la época impulsado por el INBA fue el de las Escuelas Vocacionales de Arte para niños, basado «en didácticas derivadas de las teorías cognoscitivas para propiciar la creatividad, la reflexión, la investigación, la relación entre teoría y práctica» (Durán, 2006, p. 24). Se formó un grupo de especialistas, entre los que se encontraba Kamen, que desarrolló una metodología de 4 momentos: motivación, exploración, creación y reflexión. Se dieron numerosos cursos y se hicieron programas «de actividades lúdicas, enfocadas a la creación gozosa de productos estéticos» (Kamen, 2012, p. 68).

Pese a que fue reconocido su valor educativo, la EC no se incluyó en otros programas institucionales de formación dancística profesional; empero, ha seguido presente en el ámbito no formal, en especial en talleres libres universitarios y en múltiples espacios culturales públicos y privados del país.

Entre 1995 y 1998, Blostein impartió cursos de EC en espacios universitarios. En 1999, Mirta Blostein, Ivana Sejenovich⁶ y Milagros Gerli⁷ fundaron *La Maravilla Corporal*, asociación en la que elaboraron e impartieron el diplomado Encuentro con la Maravilla Corporal de 1999 a 2002, que más tarde se convirtió en la Formación de coordinadores de Expresión Corporal, con duración de 2 años y 270 horas distribuidas en 6 módulos. En este programa, los participantes aprendían los principios de la EC y la creatividad, desarrollaban la capacidad de percibir emergentes en un proceso grupal, estudiaban sobre los grupos, se apropiaban de las herramientas de la EC y la creatividad y encontraban una metodología personal de trabajo⁸. La formación conjugó la experiencia y saberes de las tres coordinadoras, que dio un perfil singular y de gran valor formativo al programa, sin por ello perder la directriz metodológica de Stokoe. Se formaron tres generaciones, la última en 2011. El programa no contó con apoyo institucional, por lo que desapareció y la asociación se disolvió.

En la actualidad la EC se enseña en diversos espacios educativos formales y no formales, generalmente por profesores que no cuentan con formación en esta metodología, por lo que el uso del término no necesariamente apunta a una escuela o tendencia educativa específica, sino a las interpretaciones de los profesores, a partir de sus saberes.

En los últimos años, han proliferado técnicas como el *Contact Improvisation*, el *Release* y varias aproximaciones de educación somática, que han ganado espacios en todos los ámbitos de la danza. Tienen en común una metodología de exploración corporal centrada en las posibilidades del cuerpo y la improvisación, estrategia con la cual estimulan la creatividad y el descubrimiento de un lenguaje propio. Es probable que versiones recientes de la EC estén sustentadas en estas técnicas.

⁶ Estudió en Argentina el profesorado en Expresión Corporal y dos años de la carrera de Fisioterapia. Ha practicado distintas técnicas corporales, entre otras: el Sistema Consciente para la Técnica de Movimiento, Eutonía, Body Mind Centering y Técnica Topf. Es maestra certificada de Yoga, educadora somática por el Body Mind Movement, cofundadora de La Maravilla Corporal y actualmente imparte cursos de educación somática y yoga en diversos espacios educativos.

⁷ Maestra de educación artística especializada en el desarrollo de la creatividad en niños y adultos. Orientadora humanista y psicoterapeuta Gestalt por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, diplomada en Desarrollo Creativo, UAM-X. Ha diseñado programas de educación artística y creatividad para el INBA (Escuelas Vocacionales de Arte), diversos Institutos de Cultura en el interior del país y escuelas particulares. Co-coordinadora y cofundadora de La Maravilla Corporal.

⁸ Agradezco a Mirta Blostein e Ivana Sejenovich las entrevistas, folletos y documentos que me proporcionaron para la elaboración de este trabajo.

4. La Expresión Corporal y la danza educativa en la escuela básica

El ámbito institucional en que la EC ha tenido mayor presencia, al menos en cuanto al discurso, ha sido el sistema educativo nacional, en especial en los niveles de preescolar y primaria, donde es una de las disciplinas que integran la asignatura de Educación Artística.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en la escuela básica, la educación artística apareció ligada a las fiestas escolares, espacios en los que la danza y la música tuvieron un sitio privilegiado.

Con la suficiente antelación, antes de terminar el ciclo escolar, los chiquitines y los pubertos «montaban» obras dancísticas –a veces imitaciones, a veces imaginativas invenciones–. A la manera de galardones o culminaciones por los trabajos del año [...], estas escenificaciones se montaban «con todas las de la ley», bajo las indicaciones y la vigilancia de las o los maestros. Una enorme cantidad de «artistas» de la farándula e incluso de la danza de concierto brotaron de estas prácticas [...] en este verdadero azuzamiento de la «aventura» dancística y escénica que fueron las «fiestas escolares». (Dallal, 1990, p. 112)

En estas fiestas, no faltaban los bailes folclóricos escolares que los misioneros culturales legaron a la escuela (Marín, 2004). Pese a que en algunos momentos estas actividades fueron relevantes, la danza quedó reducida a entretenimiento o recreación, por lo que no fue incluida en los currículos sino hasta la última década del siglo XX.

En la década de los 90, los programas de educación artística señalaron la necesidad de fomentar en los niños la apreciación de las manifestaciones artísticas y el desarrollo de sus posibilidades expresivas (SEP, 1993)⁹, por lo que se propuso un enfoque conceptual que articuló términos como percepción, sensibilidad, imaginación, curiosidad y creatividad artística.

En preescolar se recuperaron como ejes del desarrollo del niño la expresión, el juego y la creatividad, abordados mediante el método de proyectos (SEP, 1993). Se incluyeron bloques de juegos y actividades que contemplaban el desarrollo de la sensibilidad, la expresión artística y la psicomotricidad.

En primaria, el programa se elaboró abarcando cuatro disciplinas artísticas: artes plásticas, danza, música y teatro; a todas se les agregó el término expresión, y danza se denominó *Danza y expresión corporal*. Esta disciplina pretendía que los estudiantes desarrollaran «el placer por el movimiento, que se traduce en la comunicación de emociones a través del uso creativo del cuerpo», para lo cual necesitaban conocer su cuerpo, explorarlo, aceptarlo, apreciarlo, pero sobre todo reconocerlo como «un medio de expresión y comunicación» (SEP, 2000, p. 13). En los contenidos disciplinares se especificaron las acciones y cualidades de movimiento a explorar; la terminología empleada remitía a la danza educativa moderna de Laban y a la Expresión Corporal de Patricia Stokoe. En el trayecto formativo de primero a sexto curso se proponía el tránsito de una exploración y experimentación con el movimiento creativo, al aprendizaje de danzas y bailes folclóricos.

En el periodo de vigencia del programa se produjeron materiales de apoyo para los docentes, entre los que destaca el *Libro para el maestro de Educación Artística* (2000),

⁹ En este apartado utilizaré las siglas SEP para referirme a los documentos referenciados como Secretaría de Educación Pública.

y seis videos de Danza y Expresión Corporal. Estos apoyos fueron un medio importante de aprendizaje para los profesores, puesto que operaron como mediadores en la interpretación del currículo.

El libro planteó un enfoque más claro de la asignatura: se estructuró en torno a nociones como percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad, e introdujo orientaciones didácticas para el abordaje de cada disciplina en el aula. Aquí la EC se definió como un lenguaje artístico que desarrolla la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación humana, al tiempo que favorece que el ser humano manifieste su mundo interior en un lenguaje propio (SEP, 2000). Se especificaron los temas: formas básicas de locomoción, cómo conocer el cuerpo, calidades de movimiento, el espacio, el ritmo en la música, los objetos y la improvisación, y se desglosaron en actividades sugeridas. Sobresale el lugar de la improvisación dirigida y libre en la búsqueda de los movimientos propios de los estudiantes y la producción de sus danzas, así como un modo de transitar de la expresión libre al aprendizaje de algunas danzas tradicionales, mediante el encuentro creativo con ciertas motivaciones o temas de estas danzas.

En la secundaria, la suerte de la educación artística fue similar a la de los otros niveles, salvo en 1975, cuando el INBA convocó a un grupo de especialistas para diseñar un programa integrador de las cuatro disciplinas artísticas. Esta integración ocurriría mediante el aprendizaje de «los elementos estructurales básicos» de las artes: espacio, tiempo, movimiento, forma y color (SEP, 1975). La asignatura se denominó «Arte integral» y los programas se redactaron en secuencias orientadas por objetivos; y, aunque una editorial privada produjo textos de apoyo, la resonancia en las escuelas fue pobre: la mayoría siguió privilegiando la impartición de música y artes plásticas, como se había hecho hasta entonces.

La educación artística se insertó formalmente en el currículo oficial en todos los niveles de la educación básica hasta las reformas curriculares de 2004 de preescolar, de 2006 de secundaria y de 2009 de primaria, aunque siguió con pocas horas. Fue un momento clave en el reconocimiento del valor educativo de las artes, en especial, de la danza. Se produjeron materiales de apoyo, como las *Antologías de danza*, los *Apuntes* para la Telesecundaria, y se difundió el programa Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza¹⁰, elaborado por Ferreiro y Lavalle (2006), mediante programas de televisión transmitidos por Canal 23 y Televisión Educativa de México. Además, se impartieron cursos y diplomados en línea en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se consideró este programa como eje de los contenidos de danza.

En la reforma de preescolar de 2004 la expresión y la apreciación artística cobraron valor, al incluirse en el currículo como un campo de formación y acción centrado en el desarrollo de las competencias artísticas de la niñez. Se advierte un discurso mejor estructurado que articula algunos conceptos clave de la educación artística. El campo pretendía:

potenciar en los niños y las niñas la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que

¹⁰ Una adaptación al contexto mexicano, en especial para preescolar y primaria, del Lenguaje de la Danza, una metodología de iniciación a la danza y a la coreografía, creada por la reconocida labanotadora Ann Hutchinson (1983), que utiliza como herramientas el Alfabeto de movimiento, los símbolos de la notación de motivos y las partituras (Ferreiro y Lavalle, 2006).

propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (SEP, 2004, p. 94)

La EC se introdujo bajo la denominación de *Expresión corporal y apreciación de la danza*. El programa planteó competencias referidas a expresión del canto y la música por medio del cuerpo, expresión de sensaciones y emociones por medio de la danza y expresión de sensaciones y pensamientos ante manifestaciones dancísticas (SEP, 2004, p. 98).

En la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, la asignatura se denominó Artes y fue ubicada en el bloque de Formación general y contenidos comunes, junto a las asignaturas apreciadas en el currículo. Esta ubicación legitimó curricularmente a las Artes y se «valoró en su condición de disciplina académica, que ha desarrollado un cuerpo de conocimientos y metodologías especializados y cuenta con un grupo de especialistas e investigadores que la sustentan» (Ferreiro y Torres, 2017). Se elaboró una fundamentación que unificaba los propósitos y la propuesta pedagógica de la asignatura, articulándola con los niveles precedentes. Se subrayó el desarrollo del pensamiento artístico y se definieron tres ejes de enseñanza: apreciación, contextualización y expresión artísticas.

El programa de danza siguió esta lógica; en sus propósitos se reconocía al cuerpo como medio de expresión y comunicación y como una forma estética a partir de la cual interpretar el mundo. Se propusieron elementos del lenguaje de la danza para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones, a fin de acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y de otros, procurando el respeto y la comprensión de las múltiples formas de representar la realidad. Los contenidos se organizaron en cinco bloques, cuyo trayecto formativo iniciaba con la exploración sensible y creativa de las posibilidades del cuerpo y la producción de secuencias de movimiento creativo, y concluía con el aprendizaje y montaje de danzas y bailes tradicionales y bailes populares actuales (SEP, 2006).

De acuerdo con Aragón (2016), los contenidos abarcaron cuatro ámbitos de desarrollo: 1. La expresión corporal basada en la propuesta de Marta Schinca, como una vía para descubrir la expresividad propia, mediante la exploración libre y lúdica de las posibilidades del cuerpo. 2. Los elementos de la danza, tomados de la danza educativa de Laban, que potencian la experimentación con el cuerpo y la expresión del movimiento. 3. La danza creativa, como una oportunidad para dar forma a las ideas y crear danzas, mediante la improvisación y el uso de elementos de la coreografía. 4. El aprendizaje y escenificación de las danzas tradicionales y populares, para que los estudiantes interpreten estas manifestaciones culturales.

En la reforma de 2009 de la primaria, la educación artística ya era una asignatura integrada a un campo de conocimientos: poseía un sustento teórico, contenidos secuenciados y un enfoque de enseñanza que pretendía favorecer competencias artísticas y culturales. Al igual que en secundaria, se insistió en el desarrollo del pensamiento artístico, a través de la sensibilidad, la percepción y la creatividad, utilizando como medio la experiencia estética. El *Libro del maestro* se actualizó y revisó el enfoque educativo de cada disciplina artística. Se planteó como objetivo de Expresión Corporal y Danza desarrollar en los estudiantes el placer por el movimiento y potenciar su capacidad comunicativa de las emociones a través del uso creativo del cuerpo; de

ahí la importancia de conocer, explorar, aceptar y apreciar el cuerpo y, sobre todo, de abordarlo como un medio de expresión y comunicación. La EC se concibió como una «disciplina de conocimiento que, partiendo de lo físico, se conecta con procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje corporal creativo» (SEP, 2010, p. 41). Entre los contenidos se contempló la exploración del cuerpo en el espacio, la dinámica del movimiento y la creación de secuencias en las cuales expresar emociones y pensamientos. En el programa es perceptible el entrelazamiento de diferentes perspectivas de Expresión Corporal y de Danza Educativa, como las de Castañer, Stokoe, Laban y la de Hutchinson (adaptada por Ferreiro y Lavalle, 2006).

En la Reforma Integral para la Educación Básica de 2011, la educación artística se articuló a lo largo de la formación e incluyó como una asignatura sustantiva en el Campo de Desarrollo personal y para la convivencia. Se elaboraron *Guías para el maestro*, que explicitaban el enfoque educativo, los contenidos y daban ejemplos de planeación y organización, mediante secuencias didácticas.

El programa de Artes-Danza de secundaria sufrió modificaciones en el apartado de danza creativa, que prácticamente desapareció en favor del aprendizaje de la danza folclórica, lo que redujo las oportunidades de los estudiantes de producir danzas propias (Ferreiro y Torres, 2017).

En 2015 se anunció un nuevo modelo educativo, publicado en 2017, que revocó la legitimidad curricular lograda por la educación artística. El plan de estudios, orientado por *Aprendizajes clave*, la relegó al componente curricular de Áreas de Desarrollo Personal y Social, que no «deben recibir tratamiento de asignaturas» (SEP, 2017, p. 108). Pese a este retroceso, el plan tuvo algunos aciertos: promovió la transversalidad de las artes, propuso un tercer componente de Autonomía Curricular, concretado en la figura de talleres, cuyos objetivos contemplaron el desarrollo personal y social mediante las artes; y se optó por un enfoque humanista que estimulara la libertad y la creatividad.

En preescolar se enfatizó el uso de la imaginación y la creatividad para expresarse mediante los lenguajes artísticos. En primaria se destacaron la exploración y la experimentación con los elementos básicos de las artes agrupados en tres temas: cuerpo-espacio-tiempo, movimiento-sonido y forma-color. Estos temas estimularían la interdisciplina. En ambos niveles, la EC solo se menciona en algunos aprendizajes esperados. En la secundaria se planteó la profundización en el conocimiento disciplinar. En danza, se enfatizó el aprendizaje de las danzas y bailes folclóricos y populares y la expresión propia mediante creaciones de danza libre (SEP, 2017).

Este año (2022) se presentó una nueva propuesta curricular, que establece como uno de los ejes articuladores del currículo el Arte y las experiencias estéticas, al considerarlos centrales para utilizar las manifestaciones artísticas en la integración del conocimiento. Las artes recuperaron su lugar en los campos formativos, al incluirlas en el campo de Lenguajes. Aún no se publican ni los programas ni los libros de Artes, por lo que habrá que esperar para analizarlos y ponderar la posición de la Expresión Corporal y la Danza.

El recorrido expuesto se refiere al currículo pensado, pero conviene revisar cómo han vivido los profesores estas propuestas. Al respecto, un grupo de investigadoras (Blostein, García, Aguilar y Torres, 2012) realizó un estudio cuya finalidad fue analizar la situación de la EC en escuelas primarias de la Ciudad de México, conocer cómo

se lleva a cabo y cuál es la experiencia de los profesores que la enseñan¹¹. Utilizaron una metodología mixta que incluyó una encuesta a 121 profesores y entrevistas grupales en 6 escuelas de las delegaciones Iztapalapa y Tláhuac, y dieron un taller de EC a 23 profesores.

Entre los resultados destaca que el 90 % de los profesores imparte Educación Artística, pero solo el 66 % enseña EC; y si bien el 63 % afirma no tener formación en esa área, el 72 % usa los materiales didácticos de la SEP para guiar sesiones de EC. Los testimonios confirman que la EC y la danza solo se enseñan «cuando se requiere para un evento escolar», que subsiste la idea de que «quita tiempo» y que «falta disposición para dar las clases, aparte de material y espacio adecuado». Paradójicamente, los docentes expresan el deseo de aprender más sobre la disciplina, porque reconocen que influye en el desarrollo personal de los estudiantes, les permite expresar sus emociones y ser más seguros, los ayuda en su autoestima y autoconcepto y favorece la coordinación psicomotriz.

Las investigadoras reportan que los educadores recurren a las actividades sugeridas en los materiales de apoyo, pero de manera aislada y sin claridad en relación con los objetivos y la secuencialidad y continuidad necesaria para el desarrollo de las habilidades corporales y expresivas de los estudiantes. En las respuestas, ellos reafirman la valía de la EC y la danza, pero no se sienten capaces de impartirla, pese a haber asistido a algunos de los cursos de la SEP. Este sentimiento coincide con lo señalado por investigaciones internacionales, como el informe Mackinsey (2008) y la encuesta TALIS (2009), donde se concluye que los cursos no ayudan a los enseñantes a conectar las propuestas con las situaciones reales que viven (Ferreiro, 2015). En otros estudios, se plantea que los profesores generalistas tienen una mejor disposición para impartir danza cuando se les ofrecen estrategias y herramientas metodológicas accesibles didácticamente (Ferreiro, 2014).

5. Breve recuento de las concepciones y programas de danza educativa en México

La danza educativa surgió a principios siglo xx con un planteo que la alejaba de los cánones técnicos y artísticos del mundo profesional: se sustentó en el impulso innato de los humanos de moverse y expresarse rítmicamente sin patrones predefinidos, a partir de estímulos diversos, y sin requerir la posesión de posibilidades corporales excepcionales (Laban, 1984).

En México, más que un debate, existen definiciones y posicionamientos sobre su función y ámbitos de desarrollo. La danza educativa, dice Moya (1995), es para todos, abre «compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras» (s/p), mientras que Aragón (2016) la circunscribe al ámbito escolar, como parte de la formación integral de los estudiantes. Moya (1995) resalta que «bailar es un acto sencillo, orgánico y auténtico», que nos conecta con nosotros y los otros. «La danza es natural, sin distinción de sexo, edad, complejidad física, o desarrollo técnico» (s/p). Por su parte, Wejebe, Ayala y Montes (2003) la piensan como «un

¹¹ Existen muy pocas investigaciones sobre la Expresión Corporal en la escuela básica, y la mayoría se enfocan en el nivel preescolar y en estudios de caso, de ahí la importancia de este estudio que ofrece un panorama más amplio sobre lo que ocurre en primarias de la Ciudad de México.

método que permite desarrollar y habilitar el proceso de aprendizaje creativo» (p. 79). Subrayan que estimula la búsqueda de uno mismo y desarrolla la capacidad de crear y expresarse. La consideran coadyuvante del proceso de desarrollo de todos, incluidas las personas con necesidades educativas especiales.

En ocasiones se utilizan otros términos con objetivos similares a los de la danza educativa, sin precisar diferencias ni matices, como danza creativa o danza libre.

Dada la amplitud de ámbitos a los que puede referirse la danza educativa, interesa mencionar algunos de los programas que cabrían dentro de esta definición. En la iniciación artística, el de mayor impacto ha sido el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA), que comenzó en 2011 y continúa vigente en varias Casas de Cultura del país, periodo en el cual ha atendido a más 28000 estudiantes en 63 centros educativos. De acuerdo con el coordinador del programa (J. L. Hernández, comunicación personal 16 de septiembre de 2022), en danza se recupera el espíritu de la EC, pero reinterpretada por las integrantes del equipo de la disciplina. Primero se enfoca en el reconocimiento del cuerpo y el descubrimiento de su potencial, a fin de propiciar un vínculo entre el movimiento, el tiempo y el espacio. Luego, se introduce el Alfabeto de movimiento de Hutchinson, que favorece la expresión y la creación de secuencias danzadas. Esta perspectiva, continúa Hernández (2022), además de un proceso lógico y secuenciado, brinda seguridad para dialogar y construir en colectivo.

Otro programa es el de Aprender con danza, impulsado por Conarte, el cual estuvo vigente en escuelas primarias y secundarias del Centro Histórico de la Ciudad de México de 2006 a 2014, periodo en el que se atendió a más de tres mil niños. El programa adaptó al contexto mexicano la metodología del National Dance Institute de Nueva York para impulsar un diálogo interdisciplinario entre danza y música, y tiene un enfoque cognitivo, socioafectivo y psicomotriz, con énfasis en la cultura de paz.

En 2013, la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC) impulsó un diplomado de Danza Educativa, la danza como juego y convivencia, dirigido a profesores interesados en el aspecto creativo de la danza. Fue creado por Valentina Castro, con la colaboración de Rocío Rangel y Consuelo Vázquez. El programa sintetizó las experiencias de Castro como bailarina, profesora y coreógrafa por más de 70 años; se nutrió de diversas técnicas modernas y posmodernas, en especial de la visión de la danza inclusiva de Alito Alessi (*DanceAbility*). La propuesta pedagógica se estructuró en torno al juego, organizada en cuatro categorías: socialización, sensibilización, imaginación y emociones (Castro, 2022). El diplomado se impartió tres años consecutivos y luego se convirtió en una materia optativa en las licenciaturas de la escuela.

Esta escuela promovió otro proyecto: Danza para Grupos con Habilidades Mixtas (DGHM) de Leticia Peñaloza, como una adaptación al contexto mexicano de *DanceAbility*. Se utiliza como herramienta primordial la improvisación y comparte el punto de vista educativo de la mayoría de los programas de danza inclusiva (Galindo, 2015). Varios años se implementó en centros de educación especial. Es también una asignatura optativa de la escuela.

Finalmente, el Lenguaje de la danza, creado por Ann Hutchinson, que se imparte en la versión adaptada por Ferreiro y Lavalle (2006) como eje de la formación en danza en la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en convenio con el Cenart. También forma parte de los currículos de la ENDF, la ENDclyC y la ENDNyGC del INBA y en el Cenidi-Danza se imparte como un diplomado de formación en esta metodología.

6. Reflexiones finales

La EC llegó a México en una época de diversificación de los planteamientos formativos en todos los ámbitos y la búsqueda de técnicas más integradoras para responder a la emergencia de nuevas prácticas artísticas, de ahí su aceptación. Se incluyó principalmente en los currículos de iniciación a la danza del INBAL y en los de la escuela básica. Su desarrollo ha sido influido por diferentes corrientes de EC, de danza educativa y técnicas posmodernas.

Aunque los programas de especialización en esta disciplina no fueron acogidos en ningún espacio institucional, la EC refrescó la visión de los profesores sobre cómo y por qué enseñar danza, particularmente en los espacios no profesionales y en el ámbito no formal, donde la danza es apreciada por su valor educativo y carácter gozoso.

La escuela básica ha sido el ámbito de mayor presencia de la EC. Desde finales del siglo xx se insertó como una de las disciplinas de la asignatura de Educación Artística en los niveles de preescolar y primaria y, más tarde, en 2006, como un contenido de la asignatura de Artes-Danza de secundaria. Sin embargo, en las últimas dos reformas (2015 y 2022), con el impulso de una enseñanza más interdisciplinaria de la educación artística, la EC empieza a desleírse, solo referida en los aprendizajes esperados.

Las escasas investigaciones sobre la enseñanza de la EC en la escuela básica indican que los profesores no sienten confianza para impartirla, pese a que reconocen su valor en el desarrollo integral de los estudiantes. De ahí la necesidad de animar su enseñanza mediante procesos formativos diversos, incluidos materiales didácticos de mayor accesibilidad didáctica (Terigi, 2004).

La EC ha seguido enseñándose en diversos espacios educativos, sin embargo, debido a la falta de formación en esta disciplina, es posible que el término no siempre corresponda con una escuela o tendencia educativa de expresión corporal, sino que responda a las interpretaciones de los profesores sustentadas en sus saberes dancísticos o de otras prácticas corporales. Pese a la falta de unidad conceptual y pedagógica en las interpretaciones, se advierte la intención de potenciar la expresividad, la creatividad y la capacidad comunicativa de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante una intensa exploración sensorio-perceptiva, el juego y la improvisación. En estos objetivos y estrategias puede trazarse una línea de continuidad entre la EC y las propuestas de danza educativa o danza creativa que han surgido en los últimos años. De ahí que sea posible afirmar que, si bien se percibe un descenso en el interés por la EC, la impronta educativa que dejó ha transformado radicalmente los objetivos y visión pedagógica de los procesos de iniciación a la danza y de muchos otros procesos formativos, incluso los que apuntan a la formación de profesionales de la danza.

7. Bibliografía

- ARAGÓN, F. (2016). *La danza en la reforma de la educación secundaria 2006*. INBA.
 BARIL, J. (1987). *La danza moderna*. Paidós.
 BLOSTEIN, M. (2003). *De los decires del cuerpo*. Tesis de maestría. UAM-X.
 BLOSTEIN, M. (s/f). *Pensando la expresión corporal desde la danza*. Documento inédito.
 BLOSTEIN, M.; AGUILAR, A.; GARCÍA, A. y TORRES, E. (2012). ¿Dónde comienza la iniciación artística? Los escenarios y vivencias de la Expresión Corporal en la Educación Básica a

- nivel primaria. Documento final inédito. Proyecto de investigación acreedor al estímulo INBA, Educación Artística 2011.
- CASTRO, V. (2022). *Danza para la libertad. Una propuesta de educación creativa*. Ediciones Castro.
- DALLAL, A. (1990). *El aura del cuerpo*. UNAM.
- DURÁN, S. (2006). La educación artística. En P. CARDONA (coord.), *Tertulias para el nuevo milenio. Encuentros Académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, tertulias y coloquios*. Conaculta/INBA/Cenidi Danza/Cenart.
- FERREIRO, A. (2014). El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria. En A. FERREIRO (coord.), *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (pp. 115-144). Conaculta/INBA.
- FERREIRO, A. (2015). Acompañamiento en artes en la Escuela de tiempo completo en una Telesecundaria. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 37-60. <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1269>
- FERREIRO, A. y LAVALLE, J. (2006). *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- FERREIRO, A. y TORRES, R. M. (2017). Trayectoria de la asignatura de artes-danza en la escuela secundaria en México. *Saber en la Complejidad. Revista de Educación y Cultura*, 2. https://www.researchgate.net/publication/343095692_Trayectoria_de_la_asignatura_de_arte
- GALINDO, B. J. (2015). *Danza inclusiva: estudio sobre la experiencia educativa y sus posibles interrelaciones con la experiencia estética*. Tesis de maestría. Cenidi-Danza/INBA.
- GRASSO, A. (2003). Preámbulo. En R. EISENBERG (coord.), *Corporeidad, movimiento y educación física* (tomo I) (pp. 342-343). Comie.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2014). *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA)*. Documento rector. INBA.
- ISLAS, H. (2006). Introducción. En H. ISLAS (comp.), *Antologías. Investigación social e histórica de la danza clásica, moderna y en contextos no escénicos*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- ISLAS, H. (2007). Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder. En E. CÁMARA e H. ISLAS, *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela Alemana*. Cenidi-Danza/INBA/Conaculta/Tecnológico de Monterrey.
- KAMEN, C. (2012). *Lin Durán o el arte de pensar la danza*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- LABAN, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- MARÍN, N. (2004). *La importancia de la danza tradicional mexicana en el Sistema Educativo Nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*. Conaculta/INBA/ Cenidi-Danza/Cenart.
- MOYA, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles Educativos*, 68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206812>
- RAMOS, R. G. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. Conaculta/INBA/Fonca.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. FCE.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1975). *Plan de estudios. Educación Media Básica*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Plan y programa de estudios. Educación básica*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Libro del maestro de educación artística. Primaria*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004). *Programa de Educación preescolar*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de estudio 2006*. SEP.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). *Libro del maestro de educación artística*. Primaria. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- TERIGI, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- TORTAJADA, M. (2020). 85 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. *Danza que resiste y construye*. INBA/Cenidi-Danza.
- WEJEBE, M.; AYALA, M. y MONTES, M. (2003). *Danza educativa para personas con síndrome de Down*. Conaculta/INBA/Cenart.