



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**Modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica**

María Laura Varela

Dirección de tesis: Dra. Mónica Olaza, Prof. Joaquín Rodríguez Nebot

Montevideo, Uruguay

2015

## Agradecimientos

El proceso de escritura a nivel académico, si bien es difícil, es la instancia que otorga real sentido a la formación. El tesista transita este camino acompañado; de no ser así la producción de resultados compartibles sería aún más difícil.

Agradezco, por tanto, a quien fuera mi docente en la asignatura Psicología Educacional, Sara Pupko, con quien descubrí otra manera de abordar la educación y el sentido que la profesión de psicólogo podía otorgarle a mi relación con la danza.

A Elsa Gatti, directora académica de la maestría al momento en que me postulé para ingresar a ella, por sus palabras de aliento y su reconocimiento hacia mí como “la chica de la danza”. Y en ellas a todas las direcciones académicas, por el acompañamiento de una formación en la que confío plenamente.

Al Prof. Joaquín Rodríguez Nebot por aceptar ser director de tesis en los momentos iniciales, en que todo el camino estaba por delante.

A la Dra. Mónica Olaza por aceptar la codirección cuando era necesario deconstruir para construir conocimiento nuevo, con el *quantum* de trabajo que eso implica.

A los docentes de grado que tuve el honor de tener como compañeros de posgrado y a todos los docentes de Facultad de Psicología.

A los colegas de la Escuela Nacional de Danza en todas sus divisiones, por su colaboración y compañía constante en todos estos años de labor docente y por su disposición para participar de esta investigación.

A los compañeros de la Administración Nacional de Correos por hacer tan gratas mis mañanas.

A las docentes Nélide Rovetta y Sylvia Burnett por su aporte y riguroso intercambio.

A Daniela Albarengue por su guía en el estilo de escritura y armado final del presente trabajo.

A las amigas que comprendieron las ausencias que esta etapa de formación implica.

A mi familia, por cuidarme y prestar su escucha cada vez que la charla terminaba en temas de educación. A mis padres, Marta y Luis “El Montaraz”, grandes bailarines de folclore, a mi hermana Andrea, docente de primer nivel y a mi hermano Luis, “murguero de ley”, hombre

de la música y la cultura popular de este país. Y a cada uno de los sobrinos, primos, tíos y la gran familia que tantas veces descuidamos quienes escribimos.

A mis hijos, Isidoro y Julieta, y a su padre, Nelson, por participar de este equipo de vida que comparte dos grandes responsabilidades: aprender a vivir y aprender a estudiar, siempre con alegría.

Y, en especial, a Marcelo Zunino, cuyo aporte y apoyo ha hecho realizable esta etapa final de trabajo.

## Resumen

Esta investigación indaga sobre la aplicación de modelos pedagógicos en la formación en danza, tradicional y folclórica desde la perspectiva docente. El trabajo se realiza en la División Folclore de la Escuela Nacional de Danza (Uruguay), centro de referencia hasta el momento en la formación de docentes y bailarines de la disciplina.

Se trata de un estudio de carácter descriptivo y exploratorio que toma, desde la perspectiva cualitativa, como fuentes primarias la palabra de docentes y directores, y, como fuentes secundarias, el análisis de los planes institucionales, desde una mirada diacrónica.

El análisis efectuado sobre los discursos da cuenta de la prevalencia de un modelo tradicional de educación, un bajo reconocimiento de la disciplina y la estrategia de asociarla a otros sectores de la danza, como ballet o danza contemporánea, con miras a jerarquizar y sostener esta manifestación de la cultura. La falta de formación permanente y de debate educativo son elementos destacados por los docentes, así como la relación entre la fundación de la institución, en 1975, con la necesidad de relacionar el folclore con la construcción de nación. Las modificaciones curriculares muestran una evolución entre continuidades y rupturas, que visibiliza posicionamientos paradigmáticos distintos. Diseños disciplinares y diseños integrados por áreas se suceden a través de los años, sin sistematización que revele la evaluación de su aplicación.

**Palabras clave:** enseñanza artística, modelos pedagógicos, danza folclórica.

## Summary

This research studies the application of Pedagogical Models in traditional and folkloric dance training from the teaching perspective. It is carried out in the National School of Dance (Uruguay), Folklore Division, which has been until now a center of reference in the training of teachers and dancers of the discipline.

It is a descriptive exploratory study that takes as primary sources, from the qualitative perspective, the opinion of teachers and directors and, as secondary sources, the analysis of institutional plans from a diachronic view.

The discourse analysis accounts for the prevalence of a traditional model of education, a low recognition of the discipline and the strategy of associating it to other sectors of dance as ballet or contemporary with the purpose of hierarchizing and sustaining this manifestation of the culture. The lack of continuous teacher training and educational debate are elements highlighted by the teachers, as well as the relationship between the founding of the institution in 1975 with the need to relate folklore to the idea of building the nation.

The curricular modifications show an evolution between continuities and ruptures that respond to different paradigmatic positions. Disciplinary designs and designs in integrated areas, have alternated throughout the years without a systematization that reveals the evaluation of its application.

**Keywords:** Artistic education, Pedagogical models, Folk dance.

## Tabla de contenidos

Capítulo 1. Introducción.....	9
1.1 Definición del problema.....	9
1.2 Danza tradicional folclórica y popular. La Escuela Nacional de Danza, el Centro de Cultura Popular y las Escuelas de Formación Artística.....	11
1.3 Fundamentación.....	15
1.4 Antecedentes.....	17
Capítulo 2. Objetivos de la investigación.....	22
2.1 Objetivo general.....	22
2.2 Objetivos específicos.....	22
Capítulo 3. Marco teórico.....	23
3.1 Tradiciones educativas.....	24
3.2 Modelos pedagógicos.....	27
3.3 Paradigmas educativos.....	32
3.4 El currículo.....	35
3.5 Modificaciones curriculares.....	38
3.6 Evaluación.....	41
3.7 Situación de la educación en 1975.....	45
3.8 Algunos aspectos de la educación en la actualidad.....	47
Capítulo 4. Metodología.....	49
4.1 Trabajo de campo.....	51
4.2 Construcción de los resultados.....	54
4.3 Criterios éticos.....	55
4.4 Limitaciones de la investigación.....	56
Capítulo 5. Resultados.....	59
5.1 Análisis de entrevistas.....	59
5.1.1 Antigüedad.....	59

5.1.2 Formación.....	61
5.1.3 Inicios.....	63
5.1.4 La participación de la danza en el sistema educativo.....	64
5.1.5 Vigencia de la danza folclórica.....	65
5.1.6 Debate educativo.....	66
5.2 Consideraciones sobre cómo construyen su ser docente. Primera aproximación a modelos educativos.....	69
5.2.1 Modelos de enseñanza y construcción de identidad.....	73
5.2.2 Autonomía, ¿sí o no?.....	77
5.2.3 Formas de evaluación.....	83
5.2.4 Diferencias entre lo contemporáneo, lo folclórico y la danza clásica.....	87
5.3 Segunda identificación del modelo a partir de selección de frases.....	91
5.4 Diferencias entre proyectos educativos desde la mirada de los directores.....	102
5.4.1 Análisis comparativo entre planes institucionales.....	109
Capítulo 6. Conclusiones.....	137
Referencias bibliográficas.....	142
Anexos.....	152
Pauta de entrevista a docentes.....	152
Pauta de entrevista a directores.....	153
Instrumentos para identificar modelos pedagógicos (Nieto, 2008).....	154

## Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i> Asignaturas del Plan de Estudios 2015 para las tres divisiones.....	14
<i>Tabla 2.</i> Docentes de danza folclórica, año de egreso como estudiante, año de ingreso como docente.....	60
<i>Tabla 3.</i> Objetivos planteados en los planes recogidos: 1976, 1988, 1996, 1998, 2003, 2007, 2008, 2014.....	111
<i>Tabla 4.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1977.....	113
<i>Tabla 5.</i> Asignaturas prácticas y teóricas para el Plan de Estudios 1988.....	116
<i>Tabla 6.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1996.....	118
<i>Tabla 7.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1998.....	120
<i>Tabla 8.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2003.....	124
<i>Tabla 9.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2007.....	125
<i>Tabla 10.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2008.....	128
<i>Tabla 11.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2012.....	129
<i>Tabla 12.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2013.....	130
<i>Tabla 13.</i> Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2014.....	131
<i>Tabla 14.</i> Duración de la carrera y cantidad de horas de asignaturas prácticas y teóricas, según planes de estudios.....	133



## **Capítulo 1. Introducción**

### **1.1 Definición del problema**

El problema abordado en la presente tesis indaga en torno a los modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica en la División Folclore de la Escuela Nacional de Danza (END) del Uruguay. La END, fundada en 1975 en las Divisiones Ballet y Folclore, integra, junto a la División Contemporánea fundada en el año 2014 y la Escuela Nacional de Arte Lírico (ENAL) en 1986, las Escuelas de Formación Artística del SODRE. Este centro es reconocido como referente de la danza a nivel nacional. Desde su fundación a la actualidad la División Folclore imparte la enseñanza de las danzas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán, formando generaciones de egresados que se desempeñan en el sistema educativo en el área danza.

Si bien los resultados educativos no dependen únicamente de la puesta en práctica de determinado modelo de enseñanza, la relación existente entre el saber puesto en juego, el estudiante y el docente afecta la organización del espacio, las relaciones interpersonales y los recursos técnicos a desarrollar. Al decir de Lidia Fernández (1994), como un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos, los procesos de socialización que se ponen en juego en las instituciones también a partir del posicionamiento docente pasan a formar parte de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno.

Souto (1996) reconoce las prácticas escolares cotidianas como prácticas sociales, con efectos que circulan desde el entorno al sujeto, del sujeto al entorno, de forma dinámica y compleja. La claridad sobre estos aspectos hace que tanto las instituciones como su cuerpo docente sepan desde dónde partir y hacia dónde encaminar las acciones, distinguiendo así sus fortalezas y debilidades.

En la institución en cuestión, fomentar la participación creativa aparece entre los fines de planes y proyectos a lo largo de la historia de la División; en la práctica, los docentes dirigen la realización de movimientos coreográficos que se imitan o reproducen según pautas preestablecidas. Este dualismo entre preservación del saber y creatividad muchas veces

circunscribe la participación del estudiante a la gracia que logre imprimir a su interpretación escénica.

Al respecto, Dogliotti (2012) plantea que en todos los ámbitos de la vida escolar se trabaja en y sobre el cuerpo, estableciendo una serie de prácticas corporales de manera hegemónica, las cuales originalmente están en estrecha relación con la constitución de los Estados-nación. La reforma vareliana, para esta autora, constituye un suelo epistémico de la educación del cuerpo en Uruguay, educación igualadora, que prioriza la conformación del individuo lo más igual posible a sus pares. Este formato de enseñanza ha generado maneras de resolver relaciones en las intervenciones educativas, dentro de lo que se conoce como modelo tradicional de educación, en el cual, según la autora, roles y estereotipos se legitiman diariamente.

Con respecto al modelo creativo o no directivo de enseñanza, Rodríguez (2009) afirma que fomenta la exploración del estudiante de sus posibilidades personales, la resolución de problemas, la creatividad individual y colectiva. Generalmente este tipo de aprendizaje perdura más a largo plazo, pero cuando los fines son conseguir rápidamente un producto, este modelo presenta más dificultades para producir un nivel técnico homogéneo a corto plazo, lo que sí se logra con una pedagogía disciplinaria y exigente. Es a partir de investigaciones en esta línea que el presente trabajo indaga los modelos y recoge la palabra de los docentes, analizando cómo estos modelos aparecen en sus relatos y en los planes institucionales.

Existe un amplio espectro de posibilidades que dan lugar a la opción por distintos modelos pedagógicos de enseñanza en cualquier disciplina de conocimiento. Autores como Horkheimer (2003) refieren a la convivencia conjunta de organizaciones epistemológicas provenientes de distintos paradigmas. Esto es definido por Hernández (1997) como naturaleza multiparadigmática y hace a una de las características principales de la enseñanza en general.

Las características que toma la enseñanza de la disciplina en la END forman parte del universo problemático de la educación actual, pudiendo identificarse, por ejemplo, desbalance entre el número de inscriptos y el número de egresos, manifestaciones de malestar docente, un campo laboral poco desarrollado, entre otros. Pero en varios aspectos aparecen interrogantes específicos como: a la hora de evaluar, ¿se consideran conocimientos, procesos o corporalidades?, ¿es requisito principal del docente de danza dominar ampliamente las

coreografías o saber acompañar los procesos de búsqueda necesarios para que los estudiantes se conviertan en creadores?, ¿existe un reconocimiento diferente hacia el bailarín o el docente de folclore, ballet o danza contemporánea?, ¿alguno de estos aspectos determina las formas de ser docente en la mencionada institución? En esta oportunidad con el fin de orientar la investigación, aportar conocimiento a la disciplina y a sus actores y entendiendo que la postura epistemológica que tome la enseñanza puede dar respuesta a varias de estas interrogantes, nos preguntamos: ¿qué modelo o modelos educativos se pueden identificar en la enseñanza de danza en la Escuela Nacional de Danza, División Folclore, en los discursos de docentes, directores y proyectos educativos?

Como plantea Souto (1993), pensar los modos de acción y atender el cruce de líneas que hacen a ese espacio social que se despliega al enseñar implica atender lo que se ve y lo que no, lo que se dice y lo que se omite, la historicidad, las relaciones de poder y la construcción de subjetividad. No hacerlo podría dar lugar en diversas áreas del sistema de enseñanza a resultados como el fracaso de las propuestas educativas, el vaciamiento cultural y un modelo de fragmentación que, entre otros efectos, implica soledad y aislamiento docente.

La educación en danza en el Uruguay no cuenta con estudios propedéuticos, más allá de la reciente creación de los bachilleratos artísticos. Esto podría ser una posible razón del aislamiento que los representantes del sector manifiestan con respecto al sistema educativo, así como la débil integración de las distintas manifestaciones de la danza entre sí. Las divisiones históricamente desconectadas se reestructuran desde hace algunos años buscando atender a estas y otras problemáticas. El próximo punto intenta rescatar parte de esas modificaciones, con las dificultades que la falta de registro y preservación de documentos ocasiona.

## **1.2 Danza tradicional folclórica y popular. La Escuela Nacional de Danza, el Centro de Cultura Popular y las Escuelas de Formación Artística**

La historia de la Escuela Nacional de Danza (END) se remonta a setiembre de 1975, durante el gobierno cívico-militar, cuando el MEC hizo pública su creación. Mediante un comunicado, al cual no fue posible acceder, se consignó la creación de la END en dos

divisiones: Ballet y Folclore. Se encomendó la dirección y elaboración del plan institucional para la primera división a la bailarina clásica Margaret Graham y para la segunda a Flor de María Rodríguez de Ayestarán, también bailarina clásica y esposa del musicólogo Lauro Ayestarán.

Las dos divisiones han coexistido desde entonces, en sus inicios en la otrora casa del poeta Julio Herrera y Reissig, enclavada en la Ciudad Vieja, años después en El Galpón y luego en el local ubicado en Julio Herrera y Obes N° 1489. Entre los años 1988 y 1995 la División Folclore (DF) de la END pasó a funcionar como Centro de Cultura Popular (CCP), propuesta que se desarticuló a partir de 1996 cuando se retomó la anterior, volviendo a denominarse END/DF, nombre que cual se mantuvo hasta el año 2012. Ese año, en el inicio de un nuevo proyecto de reestructura, la END se mudó en forma provisoria a la sala Nelly Goitíño y desde 2013 hasta el presente se encuentra instalada en el primer piso del Edificio Lapido, sumándose a las anteriores la recientemente creada División Danza Contemporánea. Estas divisiones más la Escuela de Arte Lírico integran desde ese momento las llamadas Escuelas de Formación Artística, dependientes del SODRE y del MEC, brindando en la actualidad formación técnica como intérprete en carreras de distinta duración, de las cuales la más extensa es Ballet, con ocho años; tanto Folclore como Danza Contemporánea están planeadas en cuatro años.

En cuanto a los proyectos educativos, la División Folclore se rigió por el Plan de Estudios 1977 durante diez años; a partir del primer cambio de dirección se puso en práctica un plan piloto, en 1987-1988, que fue la base del nuevo proyecto que tuvo el tratamiento de la disciplina. Siendo la doctora Adela Reta, Ministra de Cultura, se modificó la currícula para iniciar, en 1988 en forma oficial, el Centro de Cultura Popular. Este proyecto propone una apertura hacia manifestaciones populares y tradicionales, no solo de Uruguay sino de la región y Latinoamérica, en danza, música y artesanías. Para ello suma a la propuesta de la END la creación de los grupos de extensión e investigación, con características de formación terciaria.

En 1996, y acompañado de un nuevo cambio de dirección, se inició un proceso de reestructura que apuntaba a retomar la propuesta original de la época fundacional. El funcionamiento del CCP se interrumpió, se desarticulaban cursos, actividades de extensión e

incluso se modificó la muestra final, que había dejado de realizarse por clase buscando la realización de un espectáculo único. Con la vuelta al proyecto original, se reinstalaron los exámenes obligatorios para la asignatura Danza eliminando la posibilidad de exoneración, vigente únicamente durante el funcionamiento del CCP. Los cursos extracurriculares de niños, jóvenes y adultos, surgidos a instancias del mencionado proyecto como parte de la apuesta de apertura institucional, se mantuvieron hasta el año 2012. Entre el año 1998 y el 2012 se sucedieron, al menos, cuatro diseños curriculares distintos, apareciendo en 2007 y 2008 modelos integrados por áreas o superestructuras, en concordancia con la reforma a nivel del resto del sistema educativo.

El proyecto puesto en funcionamiento desde 2013 se plasmó en 2014 en un diseño que busca acercar las divisiones y está elaborado en base a competencias. Se hizo visible en la práctica en el año 2015, donde estudiantes de las tres divisiones participaron de *La Misa Criolla*, de Ariel Ramírez, espectáculo conmemorativo de los cuarenta años de la institución, que se presentó en dos oportunidades en Montevideo y en Maldonado, también se realizó una gira por el interior denominada *Dúos*, donde parejas de bailarines de la END y cantantes de la ENAL se presentaron juntos en distintos escenarios del país.

La enseñanza sistematizada de la danza folclórica, por tanto, se ha ido modificando –al igual que la de cualquier disciplina–, evolucionando de períodos de fuerte impronta tradicional, como el correspondiente a los años 1950-1960 en que los bailarines aprendían en los centros tradicionalistas o nativistas, para llegar a lo que sucede en la actualidad en las Escuelas de Formación Artística (EFA), en que la currícula está integrada por distintas disciplinas de las artes escénicas y el proyecto institucional apunta, tal como aparece en su plan de estudios, a formar artistas (ver anexos). La División Ballet (DB), fundada paralelamente a la DF, cuenta en la actualidad con más de 100 estudiantes activos (aproximadamente 70 niñas y 30 varones), los cuales están divididos en dos cursos: un curso regular para niñas y niños, de ocho años de duración, y un curso intensivo de varones, de cuatro años de duración. Por su parte, la División Danza Contemporánea (DDC) abarca 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> año por ser de reciente creación, con un total aproximado de 50 alumnos y la DF tiene aproximadamente 200 alumnos, divididos en dos turnos (matutino y vespertino).

En la siguiente tabla se aprecia el detalle de la currícula de cada una de las Divisiones mencionadas. Excepto Ballet, con dos asignaturas teóricas en su plan de estudios, las otras cuentan con siete materias eminentemente teóricas, entre las cuales solo Historia de la Danza se imparte en las tres divisiones. Con respecto a las asignaturas prácticas, Clásico, Contemporáneo y Estudio somático aparecen en las tres divisiones, con las diferencias propias de cada perfil de egreso. El total de materias planteadas para Folclore y Danza Contemporánea asciende a 15, y alcanza a nueve asignaturas para la División Ballet. Entre las diferencias más notorias, además de la extensión de la carrera de la segunda división, se aprecia que Didáctica figura únicamente en la DF. Esta asignatura ha formado parte del proyecto educativo de la división desde su fundación y es la que más se relaciona con la temática de la presente investigación, debido a que la DF es la única que ha tenido la misión explícita de formar a quienes enseñan la disciplina casi ininterrumpidamente. Tal es así que dentro del Plan de Estudios 2014, orientado a formar artistas, reserva para el 4º año la opción Docencia, instrumentando mecanismos para que los estudiantes realicen prácticas de enseñanza de la danza monitoreados por docentes y tutores de la institución.

*Tabla 1. Asignaturas del Plan de Estudios 2015 para las tres divisiones*

	<b>Folclore</b>	<b>Ballet</b>	<b>Contemporáneo</b>
<b>Duración</b>	4 años	8 años	4 años
<b>Asignaturas teóricas</b>	Historia de la Danza Historia del Uruguay Literatura Historia de la vestimenta Metodología de la investigación Música Didáctica <b>(7 asignaturas)</b>	Historia de la Danza Historia del Arte  <b>(2 asignaturas)</b>	Historia de la Danza Música Metodología de la Investigación Semántica y comunicación Historia del Arte Filosofía y Estética Gestión de Espectáculos <b>(7 asignaturas)</b>
<b>Técnica clásica</b>	Clásico <b>(1 asignatura)</b>	Pas de Deux Repertorio <b>(2 asignaturas)</b>	Clásico <b>(1 asignatura)</b>
<b>Técnica Contemporánea / Moderna</b>	Contemporáneo <b>(1 asignatura)</b>	Contemporáneo Moderno <b>(2 asignaturas)</b>	Contemporáneo Moderno <b>(2 asignaturas)</b>
<b>Técnica</b>	Danza	No presenta	Folclore

<b>folclórica</b>	Malambo (2 asignaturas)		(1 asignatura)
<b>Composición</b>	Práctica escénica (1 asignatura)	No presenta	Improvisación y composición (1 asignatura)
<b>Otras asignaturas prácticas</b>	Arte escénico Estudio somático Tango (3 asignaturas)	Acondicionamiento físico Estudio somático Carácter (3 asignaturas)	Arte escénico Estudio somático Tango (3 asignaturas)
<b>Total de asignaturas</b>	8 prácticas 7 teóricas <b>15 asignaturas</b>	7 prácticas 2 teóricas <b>9 asignaturas</b>	8 prácticas 7 teóricas <b>15 asignaturas</b>

Fuente: elaboración propia con base en el Plan de Estudios y en la página web del SODRE.

**Nota:** Las asignaturas que se correlacionan de 1° a 4° son contabilizadas como una, por ejemplo: Danza I, II, III.

El funcionamiento en el espacio físico del edificio se realiza de 8:00 a 12:00 horas Folclore, de 14:00 a 20:00 horas Ballet y, posteriormente, las divisiones Folclore y Danza Contemporánea comparten las instalaciones, de 20:00 a 23:45 horas.

Las tres divisiones de la END, Ballet, Folclore y Danza Contemporánea, abarcan tres modalidades de la danza que coinciden con las identificadas por García Ruso (2005) y Serrano (2004) como cercanas, las dos primeras, a un Modelo Tradicional de enseñanza y la última al Modelo Crítico. García Ruso divide las danzas para su estudio en *danzas de base*, entre las que ubica el folclore, *danza académica* (ballet), identificada por el elitismo profesional y su perfeccionamiento técnico, y *danza moderna*, que nace en contraposición a los artificios de aquella última.

### 1.3 Fundamentación

La presente investigación indaga la aplicación de modelos pedagógicos en la enseñanza de la danza folclórica en la División Folclore de la END. Para ello fueron consultados los docentes encargados de la asignatura Danza para cada año, así como cuatro directores representantes de distintos proyectos educativos en períodos anteriores. Si bien todos los actores educativos

hacen a las relaciones que visibilizan los modelos pedagógicos, son los docentes de danza el foco central de esta investigación, ya que son las danzas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán –quien fuera fundadora de la división– y su difusión el eje central de la formación.

Ruggiano (2015) afirma que las intervenciones educativas requieren que quienes las llevan adelante asuman posiciones ante las preguntas que constantemente aparecen, de lo contrario las respuestas aparecerán de todos modos, por ejemplo como forma de reproducción de lo que hasta el momento ha funcionado. En materia de educación, los aspectos individuales, vinculares, socioeconómicos e históricos hacen a aprendizajes de la esfera de lo axiológico y actitudinal e integran lo que Jackson (1992) llama el *currículo oculto*. Desde esta perspectiva, la adopción de uno u otro modelo pedagógico cuenta con la posibilidad de poner en juego diferentes contenidos cognitivos, simbólicos y afectivos en un plano no visible para los actores de la situación de enseñanza.

La habilitación o no desde las acciones, de la participación y la palabra de los sujetos queda en el acervo de los actores como experiencia, y tiene la misma preponderancia que el conocimiento que se imparte desde las disciplinas. Las instituciones preservan, por lo tanto, de forma invisible, las formas en que se distribuye el conocimiento incorporándolo. Las relaciones de poder se hacen cuerpo y circulan a lo largo de los años, actuando posteriormente en nuevos modos de disciplinamiento. Flores Bernal (2005) retoma a Bourdieu identificando los mensajes aprendidos históricamente como aquellos que se difunden desde su aplicación cotidiana más que por una voluntad explícita y que, a su vez, inciden en el monto de malestar que los actores experimentan cuando las líneas de acción se cruzan de forma contingente. En este sentido, la institución es en sí un entramado microsocial y micropolítico, con inscripciones deseantes e imaginarias así como juegos y tramas de poder.

Con argumentos teóricos, toda propuesta educativa es sostenible, ya sea por repetición modelizante o por construcción colectiva del conocimiento, razón que justifica la necesidad de visibilizar los modelos educativos; estos no son algo fijo, como tampoco son fijos los métodos o las técnicas. Al respecto, García y Valcárcel (1993) afirman que perfeccionar la práctica docente tiene que ver con renunciar a la vieja concepción de que el dominio de la



materia es el único requisito para ser buen docente, por tanto las disciplinas son académicas cuando la reflexión del pensamiento científico integra la praxis. Estas consideraciones y la ausencia de estudios de este tópico en la END son las principales razones que estimularon la investigación de los modelos de enseñanza allí impartidos, a través de los discursos docentes y planes institucionales.

#### **1.4 Antecedentes**

Desde una perspectiva educativa y en relación a los modelos pedagógicos, las publicaciones nacionales han tratado temas similares desde la música, el arte o lo que la Educación Física ha denominado *prácticas corporales*. Aharonián (2011) plantea al respecto:

El trabajo del docente de áreas genéricamente artísticas va *disciplinando* al educando –niño, adolescente, adulto– para encajar en un proceso colectivo que puede ser dirigido o no dirigido, y que puede recorrer muchas gradaciones entre estos polos. Lo uno no tiene por qué excluir lo otro, pero no hay que confundirlos (p. 2).

En la siguiente cita lo circunscribe aún más: “El educador goza de una terrible autoridad, que sacraliza cosas abstractas y concretas para siempre jamás. Y está permanentemente comunicando modelos, se lo proponga o no. Esto tiene muchísimos aspectos y es raramente contemplado en las discusiones pedagógicas” (p. 3). De los aportes de este autor destaco dos aspectos: el autor, musicólogo y compositor investiga y problematiza sobre elementos artísticos de la cultura desde la educación y, a su vez, indaga sobre la producción de ideología. Plantea que cada instrumento productor de sonido fue construido desde una concepción del uso del sonido, privilegiando determinados parámetros en detrimento de otros. Este nivel de problematización que propone Aharonián es un antecedente significativo para las investigaciones en el área de la danza.

Al continuar la búsqueda encontramos, en relación al tratamiento del cuerpo en la situación de enseñanza, investigaciones provenientes del ámbito universitario que sin duda también constituyen parte fundamental de la formación en el quehacer docente. Ejemplos de estas son

los trabajos producidos también desde la Educación Física por autores como Ruggiano (2013), quien investiga en los procesos de educación de los cuerpos en Uruguay en el período 1876-1917, con perspectivas a la problematización con una mirada crítica; Dogliotti (2012) y Rodríguez (2012) en sus tesis de maestría investigan sobre educación del cuerpo, centrando el análisis *Sobre cuerpo y currículum (1874-1948)* o en la exploración en *Entre normalismo y universidad. De la enseñanza de la educación física a nivel educativo. (Uruguay 1876-1939)*, respectivamente, realizando ambos un análisis de la evolución de la enseñanza, con las múltiples implicaciones que esto tiene.

Por el lado específico del área de danza, a nivel nacional aparecen algunos ejemplos de publicaciones dirigidas a maestros, profesores y docentes. La serie de cinco cartillas bajo el título *Encastres: Algunas propuestas para una escuela en juego (Mides-CEIP)*, orientadas a maestros comunitarios y profesores de Educación Física, reúne una investigación que busca ser más que una guía metodológica. Esta producción dedica una de las cartillas al tema *danza*, y en ella propone actividades desde una mirada práctica y con una impronta contemporánea, sin mencionar aspectos de la esfera didáctica pedagógica.

Por su parte, Werosch y Veneziani (2002) plantean como objetivo volcar su experiencia docente y artística en la construcción de una didáctica para la danza popular y tradicional. Este material ofrece lineamientos principalmente desde el punto de vista práctico en cuanto al manejo del cuerpo, el espacio, los trayectos, el movimiento, la música, las formas, las figuras, las danzas y la creación, sin referir a posicionamientos ni a modelos pedagógicos para alcanzar fines educativos en la materia. Nilda Santos Antivero (2011), docente de Educación Física y de Danza Folclórica, publicó un manual sobre las danzas folclóricas uruguayas, partiendo de la base de las danzas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán. Esta publicación presenta coreografías facilitadas para su enseñanza a partir de la experiencia de la autora, con información histórica, coreográfica y musical, dirigida a niños en edad escolar, sin mencionar explícitamente desde qué perspectiva o desde qué modelo enseñarlas. Con respecto a las investigaciones en la región, en Chile, Urzúa (2009) refiere a la danza como vehículo para dotar a los niños de disponibilidad en lo corpóreo y agrega *aprende danzando*. Su investigación de educación por la danza tiene como punto de partida la Educación Física y promueve la danza como medio para alcanzar otros aprendizajes.

Con referencia específica a la temática de la presente investigación, en Córdoba también desde el Instituto de Educación Física y en el marco de las investigaciones propuestas por el Ministerio de Educación, Rodríguez (2009) presenta resultados sobre el sentido de la adopción de modelos pedagógicos, arribando entre otras conclusiones a la consideración sobre la influencia en los docentes de los modelos bajo los cuales se formaron.

De manera similar a lo planteado por Urzúa, investigadores como el español Fuentes Serrano (2005) analizan en profundidad las propiedades de la danza como medio de educabilidad.

Esta disciplina, al igual que otras manifestaciones artísticas, es valorada por los sistemas educativos como vehículo para desarrollar tanto competencias motoras como interaccionales, utilizándose como medio para alcanzar los objetivos de enseñanza de manera placentera.

La búsqueda de material teórico sobre investigaciones en danza folclórica nos llevó también a las investigaciones en música folclórica en nuestro país, las cuales se dan inicialmente en la segunda mitad del siglo XX, teniendo como tema central la recopilación de las manifestaciones musicales de la campaña en la memoria de los pobladores del Uruguay profundo, su registro y su genealogía.

Ya que las investigaciones sobre música anteceden a las investigaciones sobre danza en nuestro país, tal como menciona Fornaro (2010), los estudios de músicas tradicionales se inician en Uruguay en la década de 1940 de la mano de la musicóloga Isabel Aretz, principal discípula del investigador argentino Carlos Vega (1898-1966). La primera influencia directa de Vega, plantea Fornaro, se da cuando se crea la Sección de Musicología del Museo Histórico Nacional, a cargo del propio Lauro Ayestarán, y la Licenciatura en Musicología, en la Facultad de Humanidades y Ciencias, en 1951. A partir de 1945, se comienza a registrar música de transmisión oral. Según la revisión de esta autora, en 1947 Ildelfonso Pereda Valdés publicó su *Cancionero popular uruguayo* y también en ese mismo año aparecieron trabajos de Cedar Viglietti sobre guitarra y repertorio coreográfico asociado al gaucho. El trabajo investigativo de estos autores, explica Fornaro, se nutre de la antropología. Entre 1967 y 1968, Ayestarán y Viglietti publicaron, paralelamente, recopilaciones de manifestaciones musicales y danzadas. En 1955, Carvalho Neto publicó en Montevideo su *Concepto de Folklore*.

Ayestarán realizó grabaciones a numerosos músicos e intérpretes del interior del país, documentando y recopilando versiones de viejos ejecutantes populares por todo el territorio uruguayo. Assunção, por su parte, lo hizo aplicando la teoría de Curt Sachs (1937) sobre descenso y ascenso de los bailes sociales. Sus estudios comprueban transculturaciones de lo que Foster (1962) llamó *cultura de conquista*.

Fornaro (2010) afirma que si bien las investigaciones sobre música folclórica en nuestro país se apoyaron en las ciencias sociales como la antropología, musicología o etnomusicología, luego del fallecimiento de Ayestarán la producción disminuyó durante diez años y resurgió recién a finales de la década de 1970 y principios de los 90. El exponente de esa década con más fuerte influencia, según esta autora, es Coriún Aharonián y su producción sobre música e identidad. Este autor asume un enfoque que considera lo musical enmarcado en su contexto, y al referir a la educación en música ha dejado aparecer un vasto discurso pedagógico.

Las tendencias investigativas valoradas inicialmente tendrían que ver, como plantean Cosse y Markarian (1996), con identificar las manifestaciones nacionales, diferenciarlas de otras de la región –como argentinas o brasileñas– y relacionarlas con la construcción de nación. Tal como plantea Fornaro (2010), la matriz investigadora inicialmente se instala desde una rígida *teoría del folclore*, definido como el *estudio de las supervivencias*. La exigencia de los tan citados rasgos imprescindibles para definir el *hecho folclórico* (tradicionalidad, anonimato, oralidad, entre otros), delimita un perfil investigador. Un ejemplo de esto es el uso del concepto “cancionero” en Ayestarán, que también aparece en Vega. Este concepto, de orden clasificatorio, propio de las ciencias positivistas ocupadas en inventariar, ordenar y clasificar, se irá paulatinamente quebrando a partir de la experiencia y dará lugar a una mirada abarcadora de los hechos nacientes.

Carlos Vega ha realizado investigaciones sobre la relación entre la música tradicional argentina y la construcción del nacionalismo, y ha sido tomado como referencia por diferentes investigadores de la región, entre ellos Fornaro (2000) y Plesch (2008). Por su parte, Sánchez (2004), quien estudia nacionalismos y músicas tradicionales cuyanas, o los autores que aparecen en publicaciones como *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* publicado en el marco del Tercer Congreso

Iberoamericano de cultura en Colombia en el año 2010, son referentes de consulta para los docentes que realizan intervenciones educativas en danza folclórica.

Esta relación entre música, danza y manifestaciones folclóricas con el reforzamiento de la identidad nacional son elementos, a nuestro entender, imprescindibles para el acervo de las nuevas generaciones de bailarines de folclore y constituyen un eslabón conceptual que no debe omitirse a la hora de abordar la investigación educativa.

## **Capítulo 2. Objetivos de la investigación**

### **2.1 Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo consistió en investigar los modelos pedagógicos que se emplean en la enseñanza de la danza folclórica en la Escuela Nacional de Danza, División Folclore (END/DF).

### **2.2 Objetivos específicos**

La investigación se propuso dos objetivos específicos. Por un lado, se procuró visualizar la presencia de modelos educativos en los discursos de docentes y directores de la END. Además, se propuso también identificar qué modelo o modelos educativos aparecen en los planes institucionales de la END/DF.

### Capítulo 3. Marco teórico

Según Dogliotti (2012) cada tradición curricular y de enseñanza da cuenta de una determinada forma de relación con el saber y la producción de conocimiento. Para Ochoa (1994) un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos de un fenómeno desde sus interrelaciones. En busca de describir la tradición curricular de esta disciplina y así cumplir con el objetivo de identificar el o los modelos pedagógicos, el presente capítulo se desarrolla en seis subpuntos sobre las nociones: tradiciones educativas, modelos pedagógicos, paradigmas educativos, currículo, modificaciones curriculares y evaluación.

Las conceptualizaciones sobre estos elementos de la enseñanza responden a lo planteado por Moreno (2003), para quien la definición de los modelos pedagógicos tiene en cuenta los propósitos de la enseñanza, las modalidades de interacción docente estudiante, los criterios metodológicos puestos en juego, los contenidos seleccionados y los tipos de evaluación. Estos aspectos se desarrollan, entonces, en cada uno de los puntos del presente capítulo y se agregan también dos últimos puntos dedicados a la situación de la educación en 1975 y a consideraciones de la educación en la actualidad. Considerando que el sistema educativo de nuestro país a finales del siglo XIX se construye en un escenario de inmigrantes, lucha entre caudillos y búsqueda de la hegemonía entre catolicismo, protestantismo, racionalismo y positivismo, Salvá (2007) plantea que iniciado el siglo XX el consenso entre burguesía y oligarquía terrateniente da lugar a la búsqueda de una organización social marcada por la libertad y la laicidad.

La educación, afirma la autora, aparece como el camino de concreción del disciplinamiento en una sociedad en construcción. La pedagogía tradicional se instala y sustenta una concepción liberal de enseñanza, donde prima el modelo educativo, de carácter enciclopedista e intelectualista, en el que la exposición y análisis de los contenidos quedan a

cargo del docente, que centra en su autoridad las relaciones pedagógicas y pone énfasis en la atención, el silencio y la repetición mecánica del saber como verdad universal (Salvá, 2007). Atendiendo a la posible relación entre aspectos socioculturales del período en que se funda la END y la temática del presente trabajo, para los puntos finales del capítulo se consideran aspectos relacionados con la educación en 1975, cerrando con algunas consideraciones de la educación en la actualidad.

### **3.1 Tradiciones educativas**

La tradición educativa del siglo XVII es la versión más antigua que guió nuestro sistema educativo y que, en alguna medida, sobrevive en la actualidad. Para entender la obra de Comenio es necesario ubicarlo en una Europa en lucha entre católicos y protestantes, con el nacimiento de una burguesía que necesitaba una escuela que instruyera por los caminos de la nueva fe, opuesta al poderío del papado, con ideas liberales. El énfasis está en el método de transmisión que se aplica para convertir el saber en conocimiento, poniendo como eje principal la figura del docente, quien es poseedor del saber. Esta línea propone una enseñanza normativa, tendiente a imponer una finalidad sin consenso.

A finales del siglo XIX y principios del XX con el auge de la psicología, el centro de la elaboración didáctica pasa a estar en los sujetos, instalándose la discursividad enseñanza-aprendizaje, la cual atiende a etapas evolutivas y el docente, tal como plantea Behares (2005), pasa a ser un guía de este proceso. Lo que se adopta luego de la amenaza protestante a partir de la orden de los Jesuitas (que surgió como instrumento de conservación y defensa de la ortodoxia católica) fue la meritocracia, la atención al control individual, el respeto por las normas, conductas y principios. La calificación entonces adopta una preponderancia que hasta la actualidad define la medida de los resultados. A mediados del siglo XX, a partir de la teoría curricular se comienza a instalar la tradición tecnicista, que encuentra en la obra de Tyler (1973) la organización curricular en un programa de estudios con líneas de planificación prescriptiva. Como menciona Bordoli (2005), en la continua búsqueda de mejora del resultado se establecen los programas con una fuerte impronta instrumental, diseñados *a priori* del encuentro didáctico. Este formato parte de la idea de un proceso lineal



y estable, en un continuo temporal sobre el cual se puede intervenir, controlar y predecir y, finalmente, como consecuencia, medir al sujeto. Esto parte de la premisa de que todo lo que puede ser enseñado puede ser aprendido.

Como crítica a estas posturas aparece, a finales del siglo XX, el planteo de Chevallard (1998), que diferencia el *saber sabio* del *saber enseñado*. Este autor plantea el concepto de *transposición didáctica* como la distancia que debe existir entre el saber en sí y la representación del conocimiento, que es lo que, en definitiva, se va a enseñar. Para que la enseñanza de un determinado elemento del saber sea posible, ese elemento debe ser transformado, plantea el autor. Además, el saber enseñado es distinto al inicialmente designado para ser enseñado. La enseñanza sucede si el sujeto cree en esta ficción didáctica, que implica que el saber enseñado debe ser lo suficientemente cercano al saber sabio, para no perder credibilidad y, a su vez, el saber enseñado debe estar suficientemente alejado del saber banalizado (el saber de los padres) para que el saber del enseñante tenga sentido. El contrato didáctico, para Chevallard (1998), tiene sentido si el enseñante puede justificar su función a partir de poseer el saber. Y agrega que la operación elegida para justificar el sentido de la enseñanza y hacerla sostenible pasa por modificar el saber a enseñar y así conseguir la reestructuración del conjunto de las relaciones entre el sistema y el entorno. Cuando se desgasta el saber, plantea el autor, aparece la crisis de la enseñanza.

La influencia de estas ideas en nuestro sistema educativo aparece a través de los proyectos educativos en la formación de los sujetos, lo cual también puede verse en la formación de los formadores. Salvá (2011) identifica la tradición normalista en la formación de maestros de Educación Primaria o básica en un proceso que va desde 1826 a 1866, cuando se crea una Escuela Normal bajo la dirección de la Junta Económico Administrativa de Montevideo. Esta se irá diversificando hasta principios del siglo XX en que se incluye la formación de profesores de Secundaria en 1949, agrupando los subsistemas con la creación en 1973 del Consejo Nacional de Educación (Conae) que centraliza el gobierno de toda la educación pública. Por su parte, los docentes de nivel terciario, plantea esta autora, han sido progresivamente generados en el seno de la Universidad.

Las escuelas normales formadoras de maestros en sus inicios tenían como objetivo esencial el conocimiento de la disciplina, y la enseñanza era una transmisión de un conjunto básico de saberes y de formas de comportamiento.

El otro movimiento que aparece, en contrapartida, es el desarrollista o escolanovista, que propone una educación para la vida como forma de cuestionamiento al positivismo pedagógico, a partir del cual propone una racionalidad práctica, donde el estudiante aparece vinculado a la búsqueda y descubrimiento del saber. Como ejemplo de aplicabilidad en nuestro país, Nalerio (2008) menciona las escuelas experimentales de Malvín con el plan Clemente Estable, la de Progreso con Otto Niemann, la escuela de Las Piedras, Sabas Olaizola, con el plan de Maestros Asociados, generando una postura diferente con respecto al niño, al docente y su relación con el conocimiento. Estas surgen a partir de la Ley de Creación de Escuelas Experimentales, del 19 de octubre de 1928, las que paulatinamente fueron perdiendo su espacio en una vuelta a la escuela común y sin un presupuesto destinado a sostenerlas.

Continuando con el recorrido histórico que propone Salvá (2011), como tercer movimiento y a partir de la afirmación de políticas neoliberales se activa la tradición eficientista, que sitúa la educación en la lógica del mercado. La revitalización de la racionalidad instrumental impone la idea de la escuela como empresa y educación valoradora del producto. La planificación estratégica prioriza la medición de la eficacia a partir de los resultados del aprendizaje.

Finalmente, las políticas emancipatorias y el enfoque crítico integrantes de los movimientos actuales aún no consolidados plantean la construcción de modelos contrahegemónicos con aportes de la teoría social crítica. Proponen una modalidad de construcción permanente de conocimiento, integrada al hacer cultural de la sociedad comprometida con la investigación, la praxis de acción y reflexión y el cuestionamiento de las prácticas críticamente, en busca de la recuperación de la autonomía docente (Salvá, 2011).

Es posible apreciar que el peso de la racionalidad instrumental versus la racionalidad práctica, visible en estas tradiciones educativas, responde a posiciones paradigmáticas diferentes. Ya sea desde un paradigma técnico positivista o desde un paradigma crítico interpretativo, el saber, el docente y el estudiante tendrán lugares comunes y diversos. Este dualismo de

influencia es, tal como apreciaba Hernández (1997), generador de un espacio de acción multiparadigmático, donde tradiciones y tendencias se articulan con mayor o menor relevancia en diferentes períodos y en diferentes instancias educativas de todas las áreas. Tradiciones y tendencias que no aparecen sustituyéndose definitivamente unas a otras, sino que plantean un mosaico de posibilidades de aplicación muy variado y generalmente poco visible para sus propios actores.

### 3.2 Modelos pedagógicos

Gatti (2010) plantea que los modelos pedagógicos, en su carácter de construcción teórica, se sitúan en la esfera de lo relacional, dando cuenta de cómo se posicionan los actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en la situación de aula. El modelo, afirma, da cuenta de cómo se interrelacionan los elementos de la tríada docente-estudiante-saber, priorizando el enseñar, el saber o el formar, ya que siempre contiene una dimensión relacional que implica definiciones y opciones que no son ni evidentes ni neutras. El conocimiento de los modelos, según esta investigadora, permite que los docentes se vuelvan sujetos transformadores de la realidad educativa.

Gatti identifica entonces tres tipos de modelos pedagógicos:

- 1) los **modelos centrados en la enseñanza**. Allí nuclea a aquellos que valoran la cultura como patrimonio a preservar y transmitir, que defienden la idea de docente erudito, que promueven la enseñanza a partir de una secuencia progresiva de apropiación del conocimiento, que valoran la recepción del conocimiento sobre su descubrimiento, y que colocan al estudiante en el lugar de alumno: el que no sabe;
- 2) los **modelos centrados en el aprendizaje**, donde el alumno es activo y el docente es facilitador del proceso, el cual es dinámico y no siempre lineal, donde se respetan los tiempos y estilos de aprendizaje, y, por el avance del conocimiento, lo central es aprender a aprender;
- 3) finalmente, los **modelos centrados en la formación**. Para la autora allí se nuclean teoría, práctica, aula, sociedad, historia y proyecto, modelos donde nadie forma al otro sino que el sujeto se forma a sí mismo, y los mediadores son los docentes, los libros y las experiencias, donde priman los dispositivos grupales metaanalíticos, y la reflexividad promueve la

autonomía, la coherencia y el compromiso. En este último tipo de intervención educativa, el que se forma trata de encontrar su lugar en el entramado social y profesional.

De manera similar, el siguiente autor identifica dos posibles modelos contrapuestos y propone un tercero como modo de articulación práctica de los anteriores. Para De Zubiría (2007), los dos modelos principales que han existido desde el siglo XVIII como efecto de la tradición comeniana, son los **modelos heteroestructurantes**, que consideran que el conocimiento se crea fuera del salón de clase y que la escuela cumple la función de transmitir la cultura humana, por lo tanto, centran la atención en el maestro. Esta postura magistrocentrista tiene como estrategia fundamental un modelo de enseñanza donde la clase magistral se vincula necesariamente a una relación vertical docente-estudiante. Por el contrario, los **modelos autoestructurantes**, que aparecen después de Rousseau, consideran que el sujeto tiene las condiciones para jalonar su propio desarrollo, ubicándolo en el centro del proceso y al docente como guía o acompañante. La propuesta de este autor es una educación centrada en el desarrollo más que en el aprendizaje. En su lugar y desde las necesidades de la sociedad actual propone un **modelo dialogante**: de forma similar a lo planteado por Gatti, la articulación que propone De Zubiría cuenta con una idea de docente que dirige la educación pero respeta las dinámicas y procesos propios del estudiante. Esta elaboración intenta articular las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, los procesos relativos a las cuestiones didácticas de cómo se aprende, cómo se enseña, para qué se enseña, las metodologías más adecuadas para realizar intervenciones educativas sobre conocimientos, habilidades y valores, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes, reconociendo la vigencia de las tradiciones educativas pero ampliando el espectro de posibles implicancias y asumiendo modelos educativos innovadores con respecto a los tradicionales.

La historia del pensamiento pedagógico se sistematiza cuando surge la necesidad de transmitir de manera eficaz las experiencias de unas personas hacia otras. Al respecto, una mirada retrospectiva nos lleva a Comenio durante el Renacimiento, quien establece los fundamentos de la enseñanza tradicional centrandolo en el orden y la disciplina. Esta modalidad alcanza su apogeo en el siglo XIX cuando la escuela adquiere el primer lugar

en el orden social. A finales de ese siglo surge la *Escuela Nueva* con el pedagogo John Dewey (1995) quien plantea la necesidad de considerar los intereses y necesidades de los estudiantes, integrando este enfoque que De Zubiría agrupa en autoestructurante. En adelante, en forma de mosaico, se despliegan múltiples combinaciones teóricas y tendencias educativas que dan lugar a múltiples paradigmas educativos.

Las investigaciones sobre educación según De León (2005) hacen referencia a modelos pedagógicos, modelos de enseñanza y estilos de enseñanza de manera indistinta. En la revisión documental que este autor realiza no encuentra, según manifiesta, clasificaciones bien documentadas y estructuradas. Menciona, asimismo, a autores como Díaz Barriga y Hernández (1999) los cuales alternan los términos “modelo” o “estilo” para referirse a conceptos o metodologías empleadas en los procesos de formación del profesorado. Joyce y Weil (1985), por su parte, toman en algunas oportunidades modelo de enseñanza como sinónimo de método de enseñanza. Nuevamente de León (2005) cita a Nidia Guerrero (1996) como quien define el estilo de enseñanza del siguiente modo “(...) Características que el docente imprime a su acción personal, es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.77). Menterola (2001) amplía esta diferencia evidenciando que el modelo comprende las propuestas teóricas a tomar en cuenta al momento de entender y planificar la enseñanza y, por ende, implica mayor nivel de abstracción que el estilo o el método.

De León (2005) establece, por tanto, la diferencia conceptual entre *estilo* y *modelo*. El estilo de enseñanza tiene que ver con la forma en que el docente presenta la información, interactúa con los alumnos, socializa con los estudiantes y los orienta. Se conforma con las opciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza en la praxis docente cotidiana, en tanto que los modelos son principios orientativos y explicativos teóricos que delimitan las prácticas de enseñanza. Aclarada esta diferencia, esta investigación indaga en los modelos pedagógicos y en cómo estos se reproducen y sostienen en la enseñanza de danza tradicional (y no en los estilos que los docentes ponen en juego en la situación de clase).

Para Moreno (2003), se han realizado varias clasificaciones de los modelos pedagógicos. Por ejemplo, pueden dividirse en tradicionalista, conductista, romántico, desarrollista y

sociocrítico. Esta clasificación tiene en cuenta los propósitos, la interacción docente-estudiante, los criterios metodológicos, los contenidos y la evaluación.

Resultado de la tradición educativa del siglo XIX el **modelo tradicionalista**, que aparece en la perspectiva de Ruggiano (2015) como una alternativa segura de enseñanza, tiene como propósito moldear a los estudiantes, fomentando la responsabilidad y la disciplina. El papel del profesor está generalmente sustentado por la autoridad y los estudiantes son básicamente receptores, estableciéndose entre ambos una relación vertical. El método básico es el ejemplo, oír, ver, escuchar y repetir; por lo tanto, se aprende por imitación y repetición del modelo. Desde esta perspectiva, se cultiva la memoria de los contenidos impartidos los cuales se evalúan como producto a partir de la reproducción de lo aprendido. Díaz Barriga (2010) nombra el modelo tradicional como **modelo de la didáctica tradicional**, modelo frontal y propone como alternativa un modelo de acompañamiento o nueva didáctica. Como veíamos, la línea defendida por Comenio es el suelo epistémico que sostiene esta tradición educativa, la cual se imparte a través de un modelo educativo que le es útil.

De igual modo, el **modelo conductista** tiene como objetivo formar individuos pero, en este caso, productivos. En este modelo, el estudiante es más activo que en el anterior, el conocimiento se alcanza mediante la fijación, refuerzo y control del aprendizaje y los contenidos relevantes están relacionados con las competencias observables, que son evaluadas de forma sumativa. Este posicionamiento es el que más larga proyección ha tenido. Desde su aparición en las primeras décadas del siglo XX con Watson (1913), con una fuerte influencia empirista y positivista de la ciencia, propuso un nuevo modelo teórico metodológico. Según Hernández (1997), la conducta como elemento observable constituye el objeto de estudio científico de esta rama de la psicología, y entre los años 1940 y 1960 esta tendencia protagonizó la escena académica a nivel educativo. De esta corriente derivó una multiplicidad de procedimientos y técnicas conductuales utilizadas para enseñar, caracterizados por el moldeamiento, la guía física y la igualación a la muestra.

Respondiendo a la necesidad de contrarrestar lo anterior, el **modelo romántico**, también llamado **espontaneísta**, busca desarrollar la autenticidad y la libertad individual a partir de una relación donde el docente cumple el papel de auxiliar de la expresión espontánea del estudiante. El criterio metodológico apunta a desarrollar un ambiente pedagógico que

favorezca la libre expresión, donde el estudiante demande lo que quiere aprender; por lo tanto la evaluación y las calificaciones dejan de ser trascendentes.

Esta evolución, que va sumando aportes de las ciencias humanas, encuentra en el **modelo desarrollista** la construcción del conocimiento, basado en las corrientes empiristas y pragmáticas, que busca acceder al nivel intelectual según las potencialidades de cada estudiante, por lo tanto el profesor es el facilitador y estimulador de las experiencias transitadas por los estudiantes según su etapa de desarrollo. Para Moreno (2003), los estudiantes transitan un proceso progresivo y secuencial que facilita el acceso a estructuras superiores de desarrollo cognitivo. La evaluación es cualitativa: se califica, pero se intenta que el eje se mantenga en el estudiante.

El más próximo a la actualidad, aunque como los anteriores con elementos criticados por quienes llevan adelante la gestión educativa, es el **modelo sociocrítico**, que apunta a desarrollar al máximo las capacidades de forma individual y colectiva a partir de una relación horizontal entre el docente y el estudiante. Metodológicamente toma aspectos de todos los anteriores según el desarrollo de cada estudiante, fundamentalmente centrado en contenidos científicos y técnicos que son evaluados en forma de confrontación grupal y en relación con la teoría de la disciplina. Estos posicionamientos responden a distintas concepciones paradigmáticas, las cuales aisladas no cuentan con la posibilidad de resolver todas las situaciones educativas, razón por la cual en diferentes períodos y según la coyuntura sociocultural se refuerzan o debilitan en todas las áreas de la educación.

Quienes investigan sobre los modos de enseñar danza, como Guerber, Walsh, Leray y Macouvert (2000), coinciden en que, por su estructura básica invariable y técnica específica, la enseñanza del folclore y el ballet requieren una adscripción mayor a modelos tradicionales de enseñanza que la danza contemporánea. Esta, por su característica de búsqueda individual del movimiento a partir de la experimentación con fuerzas, peso, velocidad y fluidez, utiliza posicionamientos innovadores más cercanos al modelo crítico. Estos autores diferencian la enseñanza directiva o modélica de la danza de técnica creativa o sin modelo. El ballet y el folclore, según plantean, quedan abarcados por el primero, poseedores de un modo de ejecución prefijado que se ha de aprender y enseñar en busca de la eficacia biomecánica y el virtuosismo técnico y, por otro lado, la danza contemporánea, surgida desde el autoanálisis

gestual de los bailarines, la percepción de sensaciones y la reflexión es propia del segundo modelo, crítico creativo.

Por tanto, esta investigación apunta a reflexionar sobre la aplicabilidad de concepciones de este estilo, a la enseñanza de la danza folclórica en nuestro medio.

### 3.3 Paradigmas educativos

Concepciones paradigmáticas distintas sostienen los modelos de enseñanza. Desde que Kuhn (1962) definiera el *paradigma* como matriz compartida por una comunidad científica de acuerdo a un momento histórico, muchas han sido las definiciones de paradigma educativo. Inicialmente Latorre (1996) plantea que un modelo epistémico acerca de la realidad, en este caso educativa, es un macromodelo o dispositivo de producción de conocimiento científico. Este autor reconoce los tres paradigmas más destacados dentro de la investigación educativa como el **empírico**, el **analítico** y el **cuantitativo**, referente educativo hasta la mitad del siglo XX. Se basa en el positivismo lógico, que considera válidos los conocimientos obtenidos a partir de la experiencia. En el marco de las relaciones teoría-práctica se trataría de un modelo de *ciencia aplicada* según el cual el conocimiento debe guiar las decisiones prácticas. El principal objetivo de este conocimiento es establecer un control técnico sobre la realidad, por lo que se trata de un saber de tipo instrumental.

Según este paradigma la realidad es objetiva, independiente del investigador, el cual puede explicar, predecir y controlar los eventos. El objetivo de la investigación es generar leyes universales y generalizables para comprender y explicar el mundo educativo a través de un acercamiento hipotético-deductivo. Como plantea Santamaría (2013), desde un paradigma tradicional de enseñanza, con su enfoque centrado en el orden, la predicción y el control del producto, se evidencia la fuerte influencia del método experimental y la valoración primordial que se adjudica a la acción descriptivo-empírica. La calificación, como aplicación del reforzamiento positivo o negativo, el establecimiento del trabajo de aula con una progresión parte-todo acumulativa, donde el docente conduce paulatinamente y mediante un plan las conductas finales que desea alcanzar, señalando los criterios de ejecución, son



elementos de la esfera práctica que se sostiene en un posicionamiento previo al encuentro de aula.

Por otro lado, y también de acuerdo a Santamaría (2013), con respecto al surgimiento de posiciones contrahegemónicas el **paradigma interpretativo-cualitativo**, también denominado **fenomenológico, constructivista e inductivo**, sustenta los modelos que se suceden en oposición al positivismo. Tres corrientes influyen en él: el enfoque fenomenológico, el hermenéutico y el humanista, centrándose en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad, teniendo en cuenta la subjetividad en el ámbito de los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Esta perspectiva cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Autores como Sartre (1943), acercándose ontológicamente a aspectos relacionales como la conciencia del otro y la vergüenza como vivencia experimental, aportan conceptualizaciones que fomentan la reflexión crítica de acciones y prácticas reproductivas. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, buscando comprender la realidad, en este caso educativa, desde los significados de las personas implicadas. Bartolomé (1999), por su parte, plantea que las conductas sociales no se pueden explicar sin tener en cuenta las interpretaciones particulares de los sujetos.

Como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, el **paradigma sociocrítico** surge con el fin de superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa. El objetivo de la ciencia, plantea Habermas (1966), es conocer los procesos de formación social que condicionan la percepción de la realidad con un fin emancipatorio. Desde esta postura, se introduce la ideología y la autorreflexión crítica de forma explícita, con la finalidad de transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas.

Los aportes de la psicología cognitiva en los últimos cincuenta años en relación al aprendizaje significativo abarcan ideas relevantes en torno a la crítica al modelo inductivista y al modelo tradicional de enseñanza de transmisión-recepción.

La nueva concepción de aprendizaje busca facilitar el cambio conceptual, tomando como aspecto central las investigaciones que plantean la influencia de los aspectos afectivos y relacionales en el aprendizaje, referenciando las ideas de los alumnos con el fin de crear conflictos cognitivos que den lugar a la constitución de sujetos activos para la sociedad, propietarios de un saber y un aprendizaje genuino. Frigerio (2005) es una de las investigadoras que piensa la educación desde esta línea, deja instalada la cuestión de que, si educar es emancipar, quizás se trate de pensar una educación que esté más allá de los sometimientos. Propone entonces la necesidad de un educador que se resista a la reproducción y que logre inaugurar esa resistencia a partir de su práctica.

Coincidiendo con lo planteado anteriormente, no es suficiente conocer la disciplina y los procedimientos técnicos específicos para lograr que los estudiantes aprendan en cualquier área del conocimiento; es necesario reconocer la importancia de la individualidad y la existencia de la diversidad, ya que no hay un solo tipo de joven y los estudiantes son social e históricamente determinados. Estas determinaciones únicas hacen a sus condiciones de aprendizaje por lo que el papel de los educadores, como plantea Leite (2005), ha de ser de animadores de redes de aprendizaje, sustentada en autores como Freire (1972), que promueve una educación cognoscente y problematizadora en sustitución de la educación bancaria.

Las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental y los problemas derivados de ellas, sumadas a la presencia cada vez mayor de posturas progresistas de gobierno, han acelerado las investigaciones educativas. El avance tecnológico, la importancia cada vez mayor de los medios de comunicación y sus consecuencias sociales y políticas favorece que se propongan líneas pedagógicas que hablan de dejar la transmisión y pasar a la construcción de conocimientos en la acción individual y colectiva de los sujetos, criticando, deconstruyendo y reconstruyendo la práctica, mediante posturas reflexivas.

Al respecto Savater (1998) plantea que la educación no puede ser simplemente transmisión de información, entre otras razones porque la información es tan amplia, cambia tanto, existen tantas formas de acceder a ella, y cada vez más de una manera on-line,

permanentemente, que sería absurdo que la función educativa fuera simplemente transmitir contenidos informativos.

### **3.4 El currículo**

La práctica docente es una *práctica relacional*, condicionada por elementos mayores como la institución educativa, el sistema educativo en el cual se enmarca y la sociedad que regula sus acciones. Por tanto, de encontrarse problemas en el campo de aplicación, estos han de resolverse desde las perspectivas apropiadas, teniendo en cuenta aspectos institucionales y sociales (políticos, culturales, económicos e históricos). Apple (2008), al igual que otros investigadores actuales, reconoce que comprender el papel de la escuela en el orden social implica una lectura histórica de las argumentaciones sobre el currículo, la pedagogía y el control institucional.

Con respecto al currículo, Coll (1993) plantea que es un instrumento de ejecución de un plan previamente establecido, que delinea qué enseñar, con qué objetivos y contenidos, cuándo enseñar, haciendo referencia al orden y la secuencia de conocimientos y el cómo enseñar, dando lugar al programa de conocimientos que guía la acción de forma sistemática.

Básicamente, implica la posibilidad de responder, como plantea García (2003), qué es lo que se quiere conseguir, su desarrollo, ejecución y el estudio de los resultados obtenidos, lo cual se expresa en el programa, la metodología y la evaluación. En la práctica, el currículo forma parte de las experiencias académicas que hacen al tránsito del estudiante por las instituciones educativas, comprendiendo los cursos ofrecidos con el fin de obtener una certificación de grado académico. Esta definición se complejiza según se tengan en cuenta los requerimientos propios de la formación general, de la formación especializada o los requerimientos de la formación teórica en oposición a los de una formación práctica, o los de formación disciplinar en oposición a una formación interdisciplinaria, aspectos que se vinculan con la selección y organización curricular.

Collazo (2010) plantea que los currículos se encuentran condicionados por la historia y la identidad de las profesiones y sus prácticas, los paradigmas hegemónicos definen acciones que pueden llevar a la adaptación de nociones en boga para las cuales la práctica cotidiana no

encuentra sostén. Por ejemplo, en la actualidad hablar de competencias, flexibilidad educativa y créditos es objeto de una sobrevaloración endémica que responde más a necesidades de mercado que a la investigación disciplinar específica sobre educación.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República, en el documento de trabajo N° 2 (CSE, 2005), que trata sobre currículum universitario, propone considerar algunas de sus dimensiones. En primer término, es posible distinguir niveles: un nivel político educativo, que implica la propuesta de políticas públicas desde lo político cultural que ocupa un lugar hegemónico; un nivel institucional, que marca que, con respecto a los planes curriculares, existe una serie de aspectos que definen qué materias o asignaturas integran o no un currículum y esto implica enfatizar u omitir espacios de saber y establecer de qué manera se relacionan y articulan. Además, este documento define varios tipos de currículum: abierto flexible (donde se permite crear itinerarios curriculares que ofrecen mayor autonomía incluyendo pasajes inter e intracarreras); cerrado (no negociable ni movable); oculto (*modus operandi* institucional y docente, interacción docente-estudiante que se desarrolla en forma tácita reproduciendo las principales dimensiones sociales y culturales); prescripto (documento curricular de consulta donde se explicitan los parámetros del funcionamiento total de la institución); currículum realizado (implica lo efectivamente enseñado y esperablemente aprendido).

Este documento aporta también una definición de plan de estudios que tomaremos como punto de partida para pensar los modelos educativos ya que, una vez establecido el plan, este se acciona a partir de la aplicación de dos tipos de modelo curriculares a los cuales define:

El *Plan de estudio* es un documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, alcance del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la

carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (CSE, 2005).

El modelo curricular es una representación de la estructura curricular no como algo real sino en forma de abstracción; funciona como un plano, no como un camino. Este plano puede adoptar dos modalidades diferentes, que coinciden con las dos grandes tendencias de la educación: el **modelo disciplinar** o los **modelos integrados**.

El modelo disciplinar, también llamado lineal disciplinar, acompañó el proceso de universalización de la educación formal, derivado de los requerimientos del aparato productivo de las sociedades en proceso de industrialización, se consolidó como organización dominante de los contenidos curriculares y mantiene una gran vigencia en la actualidad. Una denominación clásica es la de Bernstein (1988) que lo define como “curriculum puzzle o tipo colección (...) consecuencia de una clasificación fuerte, en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna” (p. 48).

De manera contraria los modelos integrados ponen su énfasis en el concepto de integración en el campo curricular, que refiere a la unidad de las partes para el logro de una unidad mayor. Este autor habla de una idea, tema o *supra-asignatura*, a la que se subordinan los diversos contenidos, condicionando, a la vez, nuevas formas de organización de la enseñanza. La opción pedagógica por el currículo integrado obedece a fundamentos epistemológicos, psicológicos y sociológicos.

Por lo tanto, los planes de estudio conllevan una relación directa con los modelos educativos, ya que un currículo cerrado, no negociable, requiere para su sostén un modelo de enseñanza rígido, que no admita un cuestionamiento sistemático sino que fomente la obediencia y el disciplinamiento. En contrapartida, un currículo flexible requiere de un modelo de acompañamiento que dé lugar a la creación, la autonomía y la resolución de problemas, admitiendo la posibilidad de movilidad y autorregulación.

### 3.5 Modificaciones curriculares

Desde el proyecto original redactado por Flor de María Rodríguez de Ayestarán en 1976 a la actualidad, la END/DF ha modificado en varias oportunidades su plan de estudios. Los documentos curriculares obtenidos, a partir del Plan 1998, cuentan con ítems como: fundamentación, objetivos, perfil de egreso y función de las asignaturas en la formación. De los períodos anteriores no contamos con mayores elementos.

Si coincidimos en que el conocimiento se construye a partir de múltiples vías, pensar el currículo implica considerar distintos aspectos que ocurren en la enseñanza, los cuales, por rutinización, cuentan con la posibilidad de volverse automáticos para el profesor socializado, y asemejarse a los ritos o esquemas de comportamientos que se ponen en juego en la situación de clase, pero a su vez al modificarse afectan a todos los actores que directa o indirectamente participan de la situación educativa.

Foucault (1992) con el término *dispositivo* logra “demarcar un conjunto heterogéneo que engloba discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas morales (...) el dispositivo es una red que se puede establecer entre esos elementos” (pp. 244-245). Ni objetos ni personas sino regímenes, los dispositivos hablan de líneas de fuerzas, dimensiones del poder que se compone con el saber. El dispositivo se caracteriza como red que se establece entre sujeto, discurso y cosa. Planes y programas son entonces dimensiones de visibilidad a través de los cuales los objetivos y los modos de alcanzarlos dan cuerpo al dispositivo, dando visibilidad a la manera del ser docente, sus compromisos y responsabilidades sociales en relación a la historia de la disciplina. Donde se da de forma estable una práctica, hay discurso. Toda práctica es parte y realización de un discurso, manifiesta Foucault (1992) en *El orden del discurso*. Este filósofo propone ejercer una mirada genealógica, con miras a identificar alguno de estos aspectos, sin desconocer la dificultad que esto implica a raíz de los encabalgamientos, retroalimentación y dispersión que se da entre ellos.

Las modificaciones que se dan en los proyectos educativos y que toman cuerpo en los planes o en los diseños curriculares admiten una mirada genealógica. Cuando se escriben desde los modelos tradicionales, el alumno toma presencia por el silencio pues de él no se dice demasiado, de él solo hay evidencias como resultado de las acciones. Por el contrario, en la actualidad, en el marco de una educación que se inserta en relación estrecha con el mundo económico, aparecen nuevos estereotipos de estudiantes, cada vez más empujados a hacerse cargo de sus ciclos formativos, que ven aparecer a su alrededor discursos, que se hacen especialmente visibles desde una mirada crítica.

Luego del pacto de Bolonia, establecido para el marco de convergencias donde se da la reforma universitaria europea, se establece un proceso que busca desarrollar competencias no tradicionales, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional, entre otros requisitos necesarios para un mundo flexible, como plantea Bauman (2000). Esto coloca a los estudiantes y al saber en un camino donde todo lo sólido se desvanece. A partir de ahí, las funciones se transforman en desempeños, los modelos de negocios sustituyen los planes estratégicos y los currículos son revisados en función de su pertinencia laboral.

Parafraseando a Kantor (2008), no se trata de transmitir un saber que únicamente articula recursos y ofrece herramientas, se trata de resaltar el poder de la experiencia por encima de la práctica, en consonancia con la situación global. Así, “práctica” implica exteriorización de un hacer sobre el entorno y “experiencia” tiene que ver con un acto de interiorización, de transformación personal sin final como resultado de una práctica, de modos de hacer, de diseñar o de resolver, de leer y atender a discursos y dispositivos.

El análisis de la evolución histórica de las instituciones a partir de su currículo, por tanto, puede clarificar algunas de las condiciones que se proyectan del origen a la actualidad, así como visualizar irrupciones a partir de la experiencia. Pero esto no debería suceder al margen de los cambios en el resto del sistema educativo. Cada área de la educación reconoce el cambio cultural e intenta acompasarse para que el saber que imparte guarde una relación funcional con el tiempo real y, nuevamente, como plantea Chevallard (1997), conseguir que la situación educativa tenga sentido.

Protagonistas principales –por lo menos desde los discursos de la actualidad– jóvenes y adolescentes fueron y serán siempre provocadores, frágiles, prepotentes, curiosos, soberbios y desafiantes. En la posmodernidad, son considerados como un desafío y aún más son catalogados de peligrosos. Estos nuevos parámetros de los destinatarios de la educación implican prejuicios, temores y preconceptos. Kantor (2008) propone pensar que ha caído el paradigma de la juventud como *flor de la vida*, o aquella añorada como *divino tesoro*, desde siempre portadora de la responsabilidad de preservar el saber y gobernar el futuro, y el joven se ha convertido en un extraño para él y para los demás.

¿Cuál es el sentido cuando se modifica el currículo? ¿Se hace estratégicamente para acompañar la enseñanza y responder a las características de la actualidad? ¿Se modifica considerando analíticamente las necesidades, las vivencias y los requerimientos de la praxis vital de los sujetos? ¿O acaso se modifica para que la intervención educativa tenga sentido? Estas preguntas son necesarias, como manifiesta Aguerrondo (2009), cuando el concepto recientemente impuesto es el de competencias y apunta, además de al dominio de la disciplina de conocimiento, a que los estudiantes posean un fuerte capital relacional. Hacia la sociedad cognitiva, la economía del conocimiento necesita de un estudiante con autonomía para reciclarse y formar flexiblemente la parte funcional de lo que el mercado laboral requiere.

Los **modelos hegemónicos**, plantea Aguerrondo (2009), están en crisis y hace falta repensarlos. Para eso, hay que redefinir los tres pilares que conforman el triángulo didáctico: qué se entiende por sujeto de enseñanza, sujeto que enseña y conocimiento válido a enseñar. Con respecto al segundo pilar, para su función, este posee una herramienta que tanto funciona como garantía de su éxito o su fracaso: el uso de la diferenciación política de su rol, la distancia jerárquica, esa que le da *autoridad* para determinar muchos de los elementos de las intervenciones educativas. La elección por un modelo tradicional puede significar, por tanto, al decir de Ruggiano (2015), el recurrir a lo que hasta el momento funcionó en la educación, lo que muchas veces tiene que ver con el poder, actuar el poder. Redefinir este rol, según Aguerrondo, tiene que ver con asumir que la autoridad hoy está dada no por la posición jerárquica sino por la capacidad de interacción del docente.



Las investigaciones sobre el currículo, sobre todo a nivel terciario, se preguntan: ¿conocemos los códigos para hacer esta conversión de manera exitosa? De no ser así, lo que sucede en la práctica es que en forma de desembarco se instalan currículos actualizados sin un material humano que logre llevarlos a cabo.

### 3.6 Evaluación

Otro aspecto directamente relacionado con el currículo y los modelos pedagógicos tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes. Según Bordas y Cabrera (2001), el avance de los recursos didácticos y las innovaciones en las estrategias de aprendizaje es mucho más rápido que el avance en los sistemas de evaluación de aprendizaje. Esto demuestra que el peso del sistema tradicional de evaluación ha primado –más allá de que teóricamente los docentes reconocen en la evaluación la función de producir aprendizaje– en la realidad de las aulas. La evaluación se aplica tal como si cumpliera la única función de medir rendimiento.

Desde la primera conceptualización de Scriven (1967) sobre la distinción entre evaluación formativa y sumativa, mucho se ha elaborado a nivel teórico. Scriven planteaba que si se evalúa una primera versión de un programa educativo que se puede modificar se está ante una **evaluación formativa**, y si se evalúa la versión final, ya sin posibilidades de producir cambios, se está ante una **evaluación sumativa**. El aporte de Bloom, Hastings y Madaus (1971) sobre las formas de evaluación sumativa y formativa pasa por reconocer el impacto que esto tiene sobre los estudiantes. Este autor y colaboradores establecieron que cuando los estudiantes desconocen lo que se les va a preguntar en un examen su éxito escolar depende en gran medida de cuánto puedan anticipar lo que sus maestros les van a preguntar finalmente. A partir de lo mencionado, Bloom *et al.* (1976) propone aplicar evaluaciones formativas en períodos cortos de instrucción para, seguidamente, trabajar las debilidades, no repitiendo la unidad más detenidamente sino utilizando la evaluación como fuente de información y retroalimentación con los alumnos. Además, propone la diferenciación de la enseñanza según las características del estudiante, afirmando que aumentando su variación se hará visible la disminución en la variación de los resultados. Este sistema recibió como crítica que proponía

una enseñanza enlentecida por la diferenciación. En respuesta, el autor afirmó que el tiempo que lleva inicialmente trae beneficios que aceleran los procesos más adelante.

Shepard (2006) afirma que la dirección de la evaluación está equivocada si centra la atención en lo que es más fácil de medir en vez de hacerlo en lo que es más importante de aprender.

Aprender a aprender significa generar estrategias metacognitivas, y este también es un objetivo del aprendizaje enmarcado en cualquier disciplina. En relación con el aprendizaje de habilidades psicomotrices, toman sentido los ejercicios reiterados y estímulos de tipo conductista. En procesos que implican abandonar concepciones equivocadas (desaprendizaje o deconstrucción) que dificultan el aprendizaje (obstáculos epistemológicos), no sirve mucho que el maestro indique al estudiante que aún no consigue dominar cierto tema, que lo vuelva a intentar una y otra vez, sino que es necesario explorar los preconceptos erróneos, identificar las etapas del proceso de construcción del conocimiento nuevo (mapas de progreso), ofrecer ejemplos de productos que se acerquen más o menos al esperado y generar una nueva versión de aprendizaje.

La metacognición se acerca a la autorreflexión donde el estudiante se involucra activamente elaborando, regulando sus tiempos y generando habilidades correctivas. La enseñanza activa apunta a que el estudiante genere mejoras en lugar de que aprendan a abandonar las tareas por considerar que no tienen las condiciones para hacerlo.

Tradicionalmente la evaluación se sitúa como el acto final que permite a los docentes medir el grado de adquisición de los conocimientos y dominio de los aprendizajes. Hoy se reconoce que no es un acto final ni paralelo, sino algo imbricado en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje de forma circular e interactiva. Los estudiantes transitan los procesos formativos efectuando procesos valorativos y críticos, los cuales son la base para tomar decisiones durante el desarrollo del curso y luego de su finalización. Álvarez Méndez (1995) plantea que “Toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa” (p. 81). Y agrega que “No todo lo que enseñan debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor” (p. 81). El acto educativo de cualquier disciplina, desde esta perspectiva, más que una forma de certificar o aprobar al estudiante, lo coloca como participante que proporciona información

relevante sobre los procesos que se están desarrollando. La autoevaluación y la interevaluación son modalidades innovadoras, que se acercan claramente a un modelo de educación actual donde el estudiante es propietario del conocimiento. Los nuevos escenarios donde se desempeñan los estudiantes de hoy desafían a las instituciones a buscar nuevas estrategias que acompañen la profesionalización en un mundo más rápido y en constante cambio. Como aclara Álvarez Méndez (2001), evaluar con intención formativa no es igual a medir, comparte un campo semántico pero se diferencia por los recursos que utilizan. El autor afirma que de las actividades artificiales no se aprende y que el estudiante aprende de la corrección, de la información contrastada que ofrece el profesor, pero nunca del juicio descalificador y penalizador. Quien actúa cabalmente nunca adjudica el fracaso del estudiante a capacidades naturales de los sujetos, sin considerar factores socioculturales, económicos, didácticos e institucionales. La evaluación que busca ser formativa debe estar al servicio de la práctica para mejorarla y en beneficio de quienes participan de ella. Por lo tanto, evaluar solo al final es llegar tarde para garantizar el aprendizaje y este tipo de calificación lo que logra es la selección y la exclusión. Si los estudiantes, afirma el autor, participan en clase, trabajando en grupo, es consecuente que participen en grupo de la instancia de evaluación. Los estudios normativos se caracterizan por la escasa interrogación sobre consecuencias, naturaleza e ideología que subyace en la evaluación y sobre los efectos de su aplicación como instrumento de control o de ejercicio de poder.

Los aspectos generales de una evaluación tradicional pueden enumerarse, según este autor, de la siguiente manera: es una evaluación externa, referida a normas o criterios, es vertical, individual, hecha por el profesor, mide el rendimiento de forma de estar centrado en los resultados, tiene un interés técnico y encuentra en el examen su máxima expresión. Vale solo aquello que va para el examen, lo que no se pregunta en esta instancia carece de valor y por tanto de interés y dedicación, el valor de los contenidos de aprendizaje queda relegado. Las formas tradicionales de evaluación, plantea Álvarez Méndez (2001), no sirven para las formas de trabajo cooperativo, para el aprendizaje crítico y autónomo.

Por otro lado, en la concepción del conocimiento como construcción sociohistórica aparece la pedagogía crítica, que necesita del contexto del saber para ser entendido e interpretado. El conocimiento situado y crítico reconoce un sujeto activo que no recibe un saber transmitido

sino que participa en su exploración y construcción. Esta corriente apunta a un conocimiento reflexivo, en el cual los estudiantes expliquen, argumenten, pregunten, deliberen y defiendan sus creencias e ideas concretas.

Si bien estos son polos epistemológicos opuestos, conviven en los centros educativos y los profesores los ponen en práctica de modo tan automatizado que no siempre reparan en el trasfondo epistemológico que implican. Las formas en que aparece la racionalidad técnica del primer caso y la racionalidad práctica del segundo constituyen lo que la investigación educativa busca visualizar. La evaluación se relaciona con los modelos pedagógicos, ya que enseñar no se trata solo de adquisición de conocimientos sino de modos de razonar y de incorporar nuevos procesos en un aprendizaje que se renueva continuamente. Los estudiantes formados con criterios sociocríticos aprenden a argumentar, debatir, evaluar, hacer uso de su discurso pero no para repetir respuestas aprendidas de un modo determinado, sino mediante el razonamiento y la formulación de preguntas. La evaluación realizada a partir de una perspectiva crítica o creativa tiene que ver con dar solución a problemas no previstos. En este sentido, el examen es una herramienta difícilmente sostenible (Álvarez Méndez 1994, 1995, 2000). Lo que evalúa el examen tradicional es si los estudiantes son buenos memorizadores y deja de lado la capacidad de crítica y de creatividad. Este tipo de examen no evalúa si logran aplicar los conocimientos que adquieren y, como resultado, tampoco pueden demostrar su capacidad para criticar o argumentar sobre la validez del conocimiento. Por lo tanto, difícilmente se esté generando una enseñanza activa, un aprendizaje significativo y construcción de conocimiento nuevo y reflexivo. La palabra elaborada, el pensamiento propio, no son valorados; en cambio es aceptable la palabra prestada, la repetición de lo ajeno y esta forma de aprendizaje, aunque no sea identificada como tal, es educación bancaria. Además de estos cuatro elementos esenciales –modelos pedagógicos, paradigmas educativos que determinan la opción por los modelos y las características, que asumen tanto el currículo como la evaluación en relación al proyecto institucional–, existen aspectos sociales que deben ser mencionados al momento de plantear una investigación educativa.

### 3.7 Situación de la educación en 1975

En forma general, las consideraciones sobre tradiciones y tendencias educativas, currículo, evaluación y modelos aplican a todas las disciplinas. A este respecto, hay elementos particulares que hacen a la situación del sistema político-educativo del momento histórico en que se funda la END. Tal es el caso del año 1975, cuando nuestro país inicia el proceso de modernización.

Es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando se instaura un *Estado de bienestar*, que recibe un contingente importante de inmigrantes. En ese contexto la escuela pública cumple un papel clave en la formación de la nueva mano de obra para el incipiente estado democrático. Las políticas neoliberales se aplican más fuertemente durante la dictadura militar (1973-1984) y se profundizan luego de la instauración de la democracia. El paradigma liberal se instaló en América Latina en el marco de consolidación de los Estados nacionales. Tedesco (1981) aporta las características a lo que denomina Sistema Educativo Tradicional (SET). Se articula entre la estructura del sistema educativo y el rol docente, la definición de sus contenidos, la estructura curricular y la implementación de ciertas formas metódicas de enseñanza. La operación fundamental de aprendizaje de este sistema era la reproducción, la copia, la repetición y la observación, y la educación tenía, como se dijo con anterioridad, un eje central: formar al ciudadano.

En 1975, sin duda en el contexto social de ese momento, el reforzamiento de la identidad nacional era pilar de control social para el gobierno cívico-militar. El poder político estableció acciones en lo sociocultural, debido a que su intención era identificar y diagnosticar posibles crisis en aspectos de la vida social de la nación, con el inevitable debilitamiento de valores morales y patrióticos. Según la doctrina de seguridad nacional imperante, este era el campo fértil para la acción de grupos subversivos y la justificación de acciones de las Fuerzas Armadas en el ámbito educativo pasaba por el reforzamiento de la institución como bastión de la resistencia de la nación. El coronel Laitano, comandante de la Brigada de Ingenieros N° 1, expresó en abril de 1980: “La misión de las Fuerzas Armadas en su última instancia es política, no de partidos, ni de clases ni de parcialidades; consiste

fundamentalmente en defender los valores esenciales y permanentes que fundamentan la existencia de la patria” (Laitano, 1980; citado en Pera, 2002, p. 56).

Según Vitalis (2010) durante la década de los 60 el país vivió un momento histórico complejo caracterizado por una aguda crisis política, tensión social y restricciones presupuestarias que afectaron el sistema educativo. Los movimientos estudiantiles de la Universidad (FEUU) y de Secundaria habían agudizado sus conflictos frente al poder ejecutivo, los cuales se vieron agravados a partir del año 1968, momento en que también cayeron abruptamente las partidas presupuestales asignadas a la educación. La crisis de la educación fue el reflejo de una sociedad estancada económicamente que a nivel político no encontraba salida y todo ello derivó en crisis social. A partir de 1970, todo cambio será sinónimo de intervención del Poder Ejecutivo, lo que significa a nivel educativo la pérdida de especificidad del discurso pedagógico. El orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales el restablecimiento de un orden perdido fue la principal idea del discurso educacional del régimen (Vitalis, 2010).

Tal como plantea Althusser (1988) existe un campo muy familiar pero sistemáticamente olvidado que refiere a cómo el sistema produce relaciones sociales y a su vez reproduce las condiciones que permiten que esas relaciones sobrevivan. Para los sujetos esto es mayormente inadvertido. El ámbito educativo en todas sus áreas es un espacio de reproducción de prácticas sociales, más allá de las razones que les dieron origen.

Al respecto Mézàros (2008) plantea que la necesidad de constituir una alternativa social al modo de reproducción del capital requiere una revalorización crítica del pasado, por tanto comprender los modos de acción implica una visibilización de la historia institucional en articulación con sus condiciones actuales de existencia.

### **3.8 Algunos aspectos de la educación en la actualidad**

La educación occidental, según Salvá (2011), ha comprendido la formación docente desde dos posiciones antagónicas. Por un lado, se encuentra la educación como transmisión social del conocimiento válido con el fin de fomentar la formación de idóneos, poseedores del saber de las disciplinas, quedando así habilitados para una correcta transmisión. Y por otro, tenemos la educación como construcción humana históricamente inacabada, donde el docente es un intelectual crítico, capaz de asumir autonomía profesional para establecer relaciones con el saber, con sus pares y con la sociedad, construyendo intersubjetivamente su identidad subjetiva.

El modelo tradicional se conformó para una sociedad, una cultura y un sujeto de aprendizaje que hoy tiene características muy distintas. Desde la educación escolarizada y la regulación del Sistema Nacional de Enseñanza a la actualidad, donde se fomenta la circulación del estudiante por áreas construyendo a partir de la suma de créditos su carrera terciaria en una forma transversal y autónoma, los cambios han sido muchos.

El pasaje al nuevo milenio obligó al avance en nuevas conceptualizaciones en todas las áreas. Basta atender a lo que acontece en formación docente en nuestro país y a la aplicación de distintos programas de mejora educativa para coincidir en que es primordial mejorar sustantivamente el debate de la disciplina en diálogo con la comunidad, sin perder de vista las dimensiones de complejidad que asume la realidad y que múltiples interpretaciones son posibles. Tal como plantea Corbo (2012) la crisis que vive todo el sistema educativo es una crisis de sentido, la cual solo es posible mitigar si las modificaciones y las reestructuras se producen a partir de convergencias de un espíritu público de mutuo acuerdo. Y continúa planteando que en el período fundacional de la escuela como forma genérica de impartir

enseñanza, el sentido coincide con su misión: construir la nación en el contexto de los procesos históricos y culturales de la modernidad.

Cada parte del sistema público fue surgiendo y desarrollándose en forma separada, adoptando una cultura diferenciada y una organización propia. Recién en 1973, agrega, con la creación del Conae, se unificó en un solo ente autónomo para convertirse, en 1985, en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), pero eso no fue suficiente para superar la cultura de cada subsistema.

Estas consideraciones hacen que Corbo arribe a la idea de que para impulsar una nueva educación hace falta superar el fraccionamiento. Una educación enciclopedista, repleta de intrincados campos de acción fuertemente sectorizados, da lugar a un mosaico de asignaturas, áreas, espacios burocráticos, cruces posibles e imposibles que dan como resultado un estudiante que no logra unidad ante semejante diversidad. Sin desconocer los intentos que desde las políticas educativas se generan con el fin de mejorar el sistema, todos los centros educativos integran un entramado complejo de relaciones de fuerzas dentro de las cuales solo hay un elemento en común: el estudiante.



## Capítulo 4. Metodología

El presente trabajo reúne características exploratorias, debido a que la temática seleccionada forma parte de un campo de investigación aún no desarrollado en nuestro medio. Se optó por la metodología cualitativa, atendiendo a los discursos de docentes y directores de la END/DF y cómo las narraciones sobre sus acciones toman sentido y se resignifican a la luz de los modelos educativos.

Hernández (2010), tal como Salgado (2007) citando a Mertens (2005), además de Coleman y Unrau (2005), consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es difícil de medir o no se ha medido anteriormente, refiriendo a problemas poco explorados. Calello y Neuhaus (1999) aclaran que si bien la metodología cualitativa no es taxativa, se establece a partir de la relación interargumental de los discursos, donde los investigadores construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de los informantes, con el fin de comprender los significados que ellos les otorgan a sus experiencias y, a su vez, a aspectos no visibles, como motivaciones profundas, sentimientos e intenciones.

Los datos que se utilizaron provienen de fuentes de información primaria en el caso de las entrevistas a docentes y directores, realizadas con el fin de recoger los discursos en relación a la temática. Para la selección de la población objetivo, siguiendo a Dillon *et al.* (1997), se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico denominado “muestreo de criterio”, que consiste en la selección de sujetos determinados para que participen en el estudio. Se consideró la END/DF como el principal centro formador de quienes trabajan enseñando la disciplina, tanto a nivel público como privado, de esta área de la danza. Por lo tanto, la población la conforman los nueve docentes directos de las asignaturas Danza folclórica para cada año de la carrera, y cuatro directores que cumplieron funciones en distintos períodos.

De acuerdo con Corbetta (2007), la realidad social no debe ser explicada sino comprendida desde el punto de vista ontológico, ya que el mundo conocible en ciencias sociales es el del

significado atribuible por los individuos a la realidad. El enfoque interpretativo, plantea este autor, cuenta con la posibilidad de evitar todo condicionamiento teórico inicial, puesto que la teoría se descubre a lo largo de la investigación.

En busca de satisfacer las necesidades concretas de la investigación, no participan todos los profesores egresados de la END que se desempeñan en la institución en asignaturas teóricas o en la materia Zapateo, sino solamente los seis docentes que se desempeñan de forma fija en las asignaturas correspondientes a Danza I, Danza II y Danza III, en los turnos matutino y nocturno, a los que se suman tres docentes que alternan para Danza IV en ambos turnos, completando un total de nueve. Uno de ellos perteneció a las primeras generaciones de egresados, por lo tanto los relatos de los docentes así como los de los directores aportan elementos fundamentales para reconstruir el problema de investigación. Los entrevistados con más años de pertenencia a la END fueron, en su momento, docentes del resto de los entrevistados, por lo cual podría existir cierta matriz discursiva en la población estudiada. El análisis de estos discursos se acompaña con la comparación de los Planes institucionales de los años 1977, 1987/88, 1996, 1998, 2003, 2007, 2008, 2013-2014, en busca de continuidades, rupturas y posicionamientos paradigmáticos en relación a modelos educativos. Algunos planes obtenidos a partir del Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (CDM) o la secretaría de la END/DF no configuran verdaderos diseños curriculares, al no contar con alguno de los elementos del currículo –como objetivos, contenidos y competencias, metodología y evaluación–, por tanto se busca analizar desde una perspectiva diacrónica, los elementos que se puedan inferir a partir de ellos.

Es importante señalar, a su vez, que en algunos períodos de existencia de la END, no se digitalizaron documentos institucionales, además de las dificultades edilicias para la conservación de los materiales en formato papel, lo que dio como resultado la existencia de un archivo documental institucional incompleto. Por esta razón se trabajó sobre los planes rescatados a instancias de la secretaría de la END y del CDM correspondientes a distintos períodos de la historia institucional, según expresan quienes los proporcionaron, ya que algunos de ellos carecen de fecha.

Optar por esta metodología responde según Moreno (2003) a que en todas las áreas de educación los elementos que competen a la aparición y mantenimiento de los modelos

educativos están en relación con las reflexiones docentes sobre su práctica en el marco del sistema de enseñanza, además de la tradición curricular, de enseñanza y la evaluación, elementos que se indagan en las entrevistas realizadas y en los planes recabados. Entender los modelos educativos llevó a la búsqueda de investigaciones sobre estos conceptos. Surgieron, además, durante el trabajo de campo, emergentes que fueron agregados al marco teórico a través de autores específicos. Este fue el caso de la relación entre la conciencia de la diferencia y la vivencia del estigma, para lo cual recurrimos a Goffman (2006). Asimismo, los entrevistados mencionan la relación de aspectos de la cultura con políticas de Estado en época de la dictadura, para lo cual se consultó lo trabajado oportunamente por Cosse y Markarian (1996).

Tal como plantea Apple (2008) en relación a la naturaleza de la escuela en el orden social, resulta importante atender la influencia que las características de la educación en el país imprimen a la interna de los centros educativos. Debido a esto, se utilizó también una de las charlas con maestros, de 2015, ya que aporta información relevante en relación al impacto de la formación disciplinar recibida por los estudiantes en la época fundacional de la END, durante el gobierno cívico militar. Esto se consideró en el sentido de las muestras por oportunidad: casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando este los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, lo que nos proporciona una oportunidad extraordinaria para reclutarlos (p. 399).

Tal como plantea Hernández (2010) en las ciencias humanas los contenidos de los actos están en relación con el medio social organizado donde tienen lugar.

#### **4.1 Trabajo de campo**

Las entrevistas realizadas tuvieron una duración promedio de 50 minutos, previa coordinación telefónica. Los encuentros sucedieron en las instalaciones de la END en los turnos matutino y nocturno, en que se desarrolla la actividad. Luego de ser presentada en forma breve la investigación, fueron registradas las características sociodemográficas, sexo, edad, fecha de ingreso a la formación, año de egreso, años de ejercicio dentro de END/DF,

trayectoria, nivel de formación y demás actividades en el ámbito profesional. El registro de audio de fue transcrito y proporcionado a cada uno de los participantes, con el fin de validar su contenido, brindándole la posibilidad de realizar aclaraciones y modificaciones. Ningún registro escrito fue modificado por los autores y durante el proceso ninguno manifestó interés por desvincularse de la investigación.

Durante el transcurso de las entrevistas, previa firma de consentimiento informado, los docentes de Danza recibieron una selección de 15 afirmaciones representativas de los modelos pedagógicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista y sociocrítico, ordenadas de forma aleatoria, entre las cuales se les solicitó optar. Esta serie de 15 afirmaciones fue presentada con un texto sin que apareciera detallado a qué modelo pedagógico referían. En el diseño de esta investigación, un elemento fue seleccionado como fuente principal de consulta: los discursos. Esta técnica tuvo como finalidad ejemplificar con afirmaciones concretas algunos conceptos relacionados con los modelos pedagógicos con los cuales los docentes se pudieran identificar, para posteriormente indagar si estos aspectos aparecen en sus discursos.

El formato de agrupación de afirmaciones por las cuales optar fue extraído de Nieto (2008). En esa investigación, los autores diagramaron aspectos generales de los modelos educativos, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

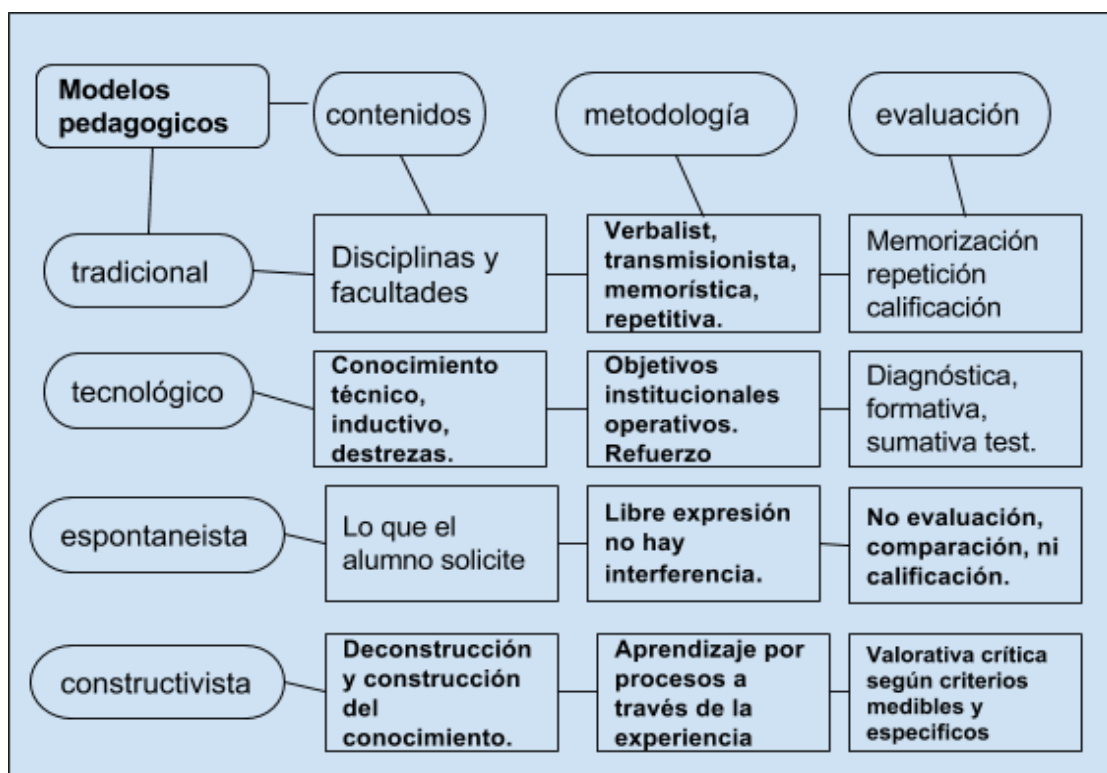


Figura 1. Recuperado de dialnet.unirioja.es/download/articulo/3324284.pdf (p. 194).

El instrumento original consta de 40 ítems distribuidos en forma aleatoria que corresponden a cuatro factores: los modelos pedagógicos tradicional, espontaneísta, tecnológico y constructivista, cada uno con un total de diez alternativas de respuesta (ver anexos). Esto se aplicó en esa oportunidad a 56 docentes del instituto técnico Rafael Reyes, considerando cuatro respuestas posibles: acuerdo, desacuerdo, total acuerdo, total desacuerdo. Este instrumento, a través del análisis de factores, estableció porcentajes de afiliación a los modelos, arribando a la identificación del modelo predominante en el instituto Rafael Reyes. Para arribar a los resultados de la investigación de Nieto (2008) desde un enfoque cuantitativo no se tomaron en cuenta elementos a partir de los discursos, aspecto que sí fue considerado en la presente investigación.

Para adaptar ese instrumento a los objetivos propuestos y a los tiempos laborales de los docentes, se redujo el número de ítems a 15, seleccionando tres afirmaciones representativas de cada uno de los cuatro modelos del instrumento original las cuales fueron ordenadas aleatoriamente. Al no estar contemplado el modelo sociocrítico, se elaboraron tres frases a

partir del marco teórico y se intercalaron en la serie de 15 afirmaciones seleccionadas para esta oportunidad.

## 4.2 Construcción de los resultados

En cuanto al análisis de la información, se realizó en una primera instancia la lectura en profundidad de las entrevistas, atendiendo a los aspectos referidos en el marco teórico. Las preguntas iniciales fueron sobre sus comienzos en la actividad previa al ingreso a la END y durante sus funciones en la institución. Apuntando a generar disposición de los entrevistados a la situación de entrevista desde la habilitación de recuerdos emotivos (las pautas de entrevista figuran en los anexos). La cuarta pregunta lleva al entrevistado a su opinión de la danza en el sistema educativo para acercarlo a la temática. A partir de su respuesta se encadena con la quinta pregunta, que aborda la sostenibilidad de la danza folclórica en el ámbito popular. De la sexta pregunta a la onceava la temática es eminentemente en relación a modelos de aprendizaje. Con respecto a la relación del estudiante con el conocimiento, en las entrevistas se indagó el tipo de evaluación aplicada, la formación para la autonomía, la formación de un artista y, finalmente, la interacción docente-estudiante. En cuanto a la asignatura Danza, la pregunta fue sobre sus contenidos. Allí aparecieron tanto opiniones sobre metodología de clase, concepciones personales, de la institución, expectativas, dudas y una nueva categoría no considerada inicialmente relacionada con los prejuicios, denominada para el presente trabajo como *vivencia de la diferencia*, que, según manifiestan los entrevistados, existe hacia la danza folclórica, por lo tanto hacia la profesión. Para cerrar la entrevista con la última pregunta se invitó a reflexionar sobre la relación del folclore con la contemporaneidad.

Tal como plantea Corbetta (2007), las investigaciones de enfoque interpretativo descubren emergentes a través de la investigación. La temática seleccionada permite elaborar un marco teórico inicial, que se amplía durante el proceso con la aparición de nuevos elementos. Seguidamente se realizó la agrupación de afirmaciones representantes de cada modelo a partir de la selección que los docentes hicieron en el material facilitado. Algunos ítems recibieron mayor número de adhesiones que otros, de forma tal que unas fueron tildadas por todos los

entrevistados y otras no fueron seleccionados por ninguno. Posteriormente, se ubicó en el material recolectado aquellos fragmentos en los que se hace referencia en forma explícita o implícita a los temas relacionados con las frases con más adhesiones.

Se prestó atención a la aparición de algún tipo de tradición curricular en los discursos como argumento para la aplicación de modelos pedagógicos, al tiempo que se atendió a las consideraciones que los docentes hacen sobre el examen como forma final de evaluación de la asignatura Danza. Se partió de la idea de que el posicionamiento de los docentes así como de la institución acerca de los modos de evaluar el saber puede guardar relación con la opción por distintos modelos educativos. Otro aspecto considerado en los discursos refirió a la autonomía del estudiante y a aspectos sobre la relación estudiante-docente.

Como último paso se analizan los planes estableciendo una comparación diacrónica entre:

- los objetivos institucionales que definen los proyectos;
- la duración de la carrera en los diferentes períodos;
- la dedicación horaria a asignaturas prácticas y teóricas en la currícula;
- las determinaciones pedagógicas que se pueden establecer, de forma explícita o implícita.

### **4.3 Criterios éticos**

El presente estudio se enmarca en las normativas internacionales y nacionales para la investigación científica: Pautas Éticas para la Investigación Científica, CIOMS, 2002 (Declaración de Helsinki, 2000, en tanto es esta y no Helsinki, 2008, la que sostiene la normativa legal uruguaya). En esta línea, la investigación se adecua a lo pautado por la normativa legal vigente (Decreto 379/08 y las pautas establecidas en *Comentarios sobre el buen uso del proceso del consentimiento informado y sugerencias para redactar formularios de consentimiento de la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud, MSP, 2012*).

Las personas que participaron de esta investigación fueron informadas de su potestad de revocar este acuerdo en todo momento y por cualquier motivo, ya que el consentimiento se basa en el respeto pleno de la dignidad humana, el principio de autonomía y el derecho de las

libertades fundamentales. Asimismo, el encuentro con los docentes se realizó respetando el derecho a la información incorporado a la legislación uruguaya y las convenciones internacionales.

Según Emanuel (1994), para que una investigación sea ética debe tener valor social, validez científica, selección equitativa de sujetos, proporción favorable de riesgos-beneficios, evaluación independiente, consentimiento informado y respeto a los sujetos inscriptos. Los datos fueron sistematizados y analizados, atendiendo a la necesidad de garantizar la confidencialidad y preservar la identidad de los profesionales que participaron en el proceso de investigación, con el fin de no exponerlos a riesgos. Para ello, en ningún documento público se revelarán datos que los hagan identificables.

Respecto al valor social, esta investigación apunta a colaborar en la reflexión sobre la enseñanza de la danza a nivel institucional, sin implicar derroche de recursos financieros. Busca generar una mejora en la inserción de la disciplina en el futuro Sistema Nacional de Formación en Educación. Se realiza con una selección equitativa de sujetos, dentro de la dimensión factible del proyecto. Es sometido a evaluación independiente, en tanto fue presentado a un comité de ética en investigación y, finalmente, respeta a los participantes y su autonomía, puesto que se los reclutó luego de que estos otorgaren un consentimiento informado válido.

#### **4.4 Limitaciones de la investigación**

Un investigador que a su vez integra el plantel docente, como sucede en este caso, y convoca colegas para participar de este tipo de proyectos, despierta tanto interés como resistencia. Dice Lourau (1976) que lo que para la ética de la investigación es útil no es la implicación, siempre presente e inevitable, sino su análisis. La implicación se da desde una particular manera de sentir que condiciona juicios, decisiones y acciones, dando cuenta de lo que viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos para activarse en cada encuentro. Como afirma Acevedo (2002), “implicados sí pero no sobreimplicados” (p. 14). Con respecto a la sobreimplicación, Lourau propone pensar en la incapacidad del sujeto de analizar las propias implicaciones. Estas producen una ceguera que lleva al sujeto a una identificación



institucional en la que queda alienado a la voluntad de un poder que lo desconoce en su particularidad, convirtiéndose en un individuo sobreexplotado.

La postura interpretativa del investigador que trabaja desde la metodología cualitativa, plantea Corbetta (2007), hace que las elaboraciones del material se hagan desde perspectivas difícilmente formalizables. La dificultad que presenta este enfoque no sintetizable –como sucede con el análisis estadístico, por ejemplo– está dada por la interpretación, que no es ajena a la historia y a las concepciones propias del sujeto. Esta relación empática con el objeto estudiado a partir de la proximidad y el encuentro con el campo pone en juego la afectividad de los sujetos implicados y dificulta la requerida objetividad del conocimiento científico. Las posibles salidas a esto son, por un lado, mirar la realidad a través de marcos conceptuales, otorgando a las investigaciones distancia del plano anecdótico y, por el otro, con el fin de no caer en la ilusión de lograr pureza en los juicios y en las acciones, realizar el ejercicio que propone Lourau de confrontación con el colectivo. Para este caso en particular dado la soledad que implica por momentos la práctica investigativa y las modalidades de acercamiento al campo, la confrontación se articuló con los autores, con los tutores y con la propia interpelación. Kaminsky (1990) plantea que un acercamiento excesivo al objeto de estudio provoca que el investigador se meta con el objeto y el objeto se meta en él. Aquí no hay neutralidad posible, por tanto no hay científicidad. Cuando la implicación es tanto económica como afectiva, la dificultad es mayor y la posibilidad de cometer errores se potencia. Para esta investigación y apelando a cuidar el proceso a transitar, la opción fue renunciar a la asignatura Danza II, pasando a ocupar en la institución un rol únicamente investigativo que habilitara la toma de distancia del lugar docente. Esto implicó dejar de participar de la enseñanza directa de la asignatura, el alejamiento de las mesas de examen y del armado de muestras de fin de curso. Esta distancia intencional permitió que el diálogo generado en las entrevistas pasara a ser entre el investigador y el docente de la asignatura Danza o entre el investigador y los ex directores.

Sorokin (1977), al igual que Garrahan (1996) y Sautu (2011), coincide en que el aprendizaje del método de investigación ha de realizarse investigando y nunca en solitario. Son estos elementos los que presentan la posibilidad de analizar la implicación: si la falta de distancia con lo estudiado da lugar a errores metodológicos, la práctica investigativa y la contrastación

con los autores y tutores encierra la condición de posibilidad de construir conocimiento y superar estas dificultades.

Lograr identificar la existencia de preconcepciones en los planteos de este trabajo fue parte del desafío de investigar. Para esto, dejar llegar el saber del otro, consultar y construir un plano posible de la realidad fue el camino para convertir las limitaciones en fortalezas.

Otra de las limitaciones del presente estudio estuvo dada por la dificultad inicial para acceder a planes o proyectos institucionales de los distintos períodos. Los documentos referentes a la fundación de la END/DF estuvieron conservados por la familia Ayestarán hasta el año 2002, tal como nos informaron desde el CDM, año en el que el MEC tomó a su cargo la custodia del archivo familiar. Los cambios de ubicación que tuvo la institución, así como las dificultades de la edificación de la calle Julio Herrera y Obes, donde mucha documentación estuvo bajo agua en el sótano, hicieron que durante muchos años estos materiales no fueran consultados. Los documentos aportados por la secretaría de la END/DF no se encuentran aún inventariados u ordenados. Muchos de ellos carecen de fechas, por lo cual es necesario o bien confiar en la memoria del personal de secretaría o deducir a partir del contenido el período al que corresponden, aspecto que dificulta la tarea.

Otro elemento a considerar como limitación está relacionado con el material que se les brindó a los entrevistados para la selección de frases de cada modelo. El recorte de este instrumento se realizó de forma tentativa, optando por 15 de los 40 ítems originales, con un fin ilustrativo de lo propuesto por los autores de la investigación mencionada, con las variaciones que la selección de otras afirmaciones podría haber aportado.

## **Capítulo 5. Resultados**

Los capítulos precedentes cumplieron con situar la temática de la investigación en danza folclórica en el contexto del país y la región. Se desarrollaron conceptos como tradiciones educativas, modelos pedagógicos, paradigmas, diseños curriculares y tipos de evaluación, algunos de los múltiples aspectos que hacen a las cuestiones educativas y que son, al decir de Menterola (2001), componentes de las propuestas teóricas a tomar en cuenta al momento de entender y planificar la enseñanza.

Moreno (2003) para definir los modelos educativos considera, de forma similar, la interacción docente-estudiante, los criterios metodológicos, los contenidos y la evaluación. Estos conceptos, sumados a los considerados por Menterola, integran el marco teórico y sobre ellos se indaga en las entrevistas a docentes y directores.

El presente capítulo está formado por dos partes fundamentales. El primer subpunto describe en forma general a los docentes y progresivamente expone el análisis de las entrevistas realizadas, profundizando en los elementos anteriormente mencionados. El segundo analiza los planes obtenidos, relacionándolos con los modelos educativos, atendiendo a la relación entre el momento de fundación de la END y las características de la educación en ese período, para luego pensar en las modificaciones del proyecto institucional a través de los años.

### **5.1 Análisis de entrevistas**

La población objetivo entrevistada tiene una edad media de 40 años, con una variabilidad entre los 23 y los 50 años. La muestra se compone de seis mujeres y tres hombres, que dictan clases en la END/DF en la asignatura Danza Folclórica, guardando relación con la feminización del rol docente de todo el sistema educativo. Esta descripción no abarca a los directores consultados.

### 5.1.1 Antigüedad

Los recientes ingresos sucedidos en el presente año incluyen a dos mujeres de alrededor de 30 años y al hombre más joven del plantel, con 23 años, que, como todos los docentes de Danza Folclórica, son egresados de la institución. Este requisito implica que los más recientes, e incluso aquellos que hace 20 años trabajan en esta escuela con 40 años de existencia– sean hoy en día colegas de los que fueron sus docentes, situación que es frecuente a nivel terciario.

Los ingresos de docentes se producen en mayor número en los años en que se afianza cada propuesta educativa.

*Tabla 2.* Año de egreso como estudiante, año de ingreso como docente e institución vigente para los docentes de Danza Folclórica

<b>Año de egreso de la formación en la END/DF</b>	<b>Año de ingreso como docente a la END/DF</b>	<b>Proyecto educativo vigente a su ingreso como docente</b>
1987	1989	CCP
1990	1990	CCP
1985	1991	CCP
1980	1992	CCP
1998	2000	END/DF
2001	2008	END/DF
2007	2015	EFA - END/DF
2009	2015	EFA - END/DF
2013	2015	EFA END/DF

Fuente: elaboración propia.

El promedio general de antigüedad de ejercicio docente de los entrevistados supera los 13 años: un tercio del plantel ingresó en el 2015, los dos tercios restantes cuentan con más de 15 años de experiencia en la institución. Esto nos permite hablar de un colectivo docente muy experimentado, con percepciones y sensaciones que se nutren a lo largo de la historia institucional. Por tanto, las dudas a la hora de tomar postura en relación a su práctica, tal como manifiestan en las entrevistas, probablemente no han de ser fruto de inseguridad asociada a principiantes, ya que la mayoría de ellos ha recibido una matriz educativa transmitida desde la época de estudiantes.

### **5.1.2 Formación**

En cuanto a la formación en danza, todos los docentes han realizado cursos en otras modalidades de la danza, más allá de la recibida en la END durante de su vida profesional. Cuatro de los nueve entrevistados se formaron en Tango y Ballet en forma particular, dos de ellos tomaron cursos de Salsa, uno de los cuales es instructor de Pilates. De los tres restantes uno es instructor de Fitness, otro practica Ball Run y el último se formó en Danzas Latinoamericanas. Excepto los dos hombres de mayor edad, todos en algún momento tomaron al menos cursos básicos de Danza Contemporánea.

En relación a la formación académica, según plantearon en las entrevistas, tres de los docentes iniciaron estudios universitarios pero los abandonaron, otros dos iniciaron el curso de dirección que ofrece Primaria por ser profesores de danza efectivos en ese organismo, culminando solo uno de ellos, y una de las docentes está culminando la carrera Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades. Con referencia a esto cabe considerar, que por no ser entendida como formación de grado, la carrera en la END no habilita a sus egresados a finalizar su formación con cursos de posgrado, situación que atenta contra la actualización docente y el diálogo interinstitucional a nivel académico.

Tal como aparece en las entrevistas, los profesores manifiestan no contar con espacios de formación permanente, ni producciones teóricas específicas de enseñanza en danza folclórica que los ayuden a ampliar sistemáticamente sus argumentos pedagógicos:

Esa forma me quedó muy arraigada, quise hacerlo dentro de lo folclórico que es mucho más amplio y me llevó muchos años eso que no está en libros y no te lo dijeron. Nunca nos pusimos a pensar por qué lo hacemos. (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Es importante destacar que para todos los docentes, así como para el equipo de coordinación académica, uno de los puntos prioritarios es mejorar su formación, tal como relata una de las directoras entrevistadas:

La otra gran debilidad es la preparación que los docentes deberíamos tener y que no existe en Uruguay. No existe una educación permanente en cuanto a la enseñanza del folclore, cursos, congresos, lo que sea sobre didácticas de la danza folclórica, no existen debates sobre diferentes modelos de educación y eso dificulta muchísimo la aplicabilidad. (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

De todos modos, a nivel del discurso aparecen ciertos supuestos instalados como verdades sobre las cuales no se problematiza:

El hecho de ser danza tiene que tener un punto en común, quizá lleve mucho tiempo el encontrarlo porque nosotros los folclóricos desconocemos mucho el área de los contemporáneos, como ellos la nuestra. Quizá habría que apuntar a talleres de intercambio para ver dónde está la forma de fusión, ya que el trabajo del cuerpo es algo en común. (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Es habitual escuchar que la danza es una sola más allá de las disciplinas, aunque en la vivencia de los actores existe un *nosotros* y un *ellos*, una distancia y pocas situaciones de intercambio entre las áreas artísticas y educativas que conviven en el sistema educativo.

### 5.1.3 Inicios

Todos los docentes entrevistados están vinculados con el ejercicio de la danza, previo a su ingreso a la carrera. Cinco de los docentes tomaron clases de distintas modalidades de la danza en forma particular, dos tuvieron su primer contacto en el liceo con profesores de materias extracurriculares y dos estaban vinculados a grupos de folclore.

Estos datos según lo recabado pueden agruparse de la siguiente manera:

- dos de los docentes estudiaron danza en forma particular y se acercaron a la END para mejorar su formación como bailarines;
- dos bailaban folclore y querían mejorar su técnica folclórica, uno de los cuales expresa claramente “yo entré para ser docente”(Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015);
- tres estudiaban danza en forma particular y apuntaban a formarse como docentes;
- dos de ellos se conectaron con la danza folclórica a través del liceo y buscaban formarse como bailarines.

El aspecto en común de los nueve docentes es que todos finalmente se dedicaron a la docencia, aunque según lo planteado cuatro de los nueve entrevistados contaba por anticipado con ese fin específico.

En relación a la significación que toma la danza folclórica en su vida los docentes respondieron positivamente. Aparecen palabras como enamoramiento, maravilla, encanto, comodidad, “es mi vida”, “es mi novia” y es “todo”. Solo un entrevistado, que al momento del encuentro estaba pasando por una situación de conflicto y malestar laboral, respondió “nada, si pudiera irme pediría traslado” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Las expresiones más sentidas con respecto a la danza se relacionan con vivencias del pasado, la época de bailarines, los grupos, el ejercicio de la profesión en los primeros años, cuanto más cercano a la actualidad el discurso se vuelve más racional. Sobre este punto es posible

pensar que el vínculo de los docentes con la disciplina es fuerte, despertando principalmente pasiones y en menor medida malestar o deseo de alejamiento, pero nunca indiferencia.

#### **5.1.4 La participación de la danza en el sistema educativo**

Solo un entrevistado manifiesta desconocimiento “No sé, no estoy vinculada con Primaria ni con Secundaria” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015). Otros, si bien reconocen que la danza encuentra un lugar en el sistema, plantean su percepción sobre su relevancia: “Me pasó en escuelas públicas que algunos docentes no lo tenían como algo curricular, no lo tomaban siquiera como algo importante para los niños” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015). En el polo opuesto, solo uno expresa conformidad total con la inserción de la danza en el sistema educativo, donde, según afirma, “La escuela y Primaria le han dado un lugar al folclore dentro del sistema educativo. Yo hablo de las áreas que conozco, he trabajado siempre muy cómodo en ambas, he tenido el apoyo necesario para poder desarrollarlo de la forma que yo lo sé hacer” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015). El resto opina que tiene una presencia mejorable, con carencias, con programas obsoletos, con muy pocos cargos asignados, con un sostén débil tanto en Primaria como en Secundaria, y coinciden en la necesidad de ampliación del campo laboral para el ejercicio de la profesión: “A mí me da dolor que los gurises no tengan campo. Uno les exige para no darles lugar donde dedicarse, no hay una compañía, no hay trabajo” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015). Otro docente sostuvo:

Estaríamos hablando de 60 escuelas en total en un universo de dos mil en todo el país. Por supuesto que en los lugares que esté es importante, pero esto es como pasó en la Educación Física, no hay una decisión de gobierno que dote a todas las escuelas de un docente. Lo que está en el programa es algo que suena precioso. (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).



Investigaciones acerca de la situación de la danza en el sistema educativo en España como los realizados por Prestano y Cuellar (2013) identifican la baja incorporación de la disciplina a los estudios universitarios; esto se expresa, además, por la cantidad de créditos que se le asigna: 7 créditos contra 202 requeridos en las formaciones universitarias analizadas que incluyen la asignatura en la formación de maestros y profesores de educación física. Este aspecto universaliza la situación de la danza con respecto al resto de las asignaturas del sistema educativo.

### **5.1.5 Vigencia de la danza folclórica**

En consonancia con lo anterior, las siguientes respuestas obtenidas resultan importantes para conocer la opinión de los docentes sobre la vigencia del folclore en la actualidad y la necesidad de pensarlo desde una perspectiva contemporánea. El cruce entre el pasado, el presente y las perspectivas a futuro de la disciplina presenta una dificultad difícil de resolver. “Buscamos que la gente valore el folclore, pero dándole cosas que no son del folclore, todo es técnica, técnica, técnica” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Algunos de los entrevistados entienden que existe una necesidad de complementar el saber de la disciplina con otras modalidades de la danza: “cuando yo empecé a bailar se bailaba un tipo de folclore, ahora el bailarín tiene la necesidad de aprender otras técnicas, porque tiene la necesidad de comunicar algo y no le alcanza con la técnica de lo tradicional” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014), “por otro lado, como esa parte del folclore moderno no está legitimado, trabajado a otro nivel, los que se dedican a eso quedan como los que quieren inventar, quedan en algo muy confuso”(Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014); “No sé si popularmente hay una tendencia a querer sostenerla a nivel de autoridades en la educación, pero creo que no se sabe cómo sostenerla (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015); “Los que estamos en folclore hacemos un gran esfuerzo para que se sostenga” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

### 5.1.6 Debate educativo

Sobre este punto, algunos entrevistados hicieron énfasis en la necesidad de diálogo entre pares y la producción de conocimiento a partir del debate. Para quienes realizan intervenciones educativas, el conocimiento de las diferentes dimensiones de la tarea y la existencia de espacios de diálogo colectivo facilitan la práctica cotidiana y la enriquecen, disminuyendo las posibles vivencias de malestar. El currículo, afirma Díaz Barriga (2014), solo existe cuando el profesor lo reconstruye, lo adecua a cada situación escolar y eso se consigue a partir de confrontar la práctica con perspectivas conceptuales. Un entrevistado planteó:

Estamos cada uno por su chacra, podemos preguntarnos por tal o cual danza que no recordamos, pero con el miedo de que el otro diga “esta no sabe nada”, aunque capaz que el otro tampoco lo recuerde pero nunca te lo va a demostrar. Eso está mal visto y los alumnos viven eso (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Esta referencia a las dificultades para el intercambio argumental es ejemplificada en el siguiente relato:

Si me preguntas la viabilidad de eso, no sé. Es que todavía estamos en los *ranchitos*, todavía las coordinaciones y las reuniones de profesores terminan siendo siempre operativas de fechas, pero no le hemos *hincado el diente* al programa general, a la propuesta general en qué puede aportar una materia a la otra y en qué situación está la otra. (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Habermas (1987) expresa la necesidad de fortalecer el debate, identificando en la construcción discursiva de la ciencia las posibilidades que brinda el lenguaje. Así se entablan

ciertas pretensiones de validez, tales como darse a entender, expresar inteligiblemente y entenderse con los demás. Rebellato (1997), acerca de la efectivización del intercambio discursivo a nivel académico, afirma: “Esto supone que el análisis del lenguaje como pragmática (carácter realizativo) requiere superar un paradigma de conciencia solitaria, encerrada en sí, para pasar a un modelo necesariamente comunicativo y dialógico” (p. 2). La institución en cuestión, al igual que sus docentes, no escapa, por lo tanto, a lo que acontece en otras áreas donde se encuentran los colectivos en relación al conocimiento.

Como alternativa a la falta de capacitación continua, en distintas oportunidades hubo iniciativas para fomentar el encuentro y el intercambio, lo cual por múltiples factores ha sido una dificultad:

La otra debilidad es que es muy difícil coordinar entre las diferentes asignaturas, por lo tanto, al alumno en la cabeza le quedan cosas separadas y en realidad debería quedarle una sola cosa, pero es muy difícil coordinar y llegar a que trabajemos todos juntos en base a un objetivo (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

Como plantea Díaz Barriga (2003), esto habla de lógicas epistemológicas, de códigos curriculares particulares en distintos campos de formación. Una concepción escolarizada, influida por la tradición normalista se estructura por asignaturas muy poco relacionadas entre sí. En una articulación ideal, cada plan de estudio es la resultante de un nivel de acuerdo alcanzado por un colectivo académico en un momento histórico.

Si puede existir una cultura de reflexión, la relación docente-estudiante es uno de los aspectos sobre los cuales es necesario elaborar conocimiento, que, según lo manifestado por los entrevistados está en este caso permeado por una actitud de cuidado, por la posibilidad de juicio de los colegas o de los estudiantes: “Los estudiantes quieren una sola manera de ejecutar una coreografía, pero existen múltiples y allí aparecen las contradicciones. Todo es así en este momento, pero también se puede hacer de muchas maneras” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Sobre el efecto de la resolución de la acción por parte de los profesores, un docente identifica durante sus épocas de estudiante la preponderancia de un tipo de profesor:

Es el que sabe mucho, pero enseña lo básico y con eso es con lo que los alumnos se quedan y creo que es la razón por la que los alumnos viven todos los días cuestionando a todo el mundo, porque es lo que hacen continuamente (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Estas afirmaciones hablan de una vivencia sobre la demanda estudiantil que los docentes intentan mitigar de forma aparentemente solitaria y no siempre con éxito:

Los estudiantes quieren que le digas “caminá así y parate allá” y yo quiero que exploren, porque no hay muchas maneras en general. Yo les quiero dar seguridad, que aprendan a desenvolverse, a resolver problemas, a pensar, pero eso, a su vez, genera inseguridad (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Esta búsqueda de soluciones, desde intenciones individuales, da lugar a la inseguridad: “A mí me pasa en este momento que estoy buscando mi lugar en este nuevo modelo, no sé si lo voy a encontrar como yo lo quisiera, por ahora lo que hago es una adaptación a eso” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

En el siguiente tramo, una de las entrevistadas ejemplifica la falta de encuentro para resolver diferencias de criterio:

Armamos un trabajo para ir a bailar a un lugar, mis alumnos fueron con otra docente que no le gustó el comportamiento de estos alumnos, manifestando que estaban haciendo ruido (...) y lo habló con la dirección pasando por arriba de todos (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Los discursos que dan cuenta de la falta de debate constructivo sobre maneras de resolver las situaciones educativas podrían remitir a un modelo de enseñanza que prioriza relaciones jerárquicas. Vygotsky (1979) y Serrano (1996) desarrollaron teorías acerca de la necesidad de cooperación para un fin educativo común, desde una perspectiva sociocultural la cual entiende que el estudiante no aprende aislado sino en interacción. Para generar el aprendizaje cooperativo es necesario aplicar un modelo de enseñanza que fomente la reflexión, la gestión de la autonomía de manera responsable y la construcción del conocimiento. En este tipo de intervenciones, las acciones son pensadas, proyectadas por sus docentes y elaboradas a partir del debate. Cuando esto no sucede, el resultado es el malestar:

A veces me he sentido muy solo acá adentro porque yo venía de otro lado y cuando empecé a trabajar en la Escuela sentí que era rechazado en relación a lo que yo hacía y no entendía por qué si para mí era algo normal, ya que lo viví afuera por muchísimos años (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Ravazzani (2009) plantea al respecto la diferencia que existe entre la consulta del docente y su participación de forma horizontal. La decisión vertical de recibir la opinión docente no siempre consigue el compromiso intelectual del profesor, necesario para que la sociedad aproveche el saber pedagógico acumulado por los docentes. En cambio, una postura crítica entiende al docente como el profesional reflexivo que reúne conocimiento académico con conocimiento social, por tanto el mismo no sería hacedor de voluntades de otros sino promotor crucial de la transformación educativa.

## **5.2 Consideraciones sobre cómo construyen su ser docente. Primera aproximación a modelos educativos**

Este tipo de intercambio donde el maestro con más experiencia le dice al novel cómo enseñar no genera de forma sistematizada una cultura de construcción con el otro, una problematización educativa con perspectiva didáctica entre pares, sino que al momento que

se transmite el saber a enseñar sucede también la activación de cierto mecanismo de control en busca de protección sobre posibles juicios: “Yo creo que estoy compatibilizando todavía las expectativas hacia mí y también las mías. Tengo contrato hasta el 31 de diciembre y no sé si voy a lograr compatibilizar” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015). O también:

Creo que he llegado al alumnado, algunos me critican porque no soy muy clásica, pero creo que no podemos perder ese hilo que hace a la diferencia de la danza de salón con la danza clásica, si no se perdería la esencia (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Si bien no se incluyó esta pregunta de forma directa, los entrevistados refieren a los modos en que construyen su ser docente. Al respecto, uno de ellos afirma lo siguiente: “Considero que acá hay docentes que no tienen el modelo tradicional como guía, pero también hay gente que no se lo cuestiona” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015). Otro entrevistado decía que “Este ha sido un método muy propio más allá de que uno tiene la voz de los compañeros. En mi caso pruebo cosas de otros, uno trabaja con su libro propio sin desconocer lo del otro” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Refieren también a los lineamientos que reciben por parte de quienes fueron sus docentes: “Los maestros que vienen trabajando desde hace años en primero son una guía y yo fui mechando con lo que traía de otras disciplinas” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015). Otro docente agrega acerca del aporte entre colegas:

Esta forma de trabajar me la dio la Escuela, donde se hablaba mucho con el alumno aconsejando métodos, o por lo menos que los conocieran y después vean si son aplicables o no. Los maestros que hemos tenido juegan mucho, yo lo hice de esta manera, ustedes vean si para el día de mañana les sirve o no (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

La referencia obtenida como estudiantes hace en gran medida a la forma de ser docente:

Acá tuve más de veinte profesores diferentes y hay cosas que rescato de cada uno y trato de aplicarlo, trato de que ellos se sientan contenidos (los estudiantes), que el profesor está con ellos para ayudarlos. Capaz que como alumno no exigía eso. Yo hace dos años era alumno (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Esta transmisión del saber podría pensarse que sucede espontáneamente de unos a otros, sin embargo busca la fidelidad en la reproducción del modelo, según aparece en varios tramos: “Todos pensamos y definimos: ‘la danza en la escuela se enseña así’. Entonces repetimos el esquema y el tipo tiene que salir afuera y repetirlo” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014); “Ellos lo piden y no es menor, a veces por no atrasarnos seguimos, pero ellos piden que repasemos y uno no se puede negar sin dejar de lado lo que corresponde al año” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015). Y, además:

Es decir, ¿hacia dónde vamos nosotros?, ¿alguno sabe? Cada uno tiene una forma de pensar, institucionalmente si yo le pregunto a alguien no sé lo que piensa. Esto tal vez se dio en algún momento tomando un café con alguien, pero tampoco fue importante. (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Estos aspectos dan cuenta de la vigencia del modelo educativo donde el control aparece en los discursos de los docentes de distinta forma. En algunas oportunidades es puesto en un tercero que no se menciona y que en el discurso aparece como un otro que determina el perfil del estudiante: “Buscamos que la gente valore el folclore, pero dándole cosas que no son del folclore, todo es técnica y técnica no sé qué es, ¿a qué le dicen *técnica*?, por lo tanto, los estudiantes se vuelven como robots” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Pero no todo en la enseñanza es desde la repetición. En el siguiente tramo de entrevista aparecen construcciones discursivas identificables con la naturaleza multiparadigmática que Hernández (1997) reconoce en la educación:

En el caso de 1<sup>er</sup> año se me exige que la labor sea netamente técnica, ellos tienen que adquirir todas las herramientas técnicas. El perfil es doscientos por ciento bailarín, más allá de lo que yo pueda aportar desde mi labor, desde mi forma de dar la clase (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015);

De manera similar a lo que sucedía en la época fundacional, la misión de la institución es vivida por los docentes vinculada a la transmisión más que a la creación y, si bien cumplen de cierto modo con ese legado, también manifiestan su aporte a la creación:

Seguir siendo transmisores de la danza folclórica, ese sería el objeto que yo le encuentro a esta carrera o a esta Escuela porque, si no, muere. Ahora bien, que de eso no se puedan desprender cosas más contemporáneas no estoy de acuerdo, que solo pueda ser de esa forma esa es la parte que no comparto, eso es lo que se va a aplicar de ahora en adelante. Ahora se va a medir hasta la altura de la media punta (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

La transmisión de saber que solo puede ser de una forma nos habla de un modelo tradicional basado en la repetición de un modelo. Esta idea sobre educación no es del siglo XXI. En su lugar, en la actualidad se habla de producción de conocimiento, según las tendencias investigadas por autores contemporáneos como Díaz Barriga (2005), De Zubiría (2006), Frigerio (2006), entre otros, y no es algo desconocido por los docentes:

Trato de no darles yo la respuesta, cuando no saben buscar la respuesta que la busque otro compañero y así resuelven el problema entre todos. Trato de que trabajen en equipo, unos lo realizan más rápido, termina el trabajo y ayuda a otro compañero que



está bloqueado y todos trabajamos en conjunto (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

La repetición del conocimiento, es decir la reproducción del saber que debe conservarse, está vigente en muchos ámbitos de enseñanza. De todos modos en la institución en cuestión, como en otras, los docentes encuentran espacios para promover otros modelos. La pregunta es: ¿por qué este reconocimiento por parte de los docentes de falta de debate y de análisis de contenidos no se modifica? Al respecto García y Valcárcel (1993) plantean que la perfección de la práctica se relaciona con abandonar la ilusión del dominio de la asignatura como su fundamento. Cuando la reflexión integra la praxis, las disciplinas se vuelven académicas. Es en esta intersección donde el modelo tradicional se hace visible como un legado naturalizado, pero que en la situación de aula y ante la oportunidad de reflexionar con otros los docentes cuestionan: “Actualmente es lo que tenemos, pero yo soy una convencida de que todo cambia” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

### **5.2.1 Modelos de enseñanza y construcción de identidad**

Otro de los elementos que surge de las entrevistas y que es necesario considerar al pensar en la convivencia de modelos actualizados de educación con modelos tradicionales es la vinculación histórica de la danza folclórica con la voluntad de establecer una identidad nacional.

La necesidad básica de pertenecer, plantea Baremblytt (2005), es, como todas, producida. Se construye identidad, pertenencia, sentido por parte de un grupo, desde esta idea de construcción que tiene que ver con la fuerza institucional sobre los sujetos:

El folclore está a veces muy vinculado a la patria, a la nación, al país. El folclore uruguayo, el folclore argentino, ¿qué es? Hay cientos de manifestaciones folclóricas argentinas, hay regiones que trascienden las frontera Uruguay-Argentina-Brasil”

(Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

Lenta e imperceptiblemente, plantea Bauman (2005), las nociones de identidad se construyen para la comunidad en lugar de ser construidas desde la comunidad: “El folclore generalmente es el brazo nacionalizador de todos los procesos dictatoriales, entonces creo que ese desmerecimiento posterior que tiene el folclore después de la dictadura se acrecentó más” (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

Aunque no todos concuerdan con el legado dejado sobre la danza folclórica a partir de la situación social en época de dictadura:

Que se haya generado durante dictadura quizá fue una coyuntura que se aprovechó. Creo que no es un mantenimiento directo, no se quiso superar, pero nunca se pensó en el pasado. Se pensó en la realidad que uno defiende y que se quería volver, ¡eso sí! Poner una fortaleza alrededor de estos principios y que no nos invadan (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

De todos modos las opiniones vinculan las características de la enseñanza con la época:

Creo que eso debe haber formado parte de un modelo de una época en especial, modelo de distancia, autoritario, de hecho lo viví muy fuertemente con mi primera maestra de danza que si bien no era muy mayor tenía marcado el modelo de la que había sido su maestra en determinada época política de nuestro país y sus clases eran un témpano de hielo. Si aguanté era porque quería bailar (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015).

Si bien para algunos directores esta vivencia de separación en una *fortaleza* no es un efecto colateral de la dictadura, para otros la vivencia del vínculo del folclore con la autoridad fue determinante: “En aquella época el objetivo era que en el país se bailara la misma danza unificada con un criterio de investigación y preservar para el futuro algo que tiene base en

nuestra identidad política y sociocultural de esas danzas” (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015). Investigaciones como la de Rodríguez (2003) plantean que durante la dictadura militar se recurre no solo a discursos ejemplarizantes sino a prácticas corporales desde una perspectiva militarista, mostrando a la población los logros de un poder que pretende perpetuarse a través de un uso legítimo del cuerpo. Para eso, plantea Dogliotti (2012), las políticas educativas fomentaron el desarrollo de la educación física a nivel educativo y el discurso médico higienista fue el sustento del discurso normalista. Las investigaciones sobre la política educativa en época de dictadura afirman la búsqueda del control y del orden como mecanismo de sustentación. Del mismo modo, el poder de la época propició el campo para que el espectáculo folclórico danzado hiciera visible la importancia de la nación.

Como plantea Southwell (2002), la pedagogía dictatorial a través de la promoción de valores trascendentes y la regulación de las opciones de conducta posibles buscó el fortalecimiento del nacionalismo y el establecimiento del control y el orden del sistema y del ciudadano. Editado en 1975 a instancias de la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (Dinarp), durante la presidencia de Juan María Bordaberry, apareció el disco *Álbum de la Orientalidad*, con volumen 1 y 2, incluyendo temas como “Disculpe”, una zamba con letra y música del escritor y músico uruguayo Hugo Ferrari, cantada por el conjunto uruguayo Los Nocheros, el “Pericón Nacional” y el “Himno a mi bandera”, ejecutado por la Banda Sinfónica, el “Cielito del 25”, por Jorge Villalba y Los Boyeros (Walter Pintos, quien fue músico acompañante de la División Folclore, integrante del grupo mencionado, ejecutó y cantó este tema musical en sucesivas muestras de fin de año de la END/DF, las cuales hasta no hace muchos años seguían presentando el espectáculo *La Gesta Oriental*).

Dentro de estas y otras acciones aplicadas como mecanismo de control social, los efectos de estos intentos de legitimación a través del enlazamiento de lo tradicional posiblemente tuvieron resultados más allá de lo esperado. En perspectiva, es posible considerar que la amalgama forjada entre folclore, estructura, disciplina y tradición tuvo y tiene un efecto que atraviesa la subjetividad de quienes se dedican a la danza folclórica a nivel artístico y educativo aún en la actualidad.

El siguiente fragmento es parte del relato de uno de los representantes de la danza folclórica de nuestro país. En el marco del ciclo *Charla con Maestros* que se llevó a cabo durante 2015, personajes clave de las tres áreas que abarca la END –Danza Contemporánea, Ballet y Folclore–, se hicieron presentes para compartir su trayectoria con todos los estudiantes:

Hay un detalle que es imposible de obviar. Yo soy de una generación, voy a cumplir el lunes 48 años, entonces soy de una generación que se educó íntegramente en dictadura. Eso implicó lo que tengo y es que me da urticaria el Himno, la Bandera, todo lo que me remite a Artigas, a la patria, todo adquirido por imposición, era una especie de obligación alabar ese tipo de cuestiones y es muy difícil tal vez para ustedes comprender lo que fue para nosotros esa época, ya que fue dura (Anónimo [Charla con Maestros], comunicación personal, 24 de abril de 2015).

Durante gran parte de su exposición, este coreógrafo y bailarín de folclore hace referencia a alguno de los temas que los docentes de la institución manifestaron en las entrevistas:

En ese momento la Escuela de Danza ya había sido creada en el año 1975, que era justamente el Año de la Orientalidad porque así lo habían decretado. Otra particularidad interesante de rescatar es que durante el período entre el 78 y el 85 (es el que puedo mencionar porque lo conozco) en plena dictadura, chiquilines, ¡no había cuartel donde no fuéramos a bailar! (Anónimo [Charla con Maestros], comunicación personal, 24 de abril de 2015).

Y continúa más adelante:

Ese estigma que sentimos, que fue muy difícil desprenderse de él, en la cabeza de la gente común, de quien no bailaba, quienes eran consumidores habituales de los espectáculos de folclore asociaban automáticamente la danza folclórica con los actos de los militares (Anónimo [Charla con Maestros], comunicación personal, 24 de abril de 2015).

Tomar estas palabras que se registraron como parte de las actividades de la institución fue un acontecimiento no programado, pero que aporta a la hora de pensar en las determinaciones del sector e intentan establecer lazos con el pasado para comprender el presente.

Con un promedio de 40 años, los docentes de la END/DF transitaron también parte de su vida escolarizada en dictadura. Se formaron profesionalmente en una institución fundada en el Año de la Orientalidad, período en que gran parte de los eventos de la cultura fueron capitalizados al servicio de acciones militares, como claramente plantean Markarián y Cosse (1996).

Las danzas folclóricas consideradas orientales y reconstruidas por su fundadora componen la base del currículo de la END desde entonces. Así, un saber fue seleccionado como válido, dejando a otro como no válido. Del mismo modo, alrededor de esos saberes se construyen metodologías de abordaje educativo, se establecen relaciones y se resuelve la práctica de una manera particular. A partir de esta influencia es posible pensar que el formato educativo construido en los primeros años, adecuado a una situación social, económica y cultural específica, se haya mantenido como forma natural de respuesta educativa.

Más allá de esta posibilidad, no es objetivo de esta investigación arribar a las causas profundas de la preponderancia de uno u otro modelo, el objetivo es identificar si coexisten los modelos y de qué manera aparecen en los discursos docentes e institucionales. Lo recogido de la palabra de los entrevistados, articulado con el marco teórico, propone una línea de pensamiento sobre la realidad de la práctica educativa de este sector de la enseñanza.

### **5.2.2 Autonomía, ¿sí o no?**

Esta pregunta fue realizada entendiendo que la predominancia de un modelo actualizado de educación tendría como resultado una respuesta afirmativa y que, por el contrario, de prevalecer un modelo tradicional la respuesta sería negativa. Cuatro de los docentes responden claramente que no: “No, claro que no, ojo que yo no estoy en la clase de cada uno, hablo en general, la institución no tiene un plan que permita el desarrollo” (Anónimo

[entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014); “No, creo que sea más para todos, me parece que no, eso no (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015); “No, estamos a años luz” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015); “Creo que la mayoría se forma para repetir un modelo” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015). Algunos docentes dudan y dan una respuesta algo ambigua: “No sé si se educa para la autonomía. Como artista es fácil, pero como bailarín de folclore es muy difícil ser autónomo, hacerse solo en una danza folclórica” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015). Dudan, incluso, del alcance del concepto a nivel educativo: “se trabaja mucho con el grupo, cada uno es importante en el grupo por lo que no sé si se educa para la autonomía” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015). “No sé si todos apuntamos a eso, no nos sentamos a hablar sobre eso. Hablamos de figuras, pero no tenemos como compañeros este intercambio de conceptos hacia dónde ir” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015). La respuestas de los docentes en relación a la educación para la autonomía en la END se complementan con sus respuestas al resto de la entrevista, donde refieren a estudiantes que no logran integrar armónicamente los conocimientos que reciben y que por lo tanto no acceden a ellos construyendo el saber: “Acá es otro tema y es que no se respeta mucho los saberes previos, se los menosprecia” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014). La capacidad de gestionar progresivamente el curso, tener una voz durante el proceso que dé cuenta de su construcción y apropiación refiere a una educación activa elaborada con otros tal como establecen autores como Cousinet (1945), creador de la Escuela Nueva Francesa. Los modelos educativos que surgen en oposición al tradicional y que son promovidos por pensadores desde la perspectiva crítico-interpretativa, como Frigerio (2006) y Leite (2005), sustentados en autores como Freire (1972), asumen al estudiante en activa construcción de su proceso de aprendizaje. En su lugar, algunas respuestas refieren a una educación centrada en el maestro que da la respuesta, la herramienta, el saber a un estudiante pasivo que aprende:

Si no lo sé, lo estudio, pero no eso de un día tal cosa y otro día tal otra. Los estudiantes necesitan pautas, seguridad, tienen que tener a alguien que las pueda responder, la herramienta tiene que ser clara, la herramienta dudosa hace que ellos estén inseguros (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Yo creo en un modelo más docente, y hoy por hoy en esta institución se crea un modelo más hacia el maestro que hay que respetar. (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Tanto directores como docentes manifiestan de qué modo entienden que se produce la relación de aprendizaje. Desde el momento en que aparece el temor, la sumisión o la imposición de algún tipo, nos alejamos de una educación que promueve la autonomía:

Algo que estaba prohibido en la END era hablar de la *negritud*, desde su llegada como esclavos a América hasta su evolución, su cambio cultural, su aporte, su influencia en la música, todo eso estaba prohibido. ¡Eso lo digo yo!, ¡lo digo yo!, porque así se me combatió por traer a los negros a la Escuela (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

De todos modos, el interés de trabajar cuidando el vínculo docente-estudiante está también presente:

Te pasa que hay años en que es más factible que uno haga con sus alumnos un camino más hacia el descubrimiento, la autonomía, un grupo que trabaje junto, un individuo responsable, capaz no solo de bailar en una muestra de la Escuela, sino bailar en otros lugares, con otros grupos. Hay años en que no es tan así, pero igual uno trata de enfocarse hacia eso (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Sin investigación que fundamente la pertinencia de aplicar uno u otro modelo de enseñanza, los intentos de actuar en nuevas líneas de acción educativa dan lugar a sentimientos de inseguridad:

A mí no me gusta que a mis alumnos les digan cómo resolverlo, yo quiero que ellos sepan resolver autónomamente, no sé cómo transmitirles aún la seguridad que quiero que sientan. Cuando hacemos las muestras de malambo hay mucho para discutir y le tenemos miedo a eso. Enseño que me interroguen y después tengo miedo cuando no sé la respuesta. ¡Imagínate un docente que no sepa cuál es la respuesta! (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Un docente cuestiona específicamente cómo posicionarse cuando la institución impone la obligación a los estudiantes de dirigirse a los docentes no por su nombre sino como “maestro”: “Los alumnos me tienen que decir ‘maestra’ contra mi voluntad. No es una elección que yo pueda hacer, yo siento que me formé y sigo tratando de formarme para ser un docente” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014). Con respecto a esto, Díaz Barriga (1996) plantea una línea de reflexión acerca de lo que sucede en el campo del currículo con el docente. Si bien el programa escolar es un elemento de articulación de lo que subyace en la propuesta curricular, en la práctica el docente no selecciona el contenido pero sí selecciona la forma y el momento en que lo trabajará, asumiendo la responsabilidad de lo que acontece en el aula. Cuando eso sucede, dice Díaz Barriga, en el docente se hacen vivas las palabras de Comenio, fundador de la didáctica en el siglo XVII, puesto que es el profesor quien busca la dosificación de los contenidos para que sea posible por parte del estudiante comprender claramente, amparado en el saber docente y munido de un método que lo hace poseedor de un conocimiento estratégico y organizativo. La diferencia jerárquica que habilita posiciones antagónicas entre docentes y estudiantes es, para la mayoría de los entrevistados, clave porque desde un rol diferente el docente encuentra garantías a la situación educativa:



Siempre un maestro en etapas tempranas va a ser mejor que el alumno, porque obviamente no lo va a poder hacer como lo hacés vos, pero si vos le enseñás desde el cuerpo de ellos y solamente les mostrás lo que ellos necesitan ver nada más, creo que es la forma de que no se frustren y puedan hacer su propio proceso (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Este docente entiende que necesita dosificar desde roles políticamente diferentes, estableciendo aprendizajes progresivos, de manera que no se proponga nada que el otro no esté en condiciones de recibir, por lo tanto afirma que es necesario “solo mostrar lo que ellos necesitan ver”. Otros docentes manifiestan, sin embargo, una postura distinta, se podría decir consciente de la rápida superación de parte del estudiante, más allá de la voluntad del docente, como se plantea en esta entrevista:

El sueño de cualquier docente, en realidad el discurso de cualquier docente, es que el alumno sea más que vos. Yo doy todo lo que tengo para que el estudiante sea mejor, y con eso no me considero el número uno. (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

La diferencia docente-estudiante es entendida por los entrevistados como garantía para que la intervención educativa tenga sentido. Como se ve en la referencia anterior, los profesores reconocen que es posible que a nivel del discurso se promulguen cosas que en la práctica no sean tan sustentables. Tal como establece la didáctica de Comenio del siglo XVII, con la idea del contrato didáctico: “Creo que si un alumno logra absorber la totalidad de conocimientos transmitidos por su maestro con responsabilidad y a conciencia logrará ser un gran docente, y lo transmitirá muy bien” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Si bien para Comenio, así como para las investigaciones actuales, el sujeto es el fin de la educación también en la posmodernidad es el fin la aplicación del conocimiento en el marco de la demanda laboral. Enseñar a bailar por el placer de bailar se acerca más a la intención de generar un espacio donde la expresión y el despliegue personal tengan lugar, pero en la

medida en que el fin es lo escénico, la preparación física se acerca paulatinamente a los requisitos de los deportes de alto rendimiento, donde el entrenamiento, la técnica y la excelencia pasan a ser la meta. El eje de la relación pedagógica se modificó drásticamente en ese siglo. Díaz Barriga (1999) plantea que educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación. Esta concepción despoja al docente de su capacidad intelectual, convirtiéndolo en un hacedor de voluntades de otros y el enseñante es fundamentalmente un ejecutante y un cumplidor de programas y de expectativas, en este caso escénicas.

Con referencia a este punto, la influencia del escenario en la organización de los espacios en la END/DF es notoria en las clases de danza, los exámenes y la enseñanza diaria. Siempre se está imaginando un público frente al escenario, siempre supeditado a un tercero imaginado, pronto para juzgar con el aplauso aprobatorio.

Según donde esté el centro de la educación, sea en el estudiante, sea en el maestro, en el producto o en el proceso, los modelos educativos que se aplican son distintos y la forma de evaluar también varía. Serrano (2006) refiere en relación al valor pedagógico de la danza a la enseñanza de la danza para escenario y al modelo directivo o enseñanza por imitación y repetición, para lo cual existe vínculo directo entre lograr un producto de escenario y la enseñanza modelizante.

Durante los distintos proyectos educativos el acento pasa de estar en el contenido al docente, al estudiante, a la técnica o al producto, y esto se manifiesta en los discursos: “El modelo pedagógico tiene que estar muy claro para que el egresado pueda integrar los conceptos, no con anteojeras y no el profesorcito. Es un continuo y se disuelve” (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015); “Dentro de la Escuela, mientras yo estudiaba, se trabajaba enfocando solamente a la coreografía en sí, no tanto a lo que el bailarín hacía dentro de la coreografía” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015); “Partiendo del colectivo docente, algunos tenían el objetivo casi inconsciente de formar docentes. No estaba explícito, pero era algo que el estudiante lo podía percibir” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015).

### 5.2.3 Formas de evaluación

El modelo pedagógico según Menterola (2001) y Moreno (2003) se ve entre otros aspectos en la diagramación curricular y en las formas de evaluación. Esto se indagó recabando la opinión de los entrevistados sobre el tipo de examen que se aplica en la asignatura Danza, evaluación final obligatoria que se realiza en forma individual frente a un tribunal de tres docentes. Los estudiantes deben poder ejecutar en cualquier posición, rol y tramo de una coreografía seleccionada los movimientos correspondientes a lo trabajado durante el curso: “Hay una contradicción entre lo que es el examen y lo que se hace durante el año, no sé si se educa para la autonomía” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Un buen número de los docentes entrevistados manifestó su adhesión al examen con ciertos reparos a sus características: “Considero que un examen tiene que haber, pero el que hay no está bien encarado, es una repetición de conocimiento determinado y establecido” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Entonces, los docentes acuerdan: “Para momento del examen nos ponemos de acuerdo de una manera, eso lo hacemos todos, pero en las mesas de examen aparecen desacuerdos, con el estudiante delante inclusive” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015). “En 1<sup>er</sup> año lo que se fomenta en el alumno es técnica, una evaluación bastante severa, exigente en cuanto al nivel, a eso se quiere apuntar en estos últimos dos o tres años” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015); “El profesor quiere llevarlo muy bien preparado al alumno porque después el tribunal exige determinadas cosas que antes en otros parámetros no era así”. (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Algunas adhesiones al examen suceden sin cuestionamiento: “Estoy de acuerdo con el examen, tiene que haber. Es más: tendría que haber un examen a mitad de año, con el fin de observar si realmente el alumno es capaz de poder seguir adelante” (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Dewey (1995) advirtió que el aprendizaje centrado en la acumulación de información y su reproducción con propósitos de examen va en detrimento de la educación. En este caso, la

evaluación mide los resultados finales ya sin posibilidades de promover aprendizaje a partir de logros. Este tipo de evaluación no evalúa el trabajo docente sino que pone toda la responsabilidad del resultado en el estudiante, aspectos propios de un modelo técnico tradicional de enseñanza.

Si un estudiante se apoya en sus pares, si funciona bien colectivamente y necesita de otros para ejecutar danzas que siempre son con otros, no es bien evaluado en un examen que califica una realización en solitario, imaginando el resto de los elementos y de los participantes de la danza. Esta forma de fomentar la memorización es compartida por algunos docentes y tiene argumentos para ello: “Pienso que está bueno, por un lado, ya que hay muchos estudiantes que van porque va el común, pero cuando están solos no saben cómo ubicarse, por eso creo que está bien” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

La memorización de un saber dado es lo que esta modalidad de examen fomenta, desestimando la resolución de problemas: “La persona que tiene más memoria funciona más que la que tiene menos, aunque baile mejor. Cualquiera persona puede aprender de memoria, pero de eso a ser bailarín está lejos” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

La adhesión y la crítica que recibe el examen aparecen en todas las entrevistas: “Yo creo que hay que preguntar más, enfocar más a lo práctico que a lo teórico, creo que tiene que ser una instancia donde el alumno muestre más su conocimiento técnico” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015). Pero esta modalidad encierra una duda en lugar de una certeza:

Quizá más adelante se podría modificar. Creo que es una situación estresante para todos. De pronto el que es brillante en clase el día del examen no da lo que es en realidad, y creo que ahí tiene que jugar mucho el docente en apoyar y dar la seguridad de que va a ser cuidado (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Como plantea Scriven (1967), este examen final es un ejemplo de evaluación sumativa que se realiza cuando ya no es posible producir cambios. Este tipo de evaluación no fomenta la metacognición, la autorreflexión, el aprendizaje significativo ni la autonomía, por lo tanto, el estudiante no está involucrado activamente en su evaluación: “Me parece que debería ser interdisciplinario. Creo que esto es lo que está fallando en estos exámenes, esto es una memorización de una cantidad de coreografías, venís, la das y te vas. Pienso que debería ser más integral” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015). Tal como se desprende de los discursos docentes, la información que se obtiene en la instancia de examen es relativamente poca, es la medida de un instante, es una foto de lo que el estudiante logra poner en juego en ese momento en particular, obteniendo una clasificación de personas en relación a lo que logran reproducir. Al decir de Shepard (2006), es centrar la evaluación en lo que es más fácil de medir. Esto genera diferenciación y exclusión, así como un frágil desarrollo de los procesos valorativos y críticos por los que los estudiantes transitan. Por el contrario, poner el acento en el despliegue de la apropiación del conocimiento brinda herramientas necesarias para la toma de decisiones creativas propias de un artista, pero este aspecto forma parte de lo que tanto docentes como coordinadores entienden que debe modificarse:

Con respecto a eso, hay algo que está mal porque algunas cosas buscan la reproducción del modelo. Otra cosa es el conocimiento de la coreografía que está bien y el conocimiento de la técnica que está bien. Lo que pasa es que en ese discurso de la importancia de la técnica se coarta lo que el estudiante tiene que poner, que es el toque personal (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

Méndez (2001) plantea que de las actividades artificiales no se aprende con la misma permanencia que de las situaciones reales y que la evaluación debe estar al servicio de la práctica para mejorarla.

El sistema de evaluación propuesto para cada período tuvo variaciones. Aparece en el diseño curricular perteneciente al período del CCP la posibilidad de exoneración establecida para la

promoción de la asignatura Danza. Según nuestro rastreo, la posibilidad de exoneración se generó y llevó a cabo durante ese proyecto y no tenemos referencias de que la asignatura se exonerase en ningún otro período. Los estudiantes, alcanzando una calificación satisfactoria durante el año cursado, accedían a la exoneración de la materia. Ese sistema se abandonó al retornar al proyecto END después de 1996. Un entrevistado sostiene:

Ese sistema de hacer encarar al estudiante con un tribunal en un examen que no condice con nuestro concepto de lo que se desarrolla en el curso no lo podés demostrar de esa manera. Hay otras formas y eso se realizó muchísimo en otras carreras. Eso era un poco parte de los cambios de mentalidad, quitarse de la cabeza ciertos elementos que eran tan profundamente metidos, tan fuertemente convencidos (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

Por lo tanto, el modelo de examen aplicado desde los orígenes se abandona durante la existencia del CCP.

La función de transmitir un saber inamovible, fijo, el patrimonio inmaterial, también llega hasta la actualidad. Cinco de los nueve entrevistados confirman que las danzas se deben enseñar de la forma más pura posible, tal como fueron pautadas. Esto aparece en las palabras de docentes y directores: “lo que nos organiza como país”, “elementos de nuestra identidad”, “el patrimonio cultural inmaterial”; lo tradicional como valor o saber principal a conservar y difundir hace a la misión institucional, la cual se va modificando con más claridad entrando en esta última administración.

Hoy la misión es, tal como aparece en los párrafos extraídos del Plan de Estudios 2014, aprobado por el Consejo Directivo del SODRE, formar creadores, no ya bailarines, intérpretes, profesores o técnicos:

Artistas con voz propia más que repetidores de un formato. Investigaciones de este orden son por tanto necesarias para que los docentes continúen apropiándose de su ser creador, no ya a nivel corporal sino teórico y así lograr colaborar en el

acompañamiento de la formación de nuevas generaciones de creadores (SODRE & END/DF, 2014, s/p).

La convivencia de los modelos educativos es visible en la práctica vigente. El plan institucional despliega conceptos epistemológicos en la vanguardia, como los del pacto de Bolonia, buscando educar en competencias y, a su vez, avala un examen tradicional. ¿Cómo evalúa de manera integral las competencias que promueve el actual proyecto educativo? Lo hace otorgando una nota al estudiante a partir de cuán adaptado logre reproducir el saber enseñado. Por lo tanto, hay aspectos de la educación que siguen la lógica de la reproducción. Quienes tienen a cargo el contacto directo y diario con los estudiantes son los docentes de Danza, aquellos que tienen más de 15 años de experiencia. Los mismos docentes que tuvieron como maestros a los fundadores de la END/DF y se desempeñaron en la institución durante la existencia del CCP son los que hoy ejercen la docencia de la asignatura. Estos docentes manifiestan una falta de formación permanente, falta de debate educativo y que hay una búsqueda de “compatibilizar”, tal como planteaba una docente (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015); “A mí me pasa en este momento que estoy buscando mi lugar en este nuevo modelo” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Recordando el planteo de Álvarez Méndez (2001), fomentar una enseñanza activa implica una evaluación al servicio de la práctica para mejorar la relación de los sujetos con el saber desde la exploración y construcción del conocimiento, incorporando nuevos procesos de aprendizaje.

#### **5.2.4 Diferencias entre lo contemporáneo, lo folclórico y la danza clásica**

Al reconocimiento de la diferencia como elemento que surge de los discursos, tal como menciona esta docente al decir que “Nosotros, los folclóricos, desconocemos mucho el área de los contemporáneos” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015) es posible asociarlo conceptualmente a la idea de estigma planteada por Goffman

(2006). ¿Existe algún tipo de relación para los docentes entre la vivencia de separación de las disciplinas artísticas con los modelos educativos? Este tema fue apareciendo a medida que se sucedían las entrevistas, dando cuenta de una vivencia de diferencia: “Fue la Cenicienta de la danza, hubo un desprecio por la danza folclórica, no lo tengo estudiado, porque también hubo un cambio con la modernidad” (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Este reconocimiento por parte de los docentes de una diferencia entre *los folclóricos* y *los contemporáneos* puede ser pensado en relación a las investigaciones como las de García Ruso (1997). Esta autora afirma que las danzas folclóricas se enseñan desde un modelo fijo y que a las danzas contemporáneas o danzas sin modelo se arriba desde una investigación e innovación del bailarín. Es posible, por lo tanto, que la enseñanza de las danzas folclóricas requieran, por su característica, de un modelo tradicional tal cual lo plantean investigadores como la autora mencionada y Romero (1995), sin que esto signifique una situación deficitaria para los docentes, o que, por el contrario, la vivencia de la diferencia con respecto a otras áreas de la danza tenga como consecuencia la aplicación de un modelo de enseñanza rígido, con miras a jerarquizar la disciplina. Esta consideración surge al momento en que los docentes asocian el acercamiento a la técnica del ballet como requisito para elevar o profesionalizar la danza folclórica:

Y nosotros tenemos que decir: “primera, segunda, tercera”, son muchos términos que provienen del ballet. Yo hice formación clásica pero creo que si bailas clásico, si sos un bailarín de folclore y usas términos desde el ballet se cree que le das prestigio (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015);

Ahora yo creo que se están traspolando otras cosas que tienen que ver con otras técnicas de la danza, como el clásico que es una danza exacta. El pie va ahí y si lo modificás estás haciendo otra cosa. Ahora lo que se pierde es la transmisión del folclore como danza empírica (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).



Esta tendencia a incluir la terminología del ballet clásico para la enseñanza de la danza folclórica no solo es aplicada en la actualidad. Desde la fundación de la END, con su directora con una formación eminentemente clásica, la sugerencia de estilizar la interpretación aplicando técnica clásica aparece explícita en el Plan de Estudios del año 1977, como veremos más adelante. Más allá de eso, los posicionamientos actuales de los docentes por momentos no coinciden con este legado:

Yo tenía un estilo más tradicional y el ballet era súper estilizado con una coreografía que yo desconocía totalmente y esto fue como un sacudón. Entonces vi una publicación en el diario que llamaban a inscripción a la END y con gran expectativa me inscribí (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Además, otro entrevistado destaca: “Por lo menos, de lo que hacen otros profesores con respecto a las danzas de salón es que yo trato de no hablar en terminología clásica” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Hay múltiples identidades que flotan en el aire, plantea Bauman (2003), algunas elegidas por las personas y otras asignadas por quienes las rodean, de forma adjudicada por los otros, pero la mayoría de las veces como algo natural, como algo casi siempre preexistente, un *a priori* desde la necesaria e inevitable tendencia a pertenecer. En la siguiente cita, la docente refiere a audiciones para grupos profesionales de la disciplina folclore, como ocurre por ejemplo con el Ballet Nacional del SODRE o grupos internacionales importantes:

Las diferencias son grandes porque la gente sigue sin conocer y sigue subestimando la danza folclórica. Con una compañera siempre decimos que es *la hermanita pobre* porque no es profesional. Cosas como concursos o audiciones no existen porque jamás se apuesta a lo folclórico como algo que todos tendríamos que saber, por lo menos lo básico, de buenos orientales y eso no pasa (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Históricamente, la enseñanza disciplinada, extensa en años y eminentemente práctica del ballet, o los movimientos no convencionales identificados como contemporáneos, se cuelean progresivamente en la danza folclórica. Algunos docentes viven esto con agrado, otros con pesar:

Ahora hay una onda de folclore contemporáneo que quizá pueda levantar, se ve ahora en el Prado mucho más estilizado, ya lo cuadradito no encuentra su lugar y se ve la combinación de otras disciplinas de la danza con el folclore en sí (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Es decir: “Ni que hablar que prima más lo contemporáneo que lo tradicional” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

Lo tradicional o lo folclórico, como decía el docente en una de las entrevistas, siempre es entendido como lo aburrido, lo fijo, lo estático:

La danza folclórica ocupa el segundo lugar, el primero lo ocupa ballet, porque son ocho años, hasta el último año se puede eliminar gente, es muy riguroso, y la de Contemporáneo va a arrasar, porque viene gente que sabe bailar hace años” (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Cada área ocupa un lugar de reconocimiento social específico y así lo reafirma lo que los docentes opinan sobre los eventos de folclore: “En los certámenes de folclore la parte tradicional es la primera que se sacan de arriba por así decirlo y después viene la parte estilizada que justamente tiene herramientas de moderno, contemporáneo, clásico o de otras cosas” (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Una de las docentes relata muy bien esta vivencia sobre el final de la entrevista, acompañando sus palabras con gestos de una despectividad disimulada. Nos muestra cómo las personas mediante pantomimas se refieren al folclore, cosa que con otras danzas no sucede: “Cómo la gente queda cuando comentas que hay una escuela de formación de danza folclórica, dicen ‘Ay, qué bueno’. Si no preguntan ‘¿Qué hacés?’, a lo que respondo ‘Soy

profesora de danza' y ponen una cara de ¡ahhh!' (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Goffman (2006) plantea que el reconocimiento de pertenecer a sectores distintos abre un juego de simulación donde ambas partes pretenden una homogeneidad que en su intimidad entienden como inexistente y, a partir de allí, se establecen las condiciones para el eterno retorno de la consideración mutua que, según el autor, la psicología social nos enseña a identificar, pero no a cómo resolver:

Si le preguntas a alguien qué es lo que sabe del folclore, por lo menos pone las manos en castañetas. Puede parecernos una tomada de pelo la forma en que lo hace, pero hay una apropiación del hecho y eso es regional (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

Este docente decía “Puede parecernos una tomada de pelo”. Goffman (2006) aclara que tanto los supuestos como las expectativas activan una vigilancia que hace que las diferencias se mantengan y reproduzcan. Al esperar ser discriminado, la apertura a los vínculos o las reacciones ante el encuentro están anticipadamente determinadas, lo cual tendrá como resultado la confirmación del estigma.

### **5.3 Segunda identificación del modelo a partir de selección de frases**

Lo analizado hasta este punto apunta a cumplir con los objetivos propuestos y así identificar a partir de los discursos recabados si existe un modelo educativo preponderante para la enseñanza de la danza folclórica. Para acercar a los docentes de manera directa a las afirmaciones que caracterizan a los modelos educativos, tal como se describió en el capítulo sobre metodología, se les brindó un listado de frases por las que optar. Estas frases, recogidas de la investigación realizada por Nieto en el Instituto de Innovación Pedagógica y Episteme de Colombia en el año 2008, son una selección de algunas de las frases que aparecen en el modelo estandarizado para identificar los pensamientos sobre pedagogía que tienen los profesores, según el enfoque de modelos pedagógicos. Para la presente investigación se optó

por 15 frases. De las diez frases originales del protocolo propuesto por Nieto (2008), se seleccionaron tres de cada modelo: tradicional, técnico, espontaneísta, constructivista y se agregaron las del modelo sociocrítico.

A medida que los entrevistados leyeron el material, fueron realizando comentarios sobre su agrado o desacuerdo e incluso sobre alguna de las afirmaciones propusieron maneras de corregirlas. La mayoría se llevó el material para completarlo, dejándolo en secretaría de la escuela días más tarde. A continuación, y con fines de análisis, se presentan las frases ya agrupadas según el modelo que representan y el número de adhesiones que tuvieron por parte de los docentes entrevistados.

### **Modelo tradicional**

1. La mejor manera de transmitir fielmente los contenidos es a través de la repetición y memorización en un clima de disciplina. ✓✓✓✓
2. Es natural calificar a los estudiantes en buenos y malos, eso se supera a partir de las exigencias que ellos mismos asuman por querer alcanzar al otro.
3. Mayormente, el bajo rendimiento de los alumnos se debe a la falta de atención a las propuestas del docente.

Este modelo de enseñanza, según la definición de Nieto (2008), centra su intervención en la transmisión de los contenidos. Para ello se apoya en la repetición y en la memorización, aspectos que son valorados en la evaluación. Aplica una relación verbalista, enciclopedista y magistrocentrista, donde el maestro es el pilar fundamental para que la educación tenga éxito. Es la guía, el modelo a copiar. El repaso como mecanismo de apropiación del saber es la base de este método. Como se señala más arriba, la frase número 1 recibió cuatro de las nueve adhesiones posibles de parte de los docentes.

### **Modelo técnico**

1. La evaluación debe centrarse en el cumplimiento de los objetivos que el maestro determine, para esto las críticas, deseos e intereses de los estudiantes son obstáculos.

2. El aprendizaje sucede cuando el maestro diseña y planifica secuencias progresivas de conocimientos. ✓✓✓✓✓✓✓✓
3. La planificación no debe abandonarse por más que los alumnos quieran preguntar cosas que no estén contempladas para esa clase. ✓✓

Al modelo técnico, Nieto (2008) lo define como un modelo centrado en destrezas. Este modelo hace mucho énfasis en los medios y en la descomposición de la técnica para la enseñanza. Este modelo también vincula el comportamiento del profesor con el rendimiento de los estudiantes y busca alcanzar un producto más que transitar un proceso. Una de las afirmaciones cuenta con ocho de las nueve posibles adhesiones docentes, y es la que refiere a la planificación del conocimiento en secuencias progresivas.

### **Modelo constructivista**

1. El maestro debe crear el ambiente de aprendizaje para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos superando conocimientos previos. ✓✓✓✓✓✓✓✓
2. Diálogo, concertación y debate son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo. ✓✓✓✓✓✓✓✓
3. Se debe integrar de manera flexible contenidos, objetivos e intereses para lograr transformaciones en las maneras de hacer y pensar de los estudiantes. ✓✓✓✓✓✓✓✓

Este modelo, que cuenta con la mayor cantidad de adhesiones, promueve tal como aparece en el protocolo de Nieto (2008) el aprendizaje centrado en el proceso, donde el estudiante aprende construyendo su propia estructura cognitiva. Desde esta perspectiva el error es entendido no como falla sino como camino para construir el conocimiento. Entre sus representantes más conocidos encontramos a Vigotsky, Piaget y Ausubel.

### **Modelo espontaneísta**

1. Los contenidos y los objetivos se van diagramando a partir de los intereses de los estudiantes. ✓

2. Ajustarse a la planificación no tiene sentido si los estudiantes pierden la motivación. El docente debe estar atento al acontecimiento para que a partir de allí suceda el aprendizaje.

✓✓✓✓✓✓

3. Toda enseñanza se diagrama a partir de los deseos e intereses de los estudiantes, lo que ellos proponen en clase es punto de partida.

Desde esta perspectiva, el estudiante es protagonista expresando sus intereses, proponiendo actividades y tomando decisiones. Su participación no requiere que el docente realice evaluación ya que de establecerse será realizada en forma de asamblea por todos los estudiantes. Una de las frases de este modelo, que refiere a la importancia de la motivación del estudiante, es la que cuenta con mayor número de adhesiones.

### **Modelo sociocrítico**

1. La lectura autónoma y la participación en clase son valores primordiales. ✓✓✓✓✓✓✓✓

2. Es preponderante desarrollar una educación reflexiva orientada al pensamiento crítico, cuestionador, emancipador y creativo. ✓✓✓✓✓✓✓✓

3. Situar a los estudiantes tempranamente en contextos laborales reales donde comprendan contextualmente los aspectos sociales e históricos. ✓✓✓✓✓

Este modelo valora el conocimiento dirigido a la resolución de problemas, basado en la autonomía y en la comprensión de la realidad a través de la reflexión. El rol del profesor es de investigar y aprender durante el proceso de enseñanza, criticando su práctica y modificándola al servicio de la situación educativa.

Las elecciones docentes se agrupan concentrando 24 adhesiones en torno al modelo constructivista y 22 al sociocrítico. Las frases representantes del modelo técnico suman 10 adhesiones, al espontaneísta 8 y solo 4 al tradicional, quedando en último lugar. Podemos decir, a partir de estos resultados, que no hay concordancia entre los discursos de docentes y directores que describen la aplicación principalmente de un modelo técnico-tradicional con el

tipo de ideas y conceptos con los cuales los docentes se identifican. El modelo técnico, que persigue resultados eficientes, no es tampoco de los más elegidos en esta instancia.

Recordemos que una de las docentes decía “todo es técnica, técnica, técnica y no sé qué es lo que dicen que es técnica. Los estudiantes se vuelven como robots” (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015). El otro aspecto a considerar es que el modelo espontaneísta, donde el docente renuncia a la posición dominante en la relación didáctica, tomando el triángulo didáctico propuesto por Aguerrondo (2009) para colocarse al servicio de las necesidades del estudiante, no es un lugar donde los docentes de Danza estén cómodos. La disciplina en la cual trabajan, bastante estructurada y rígida, no parece ser un lugar desde el cual el docente pueda sostener una postura espontaneísta. Uno de los directores lo ejemplificaba del siguiente modo: “La escuela tiene que formar en esa ética de lo que es inamovible, lo que es histórico” (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Los docentes, según manifiestan en las entrevistas, no se identifican con la forma de evaluación vigente, ni con fomentar la memorización y la copia de un modelo, “con respecto a eso hay algo que está mal, porque algunas cosas buscan la reproducción del modelo” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014), pero este sistema está predeterminado. Si volvemos al inicio del análisis, los planteos de los docentes dejan en quienes los leen un sentimiento de queja. Ante la pregunta “¿Qué significa el folclore en tu vida?” un entrevistado responde: “Voy a decir ‘nada’, es que en este momento estoy en una etapa de conflicto, siento que no significa nada en serio” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Otros se molestan por lo que no sucede, por lo que falta, si bien manifiestan expectativas por lo que se podría hacer, sus palabras pasan por la falta de encuentro y de reflexión y finalmente se adapta y resuelve, compatibilizando expectativas y buscando un lugar dentro del proyecto: “Yo también me adapté mucho, obviamente, si no, no hubiera podido seguir, pero me costó” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Todos los docentes optaron por la siguiente afirmación: “El maestro debe crear el ambiente de aprendizaje para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos superando

conocimientos previos”. Esta expresión traduce el rol del docente como acompañante y soporte, el cual favorece con acciones la modificación en el estudiante de saberes previos y la reconstrucción del conocimiento fue identificada por todos los docentes de danza como adecuada. Esta frase pertenece a la selección original realizada por Nieto (2008), protocolo del cual la recogimos para la presente investigación. Para el análisis se intentó buscar en sus discursos de qué maneras los docentes crean el ambiente de aprendizaje. Y lo que prevalece es un diálogo entre modelos, visible cuando en la búsqueda por brindar secuencialmente el conocimiento interactúan herramientas adecuadas a una perspectiva constructivista con aquellas propias del modelo tradicional, como la memorización y la repetición:

Trabajo el método de repetición yo enseño una danza, una coreografía, enseño una figura y luego de que la técnico hago una secuencia, la enseño, la explico, la desmenuzo, la trabajo y vuelvo a la primera. Voy haciendo un trabajo que ayuda la memoria, que se den cuenta de la secuencia de lo que están aprendiendo (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015);

Los estudiantes no tienen claro qué es lo que prepondera y por qué esa danza es así y no de otra manera, qué figuras y qué elementos hacen a la danza. A veces se les pasa la danza por arriba porque hay que aprenderla de memoria. (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015).

Los investigadores en educación reconocen que los modelos conviven y no se abandonan drásticamente. La dificultad aparece, volviendo a lo que plantea Díaz Barriga (2010), cuando el estudiante se encuentra frente a un problema a resolver. Tal como mencionaba la docente anterior, prima en los estudiantes la duda. Es más seguro tener delante un docente que te dé el conocimiento. Como dice la docente “que cuando vos explicás tus conocimientos el alumno lo está asimilando y lo está entendiendo” (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014). Además,



Capaz que antes tenía un estilo más rígido. Ahora no sé si es tan así, igual hay algunas cosas sobre las que no transo, que son como la Biblia para mí, que lo que enseñe lo enseñe bien, que lo que aprendan, lo hagan bien, y que al alumno siempre le parezca que estás para enseñar, que no te está enseñando. Creo que eso hace que la clase tenga esa cosa de maestro-alumno. (Anónimo [entrevista docente 2], comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Como se ve en los discursos, a la vez que se aplica un modelo tradicional de enseñanza, los docentes defienden en sus discursos la importancia de la construcción y la reflexión en el conocimiento:

Hay que lograr el equilibrio entre la enseñanza de la técnica y no coartar lo que uno ha de poner de sí. Para bailar y dar clase todos tenemos estilos diferentes y no hay una receta única. Hay un momento donde uno otorga la receta y después se trata de que el muchacho saque lo personal para ponerlo en juego ahí, porque si no el tipo de educación totalmente bancaria no funciona (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014);

Creo que en este momento la cantidad de materias que se han incorporado han hecho que al alumno se le abra el panorama de forma integral, no es solo venir a bailar sino que desde el punto de vista técnico y pedagógico todo apunta a una formación integral (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Es la experiencia de los docentes como interiorización de la práctica lo que les aporta un posicionamiento pedagógico actualizado, que fluctúa entre la tradición a partir de la cual se formaron y el progreso del cual indefectiblemente forman parte:

Hay que tratar de dar más y descubrir en los alumnos que son capaces de resolver muchas más situaciones que no están escritas en ningún programa, como pasa con Primaria, falta más compromiso. Si en un programa hay tres cosas, entonces enseñó

eso y nada más (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Estos discursos dan cuenta de la puesta en juego de nuevas tendencias educativas. De todos modos aparecen en varias entrevistas, como hemos visto en ejemplos anteriores, ideas que responden a lo promovido en la educación tradicional sin mediar la crítica colectiva, ya que los docentes afirman que el debate educativo aún requiere desarrollo.

El cuerpo de los docentes, tomando la cita que aparece en Rodríguez (2003) con referencia a los aportes de Soares (2001), “es inscripción que se mueve y cada gesto aprendido e internalizado revela trechos de la historia de la sociedad a la que pertenece. Su materialidad concentra y expone códigos, prácticas, instrumentos, represiones y libertades” (p. 109).

Como cualquier actor social, los docentes actúan lo aprendido, lo vivido, lo practicado, pasando por momentos en que nuevas tendencias aparecen y volviendo a aplicar los procedimientos conocidos, lo que funciona.

Para todas las áreas de la educación, según autores como Díaz Barriga (2010), manejar la resolución de problemas es lo menos evolucionado. Los modos en que mecanismos tradicionales de acción aparecen y se renuevan en las prácticas de manera inadvertida aparecen en los discursos:

Es muy difícil cambiar la cabeza de quienes aplican directamente esto, muy difícil. Se retrasa más por eso mismo. Hay profesores que son muy *progres* y se adaptan inmediatamente a esto y hay profes que no, entonces vos tenés que hacer como un equilibrio entre todo eso para lograr llevar a la gente hacia donde vos quieres, y todo eso lleva su tiempo (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

Probablemente parte de la dificultad está centrada en la intención de “llevar a los docentes” por una iniciativa individual. El plan institucional que responde a un modelo crítico genera acciones donde lo natural es el encuentro y la investigación educativa. Apple (1986), tal como mencionamos anteriormente, afirma que transformar esto no es una dificultad solo para

este sector de la enseñanza. Múltiples investigaciones demuestran que este es un problema para la educación en general a nivel global (Díaz Barriga, 2007).

Refiriéndose a cómo las acciones dejan de ser cuestionadas y pasan a ser naturales Gastalho, (2013) afirma que la falta de cuestionamiento de las acciones produce normalidad. Si bien eso tranquiliza, no contempla toda una serie de nuevos elementos que aparecen cotidianamente, por lo tanto, es necesaria la constante producción de conocimiento.

Cada vez más, los docentes y los investigadores de la enseñanza ponen en duda los factores naturalizados, ya que las perspectivas interpretativas y hermenéuticas ofrecen parámetros mayores de comprensión de la compleja actualidad social (Popkewitz, 1988).

La siguiente afirmación tomada del modelo sociocrítico también fue adoptada como válida por todos los entrevistados: “Es preponderante desarrollar una educación reflexiva orientada al pensamiento crítico, cuestionador, emancipador y creativo”. Según las entrevistas, hay espacios destinados a fomentar la interpretación de forma creativa:

Todos tenemos estilos diferentes y no hay una receta única. Lo que me da resultado a mí no te da resultado a vos porque tenemos tono de voz diferente, hasta maneras de comunicarnos y pararnos distinta. No hay una receta y para bailar es lo mismo. Si yo no pongo algo de lo personal pasa a ser un autómatas, solo la repetición de un esquema (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

Además, “Cuando uno forma bailarines tiene que formar un poco creadores con una cabeza abierta para que puedan decir ‘Voy a crear algo en base a lo que aprendí’” (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015). O también:

Para trabajar la interpretación les creo situaciones, les hago bailar como si tuviesen de público a niños, si estuviesen en un escenario bailando para la END, si fuera en la televisión los hago mirarse mucho a los ojos, son ejercicios de confianza, gestos con la cara acordes a lo que están haciendo (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Esto sucede según lo manifestado siempre de la mano del docente que habilita espacios para crear y que, a su vez, logra manejar el disciplinamiento y el acatamiento como valores a fomentar: “Son reglas que existen en mi clase, creo que con el tiempo entienden que con silencio y ciertas rutinas van logrando cambios” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 143 de julio de 2015); “Ahora que está de moda la técnica, pueden ser excelentes técnicamente, pero quizás no lleguen a ser artistas (Anónimo [entrevista docente 5], comunicación personal, 21 de julio de 2015).

Otros docentes también refiere a este punto:

Una de las formas fundamentales es la disciplina, busco que el alumno antes de comenzar esté concentrado en lo que va a hacer. Un alumno disperso no puede lograr buenas cosas, primero tiene que estar concentrado, bien plantado en el lugar donde está y para lo que está (Anónimo [entrevista docente 9], comunicación personal, 30 de julio de 2015).

Además, sostienen: “Me parece que el alumno pierde la herramienta, se ata tanto a la técnica y la quiere hacer bien para mostrarle al docente que la hace como el docente quiso, y por esto pierde su autonomía” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014).

Ya que la segunda afirmación seleccionada por todos los docentes destaca la necesidad de fomentar el pensamiento crítico cuestionador y creativo, buscamos en las entrevistas elementos que den cuenta de acciones propias del modelo sociocrítico.

Un modelo educativo desde la teoría crítica, fundamentada en la teoría crítica de Habermas (1987), entre otros, considera al sujeto propietario del conocimiento que cuestiona y logra hacer uso de su potencia creadora; no se trata de construir nuevas recetas sino de hacerlas innecesarias, y que las situaciones educativas sean situaciones de creación. Ante la pregunta sobre la posibilidad de que el estudiante supere en conocimientos al maestro, uno de los docentes responde: “Acá es otro tema y es que no se respeta mucho los saberes previos, se los menosprecia” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014). ¿Cómo considerar al sujeto propietario del conocimiento si la posibilidad de horizontalidad es controlada?

Otra perspectiva plantea: “Ojalá todos los estudiantes superaran a los maestros, pero como están dadas las cosas en la Escuela no dejamos que el estudiante sepa más, por no perder la capacidad de ser profesor porque el alumno sepa más” (Anónimo [entrevista docente 4], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Fomentar el pensamiento cuestionador, crítico y autónomo es lo que seleccionan como positivo en la afirmación, pero un estudiante debe aprender sus conocimientos del docente, esto estaría cercano a la educación vertical. Una de las docentes decía: “que no sienta que te está enseñando” (Anónimo [entrevista docente 6], comunicación personal, 14 de julio de 2015). Otro docente ejemplifica directamente lo anterior en su entrevista: “En la escuela mientras yo estudiaba primaba el docente que sabe mucho, pero no logra. Enseña lo que tiene que enseñar y no trata que el alumno sepa más de lo básico. He notado eso” (Anónimo [entrevista docente 7], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Todo lo anterior permite pensar que, si bien los docentes se identifican con modelos actualizados de educación tendientes a la construcción del conocimiento, existen parámetros no identificados totalmente por ellos que obturan su puesta en práctica. De una manera cuidada, esta docente afirma:

Siempre se puede aprender cosas de un docente y de un alumno también. Considero que un alumno puede saber más que un docente pero siempre tendrá cosas que aprender de este último, sea su forma de enseñar, la dedicación, su lenguaje, etc. O puede ser algo que no le guste y aprendería a no hacerlo cuando tenga que enseñar algo (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Lo interesante aquí, y desde el análisis de emergentes, es lo que se establece en este discurso después de la conjunción adversativa “pero”: esta afirmación continúa hablando de una relación docente-estudiante que requiere, para ser válida, diferenciarse, dejando aparecer aspectos tradicionales de la relación docente-estudiante. Y también: “Yo intento generar sin perder el respeto docente-alumno, sin generar amiguismo, mantener una comunicación fluida y abierta, que les permita manifestarse conmigo de forma que de pronto como alumno no lo viví” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015). Así lo

plantea esta docente que, en un tramo más adelante, continúa: “Tiene que ver con un modelo de enseñanza, pero yo creo que se puede mantener una distancia desde el respeto, ya que al mantener definidos los roles, se puede mantener una relación humana y hasta afectiva” (Anónimo [entrevista docente 8], comunicación personal, 16 de julio de 2015). Nuevamente como emergente aparece como interesante la última afirmación, “hasta afectiva”. Acaso, como plantea Freire (1986), ¿educar no es siempre un acto de amor? Parece importante en este punto de la investigación destacar que la observación detallada de la aparición de los modelos pedagógicos en los discursos no apunta a evidenciar contradicciones docentes. Por el contrario, los posicionamientos paradigmáticos distintos se suceden de manera inadvertida por los docentes la mayor parte del tiempo y en todas las situaciones educativas, sin importar de qué disciplina estemos hablando.

#### **5.4 Diferencias entre proyectos educativos desde la mirada de los directores**

Si bien las consideraciones de los docentes se refieren principalmente a lo que sienten en la actualidad con respecto a su trabajo, las entrevistas a los directores permiten recoger información de la vida institucional y de las intenciones de los proyectos educativos. Reconstruir, por lo menos inicialmente, características de la evolución de la institución a partir de las propuestas educativas vuelve visibles los modos que se construyen las formas de entender la enseñanza.

La institución se ha modificado, según la documentación oficial:

1. Escuela Nacional de Danza, División Folclore: 1975-1976 a 1986.
2. Escuela Nacional de Danza, División Folclore (transición): 1986 a 1987.
3. Centro de Cultura Popular: 1988 a 1995.
4. Escuela Nacional de Danza, División Folclore: 1996 a 2012.
5. Escuela Nacional de Danza, División Folclore. Escuelas de Formación Artística: 2013 a 2015.

Con respecto al momento fundacional los directores plantean:

El inicio de la END fue algo sorprendente que surgió de una voluntad política más que nada. Ambas inicialmente dijeron que no<sup>1</sup>, que no estaban en condiciones, pero la autoridad fue bastante enérgica: “Tienen que hacerlo, vamos a apostar a ustedes”. El Ministerio le había pedido reserva, no podía hablar con nadie, así que se sentó sola, ya tenía 68 o 70 años y empezó a buscar materiales, ya que fue una investigadora toda su vida y tenía mucho material. Por esos tiempos trabajó mucho” (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Otro director cuenta: “No sé cuál habrá sido el pensamiento de quien armó la currícula de la escuela en ese momento, pero de pronto puedo arriesgarme a pensar que no importaba el artista sino que importaba el repetidor” (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014), porque: “En aquella época el objetivo era que en el país se bailara la misma danza unificada con un criterio de investigación y preservar para el futuro algo que tiene base en nuestra identidad política y sociocultural de esas danzas (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

En los discursos aparece, por lo tanto, la voluntad política de fundar la END, la misión de formar docentes y, finalmente, cumplir con el objetivo de que en el país se bailara la misma danza con base en la identidad nacional:

Recuerdo que lo comentamos era el *orden de dificultad de cada danza. Enseñarle al alumno gradualmente*, los pasos de cada danza, el esfuerzo físico ya que cada danza tiene su dificultad, y así de esta manera organizó un programa de cuatro años (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Esta secuenciación de los contenidos apuntaba a una secuenciación progresiva del conocimiento, tal como desde un paradigma tradicional se compilan paulatinamente contenidos. Esto aparece también detallado en el Plan, citado, de 1976 del período 1975-

---

<sup>1</sup> Haciendo referencia a las primeras directoras designadas, Flor de María Rodríguez de Ayestarán para la División Folclore y Margareth Graham para División Ballet.

1976. Lo que resulta muy significativo en la siguiente frase es la noción de “danza estricta” en oposición a “danza libre”, que menciona este director:

El objetivo fundamental en el origen era conservar las danzas, después formar docentes en *esa disciplina estricta que es la danza, sobre todo que no es una danza libre*. Que te enseñen a bailar y a expresarte, eso no es una danza (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Por lo tanto, el saber que durante ese período se imparte tiene como base un elemento fijo que no se puede tocar; el alcance de lo inamovible es lo que hace la diferencia:

Después vienen todas las proyecciones que se hacen con esa danza y ahí entra la libertad del docente, se crea sobre eso y se han visto trabajos muy lindos en la fiesta de la Escuela, pero *teniendo ahí ese cliché fijo*, ese modelo que no se puede tocar (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

Si bien en este caso se hace referencia a la importancia de la creación, esta se adjudica al docente, aspecto que, según lo manifestado, se mantiene en la actualidad, ya que prima la enseñanza magistocéntrica.

Esta misión original de formar en base a unos contenidos inmodificables es preservada en el sentir de los docentes y busca maneras de ponerse en juego, más allá del cambio de orientación que los docentes identifican dentro de la institución y para el cual construyen argumentos: “Hoy pienso que está abierto a que salgan bailarines también, no solo docentes y por eso hay otras disciplinas y otra formación” (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015), lo cual permite deducir que se va construyendo en una suerte de vaivén cuál es el sentido de la tarea. Por momentos aparece la idea de que cuando la formación era dirigida a la docencia no eran necesarias otras disciplinas y otra formación.

La educación propuesta por el primer proyecto era guiada por los maestros y con un enfoque de inamovilidad:



Esto no es creación solamente artística, esto es el patrimonio nacional, tiene otro peso, la Escuela es la que impacta. La Escuela tiene que formar en esa ética de lo que es inamovible, lo que es histórico, crear esa conciencia en el alumno que egresa que tiene esa responsabilidad frente al país, que le hace depositario de algo del patrimonio (Anónimo [entrevista directores 1], comunicación personal, 17 de julio de 2015).

De acuerdo a lo que plantea Pera (2000), la justificación de la acción de las Fuerzas Armadas en el ámbito educativo pasaba por el reforzamiento de la institución como bastión de la resistencia de la Nación: “La misión de las Fuerzas Armadas en su última instancia es política, no de partidos, ni de clases ni de parcialidades; consiste fundamentalmente en defender los valores esenciales y permanentes que fundamentan la existencia de la patria” (p.59).

El inicio del cambio se da con la inminente jubilación o retiro de Flor de María Rodríguez de la dirección, como destaca otro entrevistado: “Cuando Flor se retira, queda Uruguay Nieto como director, cerca del 86, luego se instala el Centro de Cultura Popular y ahí cambiaron los contenidos de forma fuerte. El cambio programático fue novedoso (Anónimo [entrevista directores 2], comunicación personal, 6 de junio de 2014).

Cuando el proyecto educativo cambió radicalmente, el cambio de modelo educativo comenzó a aparecer en la propuesta CCP:

Cuando planteé los tres niveles pensaba que los estudiantes pudieran trabajar horizontalmente, para trabajar tanto la danza como la música, porque no entendía cómo podías trabajar danza sin música, y cómo la música iba a olvidarse de la danza. Todo eso creo que es un espíritu de respeto al egresado que iba a salir del CCP (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

Lo central de este fragmento en relación a los objetivos de la presente investigación es visibilizar el planteo de una interrelación horizontal de los estudiantes con las temáticas. La

propuesta de este proyecto educativo intenta superar los lineamientos del proyecto original. Por ejemplo, en cuanto al concepto de lo folclórico, se desea ampliar la mirada a otras áreas de la cultura popular. Para conseguirlo, uno de los soportes fue un cambio de modelo educativo visible en la modificación de la evaluación, iniciando la circulación entre las asignaturas y poniendo, según lo manifestado, el acento en el estudiante:

Se enseñaba considerando que el estudiante era un ser humano y con eso ya teníamos un gran avance. Se enseñaba para escuchar aportes de los estudiantes y para poder ir encauzando el trabajo difícil con la parte técnica de la danza, donde muchos no pueden llegar y eso complicaba. Todo eso llevaba a la autonomía, aunque no sé si es exactamente la palabra, pero probablemente sí a la continua evaluación de tu formación (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

En este período, la relación docente-estudiante se modifica (antes había una oposición basada en la jerarquía):

Me parece que es una oposición que no es sana, yo no la uso, no estoy de acuerdo con que el profesor sepa más que el alumno ni que el alumno sepa más que el profesor. Creo que son dos universos que tienen que estar absolutamente intercalados, mezclados, unidos y como tal va a salir una suma, va a salir un producto que es una persona formada de manera integral (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

Al decir de Frigerio y Poggi (1992), “en el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora” (p. 20). La evolución, los cambios y las adaptaciones a los que toda institución educativa está irreversiblemente sometida llevan siempre la impronta de ese origen histórico. Como menciona Robbins (1996), “los fundadores de una organización tradicionalmente han proyectado un gran impacto sobre la cultura inicial de esa organización” (p. 689).

Surge de las entrevistas de docentes y directores que en los períodos inmediatos anterior y posterior a la existencia del CCP, lo prioritario a evaluar es un saber a reseñar con la menor modificación posible. Un conocimiento que se hereda, se recibe, se reproduce y se difunde, pero que tiene un grado de rigidez alto.

Como se menciona más arriba, hasta el momento de finalizar la presente investigación el examen de Danza se continuó realizando con la misma dinámica que en el primer período, ante un tribunal nunca menor de tres docentes de la asignatura. El estudiante entra solo al salón y debe bailar una de las coreografías enseñadas durante el año. El profesor del año guía las preguntas referidas a cantidad de compases, orden y nombre de las figuras, posición inicial y final, sentido de los giros, descripción verbal de los movimientos y ejecución de uno de los tramos de la danza, en rol de dama o caballero, por nombrar alguna de las posibles preguntas.

A instancias de lo proyectado desde la institución, con la integración de las escuelas del SODRE a la Escuela de Formación Artística, la misión está en proceso de cambio:

La misión se ha ido modificando a lo largo de la historia. Estamos en el siglo XXI, por lo tanto tenemos una misión diferente. En este momento la misión que tenemos, más allá de la *preservación del acervo cultural, del patrimonio intangible inmaterial* que eso sí se ha mantenido a lo largo del tiempo, es la de formar artistas (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

En referencia al período fundacional este discurso plantea:

De pronto, puedo arriesgarme a pensar que no importaba el artista *sino que importaba el repetidor*, es decir, tenés que saber bien las coreografías para poder repetirlas y así tener que hacerlas. No había tampoco un cuestionamiento como hoy en día estamos haciendo o estamos en camino a hacerlo en algún momento (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

El cambio no está instalado, según manifiestan los entrevistados. Está programado con un mayor nivel de conciencia y visibilidad. Dentro de lo identificable en este período siguen

apareciendo en los discursos ciertas dificultades: “Es muy difícil cambiar la cabeza de quienes aplican directamente esto, muy difícil” (Anónimo [entrevista directores 3], comunicación personal, 5 de junio de 2014).

“Cambiar la cabeza de quienes aplican esto”, plantea este director, confirma la continuidad de un poder centrado en quien es poseedor del saber, alguien que actúa sobre otro en lugar de un trabajo cooperativo.

Para Foucault (2003), la circulación del poder a través de los sujetos es una posible explicación de la repetición de las acciones, las relaciones de poder operan sobre los cuerpos, exigen del sujeto trabajos en forma de ceremonias, por tanto según este autor el sujeto no es pasivo. Estas fuerzas no están por fuera del hombre: lo atraviesan, actúan a través de él. No hablamos de un hombre sometido pasivamente al poder, sino siendo la parte principal de este. Relaciones de fuerza que parecen ocultas, pero que circulan, se reproducen y pueden determinar la vida de muchas generaciones.

Lo que se recoge de las entrevistas a los directores da cuenta de una Escuela inicialmente pensada con dos fines muy específicos, preservar las danzas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán y formar profesores de danzas folclóricas. Esta misión institucional llega hasta la actualidad de una forma muy marcada, tal como lo manifiesta este docente: “acá yo siempre trabajé pensando que formaba un docente o un bailarín. En realidad, intentaba darle una serie de conocimientos claros, que estuviera formado con buenos materiales para poder defenderse en el trabajo” (Anónimo [entrevista docente 1], comunicación personal, 23 de abril de 2014). O como plantea este director, entendiendo que el énfasis varió en uno u otro perfil: “Yo integré la segunda generación de una escuela que buscaba formar profesores, entrabas para ser profesor. Era más fuerte eso que la formación de bailarines, pero la secuencia iba llevando a que se formaran también como bailarines” (Anónimo [entrevista directores 2], comunicación personal, 6 de junio de 2014).

La evolución de la historia institucional no fue del todo lineal: entre 1988 y 1998, con el CCP, hubo un proyecto educativo diferente al propuesto en la época fundacional, que, para asombro de sus creadores se abandonó; “entonces se continúa con la misma línea, sin ningún tipo de fractura” (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015):

La palabra “popular” estaba prohibida, así que era División Folclore. ¡El folclore no existe, se perdió hace mucho tiempo! Pero vamos a dejarlo como algo que no viene al caso... Es teoría antropológica, teoría del folclore, llámale folclore, llámale tradicional, pero lo malo es no poder evolucionar en una concepción metodológica del paso que das de una concepción de lo tradicional a una visión de lo popular (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015).

Aparentemente, este salto paradigmático no se pudo dar y lo que se hizo fue volver al modelo anterior, para mantenerlo durante el lapso de una década.

#### **5.4.1 Análisis comparativo entre planes institucionales**

El análisis comparativo de los planes obtenidos apunta a identificar, dentro de lo posible, su lógica organizativa. Esta orienta los modos de las relaciones y correlaciones que se establecen entre las asignaturas y los lineamientos de transmisión, apropiación y creación de conocimientos para obtener la formación del egresado. Bordoli (2005) plantea también que el o los conocimientos centrales y el sentido que le atribuyen quienes elaboran el plan lo vertebran y otorgan la posibilidad de orientar valores y prácticas sustantivos para la reproducción de cierto saber y la formación de cierto tipo de egresado.

La academización de toda actividad educativa es un aspecto fundamental, según plantea Sacristán (1991) para entender la actividad escolar en sí misma. Los aspectos que hacen al currículo tienen que ver, entonces, no solo con la selección de contenidos que hacen al plan de estudios, sino también con la organización del uso del tiempo y del espacio, con cómo son los roles estudiante, docente y no docente, entre otros. Las instituciones, plantea este autor, a lo largo de su historia tanto como se modifican se enquistan; de ahí la importancia de su seguimiento para comprender el presente. La Escuela Nacional de Danza modificó su propuesta educativa, plasmándola en los planes respectivos, que corresponden a los años:

1. Fundación de la Escuela Nacional de Danza 1975: Plan 1976-1977

2. Centro de Cultura Popular. Cambio de proyecto y de nombre: Plan 1987-1988
3. Retorno al proyecto END/DF 1996: Plan 1996
4. Reestructura: Plan 1998
5. Plan 2003
6. Reestructura: Plan 2007
7. Reestructura 2008
8. Plan 2012 (similar al 2008)
10. Reestructura: Plan 2013, escrito formalmente en el Plan 2014.

Como veremos seguidamente, algunos planes contienen un verdadero diseño curricular, donde es posible identificar los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que los sostienen (por ejemplo, los planes 1998, 2007 y 2014). En algunos aparecen relaciones temporales entre las asignaturas respecto de la secuenciación de correlativas, la organización del conocimiento por niveles o ciclos, el perfil del título, del egresado, como sucede con los planes 1998 y 2007 o el nivel de flexibilidad curricular, elementos a considerar según Bordoli (2005) al atender a las transformaciones educativas. Esta mejora en la diagramación curricular es característica de toda la enseñanza formal posdictadura, tal como plantea Carreno (2013).

Según lo definido por la Comisión Sectorial de la Enseñanza (2005) y siguiendo los planteos de Bernstein (1988), los diseños curriculares recogidos no tienen características de flexibilidad: hasta el momento la posibilidad de circulación entre las carreras que ofrece la END no aparece explícita en los reglamentos consultados. Los contenidos de las asignaturas aún se manejan de manera aislada en la práctica, según relatan los docentes, más allá de la articulación entre áreas propuesta en el Plan 1998 y la generada entre los docentes al momento de establecer la temática y la puesta en escena de la muestra anual de actividades. Esto ha provocado dificultades para conseguir el objetivo de contribuir a la formación integral del estudiante, tal como aparece planteado en el Plan 2007 (ver tabla 3).

Tabla 3. Objetivos planteados en los planes recogidos: 1976, 1988, 1996, 1998, 2003, 2007, 2008, 2014<sup>2</sup>

Plan / duración de la carrera	Objetivos
1976 <sup>3</sup> 4 años	“Ayestarán confecciona los programas de su división con diez materias que considera fundamentales para la formación de un profesor de danzas orientales”
1987-1988 <sup>4</sup> 4 años	En 1987, la DF de la END inició una reestructura que se refleja fundamentalmente en: Un nuevo plan de estudios para su carrera curricular reformulado con perfil de especialista en danzas tradicionales. Esta realización pretende concretar una Política Cultural en relación con la Cultura Popular Tradicional, que implica su estudio, difusión y valorización como expresión fundamental del patrimonio popular tradicional que es parte integrante de nuestra identidad nacional.
1996 2 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penetrar en su música e instrumentos, sus textos literarios y estudiar su origen y carácter.</li> <li>- Profundizar en los diferentes campos por los que ha transitado la danza y descubrir así su hábito societario contenido en su historia.</li> <li>- Conocer su coreografía y especificar su carácter que lo desarrollara en la práctica diaria de la danza.</li> <li>- Profundizar el interés del alumno en el conocimiento de las danzas folclóricas y tradicionales del país.</li> <li>- Capacitar al alumno para la práctica y enseñanza de las danzas folclóricas y tradicionales del pueblo del Uruguay.</li> <li>- Conocer las fuentes teóricas y sus proyecciones contenidas en sus coreografías.</li> <li>- Formar el Ballet Folclórico Nacional</li> </ul>
1998 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar el interés del alumno en el conocimiento de las Danzas Folclóricas y Tradicionales del país.</li> <li>- Capacitar al alumno para la práctica y la enseñanza de las Danzas Folclóricas y Tradicionales del pueblo del Uruguay.</li> <li>- Profundizar en los diferentes campos por los que ha transitado la danza y descubrir así su hábito societario contenido en su historia.</li> <li>- Penetrar en su música e instrumentos, sus textos literarios y estudiar su origen y carácter.</li> <li>- Ubicar las fuentes teóricas y sus proyecciones, contenidas en sus coreografías.</li> <li>- Conocer sus coreografías y especificar su carácter que lo desarrollará en la práctica diaria de la danza.</li> <li>-Formar un Ballet Folclórico para la difusión de las danzas folclóricas nacionales.</li> <li>- Asesorar y colaborar con las Intendencias a los efectos de la conformación de Ballets Folclóricos en sus respectivas áreas, ajustadas al rigor técnico impartido por la institución.</li> </ul>
2003 3 años	La END fue creada con el fin de preservar enseñar y proyectar uno de los aspectos más ricos de nuestro patrimonio histórico cultural, las danzas folclóricas y tradicionales que se dieron en el territorio oriental.

<sup>2</sup> Por la duración de la carrera del año 2012 y la similitud en el diagramado de la currícula (con en el agregado de la asignatura Tango) el plan vigente podría ser el correspondiente al año 2008. De todos modos, por no aparecer esto de forma explícita, se trabaja sobre ambos planes como sucesivos.

<sup>3</sup> Información obtenida del informe con fecha 26 de noviembre de 1985, cedido por CDM y elaborado bajo la dirección de Flor de María Rodríguez de Ayestarán. No se obtiene un plan del período fundacional que contenga objetivos institucionales.

<sup>4</sup> Información obtenida del programa distribuido con motivo de la primera muestra anual de actividades del CCP. No se obtiene un plan de ese período que contenga objetivos institucionales

	Este objetivo lleva implícito tanto la enseñanza de los procesos de reconstrucción coreográfica como su proyección tanto con sentido espectacular como didáctico. También implica la ubicación de cada danza en su contexto histórico.
2007 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rescatar, preservar, difundir y potenciar el patrimonio dancístico del Uruguay y sus adyacentes, capacitando al educando en forma óptima e integral.</li> <li>- Desarrollar un modelo educativo abierto a los diferentes lenguajes del medio, seleccionándolos y utilizándolos para enriquecer el lenguaje artístico propio de la Escuela Nacional de Danza-División Folclore, favoreciendo el ejercicio de sus roles como: Receptora y divulgadora de las creaciones artísticas y culturales populares. Protectora y portadora de bienes artísticos, culturales y de trabajo con un valor histórico. Productora de comunicación sociocultural.</li> </ul>
2008 3 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rescatar, preservar, difundir y potenciar el patrimonio dancístico del Uruguay y sus adyacentes, a través de una capacitación integral de su población estudiantil.</li> <li>- Desarrollar un modelo educativo abierto a los diferentes lenguajes del medio, seleccionándolos y utilizándolos para enriquecer el lenguaje artístico propio de nuestras danzas folclóricas.</li> </ul>
2012 3 años	El plan 2012 recabado no contiene objetivos. En sus dos hojas de diagramación aparecen la estructura curricular y las actividades extracurriculares.
2013 4 años <sup>5</sup>	El documento distribuido en el año 2013 se inicia como un reglamento de la carrera que incluye en el punto X la estructura curricular bajo el nombre <i>Previaturas y Plan de Estudios</i> .
2014	<p>El objetivo, desde la coordinación académica, es formar claramente profesionales de las danzas folclóricas del Uruguay pero además reorientar un plan de estudios que no se centre exclusivamente en formar “técnicos” sino en formar creadores con voz propia, sostenidos por herramientas técnicas sólidas y con conciencia de su contexto e identidad folclórica (p. 3).</p> <p>Alcanzar esto a través del desarrollo de competencias.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las tablas que aparecen a continuación recogen la duración de la carrera y la cantidad de horas de clase establecidas para cada asignatura por año y por semana. Por ejemplo, Danza I dos horas por día durante los cinco días de la semana, lo que da un total de diez horas en la semana. Si esto se repite de 1º a 4º, la asignatura Danza tiene asignadas, durante la cursada, 40 horas de práctica. De esta forma se agrupan las asignaturas, haciendo visible la dedicación que en cada plan se adjudica a la ejecución práctica o a la elaboración puramente teórica del conocimiento.

<sup>5</sup> En el año 2013 se establecen en la práctica ciertas modificaciones que se escriben formalmente al año siguiente bajo la forma de un diseño curricular.



Tabla 4. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1977

Asignaturas prácticas	Horas <sup>6</sup>	Asignaturas teóricas	Horas
Danza I, II, III, IV	40	Historia Nacional I y II	9
Malambo I, II, III, IV	20	Solfeo I y II	6
		Historia Universal de la Danza II	2
		Historia de las Danzas Nacionales IV	no figura
		Historia del traje I	5
		Folklore Musical Uruguayo	no figura
		Literatura	no figura
		Pedagogía II	1
Total de horas de práctica	60	Total de horas teóricas	23 <sup>7</sup>

Fuente: elaboración propia.

Las principales características del currículo de este período se encuentran en un informe de su directora, del año 1985. Allí se mencionan las asignaturas, el título que otorga la formación, la duración de la carrera, la carga horaria de las asignaturas que entiende centrales, la calificación y la evaluación final. El resto del material obtenido son los programas de asignaturas, en los apartados titulados: Objetivos, Fines, Acción Docente, Puntualizaciones y Bibliografía. Según investigaciones como la realizada por Cantarelli (2010) sobre educación en el período de la dictadura, los planes de Educación Secundaria fueron modificados poniendo énfasis en la formación moral de la persona. De este modo, los programas de ese período poseen lo que en ellos se denomina “instrucciones”, a modo de textos, consejos o dictámenes dirigidos al profesor. Esto aparece en el acumulado de programas de las asignaturas del Plan 1977, en el apartado denominado “Acción docente”, donde se establecen cuidados en la formación en valores o comportamientos de la siguiente manera:

<sup>6</sup> En el informe del 26 de febrero de 1985 se menciona el total de 40 horas de Danza y 20 de Malambo de 1° a 4°.

<sup>7</sup> Dentro del material obtenido no aparece la carga horaria de tres asignaturas teóricas, por lo tanto, este total tendrá una variabilidad de por lo menos una hora por asignatura. Desconocemos si esas asignaturas se dictaron en un solo año o si se impartían correlativas, por lo tanto, este es el número menor de horas, pero no es la carga horaria real.

E) Exigir al alumno perseverar en la materia por medio de lecturas adecuadas, y no establecer comparaciones entre los alumnos brillantes y los menos capaces intelectualmente.

F) El profesor deberá ser terminante en su disciplina de clase, evitar la rutina y aplicar su capacidad de lenguaje, técnica y conocimientos a la docencia, para el mejor desarrollo del curso (MEC & END/DF, 1977, pp. 25 y 35).

De algún modo, plantea Cantarelli (2010), la centralidad en la formación de la persona da cuenta de la necesidad del reencauzamiento de la sociedad uruguaya en sus mejores tradiciones. De manera similar, al pie de los programas de Danza y Malambo para cada año y con la firma de la directora de ese período, aparece el siguiente párrafo: “El profesor deberá dedicar cada día de clase al repaso de las danzas aprendidas en años anteriores, así como de las mudanzas de malambo de los cursos anteriores” (MEC & END/DF, 1977, p. 18). El énfasis de la figura docente está puesto en la repetición y el repaso, según Cantarelli (2010), como estrategia para reproducir y repercutir en las nuevas generaciones. Esto es posible, continúa la autora, si consideramos una semiótica del espacio político que posibilitó y habilitó este reordenamiento de la sociedad. La búsqueda de esta perspectiva expresiva en el Plan 77 en alguna de las asignaturas aparece también dentro del apartado titulado “Acción docente” para las asignaturas prácticas: “Cuidar la expresividad que deberá vivirse en la totalidad del cuerpo y del dominio de la estética. Observar sonrisas y miradas”. (p. 25). La lectura de los programas del resto de las asignaturas permite identificar la preocupación por la estética, la expresividad y la gracia de los estudiantes. En los apartados de cada asignatura, bajo el título de “Puntualizaciones” se recomienda a los docentes generar un acercamiento a la cultura a partir de lecturas sugeridas, exponer a los estudiantes a visualizar pinturas y esculturas, así como fomentar un espíritu participativo en clase.

En este caso, y mirando la variación en relación a los modelos educativos, el logro de esta expresividad, gracia y estética está fomentado desde la acción docente. Está dirigida por el docente, por lo cual, como plantea Moraes (2014): “El dispositivo da voz al silencio, el alumno toma presencia por el silencio porque de él no se dice nada” (p. 386).

En el informe de noviembre de 1985, se menciona que al terminar el curso de cuatro años recibirán el título de Profesor de Danzas Orientales. Con el paso de los años, otorgar este título ya no fue admitido por el MEC debido a que solo formación docente y magisterio tienen potestades para expedir título de profesor o maestro. De todos modos, aparece como muy relevante este fin asignado a la END/División Folclore, cosa que no sucedió con la División Ballet. Como menciona una docente consultada en octubre de 2015, “Nadie le pidió a la División Ballet ni nunca a nadie se le ocurrió que generara profesores de Ballet” (Anónimo, comunicación personal, octubre de 2015). Nos preguntamos por qué, si las dos se fundaron al mismo tiempo. Si seguimos con la línea de pensamiento de Markarian y Cosse (1996) y con los planteos de algunos de los entrevistados, es posible pensar la relación entre el establecimiento de la danza del país, el período social y político imperante y la necesidad de difundir todo lo referente a la patria, la nación, el Estado y, en ese caso, el poder político. Acerca del examen, el mismo documento manifiesta el interés que al tribunal examinador se sumaran representantes de Inspección de Primaria y Secundaria, además del representante del MEC con el cual cuentan, según aparece documentado.

Estas características identificadas permiten considerar que, durante este período, el paradigma desde el cual fue pensada esta propuesta educativa tiene relación directa con un modelo tradicional.

La fuerza con que este proyecto se estableció durante los diez años iniciales de la END/DF marcó una impronta que si bien intentó modificarse, como veremos a continuación, durante el proyecto siguiente, del CCP, una vez desarticulado se volvió a instalar el proyecto inicial, extendiéndose hasta el año 2012 apenas con ciertas modificaciones.

Tabla 5. Asignaturas prácticas y teóricas para el Plan de Estudios 1988

Asignaturas prácticas	Horas <sup>8</sup>	Asignaturas teóricas	Horas <sup>9</sup>
Danza		Historia de la Danza	
Expresión Corporal		Historia de la Cultura	
Arte escénico		Lectoescritura musical	
Zapateo		Cultura popular tradicional	
Danza Moderna		Coreología	
Taller de coreografía		Historia de la Vestimenta	
		Música tradicional	
		Literatura oral	
		Pedagogía y Didáctica	
		Metodología	
		Taller de investigación	
		Seminario: Luminotecnia Vestuario Maquillaje Escenografía	

Fuente: elaboración propia.

El Plan 1988 tiene como eje central la cultura tradicional y popular, colocando los elementos de la cultura en estrecha relación con la identidad latinoamericana. Para la descripción de la asignatura Expresión Cultural, establece en su diseño curricular un enfoque contemporáneo no repetitivo que apunta a la sensibilización del uso del cuerpo como medio de comunicación y herramienta estética. La lectoescritura apunta a la estimulación de las facultades auditivas, la expresividad psicofísica y capacidad creadora. Con relación al área de Extensión cultural establece la conformación de un colectivo, integrado a través de llamado a aspirantes por docentes, estudiantes y egresados desde una metodología de autogestión y trabajo

<sup>8</sup> No se obtuvo el detalle de la carga horaria para cada asignatura.

<sup>9</sup> Ídem.

multidisciplinario. Se aclara que este tipo de propuestas “implica superar las dificultades que surgen, básicamente del hecho de que nuestra enseñanza no incentiva el trabajo creativo ni la tarea en equipo” (MEC & END/DF, 1987-1988). No aclara este documento si se refiere a todo el sistema educativo o a la Escuela Nacional de Danza. De todos modos, la propuesta explícitamente apunta a la participación en forma multidisciplinaria. Así, “Los países latinoamericanos aparecen como compartimentados en sus manifestaciones culturales. La superación de este aislamiento es un camino por el que ya comenzamos a transitar para permitir a nuestro pueblo una verdadera integración latinoamericana” (MEC & END/DF, 1987-1988). Estos párrafos dan cuenta del enfoque curricular con el cual no contamos en su totalidad. Con la disolución del CCP, la documentación dejó de conservarse y la falta de sistematización por parte de la institución no permite seguir el destino de los documentos de este período. Lo anexado corresponde al material cedido por una de las docentes entrevistadas como material personal.

Los parámetros utilizados para la elaboración del Plan 1988 habilitan, según es posible inferir, a la construcción de un espacio de elaboración desde una perspectiva de enseñanza de corte sociocrítico. El cambio de paradigma como suelo epistémico de la propuesta educativa es notoriamente distinta. Si bien la aplicación ha de haber sido paulatina y con altibajos, el concepto del proyecto proponía un cambio importante y notorio.

El texto que aparece en el programa de la muestra de fin de cursos del año 1987 ilustra sintéticamente los objetivos del proyecto educativo propuesto en la elaboración del CCP. Ese mismo año, la División Folclore de la Escuela Nacional de Danza inició una reestructura que se refleja fundamentalmente en:

- un nuevo plan de estudios para su carrera curricular reformulado con perfil de especialista en danzas tradicionales;
- la creación de cursos de niños y jóvenes con una experiencia semestral con sede en Montevideo, y un plan piloto coordinado con la programación cultural del MEC y la Intendencia de Maldonado;
- la realización de un amplio programa de extensión a la comunidad, coordinado a partir de la creación de un departamento específico del grupo de danza de la División

Folclore, la instrumentación de un plan piloto de actuación en escuelas primarias y la muestra que hoy se concreta.

- el primer curso de la División Folclore destinado al público en general (El candombe y sus proyecciones artísticas), actividad que complementa las anteriores y que reafirma la voluntad de inserción de la institución en la comunidad.

A partir de la entrada en vigencia del proyecto CCP, se amplía el espectro de contenidos agregando manifestaciones danzadas vigentes e insertas en diferentes regiones de América, pasando del llamado folclore extinto (danzas reconstruidas) a la inclusión de expresiones vivas como tango, candombe y danzas latinoamericanas. Esto habla de una transformación curricular que dispone un cambio de concepción diseño y puesta en práctica del nuevo currículo. Si bien en el período posterior al CCP estas danzas dejaron de formar parte de los contenidos programáticos, se continuó en forma de talleres, dispositivo que se aplica hasta la actualidad. Esta modalidad de acercamiento a las danzas populares y tradicionales atrajo a profesores de candombe, danzas colombianas, paraguayas y de otras regiones de América, que han encontrado espacio para aportar conocimiento en los proyectos más recientes. De todos modos no volvieron a formar parte de los contenidos de la asignatura Danza en ninguno de los años posteriores al Centro de Cultura Popular.

*Tabla 6.* Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1996

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
Danza I y II	16	Historia de la Vestimenta I y II	4
Malambo I y II	8	Lectoescritura musical I y II	4
		Historia de Uruguay I y II	4
		Historia de la Danza Nacional I	1
		Folclore musical Uruguayo II	1
		Literatura Uruguayo II	2
		Didáctica I y II	4
Total de horas de práctica	24	Total de horas de teóricas	20

Fuente: elaboración propia.

Es fin de este plan, tal como se puede sintetizar a partir de los objetivos, el estudio en profundidad de las danzas del país, que está regido por las bases de las danzas folclóricas, acompañado por materias complementarias para conducir al alumno al cabal conocimiento de estas danzas en relación con los acontecimientos nacionales, “para que puedan comprender y comunicar su verdadera esencia” (MEC & END/DF, 1996, p. 2).

Al desactivarse el proyecto CCP, su Departamento de Extensión y Animación Cultural se desarticula. En contrapartida el presente plan propone como actividad de extensión la experiencia de la Escuela Municipal de San José, la cual funciona como filial de la de Montevideo desde el año 1977 y propone poner el presente plan a disposición de otras intendencias municipales para aplicarlo con las adaptaciones que las localidades requieran. De forma vertical, define que quienes estaban cursando 1<sup>er</sup> año del Plan CCP, para continuar su cursada, deberán cursar los dos años del Plan 96, y quienes estuvieran cursando de 2<sup>o</sup> en adelante deberán cursar el 2<sup>o</sup> año para culminar el curso. La pérdida de contenidos provocada por la supresión de asignaturas es explícita.

Esta reestructura que culmina con el CCP e intenta retomar la propuesta de la END/DF establece las condiciones para promover una educación bajo un modelo tradicional de enseñanza, el centro de la ecuación educativa está colocado en el docente y su autoridad poseedora de un saber a transmitir de forma lo más fiel posible. Durante los años posteriores a la fundación, el eje de los contenidos está en las danzas que recrean lo que se entiende se bailó en el pasado: nos referimos a las danzas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán a partir de las investigaciones del musicólogo Lauro Ayestarán y que aparecen en la “Clasificación de Danzas practicadas en Uruguay” (MEC & END/DF, 1996).

El material obtenido, por su carácter de provisorio, carece de más elementos a analizar, pero es notoria la intención de retornar al posicionamiento paradigmático planteado en la época fundacional.

Tabla 7. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 1998

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
Danza I, II, III y IV	40	Introducción al Estudio de lo tradicional y popular I	3
Malambo I, II, III y IV	20	Historia del Uruguay I	3
Expresión Corporal I y II	4	Lectoescritura musical I y II	4
Arte escénico III	2	Historia de las Danzas Nacionales IV	2
Puesta en escena IV	3	Historia de la Vestimenta II	3
		Teoría de la Popular y Tradicional II	3
		Manifestaciones Populares y Tradicionales del Uruguay III	2
		Literatura uruguaya III	3
		Introducción a ciencias de la educación. III	3
		Introducción a la Metodología de la Investigación IV	2
		Teoría y práctica docente IV	4
		Comunicación y producción escénica IV	5
Total de horas de práctica	69	Total de horas teóricas	37

Fuente: elaboración propia.

El Plan 1998 se escribe como reestructura del Plan 1996. Allí se plantean de forma separada los objetivos de la institución y de los cursos, estableciendo dentro de los primeros profundizar el interés del alumno por las danzas folclóricas y tradicionales del país, sumado a la creación de un ballet nacional. Con respecto a los cursos, establece como objetivo capacitar al estudiante para la práctica y la enseñanza de la danza folclórica y desarrollar información sobre la historia, la música y aspectos sociales de las danzas. Para cumplir con esos objetivos, el plan se divide en siete áreas, dando cuenta de una conceptualización con mayor elaboración que su antecesor. Con respecto al Área I de la Danza, se define como fin enseñarla, proyectarla y preservarla ejecutándola fielmente, incluyendo allí las asignaturas Danza y Malambo. Le sigue el Área II, de la Música, relacionando la asignatura Lectoescritura con la función del músico acompañante de la asignatura Danza, apuntando a



“un profundo conocimiento analítico-musical y permite una mejor comunicación entre los estudiantes y los músicos acompañantes” (MEC & END/DF, 1998, p. 5). Sobre el Área III denominada de las Actividades Escénicas, propone desarrollar la transmisión de técnicas para conocer el mundo e incidir creativamente sobre él. El Área IV corresponde al Folclore, agrupando las asignaturas dedicadas al estudio de lo tradicional y popular.

La idea eje de todo proceso de transmisión de conocimientos, válida para la transmisión folclórica, es, en primer término, la de aprendizaje: se dice que un objeto fue

“transmitido o que fue *tradicionalizado* cuando fue *aprendido* o sea cuando fue *integrado* por el sujeto” (MEC & END/DF, 1998, p. 6).

El Área V corresponde a Historia, Literatura e Investigación. Allí el plan apunta a capacitar en aspectos teóricos para conocer la compleja realidad como garantía de transmisión fiel del patrimonio histórico: “Por su parte, la asignatura *Introducción a la Metodología de la Investigación* está destinada a brindar los instrumentos metodológicos básicos para una tarea de búsqueda, archivo y reelaboración, realizada de acuerdo con criterios científicos y no de ‘mera inventiva personal’” (MEC & END/DF, 1998, p. 8).

Este nivel de elaboración si bien amplía el discurso institucional del plan anterior, no se aparta argumentalmente de los lineamientos del Plan 1996. El eje del saber se mantiene en las danzas folclóricas, con el fin de preservarlas y transmitir las fielmente.

En el Área VI, correspondiente a la Pedagogía, este texto contiene una definición acerca del objetivo general de la educación, aspecto que no aparece en el Plan 1996. El siguiente objetivo es significativo en cuanto refiere al contexto de la educación:

El objetivo general de la educación está condicionado por el carácter y la situación de las comunidades culturales históricas para lo que hay que formar al individuo. Las circunstancias especiales de la época y de la nacionalidad orientan esa finalidad general. Todo hombre nace y vive dentro de una comunidad histórica determinada, la educación pues tiene fines concretos en cada lugar o en cada época. (MEC & END/DF, 1998, p. 8).

Y continúa: “Se toma a la educación como el espacio y el tiempo donde se crean y facilitan las condiciones que habiliten al educando a descubrir el conocimiento, utilizando sus propios recursos, dimensionando sus capacidades, posibilitando su creatividad” (MEC & END/DF, 1998, p. 8). Es posible leer en el inicio de esta cita la referencia a la determinación del momento histórico para definir el fin de la educación:

Las circunstancias especiales de la época y de la nacionalidad orientan esa finalidad general. (...) Relacionar esto con los objetivos de la institución y de los cursos que aparecen en el mencionado plan podría significar que la escritura del plan responde a la percepción de una necesidad de capacitar al alumno para la práctica y la enseñanza de las danzas folclóricas y tradicionales del pueblo del Uruguay conociendo su música, historia y fuentes teóricas” (MEC & END/DF, 1998, p. 8).

Este plan es la consolidación del intento de retorno al Plan 1977, según manifiestan los directores entrevistados. Por lo tanto, si bien intenta la continuidad de las asignaturas propuestas en el Plan 1988, como Expresión Corporal, Metodología de la Investigación y Estudio de lo Tradicional y Popular, aparece una variación epistemológica entre uno y otro. El eje en el Plan 1988 está en la cultura “desde una perspectiva antropológica” (Anónimo [entrevista directores 4], comunicación personal, 11 de noviembre de 2015); en cambio el de 1998 vuelve a poner el centro en las danzas folclóricas, preservación, interpretación y transmisión como sus ejes, más allá de que haga mención a la construcción del conocimiento cuando define el alcance de la educación. Esta modificación aporta las bases para la aplicación de un modelo de enseñanza tradicional. Si bien este da cuenta de un trabajo de elaboración conceptual, su discurso propone lineamientos que enmarcan la posición del estudiante como receptor más que como constructor de conocimientos, reafirmando el retorno a una educación tradicional.

Finalmente, el Área VII corresponde al área del Espectáculo, la cual contará con un director y dos comisiones, una de repertorio y otra de producción, elegidos dentro de la institución para organizar, producir y planificar los espectáculos del Ballet Nacional, cuya formación es, en este caso, un fin específico.

La duración de la carrera de dos años establecida para el Plan 1996 corresponde por su diagramación a una formulación de transición entre el Proyecto CCP vigente hasta el año 1995 y la reestructura que se ponía a consideración posterior. En 1998, entonces, se define la organización de la cursada en cuatro años y establece la posibilidad de optar en el último año por la Opción Cultural y la Opción Artística, teniendo la primera un perfil investigativo y docente y la segunda un perfil interpretativo, desde el punto de vista del espectáculo. Con respecto a actividades de extensión, plantea: “La Escuela Nacional de Danza, División Folclore procurará, por todos los medios, instrumentar las medidas que permitan a alumnos y egresados realizar cursos de reactualización, consulta y perfeccionamiento con el personal docente” (MEC & END/DF, 1998, p. 18).

Esta definición implícita de los objetivos de la Extensión dista de lo planteado en la página de la Universidad de la República, donde se define la Extensión como un proceso educativo transformador, donde no hay roles estereotipados de educadores y educandos, vinculando críticamente el saber científico con el saber popular a partir de la promoción de formas asociativas y grupales que respondan a problemáticas sociales. Por lo cual, lo que propone este diseño está más cercano a promover capacitación que a realizar actividades de extensión. En la publicación realizada con motivo del aniversario número 25 aparece una referencia a la diagramación curricular vigente en el año 2000, que difiere del Plan 1998; pero, por no contar con el diseño curricular, carga horaria y la metodología de abordaje de esta modificación no es posible hacer mayores comentarios.

Tabla 8. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2003

Asignaturas prácticas	Horas	Asignaturas teóricas	Horas
Danza I, II y III	28	Música I y II	4
Malambo I, II y III	14	Historia de la Danza I y II	4
Puesta en escena III	3	Historia de la Vestimenta II	2
		Pedagogía III	3
		Folclore Musical Uruguayo II	1
		Historia del Uruguay III	3
		Literatura III	3
Total horas de práctica	45	Total de horas teóricas	20

Fuente: elaboración propia.

El documento obtenido en la Escuela Nacional de Danza carece de fecha, pero por su similitud en diagramación con lo aparecido para el año en la publicación *Aniversario de Plata 2000* y algunos datos que contiene –como el detalle de la evaluación de la matrícula de los últimos años–, es posible inferir como fecha aproximada el último año referido con respecto al número de inscriptos en 2003.

La reducción de cuatro a tres años no aparece fundamentada, como tampoco se argumenta la desarticulación de la división en Áreas elaborada para el Plan 1998. En sus tres hojas de diagramación aparecen, en los objetivos, la misión de preservar, enseñar y proyectar las danzas folclóricas y tradicionales, la enseñanza de los procesos de reconstrucción de las coreografías, desde el punto de vista escénico en relación a su contexto histórico. Dentro de las actividades de la institución, se menciona en el plano del escenario al Ballet Folclórico y en el plano didáctico una serie de charlas destinadas a Primaria y Secundaria y representadas por el Ballet. Estas serían las que integrasen las actividades de extensión. Este diseño no incluye participación de docentes o egresados, no establece mecanismos para favorecer autogestión, autonomía, espíritu crítico y reflexivo, no presenta características de consideración de problemáticas sociales sobre las cuales producir conocimiento nuevo, por lo cual no cumple con lo que otros planes definen como extensión a la vez que conserva las bases para una enseñanza desde un paradigma tradicional.

Tabla 9. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2007

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
Danza I, II, III y IV	40	Introducción al Folclore I	2
Malambo I, II, III y IV	20	Historia de la Danza I, II, III y IV	8
Técnica I, II, III y IV	15	Música I, II, III y IV	8
Clásico I, II, III y IV	10	Folclore musical II	2
Puesta en escena	2	Introducción a las ciencias de la educación II	2
		Historia del Uruguay III	3
		Historia de la Vestimenta IV	3
		Literatura	2
		Psicología	2
		Didáctica	8
		Pedagogía	4
Total de horas de práctica	87	Total de horas teóricas	44

Fuente: elaboración propia.

Como se ve en la distribución de asignaturas prácticas y teóricas en cuanto a su carga horaria dentro de la cursada, desde el año 2003 a 2007 las modificaciones fueron importantes. De 45 horas de asignaturas prácticas durante la cursada se pasó a 87 horas en 2007, bajando nuevamente en 2008 a 56 horas. En cuanto a las asignaturas teóricas, se aumentó de 20 horas en el Plan 2003 a 44 horas en 2007 para volver a reducir a 25 en 2008.

Tal como aparece en el Plan 2007, es una reestructura del Plan 1998; por lo cual, el correspondiente al año 2003 no contaría con un diseño curricular aprobado oficialmente por el Ministerio correspondiente. El Plan 2007 detalla en los antecedentes los motivos de su actualización. Allí aparecen el carácter transitorio del plan anterior (referido al 98) y su formulación de acuerdo a una exigencia ministerial, el crecimiento de las manifestaciones folclóricas vigentes y, por último, la imperiosa necesidad de construir y fortalecer la

identidad nacional. Estas tres razones resultan interesantes por sí mismas y cada una de ellas requeriría dedicación a su estudio, aspecto que no abarca la presente investigación.

Atendiendo al logro de los objetivos planteados para esta investigación, tomaremos como relevante el concepto de educación que el plan define: “Entendemos por educación el proceso por el cual un sujeto en interacción con su medio y a partir de sus propias posibilidades desarrolla capacidades que le permitan una integración autónoma y activa en la sociedad en que vive” ; y continúa: “Esto implica un modelo de participación que reconoce el carácter de sujeto del educando y del grupo, inserto en una concepción humanista y con un principio de organización” (SODRE & END/DF, 2007, p. 3). Completando la definición y refiriendo a la actitud frente al conocimiento más como un análisis crítico constructivo que como acopio de información, el diseño curricular da cuenta de la promoción de un modelo crítico de enseñanza; el discurso que citamos establece las condiciones para una configuración pedagógica desde un paradigma sociocrítico de enseñanza. Si bien las asignaturas son, en líneas generales, las mismas que en los planes anteriores y posteriores, este plan estaría habilitando en su construcción este modelo de educación. En este caso, como en los otros, las inferencias elaboradas a partir de los diseños curriculares pueden estar lejos de los modelos de enseñanza que efectivamente se apliquen en cada gestión, ya que algunos elementos son propios de la esfera práctica y no es posible dar cuenta de la confirmación de tal o cual modelo.

Acerca del rol docente tal como define dentro del apartado “Perfil institucional”, el diseño apunta a un profesor en constante formación y búsqueda de aspectos metodológicos para la construcción del conocimiento, no compartimentado sino articulando con las demás áreas. Esto se conecta con los objetivos institucionales. El primero, además de tomar el legado de rescatar, preservar y difundir el patrimonio dancístico, suma la misión de potenciarlo, capacitando al educando en forma integral. Como segundo objetivo refiere específicamente al desarrollo de un modelo educativo abierto a los diferentes lenguajes del medio; con esto alude a la captación de otros lenguajes corporales, ya que continúa “seleccionándolos y utilizándolos para enriquecer el lenguaje artístico propio de la Escuela Nacional de Danza, División Folclore” (SODRE & END/DF, 2007, p. 4).

Define el perfil docente invitando a revisar la condición de equipo de trabajo que se genera en la Escuela, tanto pedagógica como administrativamente, así como la relación con la autoridad, buscando una transformación desde el liderazgo instituido al liderazgo funcional:

El docente deberá ser agente motivador y generador de oportunidades respetando la diversidad, las posibilidades creativas y promoviendo la igualdad de oportunidades desde su acción orientadora, cuidando el nivel de calidad de la oferta educativa con un contenido socialmente significativo (SODRE & END/DF, 2007, p. 6).

En cuanto al perfil de ingreso, define la selección de individuos con formación formal que le permita aprehender tanto artísticamente como el desarrollo de la función docente presente desde la fundación de la END. El fin de formar profesores aparece explícito como en los planes anteriores. Para cumplir estos objetivos el plan se divide en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año en Opción Docencia y Artística, tomando el formato elaborado para el Plan 1998 (aunque en ese se denominaba Opción Difusión Cultural). Este diseño no menciona actividades de extensión como los anteriores. En suma: por los roles, perfiles y objetivos que plantea y por la letra que aparece en su justificación, este plan promueve explícitamente un modelo educativo desde una perspectiva crítico-constructiva de educación.

Tabla 10. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2008<sup>10</sup>

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
Danza I, II y III	30	Música I y II	4
Malambo I, II y III	15	Historia de la Danza I II	4
Clásico I y II	8	Historia de la Vestimenta II	2
Puesta en escena III	3	Pedagogía y Didáctica I II	8
		Folclore Musical Uruguayo II	1
		Historia del Uruguay III	3
		Literatura III	3
Total horas de práctica	56	Total de horas teóricas	25

Fuente: elaboración propia.

En su inicio, hace referencia a la cantidad de años de la END, aspecto del cual se deduce el año en que ese documento fue escrito. Seguidamente, bajo el subtítulo “Informe General”, este documento diferencia las funciones de las divisiones Ballet y Folclore, adjudicando a la primera la misión de formar bailarines y a la segunda la de preparar docentes y multiplicadores culturales en el campo del folclore. La función de formar docentes se mantiene vigente en la letra a través de los distintos proyectos educativos, bajo el formato END/DF. Como acciones extracurriculares y de extensión cultural, refiere a las acciones docentes cumplidas por egresados a los cursos de adultos y niños que brinda en forma ininterrumpida desde su instalación, así como talleres de tango y candombe para jóvenes y adultos.

Bajo el subtítulo de “Introducción”, luego de una descripción del alcance y los beneficios de la danza, recoge y plasma la definición de educación que aparece en el Plan 2007, realizándole algunas modificaciones:

La educación se plantea como el proceso por el cual un sujeto en permanente interacción con el medio y a partir de sus propias posibilidades desarrolla capacidades que le permiten una integración autónoma y activa en la sociedad y cultura de su tiempo. Esto implica un modelo

<sup>10</sup> Este plan, al igual que otros, carece de fecha. Con base en su letra (“A lo largo de sus 33 años”) y sumado a lo manifestado por secretaría de END/DF, correspondería al Plan 2008.



educativo con un enfoque inserto en una concepción humanista, que reconoce el carácter de sujeto del educando y del grupo.

Este plan propone particularmente un modelo humanista, dándole un giro al discurso del cual se nutre, ya que el anterior hablaba de un modelo abierto a captar otros lenguajes y aquí se refiere específicamente al componente pedagógico. Sin embargo, como objetivo institucional repite lo planteado en el plan anterior, con mínimas modificaciones que no alteran el contenido. La reducción de asignaturas, así como de su carga horaria, sumada a su intención de promover la construcción de identidad nacional dirigiendo sus objetivos a rescatar, preservar y difundir el patrimonio dancístico del Uruguay, como en diseños anteriores, aporta las bases para centrar la formación en el aprendizaje del lenguaje interpretativo de las danzas folclóricas. Disminuye la contundencia con la que el plan anterior definía su enfoque como crítico-constructivo, dejándolo para este en una concepción humanista.

Tabla 11. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2012

Asignaturas prácticas	Horas	Asignaturas teóricas	Horas
Danza I, II y III	28	Música I y II	4
Malambo I, II y III	15	Historia de la Danza I y II	3
Clásico I y II <sup>11</sup>	6	Historia de la Vestimenta II	2
Puesta en escena II y III	3	Pedagogía II y III	8
Tango II y III <sup>12</sup>	7	Folclore Musical Uruguayo II	1
		Historia del Uruguay III	3
		Literatura III	3
Total horas de práctica	59	Total de horas teóricas	24

Fuente: elaboración propia.

<sup>11</sup> La asignatura Clásico se incluye en el año 2010 cuando ex bailarines del Ballet Nacional del SODRE pasan a desempeñar sus cargos en la END/DF.

<sup>12</sup> La asignatura Tango se incluye en el currículo a partir del año 2011 con la contratación de dos profesores en contrato de función pública. Los siguientes ingresos de docentes serán a partir del 2013 y bajo la modalidad de fideicomiso.

La propuesta del año 2012 realiza algunas modificaciones horarias con respecto al anterior, pero de menor entidad que en otros períodos. La novedad está en la inclusión de la asignatura Tango dentro de la currícula. Más allá de eso, por no estar acompañado de un diseño curricular más desarrollado, no es posible realizar un análisis mayor, puesto que está escrito en dos hojas solo a manera de respuesta a una solicitud de informe dirigido al consejo del SODRE. Si bien no lo manifiesta explícitamente, hasta el año 2012 el plan vigente podría ser el Plan 2008.

*Tabla 12.* Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2013

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
Danza I, II, III y IV	23	Ed musical I y II	2
Malambo I, II, III y IV	14	Historia de la Danza I II	2
Clásico	6	Historia del Uruguay III	2
Tango II, III y IV	6	Literatura III	1
Estudio Somático I, II y III	3	Historia de la Vestimenta IV	2
Danza contemporánea I y II	2	Folclore musical Uruguayo II	1
Arte Escénico II y III	3	Met. De la Investigación III y IV	3
Practica Escénica II y III	3	Pedagogía y didáctica IV	6
Creación IV	5	Psicología IV	3
Total horas practica	65	Total horas teórica	22

Fuente: elaboración propia.

Durante este año se instala la Dirección General de las Escuelas del SODRE a la par que se sustituye la dirección de la División Folclore, pasando de quien fuera su último director durante 13 años, a un nuevo cargo denominado Coordinador académico.

Enmarcado en lo que inicialmente tiene características de reglamento, aparece la distribución horaria de las asignaturas para el año 2013 las cuales aumentan notablemente en número. Se incluyen Danza Contemporánea, Estudio Somático, Práctica Escénica y Creación como las más novedosas para la formación, que hasta la fecha se había movido entre Clásico y Expresión Corporal como las disciplinas que complementan a Danza folclórica desde una perspectiva contemporánea. Con respecto a las asignaturas teóricas, la novedad aparece con

la inclusión de la asignatura Psicología, la cual únicamente había formado parte de la currícula en el Plan 2007, y la reedición de la asignatura Metodología de la Investigación, que no formaba parte de las materias seleccionadas desde el año 1998, con su antecedente en el Plan 1988. Su diseño, principalmente organizativo, carece de justificación, objetivos, fundamentación y demás apartados que posibiliten su análisis. Este plan vuelve a proponer opciones en tres áreas: investigación, interpretación y docencia, generando el diseño curricular acorde al eje de cada opción. Carece de desarrollo por tratarse de un nuevo momento de transición entre proyectos que se afianzan en la elaboración del currículo de 2014.

Tabla 13. Asignaturas prácticas y teóricas, con su carga horaria, para el Plan de Estudios 2014

<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Horas</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Horas</b>
		Educación musical I, II y III	3
Danza I, II, III y IV	23	Folclore musical II	1
Malambo I, II, III y IV	14	Historia de la Vestimenta IV	2
Clásico I, II y III	5	Historia del Uruguay III	2
Contemporáneo I, II y III	3	Literatura uruguaya III	2
Tango II, III y IV	8	Pedagogía y didáctica III y IV	6
Arte escénico I, II y III	3	Psicología IV	3
Estudio somático I, II y III	3	Investigación III y IV	3
Práctica escénica I, II y III	5		
Total horas prácticas	64	Total horas teóricas	22

Fuente: elaboración propia.

A diferencia del repartido correspondiente al año 2013, el Plan 2014 cuenta con el detalle a pie de página de que fue “Aprobado por el Consejo directivo del SODRE”. Esto refiere a la elaboración final de las modificaciones iniciadas el año anterior. Los principales cambios se dan con respecto al aumento de la carga horaria para la asignatura Tango, pasando de 6 a 8 horas, Clásico se incluye para el 1<sup>er</sup> año y se extiende Música a 3<sup>er</sup> año.

Este diseño curricular propone un enfoque en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, haciendo un marcado hincapié en la meta de formar artistas. Y apunta no solamente a formar técnicos, sino a creadores con voz propia: “El egresado de la Escuela Nacional de Danza será un profesional calificado de alto nivel para desempeñarse en la actividad de bailarín, coreógrafo, teórico o docente en dependencia de su línea de trabajo elegida, tanto en el ámbito nacional como internacional” (SODRE & END/DF, 2014, p. 3). Un diseño discursivo actualizado enumera una serie de capacidades a desarrollar en los estudiantes y establece, a partir del reforzamiento de sus recursos humanos, la intención de democratizar la enseñanza artística. Plantea a la vez el deseo de garantizar la inclusión sin alejarse de la excelencia. Este plan de estudios rige hasta el presente año 2016 las intervenciones educativas de la END/DF, año en que se realiza la presente investigación recogiendo un discurso docente que en líneas generales expresa la necesidad de articulación de un colectivo, aspecto que podría pensarse aún en la etapa de concreción. La duración de la carrera se mantiene programada para cuatro años. Esto ha sido una dificultad desde el punto de vista organizativo, tal como informan en secretaría. Si bien no hay un estudio sistemático hasta la fecha, el nivel de deserción estudiantil ha variado a lo largo de los años. De todos modos es un dato visible que de una generación inicial de alrededor de 25 estudiantes para 1<sup>er</sup> año inscriptos en 2013, al año 2015 en 2<sup>o</sup> año del turno nocturno el número de estudiantes se había reducido a 6. También en 2015, 4<sup>o</sup> año se redujo a un estudiante con posibilidades de aprobar las asignaturas para egresar de la formación propuesta.

En cuanto al rol docente, el plan vigente propone que: “El profesor, en tanto motivador, es el gran facilitador de los recursos de información, métodos, herramientas, creación de ambientes y acompañamiento del proceso” (SODRE & END/DF, 2014, p. 2). Como objetivo, enumera en 25 ítems las competencias a las que el egresado debe poder acceder, abarcando una amplia gama de ellas en relación a la disciplina. Con respecto al estudiante propone, además, “levantar a su alrededor una atmósfera y circunstancias que le permitan desarrollar capacidad creadora en vez de una cómoda actitud de amoldarse a los cánones vigentes” (SODRE & END/DF, 2014, p. 5), lo cual explícitamente establece las bases para una enseñanza activa desde un paradigma crítico de educación. Contempla, a su vez, en su diagramación las áreas

de investigación y extensión, diagramando el 4º año en tres perfiles: investigación, interpretación y docencia.

A continuación se reúne en una tabla comparativa, la carga horaria y la duración de la carrera programada para cada período.

*Tabla 14.* Duración de la carrera y cantidad de horas de asignaturas prácticas y teóricas, según planes de estudios

<b>END/DF, CCP, END/DF</b>	<b>Horas, asignaturas prácticas</b>	<b>Horas, asignaturas teóricas</b>	<b>Duración total de la carrera</b>
Plan 1976-1977	60	23 +-29	4 años
Plan 1988	-----	-----	4 años
Plan 1996	24	20	2 años
Plan 1998	69	37	4 años
Plan 2003	45	20	3 años
Plan 2007	87	44	4 años
Plan 2008	56	25	3 años
Plan 2012	59	24	3 años
Plan 2013	65	22	4 años
Plan 2014	64	22	4 años

Fuente: elaboración propia.

De la comparación anterior surge la interrogante acerca de los posibles argumentos que sostienen las sucesivas modificaciones desde su fundación a la actualidad. Un plan que se reescribe en los últimos años con tanta frecuencia habla de una posible búsqueda de articulación entre la misión institucional y las necesidades de la formación contemporánea. Las modificaciones van desde suprimir el 4º año, suprimir asignaturas o agregarlas parcial o totalmente al currículo, pasar de tener una carga de 45 horas de asignaturas prácticas en un año a prácticamente duplicarse, alcanzando 87 horas al siguiente año, entre las más visibles. Es decir, ¿cuál es la relación entre los diseños curriculares a lo largo de los años y la evolución de los paradigmas educativos desde los cuales lo planes se diseñan?

Una primera aproximación a la respuesta podría pasar por reconocer que el primer período de existencia de la END/DF abarcó un lapso cercano a los diez años, donde tal como se aprecia en su plan de estudios y en la palabra de sus actores, cumplió la misión de organizar los materiales recabados por el investigador Lauro Ayestarán, brindando al país un conjunto de danzas identificadas como orientales. Acorde a la realidad social de su tiempo, organizó la currícula y la formación de docentes de esta disciplina en varias generaciones de profesionales. Esta reconstrucción se hizo con fines principalmente escénicos, ya que las danzas, tal como plantean los entrevistados, eran parte de un espectáculo, generándose así una fuerte relación entre la necesidad de obtener un producto escénico y la aplicación de un modelo de enseñanza directivo y tradicional.

El Plan 1988 dio cuerpo a la organización de un nuevo proyecto educativo, el Centro de Cultura Popular, que funcionó también cerca de diez años. Esta propuesta amplía el saber a enseñar dentro de la institución abarcando otras manifestaciones populares y tradicionales, tanto en danza como música y artesanías, poniendo en funcionamiento un fuerte programa de extensión e investigación. El posicionamiento paradigmático con líneas de encare universitario y el diseño del plan propuesto transitó un proceso de aplicación vivido en un clima de aceptación y resistencia, que dio como resultado final en el momento de su desarticulación un retorno a la propuesta original. El punto de inflexión se dio en el año 1996, donde se desarticuló el CCP para retornar dos años después, de una manera elaborada acorde a los cambios político culturales, al proyecto END/DF. Desde 2007 en adelante, las modificaciones son menos drásticas desde el punto de vista paradigmático, siempre intentando cumplir con la misión original, por momentos en forma muy tradicional y en otros explícitamente actualizada.

Coincidiendo con lo que Díaz Barriga (2003) propone, las formas en que se escribe el currículo en cuanto dispositivo interpelan los sujetos en un espacio de participación y de control, e interviene en los modos en que los sentidos se construyen, se legitiman, se distribuyen, regulando y disciplinando los sujetos, no capturándolos sino produciéndolos. Por lo tanto, es posible pensar que, si los docentes manifiestan dificultades de adaptación a las propuestas, también son poseedores de la alternativa de solución, demandando el debate educativo, tal como sucedió en las entrevistas.

El espacio de confianza en el profesional docente se pone en práctica en la medida en que articula las dinámicas de forma contingente a las características grupales; por lo tanto es propietario de la posibilidad de fomentar el cambio. En su discurso referido a su ejercicio profesional en Primaria, este docente relata la práctica más como falta de acompañamiento que como libertad de cátedra:

En realidad en Primaria no tenía programa, lo iba haciendo yo, iba armando según las necesidades de los grupos, no tenía inspectores, nunca me visitaba el director, era algo libre y las maestras eran las que planteaban a veces algo para trabajar de acuerdo a las necesidades del grupo (Anónimo [entrevista docente 3], comunicación personal, 28 de julio de 2015).

Behares (2010) plantea que la enseñanza se maneja en el ámbito de la certeza, en busca de una estabilidad lógica en la cual lo que se enseña es una cosa y no es otra; solo en el ámbito universitario donde el eje es la producción de conocimiento aparece la imposibilidad de la verdad del conocimiento. La institución en cuestión, al no pertenecer al ámbito universitario, no cuenta aún con todas las condiciones organizativas y estructurales para abandonar modelos tradicionales de enseñanza, más allá de que en algunos proyectos recabados es posible identificar esa aspiración. La seguridad del orden, la protección y el bienestar del funcionamiento reglamentado se encuentran fácilmente volviendo a propuestas conocidas. Esta podría ser una de las razones para comprender cómo en distintos momentos fue necesaria la repetición, en lugar de investigar y renovar el conocimiento.

En la actualidad, afirma Díaz Barriga (2005)

damos mayor importancia a la comprensión histórica, al conflicto de *paradigmas*, que adquiere una expresión específica en relación con los programas de estudio y al valor que tienen los sujetos de la educación, que son, finalmente, los que definen y significan su acción (p.16).

La observación de la preponderancia de las formaciones en fila con el docente en frente, o en ronda de manera sincronizada al borde del disciplinamiento, no desconoce los espacios de fractura que se abren camino cuando se ponen en juego aspectos subjetivos en la interpretación de los ejecutantes de las danzas. A modo de síntesis, podría decirse que, tanto un modelo cercano al constructivista y al sociocrítico construido durante la intervención educativa como el modelo tradicional, heredado o formal, están presentes en la planificación de la enseñanza de danza que se desarrolla en las aulas. Romero (1995) considera que el dominio de la metodología frontal donde el grupo repite los pasos que el profesor hace es apropiado para las danzas que requieren conservación y la metodología espontánea es apropiada para la exploración de movimientos nuevos.



## Capítulo 6. Conclusiones

Los modelos educativos en la enseñanza de danza folclórica a partir de lo investigado se alternan según sus características, entre el modelo tradicional de educación y el modelo sociocrítico, teniendo el primero una histórica prevalencia en la institución.

Si bien estos modelos podrían manejarse complementariamente en las intervenciones educativas, los resultados a los que arriba el presente trabajo indican que el posicionamiento docente en uno o en otro modelo despierta un mosaico de vivencias de malestar en los actores educativos. Si un docente se posiciona en un modelo directivo, lo hace a partir del temor a la crítica de sus pares y determinado por la exigencia institucional, la cual es recibida por el docente de forma indirecta, más como una percepción que como algo del orden de lo reglamentado o explícito. Y si, por el contrario, adopta un modelo que jerarquice la búsqueda de autonomía estudiantil, las críticas se repiten, tanto por docentes como estudiantes. Según manifiestan, un docente que no dice *qué hacer* y *cómo hacer* hace que sus estudiantes se sienten inseguros y faltos de guía. La explicación que los actores encuentran a esto es, en primer lugar, un debate educativo débilmente desarrollado, agravado por la falta de formación permanente (que la formación institucional en la disciplina no sea considerada formación de grado no habilita al acceso a posgrado en educación terciaria); en segundo lugar, la pertinencia de un modelo directivo se apoya en la necesidad de alcanzar un nivel técnico de excelencia, aspecto que, según entienden, se mide a partir de los resultados a nivel técnico estético y en la instancia final de examen.

Según sus relatos, si la profesión se ejerce fuera de la END la modalidad de trabajo se adecua a modelos educativos tendientes a fomentar el despliegue espontáneo de los estudiantes, pero en la situación de clase dentro de la END el requisito de formar bailarines justifica la aplicación de un modelo más rígido. Según se pudo observar a partir de los documentos consultados y en la palabra de los entrevistados, la propia institución favorece dichas prácticas jerarquizando los resultados.

Los profesionales que enseñan Danza en la END/DF identifican su área como algo particular, propio de la danza folclórica, diferenciable de otras áreas de la danza y del arte en general. La vivencia de esta diferencia aparece en las entrevistas, tanto con respecto al acceso al

reconocimiento profesional a nivel artístico, como docente y formativo. Los entrevistados reconocen su participación en un sector de la danza que se mantiene excluido de los que definen como grandes escenarios, refiriéndose en especial al Teatro Solís y el Auditorio Adela Reta.

Existe la posibilidad de relacionar tanto la prevalencia del modelo tradicional como un cierto tipo de relacionamiento entre los actores con el saber, que remite a una influencia a modo de legado de la educación en la época dictatorial (años de fundación de la institución). Tanto para docentes como directores esta relación entre los fines de la institución en sus orígenes y la actualidad podría tener un impacto en esta vivencia de la diferencia. Si bien escapa a las posibilidades de la presente investigación, específicamente este aspecto se revela como el siguiente mojón investigativo pendiente para el sector.

El bajo reconocimiento que tiene la danza folclórica se extiende, según entienden sus protagonistas, al nivel educativo. Como asignatura, la danza reaparece en Secundaria recientemente en el marco de los Bachilleratos Artísticos luego de décadas de alejamiento, siendo Primaria el espacio de ejercicio profesional más constante, aunque como materia extracurricular y con una representación mínima de docentes en las escuelas del país.

La falta de reconocimiento a la carrera afecta a la hora de competir por cargos docentes con profesores con título de IPA o Magisterio, los cuales, según relatan, logran siempre mayor puntaje aunque no hayan realizado su formación en danza en la END.

Son elementos compartidos por los entrevistados la necesidad de mejora de formación, el establecimiento de espacios de debate, la profesionalización de la disciplina, entre otros. Más allá de estas dificultades, los entrevistados hacen evidente su sentir en relación a la relevancia y responsabilidad de preservar las danzas folclóricas reconstruidas por Flor de María Rodríguez de Ayestarán como parte del patrimonio inmaterial del Uruguay. Todos los consultados para la presente investigación tienen el convencimiento de la importancia de la danza folclórica como elemento de la cultura, la identidad y el patrimonio del país, así como fuertes manifestaciones de afecto por la disciplina.

Las modificaciones curriculares analizadas, cuentan en cada período con la participación de docentes de la institución para su armado, tal como aparece en algunos de los planes

recogidos. Sin embargo no se desprende de las entrevistas a docentes y directores una apropiación del sentido de la articulación o desarticulación de los proyectos educativos. En cuanto a la evolución histórica de la formación a nivel institucional, el impacto que tuvo la propuesta Centro de Cultura Popular fue relevante, tanto a la hora de su instalación como de su desarticulación, apareciendo como la primera modificación estructural y epistemológica que marcó a varias generaciones de egresados. Un área que tradicionalmente estaba asociada por sus cultores con las danzas extintas, lo histórico, fijo, establecido e inamovible, inicia bajo ese proyecto un camino de apertura a manifestaciones latinoamericanas. Esta apertura se manifiesta en la creación de un departamento de extensión con características universitarias, integrando a docentes, egresados y estudiantes con un fin colaborativo inserto en la realidad social.

El análisis de los planes de estudio efectuado muestra a través de los años una currícula por momentos desarticulada, repetida y poco creativa, y, en otros, diseños curriculares con mayor desarrollo conceptual y grado de complejidad. Los fines se modifican apuntando a formar docentes, bailarines, intérpretes, difusores culturales y artistas, transitando por una serie de tentativas estructurales que encuentran en la actualidad un mayor relacionamiento con diseños contemporáneos. Esto se observa en el diseño, más allá de que algunos docentes que dictan la asignatura danza, manifiesten dificultades para reconocer y apropiarse a lo que cada propuesta promueve.

Esta modificación sucede desde el año 2013, cuando la END asume para sí el desafío de formar creadores, ingresando en el que sería el segundo gran cambio construido a partir de transformaciones curriculares. El nuevo proyecto educativo se instala modificando la histórica misión de formar docentes por la de formar artistas. Este cambio de enfoque de la carrera es significativo, en primer lugar porque por primera vez se plantea un viraje del eje de la formación –recordemos que la intención de formar docentes se mantuvo durante la existencia del Centro de Cultura Popular– y busca a partir de la conformación de las Escuelas de Formación Artística un nuevo perfil de egreso. En segundo lugar porque de forma similar al cambio de proyecto CCP la transformación curricular planteada en el proyecto EFA reúne una serie de cambios de fundamentos y posicionamiento paradigmático, cosa que no sucedió con reestructuras anteriores. El alcance de la modificación promovida por estos dos proyectos

está basado, según se recogió de las entrevistas, y de los documentos consultados en un cambio de política cultural a nivel de gobierno. En 2013 se alcanzó la articulación entre la Escuela Nacional de Arte Lírico, la División Danza Contemporánea, la División Ballet y la División Folclore, a partir de la participación directa en su planeación de la voluntad del Consejo Directivo del SODRE.

Se desprende de la presente investigación que el desarrollo del sector requiere no solo de la palabra de sus actores sino de la reflexión sobre el futuro de la disciplina, siendo requisito para el abandono de la reproducción de las prácticas, según la voluntad de todos los entrevistados, la construcción y puesta en común de líneas argumentales que sostengan propuestas innovadoras.

Es expectativa de este abordaje dar un nuevo paso en la reflexión educativa, en este caso dirigido especialmente a los profesionales que trabajan en el área de educación en danza. Más allá de las técnicas que se utilicen, el trabajo creativo, expresivo y artístico sucede desde el cuerpo de sujetos que tanto incursionan en el folclore como en otras manifestaciones de la danza. El fortalecimiento de la investigación educativa desde la disciplina se espera aporte al escenario de diálogo que el sector reclama.

Las condiciones sociales e históricas, así como el campo de ejercicio de la disciplina han cambiado. Desde la fundación de la Escuela Nacional de Danza como centro referencial de esta manifestación cultural a la actualidad, la enseñanza de la Danza Folclórica no cuenta con un material documental organizado y sistematizado que aporte pertinentemente a la investigación educativa. Esta falta de registro favoreció la invisibilización de los procesos de cambio, así como de sus causas y fundamentos, aspectos que pueden ser modificados a partir de la inclusión de la danza en el ámbito investigativo. Si bien la danza reconoce la necesidad de actualización, la búsqueda y recuperación de las experiencias personales de enseñanza no está desarrollada en forma académica ni amateur, lo cual redundará para los docentes en una falta de operatividad profesional. Como sucede en todos los ámbitos educativos, es a partir de la experiencia que los docentes construyen creativamente conocimiento nuevo. El intercambio disciplinar, el diálogo reflexivo y la sistematización del conocimiento elaborado son primordiales para cargar de contenido toda propuesta educativa.

El desarrollo progresivo de estos aspectos será, probablemente, el camino para responder a las problemáticas identificadas por los actores desde una perspectiva contemporánea, y así reposicionar la disciplina ampliando las posibilidades de diálogo dentro del sector de la danza, en el país y en la región. La identificación de las características que adopta la enseñanza de la disciplina no se aparta de lo que sucede en otras áreas de la enseñanza en nuestro país ya sea a nivel disciplinar o artístico, por lo cual la presente integra el universo de investigaciones del sistema educativo. Más allá de lo aquí abordado se despliega un campo de investigación educativa muy vasto, donde la palabra de los estudiantes, los egresados, los cultores que no han transitado por la institución pero que se desempeñan en el sector de la danza folclórica y, más amplio aún, en la enseñanza de otras manifestaciones de la danza, promete un campo de desarrollo profesional en estrecha relación con la divulgación académica, tan necesario para la mejora educativa en todos los aspectos.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. (2002). *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Aharonián, C. (2000). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Montevideo: Tacuabé.
- Aharonián, C. (2004) *Educación, arte, música*. Montevideo: Tacuabé.
- Aharonián, C. (2011). *La Enseñanza de la Música y nuestras realidades*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1-27Mu9mNvj0JInOv0nsR15kbkeXrac4yn6IDGXqvX0Y/edit#>
- Albieri de Almeida, P. (mai-ago, 2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicação e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, ( 33) 2, 281-295. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Alfonso Sánchez, I. (2000). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Recuperado de [normaldemompo.x.tripod.com/documentos/tendencias\\_pedagogicas\\_contempoaneas.pdf](http://normaldemompo.x.tripod.com/documentos/tendencias_pedagogicas_contempoaneas.pdf)
- Alonso, L.; Rodríguez, C. & Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Ícono.
- Althusser, L. (1988). *La ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ander Egg, E. (2001). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

- Aragón Monroy, F. & Izquierdo Jaspeado, L. (2006). *Arte, Danza, Antología. Primer taller de actualización sobre el programa de estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://es.slideshare.net/GabyLuss/danza-antologia06>
- Ausubel, D.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baremblytt, G. F. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Madres de la Plaza de Mayo.
- Bartolomé, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, (17) 2, 277-319.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bazarrá L., Casanova O. & García Ugarte J. (2007). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Nercea.
- Behares, L. (2005). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En Behares, L. (dir.) (2005) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros, Waslala.
- Bernal, F. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38, 67-86.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UR-UCUR.
- Bloom, B., Benjamin, S., Hasting, J., Thomas y Madaus, George, F. (1975). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Troquel.
- Bloom, B.; Hastings, J. Th. & Madaus, G. F. (1971) *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bordas, M. & Cabrera, F. (enero-abril, 2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, 218. Barcelona. Recuperado de [www.ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16%5B1%5D.pdf](http://www.ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16%5B1%5D.pdf)

- Bordoli, E. (abril, 2006). Didáctica y prácticas docentes. ¿Qué se pone en juego en una reforma curricular? Implicaciones y limitaciones de la misma. *Revista Quehacer Educativo* Año XVI, N° 76, abril. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio.
- Bordoli, E. (2005). *La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo*. En Behares, L. y Colombo, S. (Comps.), Enseñanza del saber y saber de la enseñanza (pp. 17-25). Montevideo: FHCE.
- Bordoli, E.; Collazo, M., De Bellis, S. & Sánchez, E. (2005). *Currículo Universitario - Conceptos Básicos*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad Académica. Recuperado de [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Doc\\_trab\\_2\\_curriculo\\_universitario.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Doc_trab_2_curriculo_universitario.pdf)
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Cantarelli, A. (2010). La/s resistencia/s docentes durante la dictadura cívico militar. Perspectivas docentes del Instituto de Formación Docente. *Encuentros Uruguayos. Revista Digital de FHCE*, N° 3. Recuperado de [http://encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20:la-s-resistencias-docentes-durante-la-dictadura-civico-militar-en-uruguay&catid=19:seccion-educacion-historia-ideas-transformacion&Itemid=22](http://encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=20:la-s-resistencias-docentes-durante-la-dictadura-civico-militar-en-uruguay&catid=19:seccion-educacion-historia-ideas-transformacion&Itemid=22)
- Calello, Y. & Neuhaus, S. (1999). *Método y antimétodo. Proceso de la investigación interdisciplinaria en ciencias humanas*. Buenos Aires: Colihue.
- Capdeville, J. (2011). El concepto de Habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31- 45.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (abril-junio, 2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, (5)13, 41-44. Universidad de los Andes: Mérida. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Grao.



Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) (2005) *Articulación y flexibilización curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República*. Montevideo: CSE-UdelaR.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mac Graw Hill.

Cuellar, M. (1998). La Enseñanza de la Danza: Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. *Revista El patio de Asernef*, (volumen 3), 11-14.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (5)2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.

De León, C. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2053492.pdf>

Delgado, Noguera, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

De Zubiria, S. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dogliotti, P. (2012) *Cuerpo y Currículum. Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874- 1948)*. Recuperado de <http://posgrados.cse.edu.uy>

Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. (I), 47-55.

Ehrlich, L. (2013). *Encastres: Danza. Propuestas para una escuela en Juego*. Montevideo: Mides-CEIP. Recuperado de [http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/danza\\_6-2-13.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/danza_6-2-13.pdf)

Ezekiel, E. (s/f) *Pautas Éticas de Investigación en Sujetos Humanos: Nuevas Perspectivas ¿Que hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos*. Portal de libros electrónicos de la universidad de Chile. Recuperado de [www.libros.uchile.cl/file/presses/1/monographs/258/submission/proff/files/assets/basic-html/page85.html](http://www.libros.uchile.cl/file/presses/1/monographs/258/submission/proff/files/assets/basic-html/page85.html)

Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Flórez Ochoa, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

Fornaro, M. (2010). Teoría y terminología en la historia de la música popular uruguaya: los primeros cincuenta años. *En Actas del IX Congreso de la Rama Latinoamericana de la IASPM. ¿Popular, pop, populachera? El dilema de las músicas populares en América Latina*. IASPM, Caracas, Venezuela, 1-5 de junio, 38.

Fornaro, M. (2000). *La investigación etnomusicológica en Uruguay*. Recuperado de 2015 de [www.eumus.edu.uy/distancia/investigacion.html](http://www.eumus.edu.uy/distancia/investigacion.html)

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Frigerio, G. y Diker, G. comps. (2005) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del estante.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, M. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. Madrid: Inde.

García, M. & Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista española de pedagogía*, 194, 27-53.

Garrafa, V. & Porto D. (2003) Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. En

Garrafa, V. & Pessini L. (orgs.). *Bioética: poder e injustiça* (35-44). São Paulo:

Loyola/Centro Universitário São Camilo/SBB.

Gatti, E. (2002). *Modelos pedagógicos en la educación superior*. Recuperado de

www.debateducativo.edu.uy/aportes/Modelos%20pedagogicos%20debate%20Elsa%20Gatti.html

Goffman, E. (2006) *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio universitario de los Teques Cecilio Acosta*. Trabajo de maestría (inédito). Universidad pedagógica experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I, Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Londres: Morata.

Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kaminsky, G. (1990.) *Instituciones III: análisis y propuesta*. En *Dispositivos Institucionales* (p. 29) Buenos Aires: Lugar Editorial.

Latorre, A.; Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Leite, C. (set-dez, 2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. *Educação. Revista quadrimestral Faculdade de Educação Porto Alegre RS*, Ano XXVIII, (57) 3, 371-389.

Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Markarian, V. & Cosse, I. (1996). *1975, Año de la Orientalidad, memoria e historia en una Dictadura*. Montevideo: Trilce.

Manterola, C. (2001). *Enseñar a enseñar. Escuela de educación*. Universidad central de Venezuela. Recuperado de <http://cena.mec.org.ve/cs-tierra/depto./eventos/memo3.html>

Mészáros, I. (2008). *La Educación más allá del Capital*. Argentina: Clacso.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Comisión de Educación y arte (2007).

*Participación-educación-arte. Aportes al debate educativo 2005-2007*. Montevideo: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END/DF) (1977) *Plan de trabajo y estudio*. Montevideo: END.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END/DF) (1987-1988) *Plan Piloto. Carrera de especialista en Danzas Tradicionales*. Montevideo: END.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END) (1996) *Plan de estudio*. Montevideo: END.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END) (1998) *Plan de estudio*. Montevideo: END.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END) (2000) *Aniversario de Plata*. Montevideo: END.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Escuela Nacional de Danza (END) (2003)

Montoya Agudelo, C. & Pardo Rodríguez, L. (julio-diciembre, 2009). La formación de los bibliotecólogos y archivistas: aproximación a los modelos pedagógicos predominantes. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, (32)2, 313-333.

Moraes, G. (setiembre, 2014). Maestros y textos en Argentina: el lugar en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, entre 1880 y 1930. *Educação*, (37)3, 381-389. Porto Alegre.

Moreno, H. (2003). *Modelos educativos pedagógicos y didácticos*, Vol. 2. Bogotá: Servicios Editoriales de Magisterio.

Nalerio, N. (2008). *Cuando la utopía se hizo tangible. La obra de Sabas Olaizola*. IFD-Canelones. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/pedagog%C3%ADa%20decroliana-def.pdf>

Nieto Ruiz, F. & Grupo de Investigación Innovaciones pedagógicas y episteme UPTC (2007) Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 10, 189-205. Tunja-Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Pera, P. (2002). *Intentos de Legitimación de la Dictadura Militar. La Publicidad como Instrumento Doctrinario*. Recuperado de <http://www.smu.org.uy/publicaciones/noticias/separ115/art-21.pdf>

- Ravazzani, C. (febrero, 2009). La relación del docente con el currículo, aportes para la discusión. *Revista Quehacer Educativo*, 93, 6-12.
- Rebellato, J. & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Robinson, J. (1981). *Elementos del lenguaje coreográfico*. París: Vigot.
- Robins, S. (1992) Comportamiento organizacional. México: Parsons.
- Rodríguez, K., Marcantonelli, I., Macchione, M., Bosio, V., Brochero, V. (2009). *Diálogos entre el oficio de investigar y las prácticas de formación docente en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la danza, como práctica corporal y artística*. Actas de las Jornadas de Intercambio de Experiencias de investigación educativa 2013. Liliana Abrate. [et.al.] ; compilado por Roxana Mercado y Liliana Abrate. - 1a ed. - Córdoba: Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación, 2014. E-Book. 156-162
- Rodríguez, R. & Ruggiano, G. (2009). *Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo*. En Bordoli, E. & Romano, A. (comps.) *Pensar la escuela como proyecto político pedagógico* (41-57). Montevideo: Psicolibros.
- Rodríguez, R. (2003). Educación física y dictadura, el cuerpo militarizado. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, (25)1, 101-113.
- Rodríguez, R. (2012). *Saber del cuerpo; una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876 - 1939)*. Tesis para maestría, FHCE-UdelaR, Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_raumar\\_rodriguez.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf)
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Salvá, N. (31 de octubre-4 de noviembre, 2011). Posibilidades de la Formación docente universitaria. La elaboración de un nuevo contrato socioeducativo y profesional para el siglo XXI. En *XIX Seminario Internacional de Formación de Profesores para los países del Mercosur/Cono Sur*. FHCE-UdelaR, Montevideo.
- Sánchez, L. (diciembre, 2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: Un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, (21) 2, 231-243. Murcia: Universidad Central de Venezuela.

- Sartre, J. P. (1943). *El Ser y la Nada*. Madrid: Atalaya.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Savater, F. (diciembre 1998). *Potenciar la razón. La Educación que Queremos*. Ciclo de conferencias organizadas por la Fundación Santillana. Madrid.
- Serrano, A. (2004). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universitat de Valencia.
- Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) & Escuela Nacional de Danza (END) (2007) *Plan de estudio*. Montevideo: END.
- Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) & Escuela Nacional de Danza (END) (2008) *Informe general. Plan de estudios*. Montevideo. END.
- Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) & Escuela Nacional de Danza (END) (2012) *Plan de estudio*. Montevideo: END.
- Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) & Escuela Nacional de Danza (END) (2013) *Plan de estudio*. Montevideo: END.
- Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) & Escuela Nacional de Danza (END) (2014) *Plan de Estudios 2014*. Montevideo: END.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. Editado por Robert L. Brennan. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf)
- Souto, M.; Barbier, J.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Goggi, N.; Mazza, D. (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Southwell, M. (2003) *Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata* en Kaufmann, C (dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (1981). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. El cambio educativo, situación y condiciones, Informes finales/2. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.

Urzúa, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la Danza. *Revista de Educación Física de Chile*. LXXX, 268.

Vitalis, N. (2010). Educación Secundaria, cesura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y texto. *Revista digital Encuentros uruguayos*. FHCE. (2) 3. Recuperado de <http://encuru.fhuce.edu.uy/>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Fausto.

Werosch, S. & Veneziani, W. (2002). *Bailar en uruguayo: acercamiento teórico-metodológico al desarrollo de la danza popular tradicional*. Montevideo: Praxis.

## **Anexos**

### **Pauta de entrevista a docentes**

- 1) ¿Cómo fueron tus inicios?
- 2) ¿Por qué llegaste al folclore?
- 3) ¿Qué significa la danza folclórica en tu vida?
- 4) ¿Cómo ves la danza en el sistema educativo? ¿Ocupa un lugar en la educación artística? ¿Cuál es ese lugar?
- 5) ¿La danza folclórica se sostiene popularmente?
- 6) ¿Cuáles son los contenidos de la asignatura Danza?
- 7) ¿Cuál es la relación de los sujetos de conocimiento con este objeto de conocimiento?
- 8) ¿Cuál es la relación que guarda esto con el examen?
- 9) ¿Se forma un artista en la END?
- 10) ¿Se educa para la autonomía?
- 11) ¿Un estudiante puede saber más que el docente?
- 12) ¿Es necesario mirar el folclore desde una perspectiva contemporánea?



### **Pauta de entrevista a directores**

- 1) ¿Cómo fue el inicio?
- 2) ¿Cuáles son los contenidos del período y cómo cambiaron en relación a danza folclórica?
- 3) Transición.
- 4) Enfoque.
- 5) Principios básicos.
- 6) Debilidad del sector.
- 7) La danza en el sistema educativo
- 8) ¿Es necesario mirar el folclore desde una perspectiva contemporánea?
- 9) ¿Se sostiene la danza folclórica en la actualidad?

### Instrumentos para identificar modelos pedagógicos (Nieto, 2008)

TD	TA	D	A	Criterio pedagógico
				1. Construir conocimiento es un proceso individual, depende de lo que ya sabe el estudiante.
				2. Sin libros de texto no se puede enseñar, estos guían al maestro y garantizan la evaluación.
				3. La evaluación debe girar en torno a los objetivos que el maestro determina.
				4. El maestro es el que sabe y por eso enseña con autoridad.
				5. Toda evaluación es subjetiva.
				6. Los contenidos y objetivos dependen de lo que el estudiante quiera aprender.
				7. Solamente se aprende a partir de la problematización de lo que ya creíamos saber.
				8. El maestro debe diseñar secuencias cerradas de conocimientos que permitan cumplir los objetivos, que él mismo determina.
				9. Sin castigos ni premios los estudiantes no estudian.
				10. El maestro no debe salirse de lo planeado, ni permitir preguntas por fuera de los objetivos.
				11. El programa y la evaluación no valen nada si no se logra mantener la motivación del estudiante.

				12. Lo único que se debe evaluar es la transformación conceptual.
				13. Sin la autoridad del maestro no es posible el orden, y la disciplina de la clase, ni mucho menos el aprendizaje.
				14. Si el profesor planea minuciosamente cada paso de la clase, el buen alumno aprenderá sin dificultad.
				15. La mejor manera de enseñar es al ritmo que cada estudiante imponga.
				16. El planear de antemano los objetivos de aprendizaje garantiza la enseñanza eficaz.
				17. El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales en el proceso de enseñanza.
				18. Cada paso de la clase debe conducir al cumplimiento de objetivos cognitivos, afectivos y psicomotrices.
				19. Lo más importante en el proceso de enseñanza es el interés de los alumnos.
				20. El cumplimiento de los objetivos se comprueba mediante conductas observables en los estudiantes.
				21. Nadie llega a la clase vacío de saber.
				22. La enseñanza se fundamenta en la transmisión fiel de los contenidos.
				23. Nunca se debe imponer algo a los estudiantes porque pierden el interés.

				24. Enseñar no es dar de comer al hambriento sino desintoxicar al indigesto.
				25. La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.
				26. El fin de una buena lección es lograr los objetivos del aprendizaje y para ello el maestro puede valerse de cualquier medio.
				27. El maestro debe crear ambientes de aprendizaje para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos superando las condiciones previas que trae el estudiante.
				28. Toda enseñanza se debe basar en los deseos e intereses de los estudiantes.
				29. El diálogo la concertación y el debate sobre distintos puntos de vista, así como la lectura y escritura son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo.
				30. Tener en cuenta la crítica, la concertación, los intereses y deseos de los estudiantes son obstáculos para el cumplimiento de los objetivos trazados por el profesor.
				31. Es bueno clasificar a los estudiantes en buenos y en malos para estimular la competencia entre ellos.
				32. Se debe enseñar lo que el estudiante considere útil.
				33. El reto del buen docente es acompañar al estudiante en su proceso individual de aprendizaje.
				34. La letra con sangre entra.

				35. El bajo rendimiento de los alumnos es culpa de ellos mismos porque no prestan atención a las explicaciones del profesor.
				36. El deseo de saber es el principio de la sabiduría, pero de la carencia surge el deseo.
				37. Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.
				38. Estimular a los estudiantes para que cumplan los objetivos de la clase y reforzar las respuestas positivas garantiza el aprendizaje
				39. Se debe integrar de manera flexible, contenidos objetivos e intereses en función de transformaciones, en la manera de pensar, hacer y valorar de acuerdo con los estilos cognitivos de cada estudiante.
				40. Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.

Extraído de *Instrumentos para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama*, artículo producto de la investigación realizada por Nieto Ruiz (2008) y los grupos de investigación Innovaciones Pedagógicas y Episteme. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324284.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324284.pdf)