

# Cultura de paz e identidad: enfoques pedagógicos en la danza folclórica uruguaya posdictadura

Culture of peace and identity: pedagogical approaches in  
post-dictatorship Uruguayan folk dance

**María Laura Varela\***

- Magíster en Psicología educacional y docente-investigadora en formación artística. Cursa el Doctorado en Enseñanza (UCLAeh) y se desempeña en el Ministerio de Educación y Cultura, Escuela Nacional de Formación Artística (Sodre). Sus líneas de trabajo integran pedagogía, danza folclórica, formación docente y análisis institucional.

✉ lvarela@sodre.gub.uy

<https://orcid.org/0009-0001-9652-6247>

RECIBIDO: 22.9.2025

ACEPTADO: 20.11.2025

## Resumen

Este artículo recupera el análisis de los modelos pedagógicos y de los paradigmas educativos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica en el ámbito público uruguayo, realizado en el marco de una investigación previa de la autora. A partir de entrevistas realizadas a docentes y directores (2000-2015) de la Escuela Nacional de Danza, fundada en 1975, del relevamiento bibliográfico y del análisis de los planes de estudio, se describe la evolución de la formación en la División Folclore de dicha institución hacia la actual Área Folclore. Se indaga cómo los marcos políticos e institucionales inciden en las propuestas educativas y en la educación del cuerpo, considerando cómo la construcción de identidad y de cohesión social puede constreñir o ampliar la formación artística. Investigaciones sobre otras expresiones amplían la comprensión del disciplinamiento técnico y de su relación con la enseñanza. En las conclusiones se destaca el proceso de diálogo de la danza folclórica con diferentes formas de enseñar arte en el sistema educativo actual, red fundamental para mejorar la educación en el país y en la región, con un enfoque que pueda favorecer la democratización y las prácticas pedagógicas para la paz y el encuentro más allá de lo canónico con vistas a construir sentidos colectivos de justicia, memoria y participación.

**Palabras clave:** educación artística, danza, folclore, Uruguay.

## Abstract

This article revisits the analysis of pedagogical models and educational paradigms applied to the teaching of folk dance in the Uruguayan public sphere, carried out within the framework of previous research by the author. Based on interviews with teachers and directors (2000-2015) of the National Dance School, founded in 1975, a bibliographic survey and an analysis of the curriculum, it describes the evolution of training in the Folklore Division of that institution towards the current Folklore Area. It explores how political and institutional frameworks influence educational proposals and physical education, considering how the construction of identity and social cohesion can constrain or expand artistic training. Research on other expressions broadens the understanding of technical discipline and its relationship to teaching. The conclusions highlight the process of dialogue between folk dance and different ways of teaching art in the current education system, a fundamental network for improving education in the country and the region, with an approach that can promote democratisation and pedagogical practices for peace and encounter beyond the canonical, with a view to building collective senses of justice, memory and participation.

**Keywords:** art education, dance, folklore, Uruguay.

---

## Introducción

Los informes internacionales, como el publicado en 2025 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF), destacan la importancia de la educación artística como garantía del derecho a la cultura. Más allá de este reconocimiento, diversas investigaciones en el país y en la región evidencian la necesidad de fortalecer el vínculo entre educación artística e investigación pedagógica, actualizar el lugar del arte en los currículos, reflexionar sobre identidad, patrimonio, cultura y educación en el siglo XXI, para que la formación específica en artes y cultura sea plenamente reconocida y valorada por el sistema educativo, así como el valor del arte en la construcción de ciudadanía con base en el diálogo de saberes y la acción ética como ejes de transformación.

El presente artículo retoma aportes de una investigación previa, realizada en el marco del proceso de tesis de maestría de la autora, sobre los modelos pedagógicos en la enseñanza de la danza folclórica en Uruguay, desde la fundación de la Escuela Nacional de Danza, en 1975 (Año de la Orientalidad), hasta 2015, caracterizando aspectos de una tensión vigente de parte del sector de la danza que nuclea y moviliza gran número de personas por todo el Uruguay y tiende algunos puentes para visualizar la construcción de identidad en diferentes períodos hasta la actualidad.

Los testimonios de docentes y directores recabados en el mencionado trabajo fueron contrastados con teorías sobre paradigmas y modelos pedagógicos para analizar cómo la formación artística, inicialmente matizada en el contexto del gobierno cívico-militar, evoluciona hacia prácticas culturales que hoy fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia con perspectivas diametralmente alejadas de su origen. La danza folclórica, como espacio en el que conviven la preservación de las tradiciones y la formación creativa e innovadora, participa del debate educativo sobre el arte en Uruguay y en la región, atendiendo a factores que trascienden los contenidos y que dan forma a la experiencia pedagógica.

Los datos que sustentan este análisis se abordaron mediante una metodología cualitativa, con entrevistas a docentes y directores de la Escuela Nacional de Danza (END) de distintos períodos y con el análisis de propuestas curriculares desde su fundación hasta 2015, en triangulación con el encuadre teórico contextual.

La fundación de la END, en 1975, marcó un hito en la institucionalización de la formación artística en Uruguay, al formalizar la enseñanza de la danza en dos áreas principales: el ballet y el folclore. La promoción de estas manifestaciones en actos públicos de la época (según corroboran los entrevistados) operó como un instrumento de cohesión social y de construcción de subjetividades al servicio del nacionalismo, según señalan Cosse y Markarian (2023), como un eje silencioso pero persistente. La presencia de la danza folclórica en centros de enseñanza primaria y secundaria, especialmente en representaciones en fechas patrias, apuntó a consolidar y reforzar imaginarios de identidad. Tal como revelan los procesos de creación y reforma curricular en la División Folclore de la END, cada gesto escénico y cada coreografía, reconstruidos como expresión de la tradición folclórica uruguaya, contribuyeron no solo a afianzar la idea de patria y de acervo nacional, sino también a inscribir en los cuerpos una narrativa histórica que trascendía el mero aprendizaje técnico, permeando géneros, roles y posiciones sociales. La propuesta pedagógica dominante, como un territorio simbólico en permanente tensión, cristalizó desde su fundación y hasta los inicios del siglo XXI en un modelo de enseñanza que reprodujo, de manera casi imperceptible, una forma de afirmación nacional.

La entonces denominada División Folclore asumió el desafío de preservar un acervo cultural reconstruido a partir de los registros del musicólogo Lauro Ayestarán y su esposa, Flor de María Rodríguez de Ayestarán, al tiempo que impulsaba la formación de intérpretes, buscando en ese contexto los espacios para dialogar con otras disciplinas e integrar la escena artística al más alto nivel.

A partir de la investigación y el análisis realizados sobre los cambios en el currículo, las prácticas institucionales y los discursos de docentes y directivos, se identificaron cambios a lo largo del tiempo, principalmente en respuesta a proyectos e intereses de origen institucional o estatal. Sin embargo, esos cambios no siempre han sido

percibidos de manera clara ni consciente por docentes y estudiantes. En muchos casos, las ideas, los códigos disciplinares —siguiendo los aportes de Bernstein (1988)— o los modelos de enseñanza —descritos por autores como Gatti (2000)— se consolidaron por décadas como la forma principal de trabajo de aula.

Para contextualizar conceptualmente el análisis, este artículo sintetiza perspectivas sobre modelos pedagógicos y paradigmas educativos que han impactado la enseñanza de las artes, haciendo foco en la danza folclórica institucionalizada, con el fin de describir las continuidades y los cambios en las prácticas docentes, identificar tensiones en el campo artístico y proponer posibles líneas de investigación para fortalecer la pedagogía de la danza en ámbitos académicos y profesionales.

Aunque este trabajo se centra en la danza folclórica en Uruguay como un caso representativo de la educación artística y de las políticas de formación, los marcos conceptuales revisados resultan aplicables a otras disciplinas artísticas de la región, como se observa en investigaciones realizadas en Chile y en Argentina.

La novedad del estudio radica en la articulación entre las entrevistas a docentes y directores y el análisis histórico del currículo (1975-2015), un campo escasamente estudiado en la formación artística en Uruguay. Este enfoque permite evidenciar la coexistencia de paradigmas positivistas, constructivistas y sociocríticos en la formación y brinda insumos para hacer comparaciones con otros contextos, ampliando así la comprensión de la educación artística como campo de investigación.

## Antecedentes y fundamentación

La investigación educativa sobre las artes en Uruguay presenta un desarrollo fragmentario, pero relevante. Investigaciones como las de Pérez Stábile (2019), Ruggiano (2013), Dogliotti (2019) y Rodríguez (2012) han puesto en discusión el lugar del arte y los estudios sobre el cuerpo en relación con el currículo, abriendo un campo conceptual fértil para la reflexión pedagógica. Desde la musicología, Aharonián (2011) advirtió que todo docente de artes transmite modelos —explícita o implícitamente— y, con ello, ejerce una influencia ideológica pocas veces cuestionada en las prácticas escolares. Calcagno (2016) evidencia la coexistencia de enfoques tradicionales y contemporáneos en el taller de música en la secundaria. Bailón (2022), por su parte, caracteriza a Artistas en el Aula como un dispositivo situado en los límites del saber escolar, que oscila entre la educación por el arte y con el arte.

En la danza, se encuentran manuales y guías prácticas para el sistema educativo, como el aportado por Erlich (2013) en las cartillas *Encastres* (Mides-CEIP) y el manual de Santos Antivero (2011), que ofrecen propuestas metodológicas vinculadas a marcos

pedagógicos; sin embargo, la búsqueda de antecedentes sobre el porqué de un determinado abordaje no siempre es sencilla. En la región, investigaciones como las de Urzúa (2018) en Chile y de Rodríguez (2019) en Argentina han explorado la relación entre la danza, la disponibilidad corporal, el aprendizaje creativo y la influencia de los modelos de formación docente. Por su parte, Fuentes Serrano (2006) analizó en España la danza como un medio privilegiado de educabilidad, resaltando su capacidad para articular competencias motoras y expresivas. Este panorama evidencia que la mirada sobre la danza abarca un espectro que va desde lo instrumental hasta lo experiencial, pero el análisis contextualizado de las prácticas no siempre se difunde como material de consulta para docentes que sostienen su posición docente.

Autores vinculados a otras expresiones escénicas se han preguntado:

Pero si la escena, como la vida, es diversa, ¿por qué persiste un modelo homogéneo en el teatro? Una de las respuestas está en el capacitismo, sistema de valores que impone un cuerpo-mente ideal: autónomo, productivo, racional y eficiente. Esta ideología de la normalidad jerarquiza existencias y excluye lo que no se ajusta a sus parámetros. En las artes escénicas, esta lógica se traduce en la reproducción de cánones estéticos que invisibilizan la diferencia y refuerzan estructuras normativas. Superar este marco implica no solo adaptar obras, sino resignificar la creación desde otras corporalidades, sensibilidades y modos de estar en escena. (Goulart Moser et al., 2025, p. 34)

Así, los valores que sustentan los paradigmas de enseñanza se aplican según intenciones que a menudo no resultan evidentes para quienes trabajan o se forman en las instituciones. La investigación en el Área Folclore de la Escuela Nacional de Danza muestra que, a lo largo del tiempo, la institución ha adoptado distintos proyectos con objetivos diversos. Estos proyectos abarcaron desde enfoques basados en la repetición técnica hasta las propuestas actuales para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, su impacto se reduce cuando no es claramente visible ni elegido según criterios compartidos y conocidos a cabalidad por el equipo docente o por los estudiantes.

## Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio, orientado a identificar los modelos pedagógicos de la enseñanza de la danza folclórica en la División Folclore de la Escuela Nacional de Danza del Sodre. Para eso se empleó un diseño con triangulación del marco teórico con fuentes: a) trece entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de la asignatura Danza de los cuatro años de la carrera y a

cuatro directores que participaron en distintas etapas de gestión, b) análisis documental diacrónico de los planes de estudio vigentes entre 1976 y 2014.

El trabajo de campo se desarrolló entre 2014 y 2015, siguiendo criterios éticos de consentimiento informado y confidencialidad. La selección de participantes fue intencional, considerando su participación directa en procesos curriculares o de evaluación. Como insumo complementario, se presentó a los participantes una serie de 15 afirmaciones representativas de distintos modelos pedagógicos —sin identificar su base epistemológica— para facilitar la reflexión sobre sus enfoques de enseñanza.

Para el análisis de las transcripciones se vincularon las categorías emergentes con un estudio diacrónico de los planes de estudio de 1977, 1987-1988, 1996, 1998, 2003, 2007, 2008 y 2013-2014, a fin de identificar posicionamientos paradigmáticos. Este enfoque permitió recoger voces con diversidad generacional y de rol sobre la evolución de las prácticas pedagógicas y la incidencia de las políticas culturales en el programa de Danza Folclórica. La estrategia posibilitó integrar las perspectivas de los actores institucionales con la evolución histórica del currículo, ofreciendo una visión comprensiva de las continuidades y rupturas en las prácticas de enseñanza.

## Contexto conceptual. Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos, como construcciones teóricas, ayudan a comprender cómo se organizan las relaciones pedagógicas atendiendo a la posición docente, al lugar de los estudiantes y a los saberes. No se reducen a técnicas de enseñanza, sino que abarcan finalidades, criterios de interacción, selección de contenidos y formas de evaluación (Gatti, 2000; Moreno, 2003). Analizarlos en el campo de la educación artística consiste en identificar tensiones entre la transmisión técnica, la exploración creativa y la formación integral de los sujetos.

Una de las clasificaciones consultadas distingue entre enfoques según la relevancia asignada a sus componentes: la enseñanza, el aprendizaje y la formación (Gatti, 2000). Los primeros valoran la cultura como patrimonio a preservar y conocimiento a transmitir de forma vertical: el docente posee el saber y el estudiante lo recibe. Los segundos promueven la participación activa, reconociendo ritmos y estilos individuales; el docente actúa como facilitador. Los modelos centrados en la formación buscan integrar teoría, práctica y contexto social, de modo que cada estudiante se construya en diálogo con otros.

Por su parte, De Zubiría (2007) propone una mirada distinta al distinguir entre modelos heteroestructurantes y autoestructurantes. Los primeros, herederos de Comenio, conciben el conocimiento como algo externo al estudiante y sitúan a la escuela como lugar de transmisión. Los segundos, influidos por autores como Dewey (1934/2008),

sitúan al estudiante en el centro de su propio proceso de desarrollo. Como alternativa, el autor plantea la necesidad de un modelo dialogante que combine la orientación docente con la autonomía del alumno.

Finalmente, Moreno (2003) identifica cinco grandes modelos: el *tradicionalista*, basado en la disciplina, la repetición y la verticalidad de la enseñanza; el *conductista*, que hace hincapié en objetivos claros, el aprendizaje observable y la evaluación sumativa; el *romántico o espontaneísta*, que fomenta la libre expresión y reduce el peso de la calificación; el *desarrollista*, vinculado al constructivismo, que entiende el aprendizaje como un proceso progresivo, y el *sociocrítico*, que promueve la reflexión colectiva, la horizontalidad y la emancipación a través de la praxis.

En la danza, estas tipologías adquieren matices propios. Guerber et al. (1991) señalan que disciplinas como el ballet o la danza folclórica, por su fuerte estructura técnica, suelen vincularse a modelos tradicionales, basados en la imitación y la repetición de repertorios. De todas formas, en distintos períodos de la enseñanza de la danza, la tendencia hacia modelos no tradicionales, dialogantes y sociocríticos es claramente identificable. Por su parte, expresiones como la danza contemporánea se asocian más con enfoques críticos y creativos, centrados en la experimentación del movimiento y en la búsqueda personal, también vinculados a su contexto de aparición como movimiento contra la hegemonía del ballet.

En el caso de la danza folclórica en Uruguay, la enseñanza ha oscilado entre estas dos lógicas: por un lado, la preservación de un repertorio patrimonial reconstruido por Flor de María Rodríguez de Ayestarán y, por otro, avanzar en la aplicación de propuestas que promuevan la creatividad y la participación efectiva del estudiantado.

Una preocupación semejante aparece en la música: Swanwick (2017) sostiene que, incluso en contextos formales, la enseñanza debe concebirse como una práctica musical viva, más allá de la mera reproducción técnica. De manera similar, Jorquera Jaramillo (2010) distingue entre, por un lado, los modelos clásicos magistrocéntricos (centrados en la explicación con un histórico desde los siglos XVII y XVIII) y los modelos racional-tecnológicos, que organizan la enseñanza en función de objetivos predefinidos y secuencias instruccionales precisas, y, por otro, los modelos mediacionales y ecológicos, que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, priorizando sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje y concibiendo al docente como facilitador.

En definitiva, los modelos pedagógicos permiten pensar que las prácticas de enseñanza, tanto en música como en danza y otras expresiones escénicas, no son neutras, sino que reflejan concepciones más amplias del conocimiento, de los sujetos y de la sociedad.

Como señala Pérez Stáble (2019):

[...] en la órbita de la elaboración de la política educativa es donde se trazan las principales líneas de intervención para avanzar en la construcción de la idea de hombre, mujer y sociedad que se sueña y se proyecta en un determinado contexto. (p. 35)

En esta línea, la fundación de la Escuela Nacional de Danza en 1975 puede entenderse como parte de un entramado de decisiones políticas durante el denominado *Año de la Orientalidad*, orientado a reforzar la concepción de nación bajo el gobierno cívico-militar, en el que la enseñanza artística fue promovida como dispositivo de construcción de ciudadanía.

En ese entramado, esta investigación procura dar cuenta de los mecanismos de reelaboración que ofrecen tanto los y las jóvenes que cursan la propuesta formativa de la hoy denominada Área Folclore como los y las docentes y las autoridades que participan de diversas formas en esta iniciativa. El abordaje formativo actual construye cotidianamente procesos de enseñanza de la historia reciente que se basan en la noción de paz, entendida como la ausencia de toda forma de violencia y la prevalencia del respeto y la tolerancia. Siguiendo acuerdos internacionales como los recogidos en las actas de las II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz (Ministerio de Educación y Ciencia & Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2008):

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se constituyó para construir la paz en la mente de las personas mediante la promoción del saber: forjar en la mente de los hombres los baluartes para la paz [...] Se favorecen, a través de ella, valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias que acabarán conformando una sociedad en paz. Las Administraciones Públicas tienen la obligación moral de definir y aplicar políticas que, en la medida de lo posible, contribuyan a la eliminación de toda forma de discriminación y a promover acciones encaminadas a la integración plena de toda la sociedad. (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] y Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe [Orealc], 2008)

## Paradigmas educativos

Los modelos pedagógicos no existen en el vacío: se apoyan en supuestos paradigmáticos que moldean los contenidos, las metodologías y la relación entre docentes y estudiantes (Santamaría, 2013).

El concepto de paradigma, introducido por Kuhn (1962) en la filosofía de la ciencia, se ha trasladado al campo de la educación para referirse a los marcos de referencia que orientan tanto la investigación como la práctica pedagógica. Estos paradigmas no solo



definen maneras de producir conocimiento, sino también las formas en que se conciben la enseñanza y el aprendizaje.

En la literatura educativa suelen destacarse tres grandes tradiciones. La primera es el paradigma positivista o técnico, que entiende la realidad educativa como objetiva y medible. Desde esta perspectiva, enseñar implica transmitir contenidos de manera planificada y controlar el aprendizaje mediante evaluaciones estandarizadas. El docente ocupa un lugar de autoridad, mientras que el estudiante asume un rol receptivo. En el terreno de la danza, esta visión se refleja en prácticas centradas en la corrección técnica y la disciplina, donde la repetición se convierte en el criterio principal de evaluación.

El segundo enfoque es el paradigma interpretativo o constructivista, que surgió como reacción crítica al positivismo. En este marco, el conocimiento no se concibe como algo externo que debe ser transmitido, sino como una construcción social que surge de la interacción y la subjetividad. El énfasis está en comprender los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia. La enseñanza, entonces, se apoya en metodologías activas y respetuosas de la diversidad, que fomentan la exploración y la creatividad. En la danza, esto se traduce en la improvisación, la búsqueda personal del movimiento y la apertura a procesos expresivos que no dependen únicamente de la técnica.

Finalmente, el paradigma sociocrítico busca superar las limitaciones de ambos paradigmas anteriores. Inspirado en la teoría crítica, entiende que toda práctica educativa está atravesada por relaciones de poder y que la pedagogía tiene la tarea de promover la conciencia y la transformación social. En este enfoque, el docente no es únicamente un transmisor ni un facilitador, sino un mediador crítico que impulsa la reflexión colectiva y la acción emancipadora. Aplicado a la danza, este paradigma abre la posibilidad de trabajar la corporalidad como medio de expresión cultural y política, fortaleciendo en los estudiantes el protagonismo de su aprendizaje y convirtiéndolos en sujetos activos en la construcción de la ciudadanía a partir de nuevas narrativas.

Atender a estos tres paradigmas permite ver la enseñanza de la danza en Uruguay como un campo multiparadigmático. Si bien persiste la impronta instrumental en la organización curricular y en prácticas que priorizan la disciplina técnica, también emergen experiencias interpretativas centradas en la creatividad, así como propuestas que incorporan perspectivas sociocríticas que valoran la danza como patrimonio vivo y como espacio de reflexión crítica. Más que contradicciones irreconciliables, estas tensiones evidencian la complejidad del campo y la necesidad de avanzar hacia propuestas formativas que integren los enfoques de manera consciente y reflexiva.

Tal como señala Frigerio (2005), educar implica resistir a la mera reproducción para inaugurar nuevas formas de práctica. En este sentido, la danza folclórica en Uruguay constituye un terreno fértil para observar cómo los paradigmas dialogan, se solapan y, a veces, se tensionan en el marco de la formación docente y artística.

## Discusión y conclusiones

En la revisión realizada sobre modelos pedagógicos y paradigmas educativos, estos han de pensarse no como categorías abstractas, sino como marcos visibles en las decisiones cotidianas de los docentes, insertos en contextos sociales que integran las condiciones generales de la educación. Tal como plantea Pastorino (2024), la legitimidad de la docencia artística en Uruguay también se juega en la articulación entre el saber pedagógico y el saber interpretativo, lo cual se evidencia en la danza folclórica.

De las entrevistas realizadas se desprende, en términos generales, que, si bien los docentes contaban con discursos pedagógicos actualizados, al analizar sus formas de evaluación, las metodologías de trabajo en clase, los modos de participación estudiantil y la consideración del saber previo se advierte que los modelos tradicionales heredados de la época fundacional de la institución persistieron más allá del período inicial, sin que los actores vincularan conscientemente la intención fundacional de reforzar el nacionalismo a través de la cultura. En las entrevistas, algunos docentes argumentaron: «siempre se hizo así» o «así me lo enseñaron».

Con relación a las características curriculares analizadas, se distinguen hasta 2015 tres grandes períodos institucionales: el primero, de 1975 a 1986, caracterizado por una formación tradicional en modalidad de conservatorio; el segundo, de 1988 a 1995, marcado por un cambio total al transformarse la División Folclore en el Centro de Cultura Popular, y el tercero, de 1996 a 2012, que implicó un retorno a la propuesta formativa del primer período. Desde 2013 hasta la actualidad, los cambios han sido más vertiginosos, y han consolidado de forma progresiva pedagogías híbridas provenientes de diferentes tradiciones pedagógicas, culturales y tecnológicas, así como el acceso a una formación situada y significativa, mientras que las instancias de formación tradicional han pasado a ser cada vez menos elegidas. La hibridación se entiende, de acuerdo con García Canclini (1990), como el proceso sociocultural en el que prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.

Los modelos educativos pueden caracterizarse, entre otras cosas, por las modalidades de evaluación. En el primer período formativo, la aprobación y el egreso se basaban en instancias de examen obligatorio en las que el estudiante interpretaba solo (imaginando a una pareja o a demás bailarines) distintas partes de las coreografías y respondía a las preguntas de un tribunal examinador.

En el último período, la transformación de la perspectiva pedagógica predominante se aceleró, especialmente a partir de la consolidación del proyecto de egreso con la creación de un producto artístico propio, elaborado y reelaborado por estudiantes mediante la integración de coreografías, música, vestuario y obras que articulan y resignifican diversos saberes. Este dispositivo refuerza una formación artística significativa

e integradora, basada en el encuentro, la colaboración y el trabajo en equipo, para formar sujetos capaces de actuar en escenarios complejos y dinámicos.

Bajo la tutoría docente, los estudiantes de cuarto año comenzaron a asumir roles de liderazgo y de gestión colectiva del proyecto final, configurando un espacio de aprendizaje situado, práctico y contextualizado, así como de trabajo en comunidades de aprendizaje. Al resolver problemas reales vinculados a su perfil de egreso, los estudiantes avanzaron en la aplicación de saberes, habilidades y formas de identidad en construcción, al tiempo que establecieron en la institución un vínculo genuino con el mundo escénico contemporáneo.

Este enfoque, diametralmente opuesto a la reproducción técnica, fortalece competencias autogestivas y colaborativas y ha sido una estrategia fundamental para promover una cultura de paz sustentada en el sentido de pertenencia, arraigo y apertura a nuevas narrativas identitarias.

Pensar la corporalidad no solo desde el despliegue técnico, sino también como medio de expresión cultural y social vinculado a los intereses de los y las estudiantes, ha ido desplazando gradualmente la supremacía de la conservación impuesta, configurando un enfoque abierto y contextualizado. En la institución actual, los y las jóvenes se apropian de los espacios de creación, donde se discuten temas de ciudadanía, de género o de desigualdades sociales. Estos planteos representan un horizonte que conecta la pedagogía artística con procesos de transformación social y coinciden con lo señalado por Westerlund (2019), quien destaca la necesidad de una educación artística intercultural que prepare a los estudiantes para contextos sociales diversos.

Tal como advierte Bernstein (1988), los códigos pedagógicos nunca son neutrales: expresan formas de poder y modos de transmisión cultural. Desde esta perspectiva, lo canónico se convierte en un terreno fértil para observar cómo los distintos discursos educativos se cruzan, se solapan y a veces entran en tensión.

El avance en las investigaciones sobre arte y educación ofrece una oportunidad creciente para generar conocimiento que fortalezca la democratización de la cultura en la práctica concreta, mediante propuestas pedagógicas que abran espacio a la creatividad, la improvisación y la reflexión crítica en contextos sociales plurales y dinámicos.

Queda como desafío consolidar formaciones que reconozcan el carácter híbrido de la enseñanza artística como un amplio campo de conocimiento. Lo necesario es que sean los estudiantes quienes sistematicen, de manera consciente y reflexiva, el conocimiento pedagógico que producen para fortalecer la educación artística en la región, el encuentro de comunidades desde la creación y el arte, así como la expansión de experiencias colaborativas y de participación comunitaria para la divulgación de las múltiples voces de América Latina.

## Referencias bibliográficas

- Aharonián, C. (2011). *La música en el Uruguay: Entre la tradición y la modernidad*. Trilce.
- Bailón Goday, M. (2022). Artistas en el aula como dispositivo pedagógico de enseñanza artística: Estudio de las posiciones docentes [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/35869>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- Calcagno, N. (2016). El taller de música en ciclo básico de educación secundaria: Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio Académico Digital. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/3286>
- Cosse, I., y Markarian, V. (2023). *1975: Año de la Orientalidad: Identidad, memoria e historia en una dictadura*. Estuario.
- de Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dogliotti, R. (2019). El cuerpo en el currículo: Un análisis desde la educación artística. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(44), 123–141.
- Ehrlich, L. (2013). *Encastres: Danza. Propuestas para una escuela en juego*. MIDES; CEIP.
- Frigerio, G. (2005). *Educación: Resistir. La educación como práctica política*. Miño y Dávila.
- Fuentes Serrano, Á. L. (2006). El valor pedagógico de la danza [Disertación de doctorado, Universitat de València]. TDX: Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/9711>
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Gatti, E. (2000). Modelos pedagógicos en la educación superior. *Temas y Propuestas*, (18).
- Goulart Moser, F., Peralta, J. S., y Pignataro Otman, A. (2025). Creación teatral en perspectiva accesible: Reflexiones a partir de una residencia en el Teatro Solís. *Tiempo de Teatro: Revista de Investigación y Creación Teatral*, 4, 29-45.
- Guerber-Walsh, N., Leray, C., & Maucouvert, A. (1991). *Danse*. Éditions Revue EPS.
- Jorquera Jaramillo, J. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación y Ciencia, y Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe. (2008). *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159946>
- Moreno, A. (2003). *Modelos pedagógicos*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2025). *El poder transformador de la educación artística y cultural: Una garantía del derecho a la cultura. Evidencias, consideraciones y recomendaciones*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/09/el-poder-transformador-de-la-educacion-artistica-y-cultural.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y CAF - Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2025). *El poder transformador de la educación artística y cultural: Una garantía del derecho a la cultura*. OEI.
- Pastorino, M. (2024). *Pedagogía artística y legitimidad docente en Uruguay*. ANEP.
- Pérez Stáble, S. (2019). La concepción de educación artística en los programas de educación primaria en los años 1949, 1957 y 1979: ¿Una forma de conocimiento? *Temas de Profesionalización Docente* (2), 1-20.
- Rodríguez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876-1939) [Tesis de maestría]. Universidad de la República.
- Rodríguez, V. (2019). Disponibilidad corporal y aprendizaje en danza: Un estudio en Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Corporal*, 7(3), 56-72.
- Ruggiano, G. (2013). Educación del cuerpo e historia en Uruguay (1897-1917). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 6, 68-76. <https://revista.iuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/59>
- Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar* (16), 91-102.
- Santos Antivero, A. (2011). *Manual de danzas tradicionales del Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Swanwick, K. (2017). *Teaching music musically* (2.ª ed.). Routledge.
- Urzúa, A. (2018). La enseñanza de la danza en Chile: Entre tradición y contemporaneidad. *Revista Chilena de Educación Artística*, 5(1), 45-63.
- Varela, M. L. (2015). Modelo pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica [Tesis de maestría]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8337>
- Westerlund, H. (2019). *Visions for intercultural music teacher education*. Springer.