

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

¡ÁHURA!

La práctica del Pericón en la escuela uruguaya, desde una perspectiva de enseñanza.

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Analía Fontán Barreto -137601

Tutora: Mag. Adriana Careaga Alonzo

2018

Declaración de autoría

Yo Analía Fontán declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Analía Fontán

20 de setiembre, de 2018

Agradecimientos

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin la colaboración y el apoyo de instituciones y personas que de forma generosa y desinteresada, han abierto sus archivos, compartido datos, documentos, lecturas, materiales didácticos, anécdotas, conocimientos y puntos de vista, que me fueron señalando la necesidad de pensarnos en clave colectiva acerca del “nosotros cultural” en el presente.

Quisiera destacar, la amabilidad y apertura del personal docente y no-docente, de los centros de enseñanza visitados durante el trabajo de campo, así como el compromiso de los más de 1300 maestros y docentes que dedicaron su tiempo a responder a la encuesta nacional realizada para esta investigación.

Agradezco especialmente al Consejo de Educación Inicial y Primaria, en particular a la Inspección Técnica, al equipo de Plataforma Gurí, a la Inspección de Arte, al Departamento de Patrimonio Documental y al Instituto de Formación en Servicio.

Debo agradecer también a los funcionarios de la Biblioteca Nacional, en particular al equipo de la Sección de Materiales Especiales; al Departamento de Bibliotecas, Hemeroteca y Centro de Documentación e Investigación del Museo Pedagógico, quienes compartieron muchas horas de trabajo conmigo.

Asimismo, reconozco que esta investigación no hubiera sido posible sin la contribución y acción pedagógica de los maestros y profesores, Daniel Maggiolo, Esteban Gil, Coriún Aharonián, Tomás Olivera Chirimini, Numa Moraes, Griselda Saucedo, Nilda Santos, Jorge Caride, Larissa Russo, Sheila Werosch, Elena Vilariño, Laura Varela, Sylvia Burnett, Yeny Paez, Laura González, y Silvana Rombys, quienes, desde sus respectivas disciplinas, intereses y perspectivas, me enseñaron a valorar y abrazar, todas las expresiones de nuestra cultura popular tradicional.

El agradecimiento especial a mi tutora, a los docentes y compañeros de maestría, por haberme mostrado lo que es una verdadera comunidad de aprendizaje. A Liliana Vaccari y Beatriz Juárez, por su apoyo incondicional y sus contribuciones a este trabajo, a Angélica Benítez y Eduardo Rodríguez Zidan, por las horas de asesoramiento técnico y a Bárbara Trebellini, por darme el impulso final para lanzarme en esta aventura.

Finalmente quiero dar gracias a Florencia, a Horacio, a Fernanda, a Martín, y a mi familia por comprender los momentos de estrés y mis ausencias.

ABSTRACT

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre el Pericón Nacional como práctica ritualizada al interior de la cultura escolar en el Uruguay. El estudio se justifica a partir de la escasa información efectivamente disponible acerca de esta práctica, tan arraigada y funcional a nuestra cultura escolar, y se enmarca en la necesidad de profundizar y ampliar la investigación sobre políticas culturales, así como sobre sus orientaciones y efectos, en materia de política educativa en el Uruguay.

Por medio de esta investigación se procuró, desentramar y comprender, el sentido de la incorporación y la permanencia del Pericón como práctica identitaria-integradora, asociada a las celebraciones y rituales escolares en el Uruguay del S.XX. Asimismo, el estudio se propuso identificar y caracterizar a los docentes que tienen a cargo su enseñanza, y finalmente, reconocer y revisar el lugar educativo de esta práctica, ante la oportunidad de re-significación de su sentido pedagógico en el S.XXI.

Desde el punto de vista metodológico, se trató de un estudio de carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo general, centrado en las percepciones de los docentes, con experiencia en la enseñanza del Pericón Nacional, así como de especialistas en danza popular tradicional, a cargo de la formación docente en el área.

A través de un diseño mixto imbricado, que incluyó una aproximación etnográfica dentro de un marco general, construido a partir de una encuesta *on-line* de alcance nacional, se buscó ensayar una doble perspectiva –general/particular- sobre el fenómeno. Para completar el enfoque, y a fin de otorgar mayor densidad a los datos, se recurrió al análisis documental, así como a una serie de entrevistas en profundidad a docentes y formadores especializados en el área de la danza popular tradicional.

Finalmente, fue posible identificar y revisar algunos mitos o falsos supuestos, que emergen de las representaciones sociales relacionadas con la práctica del Pericón en el ámbito escolar, así como desentramar algunas claves acerca del lugar educativo de esta práctica en el S.XXI. Asimismo, el estudio permitió un acercamiento a la comprensión de los significados que justifican y sostienen este fenómeno, asociado a las oportunidades de celebración y encuentro de la comunidad educativa; Al mismo tiempo, se planteó el reconocimiento de las tensiones que el Pericón genera en la contemporaneidad, frente a los desafíos que orientan la educación en el S.XXI.

PALABRAS CLAVE: Danza popular tradicional; Identidad; Cultura escolar; Inclusión; Convivencia.

LINEA DE INVESTIGACION: Políticas Educativas / Procesos de enseñanza y aprendizaje.

ÍNDICE

ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN	7
1. EL PROBLEMA -Y LA OPORTUNIDAD- EN RELACIÓN AL PERICÓN NACIONAL.....	8
1.1 EL DETERIORO DE UN SÍMBOLO	8
1.2 EL LUGAR DE LA IDENTIDAD Y LAS TRADICIONES EN LA ESCUELA	9
1.3 EL PROBLEMA EN LA COYUNTURA CONTEMPORÁNEA	10
1.4 FUNDAMENTACIÓN	12
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACION Y OBJETIVOS.....	14
2.1 OBJETIVOS.....	15
3. MARCO CONCEPTUAL HISTÓRICO: LAS VIDAS DEL PERICÓN.....	16
3.1 ENTRE SEGUIDILLAS Y CONTRADANZAS.....	17
3.2 PRIMERA VIDA: DEL PERICÓN ANTIGUO A “EL NACIONAL” (17... -1860)	20
3.3 SEGUNDA VIDA: LA CONSAGRACIÓN ESCÉNICA DEL PERICÓN NACIONAL (1885 – 1930).....	25
4. MARCO CONCEPTUAL ANALÍTICO.....	30
4.1 ESBOZANDO UN RECORRIDO	31
4.2 UN CONTEXTO PARA UNA PRÁCTICA HOMOGENEIZADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD	32
4.3 EL PERICÓN Y LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN EL URUGUAY	36
4.4 ENTRE EL PERICÓN NACIONAL Y PERICÓN ESCOLAR: MÁS QUE UN ASUNTO DE CODIFICACIÓN	37
4.5 ARTE, CULTURA Y CURRÍCULO: DE MEDIOS Y FINES.	41
5. DISEÑO METODOLOGICO	44
5.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO	45
5.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	47
5.2.1 Diseño “CUAL+ cuan”	48
5.3 POBLACIÓN Y MUESTREO	51
5.3.1 Muestreo teórico intencional de informantes clave.....	51
5.3.2 Docentes por departamento y por especialidad.	52
5.3.3 Muestreo teórico intencional de centros de enseñanza.....	54
5.4 ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	55
5.4.1 El análisis documental.....	57
5.4.2 La observación externa o no participante.	58
5.4.3 La entrevista	58
5.4.4 La encuesta	59
5.4.5 El registro fotográfico y audiovisual.	63
5.5 ANÁLISIS DE DATOS: UNA “COREOGRAFÍA”	64
5.5.1 Categorías y codificación	64
5.5.2 Técnicas de triangulación y tratamiento comparado de datos	66
5.5.3 Herramientas informáticas para el procesamiento de la información.....	67

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DATOS: LA TERCERA VIDA DEL PERICÓN	68
6.1 CUESTIONES GENERALES RELATIVAS A LOS DATOS DE LA ENCUESTA ON-LINE	68
6.2 CUESTIONES GENERALES EN RELACION A LA OBSERVACION EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA	71
6.3 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO GENERAL	72
6.2.1 Un lugar de convergencia entre el área de conocimiento social y artístico	73
6.2.2 Un lugar de cruce de miradas contextualistas y esencialistas	74
6.2.3 Un espacio de frontera abierta entre escuela y comunidad	77
6.3 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1	79
6.3.1 Los inicios del Pericón como práctica escolar a partir del análisis documental	80
6.3.2 La inserción del Pericón en la escuela según los docentes entrevistados	88
6.3.3 Aspectos relativos a la permanencia de esta práctica a partir de los datos de la encuesta	90
6.3.4 Narrativas de la identidad que emergen de la encuesta y las entrevistas	93
6.4 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2	99
6.4.1 Caracterización general de la población encuestada	99
6.4.2 Caracterización de los aprendizajes de la población encuestada	100
6.4.3 Perspectivas de enseñanza a partir de las observaciones en los centros de enseñanza	108
6.4.4 Prioridades y perspectivas para la enseñanza del Pericón según los datos de la encuesta	109
6.5 HALLAZGOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3	116
6.5.1 Problemas y dificultades para la enseñanza del Pericón en los centros de enseñanza observados	116
6.5.2 Problemas y dificultades para la enseñanza del Pericón según los datos de la encuesta	118
6.5.3 Necesidades de revisión de la práctica del Pericón en el contexto educativo del S.XXI	136
6.5.4 El Pericón escolar como práctica de socialización y convivencia	141
7. CONCLUSIONES.....	145
7.1 LOS FALSOS SUPUESTOS ASOCIADOS AL PERICÓN	145
7.1.1 Acerca de la “nacionalidad” del Pericón	145
7.1.2 Acerca de la “obligatoriedad” del Pericón	146
7.1.3 Acerca de la “forma original” del Pericón	147
7.2 EL LUGAR EDUCATIVO DEL PERICÓN ESCOLAR.....	148
7.3 TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE Y PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA	149
7.4 ALGUNAS CLAVES PARA RE-PENSAR LA PRÁCTICA ESCOLAR DEL PERICÓN EN EL S.XXI	150
8. REFLEXIONES FINALES	152
APUNTES SOBRE CULTURA Y EDUCACIÓN: A MODO DE EPÍLOGO	152
9. BIBLIOGRAFÍA.....	154
10. ANEXOS.....	163

INDICE DE ANEXOS

10.1 GLOSARIO DE CONCEPTOS Y NOCIONES CLAVE.....	164
10.1.1 Cultura.....	164
10.1.2 Folclore y patrimonio inmaterial.....	165
10.1.3 Gramática escolar.....	166
10.1.4 Identidad.....	167
10.1.5 Practica corporal.....	169
10.1.6 Ritual.....	169
10.1.7 Tradición.....	170
10.2 INSTRUMENTOS.....	171
10.2.1 Cuestionario entrevista informantes calificados.....	171
10.2.2 Cuestionario entrevista docentes.....	172
10.2.3 Pauta de observación no participante.....	173
10.2.4 Formulario encuesta docentes.....	175
10.3 TABLAS Y CUADROS.....	178
10.3.1 Consideraciones acerca de la obligatoriedad de la práctica del Pericón Respuestas por Departamento.....	178
10.3.2 IFS - Inscripciones a los cursos del 1er y 2º semestre de 2018.....	179
10.4 DOCUMENTOS.....	180
10.4.1 Pauta de Análisis Documental.....	180
10.4.2 Resumen de documentación revisada.....	181
10.4.3 Prensa.....	183
10.5 ANEXO FOTOGRÁFICO.....	189
10.5.1 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 82 y 84.....	189
10.5.2 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 85 y 88.....	190
10.5.3 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 89 y 90.....	191
10.5.4 Clase de gimnasia (1893), Montevideo y Colonia.....	192
10.5.5 Pericón Nacional (1953). Escuela N° 110. Fernan Silva Valdez.....	193
10.5.6 Observación ensayos de Pericón centro de enseñanza 1 (2017).....	194
10.5.7 Observación ensayos de Pericón centro de enseñanza 2 (2017).....	196

INTRODUCCIÓN

El folclore que por definición es la ciencia que estudia los saberes populares, eso que lleva el hombre, no recibido por vía institucional, sino que por vía de la tradición, nos hace conocernos, justamente, a nosotros mismos y ustedes saben muy bien que conocerse a sí mismo es comenzar a mejorarse.
LAURO AYESTARÁN (s/f)¹

La práctica del Pericón en la escuela primaria uruguaya es un fenómeno muy extendido y de larga data. Sin embargo, es escasa la información efectivamente disponible sobre la incorporación del Pericón al ámbito educativo y sobre el proceso de institucionalización escolar de esta práctica, tan arraigada y funcional a nuestra cultura escolar.

El Pericón se baila en las escuelas, sobre el final de cada año lectivo, generalmente en oportunidad del acto de fin de cursos. Tradicionalmente son los estudiantes que egresan de 6º año los protagonistas y encargados de la ejecución de esta danza de impronta patriótica e identitaria, que celebra el final del tiempo en la escuela primaria. Su práctica en este ámbito puede ser comprendida como parte de los rituales escolares (McLaren, 1995; Vain, 1997; Dussel y Southwell, 2009), y como producto de un proceso de tradición selectiva (Williams, 1961) que ha privilegiado esta práctica sobre otras danzas populares tradicionales del Uruguay, en el contexto escolar.

En este sentido, y como el lector podrá reconocer a partir de la inmersión en los datos que se presentan en este trabajo, se advierte la necesidad de descartar las posiciones dicotómicas respecto a la práctica del Pericón en la escuela. No se trata de hacer una apología, o un rescate *chauvinista* de esta danza, ni tampoco de argumentar en su contra, u orientar la discusión hacia la posibilidad de su eliminación del ámbito escolar. Ninguna de estas posiciones nos permitirían desapegarnos convenientemente del fenómeno para analizarlo y comprenderlo en su complejidad y profundidad.

En concreto, este proyecto busca ahondar en las percepciones sobre la práctica del Pericón escolar, desde la perspectiva de su enseñanza en el ámbito educativo. A tales efectos, no interesan todas las percepciones, sino aquellas que emergen de la experiencia docente acerca de su sentido pedagógico. Para ello, y a partir de un diseño mixto que incluye una aproximación etnográfica y al mismo tiempo una encuesta de carácter nacional, se buscó como señalan Bourdieu y Wacquant (1995), “la facultad de aprender la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad interior de la particularidad” (p.48). De esta forma, la observación periódica de ensayos de Pericón y, al mismo tiempo, la recuperación de percepciones generales sobre el Pericón escolar y sus tradicionales representaciones escénicas en los actos oficiales, culturales y fiestas de fin de cursos, favorece un acercamiento, en doble perspectiva, a esas oportunidades de encuentro de la comunidad educativa, que dice mucho acerca de los modos de hacer en común en la escuela.

¹ La cita fue extraída del catálogo de la Exposición Documental del Homenaje en el centenario del nacimiento del eminente musicólogo uruguayo, Lauro Ayestarán. CDM-Teatro Solís, Montevideo, 2015.

1. EL PROBLEMA -Y LA OPORTUNIDAD- EN RELACIÓN AL PERICÓN NACIONAL

1.1 EL DETERIORO DE UN SÍMBOLO

Al escuchar los primeros acordes de la música del Pericón Nacional muchos uruguayos somos transportados a distintos momentos de la infancia. Algunos recuerdan esta danza asociada a la etapa final de su educación inicial, otros nos situamos en ese tiempo crítico, complejo, en el que dejamos atrás la vida escolar con todo lo que eso implica desde lo social, lo biológico, lo afectivo y por supuesto, lo corporal.

Puede variar la intensidad y el signo del recuerdo, desde el rechazo o la apatía, hasta el más vívido sentimiento de alegría y disfrute. Para algunos, la práctica del Pericón en la escuela, pudo haber sido el primer contacto con la danza, lo primero que aprendimos, ensayamos y bailamos con otros y para otros. Esta práctica representa para muchos, los primeros pasos en el mundo de lo escénico, y al mismo tiempo, con el Pericón ensayamos, por última vez, nuestros pasos de salida de “la máquina de educar” (Pineau, 2001), o de “la máquina de hacer uruguayos” según Demasi (1995): la escuela primaria.

Estas afirmaciones de Carlos Demasi (1995) y Pablo Pineau (2001), contribuyen a la comprensión de este aspecto del problema, pues parte importante del activo simbólico de la práctica del Pericón en la escuela deviene de su carácter patriótico e identitario y no puede dissociarse de los valores promovidos por la escuela moderna en nuestro país, desde finales del S.XIX hasta nuestros días.

No sería posible indagar acerca del lugar educativo del Pericón escolar sin abordar en esas dimensiones que se entrelazan, además, en lo afectivo y lo vincular, y que hunden sus raíces en la historia del Uruguay, pero también y particularmente, en la historia de la escuela uruguaya.

Sobre el proceso de institucionalización y difusión del Pericón escolar en el Uruguay, sabemos muy poco. Veneziani y Werosch (2004) afirman que “la escuela tomó el Pericón en sus despedidas de sextos años y nos involucró a todos. Nos unió [...] en un recuerdo común, y hasta a los que se escondían para no bailar lo recuerdan el Pericón de fin de curso [...]”. Y agregan: “Pero este símbolo está deteriorado, su coreografía está siendo transmitida básicamente por maestras que con gran voluntad y gusto ponen en juego sus recuerdos personales y su vocación inquebrantable para mantener esta llama viva” (pp. 5-6).

La afirmación de Veneziani y Werosch (2004) muestra dos aspectos del problema: reconocen por un lado, el deterioro de la enseñanza del Pericón, motivo por el cual publican un material de consulta a modo de guía didáctica para los maestros sobre el Pericón Nacional. Por otro lado, afirman que esta práctica también se ha visto deteriorada en su dimensión simbólica.

Ese intangible que es lo simbólico del Pericón nos remite a los imaginarios de lo ritual. Como sostiene el antropólogo Roberto Da Matta (1983) “[...] los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter [...] Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores” (p. 24).

1.2 EL LUGAR DE LA IDENTIDAD Y LAS TRADICIONES EN LA ESCUELA

Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería.
EDUARDO GALEANO (1989)

Este fragmento del cuento "La Burocracia 3", incluido en el *Libro de los abrazos* de Eduardo Galeano, ilustra otro aspecto del problema, que no es más que la oportunidad de revisar los significados de nuestras prácticas comunes en la escuela.

Preguntarse qué estamos haciendo, de qué manera y para qué, puede ser un buen comienzo a fin de volver sobre aquellas prácticas y rutinas que estructuran la vida escolar. Como señala Amuchástegui (1999) parece necesario atender y analizar "las significaciones presentes en las normas de comportamiento [...] que tradicionalmente la escuela transmitió mediante rituales" (p. 108) Entonces, intentar reconocer y comprender el intangible patrimonial que representa el Pericón escolar, invita a mirarlo desde un contexto y marco temporal que difiere mucho del presente.

Como decíamos es imposible disociar los valores promovidos por la escuela moderna -de finales del S.XIX- de nuestro Pericón. Como señala Leticia D'Ambrosio (2014), de acuerdo con Tedesco (2005), los valores, "vinculados a la ciudadanía (en un contexto democrático), a la nación (mediante la enseñanza de la historia y lengua nacional, reforzamiento de rituales y símbolos patrios), a la moral laica y republicana", se profundizaron especialmente en aquellos países -como Argentina y Uruguay- "donde la construcción de la nación estuvo asociada a contingentes migratorios y a la superación de lealtades preexistentes al proyecto del Estado-nación naciente" (D'Ambrosio, 2014, p. 18).

Dicho proceso se extendió durante las primeras décadas del S.XX donde, como apuntan Rossal y Tani (2001),

la escuela seguía jugando su papel 'uruguayizador', mientras oleadas de inmigrantes de diverso origen seguían llegando a nuestro puerto. El modelo de nación era inevitablemente 'estadocéntrico' y el margen para las diferencias culturales aceptadas se estrechaba en una integración social y cultural llevada adelante desde el Estado (p. 26).

Uno de los principios fundantes de la escuela moderna y la emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto cada vez más grande de la población. (D'Ambrosio, 2014, p. 18)

Como señala D'Ambrosio (2014), siguiendo a Guigou (2000), en este contexto, las formas de llevar adelante el principio de una educación común, pasaron por alto las diferencias entre igualdad y homogeneidad, llevando por ejemplo "a la invisibilización de todo aquel componente africano, indígena y latinoamericano de la narrativa identitaria nacional" (D'Ambrosio, 2014, p.23).

Aquí aparece otra parte del problema: ¿qué diríamos si al revisar ese recuerdo de la infancia asociado al Pericón Nacional, descubriéramos que, como sostienen Vega (1952), Ayestarán (1953) y Assunção (1968) entre otros, hemos estado bailando, durante más de un siglo, una adaptación

escénica, de la versión criolla de una danza de corte europea, basada en los bailes populares campesinos de la Europa del S.XVII y XVIII?

El problema entonces tiene dos orientaciones: por un lado la necesidad de desentramar y comprender el sentido de la incorporación y permanencia de esta práctica identitaria-integradora, asociada a las celebraciones y rituales escolares en el Uruguay del S.XX; por otro, la oportunidad del reconocimiento y la re-significación de su sentido pedagógico ante los desafíos que orientan la educación en el S.XXI.

1.3 EL PROBLEMA EN LA COYUNTURA CONTEMPORÁNEA

El principal aspecto a considerar en actual coyuntura lo aporta el musicólogo Coriun Aharonián, investigador, referente teórico sobre nuestra música tradicional y popular, y asesor del Ministerio de Educación y Cultura en materia de educación y arte, quién advertía ya en 1969, en una de sus tantas reflexiones sobre educación artística en el Uruguay, que debíamos prevenirnos del desarraigo:

El signo más importante de la educación impartida en Latinoamérica debe ser, sin duda, el arraigo. Es imprescindible que la educación en general se lleve en función del medio y se encuentre al servicio de éste, y que no actúe como factor de desarraigo (p. 85).

Precisamente, tal como lo señalan las investigaciones de Libuy y Lhürs (2012) Vargas (2014), Ames y Padawer (2015), entre otros, se trata de la constatación de la pérdida de aspectos materiales e inmateriales de las culturas porque no se valoran desde el sistema educativo y por lo tanto, no se transmiten a las generaciones futuras.

El desafío de la actual coyuntura, al parecer, consiste en que estamos siendo testigos y artífices, de un tiempo donde el desarraigo y la fragmentación (social, territorial, familiar y vincular) parecen consolidarse con cierto grado de naturalidad en el contexto regional. En una sociedad fragmentada en sus estructuras de contención clásicas y desmemoriada o desconectada de su herencia cultural, el desafío para los educadores se vuelve ineludible.

En este sentido, Inés Dussel (2007) en un inspirador ensayo que lleva por título *La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela*, señala que

sobre este fondo de crisis [...], la escuela se recorta con sus propias transformaciones, que ponen en duda su propia legitimidad como institución de socialización privilegiada [...]. En la actualidad la escuela compete con otras agendas culturales [...]. Y compete en condiciones desventajosas (p.29).

En la misma línea, Dussel (2007), siguiendo a Bauman (s/f), agrega algunas preocupantes consecuencias: “lo transitorio y el corto plazo se vuelven valores y lo perdurable, lo duradero, el largo plazo, gozan de mala prensa” (p.21).

Las observaciones de Dussel (2007), apuntan a lo que también señala Tedesco (2012), cuando nos recuerda que es tiempo de atender al “déficit de sentido” que remueve las bases mismas de la misión y la acción educativa. Si la educación está destinada “a transmitir el patrimonio cultural y

a preparar para el futuro” en un contexto global donde el pasado comienza a estar asociado a lo obsoleto y el futuro a lo incierto, esto “deja a los educadores sin uno de los fundamentos básicos su tarea” (Tedesco, 2012, p.106).

En la coyuntura contemporánea, la posibilidad de estimular o reafirmar el compromiso de trabajo educativo con la recuperación de los vínculos humanos y la re-conexión con las diversas raíces culturales, parecería bastante pertinente. El desafío nos coloca de cara a un futuro que siempre ha sido incierto, pero que hoy nos ofrece un espectro aún más amplio de oportunidades y mundos posibles. Buscar en esta coyuntura enfoques en los que la danza puede convertirse en factor de promoción de capital social² podría resultar interesante.

De la misma manera, indagar en las experiencias donde desde la escuela se promueve y construye comunidad³, se vuelve oportuno a la hora del diseño de políticas educativas tendientes a revalorar la memoria y el patrimonio cultural de las comunidades pasadas y presentes. En esta línea, Adriana Careaga (2015) destaca la necesidad de comprender las percepciones de niños y jóvenes acerca su patrimonio cultural en su construcción dinámica y social.

El problema nos conduce entonces a considerar:

- a- los motivos por los cuales en algunos centros educativos (públicos y privados), se esté sustituyendo la práctica del Pericón, por otro tipo de bailes y *performances* contemporáneas (no tradicionales)
- b- mientras que en otros centros se baila y se sostiene, año tras año, casi como símbolo de resistencia y reafirmación de ciertos valores que se identifican y caracterizan al Uruguay y particularmente, a la escuela uruguaya.

Asimismo, esa parte sintomática del problema, que Veneziani y Werosch (2004), explican parcialmente por el descuido y el abandono de la calidad de su enseñanza, parece agravarse por la falta de información y el desconocimiento general que fundamenta las interpelaciones, y las falsas asociaciones, que suelen aparecer vinculadas al Pericón Nacional.

Por otro lado, a la histórica negación de ciertas prácticas tradicionales asociadas a la cultura afro-uruguaya y a nuestra herencia cultural indígena, invisibilizadas desde el diseño curricular en el Uruguay (D`ambrosio, 2014), se le suma la escasa investigación sobre las prácticas educativas en relación a la música y la danza, vinculadas a la cultura rural en el Uruguay. La invisibilización o negación del sentido de ciertas prácticas asociadas a la vida rural en el Uruguay, de algún modo, es reflejo de un cambio de paradigma que dejó atrás las humanidades modernas (Dussel, 2007) y que, como veremos, asienta sus bases en la posdictadura y la posmodernidad.

2 La noción de “capital social” fue utilizada por Lyda Judson Hanifan por primera vez en 1916, para describir las redes de solidaridad que se generaban en las escuelas comunitarias rurales y en determinados barrios urbanos que favorecían en gran medida la convivencia y las relaciones humanas. El concepto fue retomado y re-significado por Pierre Bourdieu en 1986 (López, Alcázar y Romero, 2007).

3 El término comunidad deriva del sustantivo femenino latino *communitas*. Esta asociado al sentido de fraternidad o hermandad, en el sentido de sociedad a pequeña escala integrada en la diversidad. Para Turner (2012) el sentido de comunidad se genera cuando los individuos dejan de lado su status, experimentan una cierta trascendencia del ego y comienzan a funcionar como un todo organizado y unido en torno a un objetivo común. El autor aclara esto no implica la disolución de la identidad del individuo sino el respeto y la valoración de cada uno de los sujetos. En los estudios de Veblen (2013) y Veblen y Waldron (2012) se exploran estas relaciones en la práctica musical.

Algunas claves para abordar, en teoría, estos asuntos, las describiremos más adelante en el marco conceptual histórico y analítico. Todo lo demás, se intentará comprender por medio del análisis de los datos surgidos del trabajo de campo de la investigación.

1.4 FUNDAMENTACIÓN

Sobre este punto debemos señalar, que si bien nuestro objeto de estudio es el Pericón en el ámbito escolar del Uruguay, es imposible separar o aislar su práctica de ese espacio de significados culturales compartidos, reconocido como *folclore*⁴.

La noción de *folclore* en si misma genera tensiones: en su concepción original (Thoms, 1846) remite al “saber tradicional de las clases populares de las naciones civilizadas”, y específicamente a “lo relativo a las antiguas prácticas y costumbres, [...] creencias, supersticiones, del pueblo común”(Idem). Ese “saber tradicional” desde la perspectiva de Thoms (1846), refiere a todas aquellas prácticas de carácter local, que se desarrollan en el plano colectivo, en los órdenes de la oralidad, que comenzaban a desaparecer en el proceso de modernización de occidente. De acuerdo con Martín (2015) la impronta fundacional del folclore como campo de estudio, se fundamentó en lo que en términos del investigador irlandés Diarmuid O`Gillian (2007) fue “el deseo por preservar las especificidades culturales [...] en los tiempos de la consolidación del sistema mundial moderno, que emergía proclamando la homogeneidad cultural y la hegemonía de una única manera de ver el mundo” (O`Gillian, 2007, en Martín, 2015, p.18).

Si bien la contemporaneidad, nos presenta un mundo mas complejo en sus definiciones y configuraciones de “lo cultural” y “lo popular”, ciertas condiciones de desigualdad se mantienen, en la medida que quienes acceden al poder para diseñar y/o implementar políticas culturales y política educativa a nivel local o nacional, suelen reproducir sin mayores cuestionamientos sus propios modelos culturales, dejando de lado o ignorando aquellas configuraciones culturales que desconocen.

Sin animo de simplificar o reducir un asunto que es mucho mas complejo, podemos observar que, al igual que hace un siglo, en las últimas tres décadas parecen haberse configurado las condiciones para un nuevo empuje globalizador, impulsado por la revolución digital y los avances en materia de telecomunicaciones. En este marco, la acción orientadora de ciertos los organismos internacionales con sus nuevas agendas de derechos, han introducido con éxito algunos cambios en la sensibilidades, mentalidades y valores humanos. De la misma manera, por otro lado, la presión económica y mediática, representativa de los intereses de los grupos financieros y empresas trasnacionales, han conseguido transformar rápidamente y sin mayores resistencias, no solo los hábitos y los modos de hacer, en muchos planos de la vida cotidiana de las personas, sino también en sus preferencias y sus posicionamientos éticos, políticos y culturales.

En este contexto, en los ámbitos donde se investiga y se trabaja con una orientación en políticas culturales y políticas educativas desde una perspectiva mas amplia, se comienza a señalar

⁴ Utilizamos la expresión con “c” pues se trata de la adaptación gráfica al español de la voz original inglesa folklore. En este trabajo aparece también la expresión con “k”, en los casos que así haya sido utilizada por los distintos autores citados. Ver desarrollo específico de la noción de folclore en el Anexo 10.1.2 de Conceptos clave para el análisis.

a la cultura como un factor clave en el desarrollo humano y en la promoción de capital social. Es así que a partir de diversas declaraciones de UNESCO y otros organismos internacionales, se comienza a revalorizar aquellos saberes populares olvidados o marginados, fundamentalmente en reconocimiento de las minorías étnicas y raciales a nivel mundial. De modo que, aquellas formas precapitalistas de producción cultural, comprendidas bajo la noción de *folclore* hoy se constituyen en patrimonio inmaterial o intangible asociado ya no sólo a las naciones, sino a la humanidad.

Por este motivo, además del *folclore*, apelamos al concepto de *patrimonio inmaterial*, cuya definición incluye los “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos[,] reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.” (http://www.esicomos.org/Nueva_Carpeta/info_ConvenpatrilNtangESP.htm)

En el Uruguay, aparece el reconocimiento de estos aspectos de la cultura, incluídos en el área del conocimiento artístico, dentro el programa vigente de educación inicial y primaria (ANEP, 2008), fundada en diversos objetivos:

comprender la cultura de la que se forma parte y apropiarse de las claves que posibilitan interpretar la de otros tiempos y lugares, [...] entender la diversidad cultural y aprehender la riqueza y complejidad que encierra [...] posicionarse desde el relativismo cultural [...] desde el respeto y valoración de la diversidad. (p. 71)

Sin embargo, resulta interesante observar, cómo se traducen estos objetivos, en los hechos, y en las prácticas de enseñanza. Vale la pena preguntarse, entonces, ¿cuánto conocimiento hemos generado sobre los hechos de nuestra cultura y cuánto hemos podido hacer por la sistematización de dichos contenidos para la concreción de su enseñanza en el ámbito educativo?

El propio Aharonián (2000) manifestaba su preocupación al respecto en sus *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*:

a los creadores y a los educadores, es decir a los co-responsables de la realidad cultural del mañana latinoamericano, les cabe una pesadísima responsabilidad: o siembran a favor de una mayor dependencia cultural [...] o apuestan a la justicia, a la emancipación [...] del nosotros cultural todavía existente [...].

Y agrega:

Es impostergable entonces proceder, con la mayor urgencia, a una sistematización del conocimiento de lo latinoamericano y especialmente de los hechos de cultura popular. Humilde, paciente, implacablemente. Y con espíritu creativamente científico [...] es imposible discutir proyectos educacionales si esta base no ha sido aún establecida (2000, p. 80).

El investigador insiste en la necesidad de que los creadores y educadores reparemos en la conexión entre soberanía y cultura, y señala la importancia de sistematizar el conocimiento de los hechos de cultura popular para poder discutir con rigor y seriedad las políticas educativas y sus proyectos.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACION Y OBJETIVOS

Con estos elementos de base, este proyecto se propone mirar la enseñanza y el aprendizaje de una danza que forma parte de la trayectoria escolar de un sin fin de ciudadanos que han cursado la escuela primaria en nuestro país: el Pericón Nacional.

La escuela primaria trasmite al niño la existencia de algo llamado Pericón, y le permite disfrutarlo. Algo de ese aprendizaje marcará al futuro ciudadano para siempre jamás, que lo sacralizará de algún modo, sea obrero, enfermera o presidente de la república. (Aharonián, 2007, p. 44)

Esta expresión musical y dancística del Río de la Plata, entendida como espacio de representación y tradición escolar en el Uruguay, podría re-significarse, más allá de las consideraciones y sentidos asociados a “lo nacional”. Desde una dimensión humana y simbólica, el Pericón también se concreta como práctica de encuentro de la comunidad educativa asociada a los tiempos de celebración, los festivales escolares y al final del tiempo en la escuela. Sin embargo, advertimos que aún falta mucha reflexión en torno al tema y es por eso que formulamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el lugar educativo del Pericón como práctica escolar? ¿En qué contexto y bajo qué directrices se introduce en la enseñanza primaria pública en el Uruguay? ¿Cómo se podría explicar su arraigo y permanencia hasta nuestros días? ¿De qué forma se configuran intra-escuela los supuestos de identidad y comunidad asociados al Pericón?

En un segundo nivel de reflexión podríamos preguntarnos:

¿Quiénes son los responsables de la enseñanza del Pericón en la escuela y sobre qué bases teóricas y técnicas fundamentan su práctica? ¿Cómo se vinculan las trayectorias de formación y experiencia de los enseñantes con sus perspectivas y estrategias de enseñanza?

Y finalmente, en virtud de los nuevos desafíos que presenta la educación en el Uruguay del S.XXI, ¿qué necesidades de revisión presentan algunos supuestos asociados a esta danza? ¿Qué potencial podemos reconocer en el Pericón para la mejora de las condiciones de convivencia e inclusión en el ámbito escolar uruguayo?

2.1 OBJETIVOS

El proceso por el cual llegamos al planteo de objetivos se vio atravesado por un número importante de revisiones que, analizadas en profundidad, evidenciaban la necesidad de ir ajustando el foco del proyecto, limitando su alcance y aumentando la definición de los temas que deseamos estudiar en relación al objeto. Finalmente, se arribó a la siguiente formulación definitiva:

Objetivo general:

Reconocer y comprender el lugar educativo del Pericón como práctica corporal, inscripta en el ámbito de la escuela pública uruguaya.

Objetivo específico 1:

Describir y contextualizar la incorporación del Pericón en tanto "danza nacional", en el ámbito educativo uruguayo. Identificar y dimensionar los sentidos emergentes relativos a su permanencia como práctica asociada a la cultura escolar en el Uruguay.

Objetivo específico 2:

Identificar y categorizar a los principales actores que tienen a cargo la enseñanza del Pericón en la escuela y analizar sus trayectos de formación y experiencia, en relación a sus perspectivas de enseñanza sobre esta práctica.

Objetivo específico 3:

Reconocer los principales aportes y desafíos que presenta la práctica del Pericón en el ámbito escolar uruguayo en el contexto educativo del S.XXI, desde la perspectiva de los enseñantes y especialistas en la materia.

3. MARCO CONCEPTUAL HISTÓRICO: LAS VIDAS DEL PERICÓN.

Notas preliminares

A fin de advertir al lector sobre algunas particularidades del objeto de estudio, nos vemos obligados a realizar ciertas aclaraciones.

Como todo intento de captura de cualquier fenómeno o forma de vida cultural del pasado, el recorte siempre será un mero intento de construcción, recopilación y re-organización del saber relativo al tema, en base a una definición de pautas temporales y criterios de sistematización, tendientes a favorecer su comprensión y análisis, dentro de la disciplina académica del investigador. Desde esta perspectiva y a modo de ordenar el relato, he decidido retomar el concepto de “vidas del Pericón”⁵ propuesto por Lauro Ayestarán (1967) considerando que su historia puede interpretarse como el resultado de sucesivos nacimientos, muertes y renacimientos, en diferentes espacios y dimensiones sociales, con distinto carácter y funcionalidad hasta nuestros días.

El intento también me obliga a realizar ciertas salvedades y advertir que algunos estudios sobre el Pericón han sido llevados adelante principalmente por “memorialistas/folcloristas”⁶ o cultores del folclore, cuyos trabajos muchas veces carecen del rigor académico que hoy pretendemos, pero que a partir de una mirada preocupada por el registro y la preservación de ese tipo de fenómenos y prácticas proporcionan valiosos datos a revisar. Por otro lado, los estudios más rigurosos sobre el Pericón pertenecen a musicólogos e investigadores de ambos márgenes del Río de la Plata, que de forma más o menos explícita, han orientado la reflexión desde una perspectiva nacionalista, hacia sus respectivos países, lo que de algún modo limita un abordaje integral sobre esta práctica. En este sentido y en consideración de estas cuestiones, este estudio revisa y resume las principales teorías e hipótesis sobre las raíces y el desarrollo del Pericón desde una perspectiva regional. A partir de la bibliografía existente sobre el tema, tanto en Uruguay, como en Brasil y Argentina, se intentará presentar al lector las perspectivas de cada uno de los autores que han llevado adelante el estudio de esta danza en el Río de la Plata.

Finalmente, debemos advertir que estas investigaciones surgen en el último cuarto del S.XIX y se consolidan en las primeras décadas del S.XX, cuando la práctica del Pericón ya había experimentado múltiples transformaciones y su “primera vida” como hecho folclórico había perdido vigencia. Esto significa que su práctica espontánea y ciertamente improvisada y funcional a los momentos de celebración, vinculados a las tareas campestres o a la socialización en los salones de primera época en el Río de la Plata, se encontraba prácticamente extinta.

5 El concepto de “vidas de Pericón” es desarrollado por Lauro Ayestarán para ordenar cronológicamente los ciclos de nacimiento, desarrollo y extinción de esta danza desde sus remotos orígenes campesinos hasta su resurgimiento e institucionalización en el S.XX. La “tercera vida” es recuperada de Werosch y Veneziani (2004) asociada al desarrollo del Pericón como práctica circunscripta al ámbito escolar.

6 A modo de ejemplo, citamos a Renzo Pi Hugarte (2009) quien comparte la visión de Lauro Ayestarán al mencionar el trabajo de Roberto Bouton, como “a medio camino entre el ‘memorialista’ donde primaba el tono nostálgico de los recuerdos, y el ‘folclorista’, preocupado por el registro preciso de datos y testimonios”.(p.23)

Compartimos un resumen de los principales temas que presenta la bibliografía existente sobre nuestro objeto de estudio, y en el siguiente capítulo presentamos una síntesis conceptual, posible de atravesar y sostener un entramado teórico entre danza tradicional y educación.

3.1 ENTRE SEGUIDILLAS Y CONTRADANZAS

Los investigadores de la música y la danza popular tradicional concuerdan que el Pericón ha sido una de las expresiones musicales y dancísticas más difundidas en el Cono Sur, en particular en el Río de la Plata, durante el S. XIX (Assunção, 1968; Ayestarán, 1953; Rodríguez, 1994; Vega, 1952; Viglietti, 1968). Muchos de estos estudios dan cuenta de registros de su práctica en los territorios que hoy ocupan Chile, Paraguay, Brasil (Río Grande del Sur), Argentina y Uruguay, siendo la Banda Oriental el terreno donde gozó de mayor arraigo.

Acercas de los posibles orígenes de su nombre, existen varias teorías. En la primera referencia histórica citada por Lauro Ayestarán (1953) aparece con el nombre *Perico*, y aunque el propio investigador reconoce el riesgo de deducir por la similitud de los términos, la relación entre 'Perico' y 'Pericón', no descarta la hipótesis por el contexto en el que se inscribe dicha referencia. Se trata de una descripción de José Espinosa fechada en 1794, sobre las costumbres del gaucho o "guazo" oriental como él llama a nuestro hombre de campo:

si es verano se van detrás del rancho a la sombra y se tumban; si es invierno, juegan o cantan unas raras seguidillas desentonadas que llaman de Cadena, o el Perico, o Mal-Ambo, acompañándolos con una desacordada guitarrilla que siempre es un tiple. (Espinosa 1794, citado por Ayestarán, 1953, p.489, y 1967, p.60)

Sobre este asunto, Fernando Assunção hace algunas precisiones: en primer lugar, asigna la cita a Arcadio Pineda quién, según el investigador, había sustituido a Espinosa en el tramo de la expedición que llegó a Montevideo en 1789. En segundo término, en este texto encuentra Assunção (1968) una pista para su tesis sobre el origen del Pericón, vinculado a los bailes populares españoles y más concretamente a la forma poética de "la seguidilla de a ocho":

Destacamos que en este momento, la forma característica de los antiguos pericones y Cielitos, era, indudablemente [...] la seguidilla. Fuera de muchas otras pruebas, nos remitimos al Romancerillo del Plata de Ciro Bayo, en el cual figuran muchas seguidillas que este escritor español, recogió en el ámbito rioplatense y dice pertenecían al canto de antiguos pericones. (p. 125)

Según Domingo Manfredi (1959) "más que un baile, la seguidilla ha sido un semillero de bailes, en el que cada cual encontraba lo que le convenía y acomodaba a sus particulares aficiones y caracteres regionales" (Manfredi citado por Assunção, 1968, p. 125). El propio Assunção reconoce, también, que estas seguidillas mencionadas por algunos viajeros, podrían ya haber adquirido elementos o características de una de las danzas más conocidas y difundidas en toda Europa desde el siglo XVII: la Contradanza.

Por lo tanto, desde un enfoque más general y menos específico que la teoría de la seguidilla, de Assunção (1968; 2011), el resto de los investigadores reconocen justamente en la contradanza europea del S.XVII, el antepasado más evidente del Pericón (Ayestarán, 1953; Vega, 1956; Rodríguez, 1994) debido a dos razones fundamentales:

1. muchas de las figuras y evoluciones⁷ coreográficas de la contradanza coinciden con las de nuestro baile regional;
2. ambas expresiones de la danza comparten su carácter y procesos de vida, siendo adoptadas por todas las clases sociales de su tiempo, en sus diversos y respectivos contextos geográficos.

Debemos considerar que la difusión mundial de la contradanza coincide con la declinación de la cultura aristocrática y el ascenso de la sociedad burguesa europea. En este contexto, la nueva sensibilidad burguesa recupera las viejas prácticas comunales de la danza popular, como los *branles*, la ronda coral, en tiempos del “fin de la *cortezía*” y los lentos ceremoniales amorosos asociados a las danzas de corte como la *gavote* o el *minuet*, (Sachs, 1944, p.399).

Desde el punto de vista coreográfico tanto la contradanza como el Pericón, son danzas de conjunto, más precisamente plurales⁸, de parejas sueltas, pero interdependientes⁹, lo que significa que las parejas de danzantes deben coordinar sus movimientos entre sí para realizar determinadas figuras: cadenas, molinetes, rondas, demandas, puentes, etc., (Vega, 1956).

Como ensaya Curt Sachs (1944), eminente musicólogo y pionero del estudio de la historia de la danza a nivel mundial, la clave del éxito de la contradanza se halla en “la agradable combinación de la danza coral y la danza de parejas simple” (p.418). En su *Historia universal de la danza* Sachs sostiene que la contradanza es el resultado de la fusión de dos grandes sistemas o concepciones coreográficas: el *round* o ronda, la danza circular donde no se determinan evoluciones o figuras vinculadas específicamente con el género de los danzantes, y el *longway* o calle, donde aparecen enfrentados, en líneas paralelas, hombres y mujeres (1944, p.415).

De acuerdo con Curt Sachs (1944) y Carlos Vega (1956), a pesar de que la contradanza comenzó a ser una práctica difundida en los salones de Europa durante la segunda mitad S.XVII, todos sus elementos provienen del ambiente rural. De hecho, el término *contradanza* no es más que la adaptación literal al español de *countrydance* utilizado genéricamente para nombrar a las danzas del campo o del medio rural en Inglaterra, desde donde se irradió al resto del mundo occidental. Según señalan los investigadores (Sachs, 1944; Vega, 1956; Rodríguez, 1994), era usual que algún agente de las altas clases recogiera de la campaña las danzas populares y las presentara a los círculos cortesanos con ciertas adaptaciones. En ese contexto, las *country dances*, danzas de la

7 Se utiliza el término en su sentido coreográfico, para designar las transformaciones que ocurren en las figuras y el movimiento de los bailarines, conforme avanza la danza. No debe considerarse en su connotación teleológica de un movimiento que pasa de un estado inferior a otro superior.

8 Según esta clasificación propuesta por Vega, “la danza plural se articula mediante el concurso de muchos individuos o de muchas parejas” (Vega, 1956, p.54).

9 En el caso de las danzas plurales de pareja interdependiente, los integrantes de la dupla se reconocen como compañeros, y realizan movimientos y figuras colectivas con las demás parejas, combinados por momentos de separación y encuentro de la pareja. (Ibidem.)

campana, danzas “rústicas”¹⁰ para la sensibilidad de las cortes, ingresaban en otro sustrato social donde se les solían incorporar ciertas estilizaciones basadas en el gusto cortesano.

Para comprender mejor estos procesos debemos tener en cuenta que los maestros de danza de las cortes europeas fueron los principales agentes de difusión de las diversas formas dancísticas de su tiempo. Asimismo, y como veremos más adelante, el teatro también ha sido otro de los medios difusores de muchas danzas populares, que incorporadas en los dramas, lograban hacer más atractivas, al gran público, las obras (Vega, 1946). En cada contexto, estas danzas recibieron sus modificaciones y por lo tanto, ya no es posible hablar de una sola forma coreográfica y musical para la contradanza europea, sino más bien de un todo un género de contradanzas. Sin ir más lejos, Curt Sachs (1944) constata el registro en la 18ª Edición del *English Dancing Master* de 1728, un total de novecientas contradanzas.

Efectivamente esta danza llega a París a finales del S.XVII con el nombre de *contredanse*, en Alemania se la conoce como *kontretänze* y ya en 1710 los Borbones la introducen en la corte española, consolidándose junto al *minué* como “la danza más popular de la corte en las grandes fiestas y en los casamientos” (Vega, 1956, p.87). Se hace hincapié en el carácter festivo y de celebración de esta expresión dancística que en términos musicales y coreográficos era más animada y menos solemne que el *minué*. Asimismo, la maestra Flor de María Rodríguez de Ayestarán (1994) principal reconstructora y difusora de nuestro acervo dancístico tradicional y fundadora de la Escuela Nacional de Danza (División Folclore), asegura que “la contradanza logró que los jóvenes se sintiesen liberados de rigideces, de pasos contados, de pomposas y profundas reverencias [...] permitía usar la imaginación, negar una mano, reírse, entregarse al baile con ardor juvenil y travieso” (p.183).

Según el historiador chileno Vicuña Mackenna, el primer registro de su llegada al continente americano data del año 1702 en la corte del Virrey del Perú: “se bailaba por esos mismos días acompañadas y solemnes contradanzas” (Mackenna, s.f. citado por Vega, 1956, p.87).

La contradanza se extiende con facilidad en el Río de la Plata durante la primera mitad del S.XVIII y engendra en la región, tres de las danzas más citadas dentro del cancionero criollo rioplatense de primera época: el Cielito, el Pericón y la Media-caña (Vega, 1956). Debemos advertir, sin embargo, que estas danzas, se confunden al principio. El propio Carlos Vega (1952) asegura que en realidad la primera evolución de la contradanza criolla es el Cielito, y que de él surgen luego el Pericón y la Media Caña. Según afirma la investigadora Isabel Aretz (1952), el asunto es difícil de precisar pues en todas ellas “las parejas coordinan [similares] evoluciones, sucediéndose figuras graves y figuras vivaces, o sólo figuras vivaces,” en distinto orden pero con similar carácter (Aretz, citada por Assunção, 1968, p.132).

Más allá del ritmo y su forma coreográfica, debemos considerar la funcionalidad y la personalidad que fue adquiriendo el Pericón como baile animado asociado al chacareo y las labores del campo en algunas regiones agrícolas de Entre Ríos, Corrientes y Misiones. En el *Diario de Capitán de Fragata de Don Juan Francisco Aguirre*, su autor, de paso por territorio misionero y lo que hoy es Paraguay, registra que “el baile es frecuente; se reduce a los comunes de la tierra; pericón,

¹⁰ El adjetivo lo utiliza el escritor Juan Pablo Echagüe en su Prosa de combate publicada en Valencia en 1908.

zamarrilla, sombrero y seguidillas; frecuentes en tiempo de chacareo” (Paulo de Carvalho Neto, citado por Rodríguez, 1994, p.56). Por su parte, en 1858, Paolo Mantegazza publica en Milán, *Sulla América Meridionale* y describe una yerra a la que asistió en la zona de la provincia de Entre Ríos: "La fiesta termina a la tarde con un baile, que se hace casi siempre con el rasqueo de dos o tres guitarras mal acordadas. El baile más común es el pericón." Y agrega que "...entre un pericón y un cielito pasan copiosas libaciones [...]"¹¹ (Mantegazza, citado por Vega, 1952, p.215)

Como todo fenómeno cultural de transmisión oral, de carácter inmaterial y dinámico, sus práctica ha dejado pocos rastros y registros documentales. Sin intentar dar por saldada la discusión acerca de los orígenes del Pericón,¹² ni validar o refutar ninguna hipótesis, del propio análisis documental y de los textos disponibles, emergen otras posibles lecturas que podrán ser foco de futuras investigaciones.

Lo que interesa a los efectos de este trabajo, es que gran parte de las danzas que pueden haber dado origen al Pericón, tienen su raíz en la campiña europea, luego se difunden, como mencionan Vega (1952) y Ayestarán (1953), en los ambientes cortesanos, y llegan a nuestro continente como parte de la expansión cultural europea desde los salones. Podríamos anexas a estas afirmaciones las salvedades que nos propone Assunção y considerar la posibilidad de que "la seguidilla de ocho" -como parte del capital cultural de los inmigrantes españoles y sobretodo canarios que fueron poblando este territorio- haya arraigado directamente en estas latitudes, sin la mediación de las cortes (Assunção, 1968). De todas formas, lo interesante de observar, es el proceso por el cual del semillero de seguidillas y contradanzas emergieron pericones, una nueva expresión genérica de bailes campesinos festivos asociados a tiempos de celebración y cosecha, en el cono sur del territorio americano.

Como veremos a continuación, el ciclo de vida del Pericón (Ayestarán, 1967; Veneziani y Werosch, 2004) guarda semejanzas con el de la contradanza: nace y pasa rápidamente del ambiente rural al salón, desde donde se expande, llega al Río de la Plata y vuelve a enraizar culturalmente desde los salones montevideanos, en los ambientes rurales de la Banda Oriental. Mas tarde, alcanza los escenarios del Río de la Plata y al cabo de una década, comienza una nueva vida, con un nuevo carácter: a partir del contexto político y social que enmarcó su práctica, el Pericón adquiere la condición de danza patriótica nacional.

3.2 PRIMERA VIDA: DEL PERICÓN ANTIGUO A "EL NACIONAL" (17... -1860)

Como vimos, a partir de las investigaciones de Lauro Ayestarán (1953) publicadas en *La Música en el Uruguay*, las primeras referencias históricas al Pericón y su práctica, se encuentran a finales del S.XVIII en los ambientes campesinos de la Banda Oriental. (p.488)

A los efectos de otorgar una cierta temporalidad de referencia para esta primera vida del Pericón, contemplaremos un período que tiene su origen antes de las luchas revolucionarias del S.

¹¹ La expresión hace referencia a ciertos rituales paganos donde se bebía vino en abundancia, hasta tal punto que este terminaba derramándose sobre los danzantes.

¹² En este contexto y dado el alcance de esta investigación, preguntarse por los orígenes de Pericón sería teórica y meta-teóricamente improcedente, así como metodológicamente poco viable.

XIX y que se extiende aproximadamente hasta 1850 en plena Guerra Grande cuando la danza empieza a entrar en franco declive:

El Pericón [...] nace a fines del siglo XVIII en el ambiente campesino, sube al escenario teatral alrededor de 1820 y diez años más tarde se baila en los salones, en tertulias íntimas, hasta 1850 aproximadamente. (Ayestarán, 1953, p.488)

En su primera vida el Pericón, “era una ronda de cadena cantada” (Rodríguez, 1994, p.68) a la que con posterioridad se le fueron agregando figuras. De acuerdo con las descripciones de Ventura Lynch (1883) el Pericón antiguo constaba de cuatro movimientos o figuras: demanda o espejo, postrera, cadena y cielo (Rodríguez, 1994, p.54).

Como ya advertimos, el musicólogo argentino Carlos Vega (1952) reconoce que aquel Pericón de los inicios era en realidad una variante ampliada del Cielito y asegura que su origen es argentino:

Esta complicada y vistosa danza se nos presenta, al comienzo de su larga carrera, como una variante del Cielito, y corre décadas envuelta en él. En fecha temprana pasa a los países vecinos y francamente diferenciada y libre después, disfruta la buena aceptación que se le dispensa, declina con las de su género y se dispone a morir. (p.211)

En este punto parecería impropio proponerse probar, o discutir la orientalidad o la argentinidad del Pericón, pues técnicamente no se trata de categorías contradictorias. Recordemos que según lo señalado en la Ley de Unión, declarada en la Florida en 1825, hasta 1828 la provincia oriental formaba parte de las provincias unidas del Río de la Plata.

Lo que sí interesa observar es que de los documentos revisados por Carlos Vega (1952), surgen otros importantes asuntos. Por ejemplo, según señala este investigador, *Pericón* fue primero la denominación del bastonero, más concretamente en su sentido de orientador, director, conductor, asociado a la danza (Vega, 1952, p.212). Cuando el autor hace referencia a la expresión de la época “cielo apericonado”, en realidad nos habla de un Cielito con bastonero, lo que implica que es una danza con más cantidad de parejas que necesita de un conductor que vaya ordenando y coordinando las figuras.

Precisamente, estas danzas, desde su carácter social y funcional a la celebración, por supuesto no se ensayaban. Las parejas debían coordinarse espontáneamente, para sincronizar sus desplazamientos con las demás parejas, asistidos básicamente por la acción del bastonero, quien a través de sus “voces de mando”, organizaba la evolución de la danza. Aquí debemos mencionar la reconocible voz de *jáhura!*¹³ que hacía posible la entrada a tiempo de los danzantes en cada nueva figura.

Fernando Assunção (1968) asegura que la presencia del bastonero o conductor del baile, siempre estuvo asociada al Pericón, lo que muy probablemente también haya contribuido en considerable medida a la nominación de la danza, pues al bastonero también se le llamó “Perico”:

13 Al registrar por escrito, una expresión que proviene de la oralidad de la palabra, algunos investigadores sostienen que la voz de ‘áura’ debe mantener algún elemento que la conecte con su origen semántico del término ‘ahora’. Es así que puede encontrarse escrita de ambas maneras: ‘áura’ o ‘áhura’.

El bastonero es el encargado de indicar los cambios de figuras, las variaciones, los cambios (de pareja) y mantiene el orden en la sala o lugar del baile; ejerce de árbitro o apaciguador en las disputas y riñas [...] La insignia de sus funciones es precisamente un bastón adornado con cintas o flores [...] que algunos asocian al bastón mágico o bastón de mando de los hechiceros de la prehistoria [...] El bastonero, como esos animalitos domésticos (los pericos) estaría siempre repitiendo sus órdenes (a los danzantes), con bastante énfasis, como suelen hacer aquellas aves de bastante mal carácter¹⁴ (pp. 130 y 136).

A partir de referencias documentales posteriores, Ayestarán (1967) reconoce que “el término *Pericón* aparece frecuentemente como sinónimo de baile animado o trifulca.” El investigador basa esta afirmación en un artículo del periódico montevideano *El Pampero* del 22 de enero de 1823, donde “se habla de *Pericón* como expresión genérica de baile [...]” (Ayestarán, 1967, p.61) y en uno de los *Diálogos patrióticos* de Bartolomé Hidalgo de 1821:

*Y, amigo, de esta manera,
En medio del Pericón
El que tiene es 'Don Julano'
Y el que perdió se amoló.*¹⁵

Finalmente, la voz *pericón*, según sostiene Vega (1952), podría incluso ser anterior a la danza al adquirir “en lejana fecha [,] el sentido de entrevero, confusión, algarabía, fiesta, sarao, o lucha” (p.212). De acuerdo a la tesis de Vega, la expresión pudo ser asociada a los entreveros y confusiones que solían generarse cuando se bailaba esta danza, debido a sus complicadas evoluciones y figuras.¹⁶ A pesar de lo razonable que puedan parecer todas estas hipótesis, las referencias documentales concretas no nos permiten inclinarnos, mas o menos, hacia ninguna de ellas.

En cuanto a esta nueva vida del *Pericón*, podemos decir que, de acuerdo con Ayestarán (1953), su práctica aparece registrada en documentos, a partir de 1833. Para ese entonces, el *Pericón* se había difundido en reuniones íntimas, dentro de los salones, y al mismo tiempo, a la intemperie, y la vista de todos, en los patios de estancia, en pueblos del interior del país. Asimismo, comenzaba a ser protagonista en las principales ciudades de la región y acompañaba a la *Contradanza*, con un nuevo carácter y aire local, que además de prestigio social, empezaba a adquirir un carácter patriótico como danza nacional.

Según señala Assunção (2011), desde de las invasiones inglesas y las sucesivas luchas por la independencia en el Río de la Plata, durante las primeras décadas del S. XIX, ciertas danzas y canciones populares como el *Cielito* y el *Pericón*, comienzan a incorporar elementos de carácter patriótico como “bailes del país”, asunto del que también dieron cuenta, sus representaciones escénicas (p.175).

En el esplendor de su primera vida el *Pericón* “sube al escenario de la Casa de Comedias, alrededor de 1820, cuando vive todavía una rica existencia folklórica” (Ayestarán, 1953, p.263). Su presencia como danza escénica integrada en los primitivos sainetes *El detalle de la Acción de Maipú*

14 Los paréntesis son agregados que amplían el sentido de las palabras del autor.

15 Falcão, 1929, p.136.

16 Nótese que al respecto Cedar Viglietti (1968) advierte de no confundir “la acepción de *Pericón* como similar a la de *Milonga*, extendida a barullo o *entrevero*” (p.50).

y *Las Bodas de Chivico y Pancha* marcó una huella que será retomada, casi 70 años después, en ocasión del estreno en Montevideo de una particular escenificación de *Juan Moreira*, en los tiempos de las pantomimas circenses de los hermanos Podestá.

Capítulo aparte son las numerosas referencias que vinculan a los caudillos latinoamericanos con esta danza. Existen anécdotas, narradas en su mayoría por autores asociados a la historiografía nacionalista, que reflejan un costado poco explorado y estudiado, de la vida pública y privada de algunos gobernantes y líderes que condujeron las luchas por la independencia. Cedar Viglietti introduce un dato interesante pero difícil de constatar. Se trata de una cita de Acevedo Díaz en la que hace referencia a José Pedro Viera, protagonista del Grito de Asencio, también conocido como “Perico el bailarín”:

Una de sus habilidades era bailar con zancos e iniciaba sus vueltas y quiebros con pasmosa destreza, era ésta la señal de ‘armarse el baile’; y los tupamaros¹⁷, indios, y cambujos, en pintoresca amalgama de castas y razas, coincidían en el mismo gusto, lanzándose en un Pericón entusiasta, al son de la tradicional vihuela, cual si ese baile criollo constituyera el primer vínculo o lazo de unión de propensiones e instintos comunes. (Viglietti, s/f, p.90; Viglietti, 1968, p.50)

Mas allá de lo incierta que pueda ser la información proporcionada por Acevedo Díaz, ese elemento, vincular y “de unión de propensiones e instintos comunes” suele estar muy asociado al Pericón, a partir de los testimonios de quienes lo han bailado a lo largo del tiempo.

El musicólogo Carlos Vega (1952), aporta otras referencias: cita al memorialista chileno José Zapiola (1881) quien asegura que “San Martín con su ejército nos trajo en 1817 el Cielito y el Pericón”¹⁸ (p.213). Asimismo, toma el testimonio de Manuel Bilbao (1934) quien en sus *Tradiciones y Recuerdos de Buenos Aires*, narra que en el verano de 1820-1821, después del pacto de Benegas, Rosas brindó una fiesta en homenaje a Estanislao López, en su estancia de Los Cerrillos. Según resume, en aquella celebración una orquesta de cincuenta guitarras, tocó un Pericón, el cual fue bailado bajo la dirección del propio Rosas como bastonero (Vega, 1952, p.213).

Otro dato aportado por Vega hace referencia a Sarmiento (1845) y sus *Recuerdos de provincia*. En 1826, cuando Sarmiento tenía 15 años, tanto él como su maestro y consejero, Don José de Oro, gustaban con pasión del baile: “él y yo hemos fandanguado juntos todos los domingos de un año enredándonos en pericones¹⁹ y contradanzas en San Francisco del Monte, en la sierra de San Luis” (Sarmiento 1845, citado por Vega, 1952, p.214).

Al otro lado del Río Uruguay, Cédar Viglietti (s/f) menciona al Pericón y al Gato como los bailes favoritos del Gral. Rivera quien era capaz de “galopar veinte leguas por descollar en un pericón” (Díaz, citado por Viglietti, 1968, p.52). El investigador sostiene además que “en aquellos tiempos²⁰

17 Viglietti advierte que el término germinó a partir del asesinato de Tupac Amaru II a quién se le condenó a morir en la misma plaza y de la misma forma que a Tupac Amaru I, dos siglos antes. En su transcripción del texto de Daniel Rammerly Dupuy, publicado en la Revista Geográfica Americana N°146, deja constancia de que “todo el continente se agitó con la noticia del descuartizamiento[...] y que hasta los gauchos orientales en la gesta emancipadora de la independencia, con autóctono orgullo americano dieron en llamarse Tupamaros.

18 El historiador hace referencia a la expansión de ciertas danzas rioplatenses en el territorio del país andino.

19 Basado en las numerosas referencias documentales donde el Pericón adquiere una acepción genérica, Ayestarán (1967) infiere que esta danza debe ser la más conocida y practicada en esos tiempos por estas latitudes (p. 62).

20 Se refiere a los tiempos del General Rivera como primer presidente del Uruguay: 1830-1834.

no terminaba nunca el Pericón sin que, una vez formado el pabellón, no se lanzara, por alguno, un 'Viva la patria', que era coreado por todos los presentes (Viglietti, s/f, p.93).

Los versos criollos, también conocidos como *relaciones*, son otra de las características del Pericón en su nueva vida, aunque nuevamente no existen datos precisos acerca del momento de su inclusión en la evolución de la danza. Las relaciones son una especie de copla de carácter amoroso, humorístico, a veces hasta filosófico, que se recitan mutuamente los bailarines, en un momento dado cuando el bastonero ordena parar la música y detiene el baile. Algunos investigadores reconocen en esas relaciones una improvisación espontánea, una especie de pequeña payada entre un hombre y una mujer. Al respecto Viglietti (1968) sostiene que

se trata de cuartetos que se dirán las parejas en medio de la atención de la rueda, cesado el baile; momento esperado con ansiedad siempre, unas veces por lucirse con un verso gracioso y oportuno, otras con el temor de enredarse en palabras, provocando la burla de los demás y algún ofrecimiento de 'desempeñarle', término con que se brinda algún comedido para decir un verso en su lugar. Eran estos requiebros amorosos de parte del hombre, contestados por su pareja generalmente con burlonas evasivas (s/f, p.95).

Finalmente, algunos indicios llevan a los investigadores (Assunção, 2011; Ayestarán, 1967; Vega, 1952) a considerar que en la segunda mitad del S.XIX, la práctica del Pericón abandona poco a poco el centro de la atención popular, encontrando un nuevo lugar de representación dentro del orden de lo tradicional o del folclore histórico.

Ayestarán (1967) recupera un aviso publicado en el *Comercio del Plata*, fechado el 13 de mayo de 1851, donde el maestro de baile Agrippa Pinzutti, ofrece sus servicios para enseñar a bailar la Polca, las Cuadrillas, el Chotis y la Redova” que son los más modernos de la sociedad” (p. 52).

Para comprender algunas claves del declive del Pericón, debemos considerar que la segunda mitad del S.XIX estuvo caracterizada en gran medida por la explosión de la polca, líder absoluta en preferencias de los llamados bailes de a dos de pareja tomada-enlazada independiente. La polca fue un verdadero fenómeno de globalización cultural, cuya irradiación mundial generó, en poco más de 10 años, que en cada país y región, arraigara con una forma propia y particular. El furor de la Polca (surgida en Bohemia alrededor de 1830), llegó a París en 1840 y para 1850, no había país de occidente que no gozara de una variación local de esta danza: “la polka llega a una velocidad impresionante al Río de la Plata y se extiende de inmediato por el salón. En plena Guerra Grande, pasa por encima de la lucha y sitiadores y sitiados se ven arrastrados por ella” (Ayestarán, 1967, p.51).

El Pericón comienza así, a perder su sentido original. A pesar de que ya había generado “una conciencia colectiva de que es justamente la gran danza nacional del país” Ayestarán (1967) reconoce que nuestra “danza mayor”, como la llama, se encontraba “atravesando un momento de crisis” (p.62). El investigador funda su hipótesis en las afirmaciones de Francisco Bauza que en sus *Estudios Literarios* anotaba lo siguiente: “en las reuniones campesinas ‘suele bailarse un Nacional [...] pero es más bien como extravagancia que como deber de cortesía’” (Ayestarán, 1967, p.62).

Carlos Vega (1952) proporciona otros elementos que apoyan esta idea reconociendo que “todavía pasado el medio siglo en la campaña del este argentino [...] probablemente en los salones de familias tradicionalistas haya sobrevivido” (p. 216). Y agrega un cita extraída de los artículos sobre

las tertulias de 1870, escritos por el “gran criollo inglés” como lo llama a Roberto Cunningham Graham: “En las casas de más rancias costumbres bailaban el cielito y el pericón, que eran danzas antiguas y pintorescas, rezago de épocas de antaño” (Cunninghame 1914, citado por Vega, 1952, p.216).

En síntesis, una danza que pierde vigencia puede tener dos destinos: la extinción como folclore vivo, o la supervivencia como folclore tradicional, lo que habilita nuevos caminos de reproducción y proyección, a partir de sus posteriores re-significaciones.

Veamos a continuación cómo se configura una nueva forma de vida folclórica del Pericón, impulsada y sostenida, esta vez, por el teatro y la música escénica.

3.3 SEGUNDA VIDA: LA CONSAGRACIÓN ESCÉNICA DEL PERICÓN NACIONAL (1885 – 1930)

De acuerdo con Ayestarán (1967) y Vega (1946;1952) ciertos hechos colaboran fuertemente en el renacimiento del Pericón a finales del S.XIX y principios del S.XX: el teatro (particularmente el circo criollo) y la música escénica (a través de las pautaciones impresas de su partitura).

Para comprender el renacimiento del Pericón a finales del S.XIX, debemos considerar, el contexto global en el que se inscribe este proceso, que coincide con los resabios de las corrientes nacionalistas del romanticismo en arte, en Europa. En concreto, el término *nacionalismo musical*, se utilizó para designar una serie de movimientos y corrientes artísticas que se inicia en las regiones periféricas de la vieja Europa y se inscribe dentro del período de la música romántica del S.XIX (Aharonián, 2002; Vega, 1946). Estas corrientes, primero en Europa y después en América, surgidas en contextos geográficos e históricos vinculados a revoluciones, anticolonialismo y luchas políticas por la afirmación de la autonomía de los pueblos, tuvo como eje para la creación lo local (lo propio) en materia de raíz identitaria y cultural (Aharonián, 2002). Con evidentes diferencias formales y estilísticas, los principales exponentes de este movimiento (Chopin, Smetana, Dvorák, Sibelius, Grieg, Borodín, Músorgski, Chaicovski, y Wagner como exponente post-romántico, entre otros) se ocuparon de rescatar y revalorizar las leyendas populares y el folclore de sus respectivas regiones, para introducir estos elementos en sus creaciones.

En este contexto, Carlos Vega (1946) reconoce un renacer de carácter escénico -y más concretamente, teatral- del Pericón y otros bailes criollos: “En 1884 los bailes criollos reaparecen en el teatro por una misma causa: la incorporación del asunto nacional a las obras locales [...]. Acaba de difundirse en Europa el movimiento folclórico y a su influjo se enriquecen las escuelas nacionalistas musicales” (p.93).

Concentrémonos ahora, específicamente en un hecho del que dan cuenta todos los investigadores que vinculan la génesis de esta nueva vida del Pericón, con su inclusión en la pantomima circense (adaptada de la novela biográfica) *Juan Moreira* de Eduardo Gutiérrez en 1889.

Al respecto Carlos Vega (1952) y Cedar Viglietti (s/f) introducen algunos datos claves tomados del testimonio del múltiple artista uruguayo José Podestá (1930), en *Medio siglo de Farándula*.

En la versión escénica de *Juan Moreira*, su autor había intercalado una gran fiesta criolla “en la que se cantaban Estilos y se bailaba el Gato.” El estreno tuvo lugar en 1884 en Argentina y dos años después, el actor José Podestá, con un agregado de textos del propio Gutiérrez, hizo la primer versión teatral de *Juan Moreira* estrenada en Chivilcoy el 10 de abril de 1886 (Podestá, 1930). La compañía de los hermanos Podestá, hizo su primer presentación de *Juan Moreira* en Montevideo, en 1889. Seibel (1993), Vega (1952) y Viglietti (s/f), mencionan que Elías Regules²¹ (padre), luego de aquel estreno, aconsejó a Podestá la sustitución del Gato por un Pericón, argumentando -según declara el propio Podestá- que este último sería más apropiado “y de mayor efecto para la fiesta campestre del drama.” (Viglietti, s/f, p. 95) Según narra Podestá (1930) en *Medio Siglo de farándula*, como los artistas de la compañía desconocían esta danza, el propio Regules les dio lecciones y ejerció de bastonero:

El mismo [Regules], se comprometió en el acto a darnos las lecciones necesarias; Fue cosa instantánea; al otro día de mañana, Regules congregó en nuestro local a un grupo de guitarreros orientales, conocedores de la música del Pericón y él personalmente nos dirigió con tanta eficacia que esa misma noche, sin aviso previo, lo bailamos ante el público con delirante suceso. (Podestá, 1930, p.58, citado por Viglietti s/f, p. 95)

Según Vega (1946), este cambio configuró “la piedra de toque; el hilo que tiró de la madeja. El buen éxito de *Juan Moreira* recupera y actualiza olvidados bailes de campaña [...] y desata una lluvia de pericones” (p. 93).

Surge entonces la pregunta acerca de la autoría de la música de ese famoso Pericón de *Juan Moreira*. La respuesta la encuentra Ayestarán (1967) en la carátula de una publicación de partituras de Pericones del 1890 al 1900: “El Pericón Nacional del Maestro Grasso, ejecutado con gran éxito en el drama de *Juan Moreira*” (p. 65).

Existen al menos dos versiones con respecto a la fecha del estreno del Pericón Nacional de Grasso. Según Hugo Balzo (1969) el 3 de enero de 1887 se estrenaba en Montevideo²², en la Escuela de Artes y Oficios²³, una versión musical del Pericón Nacional registrada y arreglada por Gerardo Grasso a pedido expreso del director de dicha escuela. Por su parte, Lauro Ayestarán (1967) y Julio Cesar Huertas (1997) aseguran que el estreno se realizó el 3 de agosto de ese mismo año y refieren a ciertos documentos de la Biblioteca Nacional.²⁴

Sin embargo, no ha sido posible hallar alguna nota de prensa, fotografía, o documento que confirme dicho estreno en ninguna de estas fechas. De todas formas, lo que importa a los efectos de

21 Se refiere a Elías Regules patriarca tradicionalista padre del Dr. Elías Regules, ex rector de la Universidad de la República y fundador de la primera Sociedad Tradicionalista del Río de la Plata (“La Criolla”) junto a los Hermanos Podestá en 1894.

22 Llama la atención que en el texto más profuso y extenso sobre el tema, Carlos Vega (1952) mencione este hecho asociado al año 1897. Paralelamente, los archivos relacionados al registro de la obra de Grasso en la Biblioteca Nacional datan de 1913.

23 Rodríguez (1994) consigna al Coronel Bellinzon como director de dicha escuela, mientras Carlos Vega (1952) menciona al coronel Julio Muró, como el responsable del encargo de la pauta del Pericón a Gerardo Grasso. Nos inclinamos por el dato de Vega pues coincide con las crónicas que hemos relevado de la época. Muró fue director interino de la Escuela de Artes y Oficios, por un corto período, de acuerdo a lo que el mismo expresa en su carta de renuncia, dirigida a M. Tajés, fechada el 31 de julio de 1887, publicada por *El Siglo* el 3 de agosto de ese mismo año.

24 El único documento hallado en la Biblioteca Nacional fechado el 3 de agosto de 1887, es la carta de renuncia de Muró, dirigida a M. Tajés, fechada el 31 de julio de 1887, publicada por *El Siglo* el 3 de agosto de ese mismo año. Llama la atención la coincidencia con la fecha que Ayestarán señala para el estreno del Pericón consignada por Lauro Ayestarán.

esta investigación es que la pautación del Pericón de Grasso, es en realidad una composición de estilo académico sobre ritmos criollos que el propio Grasso reconoce haber ignorado hasta ese momento:

No conocía el Pericón y pedí en casas de música si lo tenían, pero nadie sabía ni tenía la música. En el deseo de satisfacer al Jefe (se refiere al Cnel. Julio Muró) unos empleados de la misma escuela me hicieron oír a un guitarrista que sabía tocar algunos acompañamientos de Pericón. Así supe por primera vez lo que era... desde aquel día me puse a trabajar, componiéndolo en pocos días” (Grasso, entrevistado por Mundo Uruguayo en marzo de 1930, citado por Huertas, 1997, p.12)

Y agrega:

En aquella época no se tenía como hoy tanto amor a las cosas nativas. No se sentían [...] Era la época en que imperaban otras tendencias y se gustaba otra música. (Ídem)

Huertas (1997) apunta que existen otros testimonios y versiones de personas que aseguran “que fueron varios guitarristas que procedían del departamento de Canelones que interpretaron ritmos criollos ante el compositor” (p.12).

Sobre estos ritmos, basados en un conjunto de fragmentos de melodías campesinas populares con aires de ranchera y pericón, Grasso habría hecho sus arreglos para crear lo que podríamos asociar a la idea de *popurrí*: “Y así fue que el maestro Grasso realizara una recolección de pericones que le permitiera elegir las frases musicales más hermosas y rítmicas entre las que había pautado, cuyo resultado fue la notable composición de nuestro Pericón Nacional. (Rodríguez, 1994, p.80)

Lauro Ayestarán (1967) describe el suceso como uno de los factores claves para la fijación y difusión de su música a lo largo y ancho del territorio nacional.

Fue tan feliz la partitura del distinguido maestro italiano, que corrió por todo el ámbito del país a través de las bandas militares, e impresa de inmediato en los talleres de la Escuela (de Artes y Oficios) y no faltó en ningún álbum de música de los numerosos aficionados al piano de aquellos días, agotándose rápidamente las ediciones (p.63).

Todos estos datos indican que el Pericón que reciben las posteriores generaciones, ha adquirido ya un marcado carácter escénico y tanto su coreografía como su música, son el resultado de un proceso de reconstrucciones y aderezos, propios de los cambios en los gustos estéticos, las modas y las necesidades de ese tiempo y contexto. Como señala el mismo Carlos Vega (1952) “aquel Pericón de los salones y este que se baila hoy, son el Pericón del circo, que poco tiene que ver con las antiguas tradiciones” (p.224).

Aquellas cuatro figuras iniciales del Pericón antiguo que describió Ventura Lynch en 1883, para finales del S.XIX ya eran once, y según el dato proporcionado por Flor de María Rodríguez de Ayestarán (1994), en nuestros días “son conocidas casi setenta figuras del Pericón” que pueden ser aplicadas en diversas versiones de acuerdo a la grabación o partitura que disponga el bastonero, o a las características de los danzantes: “Si los bailarines son niños pequeños pueden quitarse figuras que sean dificultosas [...] pero siempre respetar el Pabellón, símbolo de nuestra Bandera Nacional” (p.80).

La maestra Flor de María Rodríguez de Ayestarán (1994) en *La Danza Popular en el Uruguay*, describe una pautación coreográfica del “Pericón Primitivo” para cuatro parejas y detalla su ejecución en ocho figuras: demanda, espejo, reja, rueda, cadena, vals, postrera y cielo. Realiza además una reconstrucción coreográfica a la que podríamos reconocer como híbrida para “El Nacional”: un Pericón de seis o más parejas desarrollado en once figuras y con relaciones: paseo al campo, espejo, molinete de chinas, molinete con varones, doble rueda, canasta, molinete de varones, contramarcha, jarritas, rueda grande y pabellón nacional (Rodríguez, 1994:89-92).

Respecto a la figura llamada “pabellón”, Rodríguez (1994) cita a Pedro Silva Solnino quién aseguraba que la misma deriva de otra anterior denominada “tender la manta”, en la que los bailarines sacaban pañuelos de colores, muchas veces rojos, y generaban una vistosa figura (p.65). Según el relato de Rodríguez, en aquellas representaciones del Pericón de los Podestá, la figura del pabellón se transformó en lo que hoy conocemos como Pabellón Nacional. Esta modificación, interpela su condición de hecho folclórico²⁵, pues aparecen al menos dos referencias específicas, que designan, con nombre y apellido, al autor de la idea. Cedar Viglietti basado en Carlos Vega (1952) menciona al Dr. Alberto Palomeque como el responsable de agregar al pabellón “un detalle que había observado en Tacuarembó [...] que consistía en formar una guirnalda de pañuelos con los colores patrios, lo que traería como corolario el encendido de un ‘viva la patria’” (Viglietti, s/f, p.95). Según Rodríguez (1994) la figura del pabellón fue resignificada y consolidada como pabellón nacional a instancias del propio Regules, al sustituir los pañuelos de distintos colores, específicamente por pañuelos celestes y blancos²⁶, más alguno amarillo, simbolizando el sol de la bandera. Según la autora, se conjugaba con el colorido de los pañuelos, la voz de “viva la Patria” en el *climax* de la representación.

El Pericón en el drama de *Juan Moreira* de los Hermanos Podestá, es mencionado por los investigadores (Ayestarán, 1967; Vega, 1946; Viglietti s/f) como “el hito” vinculado al renacimiento del Pericón, esta vez desde su condición escénica, consolidado como danza patriótica tanto en Argentina como en Uruguay. Ayestarán (1967) sostiene que fue así que el Pericón recupera su vida folclórica en el campo: “Por vía del circo y por vía de la música impresa retorna el Pericón a la vida campesina” (p.65).

Según señala Carlos Vega (1952), desde el año 1890 el Pericón ha sido representado en el teatro, ante el público de casi todos los departamentos del Uruguay y las provincias argentinas. El furor de sus presentaciones (que llegaron a 49 sólo en Montevideo), también generó el resurgimiento de aquel Pericón de salón llamado “Pericón de sociedad”. Este Pericón aristocrático se bailó en las tertulias elegantes de principios del S.XX y, a diferencia del Pericón de los salones criollos de primera mitad del S.XIX, contó con muchos detractores. Uno de ellos fue el escritor Juan Pablo Echagüe, que en su libro *Prosa de combate* de 1908 publicaba lo siguiente:

he aquí las barbas enmarañadas de Juan Moreira emergiendo triunfalmente de un traje de frac [...] Bajo los techos dorados, entre el fulgor rutilante de la luz eléctrica el Pericón seguirá siendo lo que fuera bajo el ombú coposo y a los reflejos del fogón pampeano: nada más que un baile

25 Además de su funcionalidad, el anonimato del proceso de gestación y transformación de la expresión cultural es lo que configura el hecho folclórico.

26 Nótese que el detalle sobre el color de los pañuelos induce a la confusión de la bandera uruguaya y la bandera argentina. Para indicar que se trata de nuestro pabellón los pañuelos deberían ser azules y blancos.

rústico [...] En vano se ha intentado adaptarlo al nuevo medio, modificándole algunas evoluciones y suprimiéndole otras. No se consigue pulir su incurable vulgaridad” (Echagüe, 1908, citado por Vega, 1956, p. 223).

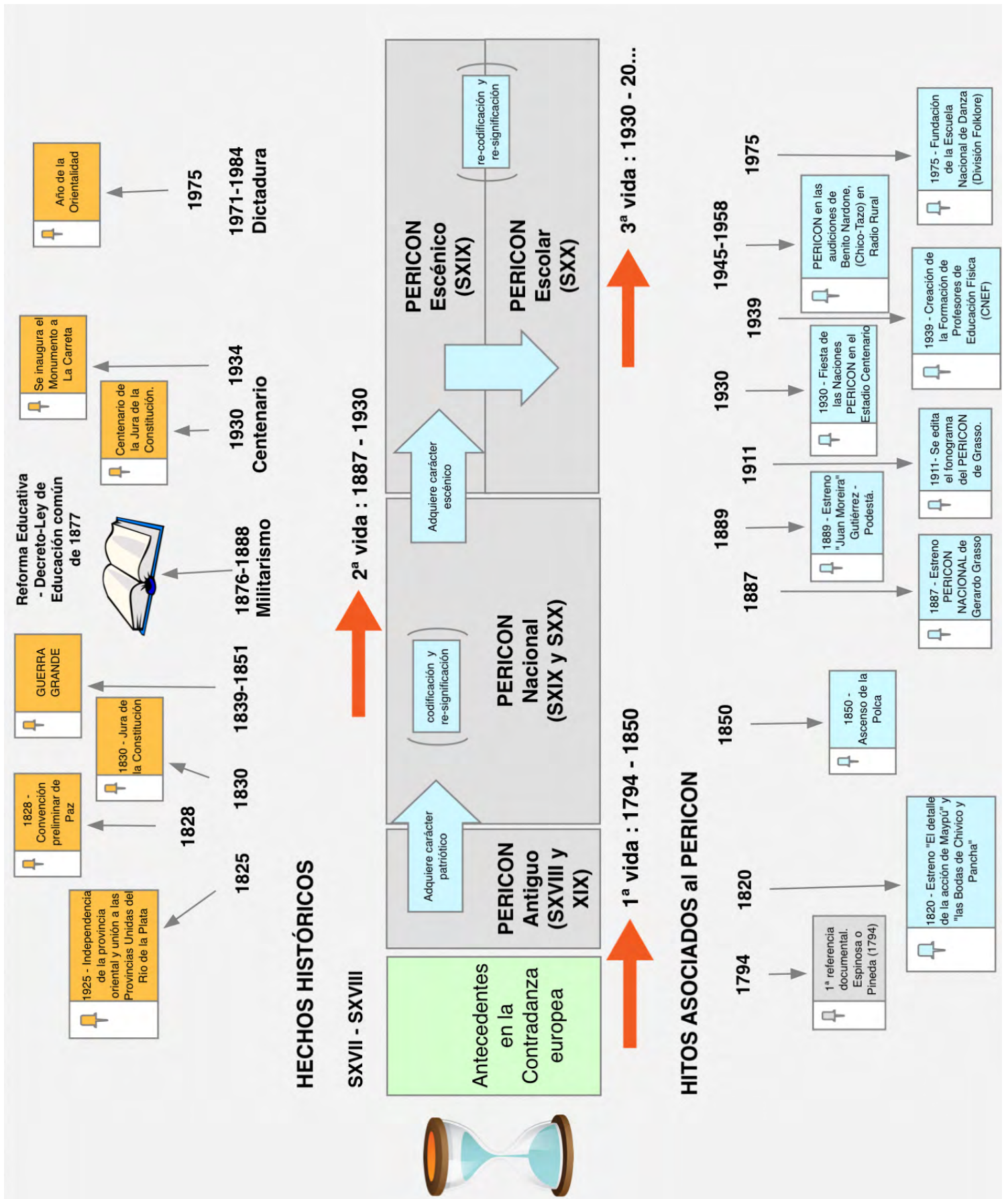
A la mirada combativa de Echagüe, le seguirán sin embargo, otras miradas y relecturas académicas del Pericón. Por ejemplo: el compositor Luis Cluzeau Mortet presenta un “Pericón” en la 3ª de sus *Ocho primeras piezas criollas para piano* en 1916. Años después Vicente Ascone publica su Pericón N°5, el cual fue bailado en 1952 en París por la pionera de la danza moderna y contemporánea del Uruguay, Violeta López Lomba (González Puig, 1995, p.28).

En síntesis, hasta aquí el Pericón tuvo dos vidas: una antigua, social y “auténtica” en términos de Vega (1952, p.241) y otra vida escénica, patriótica y espectacular, que enraíza nuevamente en la campaña y renueva su vigencia. Como señala Ayestarán “el Pericón vivió en los ranchos hasta 1920 y quedan recuerdos de él en muchas personas de edad avanzada” (1974, s/p). Distintas versiones del Pericón, se recrean desde entonces y hasta el día de hoy, con mayor o menor rigurosidad histórica en sus representaciones, en los ambientes de aparcería y sociedades criollas, por parte de diversos grupos de danza y colectivos artísticos, que se presentan en fiestas, peñas y festivales folclóricos, tanto en nuestro país, como en Argentina.

Concluimos esta síntesis con las palabras de la docente y especialista en danza folclórica María Inés Vitanzi (2015), quien introduce un particular aspecto referido a un nuevo ámbito de difusión y expresión de esta danza, que determina el foco de esta investigación: la escuela primaria.

Ritmos de Gato, Huella y Mariquita, entre otros, forman parte de las actuaciones del Circo Criollo, pero es el Pericón Nacional el que alcanza un particular éxito en la obra *Juan Moreira* que, en los ámbitos sociales populares, había caído en desuso ante el avance de la danza enlazada y recobra vitalidad en la propuesta escenográfica, re-significándose y popularizándose. Se le agrega la emblemática figura del pabellón nacional con pañuelos blancos y celestes y una indumentaria acorde para la puesta en escena (ropa negra con brillo, puntillas abundantes como cribados, cintas celestes y blancas en los cabellos de las damas), formas que se popularizan a tal punto que se trasladan a las representaciones que las maestras organizan para los actos escolares. (p.76)

FIGURA 1. Cronología del Pericón Nacional (elaboración propia)



4. MARCO CONCEPTUAL ANALÍTICO

4.1 ESBOZANDO UN RECORRIDO

Las únicas referencias al Pericón en su “tercera vida”²⁷, como práctica circunscripta al ámbito escolar en nuestro país, las encontramos en una publicación de ANEP, a cargo de Sheila Werosch y Walter Veneziani (2004) dedicada expresamente a una pautación coreográfica y musical del Pericón Nacional, orientado a su enseñanza. Siguiendo a Veneziani y Werosch (2004), hemos tomado la opción de separar este período de sus vidas folclóricas anteriores, pues resurge y arraiga esta vez, al abrigo del “gran germinador” de la escuela pública uruguaya, donde adquiere nuevas significaciones.

El esfuerzo por rastrear las claves de la incorporación y la permanencia de esta práctica corporal tan popular y tan asociada a la vida escolar de la mayoría de los uruguayos nos conduce, en primer término, a ubicarnos en el contexto histórico de su gesta y a adoptar una mirada diacrónica que permita observar el fenómeno -y sus dinámicas de recreación y reproducción- desde entonces hasta nuestros días.

Como vimos en la fundamentación del problema, establecer estas relaciones, implica reconocer además, el sentido funcional de la práctica del Pericón como ritual escolar (Dussel y Southwell, 2009; McLaren, 1995; Vain, 1997) y su posible configuración dentro de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) como un aspecto diferencial y particular de la gramática de la escuela uruguaya.

Este estudio se propone a su vez, repensar el Pericón escolar a partir de las ideologías de la escolarización (Kamens y Cha, 1999) en el contexto uruguayo, en relación al tipo de transmisión cultural (Lundgren, 1992; Dussel, 2007) y tradición selectiva (Williams, 1961) que produce y reproduce la escuela.

Asimismo, este análisis intenta recuperar algunos aspectos de la práctica del Pericón, que podrían ser interpelados desde la óptica de la justicia curricular (Fraser, 2008; Connell, 1997) a partir de una perspectiva crítica, que considera la inclusión y exclusión de contenidos y prácticas, la producción de significados (Da Silva, 1998) y las formas de codificación cultural (Lundgren, 1992) como asuntos claves a tener en cuenta. En este sentido, el estudio del Pericón también implica revisar el campo de las tradiciones en función de ciertos elementos de la teoría del folclore (Vega, 1952; Ayestaran, 1967; Viglietti, 1968) frente a las transformaciones necesarias que surgen de academizar e institucionalizar las danzas folclóricas para ser incluidas el ámbito educativo.

En síntesis, al referirnos al Pericón Escolar y a las dimensiones de su práctica, como espacios de significación, producción y reproducción cultural, ingresamos en el plano de la comprensión de su lugar educativo.

²⁷ Recordemos que el concepto de “vidas de Pericón” es desarrollado por Lauro Ayestarán, y que su “tercera vida” es mencionada por Werosch y Veneziani (2004) asociada al desarrollo del Pericón como práctica institucionalizada, circunscripta al ámbito escolar.

4.2 UN CONTEXTO PARA UNA PRÁCTICA HOMOGENEIZADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD

Ideologías de la escolarización

Siguiendo a Kamens y Cha (1999), hablamos de ideologías de la escolarización para referirnos a una “una construcción socio-histórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir” (Terigi, 2012, p.57).

Estos autores analizan cómo, desde mediados del S.XIX, estas ideologías comienzan a responder a la organización de un nuevo orden internacional en occidente, configurado alrededor de los estados-nación, estructurado en base a ciertas teorías sobre el progreso, la modernización y el nacionalismo. De acuerdo con Kamens y Cha (1999), la ideología de la escolarización cambió radicalmente a partir de entonces: de la idea de “instrucción” de los habitantes, para la vida económica, mediante el dominio de las tres “R” (*Reading, wRigting, y aRithmetics*), se pasó al concepto de “educación” como ideología dominante, “destinada a modelar el carácter, los valores y las lealtades de los estudiantes como futuros participantes en la sociedad civil” (Glenn, 1988, en Kamens y Cha, 1999, p.71).

Al igual que en el resto del mundo occidental, poco tiempo después en el Uruguay, comenzaron a impulsarse un cúmulo de políticas y acciones tendientes a la universalización del acceso a la educación pública, diseñadas estratégicamente con un criterio civilizador, también a partir de la construcción de un modelo de ciudadano en torno a la consolidación de un estado-nación. Este período, como señala José Pedro Barrán (1990), coincide con el llamado “disciplinamiento” del Uruguay moderno. Así denomina el historiador a un período de aproximadamente 50 años (1870-1920) en el que el Estado fue interviniendo en los usos y costumbres de la población, hasta el punto de alcanzar lo profundo de sus sensibilidades y mentalidades. La conformación de un Estado cada vez más presente en la vida de sus ciudadanos, que alcanzó a ser al extremo controlador, se viabilizó y consolidó a través del brazo ejecutivo de un proceso dictatorial iniciado en 1877. Desde el gobierno, con Lorenzo Latorre a la cabeza, se impusieron con éxito una serie de reformas (educativa, agraria, etc.) que alcanzaron fácilmente a la totalidad de los habitantes del país.

En este contexto de modernización social, como señala Vitanzi (2015) “un aluvión inmigratorio arriba de otros países, especialmente europeos [...], se producen migraciones internas y desplazamientos de la población nativa a las grandes ciudades” (p.73). Si bien la autora hace referencia al caso argentino, donde las enormes distancias pampeanas obstaculizaban cualquier intento de civilización masiva en el corto plazo, en el Uruguay y en parte debido a su escala, el proceso se desarrolló con inusual rapidez y efectividad (Barrán,1990).

En respuesta a este nuevo escenario, Vitanzi (2015) señala que los sectores populares rurales, que en poco más de veinte años fueron desplazados de sus lugares de origen, procuraron conservar y reivindicar las expresiones culturales de su *folclore*, amenazadas por el contexto de urbanización y cambio vertiginoso, que les resultaba muchas veces hostil (p.73). En el Uruguay, la llegada de un gran número de inmigrantes europeos, mano de obra disciplinada y deseosa de

ascenso social, constituyó una “amenaza” para la cultura local y contribuyó a la difusión de nuevos valores a través del tejido social de la nueva sociedad disciplinada: “trabajo, ahorro, disciplina, puntualidad, orden, salud e higiene del cuerpo, fueron deificados, a la vez que diabolizados el ocio, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad” (Barrán, 1990, p.34).

En nuestro país, estos valores rápidamente fueron incorporados al núcleo de contenidos que debía promover y transmitir la escuela pública, en la medida que empezaban a ser parte de “la cultura común” (Grimson, 2011) reconocida en aquel contexto por Inés Dussel (2007) como

...ese núcleo de humanidades modernas que estructuraban saberes, disposiciones y sensibilidades que debían pasarse o legarse a las nuevas generaciones... Las humanidades fueron las que dieron un núcleo de referencias comunes que permitían sentirse parte de alguna cosa común, de una vida comunitaria, con sus jerarquías, inclusiones y exclusiones pero común al fin. (p.19)

Así pues, como señalan Kamens y Cha (1999), “uno de los principales objetivos de la escolarización pública de masas fue el de vincular a los estudiantes, como ciudadanos, con esta nueva comunidad ‘imaginada’ (término empleado por Anderson, 1993) llamada nación” (Kamens y Cha, 1999, p.4). El currículo escolar representa entonces esa “arena única para reafirmar el control y restablecer la identidad nacional” (Goodson, 2003, p.193).

Argentina: el nombre de la alteridad

Como señalan desde diversos enfoques distintos investigadores (Viñar, 1992; Guigou, 2000), el proceso de construcción de una identidad nacional en el Uruguay requirió no solo de “la exaltación de esa alma plural que hace el nosotros [...]”, sino de una “necesidad estructural de fabricar o generar otra figura complementaria e imprescindible: la del extranjero o la del enemigo” (Viñar, 1992, p.38).

En el mismo sentido, Guigou (2000) expresa que “no hay identidad que no postule al mismo tiempo una alteridad” (p.32). En términos de Viñar, parafraseando a Cornelius Castoriadis (1989), “son las mismas fuerzas o factores que engendran las facetas saludables y fundantes de un perfil identitario las que contienen -al menos potencialmente- la energía del rechazo y la exclusión[...]” (Viñar, 1992, p.38).

En el caso uruguayo, algunas claves de la construcción de esa alteridad emergen al revisar el pasado, nuestra historia, sus representaciones y construcciones simbólicas. En este sentido, el historiador Vázquez Franco (2014) nos señala que la amputación de la Provincia Oriental de la República Argentina, como resultado de la Convención Preliminar de Paz de 1828, tuvo consecuencias identitarias profundas. Culturalmente inseparables y arraigados, desde siempre a la Argentina, pero políticamente distanciados desde nuestra génesis como estado independiente y funcional a ciertos intereses extranjeros sobre la región, no encontramos otra salida que la construcción de una identidad “diseñada” -no exenta de contradicciones- basada en parte, en la exaltación del sentimiento anti-porteño, que acabó decantando en una falsa y fútil diferenciación de todo “lo argentino”.

Sin embargo, como apuntaba Ayestarán (1967) con aquella expresión de que “el *folklore* se ríe de fronteras políticas”, no siempre la dimensión nacional de la identidad coincide con la dimensión

cultural. Como vimos, de acuerdo con Ferreira (2003), en América Latina los Estados, de alguna manera precedieron a las naciones. Aun así, más allá de las construcciones oficiales de la identidad, las prácticas culturales suelen trascender estos enfoques y son las que en definitiva matizan, dinamizan y problematizan el concepto de identidad “esencialista a ultranza” que nos ha impuesto el estado –en parte- a través de la escuela.

La construcción de “un nosotros nacional”

Incluir y ensamblar en una “cultura común” y centralizada, a criollos e inmigrantes de diversos orígenes europeos, que ya traían consigo su propio capital cultural, implicó algunas operaciones. Como apunta Guigou (2000) “el laicismo uruguayo determinó que igualdad era sinónimo de homogeneidad” (p.39), lo cual tuvo consecuencias evidentes. Quizás la más advertida haya sido que “la identidad social cultural emergente [...] terminó por brindar protección y pertenencia a los ciudadanos, pero a cambio de una fuerte restricción para el despliegue de otras lealtades y adhesiones” (Caetano y Geymonat 1997, p.37).

Los nuevos valores hegemónicos del Uruguay civilizado, templado y educado, fueron consecuentes con el rechazo a todo signo de “barbarie” y la difusión de lo que D’ambrosio (2014), retomando a Rita Segato (1997) apunta como el “terror étnico”.

Desde la historiografía de las sensibilidades y mentalidades, las prácticas culturales del Uruguay anterior a la modernización y sobretodo aquellas vinculadas al período revolucionario configuraban un buen reflejo de una identidad “amenazada”, de unos modos de ser, estar y ver el mundo, de nuestras comunidades pasadas que empezaba a ser denostado e integrado al concepto de “barbarie”.²⁸ Una de las hipótesis que sostiene José Pedro Barrán (1990) es que “el vencimiento de la sensibilidad ‘bárbara’ se simplificó [en parte] por haber sido incapaz de teorizarse, ya que la teoría era su negación.”²⁹ Y agrega: “esa ausencia impidió la formación de una contracultura ‘bárbara’ conscientemente programada. La teoría y el plan premeditado fueron, en cambio, la esencia de la ‘civilización’ ”(Barrán, 1990, p.18).

D’ambrosio (2014) siguiendo a Balibar (1993) observa que en el Uruguay se construyó una “etnicidad ficticia” mediante “el patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente eurocéntrica en el control del Estado para nacionalizar una nación percibida como amenazadoramente múltiple en pueblos, y extranjera”(p.20).

Las políticas de profundización en la construcción de una identidad nacional en el país, buscaron integrar (pero no en igual medida, ni de la misma manera), a ese gran crisol de colectividades humanas, que lo habitan, bajo ciertos elementos unificadores de carácter identitario. Fue así que, de forma planificada y pro-activa, comienza a construirse una imagería que recurre a ciertos personajes y hechos históricos re-significados por la historiografía nacionalista, así como a ciertos elementos regionales, tomados de la cultura folclórica y reivindicados por los movimientos

28 El gaucho por estas latitudes pasó a ser el prototipo del hombre bárbaro: una especie de rebelde proto-anarquista que no tenía más ambición que la de vivir a su aire, libre de compromisos, menesteres sociales y religiosos y lejos (literalmente) de los órdenes de la civilización.

29 El paréntesis es mío.

tradicionalistas como “auténticamente nuestros”, para ser proyectados, fijados e institucionalizados como símbolos nacionales (Martín, 2015).

En este proceso, como veremos, algunas danzas folclóricas (no todas, sino aquellas que acompañaran el canon de la nueva sensibilidad hegemónica), pudieron ser consideradas como “símbolos nacionales” (no oficiales) e integradas a las prácticas de la escuela.

En la misma línea interpretativa de estos hechos, Balbuena y Chao (2010) en sus estudios sobre la enseñanza del folclore cubano, señalan que las burguesías criollas de primera mitad del S.XX nunca estuvieron interesadas en que sus hijos aprendieran e integraran todo su folclore. De acuerdo con las autoras, hasta el triunfo de la revolución en 1959, la música y la danza de raíz afrocubana, no formaron parte de los contenidos de enseñanza en la educación formal en Cuba. De acuerdo con las autoras, antes de la reforma educativa llevada adelante por la revolución, “se enseñaban como actividades recreativas por parte de los maestros de Educación Física, algunos bailes de salón y la contradanza. En las escuelas privadas [...] se enseñaban bailes españoles y ballet, y en algunos casos se montaban bailes latinos³⁰ como el pericón y el cielito lindo” (2010, p.35). Las autoras apuntan que estos pericones y cielitos que bailaban en las fiestas de clausura de los cursos no eran sino bailes latinos “ajenos” a su cultura.

Llegados a este punto, y antes de intentar averiguar cómo llegaron el pericón y el cielito a las ceremonias de clausura de cursos de las escuelas privadas en Cuba, podríamos preguntarnos: ¿cómo llegó el Pericón a ser “el ícono” de la danza en la escuela en el Uruguay, constituyéndose en una de las prácticas simbólicas “no oficiales” de co-participación y construcción identitaria, más arraigadas y extendidas nacionalmente, desde el ámbito escolar?

Para empezar a responder la pregunta, encontramos un dato en Vega (1952), Ayestarán (1953) y Viglietti (1968) quienes, como ya vimos, nos señalan que la matriz de algunas de las músicas y danzas asociadas a la población criolla de la Banda Oriental, posee una marcada ascendencia europea. Recordemos que algunas de ellas, como el Cielito y el Pericón pueden ser analizadas comparativamente, como variaciones o evoluciones de la contradanza.

Desde esta perspectiva, entonces, el Cielito y el Pericón cumplen con la doble condición de responder a esa “identidad criolla perdida” en la vorágine de la modernización, y al mismo tiempo hunden sus raíces y se estructuran en base a los cánones europeos de la danza. Sin embargo, yace una sutil diferencia entre ellas: el género de canción danzada conocido como “Cielito”, no puede ser aislado de su impronta de voz de protesta y de su estrecho vínculo con las luchas revolucionarias artiguistas. El Pericón, en cambio, comienza a aparecer documentado como “El Nacional” a partir del complejo proceso de negociaciones que terminó constituyendo un nuevo estado independiente, entre Brasil y Argentina, en 1828. Mientras el Cielito remite y reivindica “la patria grande” de Artigas, el Pericón recrea ese carácter “nacional” que nos separa de nuestro país vecino, y es defendido hasta el día de hoy por muchos uruguayos, con tanta vehemencia como la “orientalidad” de Gardel.

30 Nótese el uso de la noción de “baile latino” aplicado a las danzas de nuestro cancionero criollo, cuando desde nuestra perspectiva los “bailes latinos” son asociados a los ritmos de centro-américa.

Paradójicamente, el senado Argentino declara en 2007 al Pericón como danza nacional argentina³¹, mientras que nuestro país, quizás por no considerar al Pericón como especie exclusivamente autóctona, omite en el año 2010 su reconocimiento oficial como patrimonio inmaterial del Uruguay.

Recuérdese, como ya vimos, que la definición del ICOMOS (2003) no expresa la condición necesaria de un origen “autóctono” de las prácticas y sus representaciones, sino tan solo el reconocimiento que de tales fenómenos realizan sus comunidades. En definitiva, podríamos preguntarnos por los motivos que llevaron en el año 2010, al Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay a declarar como patrimonio inmaterial del país “el arte del payador”, la “llamada” de los tambores afro-montevideanos, la murga montevideana, el estilo (o triste), el tango y la milonga, y a dejar de lado, a la vidalita, la cifra, el cielito y el pericón, los que, según el texto de la resolución, “podrán ser contemplados en futuras resoluciones” (Exp.0654/010, 4 de marzo de 2010).

Al respecto, debemos agregar que el 26 de marzo del año 2017, el MEC, a instancias de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación, a fin de enmendar, en parte, esta omisión, realiza una declaración política de intención para que “El Gaucho y las tradiciones rurales” puedan integrar el Inventario Nacional de Patrimonio Inmaterial del Uruguay. De acuerdo al texto de la declaración, “las diversas expresiones del medio rural y la vigencia de las costumbres transformadas en hechos vivos serán el sostén de la primera etapa del Inventario Nacional, considerando que forman parte del patrimonio inmaterial del Uruguay.” (<http://patrimoniouruguay.gub.uy/innovaportal/file/102314/1/declaración-del-26-de-marzo.pdf>)

Atendiendo a todas estas consideraciones y dadas las características propias de nuestro objeto de estudio, la necesidad de comprender los motivos de la incorporación y la permanencia del Pericón en el ámbito escolar, nos obligan a ampliar el abordaje y contemplar ciertos elementos teóricos asociados a la noción de gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y algunas perspectivas desde la teoría cultural.

4.3 EL PERICÓN Y LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN EL URUGUAY

El Pericón escolar nos lleva a considerar el asunto en primer término desde la olvidada “teoría del folclore”: según el investigador Cédar Viglietti (1968), un hecho folclórico se configura por su origen anónimo³², por su carácter colectivo y funcional al colectivo, por su condición de superviviente de generación en generación y finalmente por su impronta no intencional, que algunos entienden también como un hacer que no viene obligado ni impuesto desde fuera. La cuestión de la oralidad como forma sustantiva de transmisión también debe ser tenida en cuenta en este caso, de la misma manera que los sentidos subyacentes e inconscientes de pertenencia a una comunidad que estas prácticas generan.

Por su parte, como vimos, Tyack y Cuban (2001) configuran el concepto de “gramática escolar” como ese conjunto de tradiciones y de prácticas institucionales, regulares, sedimentadas a

31 La ley 26.297 del 14 de Noviembre de 2007 declara como danza nacional argentina, al Pericón. Publicado en el Boletín Oficial, el 5 de Diciembre de 2007.

32 “A diferencia de las industrias culturales o del arte de elite, donde la autoría de la obra se asienta en autores individuales, el arte folclórico expresa y representa sujetos colectivos, de ahí surge el concepto de anonimato en el folklore” (Martín, 2015, p.26).

lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores a toda la comunidad escolar. De acuerdo con los autores, “la gramática de la escolaridad ofreció un modo estandarizado de escolarizar a gran escala a un gran número de personas. Esa gramática fue fácilmente multiplicable” (Tyack y Cuban, 2001, p.209). En este sentido visualizan la gramática, en ciertas rutinas, modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia, que han contribuido a ordenar el trabajo y la convivencia en un contexto de masividad.

Así, las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público, como rasgos necesarios de, una ‘escuela auténtica’. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas. (Tyack y Cuban, 2001, p.170)

Esta “manera de ser” de las escuelas, nos recuerda que es el resultado de un proceso donde “el establecimiento que ha mantenido en su lugar a la gramática no es tanto un conservadurismo consciente como unos hábitos institucionales no examinados y unas difundidas creencias culturales acerca de lo que constituye una verdadera escuela” (Tyack y Cuban, 2001, p.173).

Desde esta perspectiva, la práctica del pericón escolar podría remitir a uno de los aspectos de la “manera de ser” de la escuela uruguaya. Se plantea entonces, la posibilidad de conectar ambas perspectivas y observar al Pericón escolar como hecho folclórico re-contextualizado y funcional a la vida comunitaria en el ámbito de la escuela primaria, integrado dentro de la gramática escolar en el Uruguay.

Si pudiera caber el concepto de “gramáticas escolares particulares”, o específicas, este podría ser un ejemplo. Como se ha dicho, es difícil concebir la escuela uruguaya sin su Pericón, a tal punto que es posible ensayar la siguiente idea: el Pericón escolar puede haberse transformado en un verdadero símbolo de identidad de la escuela pública uruguaya, re-significando y trascendiendo, incluso, la carga simbólica asociada con la identidad nacional que pudo haber justificado la institucionalización de su práctica en el ámbito educativo.

4.4 ENTRE EL PERICÓN NACIONAL Y PERICÓN ESCOLAR: MÁS QUE UN ASUNTO DE CODIFICACIÓN

Como ya vimos, hasta mediados del S.XIX, el Pericón, como otras danzas y expresiones musicales del folclore regional del Río de la Plata, se configuraron principalmente en los dominios de la oralidad, incluso desde antes del nacimiento de una “cultura local” reconocible como parte del Uruguay pastoril y caudillesco.

Las primeras pautaciones coreográficas y musicales del Pericón se generan a partir de una necesidad escénica, en un contexto donde, también desde lo artístico, (en el período comprendido por el romanticismo), se reivindicó la raíz cultural folclórica, como eje para la creación (Aharonián, 2000; Fontán, 2015). En este marco, Carlos Vega (1946) reconoce e inscribe un renacer de carácter escénico y más concretamente teatral, del Pericón y otros bailes criollos:

En 1884 los bailes criollos reaparecen en el teatro por una misma causa: la incorporación del asunto nacional a las obras locales [...] Acaba de difundirse en Europa el movimiento folclórico y a su influjo se enriquecen las escuelas nacionalistas musicales. (p.93)

En pleno furor de las representaciones escénicas del Pericón, comienzan a definirse las primeras interpretaciones y aproximaciones teóricas sobre nuestra cultura tradicional. Desde finales del S.XIX y hasta bien entrado el S.XX, estas primeras definiciones basadas en la nueva “ciencia del *folklore*” tuvieron efectos y no tardaron en hacerse un lugar en estas latitudes. Fue así que, distintos recopiladores de la región, como Ventura R. Lynch, Marcelo Vignali, Andrés Chazarreta, Juan A. Carrizo, Feliz Coluccio, Augusto R. Cortazar, Domingo Lombardi, Barboza Lessa y Paixao Cortés, Arturo Berutti, entre otros, recopilan, registran y publican algunos, cancioneros populares y pautaciones coreográficas de las danzas para su difusión en distintos ambientes sociales. Por su parte, eminentes musicólogos como Carlos Vega, Isabel Aretz y Lauro Ayestarán y otros investigadores del folclore del Uruguay como Fernando Assunção y Yamandú Rodríguez (Hijo), recopilan, registran, comparan y sistematizan los datos a fin de elaborar teoría basada en sus investigaciones. Muchos de sus textos y publicaciones, fueron tomados como base, más tarde, por docentes y especialistas en danza tradicional y popular del Uruguay, como Sonia Alemany de Ibarra, María Angélica Oriccio, Flor de María Rodríguez de Ayestarán, Sheila Werosch y Walter Veneziani y Nilda Santos, entre otros, quienes tuvieron a su cargo la publicación de textos específicos para la enseñanza de la danza folclórica en el ámbito educativo.

Se presenta a modo de ejemplo, un fragmento del *Manual de Danzas y Guía del Trato Social* de Marcelo Vignali (1910), a propósito del “Pericón de sociedad” (aquel tan criticado por Juan Pablo Echagüe en 1908). Esta publicación corresponde a la tercera edición de la obra que, según Vignali, fue “enteramente reformada y aumentada con las más recientes novedades e ilustrada con cerca de 100 figuras” (1910, p.1). Se trata del primer libro de danza publicado en el Uruguay y al mismo tiempo, es la publicación nacional mas antigua hallada de una versión coreográfica de Pericón acompañada de diagramas y figuras. El autor anexa a esta edición fotografías de niños ejecutando las diferentes figuras del Pericón, pero no aclara si estas fueron tomadas en el ámbito escolar.

Este baile ha sido de los más serios y elegantes entre todos los bailes característicos de los pueblos y especialmente los de la campaña, donde aún conserva toda su importancia [...] Lo estudié con su debido cuidado [...] y luego haber comprendido e interpretado toda la estética que revisten sus innumerables partes [...] me di cuenta de que sería imposible introducirlo en un salón moderno de ciudad, con su verdadero *chic* peculiar a su estado primitivo de campo, que es propio del gaucho con su original traje [...] Por tanto, he hecho lo posible, modificándolo y adaptándolo a los gustos y costumbres del medio urbano, para extraer del viejo Pericón lo mejor que contiene y sin alterarlo en su esencia [...] Es forzoso confesar sin embargo, que este baile al ser ejecutado en sociedad deja de ser criollo [...] Bailar un Pericón sin espuelas y chiripá o un tango sin las clásicas quebradas, es lo mismo que bailar una gavota sin frac y guantes blancos, o un minuet sin los clásicos saludos (pp.178-179).

El texto de Vignali es claro y refleja su conciencia respecto de las tareas tradicionalmente asociadas al antiguo maestro de danza: el registro, el estudio, la recuperación y transformación de las danzas populares, para el divertimento y el disfrute de las clases altas. El propio Vignali (2010) señala que la teoría en torno al Pericón de Sociedad fue escrita “a pedido de muchas de las principales familias de sociedad en el año 1901” (p.179).

En esta instancia de formulación académica de los saberes populares, a cargo de los especialistas, la música y la danza tradicional se fijó y adaptó como un repertorio academizado de ciertas músicas y danzas campesinas y otras de salón, en base a criterios que favorecieran sus posibilidades de reproducción técnica y a la funcionalidad de sus representaciones.

Vitanzi (2015) apunta en este sentido, por ejemplo, que las adaptaciones de ciertas danzas en la escuela primaria Argentina implicaron en parte, la limitación y reducción de las posibilidades de movimiento corporal:

Se diluyeron los movimientos pélvicos considerados obscenos, anulando los rasgos culturales provenientes de la matriz afroperuana; se morigeraron los zapateados de las mujeres promoviéndose un estereotipo de mujer sumisa y recatada; no se incluyeron coreografías o figuras que implicaran una mayor cercanía de los cuerpos, la mayor parte del repertorio es de pareja suelta (p.77).

Evidentemente, en estos “transplantes” suele desdibujarse la experiencia colectiva y social que estas expresiones de la música y la danza proporcionaron en su ambiente originario y por consecuencia, como apuntaba Vignali (2010), desaparece en parte su folclore.

Al respecto, la antropóloga Alicia Martín (2015), señala categóricamente que

el contexto es un concepto fundamental para definir el uso de los bienes folclóricos. Cualquier intervención fuera de contexto elimina lo folclórico de la manifestación. Tanto un danzarín que recrea estas danzas en otros ámbitos[,] como un estudioso que las escribe, las filma y las analiza, están reproduciendo *folklore*, está representando *folklore* (p.25).

Desde esta perspectiva, como nos advierte Tomaz Tadeu da Silva (1998) “las visiones tradicionales sobre las relaciones entre curriculum y cultura se asientan sobre una concepción estática y esencializada de la cultura [...]” Aquí suele ocurrir algo inevitable: “se abstrae la cultura de su proceso de producción para convertirla simplemente en una cosa... petrificada, cristalizada” y vaciada de substancia (Da Silva, 1998, p. 65).

Ya sería tiempo entonces, de asumir y reconocer que “academizar” la danza popular, ha implicado “fijarla” en un formato impreso, basado en un cierto tipo de codificación de movimientos, posiciones, pasos, células rítmicas, trayectos y figuras, con todas las pérdidas de sentido que esto puede tener como consecuencia.

Tomemos por ejemplo, la referencia simplificada, tan recurrente en los libros sobre danzas folclóricas, al zarandeo “en forma de rombo”. Esta expresión, muchas veces nos hace olvidar que ese rombo, en realidad, podría tener cualquier otra forma siempre y cuando la persona realice unos cuantos cambios de perfil con respecto a su compañero de danza, ampliando ligeramente su kinesfera³³, con el objetivo de mostrar sus atributos, de lucirse y seducir al otro, por medio de graciosos y personales movimientos de la falda. Corresponde aclarar que, aun así, sucediendo en el ámbito escolar o en el plano de la escena, seguiríamos en la dimensión de las representaciones. Lo mismo ocurre cuando se codifica y representa a la figura llamada ‘redonda’ o ‘vuelta entera’ con una

33 El concepto fue propuesto por Rudolf Laban para describir la zona de cercanía a su espacio personal que tiene el danzante a su disposición para el movimiento individual.

circunferencia perfecta, donde una vez más, la forma del recorrido adquiere más relevancia que el carácter lúdico de la figura.³⁴

Otro aspecto relevante de esta recodificación, deviene al configurar el espacio de la danza desde una organización exclusivamente escénica, que orienta a los ejecutantes con respecto a un público imaginario. Este tratamiento de la dimensión espacial en el Pericón, adquiere sentido en virtud de la finalidad que adquiere esta danza en el contexto escolar, confinada y reducida casi exclusivamente a su función escénica y espectacularizante. Correspondería, entonces, preguntarse, acerca de la pérdida de sentido y de la función social originaria (ni espectacularizante, ni escénica) que cumplieron estas danzas dos siglos atrás y la pertinencia de su práctica hoy, en relación al contexto escolar del S.XXI.

Como ya hemos visto, ninguna codificación, ni adaptación, es neutral. Como en toda transposición didáctica (Chevallard, 1998), estas mediaciones, parten de una lógica que remite a cierto código de la danza académica, de la misma manera que cualquiera de los saberes que integran los currícula responden a los códigos académicos de sus respectivas disciplinas (literatura, matemáticas, historia, etc.). Incluso la pretensión de no-codificar o de “descodificar” la danza, también corresponde a un postulado académico, defendido y argumentado por los teóricos y creadores de la danza posmoderna-contemporánea.

Pero hay algo más: en la idea misma de “codificación de la danza” se entrelazan, a la vez, los sentidos de exclusión y accesibilidad. Si el código solo es compartido y comprendido por unos pocos, el saber se vuelve exclusivo, encriptado. En cambio si el código es difundido y conocido por todos, entonces habrá más posibilidad de acceso e intercambio acerca de los contenidos que representa. Si el objetivo de codificar es ampliar las posibilidades de comunicación humana, entonces siempre será bienvenido.

En este sentido, el maestro de danza, ha sido un hábil codificador y recodificador de los bailes populares. En su tarea de difusión y enseñanza de la danza, los maestros también han sido importantes dinamizadores de la cultura. De alguna manera fueron responsables de las corrientes que alternaron, oxigenaron y favorecieron el conocimiento y la puesta en valor de ciertas prácticas culturales que, de otra manera, no habrían ingresado en los procesos de tradición selectiva (Williams, 2003) para ser re-significados o difundidos más allá de su contexto.

Observamos que los códigos del currículo, como dice Lundgren (1992) son el resultado de una manera de resolver el vínculo escuela-sociedad. A pesar de todos los reparos y objeciones que esto nos pueda provocar, aun así, esto parecería ser, además de suficiente, necesario para la escuela; La institución responsable, entre otras cosas, de legar, difundir y reconocer, en cada país y en cada contexto, las obras, los protagonistas, las prácticas y los valores vinculados a la propia herencia cultural. ¿De qué otra forma, sino a través de la escuela, podrían circular masivamente o a gran escala, ciertos saberes asociados con la danza popular tradicional, en países donde históricamente se han negado, invisibilizado, o desaparecido, ciertos aspectos de su cultura?

34 El sentido de la redonda surge del perseguir al otro, sin perderlo de vista y sin darle la espalda, guardando cierta distancia socialmente aceptada de su tiempo.

4.5 ARTE, CULTURA Y CURRÍCULO: DE MEDIOS Y FINES.

Para poder analizar específicamente la relación entre Pericón y currículo, parece necesario enmarcar el asunto dentro de las diversas visiones basadas en la investigación académica sobre educación artística.

La primer observación al respecto, es que persiste el debate sobre el sentido y los objetivos que debe perseguir la educación artística. La hoja de ruta de UNESCO (2006) plantea las siguientes preguntas:

¿La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?; ¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos? o ¿La educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general? (p.1).

Se trata de cuestiones clave porque sus respuestas condicionan el enfoque pedagógico, el rol del educador en arte, las tareas de estudiantes y docentes, la metodología y obviamente, tienen directa incidencia en el diseño curricular.

En general, los planteos que más aparecen y que han sido estudiados con mayor rigor y frecuencia, con respecto al sentido de la inclusión del arte en la educación, son los que Elliot Eisner (1972) define por oposición como “contextualistas” y “esencialistas”.

De acuerdo con Eisner, estos dos enfoques, difieren en los valores que persiguen y se fomentan desde la intervención artística en la educación. En el primer caso, se “subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar objetivos.” La segunda mirada, “destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único” para aportar a la educación. (Eisner, 1972, p.2).

Una visión contextualista siempre colocará al arte en función de otros agentes que determinarán sus posibles acciones. Por ejemplo: la necesidades de recuperación cultural o de revalorización identitaria en una población que ha sido vulnerada en sus derechos (minorías étnicas o raciales), pueden llevar a diseñar programas de intervención artística en los centros educativos, en favor de la puesta en valor de su herencia y raíz cultural, así como el estímulo para el desarrollo de nuevas formas artísticas en el presente.

Uno de los primeros artistas en advertir, el gran poder cohesionador del arte ha sido el célebre escritor ruso Leon Tolstoi. El autor aborda este asunto en la obra *Qué es arte* (1898), donde reflexiona acerca del sentido del arte como camino de comunicación humana.

El arte es uno de los medios de comunicación entre los hombres. Toda obra de arte, pone en relación el hombre a quién se dirige con el que la produjo, y con todos los hombres que simultánea, anterior o posteriormente, reciben impresión de ella.” ([1898] 2007, p.19)

Más adelante, enfatiza en el potencial de afectación que, según su visión, debe tener toda obra de arte: “Voltaire decía: Todos los géneros son buenos, menos el fastidioso. Con mayor acierto

se puede decir: Todos los géneros son buenos, menos aquel que no se comprende, y que no produce, por lo tanto, ningún efecto” (ídem, p.47).

En el otro extremo, encontramos a los esencialistas quienes fundamentan la educación por el arte desde lo que este posee de único y valioso, por lo que consideran que “todo programa o proyecto educativo que lo utilice como instrumento para alcanzar otros fines, estaría adulterando o corrompiendo la experiencia artística en si misma” (Eisner, 1972, p.7).

En este grupo, Eisner coloca a John Dewey (1934) y Susan Langer (1957), quienes desde sus respectivas disciplinas, han contribuido al reconocimiento de las particulares aportaciones del arte a la experiencia humana. Tanto Dewey como Langer, estudian la relación entre la educación artística y el desarrollo cognitivo de las personas, su capacidad creativa y de que manera las modalidades sensoriales varían y se enriquecen con cada disciplina artística. Según esta perspectiva, el desarrollo perceptivo y cognitivo se potencia en forma distinta en los diversos lenguajes del arte, pero en todos los casos, como apunta Dewey (1934) la práctica artística vivifica la vida, o en otras palabras, ayuda a que el individuo se dé cuenta que está vivo.

Para Dewey (1934) “la función moral del propio arte es eliminar los prejuicios, acabar con las capas que impiden que el ojo vea, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre, perfeccionar la capacidad de percepción” (p.325). Langer, por su parte, va más allá y afirma que existen dos modos básicos de conocer el mundo: el discursivo y el no discursivo. El primero se relaciona directamente con todo lo que podemos nombrar y articular en términos de lógica y lenguaje. El segundo, aporta el componente no verbal, y todo aquello que se resiste a ser proyectado en términos mensurables, identificables o definibles desde cierta lógica conceptual. De acuerdo con la autora, el universo de la cognición es mucho más amplio que el mundo del discurso (Langer, 1957, pp.13-26 en Eisner, 1972, p.8).

A los efectos de este proyecto de investigación ambas visiones deben ser consideradas. En primer lugar porque no son antagónicas, ni excluyentes, salvo al momento en que debe tomarse una perspectiva para el diseño del curriculum en arte. En segundo término, porque la discusión parece infructuosa, cuando no permite reconocer y trascender la artificiosa brecha que separa al arte de sus efectos, (colaterales o directos). Donde unos ven que el arte es utilizado para alcanzar fines más importantes que la experiencia artística en sí, otros pueden ver el arte como esa experiencia única y valiosa en si misma que transforma al individuo y le permite acceder a nuevas formas de conciencia sobre si mismo y su entorno. ¿Acaso la educación no se propone fines y objetivos más importantes, que trascienden el campo educativo en si mismo? ¿O educamos para que las personas sepan más de educación? Entonces, ¿desde donde debemos colocarnos para abordar la educación artística en el S. XXI?

El propio Elliot Eisner, revisaba esta discusión y en 2002 publicaba lo siguiente:

Los objetivos de un campo dependen de algo más que del contexto o la época; también dependen de una concepción de la educación y la naturaleza humana, y de las correspondientes creencias sobre la función de las escuelas y los currícula. Dicho de otro modo, las concepciones y convicciones sobre la educación son tan importantes como el contexto. (p.64)

En definitiva, se trata de una invitación a observar que la educación artística no puede ser fijada en categorías irreconciliables como las planteadas, ni construirse a partir de principios

universales carentes de flexibilidad y adaptación. Es preciso, de acuerdo a su visión, reconsiderar cada situación en su contexto, atendiendo a las necesidades particulares en cada caso, y trabajar con la rigurosidad y conciencia del que ya ha podido trascender las miradas categóricas (y ya tradicionales), en materia de educación artística. (Eisner, 2004, p.65)

Ver el mundo como materia en movimiento, a la manera de un físico, ofrece una imagen única y reveladora. Adoptar la perspectiva de un historiador ofrece otro ángulo distinto. Verlo desde un punto de vista estético ofrece otra imagen totalmente distinta [...] Cada una de estas perspectivas posibilita distintas formas de significado. La educación se puede concebir como el intento de hacer que la persona aprenda a obtener muchas variedades de significado y a profundizar en ellas con el tiempo. Se puede decir que los resultados de la educación [...] deberían proporcionar el deseo y la capacidad para cambiar de perspectiva (Eisner, 2004, p.68).

En el mismo sentido, en una colección de ensayos, que reúne perspectivas sobre educación artística en Uruguay, encontramos estas palabras del profesor, actor y director de teatro, Ruben Yáñez (1969), que aportan una perspectiva local y aun vigente, a esta discusión sobre los fines del arte en la educación:

Su finalidad no es preparar al creador, como tampoco inhibirlo, sino poner al educando ante el espectáculo de un arte e iniciarlo en el campo de sus significados [...] Buscamos formar a un hombre con su espíritu desplegado hacia formas culturales esenciales de la comunidad en la que le toca vivir (1969, p.68).

5. DISEÑO METODOLOGICO

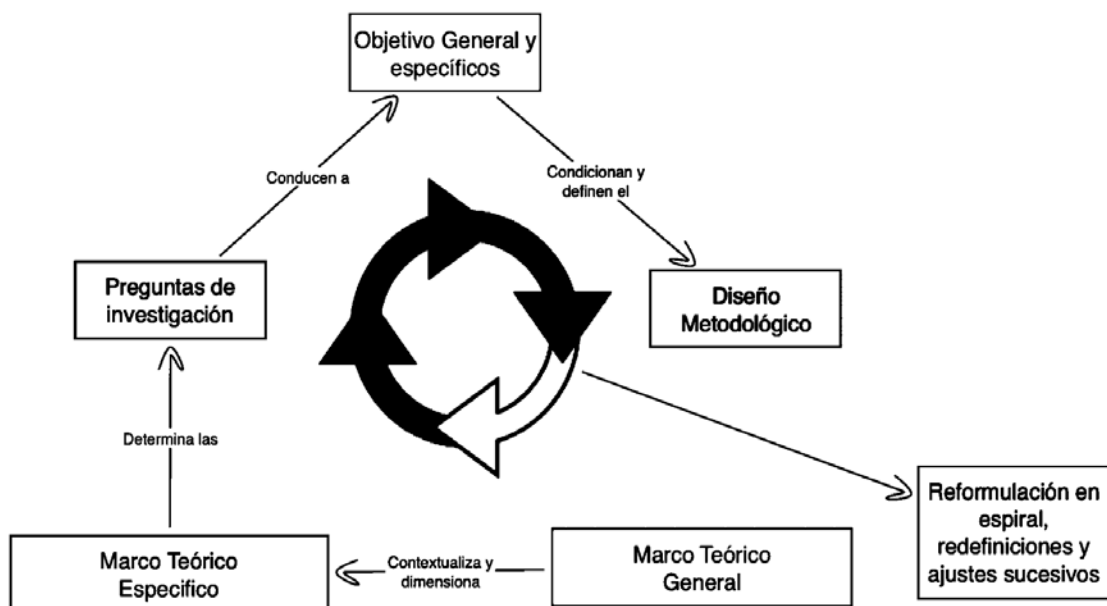
Este proyecto se concibe luego de un profundo trabajo de indagación y exploración teórica, en base a una revisión bibliográfica exhaustiva y prácticamente abarcativa del total de la producción existente sobre el objeto de estudio: en este caso el Pericón como una de las expresiones musicales y dancísticas regionales, de mayor arraigo el Río de la Plata.

Como vimos, a partir del contexto escolar de su práctica, emergen otras conceptualizaciones teóricas que otorgan la transversalidad y profundidad necesaria, que sustenta, dimensiona y justifica este estudio. Desde esta lógica, el proceso de definición de los objetivos se fue modificando y densificando a medida que profundizábamos en la construcción del marco teórico histórico general sobre el Pericón, y el marco teórico específico acerca del Pericón como práctica escolar. Como consecuencia, el foco de la investigación durante este proceso, debió reconfigurarse y ajustarse sistemáticamente, en la medida del desarrollo del trabajo de campo y de las primeras etapas del análisis de datos.

De acuerdo con Sautu (2005) “toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica” (p.9). Es por eso que la revisión y construcción de teoría sobre el Pericón escolar han sido constantes sobre las que se estructuró y configuró el diseño metodológico.

Finalmente se llegó a un camino de investigación cualitativo, con un diseño mixto, que otorga un lugar preciso a cada una de las técnicas de recolección y análisis de datos. En este caso, a lo largo de todo el proceso, se configuró un ciclo hermenéutico que retro-alimentó continuamente el trabajo de investigación: la interpretación de los nuevos datos, se fue generando a partir de los datos disponibles, la revisión de la bibliografía, la experiencia en el campo y los continuos esbozos de análisis, según se ilustra en el siguiente esquema:

FIGURA 2. Proceso de construcción del diseño de investigación (basado en Sautu, 2003 (Elab. propia).



5.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO

Constructivismo: percepciones y representaciones sociales

Respecto al marco epistemológico general, para este proyecto se parte de la base del constructivismo social, en la medida que considera el conocimiento como sustancialmente complejo y dinámico en su construcción, a partir de la interacción subjetiva de los individuos. Desde la perspectiva del constructivismo postulada por Lev Vigotsky (1934), se considera que en un contexto social, los fenómenos humanos están mediados por el lenguaje, y que este hace posible la relación entre conceptos y prácticas, de forma situada, en una cultura específica en un tiempo determinado.

Asimismo, y a partir de la configuración de los objetivos, este proyecto se centra principalmente en las percepciones de los docentes que enseñan o han enseñado Pericón en el ámbito escolar uruguayo. En tal sentido, retomamos la noción de percepción de Vargas (1994) en su carácter *biocultural*. De acuerdo con la autora, “las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas [...]” (P.47) De acuerdo con la autora, en este proceso se ponen en juego los modelos y referentes, las pautas ideológicas y culturales, que se producen, reproducen, ordenan y transforman la realidad en las distintas experiencias cotidianas.

Precisamente, a los efectos de este proyecto interesan principalmente las percepciones que provienen del reconocimiento de esas experiencias cotidianas, por parte de los docentes. En términos de Vargas (1994)

El reconocimiento es un proceso importante [...], porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad [...] La manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Por consiguiente, la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente.

Desde esta óptica se busca identificar la forma mediante la cual las personas o los grupos de personas construyen su imagen sobre la realidad, atendiendo a todas las formas de conocimiento, considerando incluso que las creencias y el llamado “sentido común”, pueden ser consideradas como resultados de la interacción social y de negociaciones construidas socialmente (Berger y Luckmann, 2003). Es por eso que se propone analizar el fenómeno del Pericón en la escuela desde ciertos elementos relacionados con las representaciones sociales, que esta práctica genera. El concepto de representaciones sociales remite a Moscovici (1969) y lo retomamos a partir de Jodelet (1986):

el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados

hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (pp. 474-475).

Por su parte y desde una perspectiva no tan genérica, Ibáñez (1988) señala que

las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social [...] Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos (p.55).

Fundamentos para un aproximación cualitativa desde un diseño mixto

La justificación del camino cualitativo surge de la naturaleza misma del tema elegido y de la visión interpretativa de la realidad que implica este trabajo. Mertens (2005), Coleman y Unrau (2005) consideran asimismo que la investigación cualitativa es particularmente apropiada “cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente (deficiencias en el conocimiento del problema)” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p.530). Esto último también aplica al caso del Pericón como práctica inscripta al ámbito escolar uruguayo.

Por otro lado, para intentar comprender y dar respuesta a las preguntas de investigación, fue necesario tener en cuenta que analizamos un fenómeno centrado en un contexto específico que también define al objeto. Como sostiene Eisner (1998) los métodos cualitativos se ajustan a la vida cotidiana y la reivindican, así “el contexto natural de los acontecimientos es el escenario básico para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible con ellos” (Bisquerra, 2009, p.278).

Sin embargo, más allá del enfoque cualitativo, el proyecto se plantea ciertas preguntas de investigación y objetivos cuyo alcance, requieren de una combinación de metodologías y de la intervención de técnicas que se vinculan al mundo cuantitativo. Los motivos que justifican una aproximación cuantitativa en este caso, se relacionan, en primer lugar, con la dimensión de alcance nacional del fenómeno y con las posibilidades materiales reales que potencialmente se disponían para acceder a gran parte de la población objetivo. Pero mas allá de su viabilidad, lo fundamental en este caso, para la combinación de estrategias y técnicas cualitativas y cuantitativas, es que algunos de los objetivos a los que conducen las preguntas de investigación así lo requerían. Como señala Schmelkes (2001), “la selección de técnicas a menudo es independiente del enfoque epistemológico del investigador. Las técnicas se seleccionan por un conjunto de factores adicionales, entre los cuales, debe pesar la naturaleza de la pregunta de investigación” (p.84). La autora agrega que en estas decisiones intervienen asimismo, factores de viabilidad, -tiempo, recursos económicos, etc- “el conocimiento previo acumulado sobre el tema específico y el grado de encadenamiento del estudio concreto con otros estudios sobre la misma temática” (ídem).

Más allá del enfoque, están los métodos. Y es allí donde, Denzin y Lincoln (2012) a partir de las ideas de Flick (2002), expresan que la investigación cualitativa en la actualidad, ha de requerir de la incorporación de perspectivas diversas:

El foco de la investigación cualitativa es inherentemente, multimetodológico. De cualquier modo, el uso de múltiples métodos, o la triangulación, refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa solo mediante sus representaciones [...] La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (p.53).

De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (1998) son muchos los investigadores influyentes que “han afirmado que las diferencias entre los dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) han desaparecido y que no son tan grandes como lo han retratado los puristas” (p.11).

Esta posición, según Sautu (2005) va en la misma dirección de quién sostiene que serán los objetivos de la investigación los que determinen en definitiva la construcción del andamiaje necesario para llegar a responder las preguntas derivadas o forjadoras de dichos objetivos. En este sentido, Sautu, expresa categóricamente, que

en cualquier investigación, los objetivos son traducidos en preguntas de investigación, las cuales han sido derivadas de la teoría; es decir, son construcciones teóricas alrededor de un tema o problema. Esas preguntas llevan implícitas una postura paradigmática y también un método de investigación. En el marco de esta posición es posible articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativa o cualitativa. Es decir, que la triangulación o combinación de metodologías es posible en el nivel de la construcción de los objetivos, la cual es una construcción teórica y se implementa en la selección de los métodos (Sautu, 2005, p.29).

5.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Luego de un proceso de consideración, lectura y reconsideración metodológica, se observó, que para responder a algunas de las preguntas de investigación, se requería básicamente de un abordaje vinculado al mundo cualitativo, mientras otras preguntas en cambio, podrían ser respondidas más eficazmente mediante técnicas cuantitativas.

Al mismo tiempo, y conforme avanzaba el trabajo de campo en las escuelas, fue posible comprender que había ciertas características particulares de cada centro, que era preciso interpretar y analizar en su dimensión específica. Es por eso que, antes de descartar las preguntas que colocaban el estudio exclusivamente en uno de los dos enfoques, se decidió avanzar, tomando la opción de un escenario metodológico múltiple, que contemplara de alguna manera, estas situaciones, advirtiendo la complejidad del riesgo asumido al momento del análisis de datos.

Por consiguiente, y en concreto, respecto a los caminos para el abordaje, este estudio se propuso, por un lado, intentar una aproximación al objeto en la particularidad de su microcomunidad, desde la etnografía educativa (Berteley, 2002) centrada en el análisis detallado de ‘eventos educativos’ específicos, como la práctica del Pericón en la escuela. Sin embargo, como señala Berteley (2002) el trabajo fue realizado teniendo en cuenta que “no basta con adoptar técnicas e instrumentos antropológicos, que faciliten la recolección de datos empíricos acerca de la cultura

escolar,” pues el desconocimiento de los debates epistemológicos propios del quehacer antropológico exige otras consideraciones (p.19).

Por esta razón, se prefirió tomar de la etnografía educativa solo algunas pautas y herramientas, para ir configurando una aproximación multimodal, que incorporara la mirada etnográfica “a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños”. De esta forma, como señala Bisquerra (2009), es posible acercarse al “análisis de los procesos curriculares en el aula y al estudio del ‘currículum oculto’, al describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar” (pp. 298-299).

Paralelamente, y dado que se trata de un fenómeno muy extendido, que forma parte de las prácticas comunes de la escuela uruguaya desde hace por lo menos 80 años, se estimó plausible y necesario aprender de su generalidad, y enriquecer el análisis desde las perspectivas de macrocomunidad implícitas en el fenómeno.

Esta forma múltiple de abordar, el estudio del Pericón escolar, nos ofrece como señala Bourdieu, “la facultad de aprender la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad interior de la particularidad [...]” (Bourdieu y Wicquant, 1995, p.48). En el mismo sentido, y a partir de las ideas de Cardoso de Oliveira (2000), Denzin y Lincoln (2003) entre otros, Fabreau (2014) postula una interesante reflexión sobre la eterna antinomia de lo nomotético-ideográfico. Según el autor, estas nociones suelen aparecer asociadas bajo el signo de la falsa dicotomía explicar-comprender, de donde es posible deducir, “la (también falsa) antinomia entre metodologías cualitativas y cuantitativas” (pp.22-24). Las mediciones nomotéticas³⁵ según Fabreau (2014), puede contribuir a “la búsqueda de un lugar preciso para las nociones que hacen a la subjetividad del investigador” al servir de marco de referencia y contraste con las medidas ipsativas, basadas en la singularidad de los fenómenos y en las características particulares de los individuos (p.26).

5.2.1 Diseño “**CUAL+ cuan**”

En referencia específica al tipo de diseño en el que se enmarca este trabajo, desde la perspectiva de la clasificación propuesta por Driessnack et al. (2007) se trata de un diseño de tipo **CUAL + cuan** donde prevalece el enfoque cualitativo con análisis cualitativos y cuantitativos, más que de un método mixto en cuyo caso, los “métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004: Onwuegbuzie y Leech, 2006, en Pereira Pérez, 2011, p.6).

Se advierte, sin embargo, como señalan algunos autores, que hacer frente a un diseño multimodal, no convencional o “a medida”, obliga a tomar ciertos recaudos que aseguren la viabilidad del proyecto, y reduzcan las posibilidades de errores de principiante, desde el reconocimiento de que se trata de una primera experiencia de investigación de estas características.

La definición del diseño, se orientó entonces, con mucha precaución, hacia la posibilidad de concreción de un diseño mixto imbricado (Creswell & Plano-Clark, 2007), donde se mantiene la base

35 La etimología del término refiere a la “proposición de una ley”. Se trata de hallar alguna pauta común, o ley general o característica aplicable a un gran número de personas. Es posible entonces, hacer referencia al concepto, en este caso, como aquello que pretende establecer ciertas leyes generales que rigen ciertos fenómenos educativos.

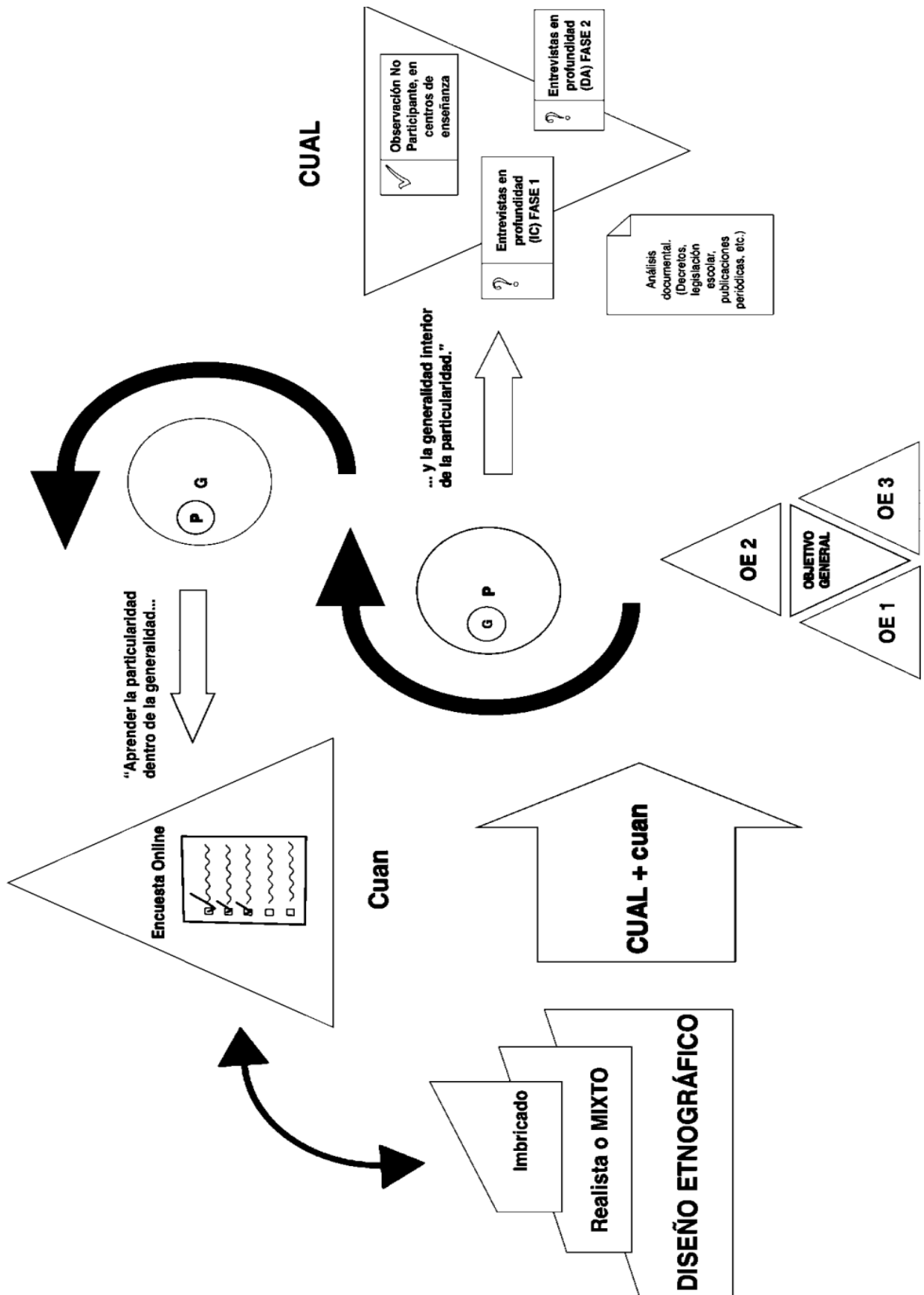
cualitativa del enfoque y se le incorpora un instrumento de medición a modo de “pieza a medida” que, en este caso, corresponde a una encuesta *on-line*. Se tomó esta opción, a fin de favorecer y ampliar el enfoque, otorgar mayor diversidad y riqueza interpretativa a los datos y aportar un mejor marco de referencia para el análisis, ya que se trata de una encuesta de carácter nacional.

Hernández Sampieri et al. (2006) advierten que en los tipos de diseño realistas o mixtos, “se recolectan datos, tanto cuantitativos como cualitativos de la cultura, comunidad o grupo de ciertas categorías (algunas preconcebidas antes del ingreso al campo y otras no, estas últimas emergen del trabajo en el campo) [...], al final, se describen las categorías y la cultura en términos estadísticos y narrativos [...]” (p.698).

En síntesis, se tomó la opción de un diseño anidado o incrustado y concurrente, de modelo dominante (Creswell, 2008) “para el estudio de diferentes grupos y niveles de alcance, y así alcanzar una perspectiva más amplia del tema. Se recogen datos cuantitativos y cualitativos en forma simultánea y se analizan por separado” de acuerdo a cada objetivo (pp.179-181).

Se presenta a continuación (ver Figura 3) una representación gráfica del diseño de investigación, concebido para este proyecto.

FIGURA 3. Diseño de investigación (elaboración propia).



5.3 POBLACIÓN Y MUESTREO

A partir del diseño definido y ante la opción de tomar en consideración, específicamente, la perspectiva de los actores responsables de la enseñanza del Pericón en la escuela, se determinó el universo de análisis y las poblaciones a considerar en este estudio.

- 1- Referentes académicos y especialistas en danza folclórica, con vasta experiencia como enseñantes de Pericón tanto en institutos de formación docente, como en la escuela primaria.
- 2- Enseñantes del Pericón: maestras/os, profesores/as de educación física, profesoras/es de danza, y enseñantes no-formalizados que oportunamente ingresan a los centros educativos para transmitir este conocimiento a los niños. Este último grupo incluye a una gran diversidad de actores que provienen de fuera del sistema educativo.

El proyecto, a grandes rasgos, presenta tres niveles o dimensiones de muestreo que se desarrollan a continuación.

5.3.1 Muestreo teórico intencional de informantes clave

Glaser y Strauss (1967) explican el concepto de "muestreo teórico" como el "procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos a estudiar de acuerdo con su potencial para el desarrollo" de la investigación en función de sus objetivos (Taylor y Bogdan, 1994, p.34). De acuerdo con Maxwell (1996) "es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones" (68).

A los efectos de este trabajo, la primera fase del muestreo fue de tipo intencional (Patton, 1990, p.169), no probabilístico, en base a criterios definidos (LeCompte y Preissle, 1993, p.69) que se presentaron en varios niveles o dimensiones predeterminadas:

En el primer nivel de muestreo, que coincidió temporalmente con una primera fase de aproximación al objeto (Fase 1) se encuentran los "informantes clave" o "calificados" que poseen los conocimientos y una vasta experiencia en relación al tema de investigación. Estos informantes

tienen los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales, están dispuestas a cooperar [...] y aportan una comprensión profunda del escenario, constituyen fuentes primarias de información, actúan de 'protectores' y son un soporte para el etnógrafo de cara a superar los posibles obstáculos (Bisquerra, 2009, p.305).

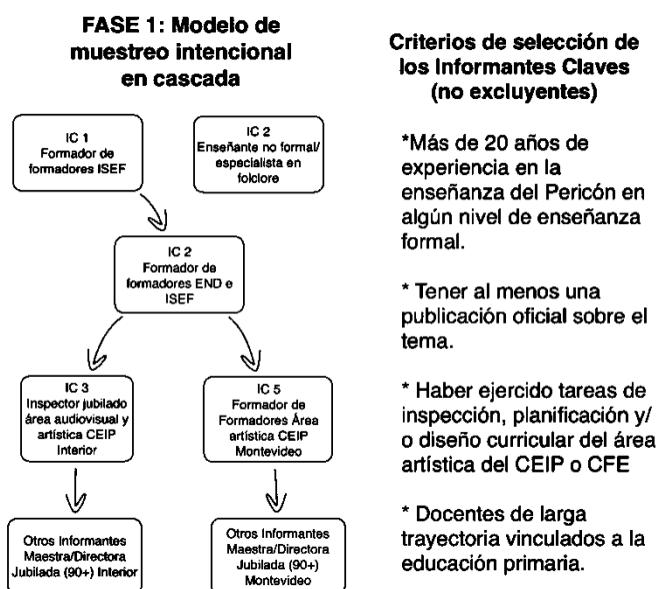
Los informantes calificados permitieron además la exploración desde una dimensión histórica muchos aspectos sobre la inclusión y el desarrollo de la práctica del Pericón en la escuela. Estos informantes fueron seleccionados en base a los siguientes criterios (no excluyentes) de pertinencia (Bisquerra, 2009):

- a- Formadores de formadores con más de 20 años de experiencia en el área artística (en particular, en el campo de la música y la danza).

- b- Especialistas en danza folclórica que hayan publicado materiales didácticos para la enseñanza de la danza en el Uruguay.
- c- Inspectores del área artística y/o directores de enseñanza primaria vinculados (o no) a los centros educativos seleccionados para el estudio.
- d- Maestras/os y/o directoras/es jubilados que puedan aportar datos históricos, sobre el contexto de incorporación del Pericón como práctica escolar.

En ambos escenarios, para seleccionar a los informantes calificados utilizamos un tipo de muestreo en cascada, también llamado *bola de nieve*. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006) “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios [...]” (p.568).

FIGURA 4. Muestreo Fase 1 – Modelo de “cadena” o “bola de nieve” (elaboración propia)



5.3.2 Docentes por departamento y por especialidad.

En un segundo nivel (Fase 2), el criterio de muestreo amplía notablemente el *n*, para considerar el fenómeno en su dimensión nacional. La intención desde un principio fue alcanzar por medio de una encuesta *on-line*, a aquellos docentes que efectivamente han ejercido la enseñanza del Pericón, dentro de la población docente de educación primaria pública en el Uruguay.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), el paso que precede a la determinación de una muestra de este tipo, es el listado y el marco muestra. El primero, "se refiere a una lista existente o a una lista que se tiene que confeccionar 'ad hoc', de los elementos de la población, y a partir de la cual se seleccionarán los elementos muestrales" (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 273). El marco muestra refiere a un marco que "nos permita

identificar físicamente a los elementos de la población, la posibilidad de enumerarlos y por ende, proceder a la selección de los elementos muestrales” (Ibídem).

El universo de análisis en este caso, era bastante amplio y heterogéneo. Compuesto por diversos tipos de enseñantes en todos los departamentos del país: maestras/os, profesoras/es de danza y de música, profesoras/es de educación física y enseñantes no-formales.

En este caso no fue posible preparar una muestra probabilística o representativa a priori, pues no se podía estimar el número de enseñantes de Pericón de antemano. Por lo tanto, se trabajó desde el potencial acceso al total de los docentes en actividad en el ámbito público, vinculados a la escuela primaria pública del Uruguay. En primer lugar, se tuvo acceso a los listados de docentes de danza habilitados por CEIP al 2017 inclusive, así como a la base de datos de docentes de Educación Física perteneciente al ISEF (UDELAR). Por otro lado, se tomó en cuenta, el acceso potencial al total de la población de maestros de 6to año, en actividad en el ámbito público, a través de la plataforma Gurí.

Consecuentemente, y por motivos de viabilidad, debió aplicarse un criterio de exclusión para aquellos enseñantes fuera de esos listados y/o sin acceso a dicha plataforma. Dentro de este grupo se encuentran, los maestros que ejercen exclusivamente en el ámbito privado de la educación primaria en el Uruguay y los enseñantes no-formalizados, que ingresan a las instituciones escolares, a veces de forma honoraria, a veces contratados por comisiones fomento, específicamente, para enseñar el Pericón. De todas formas, la perspectiva de estos enseñantes no-formalizados estuvo, de alguna manera, contemplada a partir de la inclusión de uno de ellos, (de vasta experiencia en enseñanza de esta danza en el ámbito escolar), como informante clave del proyecto.

En cuanto a la población objetivo de maestros de 6to año considerada originalmente para el envío de la encuesta *on-line* a través de Plataforma Gurí, a sugerencia de la Inspección Técnica del CEIP, se tomo en cuenta lo siguiente:

- i- No siempre el Pericón es enseñado por las maestras y maestros de 6º, ya que muchas veces son docentes de otros grados los que colaboran en la enseñanza de esta danza con el docente de 6º.
- ii- La usual rotación de los docentes por los distintos grados, genera la posibilidad de que muchos maestros que han enseñado Pericón, en la actualidad se encuentren a cargo de otros grados.

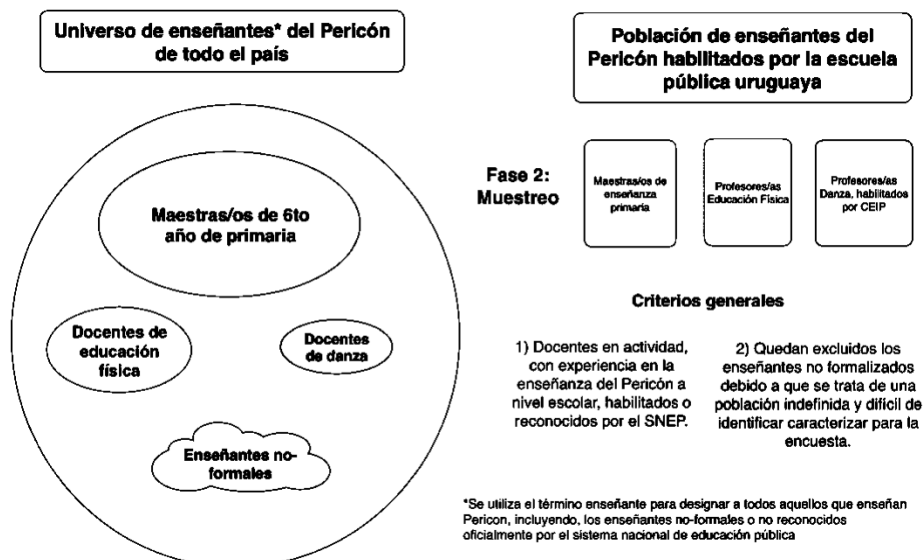
Estos criterios, que no habían sido tenidos en cuenta desde un principio, ampliaron notablemente el N de la población de maestros y por consiguiente la consulta se amplió, al total de las maestras y maestros en actividad dentro del sistema de nacional de educación pública del Uruguay.

A partir de todos estos elementos, se estimó una población objetivo compuesta principalmente por maestras y maestros de enseñanza primaria pública (12.000 aprox. si se excluye a los docentes de educación inicial y primera infancia³⁶); En segundo lugar, docentes de educación

36 La cifra fue tomada del anuario estadístico (INE, 2015) y del informe sobre profesiones docentes (INEED, 2016).

física (unos 1000 según el último censo de UDELAR) y en menor medida, el total de docentes de danza habilitados por CEIP (menos de 50 docentes).

FIGURA 5. Muestreo Fase 2 – Modelo probabilístico (elaboración propia)

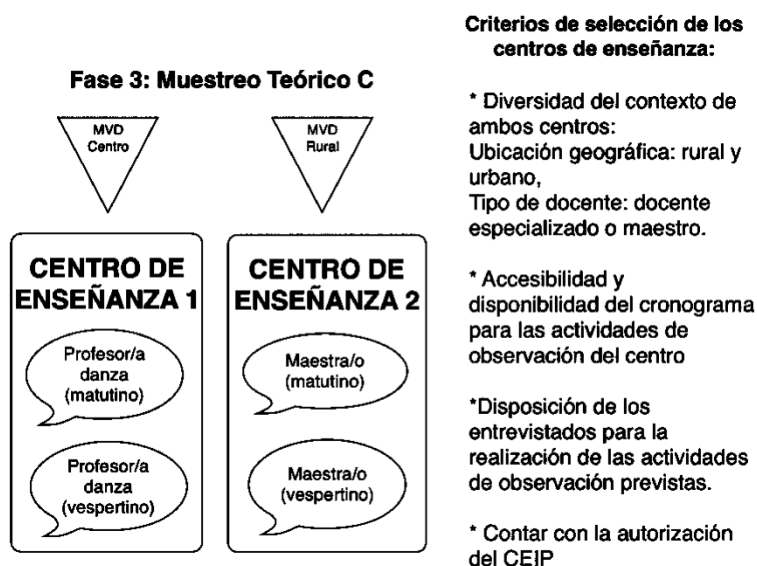


Al concretarse la posibilidad del envío masivo de un formulario de encuesta *on-line* a las distintas poblaciones docentes definidas, se intentó establecer el número mínimo de docentes (unidades de análisis) necesarios para conformar una muestra (n) que asegurara un error *standard* aceptable y un margen de confiabilidad igualmente bueno. Sin embargo, la imposibilidad de cuantificar efectivamente el universo de análisis conformado por docentes que poseen experiencia en la enseñanza del Pericón escolar, condujo al envío masivo del formulario a los listados de docentes disponibles en las bases de datos de CEIP e ISEF, al que se le incorporó una pregunta filtro inicial que daba acceso al formulario a quienes declaraban efectivamente haber enseñado el Pericón.

5.3.3 Muestreo teórico intencional de centros de enseñanza.

En un tercer nivel de muestreo (Fase 3), el estudio incluyó dos escuelas de Montevideo (centro y rural), donde poder observar de cerca el fenómeno, integrando la perspectiva situada de los docentes a cargo de la enseñanza del Pericón, en ambos turnos en dichas instituciones. Esta selección se realizó con un criterio expreso de diferenciación de contexto (urbano y rural) y de tipo de enseñante (maestro/a y profesor de danza) de manera de aportar variedad a los datos. Asimismo, la selección de los centros donde se realizó el trabajo de campo, se concretó a partir de las orientaciones de la inspección artística del CEIP, y su viabilidad, a medida que fuimos encontrando receptividad por parte de los centros de enseñanza y de los docentes, para el trabajo de observación.

FIGURA 6. Muestreo Fase 3 – Centros educativos (elaboración propia)



5.4 ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el *Manual de Metodología de Investigación* de Bisquerra (2009) se distinguen dos ejemplos de estrategias de investigación cualitativa: la observación y la entrevista en profundidad. De acuerdo con el autor,

ambas pueden definirse como procesos de naturaleza interactiva y social. Exigen capacidad de respuesta, sensibilidad humana y la adaptación por parte del investigador a un escenario natural y cotidiano con el propósito de obtener la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, percepciones, experiencias, creencias, pensamientos y significados individuales y colectivos (información de carácter cualitativo) para comprenderlos e interpretarlos (Bisquerra, 2009, p.151).

Todas estas características hacen que estas estrategias se consideren técnicas propias de la metodología cualitativa, muy adecuadas para el tipo de estudio que propone este proyecto.

Por medio de estas estrategias pueden obtenerse datos que proporcionan una gran riqueza semántica que involucran los sentidos atribuidos que subyacen los conceptos e incluso las cadenas verbales producidas por ejemplo durante el desarrollo de una entrevista. Según el autor, estos datos suelen expresarse verbalmente y son registrados como textos, y “una vez recolectados se revisan, se resumen y se organizan para efectuar el denominado análisis cualitativo” (idem).

Sin embargo, se procuró ampliar la posibilidades en materia de recolección de datos, a partir de lo cual, se incluyeron técnicas directas e indirectas, buscando además, tender al tipo de medición multimodal ya mencionada para “recolectar datos en una misma muestra utilizando dos o más instrumentos” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 821).

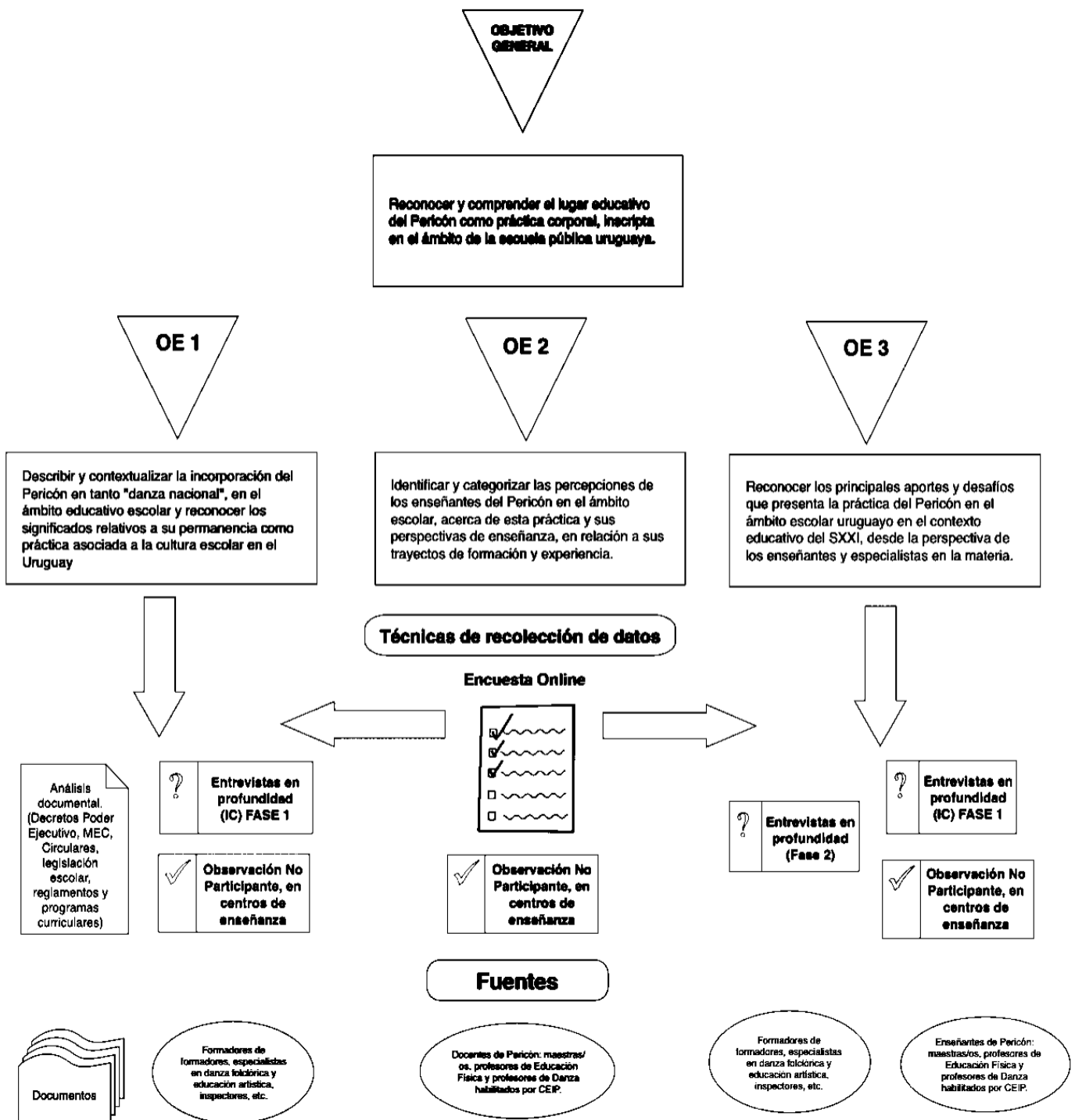
Los instrumentos utilizados para este estudio fueron los siguientes:

- i- pauta de análisis de documentos;
- ii- cuestionario de entrevistas en profundidad;
- iii- guía de observación no participante (directa e indirecta) de ensayos;

- iv- registro fotográfico y audiovisual;
- v- formulario de encuesta a los docentes en actividad.

En el siguiente cuadro se detalla la relación entre objetivos y técnicas de este trabajo, y a continuación se describen brevemente cada una de las técnicas en función de su aplicación para el caso concreto de estudio.

FIGURA 7. Relación objetivos y técnicas (elaboración propia)



5.4.1 El análisis documental

De acuerdo con Blaxter, Hughes y Tight (2002), el análisis documental implica una cuidadosa operación de lectura, revisión y comparación crítica de distintos tipos de documentos los cuales, lejos de ser “entidades neutrales” que informan sobre la realidad social, son mas bien medios, a través de los cuales, se ha expresado y se expresa el poder social.

En este caso, se recurrió al análisis documental desde un principio, en la fase inicial del proyecto, pero sin duda ha sido una técnica recurrente y muy necesaria, a medida que se fue recolectando información a lo largo de todo el proceso de investigación.

Una de las claves para comprender el fenómeno del Pericón en la escuela pública uruguaya ha sido el reconocimiento de su obligatoriedad o de su no-obligatoriedad como práctica circunscripta a la celebración anual de fin de cursos. Para esto, fue necesario el relevamiento, con una mirada diacrónica, de documentos públicos, crónicas periodísticas, legislación escolar, protocolos, y decretos, libros diarios de escuelas, materiales didácticos, planes de estudio, declaraciones y lineamientos en materia de política cultural y política educativa, en relación a la educación artística y la danza.

Asimismo, fueron realizadas varias visitas a los principales archivos y bibliotecas públicas en busca de documentos que contribuyeran a la confección de una perspectiva del lugar y la dimensión que tuvo el Pericón Nacional a fines del S.XIX y principios del S.XX. Todo esto con el fin de enmarcar el contexto que pudo haber propiciado la inclusión de su práctica en la escuela. Finalmente, se revisaron específicamente reglamentos, circulares y otros documentos de ANEP, en busca de algún elemento que consigne, regule o establezca la obligatoriedad de la práctica del Pericón en la escuela primaria. En anexos (Ver 10.4.1) se presenta la pauta de análisis documental utilizada, tomada de Blaxter, Hughes y Tight (2002).

Concretamente el análisis documental incluyó:

1. Bases de datos sobre legislación escolar y material didáctico en la Biblioteca del Museo Pedagógico
2. Notas de prensa, publicaciones varias (diarios y revistas) en la Biblioteca Nacional
3. Circulares, reglamentos y actas de sesión del Consejo de Educación Inicial y Primaria.
4. Decretos y documentos públicos en el Archivo General de la Nación.
5. Planes de estudio de ANEP para escuelas urbanas y rurales.
6. Libros diarios de una escuela fundada con anterioridad a 1930.³⁷
7. Archivos personales de los informantes calificados

Asimismo, para comprender el desarrollo del fenómeno del pericón escolar, fue necesario el análisis de otro tipo de documentos, generados por sus protagonistas a partir de la propia práctica en los centros educativos: registros fotográficos y materiales audiovisuales personales, que algunas personas han conservado como recuerdos de su tiempo en la escuela. (Ej.: anexo fotográfico 10.5.5)

³⁷ Este dato surge de la última entrevista realizada recientemente a un informante clave nuevo, no surgido del muestreo en cascada de la fase inicial.

5.4.2 La observación externa o no participante.

La observación participante y no participante, han sido desarrolladas por la antropología y la sociología, y es frecuentemente aplicada en la investigación educativa de corte etnográfico. Con respecto al caso concreto, se tomó la modalidad de observación directa, que implicó estar presente en el territorio y en contacto con el fenómeno a estudiar, pero no participando de la dinámica interna de las actividades observadas. Asimismo, no se descartó la opción de observar indirectamente esta práctica, a partir de materiales audiovisuales de ensayos y actos de fin de curso, registrados durante el trabajo de observación, en los centros de enseñanza. Este tipo de observación de campo, como señalan Taylor y Bogdan (1994) hace posible atender a los datos que pueden emerger del comportamiento humano, la comunicación no verbal (lo gestual y postural), los sistemas de relaciones subyacentes que establecen los sujetos al interactuar, etc. Se optó por este tipo de observación, a fin de poder contemplar -sin participar- de los procesos de ensayo del Pericón, en dos escuelas de Montevideo (de distinto contexto geográfico). Se procuró atender no sólo al comportamiento y expresión de los estudiantes mientras lo ensayan y lo aprenden, sino también a las estrategias desplegadas por los docentes al momento de su enseñanza.

Se adjuntan hojas de observación utilizadas, adaptadas de Pozner (2000) "Pautas para la observación". (Anexo 10.2.3)

5.4.3 La entrevista

La realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, a los distintos actores y protagonistas involucrados con la enseñanza del pericón en la escuela, resultó un aporte medular de datos relevantes y necesarios para el alcance de los objetivos propuestos. Como señala Bisquerra (2009),

Las entrevistas *semiestructuradas* parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (p.337).

Además, este tipo de entrevista puede resultar efectiva para el estudio y análisis del discurso desde la dimensión personal e institucional. Funciona además, como disparador de reflexión y construcción de relatos subjetivos sobre los procesos interiores de especialistas, estudiantes y docentes, en cuanto a los niveles de participación, sus motivaciones, sus percepciones y las posibles transformaciones que reconocen antes, durante y después de la práctica del Pericón.

El proyecto planteó 3 escenarios distintos de entrevista: la entrevista en profundidad semi-estructurada a los informantes calificados (IC), la entrevista en profundidad semi-estructurada a los docentes en actividad (DA), y entrevistas exploratorias cortas y más específicas, de indagación sobre las primeras representaciones del Pericón en las escuelas públicas del Uruguay.

En el primer escenario de entrevista, se buscó indagar principalmente en los aspectos históricos y pedagógicos de la práctica del Pericón escolar. En cambio, las entrevistas a los docentes

en actividad estuvieron centradas fundamentalmente en las preguntas vinculadas a la práctica del Pericón en la actualidad, así como en las perspectivas didácticas presentes a la hora de su enseñanza. Estas entrevistas fueron realizadas a posteriori de la observación de su labor en los centros de enseñanza. Finalmente, las entrevistas exploratorias, fueron surgiendo de forma menos espontánea, a partir de la necesidad de contar con más datos históricos sobre la inclusión del Pericón como práctica escolar.

CUADRO 1. Entrevistas Informantes Calificados (elaboración propia)

Entrevistas en profundidad - IC (Informantes Calificados)	Informantes Calificados					Otros informantes
	Formadores de Formadores y especialistas					Maestros/as, Directores/as jubilados/as.
Entrevistas exploratorias - OI (Otros Informantes)	Prof. de Ed. Física	Prof. de Danza	Enseñante No Formal	Formador CEIP área artística (MVD)	Insp. Area audiovisual y artística (Interior)	Que hayan ejercido con anterioridad a 1940
	IC 1	IC 2	IC 3	IC 4	IC 5	OI 6, OI 7, OI 8.

CUADRO 2. Entrevistas docentes en actividad (elaboración propia)

Entrevistas en profundidad - DA (Docentes en Actividad)	SUJETOS EN ACTIVIDAD			
	MONTEVIDEO CENTRO (C1)		MONTEVIDEO RURAL (C2)	
	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Matutino	Turno Vespertino
	Profesor/a Danza	Profesor/a Danza	Maestra/o	Maestra/o
	DA 1	DA 1	DA 3 y DA 4	DA 5 y DA 6

Se adjuntan cuestionarios de entrevista a informantes calificados, docentes en actividad, y entrevistas exploratorias. (Ver Anexo 10.2.1 y 10.2.2)

5.4.4 La encuesta

Si bien ya se ha argumentado sobre la estrategia de combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas en este trabajo, corresponde ahora justificar la elección de la encuesta *on-line* como modalidad de recolección de datos en este contexto. McMillan y Schumacher (2005) resumen algunos de los propósitos por los que puede desarrollarse una encuesta en un proceso de investigación:

Las encuestas son utilizadas, frecuentemente, en la investigación educativa para describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información [...] Las encuestas se usan para una extensa variedad de propósitos. (p.43)

Pueden describir la frecuencia de características demográficas [...], los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas; además de conseguir otros tipos

de información. [...] las encuestas pueden usarse también para explorar relaciones entre variables o de una forma explicativa. (p.292)

Estos autores siguiendo a Schutt, (1996) reconocen tres fortalezas principales en la encuesta: versatilidad, eficiencia y generalidad. (McMillan y Schumacher, 2005, p.293)

En el caso concreto de esta investigación, la realización de una encuesta nacional al núcleo de docentes que tiene o ha tenido a cargo la enseñanza del Pericón, fue una decisión fundada y justificada a partir de la dimensión del fenómeno a estudiar y de la conciencia que del mismo se fue generando a medida que se avanzaba en su estudio. En particular, como ya se ha dicho, esta encuesta estaba dirigida tanto a docentes de danza y educación física, como a los maestros y maestras de escuela primaria. De esta forma, fue posible relacionar los datos subjetivos recogidos de la observación y de las diferentes instancias de entrevista, con datos más “fríos”, surgidos de la encuesta, como la identificación de perfiles docentes, trayectorias de formación, años de experiencia profesional, etc.

Con respecto al tipo de encuesta electrónica, también llamada encuesta *on-line*, se puede decir que resultó óptima para la recolección de información de todos los departamentos del país en tiempo record (poco mas de dos meses). Este alto grado de eficacia se debió en gran parte gracias al acceso a internet de prácticamente el 100% de la población objetivo. Concretamente, a partir de la consolidación del uso de las TIC's en las instituciones educativas se ha hecho cada vez más viable y accesible el uso de estas tecnologías como instrumentos para la investigación. (Martínez, Mateo y Albert, 2005)

En este caso, se utilizó el e-mail para el envío del formulario a una porción de la población objetivo compuesta por los profesores de danza habilitados por el Consejo de Educación Inicial y Primaria y por los docentes de Educación Física que integran la base de datos del Censo de docentes de UDELAR del año 2014. Sin embargo, el principal medio de difusión y distribución del formulario *on-line* fue la plataforma Gurí, “un sistema de información web, que se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP (2010-2014)”. Desde allí, como ya se ha dicho, fue posible alcanzar a todos las maestras y maestros del país.

Con respecto al diseño e implementación del instrumento, en general, los autores recomiendan realizar una prueba piloto del formulario, antes de la distribución de la encuesta, de manera de prever y solucionar problemas de comprensión de las instrucciones y las preguntas, así como estimar el tiempo que puede llevar, responder a la misma. De acuerdo con McMillan-Schumacher (2005), “esta prueba piloto debería ser llevada a cabo con entrevistados similares a los que compondrán la muestra” (p.295). Para el caso concreto, varias instancias de prueba fueron realizadas a una pequeña cantidad de docentes cuyas respuestas ayudaron a ajustar el formulario a su forma definitiva.

Como señala Hernández Sampieri et al. (2006), “es frecuente incluir una carátula de presentación o una carta donde se expliquen los propósitos del cuestionario y se garantice la confidencialidad de la información, esto ayuda a ganar la confianza del respondiente” (p.167). A continuación se comparte el texto introductorio de esta encuesta en particular:

Estimado docente: el presente formulario se enmarca en una investigación sobre la práctica del Pericón en el ámbito escolar uruguayo, que cuenta con el aval y autorización del CEIP para su

realización. El proyecto se propone indagar en las diferentes miradas sobre la práctica del Pericón en la escuela, tanto en Montevideo como en el interior, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje. El tiempo estimado para completar esta encuesta es de 10 a 15 minutos. Los datos recogidos tendrán un tratamiento confidencial, anónimo y las respuestas no serán identificadas, ni asociadas con sus remitentes. Te agradecemos desde ya por tu tiempo y voluntad de participación en este proyecto.

La encuesta fue compartida, a través de Gurí, el día 7 de noviembre de 2017, con todos los maestros del país, registrados en la plataforma, por medio de una notificación de invitación a participar voluntariamente de un trabajo de investigación sobre el Pericón. De inmediato, se observó una repentina e importante cantidad de respuestas, cuyo número se mantuvo en constante ascenso. Por consiguiente, no fue necesario contrarrestar la baja tasa de respuesta que suelen tener este tipo de encuestas, debido a la no obligatoriedad de las mismas y a la no-presencia del encuestador al momento de su realización. Tampoco hubo necesidad de repetir el envío periódicamente a las direcciones que no reportaron respuestas, ni asistir a jornadas de capacitación o encuentros de maestros y docentes a explicar de que se trata el proyecto. Los datos fueron recogidos entre octubre y diciembre de 2017, con una sorprendente y elevada tasa de respuesta. Asunto que intentaremos interpretar en el capítulo dedicado al análisis de datos.

En el siguiente cuadro se presentan los detalles del envío del formulario *on-line*, por e-mail y a través de plataforma Gurí, a los distintos destinatarios:

CUADRO 3. Alcance de la encuesta *on-line* (elaboración propia)

Encuesta ONLINE (Nacional)				
Destinatarios	Cantidad	Fuentes	Envío	Nº efectivo de envíos
Maestros de educación inicial y primaria (Sector Público)	± 15000	Datos estadísticos extraídos del Anuario Estadístico (2015) del INE y del Informe sobre Evolución de las Profesiones Docentes (2016) del INEED.	Gurí	± 12000 *se excluyeron maestros de educación inicial.
Profesores de danza (habilitados por CEIP)	< 50	Listas de habilitados Danza CEIP 2017	e-mail	Se consiguieron los e-mails de 38 docentes actualmente en actividad.
Profesores de Educación Física	± 1000	CENSO Ed. Física 2014 Base de datos ISEF - UDELAR	e-mail	Se envió a los docentes y egresados de la base de datos del ISEF (UDELAR). Aprox. : 500
TOTAL	16040	Total aproximado de envíos		±12540 envíos

Compartimos el modelo de formulario básico que fue utilizado como instrumento definitivo, (Anexo 10.2.4) y a continuación analizamos el instrumento.

Descripción del formulario de encuesta

La encuesta fue diseñada de manera de aplicar un filtro inicial que separa y determinara, dentro de la población objetivo, a aquellos docentes con experiencia en la enseñanza del Pericón en el ámbito escolar. Esta decisión se justifica desde los objetivos de investigación, en la medida que se buscaba recuperar datos a partir de las percepciones y representaciones que emergen de la experiencia docente. De esta forma, y por medio de una variable dicotómica (Si-No) el respondiente, continuaba adelante o no, con el formulario dependiendo cual haya sido su respuesta a la pregunta: ¿Ha enseñando alguna vez el Pericón en el ámbito de la escuela primaria en el Uruguay?

Si la persona respondía “sí”, continuaba adelante con el formulario; Si respondía “no”, se agradecía su participación y finalizaba la encuesta.

Estructura del Formulario

El formulario estaba dividido en 4 partes:

1. **Datos generales:** edad, departamento, formación de base, antigüedad en el ejercicio docente, etc. (Preguntas de respuesta cerrada)

2. **Formación para la enseñanza del Pericón:** ámbito formal, no formal, formación autodidacta, y diversas sub-categorías dentro de cada una estas posibilidades (preguntas de respuesta cerrada) y un campo de ampliación de datos (pregunta abierta opcional).

3. **Acerca de la enseñanza del Pericón:** motivos para su enseñanza (obligación, tradición, opción, y una opción abierta), elementos a los que recurre como apoyo para la enseñanza (libros, filmaciones, otros colegas, memoria personal, etc) y aspectos que prioriza a la hora de su enseñanza (adaptación de escala Likert).

4. **El lugar educativo del Pericón:** tres preguntas de respuesta abierta, que buscan ahondar en los aprendizajes que están asociados a esta práctica, así como a los desafíos y oportunidades que presenta esta práctica en el contexto educativo del S.XXI.

En referencia al modelo adaptado de Escala Likert, para el caso se aplicó a una pregunta acerca de la prioridad asignada por el docente a ciertos aspectos relacionados con la enseñanza del Pericón (teniendo en cuenta que no siempre se dan las condiciones para enseñarlo profundidad). Estos aspectos constituyen grandes dimensiones comunes y presentes en la enseñanza de la danza tradicional y popular, y configuran una de las series de categorías apriorísticas que se detallan más adelante para su análisis.

Las siguientes opciones fueron configuradas para aparecer ordenadas de forma aleatoria en cada acceso al formulario y para que cada ítem tuviera una sola respuesta posible:

- a) La técnica coreográfica.
- b) La conexión con la música.
- c) La historia y el contexto que enmarcó esta práctica.
- d) El potencial de socialización de esta danza.
- f) El disfrute del ejecutante (en este caso, el niño).

La escala definida presenta 5 niveles conceptuales y numéricos:

Imprescindible	Muy importante	Importante	Menos importante	Poco Importante
1	2	3	4	5

De esta manera el docente terminaba configurando una escala de prioridad colocando un valor (irrepetible) a cada ítem. Esto tuvo que hacerse de esta forma porque el formulario *on-line* de *GoogleForms* no ofrecía una opción de ordenar opciones de respuesta en función de la relevancia asignada por el usuario.

5.4.5 El registro fotográfico y audiovisual.

De acuerdo con Bisquerra, siguiendo a Ricón et al. (1995) “los medios audiovisuales son recursos para el registro de la información que tienen una entidad física, en tanto que objetos tangibles, pero dependen de la selección y focalización que el propio investigador realiza” (Bisquerra, 2009, p.354). En el caso particular de este proyecto centrado en prácticas corporales asociadas a la danza popular tradicional, evidentemente emergen un cúmulo de sentidos e información relevante desde la perspectiva del cuerpo y la comunicación no-verbal entre los protagonistas. La justificación para la utilización de estos recursos tecnológicos se reafirma en la importancia de la captura de determinados momentos, actitudes, movimientos, gestos y expresiones de los protagonistas que muchas veces no aparecen en primer plano o no resultan evidentes en el momento, pudiendo escapar a la mirada atenta del investigador. El registro tecnológico, (en este caso audiovisual), se hace tan necesario y fundamental como los registros narrativos, como el diario y las notas de campo.

Finalmente, se concretó el registro audiovisual como complemento a los registros de texto, en la instancias de observación de los centros de enseñanza. Asimismo, estos registros, permitieron acceder a los datos en los casos donde no fue posible estar en forma presencial en dos lugares a la vez, debido a la coincidencia de horarios de ensayos y fiestas de fin de curso.

Asimismo, también es preciso considerar que este recurso conlleva la autorización y el consentimiento expreso de las instituciones educativas correspondientes, así como de los padres o tutores a cargo de los estudiantes. En este caso, ambos centros ya contaban con las autorizaciones previas de los padres de los niños, debido a otras actividades realizadas con anterioridad a las instancias de observación.

5.5 ANÁLISIS DE DATOS: UNA “COREOGRAFÍA”

Para los diversos escenarios de análisis cualitativo, Hernández Sampieri (2006), utiliza la metáfora de la “coreografía” para dar sentido e ilustrar más claramente el trabajo de composición de trayectos, que suele realizarse desde la planificación del análisis. De acuerdo con Dey (1993), Hernández Sampieri (2006) insiste en que el análisis de los datos cualitativos nunca está predeterminado, sino que es “prefigurado, coreografiado o esbozado [...]” y “[...] se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados. Dicho de otra forma, el análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo)” (p.624).

Este trabajo incluye no sólo los procedimientos de estructura (Patton, 2002) categorización y sistematización de datos (incluida su codificación), sino la forma en que el investigador se posiciona y reflexiona sobre los procesos, en pos de otorgar rigor a las interpretaciones del fenómeno que tiene en sus manos.

El planteo de análisis de datos de este proyecto se apoya entonces en esta idea de composición o coreografía abierta, que ensaya una pre-configuración para el análisis de manera de limitar, ordenar y reducir la cantidad de datos a ser considerados en cada instancia y para cada pregunta.

Precisamente, el diseño del análisis de datos mantuvo una orientación cualitativa, y se procuró atender a la posibilidad de cruzar los datos obtenidos por medio de las diversas técnicas.

5.5.1 Categorías y codificación

Según señala Hernández Sampieri et al. (2006) las categorías son “los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis”(p.173).

Los estudios cualitativos, en esencia, buscan describir y explicar (en algún nivel) un patrón de relaciones, lo que solo puede ser realizado con un conjunto de categorías analíticas conceptualmente especificadas (Mishler, 1990). Empezar por ellas (en forma deductiva) o llegar gradualmente a ellas (en forma inductiva) son ambos caminos legítimos y útiles.” (Miles y Huberman, 1994, en Documento de Cátedra No 1 Trad. de Hamilton (s/f), p.6)

De acuerdo con Cisterna (2005) las categorías, denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, agregan definición a dicho tópico en sus detalles y aspectos particulares o específicos. Cuando las categorías son consideradas apriorísticas entendemos que son construidas con anterioridad al proceso de recopilación de campo. En cambio “las categorías emergentes, surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (ídem, p.64).

Detallamos aquí algunas categorías apriorísticas (Cisterna, 2005) y otras emergentes. Se trata de una combinación de categorías propias, enriquecidas desde los marcos teóricos conceptuales tomados como base para la investigación, y otras categorías que se generaron a partir del trabajo de campo, el proceso de análisis de datos y los primeros ensayos interpretativos.

En el siguiente cuadro se presenta una categorización, que incluye la codificación “in vivo” con AtlasTi de las respuestas abiertas del cuestionario de la encuesta, así como las respuestas de las entrevistas. En este punto debo mencionar la similitud hallada durante el reconocimiento de muchas categorías emergentes, al ser contrastadas con las categorías pre-existentes. Muy pocas debieron ser re-definidas y/o incluidas en la fase de análisis de datos.

CUADRO 4. Categorías para el análisis (elaboración propia).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
RAZONES: ¿Por qué se baila?	OBLIGACION	TRADICION	OPCION	OTROS
Códigos: (RAZ)	(OBL)	(TRAD)	(OP)	(O)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
Nociones de IDENTIDAD	NACIONAL (simbólica)	ESCOLAR (simbólica-particular)	DE CENTRO (particular)	TODAS
Códigos: (ID)	(NAC)	(ESC)	(CEN)	(TO)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA	TECNICA (coreográfica y musical)	SOCIALIZACION E INCLUSION	GOCE / DISFRUTE	IDENTIDAD E HISTORIA
Códigos: (PEn)	(TEC)	(SOC)	(DIS)	(IDH)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
PROBLEMAS en el S.XXI	MOTIVACION DE NIÑOS Y DOCENTES	INSTITUCIONALES / INFRAESTRUCTURA	FALTA DE FORMACION EN DANZA	OTROS
Códigos: (PR)	(MO)	(IN)	(FF)	(O)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
OPORTUNIDADES en el S.XXI	INTEGRACIÓN GRUPOS Y TURNOS	INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA	FORMACION ENTRE PARES	OTROS
Códigos: (OP)	(IGT)	(IC)	(FP)	(O)

5.5.2 Técnicas de triangulación y tratamiento comparado de datos

En muchos estudios cualitativos, el investigador puede ser considerado como el principal instrumento de medida. Esto implica ciertas precauciones, sobre todo en el caso de proyectos donde se intenta un análisis interpretativo del comportamiento o las percepciones humanas, donde emergen significados a partir del interaccionismo simbólico social. El interaccionismo simbólico (Mead y Blumer, 1969) sostiene que el ser humano actúa basado en los significados que asigna a las cosas, producto de la interacción con otros seres humanos. Al mismo tiempo estos significados, "son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas" (Álvarez-Gayou, 2009, p.65).

El investigador en estos casos, filtra la realidad de acuerdo con su propio criterio, le da sentido a los hechos, y los interpreta. Los resultados de este tipo de aproximación pueden ser extremadamente subjetivos. Para evitar los peligros que puede acarrear cualquier "exceso de subjetividad", se hace necesaria la aplicación de técnicas que permitan comparar los datos desde distintas perspectivas y contextos. Pero también se insiste en la necesidad de contar, al mismo tiempo, con la mirada de varios tipos de actores o participantes en el mismo contexto. De esta forma se puede "objetivar" de alguna manera la realidad, al observar en este caso, desde la perspectiva de los docentes de un mismo centro, o de un mismo departamento, o recuperar la mirada de aquellos actores dedicados a la planificación o al diseño de actividades en el área artística. La triangulación en este caso funciona como una operación que otorga credibilidad y consistencia a la investigación.

En la investigación cualitativa la preocupación reside principalmente en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes, retornando periódicamente la información (comprobaciones con los participantes), recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada (triangulación)" (Bisquerra, 2009, p.289).

El autor menciona además la necesidad de, "no confundir participante con informante; distinguir el error objetivo del error subjetivo; precaverse frente a los efectos reactivos del investigador; controlar las percepciones selectivas del investigador; y la conciencia de las limitaciones en la capacidad de observación" (Ruiz Olabuénaga, 1999, p.70, en Bisquerra, 2009, p.287).

En este sentido, retomamos la noción de reflexividad de Charmaz (2009) entendida como "el análisis minucioso del investigador de su propia experiencia de investigación, de sus decisiones e interpretaciones [...]" (p.252). Por esta razón, ha sido necesario, como recomienda Bisquerra (2009) llevar un diario de trabajo, para registrar tanto notas de campo, observaciones y recordatorios, así como las propias impresiones y reflexiones acerca de todo lo que fue ocurriendo durante el proceso de investigación.

En este caso, ambos elementos, (diario del investigador y notas de campo) forman parte de un mismo documento donde cronológicamente fueron registradas estas dimensiones siguiendo el sistema que propone Bisquerra (2009): notas metodológicas, personales, teóricas y descriptivas (Ibídem).

5.5.3 Herramientas informáticas para el procesamiento de la información

Dado el importante volumen y la diversidad de fuentes y datos manejados (entrevistas, observaciones, documentos, imágenes, etc.) para el análisis cualitativo general, se utilizó la herramienta AtlasTi,.

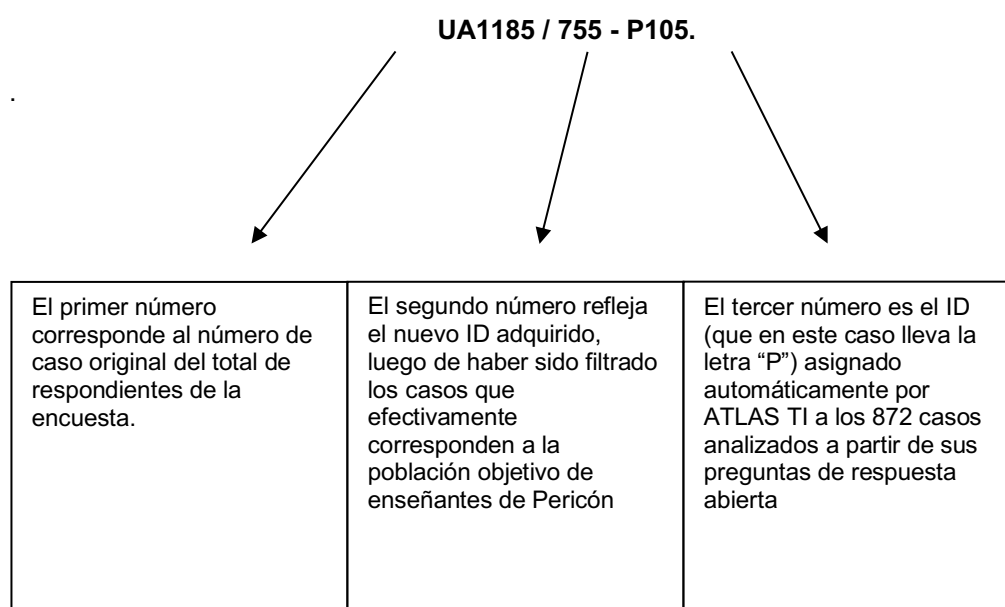
Los demás datos recogidos a partir de la encuesta, fueron analizados con SPSS, una herramienta de análisis datos cuantitativos, que permitió el arribo a ciertos marcos de referencia o mojonos desde donde localizar, enmarcar o dimensionar el análisis cualitativo.

Tanto las unidades de análisis (UA) cuantitativo como las unidades hermenéuticas (UH) del análisis cualitativo fueron codificadas y analizadas en forma autónoma e independiente.

A los efectos de conservar cierto orden y sobre todo la raíz de ascendencia de los datos, en aquellas citas que fueron extraídas de las respuestas de pregunta abierta de la encuesta, se tomó la decisión de mantener un doble código que el lector reconocerá durante el análisis.

A continuación, se presenta el criterio de codificación específico para las citas provenientes de las preguntas de respuesta abierta de la encuesta.

Se describe aquí un ejemplo de este código:



6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DATOS: LA TERCERA VIDA DEL PERICÓN

Apuntes preliminares

Antes de comenzar, es preciso advertir que lo que aquí se presenta es el resultado de un trabajo de aproximación y análisis a un importante volumen de datos cuya real dimensión, excedió todas nuestras expectativas y previsiones. Como ya fuera expresado, la inesperada y masiva respuesta a la encuesta *on-line* produjo el principal crecimiento en el volumen de datos, pero también, como veremos en este capítulo, la diversidad de fuentes documentales revisadas, contribuyó significativamente a este crecimiento. Ante esta situación, fue necesario recurrir al uso de herramientas informáticas de análisis cuantitativo y cualitativo SPSS y AtlasTI. Asimismo, el volumen de datos recogidos, llevó a que el periodo de trabajo de análisis que se había estimado originalmente en seis meses, se extendiese a nueve, alcanzando así el plazo máximo disponible para finalizar esta investigación. Finalmente, es preciso advertir que, debido a las pautas de extensión del documento, fue necesario recortar y resumir algunas líneas de análisis.

Por todo esto, en este capítulo se pretende abordar integralmente las preguntas de investigación desde una perspectiva general, sin dejar de lado ningún insumo, ni instrumento, con la conciencia de la necesidad de futuras aproximaciones que puedan dar una segunda y una tercera mirada a los datos. Lo que aquí se presenta no busca ser un profuso y denso informe de descripción etnográfica, ni tampoco un estudio que revisa y analiza todas las técnicas y posibilidades de cruces de variables y categorías en el análisis estadístico.

En concreto, lo que aquí se expone es un trabajo de aproximación a los distintos tipos de datos obtenidos, que incluye su organización, reducción, sistematización y categorización primaria, así como la necesaria triangulación de fuentes, que en algunos casos ha permitido cotejar la validez de los datos y realizar una lectura crítica de los mismos.

En este capítulo se analizan los datos surgidos a partir de los siguientes instrumentos: i) encuesta *on-line*, ii) entrevistas individuales y colectivas iii) observaciones en los centros educativos y iv) análisis documental. Recordamos que se trata de una aproximación mixta (CUAL + cuan), de modo de flexibilizar los procesos de interpretación y abordaje, tanto de los datos cuantitativos como cualitativos, mediante un proceso constante de triangulación de fuentes (Bisquerra, 2009).

6.1 CUESTIONES GENERALES RELATIVAS A LOS DATOS DE LA ENCUESTA ON-LINE

La encuesta estaba dirigida a la población de docentes que efectivamente ha enseñado Pericón, en el ámbito de la escuela primaria. Como ya vimos, el formulario fue compartido a través de plataforma Gurí, un sistema de información web, implementado en 2011 por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, que permite compartir información de forma directa con todos los maestros en actividad del país. La encuesta fue diseñada a partir de una pregunta filtro inicial de manera de establecer el recorte necesario para que únicamente los maestros que habían enseñado Pericón, al momento de acceder al formulario, respondieran las preguntas.

Se recogieron 1406 respuestas, se eliminaron 18 respuestas repetidas, y de las 1388 restantes, fueron tomadas como válidas, 872 al pasar el filtro antes mencionado. Como se muestra en la siguiente tabla quedaron excluidos 516 casos de docentes que declararon no tener experiencia en la enseñanza del Pericón.

TABLA 1. Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido (SI)	872	62,8
	Excluido	516	37,2
	Total	1388	100,0

El porcentaje de respuestas negativas a esta pregunta-filtro inicial es bastante elocuente y de alguna manera expone, que poco más de un tercio de los docentes encuestados no han enseñado Pericón, mientras que casi dos tercios sí ha llevado adelante, alguna vez, esta práctica en un centro educativo.

Respecto a la validez de estos datos y a la representatividad de los mismos, de acuerdo con los cálculos estadísticos aplicados sobre el *n* real de respuestas válidas obtenidas, la encuesta realizada cuenta con un margen de error menor al 3% y un nivel de confiabilidad de 99%. (Hernández Sampieri et al. (2006) Se ha superado con creces el número mínimo de respuestas necesarias (387) que aseguraban un nivel aceptable en cuanto al margen de error, la validez y confiabilidad de los datos.

La primera observación que podemos hacer a simple vista, es la alta tasa de respuesta que alcanzó la encuesta *on-line* en función de lo que son los porcentajes normales atribuibles a esta clase de instrumento, en ese tipo de medio, que es aproximadamente el 15% del total de la muestra. (Hernández Sampieri et al., 2006).

En este caso al hablar de “tasa de respuesta”, lo hacemos en relación al universo total de potenciales docentes de Pericón formalizados dentro del sistema de educación primaria (aprox. 13050), y no en función de una muestra previamente determinada como se entiende habitualmente. De esta forma, el total de 1388 respuestas configura una muestra que supera el 10% del total del universo de docentes, conformada por los maestros, profesores de danza y educación física del país

Concretamente, como se observa en la siguiente tabla, este porcentaje representa al 11,2% de los maestras y maestros en actividad, en mayor proporción pero en menor número (por el escaso N total) al 50% de los profesores de danza habilitados por CEIP y en una escala mucho menor, de apenas el 2,6% a los profesores de Educación Física, en actividad del país.³⁸

38 Tomamos como base el número de maestros de primaria en actividad en todo el país \pm 12000 (INE, 2015; INEED, 2016), el número total de docentes de danza habilitados por el CEIP hasta octubre de 2017 (unos 45 docentes) y el número de docentes de Educación Física alcanzados por el censo de ISEF-UDELAR (2014).

TABLA 2. Resumen de casos por formación de base

Formación de base	N	% de casos	% dentro de la población docente en actividad
MAESTRA/o	818	93,8	11,2
Prof. de DANZA	21	2,4	50
Prof. Ed. FISICA	26	3	2,6
Otros	7	0,8	n/c
Total	872	100	63,8

Esta distribución de las respuestas puede explicarse por los motivos que se desarrollan a continuación:

1. En primer lugar, el principal medio de difusión de la encuesta fue la plataforma Gurí la cual, como vimos alcanza al total del universo de maestros del país. El número de maestros supera ampliamente a los otros grupos docentes. Por esta razón sería posible deducir que cuantitativamente, la principal población docente que enseña Pericón en las escuelas del Uruguay, la integran maestras y maestros. Se trata de una afirmación parcial pues como vimos, también existe un porcentaje indeterminado de enseñantes no-formalizados que no pudieron ser alcanzados por la encuesta.
2. Más allá de las amplias diferencias numéricas entre la población de maestros y docentes de danza, el tema pareció despertar bastante interés en ambas poblaciones y por eso quizás la convocatoria obtuvo la significativa adhesión antes mencionada. Algunos autores explican estas excepciones y las asocian a temas de alto interés y bajo riesgo. (Fink, 2005; Mertens, 1970)
3. En cambio, el bajo índice de respuesta en los docentes de educación física pudo deberse a varios factores: a) por un lado, a diferencia de los maestros, no fue alcanzada la totalidad de la población de docentes en actividad. El formulario fue enviado a los docentes egresados del Instituto Superior de Educación Física, censados en el año 2014 (ISEF-UdelaR). Según se informó por parte de los responsables del envío, muchos docentes no recibieron el formulario, (sobre todo las generaciones anteriores al año 2000), pues la institución no contaba con los datos de contacto completos (Ej.: dirección de correo electrónico). b) También es preciso considerar que, desde hace aproximadamente unos 15 años, producto de los cambios en los contenidos curriculares del área del ritmo y la danza, en ISEF dejaron de enseñarse danzas tradicionales y con estas, el Pericón. Este aspecto también pudo haber reducido notablemente las posibilidades de respuesta, ya que las últimas 15 generaciones de egresados, que efectivamente fueron consultados por e-mail, probablemente no hayan tenido las herramientas, ni el interés en su enseñanza.
4. Finalmente, al observar la distribución de las respuestas por departamento, es posible establecer una buena correlación entre el porcentaje de respuestas obtenidas para cada

departamento y el porcentaje de distribución de población por departamento en el Uruguay tomado del INE (2011).

TABLA 3. Frecuencia de respuestas distribuidas por departamento en relación al % de población total por departamento

	Departamento	Frecuencia	%	% válido de	% población
Válido	Artigas	16	1,2	1,8	2,2
	Canelones	137	9,9	15,7	15,8
	Cerro Largo	26	1,9	3,0	2,6
	Colonia	25	1,8	2,9	3,7
	Durazno	12	0,9	1,4	1,7
	Flores	8	0,6	0,9	0,8
	Florida	19	1,4	2,2	2
	Lavalleja	15	1,1	1,7	1,8
	Maldonado	47	3,4	5,4	5
	Montevideo	273	19,6	31,2	40,1
	Paysandú	46	3,3	5,3	3,5
	Río Negro	21	1,5	2,4	1,7
	Rivera	38	2,7	4,4	3,1
	Rocha	21	1,5	2,4	2
	Salto	46	3,3	5,3	3,8
	San José	27	1,9	3,1	3,3
	Soriano	45	3,2	5,2	2,5
	Tacuarembó	39	2,8	4,5	2,8
	Treinta y Tres	11	0,8	1,3	1,5
		Total	872	62,8	100,0
	No considerados	516	37,2		
	Total	1388	100,0		

6.2 CUESTIONES GENERALES EN RELACION A LA OBSERVACION EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

El trabajo de observación en los centros de enseñanza se realizó desde finales de noviembre hasta mediados de diciembre de 2017. Luego de un proceso de autorizaciones y permisos, donde por temas coyunturales fueron necesarios algunos cambios de último momento, en relación a la planificación original del trabajo, finalmente se concretaron las primeras visitas a dos escuelas de Montevideo: una ubicada en la zona centro y otra en la franja sub-urbana comprendida en el área de Montevideo rural. Las diferencias de contexto, de ubicación geográfica, de tipo de docente y de infraestructura entre ambas escuelas hizo posible un análisis comparativo que será desarrollado, en relación a los objetivos, a lo largo de este capítulo.

En ambos centros, además, se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes que tenían a su cargo la enseñanza del Pericón. En uno de las escuelas, la entrevista fue realizada en forma colectiva, pues se trataba de un equipo de maestros, dos de ellos comunitarios, que llevaban adelante juntos la enseñanza del Pericón, por lo que la situación justificaba colectivizar del diálogo y la reflexión.

En el caso del otro centro de enseñanza observado, se realizó una entrevista individual al docente, luego de finalizado el proceso de observación.

Como aspectos generales y comunes a ambos centros educativos se destaca la preocupación y la dedicación de los docentes a cargo, por alcanzar un buen resultado en cuanto a la *performance* final del Pericón en el acto de fin de cursos. En ambas instituciones además, el objetivo era realizar un solo Pericón con los turnos matutino y vespertino. Esta perspectiva de unificar y concebir un Pericón en común, requirió, en ambos casos, la adaptación de ciertas figuras y la puesta en marcha de estrategias coreográficas para lograr la participación de los grupos, sin tener demasiadas oportunidades de ensayo general con todos los participantes.

6.3 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO GENERAL

A continuación se presentan los principales aspectos que emergen del proceso de análisis de datos en función de los objetivos de investigación. Para esto, se tomó la opción de organizar y presentar la información relacionada con el objetivo general, para luego ingresar en el análisis en torno a cada uno de los objetivos específicos y sus respectivas preguntas de investigación. A su vez, dentro de cada pregunta, se presentan los datos organizados de acuerdo a las técnicas y su correspondiente triangulación de elementos.

En concreto, a partir del objetivo general de este trabajo, se busca reconocer y comprender el lugar educativo del Pericón como práctica corporal, inscripta en el ámbito de la escuela pública uruguaya.

Comenzar a responder la pregunta acerca del lugar educativo del Pericón escolar implica observar y describir, en primer lugar, las muchas dimensiones encontradas en torno a la idea de lugar. Al hacer referencia a esta noción de “lugar” se intenta no solo ubicar el espacio del Pericón como contenido de enseñanza y como práctica corporal dentro del ámbito de la escuela primaria en nuestro país, sino también reconocer ese lugar a partir de los aprendizajes que los docentes reconocen como emergentes de la práctica.

Por lo tanto, como veremos a continuación, el lugar educativo del Pericón parecería generar distintos niveles y tipos de consenso, desde la perspectiva docente. No se presenta como un espacio delineado, acabado o claramente definido, sino mas bien como un espacio de límites difusos, donde es posible reconocer diversos puntos de convergencia que señalan posibles focos de reflexión en torno al tema de la pregunta.

Veamos en detalle algunos de estos puntos de convergencia, en el ámbito académico y de qué forma se han materializado en territorio. Observemos cómo se vive hoy este espacio del Pericón y qué dimensiones articula, desde la experiencia y la percepción de los responsables de su enseñanza.

6.2.1 Un lugar de convergencia entre el área de conocimiento social y artístico

En principio, a partir de los comentarios de los docentes que surgen de las entrevistas y de las preguntas de respuesta abierta de la encuesta, emerge la evidencia de un contenido que conecta el área del conocimiento social con el área del conocimiento artístico³⁹. Ese punto de intersección, como veremos más adelante, a veces no es reconocido ni apreciado como espacio interdisciplinario por las autoridades o las inspecciones, ni tampoco por muchos maestros y docentes de danza. Sin embargo, más de un 10% (98 casos) de los docentes que respondieron la encuesta intentan llevar adelante la enseñanza del Pericón desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora de estas áreas del conocimiento. Se presentan aquí, algunos ejemplos:

En general busco que los alumnos entiendan el contexto de este baile, se trabaja integrado a unidades didácticas, vinculadas a las ciencias sociales; junto con otras danzas, que en ocasiones son más atractivas para el niño. (UA842/535-P496)

Les aporta aprendizaje en el área del conocimiento artístico, desde lo musical, como danza folclórica y desde la expresión corporal, el sentido cultural y social del movimiento en la danza. En el área de las ciencias sociales, desde la ética aporta en la construcción de la identidad nacional y valoración del patrimonio cultural. En historia; vestimenta y costumbres de la campaña en la patria vieja (período artiguista) y en (los comienzos del Uruguay como país), el gaucho y la china. Conformación de un nuevo grupo, producto del mestizaje. (UA1386/872-P642)

Yo lo tomo como un recurso. Puedo explicar tradiciones criollas, puedo trabajar con anécdotas, puedo trabajar distintos registros lingüísticos, puedo trabajar costumbres rioplatenses de antaño [...] según la impronta y la postura del docente frente a lo que considera como tradición y formación de una identidad. (UA338/216-P300)

[El Pericón] presenta un enorme potencial de abordaje interdisciplinario: su Historia, la Geografía donde surge, Dibujo de sus diversas figuras, la Música que tiene y sus posibles variantes, Expresión Corporal, Danza, Canto, Oralidad, Literatura, Escritura, etc. Particularmente trabajo en taller el armado de las relaciones y me resulta muy interesante el proceso y sus productos. (UA563/356-P359)

Es importante que el docente lo trabaje desde las ciencias sociales además del arte. Y que tengamos más material, información y conocimientos sobre cómo bailarlo, etc. (UA142/102-P826)

Estos docentes señalan, coincidentemente, la necesidad de una mayor “conexión curricular” que permita re-pensar la práctica del Pericón en el contexto educativo del S.XXI. Se analizan a continuación estas perspectivas desde algunos tópicos que surgen del marco teórico sobre educación y arte.

39 Estas áreas se mencionan en los términos que utilizan los docentes de educación inicial y primaria del país.

6.2.2 Un lugar de cruce de miradas contextualistas y esencialistas

Cuando se consulta a los docentes directamente sobre cuáles son los principales aportes o beneficios de la práctica del Pericón en el ámbito escolar uruguayo, las respuestas en su mayoría se ubican en los aprendizajes del niño a partir de esa experiencia.

En este sentido, es posible reconocer una amplia base de respuestas que vinculan el lugar educativo del Pericón como un espacio de transmisión de valores asociados a la convivencia, a la herencia cultural y a la construcción de identidad, y otra importante porción de docentes que explican este lugar desde el lugar del arte, la música y la danza en si mismas, a partir de diversos planos que se analizan a continuación.

En este sentido puede observarse específicamente la convergencia de grupos de respuestas que remiten a los enfoques que propone Eisner (1972) bajo los términos de “contextualistas” y “esencialistas” desarrollados en el marco teórico. Como vimos, de acuerdo con Eisner, estos enfoques, difieren en los valores que se promueven desde la intervención artística en el ámbito educativo: cuando la práctica artística parece trascender las fronteras del arte y se vuelve un medio a través del cual se potencian otras dimensiones del aprendizaje en función de las necesidades situadas del estudiante en su contexto, hablamos de un enfoque contextualista. En el otro extremo, la mirada esencialista pone el foco en el reconocimiento del arte como fin en si mismo, y en aquellas contribuciones que son inherentes y exclusivas de la experiencia artística, que en este caso remiten a los aprendizajes específicos asociados con la práctica de la danza, la percepción del ritmo y la música.

La idea del arte, y en este caso de la danza como medio o como fin en si misma, aparece con frecuencia tanto en las respuestas de pregunta abierta de la encuesta, como en las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas a docentes e informantes clave. Se presenta aquí un ejemplo donde el informante entrevistado plantea estas dos perspectivas asociadas específicamente a dos instituciones que históricamente han tenido a cargo la enseñanza del Pericón en nuestro país:

la danza siempre fue una asignatura del plan de estudios de Educación Física [...] Y se enseñaban todo tipo de danzas de todos los países, y se enseñaba como medio, como herramienta. Muy distinto, en el caso de la escuela de danza que es un fin en si mismo. Esa es una diferencia muy marcada [...] (IC2/E2, p.4 l.15-17).

Históricamente ambas instituciones tuvieron misiones y visiones diferentes, muchas veces no explícitas, ni reconocidas conscientemente, que derivaron particularmente en dos enfoques bastante diferentes en cuanto a la enseñanza de la danza. Nos detendremos en este asunto mas adelante. De momento, volvamos al eje del análisis.

Para poder reconocer o identificar el lugar educativo del Pericón, desde la mirada de sus enseñantes, presentamos el siguiente cuadro que resume y ordena por frecuencia y porcentaje, los principales puntos de convergencia en las respuestas:

TABLA 4. Principales focos de respuesta sobre los aprendizajes asociados con la práctica del Pericón

<i>¿Qué aprenden los niños a partir de la experiencia del</i>	Frec.	%
Sentidos de la identidad, valor de las tradiciones y la herencia	447	51
Respeto, trabajo en equipo, cooperación, conciencia de grupo.	298	34
Coreografía, conciencia corporal y espacial, coordinación auditivo-	175	20
Historia y contexto histórico asociado al Pericón.	144	17
Rítmica, escucha musical no habitual.	112	13
Construcción de vínculos, otra forma de relacionamiento humano.	29	3
Nada, prácticamente nada o casi nada.	10	1
TOTAL	1215	139

De acuerdo con la tabla anterior, observamos que tres de las categorías, están directamente asociadas a las posiciones contextualistas de la danza, donde la práctica artística se vuelve un medio a través del cual se potencian otras dimensiones del aprendizaje, no necesariamente exclusivas de la disciplina artística en cuestión. En este caso, podríamos agrupar en esta macro categoría el importante volumen de respuestas (34%) que observan en el Pericón una oportunidad para el trabajo en equipo y la trasmisión de valores asociados al respeto y la cooperación, las posiciones que hacen referencia a la construcción de vínculos humanos (3%), y aquellos que observan las posibilidades de abordaje de la historia y el contexto social asociado a esta práctica (17%).

La otra macro categoría, podría estar integrada por las percepciones esencialistas que remiten a los aprendizajes específicos asociados a la danza y la música, que en este caso y a partir de las respuestas de los docentes, que se concretarían en la coreografía, la conciencia corporal y espacial, la coordinación auditivo motriz, (20%) la rítmica y la escucha musical “no habitual” o ajena a los ritmos conocidos por el alumnado (13%).

Observamos que el principal punto de convergencia en las respuestas de los maestros y docentes, no es tan fácilmente asociable a una u otra macro categoría: más del 50% de las respuestas (lo que corresponde a 447 casos) se vinculan directa o indirectamente al valor de la tradición, la herencia cultural y a los diversos planos de la identidad (que analizaremos de forma específica más adelante).

En una primera lectura, podríamos establecer que se trata de aprendizajes indirectos, no exclusivos ni propios de la música y la danza, pero sin embargo, al reparar en las particularidades de nuestro objeto de estudio y de la danza popular tradicional en general, entonces sí podemos reconocer estos aspectos como específicos y distintivos de la práctica del Pericón en el Uruguay.

Citamos aquí algunos ejemplos que nos permiten aproximarnos cualitativamente al tipo de respuesta que ubicamos dentro de este intersticio:

Conocer el origen, les permite contextualizar el arte como producto cultural [...] les permite analizar la música, el canto y la danza de ayer y hoy atravesado por los contextos socioculturales que les dan origen (UA1267/800-P328).

Una conexión con la tradición [...] que los conecta a su región (UA349/223-P113).

El niño como ciudadano tiene el derecho a conocer su cultura para quererla y verla además, como bien patrimonial intangible. En este sentido, tiene que valorar la diversidad cultural desde la interpretación propia, desde el conocimiento y el respeto hacia los otros, para convivir armónicamente en una sociedad diversa y exigente. Por ello, el significado del arte se construye según la forma de interpretar la realidad en la que se está inmerso (UA979/627-P92).

Este último testimonio, introduce la idea de patrimonio intangible asociada a la práctica del Pericón escolar. Esta dimensión patrimonial, será analizada específicamente más adelante, no solo desde la perspectiva del Uruguay y la región, sino también, como parte del intangible cultural que representa para la institución escolar en nuestro país.

Otro de los focos donde los docentes ubican el lugar educativo del Pericón, se relaciona directamente con el desarrollo de otras formas de vínculo entre los niños.

Los niños disfrutan de esa danza por razones culturales [...] y porque les permite una forma de vínculo entre pares totalmente distinta a lo que reproducen generacionalmente, en relación a las formas actuales de comunicarse por la danza. Las rondas, parejas, tomarse del brazo, cadena de manos, etc.. Les permite explorar una forma nueva de vínculo (UA1267/800-P328).

Otra forma de bailar con otra persona (música que no es la habitual en sus hogares, ni es la que eligen para escuchar y bailar), coordinar los movimientos con el otro y realizando una conexión que no se da en el aula, ni en los recreos, aprender a interpretar el movimiento del compañero/a, esperar el momento de la figura, trabajar la ansiedad desde lo corporal (UA369/234-P665).

Se encuentra otro vínculo con el cuerpo, con el grupo, cambian las relaciones de poder, las miradas tienen otro sentido y se vuelven importantes y cómplices (UA1263/799-P334).

Aporta al relacionamiento entre pares, sobre todo entre niñas y varones permitiendo el acercamiento y la integración de todos los participantes (UA1135/729-P159).

Esta cita introduce otro aspecto que aparece en una importante cantidad de respuestas (298) que se orientan a la socialización, el respeto hacia sus compañeros, el trabajo en equipo y los valores cooperativos:

Es una forma de socialización y puesta en común, fuera del aula. Creo que esta experiencia realizada con una conciencia colectiva desde el docente, transmitida y compartida por los niños aporta o viene a reafirmar, valores fundamentales de solidaridad, confianza, integración e inclusión [...] lo definiría como aquel momento en que todos somos el movimiento, a través de una expresión que nos es conocida, que compartimos y sentimos propia, aún siendo esa la primera vez en que la llevamos a cabo (UA6/6-P794).

Es una instancia importante de contacto respetuoso con el otro, de acercamiento al espacio personal desde otra perspectiva (UA1185/755-P105).

Un momento de encuentro desde otro ámbito, que les permite un acercarse corporalmente en diálogo respetuoso donde lo grupal prima sobre lo individual. (UA1172/746-P39)

[...] relacionamiento social con los demás, así como promover conciencia grupal, ya que es una danza colectiva, que en ciertos momentos es prioritario la colaboración y precisión de todos [...]. (UA240/166-P140)

Otro grupo de respuestas de menor frecuencia (144 casos) pero en la misma orientación de la “danza como medio” vincula el aprendizaje del Pericón con el abordaje de la historia y el contexto social que da origen y enmarca esta práctica.

Ayuda a comprender el pasado histórico de nuestros actores sociales del campo. De como vivían la danza y como les servía para socializar en ambientes festivos de nuestros gauchos. (UA183/129-P9)

Ayuda a situarlos en un tiempo histórico, para entender y comprender la cultura de ese entonces[...]. (UA169/120-P421)

Los hago vivir desde la concentración en el personaje que están danzando, su postura, su entrega [...]; esto me hace trabajar con los chicos sobre las características de la época, empatizar con esos personajes, por lo tanto, esto abarca un espectro amplio de las vivencias [...]. (UA486/304-P415)

Momentos de encuentro reales con la historia. El poder brindar a la comunidad parte de esta. (UA1004/641-P633)

Finalmente se registra un total de 175 respuestas asociadas a la adquisición de conciencia espacial y corporal, a la coordinación auditivo motriz, al conocimiento de la coreografía, y otro tanto (112 respuestas) vinculadas al contacto con el ritmo y a una escucha musical no habitual, como parte de los aprendizajes que se asocian a la práctica de la danza.

En síntesis, todos estos focos vinculados al lugar educativo del Pericón, reflejan la presencia de un contenido potente, plausible de ser abordado como camino de aprendizaje en muchos planos simultáneos. Como medio y como fin, en esencia y en contexto.

6.2.3 Un espacio de frontera abierta entre escuela y comunidad

Otro de los focos que se asocian al lugar educativo del Pericón, tiene relación con esta zona de frontera entre escuela y comunidad. Como puede deducirse a partir del marco teórico histórico desarrollado en la primera parte del trabajo, y en la medida de lo expresado por algunos informantes clave, esta práctica involucra un importante intercambio y mediaciones en este sentido.

[El Pericón] va hasta más allá de las fronteras de la escuela. Del ambiente escolar. Va hacia la comunidad. Sin duda, para bailar el Pericón hace falta hacer acuerdos: el maestro habla con los padres, para preparar las vestimentas, se establecen los versos de las relaciones y el niño va a preguntar al tío al abuelo o al vecino que era eso [...] Entonces el Pericón permite traspasar las fronteras de la escuela [...] Va hacia la comunidad educativa toda [...] Entendámoslo como parte de esos productos indirectos del aprendizaje. La riqueza que tiene es mucha. [...] Es educativo para todos (IC2/E2, p.3, l.5-12).

Algunos testimonios que emergen de la encuesta a los maestros y profesores aportan algunas claves para profundizar en el análisis:

[El Pericón] estrecha los lazos con la familia: desde el abuelo que cuenta como se vistió, el padre que recuerda la relación que le tocó o el tío que cuenta los nervios que pasó cuando olvidó algo. (UA696/441-P59)

Este lugar de frontera abierta entre escuela y comunidad, se establece no solo a través de la colaboración y participación, directa e indirecta, de padres y familiares de los estudiantes que se involucran año a año con su preparación (confección del vestuario, los pañuelos y los versos para el Pericón), sino porque representaría un lugar de aprendizaje permeable y abierto a diversos tipos de enseñantes no formales (personas vinculadas a las sociedades criollas, folkloristas, bailarines, músicos, etc.) que ingresan circunstancialmente año tras año a enseñar el Pericón en la escuela.

Se presentan a continuación algunos testimonios que emergen de las entrevistas y de las preguntas de respuesta abierta de la encuesta, al respecto de estos enseñantes que vienen “de fuera de la escuela”:

El Pericón de la escuela a veces concita gente de fuera de la escuela. No solo a los niños sino a gente de la comunidad [...]. (IC4/E8, p.1, l.42-43)

Y en el interior tenés gente que va a la escuela y te ayuda. Un tradicionalista alguien que se ofrece voluntariamente y ayuda. Esta bueno eso. (IC4/E8, p.5, l.16-17)

En cada ciudad, en cada pueblo, [...] hay padres, familiares, vecinos, o alguien que tenga un grupo folclórico, o que se hayan dedicado a eso y lo hayan bailado [...] Los grupos tradicionalistas han tenido una gran misión en ese sentido (IC2/E2, p.4, l.19-22).

De acuerdo a los datos recogidos en la encuesta, la presencia de grupos de danza folclórica, que apoyan a las escuelas se da con mayor frecuencia en el interior del país. Los testimonios recogidos en este sentido parten de las entrevistas a los informantes clave y se confirman con los datos de la encuesta.

A Falta de Profesora de Danza o de Música en nuestra Escuela, debemos recurrir a la solidaridad de grupos de danzas folclóricas de la zona, que en forma honoraria, colaboran con esta tarea, tanto con los niños como con los docentes (UA664/422-P314).

Aprendí [el Pericón] viendo como lo realizaban otros docentes en una escuela rural, donde era tradicional bailarlo [...] un vecino hacía las relaciones especialmente para cada pareja (UA725/459-P799).

Para poder enseñarlo a mis alumnos busqué apoyo en una persona "baqueana" del pueblo, que es un tradicional animador de fiestas criollas, quien cooperó en la transmisión del Pericón. (UA166/14-P251)

Se presenta un último testimonio que refleja una doble condición que se asocia al Pericón y a la práctica de otras danzas y canciones tradicionales en la escuela:

En mi opinión, el Pericón debería seguir siendo enseñado en la escuela, tanto como tradición, como contenido de enseñanza. (UA1209/766-P803)

Esta “doble condición” implica por un lado, la de una práctica que ocupa un lugar de tradición en la cultura popular del Uruguay y la región, pero al mismo tiempo, configura un objeto de enseñanza. Esta observación nos obliga poner especial atención en las formas de selección, codificación y diseño de estrategias de enseñanza para este tipo de prácticas, si lo que se quiere de procurar es una verdadera (y significativa) apropiación cultural.

En resumen, y de acuerdo a lo que comenzamos a observar a partir de los datos, el lugar educativo del Pericón, necesitaría ser contemplado desde una perspectiva mas amplia, repensado

desde su condición de lugar entre lugares, que trasciende las fronteras específicas del arte. En este sentido, el lugar educativo del Pericón parece señalar la posibilidad de un abordaje mas amplio y profundo, a través de los vínculos que se concretan año a año, a partir de su práctica escolar, entre cultura y sociedad.

6.3 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1

De acuerdo con el primer objetivo de este trabajo, nos propusimos responder a una serie de interrogantes vinculadas a la inserción de la práctica del Pericón en el ámbito escolar uruguayo, así como acerca de los motivos de su permanencia hasta nuestros días.

CUADRO 5. Objetivo 1. Preguntas y técnicas.

Objetivo 1	Describir y contextualizar la incorporación del Pericón en tanto “danza nacional” en el ámbito educativo y dimensionar los sentidos emergentes relativos a su permanencia como práctica asociada a la cultura escolar en el Uruguay.		
Preguntas	¿En que contexto y bajo que directrices se introduce en la enseñanza pública en el Uruguay?	¿Cómo se podría comprender su arraigo y permanencia hasta nuestros días?	¿De qué forma se configuran intra-escuela los supuestos de identidad y comunidad asociados al Pericón?
Técnicas	Análisis documental	Entrevistas semi-estructuradas	Encuesta <i>on-line</i>

Al respecto, el profesor López Artigue (2012) en sus “Reflexiones en torno al Pericón y los nacionalismos en el Uruguay” se pregunta específicamente por el proceso de institucionalización del Pericón escolar. El autor señala al Año de la Orientalidad⁴⁰ (1975) como el momento histórico donde se reafirmó y actualizó el carácter “Nacional” del Pericón, a través de la escuela pública, convirtiéndose así en un “Pericón oficial, impuesto artificiosamente a la sociedad ya no de manera ‘tradicionalista’ a secas, sino que al amparo del conocimiento producido en las entonces recientes investigaciones musicológicas” (p.187) de Lauro Ayestarán.

El supuesto de López Artigue puede tener sus fundamentos, pero sin embargo, como veremos a continuación, los datos recogidos en esta investigación parecen indicar otras posibles (y probables) interpretaciones, acerca del proceso de institucionalización del Pericón escolar.

En nota al pie de su artículo, López Artigue (2012) señala como asunto pendiente el “constatar las fechas a partir de las cuales comenzó a ser obligatorio el aprendizaje del Pericón Nacional en las instituciones de enseñanza pública” del Uruguay (ídem). Precisamente de eso nos ocuparemos en las siguientes páginas, en las que, a partir del análisis documental y las entrevistas a los informantes clave, intentaremos indagar acerca de la supuesta obligatoriedad del Pericón, así como comprender los motivos de su permanencia hasta nuestros días, en el ámbito escolar.

40 El año de la Orientalidad tuvo lugar en 1975. La celebración de “la Orientalidad” corresponde a una política cultural del gobierno en dictadura, donde se busco expresamente promover la exhaltación del nacionalismo a través de ciertos elementos asociados a la cultura nacional. Ese año se fundó la Escuela Nacional de Danza, División Ballet y División Folclore.

6.3.1 Los inicios del Pericón como práctica escolar a partir del análisis documental

Respecto al análisis documental, es preciso decir que fue realizado desde el comienzo mismo de la investigación, a partir del acceso a los archivos personales de los informantes clave, quienes contribuyeron al estudio aportando materiales didácticos y otros insumos. Además fue posible acceder y revisar los documentos pertenecientes a las principales bibliotecas y archivos relacionados con la educación pública en el Uruguay.

En el anexo documental que acompaña este trabajo, se presentan los principales hallazgos, en las bases y archivos antes mencionados, ordenados cronológicamente para facilitar su lectura e interpretación. Se trata de una síntesis y selección de lo que consideramos como datos relevantes a los efectos de esta investigación. (Ver Anexo 10.4.2)

Concretamente, el documento de más larga data hallado y vinculado específicamente con el Pericón como práctica escolar, corresponde a una crónica de El Faro, un periódico regional de Sauce, fechada el 4 de diciembre de 1937. El periódico fue hallado en los archivos de la Biblioteca Nacional, y hace referencia a un festival escolar (de clausura de cursos) en Toledo donde dice textualmente “se bailó el tradicional Pericón Nacional”. Se transcribe aquí parte del texto:

El jueves 25 del mes pasado, se realizaron en la Escuela de 1er. Grado Nº 129, de esta localidad, que dirige la educacionista Sra. Esther Azaróla Gil, la clausura de las actividades escolares del año en curso [...] Un público numeroso, asistió a los mismos, con el propósito de apreciar personalmente, las enseñanzas prodigadas a los alumnos durante el año.[...] Luego de finalizadas las pruebas de suficiencia, se realizó un pequeño festival artístico donde participó el alumnado, que se desarrolló con el siguiente programa: Monólogos: «Doña Torcuata», «El Pantalón», «La muñeca», interpretados acertadamente por los niños y niñas [...] Después se recitaron las poesías «La Escuela», «La Campanilla» y «Que triste es la vida» [...] A continuación y como atracciones máximas de la faz artística del espectáculo fueron llevados a escena «Los Marineritos» y «Las Lagarteranas» [...] y se bailó el tradicional «Pericón Nacional» por alumnos de 4º y 5º año, que igualmente que los anteriores se hicieron acreedores de [sic] muchos elogios. (Ver crónica completa en Anexo 10.4.3, p.181)

Si ya en 1937, el Pericón era una costumbre instaurada en todas las escuelas del país no lo podemos asegurar. Se podría inferir, a partir de la palabra “tradicional” mencionada en la crónica, que en esa zona del departamento de Canelones podría ser una práctica común dentro y fuera del ámbito escolar.

Una nueva crónica, del mismo medio, fechada el 14 de diciembre de 1940 da cuenta de otro festival escolar en la misma localidad, donde se señala lo siguiente:

Un éxito realmente brillante alcanzó el festival artístico escolar, realizado el domingo pasado, con exclusiva intervención del alumnado de la Escuela local [...]. El programa estuvo integrado de la manera que se expresa: PRIMERA PARTE: Himno Nacional. Caperucita Roja (niños de 1er año) El Dentista (comedia). Minué (por alumnos de 4º, 5º y 6º) [...]. La muñequita enferma. Himno a Artigas. SEGUNDA PARTE: Gimnasia (alumnos de 3º, 4º y 5º) La reina de las flores (zarzuela) Día de Inscripción (comedia). Pericón Nacional. Himno a Varela [...]. De esta forma los escolares locales han cerrado con broche de oro su actuación del presente año, en virtud de que esta fiesta fue un brillante corolario del ponderable desempeño que les cupo en los recientes exámenes. (Ver crónica completa en Anexo 10.4.3, p.182)

Aquí vuelve a aparecer la práctica del Pericón asociada al acto de clausura escolar en la misma localidad. No fue posible acceder a los números de *El Faro* de los años 1938 y 1939, para poder determinar si efectivamente se trataba de una práctica periódica anual de la localidad de Toledo. Contrastaremos estos hechos, más adelante, con los registros del mismo período en los libros diarios de una escuela de la capital.

Pero antes de abordar ese asunto particular, es conveniente hacer referencia brevemente al contexto social, que enmarca estos hechos que podrían interpretarse a la luz del sentimiento nacional que rodeaba al Uruguay de la década del 30.

6.3.1.1 El Uruguay del centenario: prensa y otras publicaciones

Entre los documentos compartidos por uno de los informantes clave (IC2/E2), encontramos una pequeña publicación de bolsillo, del año 1931, titulada *Pericón*, dividida en dos partes:

I - El baile en la escuela; y II - Versos criollos para Pericón.

Se menciona este hallazgo, pues el pequeño librito venía de regalo adosado al paquete de una yerba (Cruz de Oro), lo que en la actualidad se conoce como promoción *on-pack* para estimular al cliente a preferir una marca por sobre otra. (Ver Anexo 10.4.3, p.186)

Este obsequio no es un simple producto extra que ofrecía esta yerba, sino que venía asociado a un elemento que le aporta un valor simbólico, muy potente, relacionado con el espíritu nacional que impregnó al Uruguay durante “la década del centenario”⁴¹ (Caetano, 1992, p.86). Como señala Caetano (1992), durante ese período, el “imaginario colectivo integrador terminó completando aquel primer imaginario nacionalista de la generación de 1880, asociándose ambos en una nueva síntesis identitaria que probaría su arraigo y su capacidad de perdurabilidad en las décadas siguientes” (Ibídem). Las crónicas y los documentos reflejan ese sentir colectivo que ya venía siendo resignificado desde las construcciones modernas de la gesta del gaucho y sus tradiciones.

A finales de 1930, y casi como corolario de la “década del centenario” que menciona Caetano (1992), un gran Pericón se bailó en el Estadio Centenario. El hecho tuvo lugar, en el marco de la Fiesta de las Naciones, celebrada el 25 y el 28 de diciembre 1930 en nuestro flamante estadio. (Ver anexo 10.4.3, p.185 y 186)

El periodista Ricardo Escuder (1936) dedica algunas líneas al evento, en una publicación sobre el Pericón Nacional, editada pocos años después del hecho.

Durante los festejos del centenario de la Republica Oriental [...] en el Pericón Nacional radicó el número más interesante de la Fiesta de las Naciones [...] Fue el propio creador artístico Gerardo Grasso, el director del conjunto musical, logrando una consagración calurosa que bien merecía tan prestigioso maestro (Escuder, 1936, p.13)

⁴¹ El autor hace referencia al período en el que el Uruguay celebró el centenario de la Independencia de 1825 y los 100 años de la Jura de la Constitución de 1830.

Según pudimos profundizar en este dato, a partir de los registros en la Biblioteca Nacional y las crónicas de la época, esta celebración contó la participación de grupos de danza de varias colectividades y tuvo un cierre donde se bailó el Pericón Nacional y se cantó, “a pedido del público”, el Himno Nacional del Uruguay. (Ver Anexos 10.4.3 p.185)

Otro hecho significativo a los efectos de este análisis, es que Escuder (1936), en su publicación íntegramente dedicada al Pericón Nacional, no hace referencia alguna a la práctica escolar de esta danza. Esta ausencia de referencias, en este caso, es un dato, porque como decíamos, el autor es periodista, escribe su folleto en la primera mitad de la década del 30 y dedica una parte del texto, específicamente a la práctica del Pericón “en la actualidad”.

Analicemos este asunto en relación a un recopilador contemporáneo a Escuder, que escribe entre 1931 y 1938, preocupado por dejar registro de nuestras tradiciones: Roberto Boutón. El doctor Boutón es el autor de *Bien Criollo* (193...), obra rebautizada como *La Vida rural en el Uruguay* en 1961 por Lauro Ayestarán. Se trata de una publicación de más de 550 páginas que reúne “apuntes para un libro que deberá leerse, porque dirá cosas que no dicen los libros” (1961 [193..],p.1), según declara su propio autor.

Boutón fue un médico uruguayo que, según señala Ayestarán (1961) en el prólogo, “durante casi 20 años ejerció su profesión en extensos pagos que oscilaban entre Nico Pérez y Melo (p.2).” Este médico rural, “cobraba muchas veces sus honorarios en especies: aquí un cuerno labrado, allí un `preparo´ de trenza, en aquel rancho una adivinanza [...]” o una anécdota, que muy pacientemente fue registrando y recopilando en su colección privada, que hoy se encuentra en el Museo del Gaucho (p.3). Ayestarán (1961) afirma que Boutón “se dedicó pacientemente a redactar su libro de memorias y observaciones que dejó casi terminado y prolijamente pasado a máquina en 1938” (Ibídem). De esos escritos que Boutón recopilara y revisara en la década del 30, extraemos un fragmento en el que hace referencia al Pericón:

El Pericón es genuinamente oriental. De todos los bailes criollos, es el que se conserva hermoso e inocente como siempre. Por eso sin duda que se baila en teatros, salones y hasta en los colegios. Ahora felizmente vuelve a entrar en moda...(1961 [193..], p.393)

A partir de este párrafo, podemos realizar algunas consideraciones acerca de la referencia expresa a la práctica del Pericón en “los colegios”, y de la afirmación de que “ahora felizmente vuelve a entrar en moda”. Las palabras de Boutón nos conducen, preliminarmente, a las siguientes preguntas: ¿al mencionar a los colegios se refiere a las escuelas públicas, a los colegios privados o a ambas, como término genérico? Pero mas allá de este detalle, lo que interesa es determinar ¿cuál sería el tiempo presente de estas afirmaciones?

De acuerdo con lo expresado por Ayestarán (1961) en el prólogo de *La vida rural en el Uruguay*, “las primeras anotaciones directas de Boutón datan de 1890” (p.2). Sin embargo, en el trabajo de recopilación y ordenamiento de sus memorias, publicado en 1961 no aparecen referencias específicas, ni a los períodos, ni a las fechas de estos apuntes de Boutón. Sabemos que en su niñez, Boutón vivía en Montevideo y que luego de la muerte de su padre, cuando todavía era un niño, pasó unos meses en la estancia de un tío, a la que volvió sistemáticamente durante sus vacaciones durante su juventud. Sabemos también que tuvo al menos dos períodos largos de estancia en el campo: entre

1903 y 1907 en el establecimiento de un amigo de la familia, donde realizó tareas rurales y luego de recibirse de médico, entre 1913 y 1931, ya en ejercicio su profesión de médico rural.

Si efectivamente, como explica Ayestarán (1961), Boutón una vez retirado de su profesión, por motivos de salud y radicado nuevamente en Montevideo en 1931, recopiló todos sus escritos y recuerdos, para finalmente organizarlos en una obra que le llevó casi siete años de trabajo, entonces es posible interpretar este fragmento de texto, en ese tiempo presente del redactor. En ese caso la expresión “ahora [...] vuelve a entrar en moda” podría corresponder al mismo período que describe el texto de Escuder, y ambas visiones coincidirían en ese Uruguay del centenario en el que resurgen y se consolidan algunos rasgos de nacionalismo.

Al volver al librito de Escuder (1936), observamos que la ausencia de mención a la práctica escolar del Pericón por parte del periodista montevideano, podría estar señalando que, quizás, ésta práctica aún podría no tener la presencia y la relevancia en la ciudad, que indica el Dr. Boutón desde su perspectiva conocedora de la realidad rural. Recordemos que la primer crónica hallada de un pericón escolar, pertenece al departamento de Canelones.

Si por el contrario, las afirmaciones de Boutón estuviesen ubicadas temporalmente en algún momento remoto entre 1890 y 1907, período en el que como vimos a partir del marco teórico, muchos autores coinciden en que hubo un resurgimiento del Pericón por medio de la acción del circo criollo y de la música escénica, entonces se reforzaría la posibilidad de que esta práctica haya tenido un fuerte arraigo escolar inicialmente en las escuelas rurales y que con los años se haya difundido a la capital.

Otro dato que debemos considerar y que apunta de alguna manera a este posible escenario, lo encontramos en las fotografías de los niños bailando el Pericón en el libro de Marcelo Vignali publicado en 1910. (Ver Anexos fotográficos 10.5.1, 2 y 3) Se trata del documento fotográfico más antiguo hallado de un Pericón bailado por niños, aunque debemos advertir que no es posible asegurar que se trate de una práctica escolar del pericón. El texto no ofrece referencia alguna acerca de quienes son esos niños, ni del lugar donde fueron tomadas las fotografías, ni de cual era el contexto de ejecución de dicha danza.

Sin embargo, al analizar dichas imágenes, se observa que la indumentaria que visten, tanto los niños, como las niñas, puede ser comparada y asociada, por su similitud, con la vestimenta de los niños y niñas en clase de gimnasia del año 1893, halladas en el museo pedagógico, correspondientes a la Escuela de Nueva Palmira en el Departamento de Colonia y a la Escuela N° 24 de Montevideo. (Ver Anexo fotográfico 10.5.4)

En síntesis, el propio texto de Boutón no nos permite un análisis más profundo y nos obliga a considerar al mismo tiempo al menos dos posibilidades. Al decir que “hasta se baila en los colegios” y que “ahora felizmente vuelve a estar de moda”, nos coloca en dos escenarios probables: el primero, quizás el mas obvio, el de ese Uruguay del centenario, en 1930, que reivindica y celebra una práctica que ya fue moda a finales del S.XIX. El segundo, nos lleva a la referencia de ese Uruguay que recién entra en la modernidad y recupera del olvido, una de sus principales costumbres camperas, la que termina por volverse moda, tanto en los salones montevideanos, como en el medio rural y en sus colegios, y finalmente, alcanza a las escuelas de la capital del país.

Analizaremos esta posibilidad, ahora en función de los datos hallados en los libros diarios de una de las primeras escuelas de la ciudad de Montevideo.

6.3.1.2 Hallazgos en los libros diarios de la Escuela N°2 de Montevideo

Los libros diarios son verdaderas bitácoras de las actividades y eventos que tuvieron lugar, día a día, en las escuelas del país. Generalmente son llevados adelante por la dirección, o la secretaria de dirección, de los centros de enseñanza. Precisamente, uno de los últimos informantes clave entrevistados (IC4-E8), fue quién sugirió la posibilidad de buscar en esos libros, algún dato concreto sobre la práctica del Pericón en los actos patrios o en las fiestas escolares de fin de cursos.

Fue así que, luego de realizar las gestiones correspondientes, fue posible acceder a revisar los libros diarios de una de las escuelas de más antiguas del país. Se trata de la Escuela N°2 República Argentina, de Montevideo, ubicada en el kilómetro cero de la capital. Históricamente, en dicha institución, además se realizaba la práctica docente de las primeras generaciones de estudiantes de magisterio. Estos libros recogen el acontecer diario de la escuela, desde 1887 hasta la fecha. A los efectos de esta investigación fueron revisados todos los libros diarios hasta el año 1984 inclusive, de manera de incluir y así poder comparar, los eventos asociados al Pericón escolar, en el período de mencionado por Artigue (2012) correspondiente a la última dictadura y en particular al año 1975, reconocido como el Año de la Orientalidad.

En cuanto a los datos allí recogidos podemos sintetizar lo siguiente:

Las actividades artísticas realizadas por los niños en dicha escuela, hasta la década del 30, estuvieron vinculadas principalmente al canto coral y la poesía (recitados). No aparecen registros de danzas hasta bien entrada la década de 1940. De hecho, la práctica de la danza comienza a ser documentada en forma genérica bajo el concepto de “danzas tradicionales”, en la descripción de los programas de ciertas fiestas patrias, a partir de mediados de la década del 40. Concretamente, en el detalle de las actividades realizadas en el acto del 25 de agosto de 1945, aparece la primer mención a la presencia de danzas como parte de la celebración de dicha efeméride.

El primer documento donde encontramos especificada la práctica del Pericón Nacional en dicha escuela, corresponde al 25 de agosto de 1949, cuyo programa se transcribe a continuación:

1 – *Himno Nacional*

2 – *Palabras de apertura por la que suscribe (Directora)*

3 – *Se entonan canciones por los pequeños; a) “mi pueblito”, b) “arroyito que te vas lejos”*

4 – *Canciones por los mayores: a) Vidala, b) Paloma heroica, c) Coro a boca cerrada de Puccini d) coro de juventud de Neves*

5 – *Palabras inaugurales de la exposición Arte Renacentista por la practicante Irma Rodríguez Luis.*

6 – *Ofrenda al Uruguay; dramatización de H. Zarrilli.*

7 – *Pericón Nacional (danza)*

Queda instituido el uso de la Escarapela Nacional; en un momento de la dramatización, todos los niños de la escuela se prenden mutuamente el símbolo patrio, en medio de una gran emoción. Concurren la Comisión Fomento en pleno y numeroso público [...].

El detalle del evento, no aclara en que consiste la “dramatización” del texto de Humberto Zarrilli al que hace referencia. Sin embargo, es posible asociar este Pericón bailado a continuación del drama, con la institución del uso de la Escarapela Nacional, e interpretar el hecho a la luz de la construcción de identidad nacional que el estado uruguayo materializó a través de la escuela. Esta dimensión simbólica de la identidad que describíamos en el marco teórico, desde la perspectiva de lo ritual (Amuchástegui, 1999; Dussel y Southwell, 2009; Vain, 1997) encarna en este caso en una práctica concreta como el acto de “prender” recíprocamente, entre los compañeros de la escuela, una escarapela que evoca el pabellón nacional. La frase “queda instituido el uso de la Escarapela Nacional”⁴² de alguna forma señala el comienzo de una práctica ritual institucionalizada que se repetirá, generación tras generación, desde ese momento en adelante.⁴³

Un apunte en relación a este hecho es que en la actualidad, ha desaparecido la institución de la escarapela pero no así la práctica del Pericón escolar. Esto revela de qué manera una práctica que no aparece revestida del mismo carácter “oficial” que la escarapela y que de hecho, no forma parte de los símbolos nacionales oficiales del Uruguay, puede llegar a convertirse en un ritual de mayor alcance temporal y con mayor adhesión social.

La siguiente mención al Pericón en los libros diarios de la Escuela N° 2 aparece asociada a la celebración del 25 de mayo de 1952, fecha de conmemoración de la Revolución de Mayo de 1810 que inicia el proceso de surgimiento del Estado Argentino, algunos años antes de su independencia. Es importante reparar en este caso, que los niños de la Escuela N° 2 República Argentina, representan el “Pericón por María”, que fuera estrenado por Antonio D. Podestá en el año 1900 (Veniard, 2015), con posterioridad al Pericón de Grasso. Al describir el *Pericón por María* Veniard (2015) apunta que “es general que la danza se inicie con una entrada de las parejas y se termine con la figura del pabellón de la patria, también con variantes [...] bastante posteriores, como formar con los pañuelos la escarapela nacional” (150). La descripción del “Pericón por María” realizada por Veniard refleja claramente las similitudes entre los significados y las figuras de este Pericón y el que los mismos hermanos podestá popularizaron de este lado del Río Uruguay. La descripción de Veniard (2015) no deja dudas acerca de la relación de la figura del pabellón nacional como una gran escarapela que conserva los colores de la bandera. Finalmente, hubo quien denominó al *Pericón por María* como danza nacional argentina y desde entonces uno y otro Pericón quedaron vinculados a cada país del Río de la Plata.

El lunes 24 de agosto del año 1953, registra una versión del Pericón cantado por los niños de 3er, 4º, 5º y 6º año, seguido por un recitado de la Leyenda Patria. Compartimos aquí parte de la letra de ese Pericón en formato canción, transcrita por Ricardo Escuder (1936) y Cédar Viglietti (1968).

*... Ya se acercan
las muchachas a bailar
el lindo Pericón con relación
y en rueda de paisanos al fogón
comienzan sus guitarras a
rasguear...*

*Sus suaves notas dicen Libertad
Lamentos del nativo trovador
Imploraciones tiernas del zorzal
Con cantos de mi amor...*

42 La institución de la Escarapela aparece en el Decreto sobre el uso de los Símbolos Nacionales en el que no se menciona en ninguna de sus ediciones al Pericón Nacional, por lo que hay quienes lo consideran un símbolo “no oficial”.

43 No ha sido posible establecer el período exacto en que se usó la escarapela en los actos escolares. Es un hecho que en la actualidad ya no se practica esta costumbre.

*...Comienzan a bailar
El lindo Pericón
Y ya van a formar
El patrio pabellón...*

*Cual Himno inmortal
Del patrio esplendor
La estirpe Oriental
Canta ya el Pericón*

Otro dato relevante, recuperado a partir de los libros diarios, es que en los actos de clausura de dicha escuela, continúan primando los cantos y los recitados. No se registran nuevas menciones en relación a la danza, en este contexto, hasta el año 1969. Desde entonces sí, algunos de los actos de fin de cursos registrados (año 1971 y 1973) registran en sus programas el término de “danzas tradicionales”, sin especificar de qué danzas se trata.

Corresponde mencionar, asimismo, que no todos los registros de los actos escolares en los libros diarios, incluyen el detalle del programa. En ocasiones solo queda expresada la fecha y la hora del evento, la presencia de autoridades, y la concurrencia de público. Por este motivo no es posible asegurar, sino tan solo suponer, que estas prácticas tuvieran cierta periodicidad asociadas a ciertas efemérides patrias, a partir de 1969 en dicho centro educativo. Sin embargo, resulta oportuno agregar que ningún acto de fin de cursos de la Escuela N°2, a partir del año 1974, registra la representación de danzas. Ni siquiera el año 1975, conocido como Año de la Orientalidad, donde podría esperarse, una mayor presencia del Pericón, “nuestra danza nacional por antonomasia”, en términos de Ayestarán (1967).

Estos datos serán contrastados mas adelante, con los testimonios de algunos informantes clave que aseguran haber bailado el Pericón en el acto de clausura de cursos en otras escuelas en tiempo de dictadura.

6.3.1.3 El pericón como contenido curricular

Una de las claves para el análisis aparece al reconocer de qué manera se introduce y se configura la práctica del Pericón en el ámbito escolar en el Uruguay. Se trata de saber qué lugar encuentra como contenido curricular implícito, (o “no oficial”) en este contexto y cómo llega a integrar explícita y oficialmente los contenidos del área de expresión en el currículo escolar.

Como punto de partida es posible observar que el Pericón como contenido de enseñanza, no se presenta tan definidamente ni dentro ni fuera de estas concepciones del currículo. Tanto su ingreso, como su desarrollo en el ámbito escolar, parece esquivo a toda captura e intento de categorización o conceptualización pre-existente.

Como vimos, los datos arrojan ideas distintas si hablamos de Montevideo o el interior del país. Es por eso que recurrimos a la revisión de textos escolares, materiales didácticos y programas tanto de Educación Primaria como de formación docente, para buscar allí algún dato general, o de carácter nacional para una posible triangulación de los hechos.

Concretamente, a partir del análisis de los currícula de primaria y formación docente, incluidos los planes y programas de la Comisión Nacional de Educación Física, en general, la práctica del Pericón, aparece mencionada en forma específica en muy pocas ocasiones. La excepción se presenta en los planes de la Escuela Nacional de Danza (División Folclore), donde el Pericón ha sido,

desde su fundación, un contenido de enseñanza ineludible, incluida la variante de Pericón Antiguo, aquel sin contenido patriótico aún, más simple, y con menos figuras, que “El Nacional”.

Del análisis documental (desde una perspectiva del currículum como texto), emerge que la práctica del Pericón, ya configura un contenido específico de 5º año, dentro del área curricular “Expresión” en el año 1979. Debemos consignar, sin embargo, que la danza folclórica es mencionada en forma genérica, en algunos de los currícula de primaria y de formación docente, con anterioridad al año 1979. Por ejemplo, los programas de Educación por el ritmo de la Comisión Nacional de Educación Física, incluyen danzas folclóricas latinoamericanas y europeas en sus contenidos desde la década del 50, y los materiales didácticos revisados en el archivo del CEMEF, dan cuenta de la enseñanza de distintas versiones o variaciones de Pericón fechadas en 1969 y 1971, respectivamente.⁴⁴

La información documental es confirmada por el testimonio de uno de los informantes clave entrevistados:

[...] en Educación Física desde siempre existió la asignatura Danza donde no solo se enseñaba el Pericón. Se enseñaban otras danzas folclóricas de todo el mundo. Era la influencia de los programas de los Institutos suecos, alemanes, etc. En todo el mundo [...] la danza siempre fue una asignatura del plan de estudios de Educación Física. (IC2/E2, p.4, l.12-15)

De hecho, los primeros encargados de la enseñanza de la danza en las escuelas, fueron los profesores de educación física y los docentes de música. Más tarde, como consecuencia de la continua ampliación de la matrícula escolar y el aumento del número de escuelas a nivel nacional, la enseñanza del Pericón y otras danzas, también pasó a estar a cargo de las maestras y maestros, a lo largo y ancho del territorio. Por este motivo, la danza se incorporó al currículo de formación de maestros como lo confirma otro de los informantes clave entrevistados:

[...] mas o menos por el [año] 67. En esa época formación docente tenía un área artística donde nos enseñaban danza y cómo enseñar la danza, es decir la parte didáctica. Lamentablemente eso se fue perdiendo con el tiempo en los sucesivos programas que vinieron. (IC5/E7, p.1, l.23-25)

Por este motivo, décadas mas tarde algunos docentes de educación física y especialistas en danza folclórica, fueron convocados para transmitir sus saberes en relación a la recreación y la danza, a los maestros de primaria, en jornadas de capacitación y talleres intensivos que se repitieron durante unos cuantos años durante la década del 90 y del 2000.

En mis últimos años de docente estuve a cargo, junto con otros dos colegas, de los talleres especiales de vacaciones de julio para los alumnos del instituto de formación docente. Y entre otras cosas les enseñábamos danza, el Pericón, en fin [...]. (IC5/E7, p.1, l.25-27)

Sabemos también que a partir del año 1975, con la creación de la Escuela Nacional de Danza y su División Folclore, comenzaron a egresar docentes de danza que sirvieron de apoyo a los

44 Los registros de los libros diarios, materiales didácticos y programas, se presentan en la carpeta de documentación probatoria.

maestros en estas funciones, aunque nunca llegaron a configurar un número suficiente, capaz de atender al total de la demanda nacional.

En síntesis, como resumen inicial podríamos reconocer que hasta un determinado momento, el Pericón escolar y todos los valores y supuestos en torno a esta práctica, habrían integrado, en parte, esa dimensión curricular fuera del texto, que algunos autores señalan como “currículum oculto” (Jackson, 1968) tácito, implícito (Eisner, 1985). Desde esta perspectiva, el lugar educativo de esta práctica no se expresa, ni se evidencia como tal, sino que por el contrario, forma parte de ese campo del saber colectivo, naturalizado e integrado tácitamente en las prácticas escolares. Como señala Torres (1991) “el currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p.10). Pero también advierte que “no existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un currículum oculto, planificado intencionalmente para ser desarrollado en las escuelas” (Torres, 1991, p.113).

Finalmente, a partir de los datos recogidos, podríamos inferir que recién a mediados del S.XX, se produce la incorporación del Pericón Nacional al currículo, de formación docente y más tarde ingresa como contenido de enseñanza al currículo de educación primaria en el Uruguay.

Reconocemos aquí un punto clave para el análisis pues, al parecer, tampoco se consiguió con esto, un abordaje reflexivo o más profundo de este contenido de enseñanza. Por el contrario, quizás este hecho, en algunos lugares, haya producido un efecto contrario al deseado, y en definitiva aquel ritual que conectaba espontáneamente a la escuela con su comunidad, acabó convertido en rutina, y protocolo, dejando atrás cualquier intento de aproximación genuina y significativa, que reconsiderase el lugar educativo de esta práctica.

6.3.2 La inserción del Pericón en la escuela según los docentes entrevistados

Los informantes calificados de más edad que hemos entrevistado (IC1, IC2 y IC5), señalan que el Pericón en la escuela pública se baila “desde siempre”. Coinciden las opiniones de quienes han sido niños en las décadas de 1940 y 1950, tanto en Montevideo como en el interior. El primer testimonio que se presenta corresponde al informante clave IC2/E2 que realizó la escuela primaria en un pueblo del interior del país:

Yo me acuerdo que cuando llegué a la escuela en el año 50 y algo, ya se bailaba el Pericón. Quiere decir que yo desde jardinera ya estaba viendo bailar el Pericón a los más grandes. Y todos sabíamos que era así. Que cuando llegáramos a 6º lo íbamos a bailar y que orgullo que era eso! (IC2/E2, p.2, l. 2-4)

Otro informante clave (IC1/E1), que vivió en su etapa escolar en la zona del límite norte de Montevideo ofrece un testimonio similar:

Yo fui a una escuela que está en Peñarol viejo [...] Yo vivía por ahí, en Ruta 5 cerca del Puente La Paz [...] y lo había bailado mi hermano, que era 5 años mayor que yo, en la misma escuela, allá por el año 50. (ICE1/E1, p.2, l.30-33)

Al repasar el recuerdo de los informantes y docentes más jóvenes entrevistados encontramos algunos matices. Por ejemplo, el caso de una docente del interior que no recuerda dicha tradición asociada a ninguna de las escuelas principales de su departamento:

P: En mi caso, yo egresé de la escuela sin bailar el Pericón. Yo terminé mi escolaridad en Rivera, y no se estilaba bailar. Por lo menos en la Escuela 1 y la 2, no se bailaba el Pericón. No sé cual era la razón pero me quedé con muchas ganas.(DA 2,3,4 - Entrevista Colectiva, p.2, l.14-16)

El siguiente testimonio nos permite comparar nuevamente la situación en Montevideo y el interior del país: si bien en la Escuela N°2 de Montevideo, se interrumpe la práctica del Pericón en el año de la Orientalidad, en otro centro educativo (en este caso de Canelones) se confirma de la práctica del Pericón escolar:

[...] yo lo bailé en la escuela allá por el año 75 (1975), y aquello ya era viejo. El Pericón ya hacía rato que estaba en la escuela.(IC4/E8, p.1, l.35-36) [...] Vivía en las Piedras, era una escuela bastante humilde [...]. (IC4/E8, p.1, l.8-10)

Se trata del informante entrevistado en último término, quien reflexiona en torno a lo inexplicable de los motivos de la inserción del Pericón en la escuela. En su testimonio hace mención al período entre el estreno del Pericón de Gerardo Grasso en 1887 y el año 1937, en referencia a la crónica hallada sobre la escuela de Toledo:

[...] estamos hablando de 40 años desde el estreno, hasta ese dato que tenés de la escuela. O sea que algún momento entre esos 40 años se empezó a quedar y a fijar... Yo no se muy bien por qué pero los fenómenos populares [...] son inexplicables. Es la verdad. [...] Se va quedando y va pasando de generación en generación. (IC4-E8, p.3, l.28-32)

Algo similar, menciona uno de los docentes entrevistados durante uno de los días de observación en uno de los centros de enseñanza visitados:

J: Yo creo que es una tradición muy fuerte, donde vos buscas los por qué y quedan desaparecidos... pero sí, existen "los por qué" a nivel colectivo. "Hay que bailar". Si bueno pero ¿por qué? Y bueno porque es importante, porque es la danza de 6° año. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.3, l.8-10)

En resumen, el análisis documental arroja algunas claves que nos llevan a considerar que la inclusión del Pericón como práctica escolar parecería no haber sido premeditada, ni prescripta desde la política educativa. Mas bien, parece el resultado de un proceso "espontáneo", popular, quizás de las pocas excepciones en nuestro país, de difusión cultural del campo a la ciudad. De este posible proceso, de momento, solo podemos dar cuenta, a partir del dato de la escuela de Toledo en el departamento de Canelones. No es posible asegurar que el Pericón en otros departamentos, no haya tenido también un lugar en las fiestas y actos escolares, aún antes de la década del 30. Sería interesante indagar, en futuras aproximaciones al tema, en los libros diarios de escuelas del interior del país, a fin de construir un posible mapa de irradiación de esta práctica. En Montevideo, los primeros documentos y registros de pericones escolares aparecen una década mas tarde. Las fechas coinciden con el egreso de las primeras generaciones de estudiantes del profesorado en educación física, cuyo plan de estudios como vimos, incluyó desde su inicios la presencia de la danza como contenido de enseñanza.

6.3.3 Aspectos relativos a la permanencia de esta práctica a partir de los datos de la encuesta

Como hemos visto, a partir del análisis documental, todo conduce a la hipótesis de que el Pericón en la escuela se bailarían por tradición, o por costumbre, mas que por mandato oficial/institucional o protocolo. Asimismo, como se ha dicho, no hemos hallado ningún programa de primaria anterior al año 1979, que haga mención directa a esta danza y aún así los informantes clave y los documentos, lo presentan como una práctica consagrada como parte de la cultura escolar.

Pero más allá de la existencia o la ausencia del documento, interesa indagar acerca de cómo viven los docentes estas dimensiones asociadas a la permanencia del Pericón como práctica escolar. Si se vive como obligación (aunque no lo sea), si es una opción genuina para el docente, si se trata de una tradición a respetar, o una costumbre que empuja desde el colectivo (y la comunidad), y que, de alguna manera, matiza o limita las opciones del docente.

Al parecer, tal como veremos a continuación, a partir de las respuestas de los docentes encuestados ni siquiera la presencia del Pericón en el currículo de primaria, es indicador de su obligatoriedad, pues el maestro es quien en definitiva selecciona y organiza los contenidos posibles de ser abordados de acuerdo a las necesidades y tiempos disponibles.

El siguiente cuadro reúne las respuestas de los docentes consultados a través de la encuesta, organizadas por categoría:

TABLA 5. Percepciones sobre la permanencia de la práctica del Pericón escolar.

Considera que la enseñanza del Pericón en la escuela primaria es:	Frec.	%
Una obligación a cumplir (por normativa o mandato oficial)	34	3,9
Tradición a respetar (una costumbre a seguir)	539	61,8
Una opción que puede tomar el docente	273	31,3
Otra: una decisión del niño	4	0,5
Otras respuestas	22	2,5
Total	872	100,0

Aquí aparecen datos elocuentes: más del 60% de los docentes consideran la práctica del Pericón escolar como una tradición a respetar y más del 30% lo consideran una opción que puede tomar o no el maestro. Solo un pequeño porcentaje (3,9%) lo percibe como una obligación a cumplir por mandato institucional. Luego, aparece un 2,5% de respuestas diversas, que se aproximan a las opciones mayoritarias.

Estos datos, de alguna manera descartan las hipótesis que asocian la permanencia del Pericón desde la prescripción, y habilita nuevos caminos de interpretación de los significados de esta tradición. Como vimos, son diversos los fenómenos extra-escolares que podrían explicar o dar sentido a esta práctica.

A partir de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta y los enunciados que emergen de las entrevistas a los docentes, se observa la relevancia que adquieren, por ejemplo, las expectativas de la comunidad y sobre todo de las familias, con respecto a la concreción anual de esta práctica:

Considero que una de las cosas más importantes que aprenden es la de mantener una tradición. Sus padres bailaron el Pericón en la escuela y ahora es su turno. (UA967/619-P670)

He preguntado a los niños y familias acerca de qué opinan sobre bailar el Pericón y es una práctica que les gusta realizar y las familias la esperan en el acto de fin de cursos. Por lo tanto, considero que les resulta significativa. (UA1113/712-P676)

[...] no son tradiciones de las instituciones sino de la gente, del pueblo en general. Son muchas veces los padres, y las madres los que dicen “¿cómo que no van a bailar el Pericón?”. Y el niño que llega a 6º y ya viene pensando y predispuesto a bailarlo. El niño te dice “a mi me toca porque mi hermano lo bailó y el otro y el otro [...]”. (IC4/E8, p.3, l.1-4)

Para algunos docentes el Pericón es además “una forma cultural tradicional arraigada en la cultura popular” (UA1386/872-P645). El siguiente testimonio pertenece a uno de los informantes clave entrevistados, y precisamente analiza el asunto en el mismo sentido:

Hay otras pruebas de cosas así, casos que pueden ser similares: [...] cuando Mujica decreta dar una categoría especial a la canción “A Don José”, para ser usada en la escuela [...] para ese entonces, la canción “A Don José” ya estaba instalada en la escuela. No es el decreto lo que obligó a que se cantara la canción, sino que el decreto fue consecuencia de que la canción ya estaba arraigada. Y no me extrañaría que con el Pericón haya pasado lo mismo [...] Pero igual te digo: hay cosas que son muy difíciles de imponer aunque sean por decreto. (IC4/E8, p.3, l.21-28)

Como última apreciación debemos consignar que las posibles razones que nos permitirían comprender el arraigo y la permanencia de esta práctica, presentan algunos matices interesantes si analizamos los datos de Montevideo y el interior.

6.3.3.1 Diferencias acerca del sentido de permanencia en Montevideo y el interior

Como ya fuera señalado a partir del análisis documental, parecería razonable entonces contrastar de qué manera se configura y arraiga la práctica del Pericón en Montevideo y en el interior, en primer término, a partir de las percepciones de los docentes y especialistas entrevistados. Uno de los informantes clave (IC4-E8) afirma categóricamente:

[...] una cosa es el Pericón acá en Montevideo que básicamente se baila en las escuelas, y otra es el Pericón en el interior que tiene otro valor, mucho más social. Acá el Pericón en la escuela está unido a la fiesta de clausura [...] En el interior también pero tiene otra vida [...]. (IC4/E8, p.1, l.39-42)

En las escuelas hay dos o tres grandes celebraciones: el festival (o los festivales) de la escuela, los actos patrios y el acto de clausura. En general el Pericón está unido al acto de clausura. Pero en el interior se da una particularidad de que el Pericón está unido al festival de la escuela. (IC4/E8, p.2, l.10-13)

El informante aporta un dato que se reitera en otros informantes y en algunos docentes encuestados: el reconocimiento de que el contexto de realización y representación del Pericón en el interior está más vinculado al acto cultural de las escuelas, a las fiestas de los pueblos (Kermesses, festivales escolares, etc.) a las celebraciones de las comunidades en las distintas localidades del país.

M: Mi acercamiento al Pericón partió de 6º año de escuela, en la escuela de Tacuarembó. Ahí sí se bailaba, yo soy de allá. Y tengo ese recuerdo...incluso fotos y eso...Allá te vestías con el traje típico de china y de gaucho [...]. (DA 2,3,4 - Entrevista Colectiva, p.2, l.27-29)

El Pericón escolar en Montevideo, en cambio “se baila de túnica”, y parece estar más asociado a la institución escolar, a los actos patrios, a las instancias protocolares oficiales, y los fines de cursos. Se trata una actividad intra-escuela que parecería explicarse y sostenerse básicamente desde el tejido escolar: como señalan los siguientes testimonios:

[...] estas actividades [...] en la gran mayoría de los contextos (más en Montevideo) pierden sentido fuera de la institución. (UA1263/799-P334)

Trabajé más de 10 años en el interior y el Pericón no tenía la presencia que tiene en Montevideo en los actos protocolares de fin de año. (UA778/496-P711)

En el siguiente testimonio, puede reconocerse un ejemplo de Pericón escolar no asociado al acto protocolar de clausura.

En el pueblo donde trabajo es tradicional que lo realizamos para el 25 de agosto, lo disfrutan. Son más de 100 niños bailándolo en la cancha de la escuela. (UA1154/739-P724)

Otro aspecto importante de mencionar y remarcar es que la práctica del Pericón no fue, ni es, privativa de la escuela pública uruguaya. Si bien este proyecto, por requerimientos de tiempos académicos, puso el foco y se enmarcó en el ámbito público de la enseñanza, los datos reflejan que esta historia también fue construida desde la educación privada, como lo ilustran los siguientes testimonios de informantes clave:

Bailé el Pericón en el Colegio de monjas al que yo iba. Y para mí fue una experiencia preciosa [...] Hasta 6to estábamos separados niñas en el San José y varones en los Marianos. Pero tenían la costumbre de juntarnos para todos los festivales y fiestas de fin de año. (IC3/E3, p.1, l.7-8, 24-25)

Yo fui alumno de un colegio privado allá en Mercedes [...] en aquella época era un colegio solo de varones. No obstante [se ríe] igual bailábamos el Pericón. Un Pericón todo de varones, no había mujeres. Una cosa rara. Pero para nosotros era común aquello. Todos vestidos de gaucho [...] Hoy día si uno se plantea eso diría “¡que disparate!” ¿no?. Pero hay que ubicarse en la época y en el contexto del Colegio Salesiano que era muy cerrado [...]. Te estoy hablando del año 50 y algo [...] Era una fiesta aparte de la de fin de año. Esto era en una fiesta llamada “La Kermese de las abejas”. Era una fiesta de la comunidad. (IC5/E7, p.2, l. 18-31)

En futuras investigaciones podría pensarse la práctica de Pericón en clave comparativa en ambos escenarios (público y privado, Montevideo e interior).

A continuación se analizan los asuntos referidos a las dimensiones de la identidad que emergen a partir de la experiencia de esta práctica. Para eso partimos de la siguiente pregunta de

investigación: ¿De qué forma se configuran intra-escuela los supuestos de identidad y comunidad asociados al Pericón?

6.3.4 Narrativas de la identidad que emergen de la encuesta y las entrevistas

Los distintos planos y dimensiones de la identidad que desarrollamos en los conceptos clave del marco teórico, aparecen mencionados reiteradamente tanto por los docentes encuestados como por los informantes clave, como un aspecto estructurante de esta práctica en varios planos simultáneos.

A continuación, se presenta la siguiente tabla que resume los casos en que se mencionan, los diversos niveles de la identidad, a partir de las preguntas de respuesta abierta de la encuesta:

TABLA 6. Resumen de casos que hacen referencia a la identidad a partir de los datos de la encuesta

Dimensiones de la identidad	Frec.	%
Identidad nacional (política - patriótica)	173	20
Identidad cultural (social - comunitaria)	53	6
Identidad escolar (la escuela como Institución)	39	4
Identidad del centro educativo	5	1
Identidad del grupo o generación	19	2
Identidad del sujeto	9	1
Problemas de valoración de nuestra identidad cultural	47	5
Problemas de identidad por influencias y presiones del mercado y la cultura hegemónica	39	4
Total	384	43

Como lo indica la tabla, un 43% de los docentes de Pericón encuestados, reconocen explícitamente algún aspecto identitario asociado a su práctica. De ese 43%, casi la mitad, vincula esta práctica como un espacio de representación identitaria nacional, y como ya vimos, a partir del análisis documental, este es uno de los ejes fundacionales o medulares que parecen justificar su presencia en el ámbito educativo.

Ese plano simbólico de la identidad, que se conecta con el sentido de pertenencia a la nación, se plasma en el discurso de una porción importante de docentes, y es fiel reflejo de las representaciones sociales (Moscóvici, 1969) que emergen en primera instancia cuando se pregunta ¿por qué se baila el Pericón en la escuela? Compartimos aquí algunos ejemplos de las respuestas obtenidas.

[...] es parte de la identidad nacional, que no deberíamos perder y que las futuras generaciones tienen derecho a conocer. (UA91/64-P50)

La enseñanza de la danza del Pericón nacional y su simbología promueve la enseñanza de las costumbres y tradiciones de nuestra historia nacional así como la unidad entre los miembros de esta sociedad. (UA342/219-P68)

La experiencia de esta danza aporta el conocimiento, valoración y respeto de la tradición de un país, lo que lleva a generar lazos de pertenencia. (UA1182/753-P82)

Aporta desde la construcción del ser ciudadano, que conoce sus raíces nacionales. (UA559/352-P162)

Un insumo interesante para analizar esta dimensión identitaria del Pericón, lo encontramos en un informe del Observatorio Universitario de Políticas Culturales (FHCE–Udelar) del año 2012, que lleva por título “Consumo cultural en situación de pobreza” en el Uruguay.

Al detenernos en el capítulo sobre “Acuerdos y desacuerdos respecto del Uruguay y los uruguayos”, encontramos algunos datos significativos que aportan algunas claves para el análisis. Citamos aquí un fragmento específico que hace referencia al Pericón Nacional:

La población encuestada revela un aspecto interesante cuando se pregunta ‘¿qué lo hace sentir más uruguayo?’[.] Frente a esta pregunta se le ofrecieron ocho posibilidades y se le dejó abierta la categoría ‘otra cosa’. Las opciones que se ofrecían eran: La Cumparsita, la Celeste, Maracaná [...], el asado, la rambla [...], el mate, el carnaval y el Pericón Nacional. (p. 30)

Los resultados de esta encuesta revelaron lo siguiente: el mate (65%) y el asado (46%) encabezan el primer lugar de la lista, seguidos por la Celeste (21,9%) y el carnaval (19,3%). En un tercer nivel de preferencias, aparecen la rambla/la playa (11,8%) y el Pericón Nacional (8,5%) apenas por encima de La Cumparsita (8,2%). El último lugar lo ocupa Maracaná (5,4%) y las opciones no contempladas en las categorías apriorísticas comprendidas bajo el ítem “otra cosa” (2,3%). Asimismo, según señala el informe, “tanto en el asado como en la Celeste hay mayor porcentaje de hombres” (2012, p. 31) en una relación 3 a 1 con respecto a las mujeres. Sin embargo, en el caso del Pericón Nacional la preferencia femenina es de 10 a 1 respecto a los hombres.

Según el informe,

Resulta significativo que son aquellos ítems vinculados a lo cotidiano –mate y asado- o al deporte, los que aparecen encabezando [...] mientras que otros ítems más ligados – aparentemente- o con mayores connotaciones explícitas nacionales- o al menos promovidos desde el Estado o los medios- aparecen con menor interpelación identificatoria nacional. (p.31)

Esta afirmación podría llevarnos a considerar si efectivamente es el carácter nacional del Pericón lo que ha sostenido su práctica escolar durante un siglo. Algunas respuestas de los docentes encuestados señalan otras posibles interpretaciones.

La cita que compartimos a continuación introduce otro de los planos de la identidad, que algunos docentes articulan de forma más o menos consciente y que, de algún modo, configuran nuevos marcos de sentido, igualmente importantes, que pueden ayudarnos a comprender las bases de la permanencia de su práctica.

Es una danza muy nuestra, que tiene una tradición en la escuela pública y nos representa muy bien como nación. (UA839/532-P842)

Es llevarse un recuerdo de la cultura aprendida en la escuela (UA581/366-P837)

Como vimos en el marco teórico, el Pericón puede entenderse como rasgo característico de la escuela uruguaya. Su práctica puede ser observada como parte de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) en el Uruguay, configurándose además como ritual que guarda elementos claves de la identidad y los valores asociados a nuestra cultura escolar.

6.3.4.1 Pericón, patrimonio y cultura escolar

A continuación, se analizan algunos testimonios que señalan el valor patrimonial del Pericón en relación a la cultura escolar. Observamos en estos casos, ese reconocimiento del Pericón y su valor patrimonial, por parte de quienes son sus principales difusores en el ámbito educativo: maestros y profesores de danza.

[...] no es casualidad que se siga practicando hasta nuestros días, y que por aquellos sectores que trabajan día a día por salvaguardar nuestro acervo coreográfico con valor patrimonial, siga estando presente en los currícula. (UA211/145-P309)

Algunos docentes que respondieron la encuesta señalan elementos que van en la misma dirección. Hay quienes expresan que el Pericón le permite a los niños “ser protagonistas de un momento especial relacionado a una de las prácticas más tradicionales de la Educación Pública” (UA337/215-P620). Otros consideran directamente que “esta danza forma parte de nuestro patrimonio escolar” (UA536/843-P482).

A partir de los datos que arroja tanto la encuesta, como las entrevistas realizadas durante las observaciones a los centros de estudio, es posible reconocer que, además del plano simbólico de la identidad que encarna el Pericón Nacional en el Uruguay, su práctica articula otros aspectos constitutivos de la identidad mas concretos y asociados a la escuela uruguaya.

Creo que en la escuela no piensan en la danza tradicional como algo representativo nuestro, sino que lo ven como algo tradicional dentro de la escuela. Es algo como “en esta escuela a fin de año se baila el Pericón”, es eso. No es que el Pericón es algo representativo de la cultura nacional, no. El Pericón es representativo de la escuela. Me parece que es un poco eso. (DA1/E6, p.1, l.22-25)

Las referencias a la idea de “ritual escolar” (Vain, 1997) e “identidades primarias y simbólicas” (Devoto, 1992) representadas en el Pericón que se baila en el ámbito de la escuela uruguaya también son reiteradas en las respuestas:

(El Pericón) aporta muchísimo al vínculo grupal, ya que esta danza pone en juego lo real y lo simbólico, a nivel personal y colectivo. (UA563/356-P359)

Me parece importante como rito de pasaje, al finalizar el ciclo escolar. (UA1269/801-P332)

Es una costumbre firmemente arraigada en las escuelas que trabajé. Pareciera una obligación moral [...] Es una práctica ritualista que conforma la identidad de la escuela pública. (UA1319/831-P123)

Por eso, hemos instituido el uso de la noción de “Pericón Escolar” en la medida que, esta práctica, en ese contexto, ha adquirido un nuevo plano de significación cuyo simbolismo se encuentra engarzado y sostenido en los niveles primarios de la identidad y la “cultura vivida” en la escuela, por

parte de los niños, los maestros y la comunidad. Es importante recuperar esas percepciones que desde el colectivo docente, reconocen ese aspecto ritual “de pasaje” de una etapa a otra de la vida académica del sujeto.

Observamos a continuación, entonces, de qué forma esta práctica recupera y recrea, año a año, un espacio de construcción de identidades primarias a la interna del centro educativo. Compartimos algunas percepciones orientadas hacia la concepción de una identidad de grupo (o generación) que lo baila: para algunos, “a partir de la práctica del Pericón se identifican como generación que egresa” (UA784/497-P425). Otros docentes señalan que el Pericón los lleva a construir “una idea de grupo” (UA1308/825-P331) y a “adquirir sentimiento de pertenencia” (UA718/453-P554).

Los maestros deberían tener eso más claro y no enfocarlo desde lo “gauchesco” sino desde lo grupal. (UA1301/821-P382)

El Pericón da un gran aporte al grupo en cuanto al trabajo en forma colectiva [...] Esto lleva a asumir gran responsabilidad y [...] compromiso con la tarea (UA718/453-P554).

Asimismo, en relación a estos planos o dimensiones de la identidad, se observan algunos comentarios que señalan la relación de esta expresión musical y dancística en la construcción de subjetividad (Gallo y Castañeda, 2009).

A través de esto considero que la experiencia corporal y vivencial será íntimamente relacionada a su historia como individuo que pertenece a una sociedad, que tiene una danza característica que lo representa. (UA3/3-P416)

Para algunos la práctica del Pericón representa “un encuentro con el otro y un encuentro con su propia cultura” (UA385/244-P619), y al mismo tiempo, la dimensión del hecho, suele configurar un recuerdo que el sujeto guardará toda la vida:

En muchas ocasiones, la danza practicada en la escuela es la única ocasión del alumno de realizarla y se convierte en un recuerdo para toda su vida por lo que la práctica de la misma debe ser grata para él. En la mayoría son recuerdos que fueron, son y serán atesorados por las diferentes generaciones. (UA287/191-P759)

Hay una cuestión que les decimos siempre que bueno, que es lo mínimo que les podemos entregar, como algo que les deja un recuerdo de nuestra escuela querida y va más por ese lado (DA 2,3,4 - Entrevista Colectiva, p.3, l.31-33)

Se describen a continuación, algunos ejemplos que recuperan el sentido de identidad asociada al centro educativo y a una continuidad histórica del contexto escolar de cada centro:

En mi institución tenemos la vestimenta para todo el alumnado confeccionada especialmente y que se va heredando de generación tras generación, confeccionando la que falte. Todas las docentes de 6° se involucran en su enseñanza con gusto buscando el mejor resultado. (UA774/493-P480)

Aquí se observa una nueva capa de esta dimensión primaria de la identidad, que se enlaza con la gramática particular que describíamos en el marco teórico, a partir de los conceptos clave para el análisis. Un aspecto de esta “forma de ser de las escuelas” que señalan Tyack y Cuban (2001), es reconocible a partir de estos testimonios que representan la realidad de muchos centros educativos:

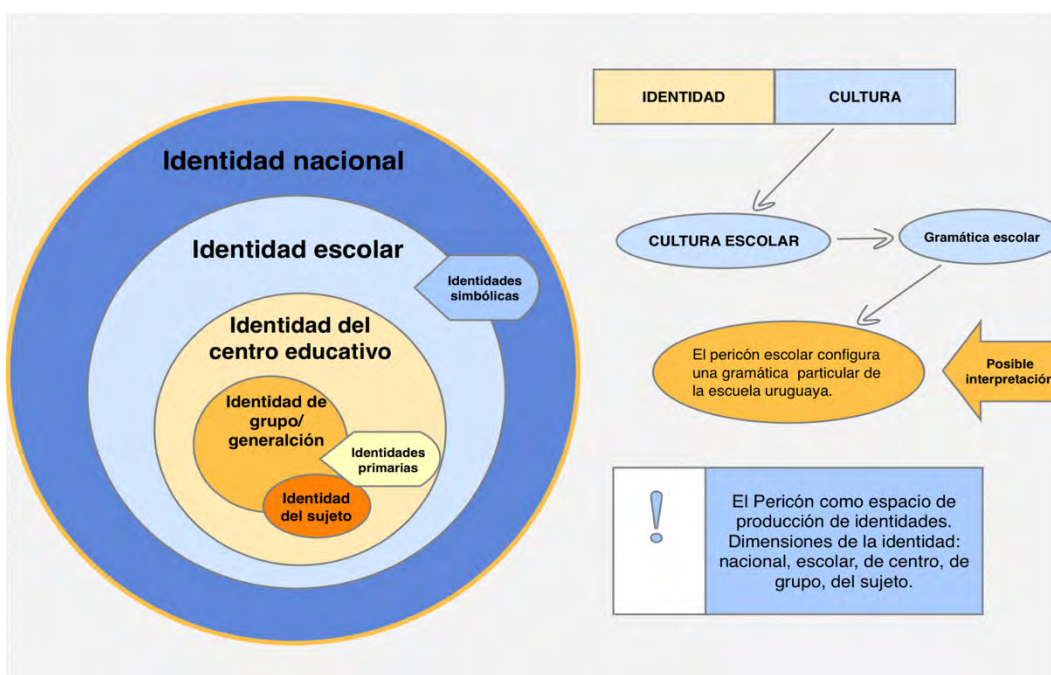
En la comunidad educativa donde trabajo forma parte de una larga tradición [...] el grupo demanda esa práctica, y me parece valioso validar su opinión. (UA1179/750-P473)

Siempre se asocia El Pericón como danza tradicional y ser última danza cerrando el año lectivo por parte de los alumnos de sexto. En algunas experiencias se ha realizado con alumnos de sexto (iniciándolo) y primer año (culminándolo); en algunas otras oportunidades el pabellón lo efectúan ambas clases. (UA1296/818-P605)

Cada año enseñó el Pericón nacional como parte de una obra de teatro que realizamos abarcando años de nuestra historia nacional. (UA212/146-P650)

La siguiente figura, permite visualizar estas dimensiones simultáneas de la identidad que de acuerdo a las percepciones de los docentes, se ponen en juego a partir de la práctica del Pericón escolar.

FIGURA 8. Dimensiones de la identidad explícitas e implícitas en la práctica del Pericón escolar



En una de las escuelas donde se realizó el trabajo de observación, encontramos un claro ejemplo donde el Pericón configura una clave de la identidad asociada al centro educativo:

[...] los chiquilines hoy me preguntaban, cuando íbamos a ensayar con los pañuelos, porque yo les pedí que traigan algún pañuelo de la casa para ensayar. Y les expliqué que los pañuelos son de la escuela. Son como patrimonio de la escuela y los han usado generación tras generación. Eso marca también como algo propio de la escuela [...]. Que no en todas las escuelas se hace... es como un patrimonio de la escuela, como un tesoro guardado que se usa para 6º año para la danza del Pericón [...]. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.3, l. 11-18)

En este centro observado, además bailaron una figura llamada “el puente de los mozos” que según pudimos investigar, se trata de una antigua figura de Pericón dejada de lado en la “versión oficial”. Con esta incorporación los docentes reconocen un trabajo específico y necesario para que cada grupo, del mismo centro educativo, sienta que tiene su identidad propia:

M: Agregamos, el “puentecito de mozos”, que no lo teníamos...

P: En la parte colectiva, en la mañana estaba faltando alguna figura. Estaba muy fragmentado, faltaba ese encuentro de todos...

M: De tarde lo teníamos como más organizado, como más colectivo. Y de mañana... no queríamos agregar una figura que se repitiera, entonces agregamos el “puentesito de mozos” y “la canasta”, de tarde hacen el “molinete de mozas”...

J: El tema es que tenemos que ir viendo, de qué forma lo grupos, mantienen una identidad, que también eso se busca, y se tiene que trabajar, porque no es lo mismo. Van a hacer el mismo Pericón, (se refiere a la mañana y la tarde) no no. Es la misma danza sí pero tiene sus variaciones, hay que darle una identidad diferente.

P: Además por ser una escuela doble turno, donde se hace la fiesta final todos juntos, osea se necesita que no salgan dos, a repetir lo mismo. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.8, l.7-20)

Finalmente, a partir de los datos que emergen de las entrevistas realizadas durante las observaciones de los ensayos y presentaciones del Pericón en los centros de enseñanza, podríamos sostener que, en algunas escuelas, a partir de esta práctica, se promueve, de cierta forma, la integración de grupos y turnos para el acto de fin de cursos.

Este año creo que estando trabajando los dos equipos de forma muy paralela, insistiendo en las mismas cuestiones, el Pericón va a ser más armónico, y los padres no van a reclamar esto de que “se vió más lindo uno que otro” [gesticula las comillas]. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva: p.6, l. 22-24).

J: Y esta es la primera vez que el Pericón va a salir, tan colectivo, y con tanta coordinación entre los turnos. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva: p.6, l.17-18)

Algo similar declaran algunos docentes encuestados:

[El Pericón] es una experiencia de integración en las escuelas de doble turno. (UA967/619-P670)

Actualmente la escuela es de doble turno, lo cual dificulta hacer el encuentro de todos los grupos de sexto para hacer un solo Pericón para el acto de clausura. Se lo está ensayando, desde setiembre, una vez por semana para que los alumnos se puedan apropiar de las coreografías. (UA1228/778-P79)

En este marco, los maestros y profesores deben procurar ensayar con todos los grupos en horarios y días que sea posible el encuentro, o turnarse para poder estar a la mañana y a la tarde ensayando “el ensamble” del Pericón. Los docentes entrevistados en los centros educativos donde se realizó el trabajo de observación, destacan la importancia de que en la ceremonia pueda verse “un solo Pericón” y que ya no se genere esa división y a veces competencia entre los turnos de la mañana y la tarde que bailan la misma danza.

Ellos tienen que pensar que esto es verdaderamente un solo Pericón, un grupo. Ustedes son un grupo, son los 6tos años!” Y creo que cuando a ellos les cae esa ficha, se esfuerzan [...] y sale!. (DA1/E6, p.2, l.41-43)

En síntesis, para comprender el arraigo de esta práctica en la escuela uruguaya, debemos considerar en primer lugar y de acuerdo a los datos analizados, que para la amplia mayoría de los docentes que tienen a cargo su enseñanza, el Pericón ha permanecido generación tras generación, producto de una tradición que conecta de alguna manera histórica y socialmente a la escuela con su comunidad. Una tradición que viene impulsada, la mayoría de las veces, desde el cuerpo docente, y

en muchas ocasiones, en respuesta a las demandas de las familias y/o la comunidad. Si algo puede sintetizarse, a partir de los datos, es que los docentes encuestados no perciben la enseñanza del Pericón como una obligación que se les impone desde el sistema educativo.

En este sentido, y a pesar de esta ausencia de prescripción explícita o documentada, podemos reconocer que, de todas formas, el paso del tiempo y su permanencia, han hecho de esta práctica una parte importante de la identidad escolar en nuestro país, de la misma manera que la túnica, la moña, o los cuadros de José Pedro Varela. Como señalábamos en el marco teórico, y a partir del análisis, podemos observar asimismo, de qué manera la práctica del Pericón se configura, a veces como ritual y a veces como rutina, dentro de la gramática escolar en el Uruguay.

Finalmente, al buscar en los motivos -no explícitos- de su arraigo, podemos reconocer otras capas o cortes que densifican los sentidos de la identidad que atraviesan su práctica. Por ejemplo: los planos que se vinculan a la identidad del centro educativo, a la identidad del grupos que baila Pericón, y en definitiva, la reminiscencia de aquel componente implícito, menos visible o reconocido conscientemente, pero presente, de una danza colectiva que celebra el fin de una cosecha, en la que todos los danzantes y los presentes, han sido en parte responsables.

6.4 HALLAZGOS Y RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2

El segundo objetivo nos lleva a observar la práctica del Pericón escolar desde la perspectiva de su enseñanza. El siguiente cuadro resume las principales preguntas de investigación en torno al tema, así como las técnicas e instrumentos utilizados para comenzar a responderlas.

CUADRO 6. Objetivo 2. Preguntas y técnicas.

Objetivo 2	Identificar y categorizar a los principales actores que tienen a cargo la enseñanza del Pericón en la escuela y analizar sus trayectos de formación y experiencia, en relación a sus perspectivas de enseñanza sobre esta práctica.	
Preguntas	¿Quiénes son los responsables de su enseñanza y sobre qué bases teóricas y técnicas fundamentan su práctica?	¿Cómo se podrían vincular las trayectorias de formación y experiencia de los enseñantes con sus perspectivas y estrategias de enseñanza?
Técnicas	Entrevistas semi estructuradas	Encuesta <i>on-line</i>

6.4.1 Caracterización general de la población encuestada

En primer lugar, debemos recordar que las siguientes caracterizaciones provienen de ese segmento mayoritario de docentes (872) que respondió afirmativamente a la pregunta filtro inicial en referencia a su experiencia como enseñante de Pericón.

En cuanto a la caracterización de la formación de base de la población encuestada, que declara haber enseñado Pericón en la escuela primaria, en su gran mayoría son los maestros los principales actores responsables de esta tarea, lo que corresponde a un 93.8% de los casos.

Respecto al perfil etario y los años de antigüedad de la población encuestada, observamos en las gráficas siguientes que en su mayoría los respondientes, son personas de entre 30 y 50 años, con más de 11 años de experiencia en la enseñanza.

Tabla 7. Resumen de casos por formación de base

Formación de Base	N	%
MAESTRA/o	818	93,8
Prof. de DANZA	21	2,4
Prof. Ed. FISICA	26	3,0
Prof. de MUSICA	4	0,5
Otros	3	0,3
Total	872	100,0

Casi el 40% de las respuestas pertenecen a docentes que tienen de 11 a 20 años de experiencia y el 25%, corresponde a docentes con más de 21 años de trabajo, lo que suma un 65% de docentes con vasta trayectoria laboral en las instituciones. De todas formas, para saber si efectivamente los docentes que enseñan Pericón pertenecen al sector de mayor experiencia, este dato debería compararse con el perfil etario del total de maestros y maestras en actividad en la actualidad, dato al que no hemos podido tener acceso.

FIGURA 9. Caracterización por edad

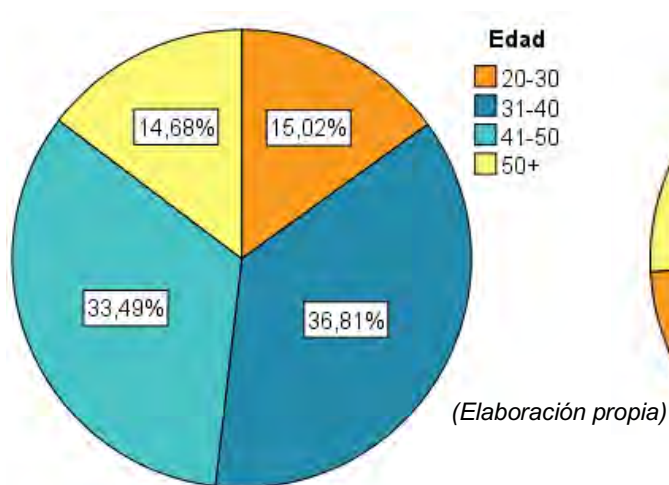
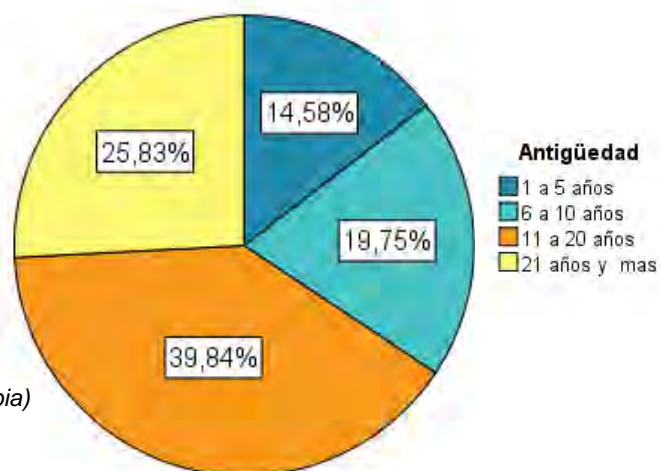


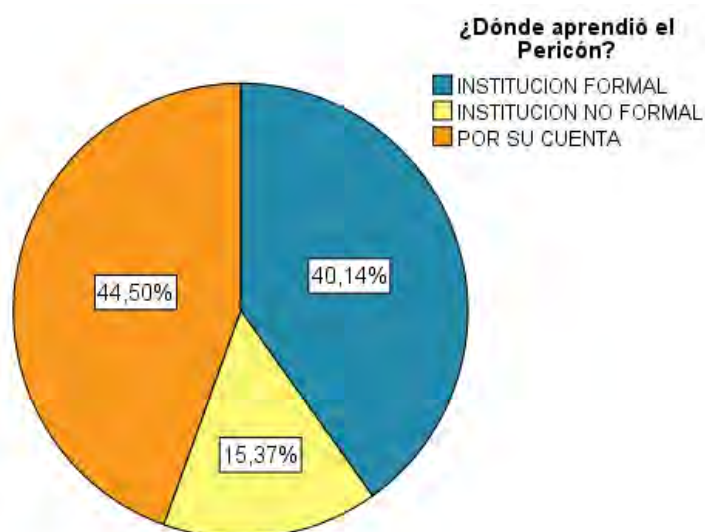
FIGURA 10. Caracterización por antigüedad



6.4.2 Caracterización de los aprendizajes de la población encuestada

El primer dato llamativo, es que el porcentaje de docentes que declara haber aprendido el Pericón por su cuenta, o de forma autónoma, es muy alto: alcanza a un 44,5% del total de casos y supera incluso a los que dicen haberlo aprendido en una institución formal.

FIGURA 11. Aprendizaje del Pericón (Elaboración propia)



a. El aprendizaje autónomo

Al observar de cerca las características de este “aprendizaje autónomo” emergen algunas claves comunes en un alto porcentaje de docentes. Por ejemplo, el uso de recursos audiovisuales y tutoriales de internet, así como la asistencia u orientación de otro docente (paralelo o compañero de otro grado) con experiencia en la enseñanza del Pericón y/o conocedor de esta danza.

TABLA 8. Caracterización del aprendizaje autónomo

Aprendizaje autónomo	Frecuencia	Porcentaje
Internet y medios audiovisuales	183	21%
Orientación de un maestro o colega docente	172	19,7%
Libros, guías y materiales didácticos	52	6%
Colaboración de un tradicionalista o grupo de danza folclórica	25	2,9%
Otros	35	4%
No específica	4	0,5%
Total	471	54,1%
No corresponde	61	7%

En este caso, el porcentaje total de respuestas pasó del 44,5% al 54,1%, debido a que algunos docentes al ampliar sus respuestas especificaron más de una vía de aprendizaje. Por ejemplo, algunos señalan haberlo aprendido “gracias a la ayuda de docentes de danza en las escuelas y a través de tutoriales en internet” (UA619/390-P631).

Hace diez años que trato de transmitir lo que aprendí de otros maestros, viendo bailar a otros y por algún video de *youtube*. (UA1125/721-P653)

Algunos comentarios reflejan una realidad muy difundida acerca de los caminos alternativos de aprendizaje del Pericón:

Lo aprendí indagando de forma espontánea al convertirme en maestra de sexto grado. (UA337/215-P621).

No aprendí a bailarlo, me interesa esta danza y he investigado por mi cuenta cómo se realiza, no cuento con formación vivencial sobre la misma, sólo lo teórico. Es a partir de allí, que intento enseñarla, reproduciendo las figuras que he conocido. (UA369/234-P665)

Esta situación podría llegar a explicar el motivo de la preocupación por el “deterioro” de la calidad de su enseñanza, que señalan Werosch y Veneziani (2004) en su publicación sobre el Pericón Nacional para ANEP. El deterioro deviene según los autores, de una enseñanza no basada en una buena apropiación de esta danza, donde pueden perderse elementos importantes que resultan claves para su enseñanza.

En lo personal lo hemos bailado en base a la experiencia y a los maestros anteriores. Capaz que estaría bueno que en las comunidades educativas hubiera alguien calificado y que lo enseñe en la forma correcta a fin de crecer todos. Como se diría en criollo, lo enseñamos por amor y como nos acordamos que nos lo enseñaron (UA576/362-P78).

Aquí aparece otro elemento interesante de analizar que es la forma en que los saberes en relación al Pericón se han transmitido y han circulado en las últimas décadas entre la población de maestros. Algunos testimonios remiten en parte, a esa forma de trasmisión oral, que ha sufrido modificaciones y transformaciones con el paso de las generaciones. Es muy probable, que el Pericón que bailaron nuestros padres y abuelos en la escuela, solo comparta algunas figuras claves con los pericones del presente. A esto se suma que, a pesar de que contamos con publicaciones más o menos detalladas de sus figuras, cuando el docente no ha vivido la experiencia de la danza, ni conoce los códigos de notación de la misma, el resultado de la puesta en escena, puede no estar de acuerdo con la interpretación académica de los diagramas y textos.

Al respecto, es posible agregar que hemos constatado la existencia de una gran diversidad de tutoriales y videos sobre Pericón en internet, donde se vuelve evidente la heterogeneidad de formas y figuras que tuvo y tiene hoy, esta danza. En este punto corresponde recuperar la idea de que el Pericón en realidad perteneció a un género de danzas, como lo fue su antecesora la contradanza. Este hecho, se consagra en la realidad de que cada región o localidad, ha adaptado sus formas, y le ha impreso una identidad propia. Finalmente debemos dar cuenta de que existen varias melodías de Pericón, aunque en el Uruguay se haya difundido con mayor éxito el Pericón de Grasso, así como en Argentina, se hizo lo propio con el Pericón por María de Antonio Podestá.

Analizaremos a continuación, una de las principales características que aparecen asociadas a este aprendizaje autónomo del Pericón, que es su transmisión horizontal entre los sujetos. Esta forma de transmisión cultural tan característica de los hechos de cultura popular.

b. Aprendizaje entre pares

A partir del trabajo de observación en uno de los centros de enseñanza visitados, fue posible reconocer una situación que conforma un dato muy reiterado también en las respuestas de la encuesta: la práctica del Pericón en la escuela configura un espacio de formación entre pares (no solo paralelos, sino entre los docentes de diversos grados de una misma institución, y aún entre los propios niños de la misma generación). Su práctica, por un lado, es una oportunidad de encuentro e intercambio de saberes entre maestros, donde usualmente los de mayor experiencia van transmitiendo no solo sus conocimientos sobre el Pericón sino sus estrategias de enseñanza para la danza. Aquí se presentan algunos ejemplos extraídos de los datos de la encuesta, que reflejan esta realidad:

Solicité ayuda a una docente de muchos años de experiencia, y que con agrado, colaboró conmigo ése año (UA358-227/P236)

Cuando fui maestra de 6to año mi paralela de grado me enseñó.(UA1254/795-P410)

Aprendí a través de lo enseñado por otras maestras de mi escuela (UA1179/750-P473)

En uno de los centros educativos observados, fue posible reconocer además de qué manera el resultado de estas interacciones repercutió favorablemente a la interna del colectivo de la institución y estrechó los vínculos entre los maestros. La siguiente cita pertenece a una maestra entrevistada en oportunidad del trabajo de observación no participante en uno de los centros de enseñanza:

M: Lo único importante que voy a decir (yo que soy la nueva en esto del Pericón), es que yo aprendí muchísimo. Les pedí una mano porque es la primera vez que ensayo el Pericón. (Hace referencia a sus colegas docentes) Y aprendí un montón con ellos [...] Entonces el otro día, J me veía cuando yo estaba ensayando, y me dice “pero andas re bien” y claro yo aprendí mucho y estoy en ese aprendizaje aún. Para mi es re importante [...] y además estoy aprendiendo con los chiquilines. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.1, l.31-35)

Durante las jornadas de observación en dicho centro de enseñanza, se fue evidenciando la participación y colaboración del equipo docente, con el objetivo de que se pudiera ensambalar un solo Pericón con todos los grupos de 6to año. La sinergia entre las actividades y propuestas de los distintos docentes reflejaba acuerdos previos y lineamientos comunes que finalmente llevaron a un buen desenlace final, en la fiesta de fin de cursos.

En definitiva, como veremos a continuación, es alto el porcentaje de los casos encuestados que manifiestan esta forma de transmisión horizontal, y espontánea entre colegas, donde el trabajo en equipo también es una constante. Veamos en detalle algunos números:

Cuando se le consultó a los maestros encuestados acerca de los principales apoyos a los que recurren para la enseñanza del Pericón, un 48,6% de los encuestados, mencionan a sus paralelos o a otros colegas docentes como referentes importantes de su práctica. El porcentaje aumenta en las respuestas de pregunta abierta donde un 67% (588 casos) reconoce la importancia de la colaboración de sus pares a la hora de aprender y enseñar Pericón.

El aprendizaje entre pares también aparece entre los niños:

J: Ellos quieren estar. Es como decir “yo quiero estar en ese momento ahí, junto con mis compañeros, al principio no me sale, porque no puedo, porque el paso” [...] y después los propios compañeros empiezan a ayudar al que no le sale.

M: Ellos se van marcando entre ellos, se van guiando [...] (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.3, l.39: p.4, l. 1-3)

Otra situación de aprendizaje entre pares, se genera a partir de que en muchos centros educativos, cuando se busca equiparar el número de participantes para cumplir con la condición de armar parejas mixtas, se suele convocar a estudiantes de 5to año, para cubrir los faltantes de niños o niñas de 6to. Esos mismos niños, al pasar a 6to, suelen asumir el rol de colaboradores en la enseñanza de esta danza.

El niño sabe que tiene que ayudar al que está al lado. Y en algunas escuelas el Pericón hace que los niños se relacionen no solo con los de un clase, o su núcleo, sino que se vinculan con los niños de otras clases. Cuando faltan varones o faltan niñas, vienen de niños y niñas de 5º para completar las parejas y eso ayuda a que no se muera. Porque al año siguiente esos niños de 5º ya lo saben y ayudan a enseñarlo a sus compañeros. Son como los “viejos” del Pericón. Los que tienen la experiencia. (IC4-E8, p.4, l.5-10)

Según lo expresan algunos docentes entrevistados, esta situación se vive de forma especial por parte de los niños de 5º que se integran a los ensayos con los de 6to.

M: Este año tenemos dos compañeras de 5º que están bailando porque faltaban nenas. Copadísimas ellas, divinas. Y dicen: “que bueno así para el año que viene ya lo sabemos”.

J: Los míos de 5º que están dando una mano, están orgullosos de ir.

M: Ellos están esperando ese momento, y van y colaboran y se sienten parte de todo esto.

J: Están orgullosos de ir y de estar con los de 6º. No es poca cosa! [se ríen] (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.4, l.20-25)

b. El aprendizaje “formal” del Pericón

Lo primero que es preciso aclarar es que esta pregunta de respuesta múltiple en la encuesta, ofrecía un amplio espectro de instituciones formales donde efectivamente se enseña o se ha enseñado Pericón, tanto en forma curricular, como en talleres intensivos de actualización profesional o educación permanente, o como contenido de asignaturas complementarias dentro de la formación inicial de maestros y profesores. En el siguiente cuadro se resume la frecuencia y el porcentaje de casos que aprendieron el Pericón en alguna de estas instituciones:

TABLA 9. Caracterización del aprendizaje formal (elaboración propia)

En caso de responder "Institución Formal, señale a qué institución se refiere"	Frecuencias	Porcentaje
Escuela Primaria	163	18,7 %
Formación docente (INN, IFD, IFS, IPES)	161	18,5 %
Escuela Nacional de Danza y otras escuelas municipales de danza.	35	4 %
Instituto Superior de Educación Física	17	1,9 %
Escuelas de Música (CEIP)	11	1,3 %
Otras instituciones formales	7	0,8 %
Total	394	45 %
N/c – No corresponde	39	4,5 %

En este caso, el porcentaje total de respuestas creció un 4,8% debido a que algunos docentes marcaron más de una opción: por ejemplo, Escuela Primaria e Instituto Normal. Además, los docentes encuestados tenían la opción de agregar al listado, otras instituciones formales no contempladas en el formulario. En la Tabla se agregó el ítem "otras instituciones formales" que fundamentalmente corresponden a instituciones privadas de enseñanza formal.

Al respecto también debemos decir que se constataron, algunos casos de confusión entre el concepto de enseñanza formal y no-formal. En este caso se presentan en los cuadros como respuestas que "no corresponden" (n/c) con la variable seleccionada.

Al observar el detalle de las instituciones formales mencionadas por los docentes podemos realizar otras interpretaciones:

De los datos del cuadro de instituciones, podemos advertir que la preocupación de Veneziani y Werosch (2004) podría estar fundada además en que del 40% de la población encuestada que declara haberlo aprendido en una institución formal, un 18,7% menciona únicamente la Escuela Primaria como institución de referencia. Esto podría interpretarse de dos maneras: a) en un importante número de casos, es el recuerdo del Pericón aprendido en la escuela primaria, la única referencia para su enseñanza, b) o que algunos de esos casos, correspondan a docentes que lo han aprendido dentro de la institución ya siendo docentes, a través de la orientación otros colegas o paralelos.

Asimismo, debemos considerar que el tipo de formación en danza que poseen los docentes egresados de la Escuela Nacional de Danza (División Folclore), difiere de la formación que han recibido históricamente los docentes de Educación Física y los maestros, a lo largo del tiempo.

A los distintos enfoques de la enseñanza de la danza que mencionamos asociados a estas instituciones, se le suman: i) los cambios curriculares en todas ellas, ii) la eliminación de asignaturas vinculadas específicamente a la educación rítmica, y la danza de la formación inicial de maestros y iii) la reducción de la carga horaria y de algunos contenidos, asociados a danza, en la formación de

docentes de educación física. Todos estos elementos, probablemente amplificaron la diversidad de enfoques y las diferencias de perspectivas de enseñanza del Pericón, también, a nivel formal.

Todas las situaciones descritas anteriormente, conducen a que algunos docentes en sus respuestas, sugieran la necesidad de unificar los criterios de enseñanza del Pericón, al igual que su forma coreográfica.

[...] Sería lindo que en todas las escuelas del país se bailara de la misma manera, con los lineamientos básicos correspondientes. (UA477/299-P346)

Se ha difamado al ser enseñado por personas que no tienen formación para ello ya sea maestras o profesores de educación física que en su intento por querer colaborar han ido mal formando la danza. (UA7/7-P557)

[...] Al pasar de los años la mayoría de los docentes solo reproduce lo que recuerda de su experiencia escolar y eso ha causado que deforme en algunos aspectos la danza original. (UA50/43-P408)

En respuesta a esta necesidad que no es nueva, es que Veneziani y Werosch (2004), así como Nilda Santos (2010) procuraron publicar un material que pudiera servir de referencia común para la enseñanza del Pericón en la escuela a nivel nacional.

Precisamente, uno de los informantes calificadas que entrevistamos, agrega un elemento que puede aportar a la comprensión de los hechos en relación al aprendizaje formal del Pericón en la actualidad:

[Desde el año 2014] en la escuela de danza se aprende a bailar, salen bailarines pero muy distinto es saber enseñar. Por otro lado, en el ISEF, hoy por hoy tampoco se enseña más folclore ni danzas tradicionales. En Magisterio, lo único que se estaba haciendo son talleres optativos de arte que cada uno decide si quiere hacer teatro, títeres, o danza. Y en el IPA todavía no hay egresados de la carrera de profesor de danza. Entonces ¿quién enseña el Pericón si ya no forma parte de los programas de ninguna carrera de formación docente? Porque antes existía. ¿Y ahora? Cuanta gente saldrá del IPA para enseñar danza? Muy pocos. No alcanzan para todos los liceos y todas las escuelas! (IC2/E2, p.1, l.34-40)

Y agrega:

[...] el peor de los problemas es el desconocimiento. Y es un desconocimiento a todo nivel. Desde las autoridades hasta el último y más ignorado de los ciudadanos. Y eso viene porque se fue sacando su enseñanza de las diferentes carreras que lo enfocaban, y llega un momento que nadie lo enseña y en ese momento es que muere. (IC2/E2, p.6 , l. 14-18)

Finalmente, debemos matizar estas afirmaciones ya que el Pericón, a partir del corriente año (2018) vuelve a ser un contenido de enseñanza en el programa de Ritmo y Danza de la Licenciatura en Educación Física. Asimismo, el Profesorado de Danza recientemente creado en el Instituto de Profesores Artigas, también ha incluido el Pericón en los contenidos de las asignaturas vinculadas a las danzas folclóricas, y aunque son pocos estudiantes los que cursan el profesorado, algunos ya han comenzado su práctica docente en los institutos normales y en secundaria.

c. El aprendizaje no-formal del Pericón.

Observemos ahora los docentes que mencionan haber aprendido el Pericón en un ámbito o institución no-formal. Aquí ocurre lo mismo que con el aprendizaje autónomo y formal: cuando se desglosan las opciones dentro de cada categoría contamos con un aumento del porcentaje de respuestas debido a que los docentes especifican que sus aprendizajes involucran más de una opción, y el diseño del formulario no limitaba las opciones de respuesta secundaria. Por esta razón, se observa que el total obtenido en la opción “no-formal” de 15,37%, en este caso aumenta, porque quienes han optado por aprendizaje autónomo o formal, luego amplían y agregan elementos que hacen referencia al ámbito no-formal en sus respuestas. Por ejemplo: “Aprendí a bailarlo con los maestros de la escuela y con algunas familias que conformamos un grupo de danza folclórica. (UA685/434-P411)”

Asimismo se observa un porcentaje, no demasiado significativo, de docentes que vuelven a confundir los conceptos de institución formal y no-formal, y por eso nuevamente tomamos la opción de agrupar estas respuestas en una categoría aparte como “N/C – No corresponde”. En el siguiente cuadro presentamos el detalle de estas opciones de respuesta.

TABLA 10. Caracterización del aprendizaje no-formal (elaboración propia)

Institución No Formal	Frecuencia	Porcentaje
Grupo de Danza Folclórica, y/o agrupación tradicionalista	90	10,3 %
Encuentros y festivales de danza, ámbitos de taller no-formal	70	8 %
Academias de danza locales, casas de cultura municipales	25	2,9 %
Otros espacios de enseñanza no-formal	2	0,2 %
Total	187	21,4 %
N/C - No corresponde	22	2,5 %

Más allá de los porcentajes y frecuencias, algunos ejemplos de respuestas abierta amplían los detalles y permiten observar más de cerca los caminos no-formales del aprendizaje del Pericón:

Participé de niña en grupos de danza y aprendí El Pericón Nacional [...] hace 15 años que lo enseño ya que hace muchos años que soy maestra de sexto (UA24/20-P256).

Perteneciendo a un grupo de danza aprendí los pasos del Pericón (UA106/75-P 783).

Extraemos algunos casos donde el aprendizaje no-formal se da de forma indirecta, a través de un familiar del maestro o maestra.

Me lo enseñó mi hermano[...] era integrante del cuerpo de danza de la casa de la cultura del departamento de Artigas (UA1008/644-P388).

Me lo enseñaron mis padres, ya que bailaron folclore en un grupo de danza hasta la edad adulta (UA674/428-P413).

Finalmente, analizamos este aspecto en relación al departamento de procedencia de los docentes y observamos que el aprendizaje no formal del Pericón se produce mayoritariamente en el interior del país.

TABLA 11. Distribución geográfica del aprendizaje no-formal

Aprendizaje No Formal	Frecuencia	Porcentaje
Interior	144	77%
Montevideo	43	23%
Total	187	100%

6.4.3 Perspectivas de enseñanza a partir de las observaciones en los centros de enseñanza

El trabajo de observación periódica del proceso de enseñanza y de ensayo del Pericón en dos centros de enseñanza de Montevideo, permitió un acercamiento a los hechos vividos, y percibidos por los docentes, quienes muy gentilmente, aceptaron compartir su trabajo y formar parte de esta investigación.

A partir del proceso de observación se pudo observar que las miradas sobre enseñanza varían de acuerdo a la formación de base del enseñante y que estas perspectivas además, no siempre se corresponden con los hechos vividos y observados. A continuación se presenta un cuadro que resume las posiciones en materia de enseñanza observadas en los centros educativos visitados.

CUADRO 7. Perspectivas de la enseñanza del Pericón en los centros educativos visitados

	CENTRO DE ENSEÑANZA 1	CENTRO DE ENSEÑANZA 2
Lugar	MVD Centro	MVD Rural
Tipo de enseñante	Prof. de danza	Maestros
Modalidad de trabajo, estrategias.	Trabajo individual	Trabajo en equipo
Perspectivas de enseñanza	Énfasis técnica coreográfica y conexión con la música	Énfasis en potencial de socialización y en el disfrute

El cuadro sintetiza realidades diferentes: en uno de los centros educativos un docente de danza estaba a cargo de la enseñanza del Pericón, en el otro, un equipo de maestros. En el primero se pudo observar un muy buen nivel técnico de los niños, producto de un proceso sostenido desde nivel inicial con respecto a la danza. Se observó un claro trabajo a partir del paso básico y la ejecución de todas las figuras de la versión “oficial” del Pericón, difundida desde la Escuela Nacional de danza.

En el otro centro educativo el énfasis parecía otro. Trabajar con urgencia lo vincular en primera instancia, lograr contagiar motivación en los niños, por medio del humor y los chistes a partir de las voces de mando, para que la experiencia resultase disfrutable y entretenida. La coreografía

incorporaba nuevos elementos, y la ejecución de los movimientos parecía desconectada de la música.

Finalmente, en el primer centro de enseñanza se observó que la toma de decisiones y el trabajo con el grupo respecto a la danza recaía casi exclusivamente en el docente de danza, en cambio en el otro centro educativo, se observó una labor compartida y sostenida desde el colectivo de maestros.

6.4.4 Prioridades y perspectivas para la enseñanza del Pericón según los datos de la encuesta

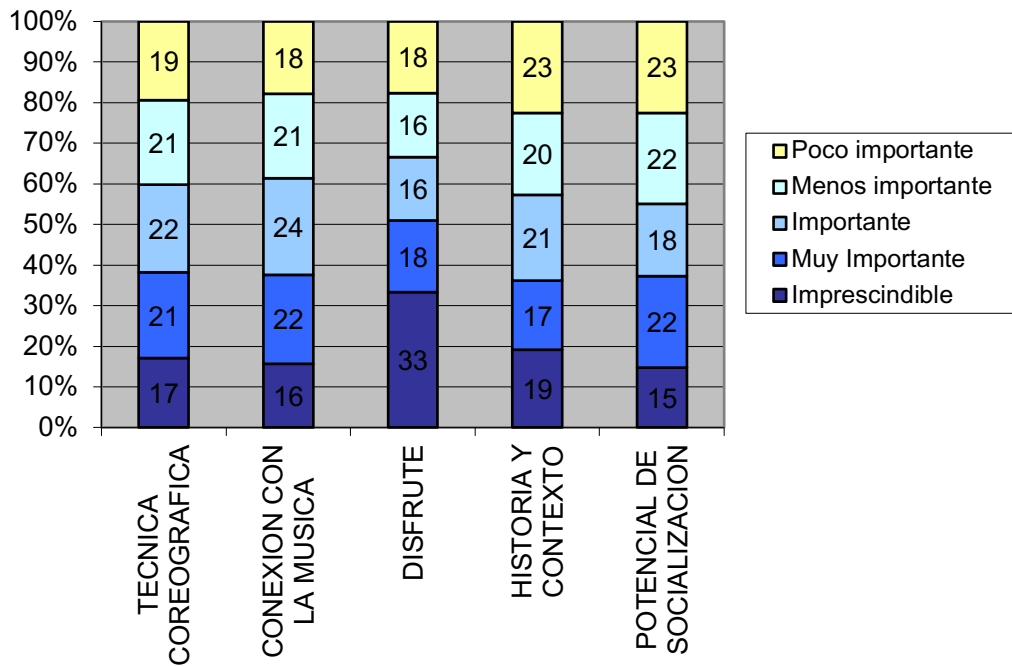
A partir del segundo de los objetivos, nos proponíamos poner en relación las perspectivas de enseñanza de los docentes en función de sus trayectorias de formación y caminos de aprendizaje. Con el fin de poder acercarnos a esta relación entre trayectorias y perspectivas, comenzamos por intentar determinar qué prioridad asignan los docentes a ciertos aspectos relacionados con la enseñanza del Pericón. El criterio de prioridad surge, al tener en cuenta que no siempre están dadas las condiciones para una enseñanza integral y profunda de todas las dimensiones presentes y comunes a la danza tradicional y popular.

Estas grandes dimensiones como ya vimos, incluyen no solo los aspectos técnicos, coreográficos y musicales, sino que involucran también aspectos históricos y sociales, que aportan otro nivel de densidad al aprendizaje.

Recuperamos aquí, las cinco dimensiones propuestas como categorías apriorísticas en una escala Lickert cuyos cinco niveles de prioridad fueron asignados por los docentes. Las opciones se presentan aquí ordenadas alfabéticamente, pero en el formulario fueron apareciendo de manera aleatoria:

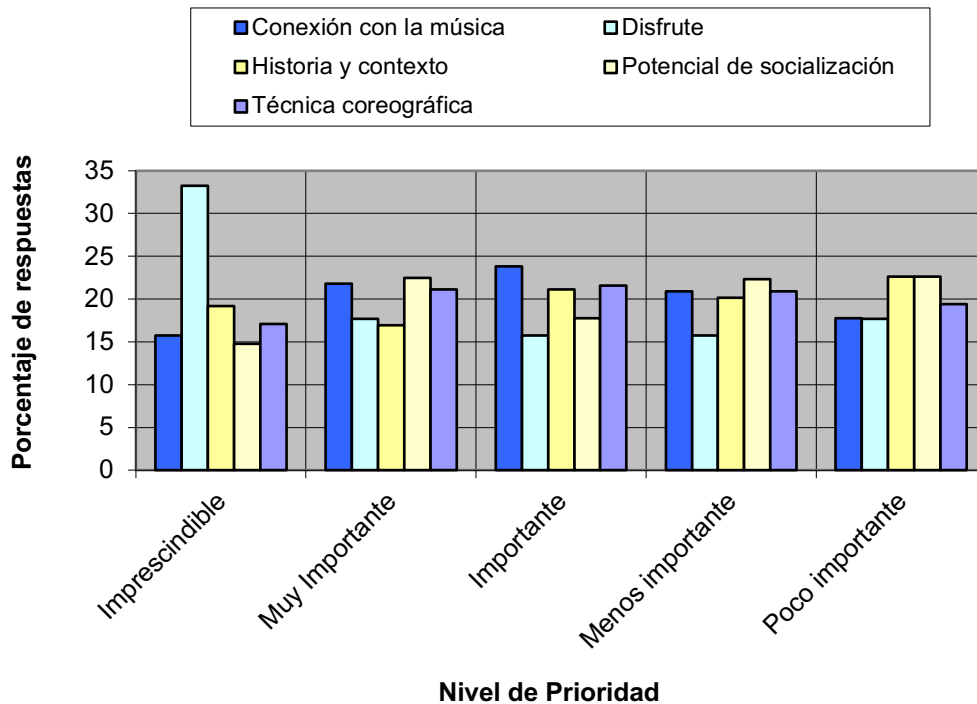
- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| a) Conexión con la música | 1 – Imprescindible |
| b) Disfrute | 2 – Muy Importante |
| c) Historia y el contexto | 3 – Importante |
| d) Potencial de socialización | 4 – Menos Importante |
| e) Técnica coreográfica | 5 – Poco Importante |

FIGURA 11. Perspectivas para la enseñanza del Pericón (Elaboración propia)



En la figura anterior, se observa cierto equilibrio en cuanto a las opciones seleccionadas por los docentes. La distribución de las respuestas para cada dimensión de la enseñanza del Pericón, aparece bastante homogénea, y no se vislumbra un descuido o la ausencia de atención en general, hacia ninguno de estos aspectos. Se presenta a continuación, otra organización de los mismos datos, a fin de poder observar mejor algún elemento de destaque para el análisis:

FIGURA 12. Prioridades y perspectivas para la enseñanza del Pericón (Elaboración propia)



Al cambiar los ejes “X” e “Y”, emerge más claramente que el disfrute de la práctica del Pericón es señalado con mayor frecuencia como “imprescindible” desde las perspectiva de los docentes encuestados.

Si sumamos las respuestas que colocan al disfrute como “imprescindible” y “muy importante”, el porcentaje para la opción “disfrute” alcanza al 51% de los casos. Esto nos lleva a observar que parece haber acuerdo, en la percepción de la mitad de los docentes encuestados: el disfrute es un aspecto prioritario a fomentar y tener en cuenta en la enseñanza del Pericón.

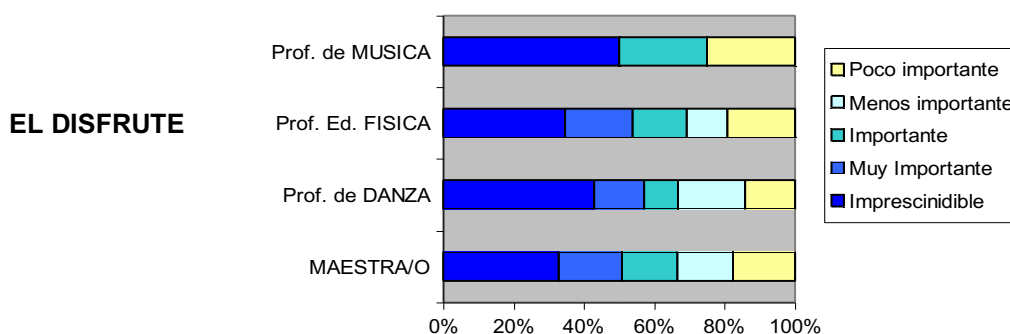
Las demás dimensiones en el gráfico, continúan distribuidas de forma más o menos homogénea. Este dato puede interpretarse a la luz del reflejo de esa enseñanza diversa, heterogénea, no demasiado reglada, ni pautada desde la formación docente, que permite que para cada enseñante las prioridades puedan ser distintas.

Analicemos ahora cada una de las dimensiones en función de las trayectorias de formación de los docentes:

a. Dimensión 1: “El disfrute”

Al observar más de cerca el asunto y analizarlo desde la perspectiva de la formación de base de la población encuestada, podemos visualizar claramente que “el disfrute por parte del niño” es la opción que señalan con mayor frecuencia tanto los maestros, como los docentes especializados de las distintas áreas asociadas con su enseñanza.

FIGURA 13. Perspectivas del disfrute en relación a la formación de base (elaboración propia)



Además de los datos cuantitativos que arroja la escala, las opiniones de los docentes nos permiten interpretar el asunto desde una perspectiva cualitativa y mas cercana.

[El Pericón es] una instancia de integración y disfrute. (UA397/252-P283)

El aprendizaje sobre el goce y el disfrute de las manifestaciones danzarias que tuvieron lugar en su país y que están íntimamente relacionadas al saber de su pueblo. (UA211/145-P309)

Toda experiencia corporal de danza permite el desarrollo integral de las personas, sentir, vivir y disfrutar... la música y la danza son vitales para desarrollar aprendizajes [...]. (UA50/43-P408)

La danza es un disfrute en todo sentido y si el docente no lo disfruta..., el niño tampoco. (UA685/434-P411)

Observamos aquí, un matiz interesante de interdependencia entre el disfrute del niño y el disfrute del maestro. Algunos informantes clave entrevistados, también parecen estar de acuerdo en que si el docente no disfruta de enseñar el Pericón, va a ser difícil que el niño disfrute su aprendizaje, y en definitiva, reconocen a su vez, que sin no hay disfrute, no tener sentido bailar:

[...] sin el aire, sin las ganas, el disfrute, el gusto, no tiene sentido la danza. Ahí tiene que ver la parte didáctica del docente en ser capaz de transmitir las ganas, el gusto con el que hay que bailar. Sino queda en eso. Todo muy bien, la profesora me enseñó, pero resulta que no aprendí porque fue algo que una maestra o profesora de música le enseñó a mi maestra y mi maestra me lo pasó a mi como quien pasa una lección de geografía acerca de donde queda situada Lituania. ¿Me explico? (IC1/E1, p.5, l.31-36)

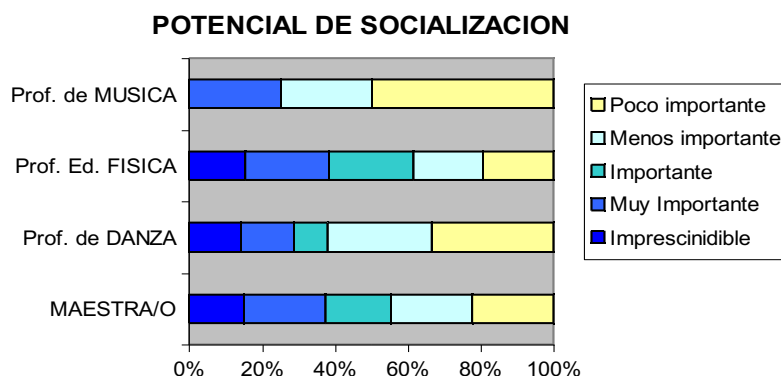
Lo primero, trabajando con niños es el disfrute. Si no hay disfrute no tiene sentido. Yo no estoy de acuerdo con imponer nada, sino enseñar dando oportunidad al niño de disfrutar mientras aprende. Cuando nosotros disfrutamos, damos lo mejor de nosotros sin que nadie nos lo pida. De la otra manera es una exigencia, un sufrimiento que no tiene nada que ver con la danza. (IC3/E3, p.4, l.37-40)

Las palabras de estos docentes reflejan una posición desde la experiencia que bien podría asociarse a las ideas y teorías que encontramos acerca de la relación aprendizaje y emoción, tan presentes en los enfoques contemporáneos sobre neurociencia y educación (Mora Teruel, 2014: Damasio,1994). En este caso, lo interesante es que para estos docentes de danza, algunos incluso ya jubilados, es prácticamente inconcebible que se enseñe danza desde una perspectiva que no contemple la dimensión emocional del aprendizaje.

Por otro lado, observamos que curiosamente, la opción con menor valoración por parte de los docentes encuestados es el potencial de socialización que ofrece esta práctica.

b. Dimensión 2: lo social, vincular.

FIGURA 14. Perspectivas del potencial de socialización relación a la formación de base (elaboración propia)



Para analizar esta dimensión, sumamos las respuestas de los que consideran este asunto como “poco importante” y “menos importante”: el resultado es que un 45% de los docentes no considera esta dimensión como prioritaria. En particular son los profesores de danza y de música los que menos consideran esta dimensión en su enseñanza. Una forma de analizar esta dimensión, sería observarla como una característica del Pericón y no como un objetivo a buscar “a priori” desde la enseñanza.

Esta dimensión subyace a las demás y puede ser poco perceptible para los docentes de poca experiencia. Sin embargo, algunos informantes clave, con experiencia en formación de formadores, reconocen este potencial como una de las claves de todas las danzas populares colectivas:

Es un baile colectivo. En donde hay una relación [se apoya y enfatiza el término relación] con sus pares y no se puede hacer solo sino que todos necesitamos del otro para poder bailar [...] es un excelente vehículo de relación. Pero *grosso modo*, es eso: [...] es un baile de conjunto, de equipo, donde hay que estar conectado con el otro para poder realizarlo. Es lo opuesto a lo individual. (IC4/E8, p.3, l.33-38)

[...] el Pericón aporta un trabajo en pareja, que me lleva a respetar el ritmo del otro, [...] tenemos que acomodarnos mutuamente al ritmo del compañero. Pero a su vez es un trabajo en conjunto y muchas figuras dependen de ese trabajo colectivo. Eso hace que también deba respetar y acompasarme al tiempo y el espacio de los demás. Eso es tremendamente formativo (IC2/E2, p.2, l.40-43)

Otras opiniones apuntan específicamente a observar ciertas figuras del Pericón como contenedoras de este potencial:

[...] en la cadena yo les digo que es como saludar uno por uno a cada compañero, y en vez de ‘choque los 5’ (hace el gesto), les digo: ‘hacelo como si lo fueras a saludar a tu manera, y expresá, mostrá y dejá que todo fluya.’ Y ellos lo hacen con una vitalidad, con unas ganas tremendas. Aquello técnico de entrar y salir de la cadena, queda en segundo plano. Los gurises se saludan y se concentran en como le van a agarrar la mano al compañero para que reconozca ese saludo. (IC3/E3, p.5, l.10-14)

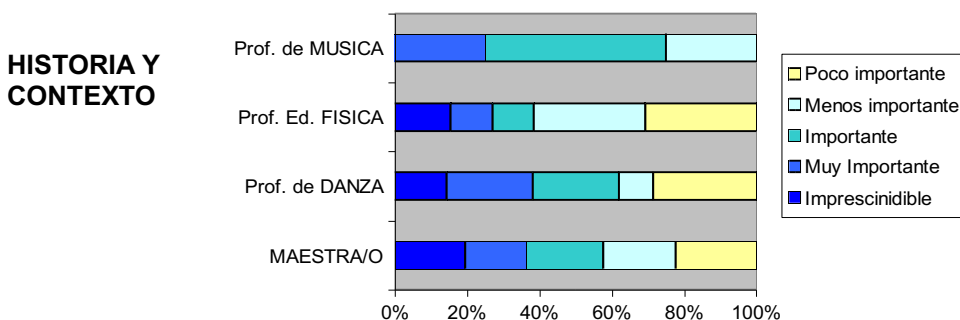
El potencial de socialización, en definitiva se expresa en el cuerpo e implica un trabajo desde lo afectivo en clave colectiva:

[...] en esta danza además aparecen gestos amistosos, fraternos, como darse la mano, el abrazo que implica mayor acercamiento, pero eso hay que trabajarlo y destacarlo especialmente. Y eso a veces es lo que más cuesta porque involucra lo afectivo. (IC5/E7, p.4, l.37-39)

c. Dimensión 3: la historia y su contexto

Continuando con el análisis, nos encontramos con la dimensión histórica y el contexto donde se inscribe esta danza, como la segunda opción de menor prioridad para los docentes. La suma total de las opciones “poco importante” y “menos importante” en este caso alcanza al 43% de los casos.

FIGURA 15. Perspectivas de la dimensión histórica en relación a la formación de base (Elaboración propia)



En este caso, son principalmente los profesores de educación física para quienes este aspecto reviste menor relevancia. La suma de respuestas asociadas a “poco importante” y “menos importante” alcanza en este caso al 62% de los docentes de encuestados.

Sin embargo, nuevamente son los informantes clave los que destacan la necesidad de una enseñanza del Pericón contextualizada e inscripta históricamente:

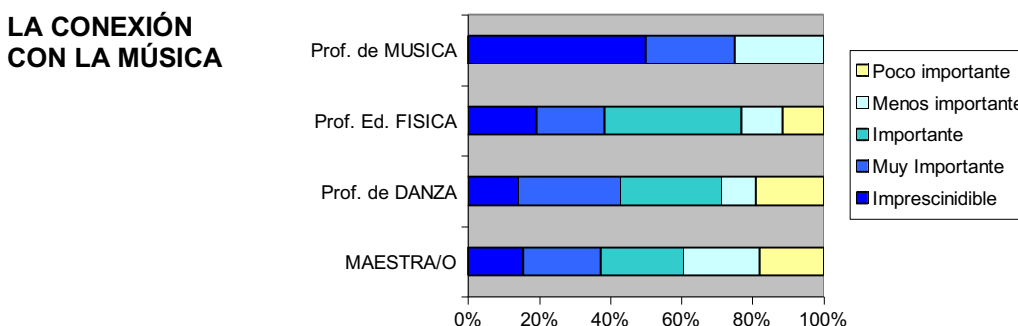
[...] Primero trabajamos la historia de la danza, meter a los chiquilines en la época, saber el por qué de esa danza, que historias tenía [...] (IC5/E7, p.2, l. 4-5) El niño que llega a 6° ya de por sí tiene alguna noción histórica. Bueno entonces hablamos de la figura del gaucho, y eso. [...] Si yo no sé en qué momento se bailó eso y por qué esa gente se comportaba así en ese tiempo, qué vivía el ser humano que bailaba Pericón, no tiene mucha gracia [...] Yo necesito enseñar el Pericón así, como viajando en un túnel del tiempo para trasladarnos, sin dejar de ser el ‘yo’ de hoy, como frente a una película en la que puedo entrar y salir cuando quiero. ‘¿Qué harías vos en ese tiempo?’ –les pregunto. Y si querés atravesás distintas épocas! Porque son más de 100 años de pericones. Entonces, así lo disfrutas, desde la vivencia corporal de un viaje en el tiempo. (IC3/E3, p.4, l.40-41, p.5, l. 1-6)

A este aspecto volveremos más adelante cuando analicemos las sugerencias de cambio que los docentes entienden necesarios para mejorar la enseñanza del Pericón en la escuela.

d. Dimensión 4 y 5: la conexión con la música y la técnica coreográfica

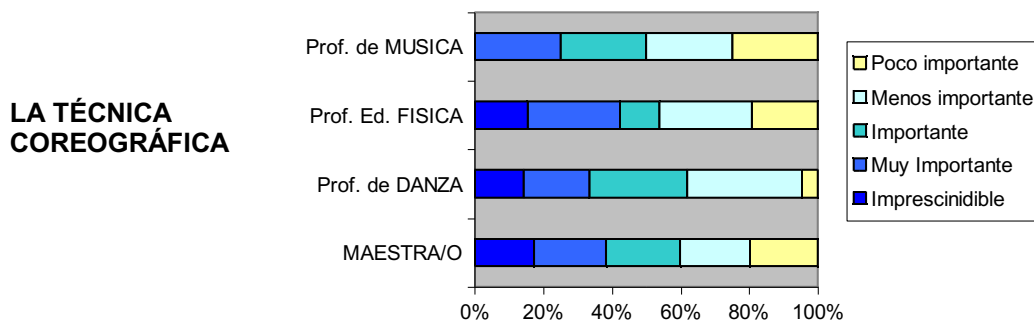
Finalmente, la conexión con la música y la técnica coreográfica aparecen en un nivel intermedio de prioridad general. El gráfico arroja además lo que podría ser previsible: la mayor porción de respuestas que se afirman y priorizan la conexión con la música, se halla precisamente en los profesores de música.

FIGURA 16. Perspectivas en relación a la música en función de la formación de base (elaboración propia)



Sin embargo, como vemos en la siguiente figura, llama la atención que no se reproduce la misma lógica en los profesores de danza. Para estos, en su mayoría, la técnica coreográfica no aparece como una prioridad significativa, sino más bien, algo medianamente importante, casi al mismo nivel que para los maestros, y un poco por debajo incluso del porcentaje de respuesta de los profesores de educación física.

FIGURA 17. Perspectivas en relación a la técnica coreográfica en función de la formación de base (elaboración propia)



Esta misma tendencia, la encontramos en las entrevistas a los informantes clave que fueron profesores de danza:

Yo hice muchos cursos con Alcira López Ibarburu, que fue una profesora de danza [...] y profesora de gimnasia desde que se creó el Instituto [ISEF] en el año 39. Ella había viajado mucho becada y tenía mucha experiencia. Ella decía: 'cuando tenemos una danza y el niño presenta dificultades con la parte técnica [...] no importa. Rompamos un poco la danza. Démosle el aire necesario y más nada. El aire de chacarera, o el aire de gato, o el aire de candombe. No pasa nada si no sale perfecto el paso básico. Deformemos un poco la danza, pero no deformemos al niño', decía. [...] Que se exprese y se recree bailando. Que no padezca el aprendizaje. (IC1/E1, p.6, l.1-10)

Otro informante, expresa algo similar y advierte que muchas veces el excesivo énfasis en la dimensión técnica puede afectar el disfrute de la danza.

Yo hago énfasis en una concepción de que bailar es fácil. (Se afirma) Bailar es fácil. A veces cuando doy talleres para maestros les digo: 'bueno [...], guardemos la corrección para después, para algún momento pero no empecemos a corregir de entrada cosas que [...] ¿para qué?'. La danza necesita del disfrute primero que nada ¿verdad?. (IC4/E8, p.7, l.7-10)

En el mismo sentido, un docente de educación física expresaba lo siguiente:

La forma de enseñar la educación física deportivizada desvalorizó este contenido, porque además se enseñó mecánicamente con énfasis técnicos. Toda enseñanza fragmentada frustra y mata el gusto por el bailar con otros. (UA1308/825 - P331)

Así como hay docentes que plantean la necesidad de fijar u homogeneizar la coreografía del Pericón, otros plantean la posibilidad de dar mayor libertad para la adaptación de la coreografía a las necesidades del contexto donde se propone esta práctica.

Es necesario el conocimiento de las abundantes figuras para elegir según la edad y las posibilidades cuáles hacer, y la música del Pericón en sus distintas partes para ver dónde va cada figura. (UA1386/872 - P645)

En síntesis, los centros de interés y prioridades en cuanto a las potenciales dimensiones de trabajo que emergen de la práctica del Pericón escolar, son múltiples y reconocibles por los docentes encuestados. Sin embargo, en este nivel primario de análisis no parece haber consenso en cuanto a qué priorizar o no, de acuerdo al tiempo disponible y al contexto de enseñanza. Esta diversidad de

perspectivas, en la que solo la dimensión disfrute consigue un mayor número de adhesiones, puede ser reflejo de la imposibilidad de descartar o descuidar ningún aspecto vinculado a esta práctica.

6.5 HALLAZGOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3

CUADRO 8. Objetivo 3. Preguntas y técnicas.

Objetivo 3	Reconocer los principales aportes y desafíos que presenta la práctica del Pericón en el ámbito escolar uruguayo en el contexto educativo del S.XXI, desde la perspectiva de los enseñantes y especialistas en la materia.		
Preguntas	¿qué necesidades de revisión presentan algunos supuestos asociados a esta danza a partir de su práctica en el ámbito educativo?	¿Qué potencial podemos reconocer en el Pericón para la mejora de las condiciones de convivencia e inclusión en el ámbito escolar?	
Técnicas	Observación no participante	Entrevistas semi-estructuradas (luego de finalizada la observación)	Encuesta <i>on-line</i>

6.5.1 Problemas y dificultades para la enseñanza del Pericón en los centros de enseñanza observados.

A partir del trabajo de observación no participante en los centros de enseñanza, fue posible reconocer algunas de las categorías apriorísticas orientadoras del análisis, así como nuevas dimensiones y problemas que aportan otras posibles lecturas sobre el fenómeno.

Al intentar un análisis comparativo entre ambos centros, se observó que en una de las escuelas aparecieron fundamentalmente necesidades de infraestructura, (espacios no demasiado adecuados para la práctica de la danza) y la necesidad de recuperación de vínculos entre los niños.

El otro centro observado no presentaba problemas en ese sentido. Contaban con el tiempo y el espacio necesario para la práctica, un buen relacionamiento general entre los niños, niñas y docentes, y un trabajo sostenido a lo largo de todos los años, y en todos los niveles, en materia de danza. En este contexto tan favorable, fue posible, sin embargo, reconocer algún problema. En particular y de acuerdo a lo confirmado por la docente, la presión familiar, para que los niños participen del Pericón, es bastante corriente. Se trata de una práctica que requiere de mucho ensayo y a veces los problemas de ausentismo en los niños generan que, a último momento, sus padres presionen para que sus hijos se integren y participen de esta instancia, sin tomar en cuenta, los múltiples inconvenientes que esto genera, para el grupo, para el docente y para el propio niño o niña en cuestión. Sería interesante un abordaje del fenómeno del Pericón escolar, desde la perspectiva de los padres y conocer las motivos que nos permitan comprender la relevancia de esta práctica para la comunidad.

El otro centro de enseñanza, al igual que la mayoría de las escuelas del país, no cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de prácticas corporales artísticas. Se trabaja por lo tanto en diversos espacios alternativos, de acuerdo a las inclemencias del tiempo, y la cantidad de niñas y niños presentes. Una opción estratégica observada en ese centro para la instancia de aprendizaje del Pericón fue la subdivisión del grupo de 6to año en pequeños grupos, a fin de generar un espacio más cercano y personalizado de enseñanza. Las instancias de ensayo colectivo, con todo el grupo junto tuvieron lugar al aire libre, en el patio de la escuela.

El cuadro N°9, resume los principales elementos observados en relación al desafío diario que implicó en dichos centros la enseñanza del Pericón.

CUADRO 9. Percepción de problemas a partir de las observaciones en los centros de enseñanza

	CENTRO DE ENSEÑANZA 1	Notas	CENTRO DE ENSEÑANZA 2	Notas
Lugar	MVD Rural		MVD Centro	
Tipo de enseñante	Maestros		Prof. de danza	
Problemas Institucionales	El tiempo de trabajo es limitado y reducido al acto de fin de cursos	Los ensayos comenzaron un mes antes de la fiesta de fin de cursos. A nivel curricular los niños no tienen mas contacto con la danza que este.	Tienen danza todo el año, todos los años, desde inicial a 6°	Los ensayos comenzaron 3-4 meses antes de la fiesta. Los niños han aprendido todo tipo de danzas a lo largo de su escolaridad.
Problemas Infraestructura	No poseen salón para trabajo corporal. Usan el patio para las actividades de danza	Los días de lluvia, o de mucho sol y calor, se ensaya en tandas en el hall de entrada a la escuela.	Poseen salón para danza, con piso de madera y aire acondicionado.	De todas formas para las actividades generales deben usar el patio.
Motivación del maestro	Motivación potenciada en el equipo docente	Se observa un equipo que trabaja con mucho compromiso y la motivación se asienta en la misión del equipo. Se procura la recuperación de los vínculos entre los niños.	Motivación potenciada en los logros de los niños.	Se observa un Pericón de un nivel técnico muy destacado. Se percibe el orgullo del docente por el trabajo de tantos años con esos niños.
Motivación del niño	Se observó un pequeño grupo de niños (extra edad) que no querían integrarse a la danza	El equipo docente atiende expresamente estos casos. Intentan contagiar la motivación a estos chicos.	Todos los niños participaban sin inconvenientes. Se vive como un "la previa" a un espectáculo.	Se observa esmero en la performance. Se baila para el público presente. Los niños de otros cursos observan los ensayos y aplauden.
Problemas vinculares entre los niños	Si	No surgen de la observación sino de la percepción de los docentes entrevistados.	No	No se observan problemas vinculares
Presión familiar	No		Si	Caso de evidente ausentismo de un niño cuya madre exige a la docente que lo integre indefectiblemente al Pericón.

Se comparten en el los Anexos fotográficos 10.5.6 y 10.5.7, algunas fotografías registradas durante las observaciones.

6.5.2 Problemas y dificultades para la enseñanza del Pericón según los datos de la encuesta

Para intentar dar respuesta a esta pregunta apelamos principalmente a la técnica de encuesta *on-line*. En el formulario, presentábamos algunas opciones de respuesta (que en la siguiente tabla se registran como categorías a priori) y dejábamos un campo de respuesta abierta no obligatoria, para ampliar y o agregar “otros problemas” no contemplados en las opciones primarias.

TABLA 12. Caracterización de los problemas asociados a la enseñanza del Pericón escolar (elaboración propia)

¿Cuáles son los principales problemas a los que se ha enfrentado a la hora de su enseñanza?				
PROBLEMAS		Respuestas N	%	% de casos
Categorías a priori	Institucionales (falta de tiempo, limitado a la preparación del acto protocolar)	462	38,3%	53,2%
	Infraestructura.	289	23,9%	33,3%
	Motivación del niño.	303	25,1%	34,9%
	Motivación del docente.	48	4,0%	5,5%
Categorías Emergentes “Otros problemas”	Falta de formación para su enseñanza, necesidad de docentes especializados.	27	2,2%	3,1%
	Desarraigo/ Falta de valoración de nuestra cultura / Baja prioridad desde el sistema educativo a los contenidos del área artística.	38	3,1%	4,4%
	Sin problemas.	40	3,3%	4,6%
Total		1207	100%	138,9%

Corresponde aclarar que los docentes encuestados podían seleccionar todas aquellas opciones y categorías que reflejasen sus percepciones.

A partir de los datos nuevos, o fuera de las cuatro categorías primarias, se reconocieron tres categorías emergentes, de menor frecuencia, que las anteriores pero igualmente bien definidas: una porción de casos que no observa problema alguno para la enseñanza del Pericón en la actualidad, un porcentaje que detalla problemas que podrían ser relacionados con las categorías apriorísticas pero prefieren expresarlo fuera de estas, y un pequeño grupo de docentes que considera la falta de formación en danza como un problema para la enseñanza. Observemos en detalle cada categoría:

6.5.2.1 Categorías a priori: problemas institucionales, de infraestructura y motivacionales.

a. Problemas institucionales

Bajo esta categoría se comprende a todos aquellos problemas asociados fundamentalmente con el lugar marginal que ocupa la práctica del Pericón en las escuelas, donde nunca se considera el tiempo pedagógico necesario para una buena enseñanza, donde todo se reduce y se asocia casi exclusivamente con el tiempo previo al acto de fin de cursos, al acto patrio o al acto cultural.

TABLA 13. Problemas según formación de base.

Problemas Institucionales (organización del tiempo pedagógico)	
Formación de base	%
MAESTRA/O	52,7%
Prof. de DANZA	57,1%
Prof. Ed. FISICA	57,7%
Prof. de MUSICA	75,0%
OTROS	33,3%
TOTAL general	53,2%

Al observar las respuestas en relación a la formación de base, más de la mitad de los encuestados reconoce esta realidad y vincula el problema con la institución y la calidad del tiempo dedicado a este contenido.

Como se muestra en la tabla de la izquierda, el 57,7% de los profesores de Educación Física, 57,1% de los profesores de danza y el 52,7% de los maestros encuestados observa problemas en este sentido.

De las preguntas de respuesta abierta de la encuesta se desprenden algunos datos en relación a los problemas asociados con esta práctica, que nos permiten realizar un análisis cualitativo de estas cifras.

En la encuesta aparecen muchas referencias a la reducción de esta práctica al acto protocolar y el no respeto de los tiempos pedagógicos necesarios para contextualizar la danza y aprenderla de forma significativa. Se citan aquí algunos ejemplos:

[...] tratar de lograr que no sea un "suplicio" de fin de año, o una carrera para llegar a un acto protocolar. De esta forma la danza se transforma en un problema a resolver a corto plazo por los niños, y debería -por el contrario- ser el disfrute de un proceso pensado y elaborado para los niños en conjunto con los docentes. (UA211/145 - P309)

[...] es una danza que debe de llevar su tiempo y a veces o casi siempre te piden la armes en 4 clases. Es como embutirles conocimientos a los niños y a veces ni siquiera saben por qué se llama así. (UA4/4 - P217)

Sería más significativo si fuera el resultado del trabajo de todo un año, con otras danzas, y no 15 días antes de la fiesta. (UA274/184 - P499)

Estos testimonios de los docentes orientan la reflexión hacia las consecuencias de pensar esta práctica, casi exclusivamente desde la necesidad de cumplir con el número principal del acto de clausura escolar. Esta práctica, reducida a la *performance* final y a su función "escénica y espectacular", desdibuja el potencial educativo del Pericón, y de algún modo se minimizan o pasan a un segundo plano, las dimensiones pedagógicas analizadas anteriormente.

Abundan los ejemplos y comentarios de docentes en este sentido:

En las instituciones educativas se reduce en trabajo en el Pericón solo para los actos patrios, ello implica que el potencial educativo de esta danza termine siendo desvalorizado en el ámbito escolar, lo cual hace que los estudiantes se sientan obligados a hacer algo para lo cual no han sido ni preparados ni sensibilizados. (UA1356/854 - P89)

Generalmente lo enseñamos cuando se acerca un acto, pero debería considerarse el tiempo necesario para realizar una secuencia así como lo hacemos con otros temas. (UA1092/699 -P96)

Considero que debemos manejar mejor los tiempos pedagógicos para que la enseñanza y el aprendizaje de esta danza no se convierta en algo estresante, frustrante y por ende poco disfrutable. (UA1048/673 - P588)

Debería ser enseñado fuera de la época de fin de curso, con tiempo y explicando al alumnado el porque sería significativo continuar con la tradición o no. (UA1335/841 - P167)

Pienso que se debería comenzar por enseñar su historia, su origen, que no todos los alumnos conocen. Debería ser una actividad pensada y bien organizada, no caer en una mala práctica por falta de tiempo. (UA101/141 - P172)

[...] es tan extenso el programa, y son tantos los proyectos y demás actividades que nos piden, que siempre sacrificamos la danza y la dejamos para ocasiones especiales como el acto de fin de año. (UA638/401 - P435)

Estas son solo algunas opiniones de más de 460 casos que consideran que ese es el principal problema con respecto a la enseñanza del Pericón.

Observemos ahora la segunda categoría identificada como problema:

b. Problemas de infraestructura

Concretamente relacionados con la falta de espacios adecuados para la enseñanza de la danza, a la falta de equipos de sonido, o músicos que toquen para los niños, a la necesidad de contar con vestuario adecuado, etc.

La necesidad de espacios preparados para el trabajo corporal, el movimiento y la danza, en los centros educativos es una constante que se reitera en una alto porcentaje de respuestas.

TABLA 14. Problemas de Infraestructura.

La tabla indica que el 52% de los profesores de danza observan problemas de infraestructura. Le siguen los maestros con un 33% y los profesores de Educación Física en un 19%.

Este dato refleja ciertas diferencias en cuanto al nivel de exigencia en materia de condiciones de trabajo, en función de las necesidades que representan a cada sector. En este caso, los más exigentes en materia de infraestructura son los profesores de danza. Y este dato tiene que ver con el tipo de infraestructura que generalmente suelen tener, los espacios de formación en danza (pisos de madera, ambientes cálidos, músicos acompañantes o equipos de música con la potencia necesaria, etc.).

En cambio, muy distinta es la realidad de los maestros y sobre todo la de los profesores de Educación Física. Precisamente por su especialidad y formación, estos últimos suelen estar preparados para trabajar en todo tipo de espacio y condiciones. Como aclaración vale decir que, no se pretende decir con esto, que no sea necesario disponer de espacios adecuados para la actividad física en todas las escuelas, ni que las condiciones materiales de la enseñanza no terminan determinando en gran medida las posibilidades de trabajo corporal en las escuelas.

Complementamos los números con algunas percepciones sobre el tema por parte de los docentes encuestados:

No contamos con salón adecuado y los días de lluvia no podemos ensayar las danzas. (UA1071/686 - P768)

INFRAESTRUCTURA (espacios para ensayo, equipos de audio)	
Formación de base	%
MAESTRA/O	33,1%
Prof. de DANZA	52,4%
Prof. Ed. FISICA	19,2%
Prof. de MUSICA	25,0%
OTROS	33,3%
TOTAL general	33,3%

No contar con equipo de audio adecuado para la apropiación de la música, escuela q no tiene nada de sombra para poder ensayar en el lugar donde se va a bailar, falta de pañuelos. (UA674/428 - P413)

El calor agobiante por tener el patio sin ninguna protección o aislación térmica (toldos, malla sombra, etc..) Agregado a que es un patio de pedregullo y "levanta" mucho polvo al ensayar. (UA702/443 - P717)

Los salones son pequeños para ensayar en caso de mal tiempo y nuestra escuela no tiene mucha sombra. (UA838/531 - P257)

Nos adentramos ahora en dos elementos que revisten mayor complejidad que la disponibilidad de tiempo necesario y espacio adecuado para la práctica del Pericón escolar: la falta de motivación en niños y docentes.

c. Falta de motivación de los niños.

TABLA 15. Problemas de motivación del niño

En este caso, el 61,9% de los profesores de danza declara que un problema importante es la motivación de los niños. El porcentaje baja al 46% en los docentes de Educación Física, y se reduce al 33,6 % en los maestros encuestados.

Para intentar acercarnos a una comprensión del problema de falta de motivación del niño, desde el punto de vista de los docentes, se presentan algunas citas que emergen de las preguntas de respuesta abierta de la encuesta, y de las entrevistas en profundidad a los enseñantes de Pericón:

Este docente compara y analiza su experiencia como niño que bailó el Pericón desde su mirada docente en la actualidad.

Como escolar pasé por la experiencia. Como niño actualmente es difícil comprender la importancia. Aunque en su momento lo disfruté y era un orgullo poder bailar el Pericón, como persona adulta siento que es una tradición que ha ido perdiendo el significado, transformándose en una rutina aburrida e impuesta. Son actividades que se realizan en momentos de la vida muy importantes. No se puede finalizar la escuela sin bailar una danza tradicional. Debe ser un festejo, alegría, no una imposición. En aquellos tiempos los alumnos anhelábamos llegar a sexto año para bailarlo, lo disfrutábamos porque las generaciones anteriores lo hacían como cierre de una etapa importante de sus vidas. Más allá de la técnica, implica para los niños el compartir una última danza como escolar, una danza con significado cultural y por sobre todo, un recuerdo en un futuro. Debería ser bailado con ese objetivo. De nada sirve si se recuerda como una imposición y horror a ser vivido. Creo que hemos estado fallando en transmitir dicha emoción. (UA871/555 - P515).

El testimonio es relevante desde el momento que refleja una forma de observar los hechos desde adentro, desde una perspectiva que reúne y condensa muchos aspectos que ya hemos visto, y que se reiteran en las opiniones de los docentes encuestados. Observamos aquí también, esta percepción de la pérdida del significado de esta danza en nuestra cultura, frente al recuerdo del anhelo y del logro que implicaba para muchos uruguayos, culminar la etapa escolar.

MOTIVACIÓN DEL NIÑO	
Formación de base	%
MAESTRA/O	33,6%
Prof. de DANZA	61,9%
Prof. Ed. FISICA	46,2%
Prof. de MUSICA	50,0%
OTROS	33,3%
TOTAL general	34,9%

Finalmente, el testimonio apunta al reconocimiento de la responsabilidad del docente en cuanto a la motivación del niño. Para este educador, la “falla” en la trasmisión de la emoción y el significado de esta práctica, es en gran medida del docente. Vemos aquí otros ejemplos que señalan esta dependencia de la motivación del niño de la motivación del docente:

La cuestión está en nosotros (docentes), debemos transmitir el amor a nuestras costumbres, a nuestras raíces para mantener viva nuestra identidad. Parte de nosotros el motivar a los niños. (UA160/116 - P389)

En general recibo una respuesta positiva por parte de los niños, es algo que a mi me gusta mucho y creo que les trasmito el gusto por la danza a ellos. (UA477/299 - P346)

Sin embargo, como veremos más adelante, los datos muestran que existen otros factores que contribuyen a la dificultad para reconocer el valor de esta práctica en la contemporaneidad. Desde la perspectiva docente, son los mismos factores que han contribuido a la pérdida del valor social de ciertos aspectos materiales e inmateriales de nuestra cultura.

Por ejemplo, como mencionábamos en la fundamentación del problema de investigación, la percepción actual de desarraigo en los niños, confirma el diagnóstico de los especialistas. Los propios maestros lo reconocen a partir de su experiencia cotidiana. Algunos señalan la necesidad de “ayudar a preservar las tradiciones de nuestro país, involucrando a los niños en un sentimiento de pertenencia que está desarraigado” (UA1154/739 - P724).

Sin embargo, también reconocen que a pesar de que “en un principio siempre el principal problema es que los alumnos tienen un prejuicio sobre la danza folclórica, luego que la aprenden les gusta y piden bailarla” (UA1169/744 - P25).

Esa idea del prejuicio inicial que luego desaparece o se disipa en la práctica, también es un elemento muy reiterado en la respuestas de los docentes encuestados:

No se valora lo que no se conoce, muchas veces es gracioso ver el proceso de los chiquilines que al principio se resisten a bailar (hasta los más "rebeldes") como luego generan un vínculo y le dan importancia a la danza, sintiéndose protagonistas. Aunque el proceso es muy arduo con algunos grupos, también es muy interesante. (UA1185/755 - P105)

Al comienzo es difícil pero luego se entusiasman y llegan a aprender a querer algo que es parte de su cultura y no lo saben porque no se les da la oportunidad de conocerlo. (UA849/542-P835).

A los niños en el momento que lo danzan les cansa, pero luego de pasar el tiempo les deja una hermosa experiencia y quieren volver a bailar. (UA276/185 - P271)

Observemos ahora el problema de la propia motivación desde la percepción de los docentes.

d. Falta de motivación de los docentes

Es la categoría que aparece con menor adhesión por parte de los tres grupos de enseñantes: 5,6% de los maestros, el 9,5% de los profesores de danza y un porcentaje nulo en los profesores de educación física y de música.

TABLA 16. Problemas motivación del docente

Si bien los valores son residuales en relación a las demás categorías, aparecen respuestas que pueden asociarse a la falta de motivación docente, donde se describen con mayor profundidad ciertos problemas y asuntos clave a comprender y atender, en relación a la práctica del Pericón escolar.

Para intentar comprender la falta de motivación del docente comencemos por tomar en cuenta algunas de sus percepciones:

[...]Me gusta la danza en general, inclusive el tradicional Pericón, pero las condiciones en las que se ensaya generan descontento y cansancio. La época no ayuda porque faltan muchos niños y el desgaste y cansancio también está en los docentes. (UA113/79 – P796)

En particular es como remar contra la corriente, se han perdido ciertos valores y es muy difícil trabajar y enseñar el Pericón, cuando casi todos se oponen a algo tan propio del Uruguay. (UA1026/655 – P183)

Otros explican su falta de motivación, en parte, por su falta de formación:

[...] mi escaso conocimiento y el agotamiento que implica enseñar algo en lo que no estoy segura. (UA148/106 - P204)

[...] estoy convencida que si a los docentes no le gusta, o no tienen las herramientas necesarias para enseñarlo, no sale bien y los niños tampoco lo disfrutan. (UA685/434 - P411)

Finalmente, algunos docentes reconocen la necesidad de no recargar al maestro con más tareas, lo explican desde el exceso de obligaciones y la responsabilidad de cumplir con los contenidos que se priorizan realmente desde las inspecciones:

El programa sobrecargado de contenidos no alienta de ningún modo al docente a llevar a cabo prácticas como la enseñanza del Pericón, entre otras, porque se ve sobrecargado por todo lo que “hay que enseñar”. (UA654/413 - P147)

En el mismo sentido, otros solicitan la presencia de un docente especializado dedicado a la enseñanza de la danza en las escuelas:

Un docente especializado que lo enseñe y revalorice desde un lugar más formal y académico. No un esfuerzo de la maestra (ya cansada a esta altura del año), en el patio de la escuela y con calor.(UA79/56 - P485)

Se presentan a continuación algunos problemas emergentes que nos pueden ayudar a comprender la falta de motivación de los docentes en cuanto a la práctica del Pericón escolar en la actualidad.

6.5.2.2 Categorías emergentes: falta de formación, desarraigo, prejuicio, etc.

Como vimos, en el cuadro que resume la percepción de problemas asociados a la enseñanza del Pericón, se presentan cinco categorías que emergen del contenido del campo “Otros problemas”. Estas categorías son:

Motivación docente para la enseñanza del Pericón	
Formación de base	%
MAESTRA/O	5,6%
Prof. de DANZA	9,5%
Prof. Ed. FISICA	0,0%
Prof. de MUSICA	0,0%
OTROS	0,0%
TOTAL general	5,5%

- a. Falta de formación para la enseñanza del Pericón
- b. Necesidad de docentes especializados.
- c. Problemas vinculados al desarraigo y la falta de valoración de la herencia cultural
- d. La baja prioridad del sistema educativo a los contenidos del área artística
- e. Sin problemas.

Veamos entonces una a una estas categorías:

a. Falta de formación para su enseñanza

Aparece un 3,2% de los maestros (26 casos) que reconocen la necesidad de formación en danza. Sin embargo el porcentaje asciende a un 15% (132 casos) cuando se le pregunta abiertamente acerca de qué debería cambiar para hacer más significativa la enseñanza del Pericón.

Los maestros no contamos con preparación para la enseñanza de danzas, en lo personal, busco aprender por mi misma. Podría incluirse dentro de la práctica magisterial su enseñanza a fin de que los maestros contasen con herramientas que les facilitaran su enseñanza cuando, como en mi caso, no se cuenta con profesores de danza dentro de la institución escolar en la que nos desempeñamos. (UA212/146 - P650)

Sería muy bueno que los docentes contemos con un espacio que nos enseñe el Pericón, un enriquecimiento desde las artes, para poder trabajar con herramientas más sólidas. (UA1089/697-P500)

Considero importante que todos los docentes que así lo deseen tengan la oportunidad de aprender sobre el Pericón con personas entendidas en el tema, ya que al pasar de los años la mayoría de los docentes solo reproduce lo que recuerda de su experiencia escolar y eso ha causado que deforme en algunos aspectos la danza original. En el caso que los docentes no estén interesados, la institución debería contar con otro docente capacitado para ese tipo de aprendizajes, sea profesor de danza u otros. (UA50/43 - P408)

Si comparamos el dato que emerge de las necesidades de formación de los maestros en el área de la danza, con los datos que arrojan las inscripciones a la última convocatoria realizada por el Instituto de Formación en Servicio (IFS-CEIP)⁴⁵, observamos en primer término, una mayor preferencia por los cursos asociados con el área artística, frente a otras áreas del conocimiento.

TABLA 17. Cantidad de docentes inscriptos a los cursos del IFS 2018 (Fuente: IFS/CEIP 2018)

AREA	Nº inscriptos	Detalle AREA ARTÍSTICA	Nº inscriptos
Educación Artística	1720	Artes Visuales y Danza	867
Lengua	1128	Música y Teatro	524
Ciencias Naturales	871	Literatura y Expresión	137
Matemática	695	TOTAL	1720
Ciencias Sociales	640		
Educación Sexual	553		

(Ver cuadro completo en Anexo 10.3.2)

⁴⁵ El IFS es la institución encargada de promover la formación permanente de quienes se desempeñan como formadores y docentes dentro del subsistema de enseñanza primaria en el país

Dentro de las preferencias del área artística, el detalle indica un mayor número de inscriptos interesados en Artes Visuales y Danza. Es preciso aclarar que el Instituto ofrece estos cursos con un abordaje interdisciplinario por lo que no es posible precisar exactamente cuantos docentes se inscribieron exclusivamente motivados por sus necesidades de formación en danza.

Al respecto es preciso agregar que a partir del año 2016, el IFS incorpora, por primera vez, formadores en el área de la danza a sus equipos de trabajo. En respuesta a las necesidades sentidas⁴⁶ (Aránega, 2013) de los maestros, detectadas a partir de los informes de las distintas inspecciones a nivel nacional, el Instituto toma la iniciativa del reconocimiento de la danza como disciplina de formación dentro del área artística. De acuerdo con lo expresado por sus autoridades, consultadas al respecto, la decisión fue tomada para atender a una demanda que reconocieron como postergada en materia de formación continua en el país.

b. Necesidad de un docente especializado en la escuela

La otra tendencia que aparece vinculada a este problema, incluso con mayor número de citas es la que sugiere la necesidad de apoyo presencial de docentes de danza en las escuelas. Más del 30% (250 casos de 872) de los maestros encuestados observa la necesidad de contar con docentes especializados en música y/o danza en todas las escuelas.

Es una tradición que estaría bueno continuar, pero los maestros/as no estamos formados para realizarla. En general, nos preparamos informalmente para ello, pero es una tarea que requiere la intervención de profesores especializados para enseñar todos los aspectos relacionados a la tradición, orígenes y la danza en sí mismo. (UA534/334-P313)

[...] lo hemos bailado en base a la experiencia y a los maestros anteriores. Capaz que estaría bueno que en las comunidades educativas hubiera alguien calificado y que lo enseñe en la forma correcta a fin de crecer todos. Como se diría en criollo, lo enseñamos por amor y como nos acordamos que nos lo enseñaron (UA576/362-P78)

c. El desconocimiento y la falta de valoración social de algunas prácticas asociadas con nuestra cultura tradicional de raíz rural.

La falta de valoración social de aspectos de nuestra cultura tradicional, para algunos docentes es producto del desconocimiento, los procesos de aculturación externa y la influencia que ejercen ciertos modelos culturales hegemónicos, que se reproducen también desde el ámbito académico y oficial. Este asunto podría comprenderse, solo parcialmente, a partir de aquello de que los montevideanos fuimos educados con los ojos hacia Europa, y de espaldas al interior del propio país. (Martínez, 1996)

Concretamente, desde la perspectiva del 3,1% de los docentes encuestados, se trata del escaso conocimiento y valor que socialmente damos a ciertos aspectos de nuestra herencia cultural, y fundamentalmente a todo lo relacionado con el patrimonio inmaterial asociado al medio rural del Uruguay.

⁴⁶ De acuerdo con Aránega (2013) las necesidades de formación sentidas se basan en los problemas que perciben los protagonistas de la acción pedagógica, es decir los docentes, y señala que muchas veces pueden no ir en la misma dirección de lo que prescriptivamente se exige desde lo institucional o desde la política educativa.

Hay muchos docentes que no consideran al Pericón una danza representativa de nuestro país y por eso se ha dejado de enseñar en muchas escuelas. (UA974/624-P455)

Es una tradición de nuestro país. Al permitirles a los niños aprenderlo, lo estamos conectando con nuestras raíces, tan maltratadas hoy en día y muchas veces olvidadas. Considero fundamental el aprendizaje del Pericón. (UA120/86-P289)

Al fin y al cabo son nuestras raíces, y como dice la canción “Árbol sin raíces no aguanta parado ningún temporal”. (UA629/395-P385)

Este bajo reconocimiento hacia las prácticas vinculadas con nuestra cultura popular tradicional de raíz folclórica, percibido por este grupo minoritario de docentes, podría vincularse también, a la utilización que se hizo de los bienes culturales y muchas manifestaciones musicales y dancísticas vinculadas al folclore, durante la última dictadura en el Uruguay.

Algunas consideraciones sobre folclore y dictadura.

De acuerdo con lo señalado por el profesor Ignacio López Artigue (2012) no es casualidad que en plena dictadura se haya reivindicado y difundido el trabajo de investigación musicológica de Lauro Ayestarán. Precisamente López Artigue se pregunta si acaso se instaura como política educativa la puesta en valor y recuperación de los bienes culturales asociados a la nación, a partir de la legitimidad que otorgó la investigación musicológica llevada adelante por Ayestarán, a ciertas danzas y canciones como “auténticas” del Uruguay, como es el caso del Pericón Nacional.

Los contenidos de algunas de las publicaciones de textos de divulgación y fonogramas del período, parecen acompañar la hipótesis de López Artigue. En 1974 el Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior, publica “Ayestarán y su verdad folklórica” y un año después, en el año de la Orientalidad, la Inspección de Educación Musical del Consejo Nacional de Educación, publica “Tres danzas del pueblo del Uruguay” (Media Caña, Cielito y Pericón) de Flor de María Rodríguez de Ayestarán. Ese mismo año, el Ministerio de Educación y Cultura edita “Cantos de la Patria”, Vol. 1 al 9, de cuyo volumen 3, extraemos el siguiente texto firmado por Martín C. Martínez, subsecretario de Educación y Cultura:

Esta Secretaría de Estado, tiene la viva complacencia de registrar y fijar en estas ediciones discográficas, la inapreciable e ímproba tarea desarrollada por años, de uno de nuestros grandes musicólogos, el profesor Lauro Ayestarán [...] Desde las gestas emancipatorias, -que nos llenan de orgullo en su sesquicentenario- hasta estos tiempos de hoy, ese inagotable venero de tradiciones, de ritmos, de músicas [...] de la cabal manifestación y concreción del elevado sentimiento de Patria, no se hallaba, por prosaicas dificultades materiales, a disponibilidad de su legítimo y único destinatario: el pueblo de la Nación [...] el Ministerio de Educación y Cultura pone a disposición de nuestros educadores y de nuestros educandos, esta recopilación, cuyo fin esencial es transmitir a las nuevas generaciones el legado musical de nuestros mayores, posibilitando su utilización y difusión a nivel didáctico. (Martínez, 1975, Cantos a la patria Vol.3, notas de contraportada)

Recordemos, que también en el año de la Orientalidad, se funda la Escuela Nacional de Danza, División Ballet y División Folclore, ambas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura.

Precisamente, la actual Coordinadora General de la División Folclore de la Escuela Nacional de Danza, Laura Varela, aborda tangencialmente este asunto a partir de los testimonios recogidos en su

investigación de 2015 sobre “Modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica”. Desde la perspectiva de Varela (2015), la utilización de la música y la danza folclórica como elemento aglutinador de identidades “a priori” construidas para la comunidad y no desde la comunidad (Bauman, 2005) en nuestro país, tuvo consecuencias que los docentes de danza y los educadores en general no deberíamos ignorar.

Citamos aquí algunos de los testimonios recogidos por Varela (2015) a partir de las entrevistas a docentes y ex directores de la Escuela Nacional de Danza:

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 [en el Uruguay] se acrecentó más. (Entrevista directores 3, junio 2014, p.74).

[...] soy de una generación que se educó íntegramente en dictadura. Eso implicó 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 [...]. (Charla con Maestros, 24 de abril 2015, p.76)

Ese estigma que sentimos, que fue muy difícil desprenderse de él, en la cabeza de la gente común, de quien no bailaba... asociaban automáticamente la danza folclórica con los actos de los militares. (Ibídem)

Desde esta perspectiva, parecería ser tiempo de madurar los prejuicios y desarticular la amalgama que describe Varela (2015) entre folclore, estructura, disciplina y dictadura. (p.75) Sin embargo, esa amalgama de significados parece instalada y se refuerza cada vez que alguien desmerece las prácticas folclóricas, sin comprenderlas. Pensemos, por ejemplo, en la canción “Los futuros murguistas” de Jaime Roos, del álbum *Brindis por Pierrot* de 1985, en la alegría de un país que recuperaba su vida democrática y con ella, el renacer de la esperanza en los futuros murguistas. Pensemos cómo, al mismo tiempo, emergía el rechazo a las “tradiciones muertas” dentro de las cuales Roos menciona, precisamente al Pericón:

*Hay tradiciones
Que están más muertas
Que un faraón
Quién baila el Pericón
Quién pide que le den
La comunión*

Estos versos parecen extraer la esencia de una “estructura de sentimiento” (Williams, 1961) presente en las representaciones sociales de la urbanidad montevideana post-dictadura, generalmente crítica de los dogmas y la institucionalidad que perpetúa los órdenes de una tradición, la que desde esta perspectiva, ya ha sido superada.

La noción de “estructura de sentimiento” o *structure of feelings* de Williams remite al tono intangible de un sentimiento colectivo, al latido de una época. No aplicable únicamente a los valores o modelos mentales vigentes en un período sino también y sobre todo, a las consecuencias que esa conciencia genera en la “cultura vivida” por las personas. De acuerdo con Williams (1961) esta “estructura de sentimiento” suele ser captada por los artistas y plasmada en sus obras. De esta forma, ese intangible acaba produciendo grandes efectos en la cultura, en la medida que difunde, justifica y retroalimenta los significados sociales sobre los fenómenos y sus consecuencias.

Mucho podríamos extraer, a partir del reconocimiento de los rasgos culturales y las “estructuras de sentimiento” que orientaron históricamente los vaivenes y las decisiones en materia de política cultural, llevadas adelante por las elites dominantes, los partidos políticos y las dictaduras en el Uruguay.

Estas relaciones entre política y cultura, requieren de una mirada atenta que si bien atraviesa los objetivos de esta investigación, los excede ampliamente en su alcance.

De la misma manera, podríamos observar otro ejemplo de estructura de sentimiento, a partir de lo expresado por uno de los informantes clave, quién recuerda un hecho asociado al Pericón, vinculado a otro cantautor y referente de la música popular del Uruguay, en este caso, Ruben Rada:

[...] cuando a Rada le pidieron que hiciera un homenaje a John Lennon, eso se plasmó en una canción y un video. En una entrevista que le hicieron, contaba que se preguntó por algo que hayamos hecho todos, que sea nuestro y que esté desde la escuela, y de pronto se acordó del Pericón. Y ese tema que hizo Rada -que es hermosísimo y que lo he usado mucho en mis clases- esta basado en lo que el sintió, en su recuerdo del Pericón, que era un recuerdo de todos. [...] (IC2/E2, p.3, l.24-30)

El testimonio hace referencia al tema *Lovely John*, una canción con aire de Pericón y ranchera, publicada en 1996 en el disco *Montevideo*, en la que Rada ensaya un homenaje a John Lennon, tomando para ello, una lógica compositiva propia de los Beatles:

[...] se me ocurrió homenajear a John con algo tradicional. Porque Los Beatles metían muchas cosas de la tradición inglesa y sajona... folclórica o lo que sea, pero como no las conocemos, no nos damos cuenta. Entonces se me ocurrió un homenaje con una música que tuviera que ver con el Uruguay, y me vino a la cabeza 'Juancito de Juan Moreira' [...] (Peláez, 2013, p.95)

El verso citado por Rada, pertenece a una parodia muy difundida en el Uruguay de la versión cantada del Pericón. Con *Lovely John*, Rada consigue la captura de una “estructura de sentimiento”, distinta a la de Roos. Rada apela a una reminiscencia del Pericón mas lejana temporalmente, a una melodía impregnada en la memoria de nuestros bisabuelos y tatarabuelos. ¿Acaso Rada intuyó ese germen de cultura campesina inglesa que esconde nuestro Pericón, a la hora de homenajear a John Lennon?

Los casos de Rada y de Roos, son solo un par de ejemplos, de las visiones contrapuestas y de las muchas capas de sentido que convergen en esta danza, sobre la que estos artistas, tampoco han permanecido ajenos.

Desde esta perspectiva observamos al Pericón como un punto de convergencia y puerta de entrada para futuros acercamientos a los estudios culturales, que tengan la mirada puesta particularmente en las tensiones campo-ciudad sobre las que se ha construido y se siguen construyendo las representaciones sobre nuestra identidad.

En torno al desarraigo, al desconocimiento y al desinterés general sobre nuestra herencia cultural.

En cuanto a los aspectos referidos al desarraigo y la falta de valoración y conocimiento de nuestra cultura tradicional, también encontramos evidencias a partir de los comentarios de los informantes clave en la entrevistas:

[...] el peor de los problemas es el desconocimiento. Y es un desconocimiento a todo nivel. Desde las autoridades hasta el último y más ignorado de los ciudadanos. Y eso viene porque se fue sacando su enseñanza de las diferentes carreras que lo enfocaban, y llega un momento que nadie lo enseña y en ese momento es que muere. Justamente por dejar pasar tantos años [...] fuimos dejándolo de lado, en distintos ámbitos y niveles, nos bombardean con música latina, *reggaetón*, etc. (IC2/E2, p.6, l.13-18)

[...] la danza folclórica en la escuela ha disminuido muchísimo. Por muchos factores: primero por el bombardeo constante de música foránea, casi toda en inglés [...]. (IC1/E1, p.5, l.9-10)

En la pregunta de respuesta abierta donde se consulta a los docentes sobre los aspectos que deberían cambiar para mejorar su enseñanza, se reitera esta tendencia. Algunos comentarios pueden interpretarse a partir del problema señalado por Tedesco (2012) acerca de la crisis de sentido que atraviesan muchos docentes al ver cuestionado el rol de la escuela como espacio de preservación y trasmisión de la herencia cultural:

En una época donde pareciera ser que todo lo que estuvo antes se debe desechar, donde sólo se valoriza lo relacionado con la tecnología y donde la tradición [...] parece ir borrándose; creo que el baile dentro de la etapa escolar del Pericón es algo que no debe cambiarse, por el contrario, trabajar para que realmente se realice en todas las escuelas primarias del país. (UA1213/769-P503)

Motivar a los docentes a realizar su práctica en las instituciones educativas sería lo primero. Promover la música popular como antepasado que hace nuestro presente, generar sentido de pertenencia en esta modernidad líquida bajo costumbres sólidas que nos dan identidad. (UA458/284-P220)

Estas percepciones parecen ir en la misma dirección de los datos arrojados por los estudios sobre consumo cultural en el Uruguay, a los que ya se hizo referencia, llevados adelante por el Observatorio Universitario de Políticas Culturales (FHCE–Udelar).

En los años 2002, 2009 y 2014 este Observatorio realizó una serie de investigaciones, presentadas en informes comparados, sobre las preferencias en materia de consumo cultural de los uruguayos. En estos informes, cuyos datos atraviesan transversalmente a toda la población del Uruguay, el folclore⁴⁷ aparece como el género musical preferido de los uruguayos. Sin embargo, esta tendencia en los últimos años ha mostrado un importante descenso: en 2002 la cifra de preferencia alcanzaba al 41% de los uruguayos, en 2009 la cifra descendía levemente al 38% y en 2014, baja al 30%, aunque se mantiene en el primer lugar de preferencia de los uruguayos.

Advertimos que esta predilección en descenso del folclore, dentro de las preferencias en materia de consumo cultural de los uruguayos, guarda relación con el problema señalado también por los informantes clave y los docentes encuestados.

Veamos ahora, el último de los elementos que emerge como problema y que tiene una influencia directa, en la falta de motivación expresada por algunos maestros y docentes.

⁴⁷ El citado estudio aplica la noción de *folklore* (con k) en su sentido popular y extendido que se designa un género musical asociado a la tradición rural.

d. La baja prioridad que desde el sistema educativo se otorga al conocimiento del área artística.

Este problema se materializa en la escasa valoración que se otorga, muchas veces desde la autoridad o las inspecciones, a las prácticas y contenidos específicos del área artística. Así lo reflejan algunos testimonios:

Nula valoración por parte de mis supervisores [...] Los Inspectores jamás me han preguntado por las actividades artísticas que realizo, en casi 20 años de trabajo. Tampoco se muestran interesados cuando les cuento y les muestro planes o evidencias de lo realizado.(UA563/356-P359)

Que las inspectoras y directoras estén de acuerdo y den libertad de tiempo. Éste punto es el principal para no recibir advertencias y sanciones, y poder trabajar con la danza de forma tranquila. (UA847/564-P559)

Como vimos, estas prácticas suelen quedar reducidas a su función escénica y al cumplimiento del acto protocolar:

[...] los colectivos docentes y las direcciones cada vez más optan por actos protocolares "mínimos" y con el esfuerzo menor y en los que generalmente los niños optan por bailar coreografías de músicas actuales. (1344/845-P746)

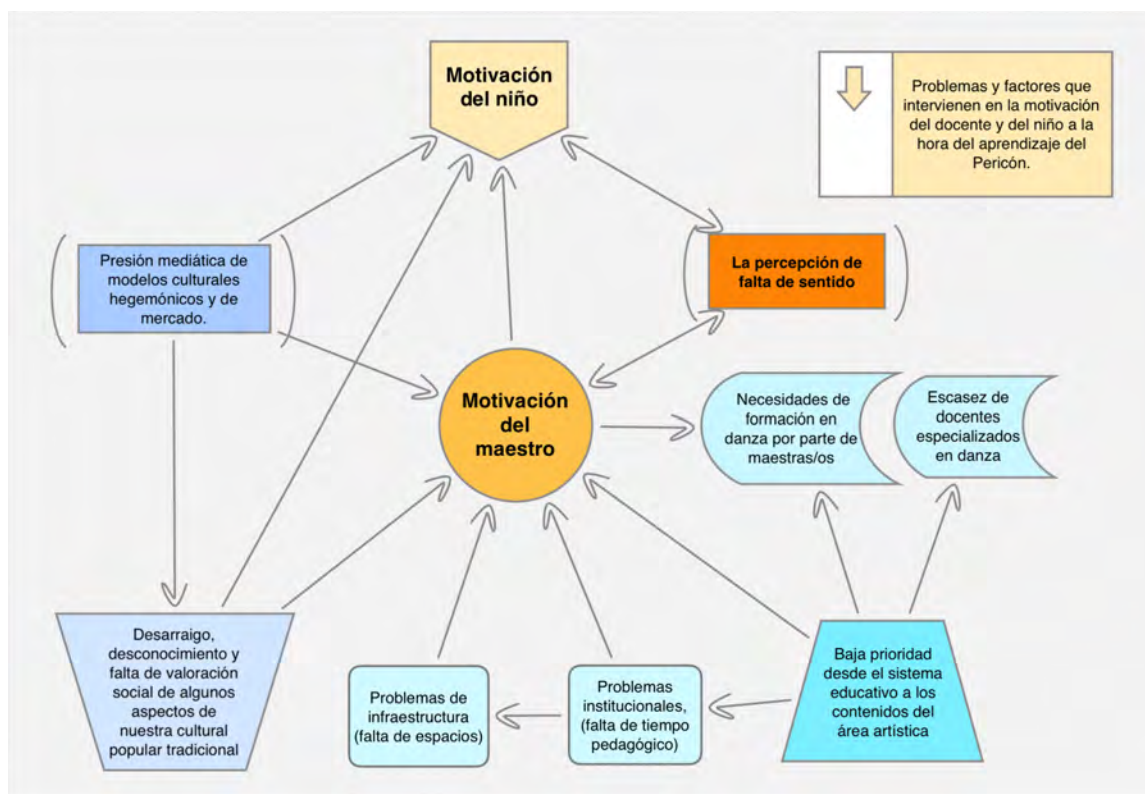
Observamos también que hay maestros que asumen y comparten las prioridades y los lineamientos en materia de política educativa:

Si bien esta en el programa, hay muchas exigencias y cosas por cumplir, en las áreas de lecto-escritura y matemática, fundamentalmente. En mi caso tengo 6to, y debo preocuparme por que los niños vayan bien preparados al liceo, y el bailar, no les aporta mucho para esto. (UA743/473-P93)

Aquí aparece esa mirada tan extendida que consagra a la danza como lugar "residual" de los aprendizajes. Como eso que aparece recién cuando se ha cumplido con lo verdaderamente importante que prepara al sujeto para la vida.

Una percepción similar captura Laura Varela (2015) en su estudio sobre los modelos pedagógicos en la enseñanza de la danza folclórica en el Uruguay. En su investigación la docente señala que, como disciplina, la danza aparece en la enseñanza media, a partir de la reciente creación de los bachilleratos artísticos, mientras que Primaria, desde el punto de vista curricular, establece contenidos vinculados a la danza dentro del área de la expresión corporal, pero continúa sin reconocerla como área de conocimiento en si misma. De acuerdo con Varela (2015), si bien "Primaria es el espacio de ejercicio profesional mas constante" para los docentes de danza, su representación continúa siendo mínima en las escuelas del país, y su función sigue estando asociada al entretenimiento y a lo extra-curricular.

FIGURA 18. Dinámica de los problemas que afectan la motivación de docentes y niños (Elaboración propia)



La figura anterior, recupera todos los aspectos reconocidos como problemas desde la perspectiva docente. Estos elementos, se constituyen en factores que afectan, directamente, la motivación del docente a la hora de la enseñanza del Pericón y por supuesto, desde su propia dinámica interna, indirectamente, también ejercen similares efectos en la motivación del niño.

Finalmente, debemos considerar que, frente a un panorama tan adverso, desde lo estructural, y aún en condiciones desfavorables para su enseñanza, donde el contexto y la coyuntura tampoco colaboran, algunos docentes igual lleva adelante la tarea. ¿De dónde emergen la energía y las ganas de enseñar Pericón? ¿Qué es lo que igual le da sentido a la práctica? ¿Por qué tantos docentes reconocen que al final sienten que todo ese esfuerzo valió la pena? ¿Cómo es ese cambio que se produce en los niños y niñas antes y después del proceso de aprendizaje del Pericón?

Si bien, no sería posible dar una respuesta completa a estas nuevas interrogantes que emergen del análisis. Al menos pueden servir de insumos para futuras aproximaciones al tema. Es posible, sin embargo, que algunas de estas respuestas se encuentren vinculadas a una porción, menor pero significativa de casos, de docentes que manifiestan no tener ningún problema con la enseñanza del Pericón y que promueven su práctica año a año, mas allá del cansancio y las dificultades que se presenten.

f. Ningún problema.

A partir de los datos de la encuesta se observa un grupo de docentes que declara no tener ningún inconveniente con la práctica del Pericón, ni con su enseñanza. Concretamente un 4,5% de los maestros (unos 37 casos) y un 11,5% de los profesores de educación física declara que esta práctica no les significa ningún inconveniente.

TABLA 18. Detalle docentes sin problemas

SIN PROBLEMAS	
Formación de base	%
MAESTRA/o	4,5%
Prof. de DANZA	0,0%
Prof. Ed. FISICA	11,5%
Prof. de MUSICA	0,0%
OTROS	0,0%
TOTAL general	4,6%

Debemos reconocer aquí que no se ofrecía a los docentes una opción que contemplara esta posibilidad. Lo que hace más significativa la convergencia de respuestas que señalan, sin demasiadas argumentaciones, la ausencia de problemas.

A partir de ciertos testimonios que amplían las respuestas, es posible mirar más de cerca, y reconocer una porción de docentes que no lo viven como un problema, que realmente disfrutaban de esta práctica y así lo transmiten a los niños:

No tengo problemas, me hago el tiempo, los niños se motivan porque es tradición y su último baile en la escuela, supero todo cansancio viendo sus ganas. (UA26/22-P393)

Finalmente, a partir del análisis de los problemas asociados a la enseñanza del Pericón, parece posible reconocer tres grupos de docentes: los promotores, los inerciales y los detractores o críticos del Pericón escolar.

6.5.2.3 Categorización de los docentes según su posicionamiento acerca del Pericón escolar.

A partir de los datos, podemos ensayar preliminarmente, tres categorías de enseñantes del Pericón: a. los promotores, b. los detractores/críticos y c. los que continúan la tradición.

a. Los promotores

La primera categoría de “promotores” del Pericón, comprendería a aquellos docentes que lo defienden y fomentan, año a año, la concreción de su práctica:

Disfruto al igual que los alumnos de dicha actividad, intento estimularlos para que cada año se desarrolle esta danza [...] que participen, vivencien, compartan, muestren distintos estilos de la música que nos representa. (UA1296/818-P605)

Estos docentes pertenecen, en parte, al grupo que no presenta problemas de motivación, docentes que no ven limitada su práctica por problemas institucionales o de infraestructura y, en su mayoría (un 47,5%), han tenido un aprendizaje formal de la danza. Se presenta en la siguiente tabla cruzada las relaciones entre los aprendizajes del Pericón y los problemas para su enseñanza:

TABLA 19. Problemas en función de las formas de aprendizaje del Pericón

		¿Dónde aprendió el Pericón?			Total
		Institución Formal	Institución no formal	Auto formación	
PROBLEMAS	Recuento	331	125	376	832
	% dentro de problemas	39,8%	15,0%	45,2%	100,0%
SIN PROBLEMAS	Recuento	19	9	12	40
	% dentro Sin problemas	47,5%	22,5%	30,0%	100,0%
TOTAL	Recuento	350	134	388	872
	%	40,1%	15,4%	44,5%	100,0%

Esta tabla permitiría al menos dos lecturas primarias: por un lado, la percepción de problemas es significativamente menor en el ámbito no formal. Aparece una tendencia en el aumento de los problemas en aquellos docentes que han tenido que formarse por su cuenta y, contrariamente, podemos observar cómo la percepción de problemas disminuye en aquellos docentes que han tenido la posibilidad de bailarlo y aprenderlo desde una perspectiva educativa formal de la danza. La percepción de problemas es significativamente menor en quienes han aprendido la danza en un ámbito no-formal.

También observamos que existen unos 30 casos más, que defienden y promueven la práctica del Pericón a pesar de los problemas que puedan surgir cada año para su enseñanza.

No poseo grandes condiciones para la danza, me cuesta darle forma... Por ello recorro a muchos apoyos [...] pero creo que es importante que nuestros niños se apropien de nuestra cultura. El Pericón es parte de nuestra identidad cultural. (UA493/308-P487)

Este grupo parece más comprometido aún con la enseñanza del Pericón y en sus opiniones puede leerse una dosis importante de afecto y emoción hacia esta práctica:

Yo en lo personal lo amo y siempre lo enseño. Me encantaría que todos los niños de todas las escuelas lo supieran bailar pero no que obliguen a los docentes sino que lo hagamos por voluntad y respeto a nuestra tradición" (UA576/362-P78)

Es un placer y un disfrute ensayarlo tanto para mí como para la mayoría de los alumnos. Me parece que es una tradición que no debe perderse; el folclore debe ser enseñado en las escuelas. Considero el Conocimiento Artístico prioritario en la educación primaria. (UA905/579-P441)

Lo más importante que cuando se logra representar..., aunque sea muy poco de lo amplio y maravilloso que es el Pericón completo, con lo que se pueda de vestimenta, con los posibles errores de pasos o pequeñas equivocaciones, no hay quien no se emocione y disfrute. (UA729/462-P475)

Es hermoso! Parte de nuestra identidad Que no se pierda! (UA728/461-P371)

Otras percepciones reflejan una gran adhesión y sentido de responsabilidad en cuanto a la misión de transmisión de la herencia cultural llevada adelante por la escuela:

Debemos promover el acercamiento a una danza de tan enorme importancia cultural y tradicional de nuestro país. (UA344/220-P685)

Valoro las tradiciones que hacen a nuestro patrimonio cultural, y considero a esta danza como parte muy importante del mismo. (UA273/183-P261)

Es necesario motivar más con nuestras tradiciones porque día a día se pierden cada vez más y en mucho depende de la escuela de que esto no suceda. (UA471/294-P674)

Forma parte de nuestra tradición, por esa razón es primordial respetar su enseñanza y continuar transmitiendo su valor. (UA985/635-P625)

Es muy importante mantener nuestras tradiciones y trasmitirlas a las nuevas generaciones. Qué mejor lugar que la escuela. (UA150/107-P624)

Esta perspectiva no es sólo individual sino que podemos reconocer que la práctica del Pericón también se defiende desde lo colectivo e incluso desde los centros de enseñanza.

En mi institución se respeta la danza, tenemos la vestimenta para todo el alumnado confeccionada especialmente y que se va heredando de generación tras generación, confeccionando la que falte. Todas las docentes de 6° se involucran en su enseñanza con gusto buscando el mejor resultado. (UA774/493-P480)

Un caso evidente, donde el Pericón se promueve y se defiende desde el centro educativo, lo encontramos en una de las escuelas observadas. Reproducimos parte del diálogo que mantuvimos con el equipo docente:

J: [...] este año, con la directora nueva que tenemos, ella nos dijo: “miren que el Pericón no es obligatorio”. Como diciendo...

P: “Si no lo quieren hacer no lo hagan o tienen toda la libertad del mundo para decir que no...”

P: Nosotras le dijimos... que ya estábamos para hacerlo...

M: Y además que las familias están esperando esto. En esta escuela, en esta comunidad, estamos esperando esto.

P: Ella (la directora) nos daba la libertad de hacerlo o no. Y que no nos fuéramos a estresar por esto ¿no?

M: Ella ahora, igual lo ve, y lo disfruta como nosotros. Y pasa y lo mira, y dice que “lindo que sale”.

Analicemos ahora la contra-cara de estas situaciones; Los casos en los que el Pericón no se vive con la misma felicidad y entrega, las percepciones de los docentes a los que ubicaremos en el grupo de los detractores/críticos, e intentaremos ahondar en sus razones.

b. Críticos y detractores

Antes que nada, debemos advertir que puede haber docentes críticos o que no defienden la práctica del Pericón, que no fueron alcanzados por la encuesta. Es necesario comprender que en ese 37,2% (516 casos) de docentes que declaran no haber enseñado nunca el Pericón, podrían encontrarse muchos detractores que por ese motivo procuran no llevar adelante su enseñanza. De todas formas esta investigación se funda en las percepciones de quienes sí poseen la experiencia de enseñar el Pericón en la escuela. Por lo tanto, no sería posible considerar y analizar las percepciones críticas o negativas dentro de la población que no pudo avanzar más allá de la primer pregunta.

Concretamente podemos decir que el grupo de docentes críticos representa aproximadamente a la quinta parte de los “promotores”, (unos 14 casos, contra 70) y a un 1,4% del total de encuestados.

Identificamos a los docentes críticos a partir de sus expresiones y respuestas a dos preguntas clave de la encuesta: 1-¿Qué aprenden los niños de la práctica del Pericón? y 2- ¿qué podría revisarse a fin de mejorar y hacer más significativa la práctica del Pericón en el contexto educativo del S.XXI?.

Se trata de preguntas de respuesta abierta por lo que a partir de la coincidencia en algunas percepciones, se fue configurando este grupo. Por ejemplo: dentro de los docentes detractores consideramos a quienes respondieron a la primer pregunta, “nada” (P634 y P169) o “casi nada” (P636) o “prácticamente nada” (P684). Hay quienes matizan la afirmación y sostienen que “tal y como está planteado hoy en día, [aprenden] poco y nada” (UA1381/870-P817).

En cuanto al motivos de sus críticas, ciertas condiciones de la enseñanza del Pericón en la actualidad, parecen ser un común denominador para estos docentes:

Potencialmente quizá podrían aprender muchas cosas, pero en la experiencia personal y de lo que he podido observar en las escuelas donde trabajé, en general no aprenden prácticamente nada. Lo hacen para cumplir con una expectativa familiar y en general a ellos no les gusta. (UA362/229-P340)

Otros amplían sus argumentos desde la limitación expresiva del “mecanicismo” coreográfico y la necesidad de un abordaje más coherente desde la educación del cuerpo en la escuela:

No considero que aporte mucho en el desarrollo de la expresión del niño pues es un movimiento coreográfico bastante mecánico. (UA478/300-P505).

[...] me parece un sin sentido el mostrar bailes en las fiestas de fin de curso cuando en la escuela no tienen clase de danza ni se enseña baile en todo el año [...] no todos participan porque obviamente no se sienten cómodos con el lenguaje del cuerpo y no tiene nada que ver con lo enseñado y vivido en la escuela. (UA362/229-P340)

En las siguientes respuestas observamos la relación entre este grupo de maestros y docentes y la presencia de los problemas que fueron analizados anteriormente:

[...] no puedo decir que aprenden y tampoco que les aporte algo en relación a lo corporal, es una danza totalmente impuesta a los estudiantes por lo que el docente a cargo tiene muchas dificultades para lograr conectar esta experiencia con los niños. Por las dificultades edilicias que la mayoría padece y el limitado horario se hace imposible trabajar esta danza (así como todo el folclore) en profundidad, para acercarlos a una identidad casi que en extinción. (UA4/4-P416)

A veces el espacio y momento de ser presentado... no es grato, o por mucho calor, edificios que no están adecuados, o porque coincide con fiestas de fin de año que se hacen largas, debería tal vez ser otra instancia en particular y no obligatoria sino algo que el grupo desee hacer. (UA564/357-P622)

Finalmente, encontramos respuestas más radicales que apuntan a la eliminación de esta práctica en las escuelas del país:

Creo que hay que optar por otro tipo de manifestación cultural, ya que por otro lado no es propia de Montevideo, ni del mundo actual. Según mi criterio hay que sacar el Pericón del acto de fin de cursos. (UA132/94-P401)

c. Los que continúan la tradición

Más allá de los extremos de las percepciones hacia esta práctica, en uno y otro sentido, existe una gran mayoría de docentes que no se expresan ni demasiado a favor, ni en contra del Pericón escolar y que igual lo enseñan. Este grupo en definitiva, representa a la gran mayoría de los docentes encuestados. Por falta de tiempo, no se han podido establecer las relaciones comparativas entre estas cifras y los datos de quienes declaran que el Pericón escolar es una opción, una obligación, o una

tradición a seguir. Este asunto quedará para una futura aproximación a los datos, a fin de ampliar las posibilidades de interpretación y lectura.

Para finalizar el análisis, nos concentraremos en responder las dos últimas preguntas relacionadas al tercer objetivo de investigación: ¿Qué necesidades de revisión presentan algunos supuestos asociados a esta danza? y ¿qué potencial podemos reconocer en el Pericón en la mejora de las condiciones de convivencia e inclusión en el ámbito escolar uruguayo?

6.5.3 Necesidades de revisión de la práctica del Pericón en el contexto educativo del S.XXI

Comenzamos el abordaje a partir de los datos que emergen de las opiniones de los docentes encuestados, y luego a partir de las entrevistas a los docentes e informantes calificados.

La última pregunta de la encuesta, que era de respuesta abierta pero no obligatoria, se formuló de la siguiente manera: Según su opinión ¿qué podría revisarse a fin de mejorar o hacer más significativa la práctica del Pericón en el contexto educativo del S.XXI?

En líneas generales encontramos que las respuestas a esta pregunta están mayormente relacionadas con las posibilidades de mejora o solución de los diversos problemas antes analizados. Por razones de tiempo y de extensión de este trabajo, nos centraremos en los nuevos elementos que emergen a partir de las respuestas a esta pregunta y que enriquecen el análisis: las perspectivas de inclusión, de identidad y de género, la innovación, la investigación y el aprendizaje por proyecto.

Comencemos por estos dos últimos puntos. Muchos docentes hacen referencia a la necesidad de que exista mayor conexión con los contenidos de las otras áreas del conocimiento que se trabajan. Es decir, abordar el Pericón como proyecto transversal desde donde trabajar la dimensión histórica y social, los usos y costumbres del pasado, incluida la vestimenta, el lenguaje (los versos), y las formas de socialización a partir del juego, el baile y la música.

Los comentarios de un 12% de los docentes encuestados (108 casos) van en el sentido de un abordaje integral de la enseñanza del Pericón:

Que la enseñanza y la práctica del Pericón sea realmente [...] parte de un contenido transversal (UA1298/819-P44)

Trabajar con el (Pericón) desde las áreas del conocimiento como la lengua, sociales, artístico, no tomarlo como una simple muestra para fin de año (UA517/325-P20)

Para que sea significativa, su enseñanza debería estar siempre enmarcada en un gran proyecto de sociales, historia, geografía y comenzar un proyecto de danza desde abril, [...] que no sea una tortura para los alumnos, memorizando unas frases coreográficas sin sentido, sin tiempo y sin disfrute. (UA1374/865-P87)

En relación a este punto, algunos docentes señalan la necesidad de abordarlo específicamente como proyecto de investigación desde el aula, “como antídoto para el tedio” y la falta de sentido que muchos observan.

Creo que en muchos casos la enseñanza del Pericón se restringe a la enseñanza de la técnica del paso y figuras, provocando el tedio y rechazo de los niños a una expresión cultural que les es ajena. Si no está enmarcada en una tarea de investigación cultural, pierde sentido y termina siendo una práctica vacía. (UA1267/800-P328)

Creo que podría ir acompañado de una investigación áulica en la que el participar de la danza, lleve a los alumnos a interiorarse de qué personajes están representando, dónde y cuándo se bailaba dicha danza, qué importancia social tenía antes, hacer una comparativa con el ahora en relación a la función e importancia social, etc. Para que no sea la mera tradición de bailar el Pericón sino que los alumnos se encuentren a su vez poniendo en juego aprendizajes, reflexiones, etc. (UA177/126-P683)

Las posibilidades de "reinvención" del Pericón, de creación de nuevas figuras, y la recuperación de la dimensión lúdica de la danza están presentes en los testimonios de los docentes encuestados.

El Pericón como baile debería dar la posibilidad de reinventarlo, los niños podrían tener lugar, dentro de ciertos parámetros, para realizar nuevos movimientos. Creo que la mejor manera de conocer y querer "las tradiciones" (tan subjetivas ellas) es teniendo la posibilidad de modificarlas, de jugarlas, sacándoles el peso de la seriedad. En cuanto a las relaciones, la creatividad literaria, la poesía, el humor, daría para mucho. (UA139/99-P655)

Veamos ahora las necesidades de revisión que algunos docentes proponen en cuanto a las perspectivas de género que nos presenta esta práctica.

6.5.3.1 El Pericón desde una perspectiva de género

Son variadas aunque no muchas (17 casos de 872), las menciones a la necesidad del trabajo desde una perspectiva de género a partir de la práctica del Pericón. Algunos docentes señalan en esta práctica, muchas cosas a observar con respecto a este aspecto específico:

[...] Creo que ningún comité de género serio lo aprobaría. Es siempre el hombre el que ordena y las relaciones, de las que todos nos reímos, son siempre chistes donde "el hombre propone y la mujer dispone", reafirmando identidades de género que después sabemos hacen daño. (UA1381/870-P817)

Hay que Romper con el formato de parejas cuya lógica expresa un criterio de género en el que el varón dirige y la mujer es dirigida. (UA380/240-P804)

[...] la mayoría de las veces faltan niñas de la clase por lo cual se pide colaboración a 5to año, lo cual no me parece bueno. Se debería bailar con alumnos de 6to solamente y no debiera importar que lo hicieran dos niñas o dos niños. (UA552/346-P143)

Como lo señala esta última cita, en algunos casos se trata de poner el tema sobre la mesa porque no se trabaja de forma explícita o porque sólo se aborda tangencial o superficialmente como consecuencia de la solución al problema del número de niñas y niños para formar las parejas.

El siguiente testimonio refleja de qué forma a veces se resuelven estas cuestiones, y como la intervención parental o familiar, "dialoga", orienta (o determina) las decisiones del docente.

[...] en casi todos los grupos hay más niñas que varones y hay que solucionar ese tema. Como a veces son el doble las niñas que los varones, se conforman parejas de dos nenas. Un año una mamá vino a decir que de ninguna manera su hija bailarían el Pericón con otra niña y se prefirió que entrara el varón acompañado por dos chinas, dejara a una esperando bailara con una de ellas, luego con un girito dejaba a la primera y bailaba la otra parte con la otra niña. Al final se retiraba con una china de cada brazo. (UA725/459-P799)

El caso que plantea esta docente, refleja la necesidad de un abordaje profundo de lo implícito o subyacente en cuanto a las formas de organización social que refleja la danza. Algunas percepciones docentes van en este mismo sentido:

[...] quizás habría que adaptar ciertas cosas más desde la dinámica de las parejas, respetando más la igualdad de género, la aceptación de la diversidad y la inclusión educativa. (UA195/136-P630)

Pero también, hay quienes apuntan que

[...] es importante la comprensión de la figura del hombre y la mujer y su relación social y de cortesía en la época histórica en que se enmarca, etc. (UA546/342-P190)

Estos dos testimonios reflejan nuevamente las tensiones presentes entre una enseñanza de la danza en contexto, como medio de abordaje de otras cuestiones, donde puede aparecer la necesidad de adaptación o re-configuración de los elementos que sean necesarios, y un abordaje *esencialista* de la danza (el arte por el arte), donde se vuelve importante el conocimiento de sus formas “originales”, sus roles y sus correspondientes interpretaciones,

Muchas veces se contextualiza, es decir, no se mantienen todas las características de la danza, por ejemplo tradicionalmente el bastonero es un varón, pues en el S.XXI, las niñas tienen las mismas oportunidades de tomar dicho lugar. (UA9/9-P661).

Sin pretender simplificar un asunto que es complejo y que requeriría un tratamiento específico que excede los objetivos de esta investigación, y sin intentar saldar el problema situándonos en un paradigma u otro, intentaremos comprender este tema desde la aceptación y la valoración de las tensiones que genera.

Presentamos algunos testimonios de docentes que, de acuerdo a su experiencia, han abordado de diversa forma y para cada situación, el armado de las parejas, la elección de la figura del bastonero y la dinámica de las relaciones o versos criollos para el Pericón, con distinto nivel de conciencia acerca de las perspectivas de género:

Yo creo que así como la niña tiene derechos el varón también. Me encanta que se dejen guiar por ellos, me encanta que ellas los guíen [...] He tenido pericones donde la niña guía al varón en muchas cosas, aunque en general el Pericón es el varón, el varón, el varón [lo reitera con un tono maquinal como de tedio] Cuando puse por primera vez una bastonera, todos me decían: “¿una bastonera?” y yo les decía: “sí, por qué no?” [...] En aquel momento era raro. Ahora lo que hago a nadie le parece raro. (DA 5-E5, p.4, l. 31-36)

En la escuela generalmente, los varones son reacios, a tomarse del brazo con las compañeras [...] Por eso yo dejaba que se formaran como quisieran. Y sabía que si los ponía con las parejas que ellos querían bailaban más contentos. Yo siempre fui de hablar con los gurises y de repente algunos venían y me pedían para bailar con fulana o mengano [...] Y cuando había problemas tratábamos siempre de limar las asperezas. Pero siempre intentaba que bailaran con quienes ellos quisieran. (IC1/E1, p.7, l.2-8)

En otros casos también aparecen testimonios de un trabajo que es consecuencia de una reflexión explícita del maestro o de los equipos docentes:

En una época como la actual se hace difícil manejar el concepto de género en una danza de otras épocas que conlleva el machismo. Aunque no se busque surgen esos temas delicados como la elección de pareja. ¿Debe ser un baile de varón- mujer o hay que rever los conceptos?. ¿El bastonero debe ser un varón o puede serlo una nena con voz potente? (UA725/459-UA799)

[...] si aceptamos que el folclore es dinámico, que contempla el cambio, deberíamos aceptar que el Pericón cambie [...] Hace poco di unos talleres de danza en [una institución privada]. Uno de los participantes [...] me dijo “a mi no me gusta esto, porque la danza folclórica es machista y yo no estoy de acuerdo con eso”. Eso fue en la primera clase. Y le digo a ver “yo no voy a discutir si es machista la danza porque yo no la abordo desde ahí. Yo la abordo desde una visión histórica. Y te transmito como era la danza en su tiempo.” Yo no te digo que no puede haber una mujer bastonera. Históricamente no era así, pero si queremos que haya una mujer de bastonera, ningún problema. ¿Bailaban mujeres con mujeres y hombres con hombres? Históricamente en este caso no. Pero si queremos podemos hacerlo. En estas danzas hay un tema de roles. Y los roles son dos: el rol de la mujer y el rol del varón. Vos representá el rol que quieras.” Y al final entendió. Cuando terminó el curso el muchacho me dijo que había disfrutado y había aprendido a ver la danza desde otro lado y no desde el prejuicio. Y perdón... Yo las danzas las transmito desde el punto de vista histórico, después para la vida, tengo mis conceptos y vos los tuyos. (IC4-E8, p.7, l.25-39)

Bastoneros y bastoneras

En las entrevistas realizadas a los docentes de los centros de enseñanza observados, se les consultó específicamente acerca de los criterios de selección de la figura del bastonero:

[...] Es alguien al que los demás siguen. ¿verdad? Como un líder, pero un líder positivo. Siempre agarremos un líder positivo. Y ese líder puede ser una niña o un varón. Yo he tenido varias bastoneras, una cantidad. Te digo más, he tenido más bastoneras que bastoneros. He tenido pericones en que una figura la dice la niña y la otra la dice el varón ¿verdad? Juntos [...] Eso a mi me parece espectacular. (DA 5-E5, p.4, l. 19-26)

En uno de los centros de enseñanza observados, pudimos tratar el tema colectivamente con el equipo docente. Al consultarles como definían la figura del bastonero, respondieron lo siguiente:

P: [...] el más gritón de la clase. El que se hace sentir todo el año con esa voz...

M: El bastonero de los 6tos de la tarde lo eligió prácticamente ella porque dice: Johnatan tiene voz como...fuerte. Y ta, va Johnatan. Y de mañana se postularon. Viste lo que es Martín, el dijo “yo quiero ser el bastonero” y digo yo “bueno pero capaz que hay otro compañero que quiere ser bastonero”, “No maestra que sea Martín” y se lo dejaron [...] El se postuló y no hubo objeciones. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.5, l.31-37)

J: En una de mis generaciones de mis 6tos tuvimos una bastonera. Valentina. Que también asumió el rol, o sea se lo daban sus compañeros, porque al bastonero lo elegíamos entre todos. Se postulaban, a ver quien se animaba, quien quería, y Valentina se postuló y la votaron. Y me encantó. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.6, l.1-3)

Vemos la reiteración de criterios en cuanto a las formas de definir a los bastoneros y bastoneras. En el otro de los centros de enseñanza la situación se presenta de forma similar:

Yo lo que hago es preguntarles quiénes quieren ser los bastoneros, y es como medio un filtro natural, varios levantaron la mano, y cuando empezaron nomás y vieron que tenían que elevar la voz, dijeron: “no, no, mejor no”. Y se fueron bajando, y quedaron dos, y uno de ellos era Matías que finalmente fue el bastonero de la mañana.(DA1-E6, p.5,l.45-48) Yo le dije: “Estas seguro?”. El es un niño que era necesario estar guiándolo mucho, porque se te puede desaparecer, no venir [...] Vos estás acá ensayando y el anda por el baño [...] Entonces cuando definieron le dije bueno vos te pasaste años gritando así que lo que digas como bastonero lo vas a decir con la misma fuerza que has tenido todos estos años en el patio, en el salón [...] Y me dijo muy seguro que sí. “Si si si” me dijo...(Ídem, p.6,l.1-

3). [...] al principio estaba como medio dudoso, me miraba como pidiendo ayuda, y yo le di su tiempo... Ahora se sabe todas las voces [se refiere a las frases que orientan a los demás en las figuras de la danza] perfectamente [...] La maestra me decía, ¿estás segura de dejar a Matías como bastonero? Y yo le dije sí, estoy re segura porque el me lo demostró.(Ídem,I.8-9) [...] Hay que generarles que ellos sientan confianza.(Ídem, I.14)

El caso que describe esta docente nos recuerda el efecto "Pigmalion" descrito por Rosental y Jacobson (1968) en el clásico *Pigmalión en la escuela*. En dicha obra, los investigadores exponen una serie de estudios de caso que demuestran la relación existente entre las expectativas del docente con respecto al rendimiento de los estudiantes y los logros efectivos alcanzados por estos. De acuerdo con los autores, este efecto tiene una doble dirección (positiva y negativa) que depende del signo de la expectativa del docente e influye directamente en los aprendizajes, en el desarrollo de la autoestima, la motivación y los logros del alumnado.

Durante las jornadas de observación en dicho centro educativo, fuimos testigos del buen desempeño del niño y el orgullo con el que llevaba adelante la responsabilidad de conducir a sus compañeros en la danza. La confianza depositada en él por la docente parece haber sido determinante en este sentido.

Los versos criollos para Pericón: las "relaciones" en tensión con el género

La cuestión del género también puede ser revisada a partir de los versos criollos para Pericón, más conocidos como "relaciones".

Las "relaciones" que sean acordes a los tiempos actuales, sin ser ofensivas o chabacanas, pues actualmente se muestra al varón como objeto de burla, por parte de la niña. Evitar que los niños se sientan expuestos, pues las risas que generan las "relaciones", los niños pueden tomarlo como algo personal y ofensivo hacia su persona. (UA888/568-P592)

Contrariamente otro testimonio apunta a que

Las relaciones violentan al género femenino en su mayoría, siempre es entre la china y el gaucho. De esta manera no se favorece la igualdad de género y tampoco se tiene en cuenta la diversidad. (UA133/95-P731)

Muchas percepciones se orientan a la necesidad de actualizar (P47,P61,P350, P359,P391,P440,P444,P602) y re-significar los versos y sus contenidos.

[...] estos "chistes", siempre refieren a la mugre, la gordura o la pobreza, asociándolos a no ser "un buen partido". Triste que, en pleno siglo XXI, se siga transmitiendo esto sin una revisión. (UA1381/870-P817)

De hecho, algunos docentes encuestados, que han trabajado en ese sentido, aportan un matiz de comprensión a los versos y comentan sus experiencias al respecto:

La instancia de "relaciones" refleja una picardía que debe ser comprendida y dramatizada como juego por los niños. (UA1267/800-P328)

Alguna variante que he incluido es la creación de relaciones que tengan que ver con temas actuales (redes sociales, medios de comunicación, juegos actuales, etc.) resulta motivador para los niños. (UA1236/782-P86)

Particularmente trabajo en taller el armado de las relaciones... y me resulta muy interesante el proceso y sus productos. (UA563/356-P359)

P: Tenemos seis parejas en la tarde y cuatro parejas en la mañana que dicen los versos. Y una niña dijo: "si yo no digo la relación, esto no es Pericón". [se ríen todos]...Y como su compañero no se animaba ella es la única que va a hacer el cambio con un compañero de otra pareja. Salen cada uno de diferentes parejas y se encuentran para decir la relación.... (DA 2,3,4/Entrevista colectiva: p.5).

En síntesis, reconocemos la necesidad de una atención extra por parte del docente, sobre todos estos asuntos. Así como uno de los informantes clave daba cuenta de un Pericón íntegramente bailado por varones en un colegio del interior en la década del 50, hecho que se vivió con total naturalidad, de la misma manera los maestros y profesores hoy pueden continuar adaptándose o resolviendo de forma creativa estos asuntos.

Asimismo, se pueden construir versos desde los temas que remiten a nuestras costumbres en la contemporaneidad, y adaptar la danza a cada contexto, sin forzar situaciones que atenten contra el disfrute y la celebración de la diversidad.

Sin embargo, como señalan los propios docentes, estos temas requieren de un abordaje reflexivo, en el que sea posible analizar, por ejemplo, el efecto de un enfoque presentista o anacrónico de la historia asociado a la enseñanza del Pericón.

Finalmente, retomamos las perspectivas que señalan la necesidad de incorporar como estrategias, la investigación y el aprendizaje por proyecto, de manera de transversalizar algunos contenidos, en este caso los versos criollos, a partir de los ámbitos y espacios de coordinación, en el que to los actores involucrados aporten su mirada desde la especificidad que les compete.

6.5.4 El Pericón escolar como práctica de socialización y convivencia

Para abordar este último punto, se tomó la opción de preguntar de una forma más general, acerca de cuáles son los principales beneficios o aportes de la práctica del Pericón al ámbito escolar. (Ver Anexo 10.2.4, pregunta 18) La idea de no mencionar los términos "convivencia" e "inclusión" en la pregunta, justamente permitió no orientar la opinión y dar mayor libertad de respuesta a la población encuestada.

Algunas claves presentadas sobre los aspectos inherentes a los bailes populares en nuestro marco teórico, remiten a esa dimensión de encuentro de la comunidad, a esos momentos de producción colectiva donde se trasciende la individualidad, asociados a los tiempos de celebración y de fiesta.

Al respecto la antropóloga Alicia Martín (2015) expresa que "algunos de los principios que ponen en circulación las formas folclóricas de cultura", consisten en que privilegian "el aspecto lúdico, festivo y de creación de sociabilidad frente a la excelencia o el espectáculo y, por lo tanto, favorecen la participación, la inclusión y la reafirmación de identidades sociales, frente al carácter selectivo que suele tener la enseñanza o la ejecución de las artes" (p.25). Y agrega: "el *folklore* es un arte que difícilmente se pueda comprender con los patrones estéticos que nos presenta la 'alta cultura'." La investigadora señala que lo que el arte occidental consagrado separa como teatro, música, danza, literatura, en las prácticas asociadas a lo folclórico esta todo integrado. (p.28) No hay recorte, no se fragmenta la experiencia, sino que se combinan los diferentes lenguajes artísticos, y de esta forma aumentan las posibilidades de participación. De acuerdo con Martín (2015), estas prácticas "constituyen un lugar de

integración para sectores que difícilmente encontrarían otros espacios de expresión... y nos acercan “a una dimensión participativa donde distintas generaciones colaboran en la producción y reproducción de su arte” (p.26).

Las opiniones de 39 docentes encuestados van en el mismo sentido y destacan fundamentalmente el aspecto inclusivo y comunitario del Pericón:

Me parece [...] una danza muy inclusiva, en la que no es necesario tener condiciones para la danza para poder participar y disfrutarlo. Además de ser un espacio en el que se consiguen resultados como grupo [...]. (UA1269/801-P332)

Los años que conté con un amigo profesor de danza folclórica que concurrió a participar de su enseñanza y que incluso bailó con una niña discapacitada motriz para que pudiera participar, fue una experiencia grupal inolvidable y de compromiso de todos los niños. Ellos se entusiasmaron incluso con el profesor que era alguien joven y supo transmitir y contagiar el mensaje que se buscaba (UA1280/810-P497)

[...] es una oportunidad de aprender a funcionar en grupo, es un aprendizaje colaborativo y genera motivación, coordinación, empatía, desarrollo del ritmo corporal propio y favorece la inclusión [...] (UA751/478-P28)

En este punto debemos advertir que tampoco las preguntas del cuestionario de entrevista a los informantes clave y docentes, contenía una referencia directa a la inclusión, o al Pericón como práctica inclusiva. Esta dimensión emerge también a partir de los testimonios de los propios docentes entrevistados.

Compartimos aquí un fragmento de entrevista a uno de los informantes clave quien responde de esta manera a la pregunta: ¿Hay algo que quieras agregar, que no te haya preguntado?

Bueno yo estoy trabajando hoy en un colegio donde se incluyen niños con distintas problemáticas: desde autismo, síndrome de Dawn, y otras enfermedades de las llamadas ‘raras’. Allí trabajamos desde la inclusión en danza y siempre quedo gratamente sorprendida por los resultados... Recuerdo que una vez me ha tocó enseñar Pericón en una escuela donde...había una niña en silla de ruedas. Y bailaron lo más bien el Pericón todos juntos. Excelentes sus compañeros en cuanto al trabajo realizado, coordinando, y tomando en cuenta las posibilidades de desplazamiento de la niña. Otra vez me tocó trabajar con una alumna que había sufrido una parálisis en parte de su cuerpo, y tenía dificultades en una pierna y en un brazo que le había quedado absolutamente inmóvil.

Sin embargo, sus compañeros se dieron maña y cambiamos algunas cositas para que todos pudieran bailar. O sea, yo creo que a veces tenemos que dejar que los chicos nos sorprendan. El niño tiene a veces una naturalidad para resolver que nosotros como docentes sin preparación para el trabajo en la inclusión, no encontramos los caminos tan fácilmente como ellos. Yo aprendo más de ellos que ellos de mí. (IC3-E3, p.7, l.7-15)

De esta forma, observamos que la aparición de las nociones de inclusión y convivencia en las respuestas reflejan, de alguna manera percepciones que emergen como producto de la experiencia del docente que ha enseñado Pericón.

Este asunto nos conduce entonces a observar con mayor detenimiento este factor de inclusión que señalan los docentes encuestados, y que suele aparecer asociado con la práctica de la danza popular.

De acuerdo con la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* de la UNESCO (2017), entendemos por inclusión al “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación, y los logros de los estudiantes” (p.13). El documento describe algunos de los factores que pueden “facilitar o inhibir las prácticas inclusivas dentro de los sistemas educativos” (ídem). Dentro de los factores se menciona al currículo, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas, pero también las actitudes y creencias de los docentes. En este sentido, y en relación a nuestro objeto, podríamos reconocer que en primera instancia no es el tipo de danza sino el posicionamiento que tenga el docente a la hora de su enseñanza lo que favorece o inhibe la inclusión.

Sin embargo, podríamos establecer asimismo, que dentro de las danzas tradicionales incluidas en la clasificación de Vega (1956) y Ayestarán (1967), las llamadas danzas colectivas o corales, suelen tener asociado un mayor potencial de inclusión que las danzas individuales, o las danzas de pareja suelta. De todas formas, siempre será el docente el agente dinamizador y promotor de la inclusión, quien deberá tener en cuenta que el potencial de inclusión es una variable dependiente de los contenidos y el contexto situado de su práctica. Por ejemplo: una danza de abrazo podría resultar mas adecuada para alguien con discapacidad visual mientras que una danza de ronda podría ser un camino de inclusión para personas con discapacidad intelectual. Una vez mas no existen recetas, ni contenidos, ni métodos mas o menos apropiados, sin una aproximación consciente y reflexiva por parte del docente. Finalmente reconocemos, que estas prácticas reflexivas se promueven desde la formación. En definitiva para diseñar estrategias, o para evaluar de qué forma el colectivo incluye y contiene la *performance* individual, o qué efectos producen estas experiencias a nivel grupal y vincular, el docente necesita instancias de formación específicas para el trabajo desde una perspectiva inclusiva.

Veamos entonces, de qué forma el Pericón escolar se constituye en “práctica de convivencia” según señalan algunos docentes. De acuerdo con sus percepciones, se trata de una oportunidad para trabajar los vínculos humanos en una coyuntura de fragmentación social que, como señalábamos en la fundamentación del problema, hoy mas que nunca, parece preciso atender y trabajar desde el ámbito escolar.

Hoy es un gran problema el vincularse positivamente con otros, el hacer con mi cuerpo algo colectivo y bello, la vergüenza, el miedo a mostrarse, el aislamiento en el que se sumergen horas con las pantallas, tan marcadas hoy en día, hace imperioso el desarrollo de actividades que potencien el vínculo, el hacer en movimiento y el sentir directamente. (UA1195/762-P531)

Se vivencia con distintos propósitos pedagógicos: [...] fomentar el respeto hacia el otro desde el espacio hacia el cuerpo, integrar y consolidar el grupo. (UA458/284-P220)

Debemos advertir en este punto, que el Pericón es una danza colectiva, que al mismo tiempo implica una organización de parejas. Como ya vimos, precisamente esta característica estructurante en base a parejas puede generar algunos inconvenientes que el docente debe prever y atender:

Al ser una danza de pareja y generalmente bailarse por parte de sexto grado, con los cambios propios de la pubertad, se generan problemas al establecer las parejas ;un día quieren bailar al otro no y dejan sin pareja a un compañero. (UA725/459-P799)

Discriminación [...] hay niños que no desean bailar con otros. Quieren elegir con quien bailar o sino no bailan. (UA826/525-P741)

En uno de los centros observados, el trabajo realizado por el equipo de maestros, se orientó desde un principio a la necesidad de reconstruir algunos vínculos entre los niños,

M: El problema de la mano se trató en una reunión. Los dos niños involucrados [...] El que no quería darle la mano a la compañera, y la compañera que no recibía esa mano.

J: Y entramos en el “por qué” tu no le querés dar la mano. Permitirles reflexionar acerca de qué es lo que les genera no querer darle la mano a una persona. ¿De dónde surge el rechazo a otra la persona?

M: Y después también me pasó en el otro grupo, de que cuando se hicieron las parejas por orden de altura, obviamente hubo gente que no quedó conforme. Y una nena... los mira a todos y de forma muy espontánea les dice: “Ay basta chiquilines! No nos vamos a casar! Es solo un baile!”. Y se armó un silencio ahí [...] Y ahí quedaron todos [...] y ahí yo digo: “¿escucharon a la compañera?” [...] Y ahí empezamos de nuevo pero fue todo [...] un proceso, es un proceso. (DA 2,3,4 - Entrevista colectiva, p.4 y p.5)

Algo similar apunta uno de los informantes clave, quién observa la práctica del Pericón como un camino u oportunidad para la resolución de conflictos:

Para poner a los niños hoy en pareja ya es una lucha. Nadie se quiere dar la mano [...] Pero justamente el Pericón me ofrece una posibilidad de resolución de conflictos. Lo tengo en mis manos, ahí está el desafío. Pero claro da mucho trabajo. Y algunos prefieren que los niños bailen cualquier otra cosa, sueltitos y listo. No se complican. Un docente de alma, lo vive como un desafío más allá del trabajo que dé. Y sobretodo porque ese docente sabe que esta preparando a ese niño para la vida en sociedad, formando al futuro hombre a la futura mujer, tiene que saber resolver conflictos. ¿Por qué no le voy a dar la mano a cada uno de mis compañeros? Pero da trabajo, y como docentes ponemos ‘peros’ de todo tipo [...] Para hacer la cadena, necesitamos de todos. Y vaya si eso no queda en algún lugar de nosotros. Para salir adelante nos necesitamos todos. No se los decís así de frente, pero el niño lo vive y lo incorpora. Y las relaciones las podríamos crear entre todos, con la maestra, los familiares y hasta los funcionarios no docentes de la escuela. Pero para eso el docente tiene que tener los pies, la cabeza y el corazón bien puesto en la enseñanza. (IC2/E2, p.6, l.26-37)

En síntesis, de acuerdo con lo expresado por los informantes clave y lo que fue posible reconocer a partir del trabajo de observación en los centros de enseñanza, es la “práctica reflexiva” (Schön, 1983,1987) del docente, lo que al final define los sentidos del acto educativo, que en este caso, se ponen en juego a través de la práctica de la danza. Como apunta Varela (2015), “como cualquier actor social, los docentes actúan lo aprendido, lo vivido, lo practicado, pasando por momentos de nuevas tendencias que aparecen y volviendo a aplicar los procedimientos conocidos, lo que funciona” (p.98). La docente señala que “como sucede en todos los ámbitos educativos [...] el intercambio disciplinar, el diálogo reflexivo y la sistematización del conocimiento” son fundamentales para recargar de sentido la propuesta educativa en materia de danza folclórica (ídem, p.140).

En definitiva, mas allá de las instituciones, las infraestructuras, los currícula, las disposiciones técnicas o los modelos que orientan la acción pedagógica, la experiencia acumulada en investigación señala como factor clave al rol del docente como nudo dinamizador del cambio educativo. En términos de Vaillant (2005) los docentes “son parte decisiva de la solución” a los problemas de la educación en América Latina (p.14). Precisamente, la forma en que estos profesionales se posicionan y resuelven las situaciones emergentes, a través de un abordaje reflexivo de los contenidos y una lectura crítica y responsable del contexto en el que se inscribe su práctica, configura un valioso diferencial de transformación para el cambio.

7. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior analizamos los datos en función de los objetivos del proyecto. A continuación extraemos algunas conclusiones a partir del trabajo realizado y se plantean algunas reflexiones y preguntas para futuros abordajes sobre el tema de investigación.

Como primer punto, debemos advertir que difícilmente estas conclusiones puedan contribuir a una verdadera comprensión del fenómeno, hasta no ser puestas en relación con un estudio desde la perspectiva de los niños que bailan el pericón escolar. Motivos de viabilidad y dimensión del proyecto, llevaron a que el alcance de este trabajo se centrara en las percepciones de los docentes. Sin embargo, si nos posicionamos desde una perspectiva donde el estudiante es el centro de nuestras acciones y prácticas, entonces es preciso reconocer la necesidad de una investigación orientada a lo que el estudiante vive, experimenta y aprende de la práctica del pericón. En el mismo sentido, sería necesario recuperar la voz de la comunidad y particularmente de la familia que se vincula, en este contexto, con la institución escolar. En definitiva, sería importante ampliar el universo de significados y representaciones respecto al Pericón y su práctica escolar, desde la mirada de las niñas y niños, de sus familias y la comunidad.

Dicho esto, comenzaremos este resumen sintetizando algunas claves que nos permiten desarticular viejos mitos arraigados en las representaciones sociales (Moscovici, 1969) respecto al Pericón.

7.1 LOS FALSOS SUPUESTOS ASOCIADOS AL PERICÓN

A partir de los datos recogidos y analizados en esta investigación, podríamos reconocer al menos tres mitos o falsos supuestos relacionados con el Pericón:

- a) El Pericón “es auténticamente nacional”.
- b) El Pericón en la escuela “es obligatorio”,
- c) Bailamos un Pericón “original”, tal como lo bailaron nuestros antepasados en el S.XIX.

Veamos entonces de qué manera podríamos re-pensar cada uno de estos puntos:

7.1.1 Acerca de la “nacionalidad” del Pericón

De acuerdo con los textos revisados en el marco teórico de esta investigación, podemos entender al Pericón como una práctica regional que hunde sus raíces en la cultura campesina europea. Asimismo, a partir del acopio de datos, músicas, y versiones coreográficas recopiladas para este trabajo, el Pericón no sería una danza sino un género de danzas, no exclusivas del Uruguay.

Sin embargo, tampoco podemos negar que su práctica en nuestro país gozó de una gran aceptación social y de una inusual valoración en más de un período de su historia. También es cierto que, como se deduce a partir del análisis, difícilmente otra danza pudiera reunir a criollos e inmigrantes europeos y conjugar, al mismo tiempo, las dos visiones de país de las elites dominantes, representadas por los partidos tradicionales: blancos y colorados.

Es así que, en el camino inexorable hacia la modernización, y en plena construcción de la narrativa de su identidad nacional, a partir de la mirada nostálgica del gaucho y su cultura, el Pericón parecía llegar una y otra vez, a religar a los uruguayos. En tal sentido, al superar “el mito de los orígenes” (Bloch, 2001) y la creencia de que estos son un principio que explica, o que basta para explicar y definir los fenómenos (p.60), la práctica del Pericón podría ser reconocida definitiva y oficialmente, al igual que lo hicieron los argentinos, como patrimonio inmaterial del Uruguay. La nacionalidad del Pericón quedaría entonces sin demasiado sustento, por aquello que, paradójicamente señalaba el propio Ayearán (1967) acerca de que el folclore se ríe de fronteras políticas y que en definitiva, tenemos un país cultural mas amplio y complejo, que trasciende las construcciones posteriores de los discursos de la nación.

Precisamente, un fenómeno curioso, al que no hemos hecho mención hasta este momento, y que de algún modo da cuenta de lo relativo del carácter nacional del Pericón, es el sistemático uso de pañuelos celestes y blancos como parte de la indumentaria básica de esta danza. Si bien los pañuelos se utilizan para la realización de distintas figuras, aquella que representa al pabellón nacional es, sin duda, la mas emblemática y significativa de su impronta patriótica. Precisamente, es en el momento de formar el pabellón, que el color de los pañuelos adquiere un carácter simbólico, justamente porque remite a los colores de la bandera nacional. ¿Por qué entonces suele bailarse con pañuelos celestes, en vez de azules y blancos? Podríamos deducir que este “daltonismo patrio”, esa virazón al celeste en realidad viene de lejos y quizás sea anterior incluso, al famoso partido de River Plate y Alumni⁴⁸ que marcó para siempre la colorimetría de nuestra selección de fútbol. Recordemos que la primer bandera del Uruguay como país escindido de las Provincias unidas del Río de la Plata en 1828, tenía 9 franjas celestes, que representaban a los 9 departamentos de aquel momento. De hecho, el color celeste y blanco, así como el sol de la bandera, fueron elementos tomados de la bandera argentina reconocida en el congreso de Tucumán en 1816. El color azul y la reducción del número de franjas a 4 azules y 5 blancas, de nuestro pabellón se concretó oficialmente en julio 1830. Sin embargo, muchos docentes y especialistas en danza tradicional reconocen que en el momento que la gente baila el Pericón, reaparece espontánea e inconscientemente, el color celeste. Queda planteado este asunto para alguna futura investigación.

7.1.2 Acerca de la “obligatoriedad” del Pericón

El punto b) refiere a la extendida percepción de la “obligatoriedad” del Pericón en el ámbito de la escuela primaria, asunto que, como fuera analizado en relación al primero de los objetivos específicos, podríamos considerar como otro falso supuesto.

Como vimos, no parece ser la prescripción, o el mandato oficial, el motor ni tampoco el motivo de su permanencia en el contexto escolar. De hecho, a pesar de no haber sido hallado documento alguno que consigne la obligatoriedad de su práctica, la gran mayoría de los docentes encuestados reconocen que no están obligados a enseñar el Pericón en las escuelas. De todas formas, y aún bajo condiciones adversas, su enseñanza se concreta, año tras año, en un sinnúmero de centros educativos de todo el país.

48 En 1910, River Plate uruguayo debió cambiar su camiseta roja y blanca, por una camiseta de alternativa de color celeste para enfrentar al equipo argentino de Alumni. El triunfo de River en aquel partido, marcó para siempre la colorimetría de nuestra selección de fútbol. Desde entonces la Selección Uruguaya de Fútbol, que aún no tenía un color definitivo de indumentaria, jugó con camiseta color celeste. (Fuente: www.auf.org.uy)

Aparece aquí un factor clave para la comprensión del fenómeno; Una posible interpretación que nos lleva a reconocer la práctica del Pericón como un aspecto particular de la identidad escolar en el Uruguay, al punto de configurar, en términos de Tyack y Cuban (2001) una gramática particular, propia de nuestra escuela.

Al intentar una aproximación mas profunda para la comprensión de la permanencia del fenómeno, desde la teoría cultural es posible reconocer algunos elementos clave y ciertos matices:

- i) esta tradición dentro de la cultura escolar de nuestro país guarda relación con un complejo proceso de tradición selectiva, sostenido en *estructuras de sentimiento* (Williams, 1961) compartidas que se renuevan y re-significan en cada contexto
- ii) su presencia como contenido de enseñanza en el currículo escolar llega muchos años después de que su práctica ya estaba instalada como parte de los rituales escolares (Vain, 1997) en nuestro país
- iii) los significados que aún sostienen la práctica del Pericón en la escuela, guardan relación con las necesidades de construcción y refuerzo de los lazos de identidad y pertenencia de las comunidades, dentro y fuera de la escuela, en muchas dimensiones simultáneas: identidad nacional, identidad escolar, identidad del centro educativo, identidad del grupo o generación, e identidad del sujeto.
- iv) sin embargo, la práctica del Pericón escolar puede ser comprendida en términos de Dussel (2009) y Uanini (2006) como un ritual que en algunos contextos se ha convertido en rutina, despojado de los significados compartidos que lo sostenían. En otros casos, justamente por que su práctica no es obligatoria, los docentes lo han sustituido por otro tipo de representaciones artísticas.

7.1.3 Acerca de la “forma original” del Pericón

En tercer lugar, y en respuesta el punto c) es preciso advertir que, como toda práctica asociada al folclore y la cultura popular, en su representación de sujetos colectivos (de ahí su anonimato), en sus formas de transmisión (la oralidad) y en su carácter inherentemente dinámico, emerge un potencial de variación que también se refleja en la práctica del Pericón escolar. Definitivamente, hoy no bailamos el mismo Pericón que espontáneamente bailaba el habitante de la banda oriental en los tiempos de “la patria vieja”, del Grito de Asencio y de Perico el bailarín. Probablemente tampoco bailamos “el Nacional” que tanto entusiasmaba al general Rivera, ni el Pericón que promovía Juan Manuel de Rosas al otro lado del río Uruguay. Como ya vimos, el Pericón que se baila en las escuelas de nuestro país, remite a aquella versión escénica, representada por los hermanos Podestá a finales del S.XIX en el drama de Juan Moreira. Precisamente, el Pericón que registra la publicación de ANEP (2004), según sus autores, esta basado en la reconstrucción de Flor de María de Ayeararán, de aquel Pericón de los hermanos Podestá. Esta versión registra 34 figuras y es la que hasta el día de hoy se enseña oficialmente, en la Escuela Nacional de Danza. Sin embargo, y quizás debido al nivel de dificultad que plantea, los maestros y docentes deben realizar adaptaciones para llevar esta danza al ámbito escolar; Fundamentalmente,

cuando los tiempos de preparación y ensayo son limitados, o reducidos a los escasos días previos a la ceremonia de fin de cursos.

A esto debemos agregar que la música del Pericón Nacional, también es el resultado de una aproximación académica a ciertas melodías populares que circulaban en el plano de la oralidad. La melodía del Pericón que se baila en las escuelas es producto de la “digestión académica” de Gerardo Grasso, un compositor italiano que trabajó sobre ritmos criollos que francamente desconocía. Es esa lectura escénico-académica, de una práctica popular ya extinta, lo que devuelve al Pericón la vida, y con ella, retorna su dinámica de variaciones y transformaciones.

Finalmente, luego de observar la variedad de formas de Pericón en los centros de enseñanza visitados, cabría preguntarse si efectivamente es necesario homogeneizar esta práctica, fijando una sola forma coreográfica, o si no sería oportuno habilitar posibilidades de modificación criteriosa, procurando mantener o preservar los principios y configuraciones que dan sentido e identifican esta danza. Como sostiene María del Carmen Aguilar (2016) uno de los motivos del desinterés de los niños y los jóvenes en el patrimonio musical regional tradicional se debe, en gran medida, a una enseñanza excesiva e “inadecuadamente respetuosa” de un material presentado como “producto terminado” que quitó la variación y el dinamismo que ha sido inherente a estas prácticas. (p.13)

En definitiva, a pesar de los esfuerzos por fijar sus formas, el Pericón hoy aparece muchas escuelas y localidades del país con sus variantes, sus agregados y sus faltantes. De alguna manera, entendemos estas señales, como signo de su vitalidad relativa como “hecho folclórico”, aunque mas no sea bajo la atmósfera controlada que ofrece el ámbito escolar.

7.2 EL LUGAR EDUCATIVO DEL PERICÓN ESCOLAR

Sobre el lugar educativo del Pericón empezamos a saber algo. Se trata de un lugar entre lugares, que atraviesa lo artístico y lo escénico, pero fundamentalmente es un espacio de confluencia de la dimensión histórica, social-comunitaria, que recorre los distintos tiempos y contextos asociados con esta práctica. El Pericón nos habla de los hábitos y costumbres de las comunidades pasadas, donde la música y la danza conformaban un aspecto relevante dentro las prácticas vinculadas al folclore y la cultura popular. De esta forma, cuando se aborda esta práctica, mas allá de los rituales o rutinas asociados a los actos escolares, el Pericón puede convertirse en un espacio potencial de generación de comunidad también en el presente.

Sin embargo, como vimos a partir de las respuestas de muchos docentes, este lugar educativo del Pericón, entendido desde su potencial pedagógico, no suele ser reconocido oportunamente, ni capitalizado debidamente desde el sistema educativo. Algunas veces y a pesar de la falta de reconocimiento institucional, son los propios maestros y profesores los que trabajan este contenido de forma transversal, como proyecto, integrando incluso aspectos vinculados al área de la lengua, a partir de la creación original de versos criollos en el contexto contemporáneo.

Asimismo, el trabajo nos permitió observar de qué forma opera el desconocimiento y el prejuicio, la falta de formación en el área de la danza, la baja prioridad académica que posee este contenido con respecto a otras áreas del conocimiento. Todos estos factores han ido reduciendo la práctica del Pericón

casi exclusivamente a su función escénica, inmersa en los rituales inherentes a la cultura escolar, como los actos patrios y fines de curso.

Al mismo tiempo, existen otras realidades, sobre todo en el interior del país, donde aún se vive y se potencia su práctica como espacio de trasmisión de la herencia cultural. En estos casos, muchas veces se integran otros elementos al Pericón, como la vestimenta, y se concreta una participación más activa de la comunidad en la realización de la danza. Algunos testimonios de los docentes encuestados dan cuenta de pericones bailados por padres e hijos, en el marco de la celebración del “acto cultural” de la escuela o del festival anual del pueblo. En esos casos el Pericón se vive de forma diferente y no reviste ese halo protocolar rutinario de los actos escolares oficiales.

En esos ejemplos encontramos otro componente educativo del Pericón. Ese lugar de convergencia entre escuela y comunidad también forma parte de los aprendizajes que se materializan a partir de su práctica.

Finalmente, como pudimos reconocer en una de las escuelas donde fue realizado el trabajo de observación, la práctica del Pericón se vive como un símbolo de identidad y resistencia, asociado a la tradición del centro educativo y se defiende desde el colectivo docente como una práctica de socialización y trabajo vincular ineludible.

7.3 TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE Y PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA

Otro dato significativo que emerge de la investigación es que la mayor parte de los docentes que hoy enseñan Pericón, lo aprendieron de forma autónoma, asistidos por un colega o paralelo y/o a partir de material audiovisual hallado en internet. El dato es significativo por que, por un lado, da cuenta de la relevancia que tiene la práctica del Pericón en la cultura escolar, como para movilizar a un gran número de maestros, que a pesar de no contar con formación ni experiencia específica en el campo de la danza y su enseñanza, buscan aprenderlo de alguna manera, para poder transmitir a los niños y niñas, ese conocimiento y de esta forma, acercarlos a dicha experiencia. Por otro lado, esta forma no académica, ni sistemática de transmisión entre los propios docentes, se emparenta con las formas de transmisión cultural asociadas a “lo folclórico”. Son formas que no se decretan, no se planifican, ni se instrumentan desde fuera. Son saberes que muchas veces se generan y circulan desde el llano y permanecen en ese plano, transformando las prácticas de generación tras generación.

Por otro lado, también es posible reconocer que la falta de formación específica para un abordaje integral que contemple todo el potencial de esta práctica, puede llegar a limitar las posibilidades de reflexión y adaptación, necesarias para una mejor enseñanza del Pericón.

Respecto a las perspectivas de enseñanza, la investigación arroja algunas claves interesantes:

i) el disfrute de la danza se presenta, al menos desde el discurso docente, como un elemento imprescindible o prioritario a tener en cuenta durante la enseñanza del Pericón. La percepción es compartida tanto por los maestros como por los docentes especializados en danza, educación física y música. El matiz interesante que aparece, es la percepción de la relación entre el disfrute del enseñante y el disfrute del niño, o aquello de que si el docente no disfruta de la enseñanza de este contenido, probablemente el niño tampoco disfrute del proceso de apropiación de esta práctica.

ii) las opiniones de algunos docentes también apuntan a que el exceso de rigor técnico o de una enseñanza basada en la técnica del movimiento, puede terminar generando frustración y rechazo en aquellos niños que no responden de la manera esperada.

iii) dentro de las dimensiones menos consideradas por la mayoría de los docentes se encuentra el elemento socializador y vinculante de la danza folclórica, una tendencia que aparece con mayor frecuencia en los docentes de música y danza, y en menor medida en los maestros y profesores de educación física.

7.4 ALGUNAS CLAVES PARA RE-PENSAR LA PRÁCTICA ESCOLAR DEL PERICÓN EN EL S.XXI

Como vimos, la práctica del Pericón involucra formas de socialización y formas de relación entre los sujetos que podrían ser revisadas; perspectivas de género implícitas, que reflejan sensibilidades de otro tiempo; corporalidades lejanas o ajenas al canon contemporáneo; maneras de concebir la identidad cultural como “asunto cerrado”, uni-focal, o sinónimo de “lo nacional”, donde a veces se desestima la perspectiva regional y latinoamericana, que nos conecta con un paisaje cultural mas amplio y rico en sus significados y formas.

De la misma manera, parecería necesario reconocer y potenciar el valor del Pericón como práctica comunitaria, desde las posibilidades de participación e inclusión que genera en el ámbito escolar; al hacernos entrar en contacto, al menos por un instante, con todos nuestros compañeros de clase, y darnos la mano, uno a uno (sin excepción) para dibujar en el espacio una cadena humana; al trascender, de algún modo, la individualidad para encontrarnos en un tiempo común, atentos a los otros, sincronizados; al invitarnos a ampliar la mirada para comprender los sentidos del cuerpo en movimiento construyendo espacios, a través de la participación colaborativa del conjunto; al permitirnos mirarnos y reconocernos en la mirada del otro, al observar nuestras diferencias y celebrarlo; al hacernos sentir parte, y al menos durante ese tiempo, encontrarnos con la idea de comunidad que nos propone la escuela.

Desde esta perspectiva, también, la creación de nuevas figuras y/o la recuperación de viejas formas del Pericón que hayan sido abandonadas por desconocimiento u olvido, podrían devolver parte del sentido perdido a esta práctica.

Sin embargo, como vimos toda modificación “criteriosa” implica necesariamente instancias de formación específicas sobre danza tradicional, así como oportunidades para el reconocimiento del sentido de preservación del patrimonio inmaterial del Uruguay. Sería preciso entonces, que se otorgaran los tiempos y herramientas necesarias al maestro o docente, para que pueda desarrollar junto a los estudiantes, procesos de apropiación significativa de estas prácticas, cuya función sustancial emerge de su dimensión socializadora, asociada a los momentos de celebración, de reunión y fiesta.

Enseñar una danza folclórica como el Pericón desde el reconocimiento consciente de lo que podría ser revisado, de lo que sería preciso dinamizar y actualizar de su práctica, conscientes de las operaciones que fueron necesarias para su “transplante” de un supuesto ambiente original, en un espacio-tiempo determinado, al ámbito académico escolar, parece configurar un desafío pertinente para los educadores del Uruguay del S.XXI.

En síntesis, enseñar Pericón o cualquier otra danza popular-tradicional desde una perspectiva educativa en el S. XXI implicaría:

1. Tener en cuenta su práctica en clave socio-histórica.
2. Atender a las tensiones que se ponen en juego cuando se intentan aproximaciones que podrían resultar anacrónicas.
3. Considerar su independencia de los principios de la danza escénica y de los códigos de la danza académica.
4. Jerarquizar el disfrute y la satisfacción que produce bailar, por sobre los aspectos técnicos o estéticos que a veces se persiguen en la ejecución pasos y figuras.
5. Reconocer el carácter dinámico y flexible de estas prácticas, que admite y se asienta en la variación espontánea y funcional a cada contexto.
6. Despertar el interés de las niñas, niños y adolescentes por su herencia cultural y el patrimonio inmaterial de su comunidad.
7. Fomentar en ellos la exploración y la reflexión acerca de las prácticas culturales que se asumen como propias, en relación a aquellas que son percibidas como “ajenas”.
8. Recuperar el sentido comunicativo de la danza y valorar los modos de transmisión horizontal que genera, donde el saber circula y se configura en base a un sujeto colectivo.
9. Prevenirse de todo abordaje “por defecto” fundamentalmente cuando se trata de recorrer caminos de inclusión, desde una perspectiva de género, racial, religiosa, o de trabajo desde las distintas dimensiones de la discapacidad.
10. Re-configurar el enfoque, en relación a los sujetos, a la situación de enseñanza y sus objetivos.

8. REFLEXIONES FINALES

APUNTES SOBRE CULTURA Y EDUCACIÓN: A MODO DE EPÍLOGO

Si algo más fuera posible agregar respecto a esta investigación, serían estos apuntes y reflexiones emergentes a lo largo del proceso de trabajo, acerca de la necesidad de volver a ver lo obvio: volver a pensar en términos culturales para diseñar y construir política educativa. Volver a mirar y a mirarse desde una perspectiva cultural. Concebir la inclusión de los estudios culturales en el currículum de la formación inicial de maestros y profesores, como un diferencial significativo, en un contexto de tensiones cada vez más desafiante. La cultura “globalizadora” e individualista, un sinfín de culturas locales y colectivizadoras, un “mundo con intersecciones múltiples entre *configuraciones culturales* que, además, tienen fronteras y significados cambiantes” (Grimson, 2011, p.198). Aplicar políticas de reconocimiento (Fraser, 2008) allí donde abundan los exilios y las migraciones, las dinámicas de fragmentación y exclusión social. Preguntarnos como docentes, si somos capaces de reconocer desde qué paradigma cultural enseñamos o de qué forma nos posicionamos frente a “los otros”, sus prácticas y sus culturas. ¿Comprendemos realmente la complejidad y las implicancias de la trasmisión cultural?. ¿En qué lugar sino en la escuela, para comenzar a conocer y a disfrutar de las más diversas expresiones de la cultura popular tradicional?. ¿Cómo encontrar entonces, desde la perspectiva de Benjamin (2006) “un lugar para el presente en la historia de la cultura”?.⁴⁹

Se nos presenta aquí, una oportunidad inmejorable y sensata para prevenirnos, sin negaciones de “la homogenización acrítica que se instala cuando el mercado impone sus leyes a la cultura” (Urrea, 2008, p.8).

El desafío entonces, como concluye Dussel, radica en la posibilidad de

estructurar una idea de cultura común que pueda ser transmitida y compartida (por todos), que tome nota de las injusticias y privilegios del pasado, y que al mismo tiempo proponga algunas otras inclusiones, que no vengan de la mano de la cultura del mercado, o del individuo del auto-diseño. Esa cultura común tendría que ayudar a aliviar el peso del individualismo, sin pretender por eso definir a la trasmisión cultural sin importar quien está enfrente. (Dussel, 2007, p.23)

Recordemos desde la perspectiva que lo describe Vitanzi para el caso argentino, que la práctica de la danza folclórica en el Uruguay también se consolidó en el seno de la escuela primaria,

como un repertorio de coreografías, enseñadas generalmente por las maestras de grado, que se ponen en escena para los actos conmemorativos escolares (y actos patrios), con el propósito de generar sentido de pertenencia e identidad [...] en base a un concepto de tradición recortado, que dejó a los pueblos originarios, a los afrodescendientes, a los inmigrantes y a la cultura popular ciudadana fuera de la denominación de ‘danza tradicional’, ‘danza folclórica’ o ‘danza nativa’ (Vitanzi, 2015, p.76).

En este sentido como señala Goodson (2003), al examinar el currículum escolar y sus contenidos, es importante establecer si los diferentes grupos sociales que componen “la nación” son tratados e integrados de igual forma en la construcción curricular o si pueden identificarse procesos de priorización de unas prácticas sociales frente a otras. En palabras del autor, “es urgente emprender

49 Benjamin, 2006, p.54 en Dussel, 2007, p.21. Benjamin, "La enseñanza de la moral". 1913.

trabajos sobre los problemas de raza, género, región y país [...] examinar concienzudamente la construcción de prioridades particulares y el silenciamiento simultáneo de muchos otros reclamos” (p.199).

Para el caso Uruguayo, Werosch y Veneziani (2000) reconocen en el Pericón “uno de esos signos de nuestra identidad, tal vez el más consolidado institucionalmente, justamente por una de las instancias más queridas por los orientales, [...] la escuela primaria.” Sin embargo, también advierten que “es probable que no nos sintamos completos si no vemos junto al Pericón Nacional, al Candombe, al Tango y la Milonga” (Werosch, Veneziani, 2000, p.1). Tampoco podemos dejar de observar que, si bien a partir del programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008 se incluye, por ejemplo, al candombe como contenido del área musical, la enseñanza del candombe continúa sin ser instrumentada (ni sistematizada, ni planificada), para que se convierta efectivamente en una práctica escolar para todos. El candombe, el tango, y la milonga y ahora también el Pericón, han quedado en esa zona “bien intencionada” del currículo que deja en manos de algún docente excepcional y motivado, su puesta en práctica.

Surge entonces una oportunidad para la autocrítica, a la hora de revelar los efectos de los prejuicios sociales y culturales, todavía latentes la educación formal en el Uruguay.

Al respecto Inés Dussel (2007) nos recuerda que este no es un problema nuevo:

Desde las ciencias sociales, hace décadas que se viene insistiendo en el carácter de invención de la tradición que propone la escuela, su selección arbitraria de la cultura y su sesgo político e ideológico (Hobsbawm y Ranger, 1983; Williams, 1958; Bourdieu y Passeron, 1980, entre otros). Probablemente las dos impugnaciones más fuertes vengan de la mano de las críticas “multiculturales” (las culturas mayoritarias o minoritarias que estaban excluidas del canon tradicional) y de las posiciones ‘neo-tecnológicas’ -las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que plantean otros saberes y otras formas de transmisión. (Dussel, 2007, p. 19)

Empezamos a entender por qué el estudio del Pericón escolar importa. Los desafíos de la educación en el S.XXI, con todas sus demandas y contradicciones respecto a la misión de la escuela, nos señalan la necesidad de atender a las cuestiones de identidad, cultura y convivencia social, desde una perspectiva compleja y profunda.

En este contexto, la práctica de la danza popular tradicional (regional, latinoamericana y mundial), no sólo se presenta como una opción deliberada de reivindicación de presencia corporal, frente a un modelo de enseñanza que se proyecta al futuro desde la virtualidad, sino también como un camino de resistencia, frente al desarraigo y la fragmentación social, frente al “individualismo del auto-diseño” al que hace referencia Dussel (2007) y al exceso de ego, que nos impide un hacer en colectivo integrado y participativo real, con todas nuestras diferencias.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.C. (2016). *Folklore para armar*. Buenos Aires: Edición de la autora.
- Aharonián, C. (1969). Mesomúsica y educación musical. En H. Tomeo (Comp.). *Educación artística para niños y adolescentes* (pp. 81-89) Montevideo: Tauro.
- Aharonián, C. (2000). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Montevideo: Tacuabé.
- Aharonián, C. (2002). *Introducción a la música*. Montevideo: Tacuabé.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvira, F. (2011). *La encuesta una perspectiva general metodológica*. Madrid: Colección Cuadernos Metodológicos, Centro de investigaciones sociológicas.
- Ames, P. y Padawer, A. (2015). Infancias indígenas, identificaciones étniconacionales y educación: experiencias formativas cotidianas dentro y fuera de las escuelas. *Revista Anthropologica*. 33(35), 5-14.
- Amuchástegui, M (1999). Escolaridad y rituales. En S. Carli, (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Saberes claves para educadores*, pp. 107-128. Buenos Aires: Santillana.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aranega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. (pp. 21-28). Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/25cuaderno.pdf>
- Aretz, I. (1952). *El folklore musical argentino*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Assunção, F. (1968). *Orígenes de los bailes tradicionales en el Uruguay*. (Anales Históricas de Montevideo, Tomo V). Montevideo: Impresora Rex.
- Assunção, F. (1989). Pedro Figari. *Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay*, 26, 56.
- Assunção, F. (2011). *Bailes criollos rioplatenses*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Ayestarán, L. (1953). *La música en el Uruguay*. Montevideo: SODRE.
- Ayestarán, L. (1967). *El folklore musical uruguayo*. Montevideo: Arca.
- Ayestarán, L. (1997). *Teoría y práctica del folklore*. Montevideo: Arca.
- Balzo, H. (1969). La vida musical. *Historia ilustrada de la civilización uruguaya*, Nº 35, pp. 82-99.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Balbuena, B. y Chao, G. (2010). *Apuntes para la enseñanza de las danzas cubanas. Historia y metodología*. Centro Nacional de Escuelas de Arte. La Habana: Adagio.

- Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento*. (Tomo II). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrotu.
- Berteley, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cachorro, G., et al. (2010). La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales. *Revista brasileira de ciências do esporte*, Campinas, 31(3), 43-58.
- Cachorro, G., y Díaz, N. (2004). Los procesos de mundialización de la cultura. El abordaje de las prácticas corporales. En *Trampas de la comunicación y la cultura* (pp. 61-73). Buenos Aires: Anclajes.
- Caetano, G. (1992). Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario. En H. Achugar, y G. Caetano (comps.). *Identidad Uruguaya: ¿Mito, crisis o afirmación?* (pp.75-96) Montevideo: Trilce.
- Caetano, G. y Geymonat, R. (1997). *La secularización uruguaya (1859-1919)*. Montevideo: Santillana.
- Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(2), Universidad ORT Uruguay, 149-168.
- Castañeda, G. (2011). El devenir de las prácticas corporales. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 651-657.
- Charmaz, K., et al. (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods for the Twenty-first Century. In J. Morse, et al., *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Coleman, H., y Unrau, Y. A. (2005). En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.) *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a ed., pp.403-420) New York: Oxford University Press.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corral, M. (2013). Rituales Escolares: el Oxi. En N. Guigou, y E. Álvarez Pedrosian (Comps.), *Abordajes hacia una etnografía de la comunicación contemporánea* (pp. 49-58). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, Udelar.
- Correa, B. (2013). Acerca de la construcción del objeto y sus derroteros: una etnografía de la escuela pública uruguaya. En N. Guigou, y E. Álvarez Pedrosian (Comps.), *Abordajes hacia una etnografía de la comunicación contemporánea* (pp. 81-102). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, Udelar.
- Cuché, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Creswell, J. W. y Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- D'ambrosio, L. (2014). *Entre el bronce y el tambor: Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Montevideo: Editorial Nordan–Comunidad. Disponible en: www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/45803/siteId/3
- Da Matta, R. (1983). *Carnavais, malandros e herois*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76.
- Demasi, C. (1995). La dictadura militar: un tema pendiente. En: Rico, Alvaro (Comp.) *Uruguay: cuentas pendientes* (pp. 29-49). Montevideo: Trilce.
- Denman, C., y Haro J. (Comps.) (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Ciudad de México: El Colegio de Sonora.
- Denzin, N. y Licoln, Y. (2012 [2003]). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de investigación cualitativa*(pp. 43-102). Barcelona: Gedisa.
- Devoto, F. (1992). Introducción. En H. Achugar, y G. Caetano (comps.). *Identidad Uruguaya: ¿Mito, crisis o afirmación?* (pp.13-22) Montevideo: Trilce.
- Dussel, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, 16(28),19-27.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la educación*, 0(21), 26-29.

- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación* (pp. 220-242). Buenos Aires: Paidós.
- Fabreau, M., (2014). Entre múltiples alteridades móviles. Sobre el conocimiento antropológico y algunas interfaces con los estudios turísticos. En A. Falero, R. Campodónico (Comps.) *El turismo bajo la lupa académica* (pp. 21-40). Montevideo: Biblioteca Plural, CSIC.
- Falcão, M. (1929). *El poeta uruguayo Bartolomé Hidalgo. Su vida y sus obras*. Madrid: Graficas Reunidas.
- Fink, A. (2005). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flinders, D., Noddings, N. y Thornton, S. (1986). El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas. *Curriculum Inquiry*, 16(1), pp.33-42.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, Nueva Epoca*. Año 4, N°6, 83-99. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Gallo, L., Castañeda, G. (2009). La experiencia de la danza en la constitución de subjetividad. *EF Deportes Revista Digital*, 13(130). Disponible en: <http://efdeportes.com/efd130/la-experiencia-de-la-danza-en-la-constitución-de-subjetividad.htm>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Qué significa el Currículum (adelanto). *Revista Sinéctica*, N.º 34, 11-43. Recuperado en 06 de setiembre de 2018, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El muestreo teórico. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (pp. 45-77). New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonzalez Puig, B. (1995). *Jaurés Lamarque Pons*. Montevideo: Arca.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

- Guigou, N. (2000). De la religión civil: Identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos. En S. Romero Gorski (Comp.), *Anuario antropología social y cultural en Uruguay*, pp. 29-43. Montevideo: Departamento de Antropología Social, FHCE, Udelar.
- Hartley, D. (2016). On Raymond Williams: Complexity, Immanence, and the Long Revolution. *Meditations*, N°30, Vol. 1 (Fall 2016) pp39-60. Disponible en: www.meditationsjournal.org/articles/complexity-immanence-revolution
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones Sociales, Teoría y Método. En T. Ibáñez, (Coord.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai Ediciones.
- ISEF. (s/f). Inicios de la Educación Física en Uruguay. Historia del ISEF, recuperado de <http://isef.edu.uy/institucional/gobierno/historia/>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Prinehart and Winston.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Dir.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kamens, D. y Cha, Y. (1999). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física, *Revista Estudios del Currículum*, 2(1), 62-86.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LeCompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitive Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Libuy, L. y Lhürs, O. (2012). Más que danza y expresividad, un instante de motricidad. *Ciencias de la Actividad Física*, N° 8, pp. 89-96.
- López, M., Alcázar, F. y Romero, P. (2007). Una revisión del concepto y evolución del capital social. En J.C. Ayala (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de la Rioja. Disponible en: <http://dialnet.uniroja.es/descara/articulo/2233299.pdf>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martín, M. (2015). Folclore y Cultura Popular. En M. Mardones (Coord.), *Cuadernos de danza. Cuadernos de Educación Artística* (pp.16-30). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Martinez, R., Mateo, M., Albert, M., (2005). El uso de técnicas de investigación en línea: análisis de logs hasta la encuesta electrónica. En *Libro de actas del III Conreso de Metodología de Encuestas*, Granada, 2004, pp. 280-289. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/2744>
- Martinez, M.C. (1975). Notas de contraportada. En *Cantos a la Patria*, (Fonograma) Vol. 3, Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Martínez, J.C (1996). ¿Cómo habla Montevideo...? ¿Y los montevidianos? Disponible en www.mec.ub.uv/academiadeletras/Boletines/01/martinez.htm

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Sage Publications.
- Mc Laren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens, W. (1970). Encuestas Sociales. Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales, Serie B, 28, junio de 1970. Santiago: CELADE (Distribución interna).
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En Norman Denzin y Yvonnas Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.253-289), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?. En *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitive designs and data collection. En *Qualitative evaluation and research methods*, (pp.169-186) Newbury Park, CA: Sage. Disponible en <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Pelaez, F. (2013). *Rada*. Montevideo: Aguilar.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, R. (1992). El Quinto Centenario y la identidad nacional. En H. Achugar, y G. Caetano (comps.). *Identidad Uruguaya: ¿Mito, crisis o afirmación?* (pp.109-121) Montevideo: Trilce.
- Pi Hugarte, R. y otros, (2009). Tradiciones Rurales. Publicación de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación. Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en http://www.patrimoniouruguay.gub.uy/innovaportal/file/33763/1/dia_del_patrimonio-revista_2009_-_tradiciones_rurales.pdf
- Podestá, J. (1930). *Medio Siglo de Farándula*. Córdoba: Río de la Plata.
- Poviña, A. (1944) Sociología del Folklore, *Revista del Instituto de estudios americanistas*, Año 51, N°35, 1550-1598. Córdoba: UNC.
- Poviña, A. (1954) *Teoría del folklore*. Córdoba: Assandri.
- Pozner, P. (2000). Pautas para la observación de procesos de pasantía. Programa Nacional de Gestión Institucional. Buenos Aires. Disponible en: www.oas.org/udse/gestion/ges_ver.DOC
- R. Lynch, V. (1953 [1883]). Folklore Bonaerense. *Colección Lajouane de Folklore Argentino*, Vol. 1. Buenos Aires.
- Rodríguez, F. (1994). *La danza popular en el Uruguay*. Montevideo: Cal y Canto.

- Rossal, M. y Tani, R. (2001). La antropología escolar y el mito euhemerístico. En S. Romero Gorski (Comp.), *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, pp.23-39. Montevideo: Depto. de Antropología Social, FHUCE, Udelar.
- Sachs, C. (1944). *Historia Universal de la Danza*. Buenos Aires: Ediciones Centurión.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol.3, N°2, 82-94. Recuperado el 20 de abril de 2018, de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Seibel, B. (1993). *Historia del circo*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, Biblioteca de Cultura Popular.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf
- Thoms, W. Redfield, R., Foster, G. y otros (1978). *Introducción al folklore*, (Comps.) G. Magrassi, y M. Rocca, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tolstoi, L. (S/F [1898]). *¿Qué es arte?*. Documento disponible en <http://mural.uv.es/aruzta2/tolstoiarte.pdf> consultado el 24 de abril de 2018.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Uanini, N. A. (2006). Efemérides: cuando el ritual se transformó en rutina. *Cuadernos de Educación*, Año 4, N°4 (pp.123-134), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Urrea, A. (2008). Introducción: La vida es como la danza. En N. Orozco (Coord.) *Danza, tradición y contemporaneidad: reflexiones de los maestros de los procesos de formación a formadores y diálogo intercultural*, pp.7-9. Colombia: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura.
- Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Varela, L. (2015). *Modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica*. Tesis de maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, UdelAR, Uruguay.

- Vargas, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, Año 4, N°8, pp. 47-53, Ciudad de Mexico: UAM.
- Vázquez Franco, G. (2014). *Traición a la patria: la Convención Preliminar de Paz*. Montevideo: Ediciones Mendrugo.
- Vázquez, G. (1985). Currículum oculto y manifiesto. En Castillejo et.al *Condicionamientos Socio-políticos de la Educación*, (pp.169-187). Barcelona: CEAC
- Vega, C. (1946). *Música Sudamericana*. Buenos Aires: Emecé.
- Vega, C. (1952). *Las danzas populares argentinas*. (Tomo I). Buenos Aires: Instituto de Musicología, Dirección General de Cultura, Ministerio de Educación de la Nación.
- Vega, C. (1956). *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires: Ricordi.
- Veneziani, W., y Werosch, S. (2004). *El Pericón Nacional*. Montevideo: Inspección Nacional de Educación Musical, Consejo de Educación Inicial y Primaria, ANEP.
- Vigotsky, L. (2005 [1934]). *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- Viñar, M. (1992). Memorias fracturadas. Notas sobre los orígenes del sentimiento de nuestra actual identidad nacional. En H. Achugar, y G. Caetano (comps.). *Identidad Uruguaya: ¿Mito, crisis o afirmación?* (pp.33-47) Montevideo: Trilce.
- Veniard, J. M. (2015). El pericón: Su música. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, Año 29, N° 29. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/pericon-su-musica-veniard.pdf>
- Viglietti, C. (1968). *Folklore Musical del Uruguay*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.
- Viglietti, C. (s/f). *Folklore en el Uruguay. La guitarra del gaucho, sus danzas y canciones*. Montevideo: (s/e) Biblioteca Pedagógica Central.
- Vignali, M. (1910). *Salón de Baile y Guía de trato social*. Montevideo: Editor O. M. Bertani.
- Vitanzi, M. (2015). Danza folklórica y popular en la educación común y obligatoria. En M. Mardones (Coord.), *Cuadernos de danza. Cuadernos de Educación Artística* (p.71-88). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- VV.AA. (2014). G. Errandonea, (comp.). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC. Disponible en:
http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/54731/1/libro_140_anos_varela.pdf
- VV.AA. (2002). Achugar, H, (Coord.) *Imaginario y Consumo Cultural. Primer Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural*. Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: Trilce. Disponible en:
<http://trilce.com.uy/pdf/imaginarios-y-consumo-cultural.pdf>
- VV.AA. (2009) Dominzain, S. y Radakovich, R. (Coords.) *Imaginario y Consumo Cultural. Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural*. Observatorio Universitario de Políticas Culturales. Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL), Centro de

Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: Clacso. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/fhce-udelar/20170106052526/pdf_776.pdf

VV.AA. (2012) Achugar, H, (Coord.) *Cultura en situación de pobreza (Imaginario y consumo Cultural en Asentamientos de Montevideo)*. Observatorio Universitario de Políticas Culturales. Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL). Montevideo: FHCE. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/images/CEIL/publicaciones/2016/CULTURA-EN-SITUACION-DE-POBREZA.pdf>

VV.AA. (2014) Dominzain, S. y Radakovich, R. (Coords.) *Imaginario y Consumo Cultural. Tercer Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural*. Observatorio Universitario de Políticas Culturales. Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL), Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: MEC. http://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/file/66060/1/imaginarios_y_consumo_cultural_-_tercer_informe_-_2014.pdf

Williams, R. (2001 [1958]). *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Williams, R. (2003a [1961]). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Williams, R. (2003b [1976]). *Palabras Clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Williams, R. (2011 [1977]). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península Biblos.

Yañez, R. (1969). Teatro en la educación. En H. Tomeo (Comp.). *Educación artística para niños y adolescentes*. (pp. 67-75) Montevideo: Tauro

10. ANEXOS

10.1 GLOSARIO DE CONCEPTOS CLAVE

10.1.1 Cultura

A los efectos de esta investigación, partimos de las nociones de cultura que emergen del debate en el campo de los estudios culturales (Williams, Thompson, Hall, etc.). Como punto de partida recuperamos todas las nociones de cultura que integra la perspectiva de Raymond Williams (1961):

11. La noción de cultura “ideal”, “según la cual la cultura es un estado o proceso de perfección humana, en términos de ciertos valores absolutos universales” (p.51).
12. La idea de cultura “documental”, entendida como “la masa de obras intelectuales e imaginativas en las que se registran de diversas maneras, el pensamiento y la experiencia humana” (p.51).
13. La noción “social” de la cultura, según “la cual ésta es la descripción de un modo determinado de vida, que expresa ciertos significados y valores [...] e involucra el comportamiento ordinario de las personas, su organización y sus instituciones” (p.51).

Williams propone, en este sentido, no descartar ninguna de estas asociaciones y connotaciones de la noción de cultura y observa la necesidad de colocarlas en un mismo plano dinámico de relevancia a la hora de cualquier análisis cultural. En palabras del propio Williams (1961): “creo que cualquier teoría apropiada de la cultura debe incluir las tres esferas de hechos a los cuales apuntan las definiciones, y a la inversa supongo inadecuada toda definición que excluya la referencia a las otras.” (p.53)

A su vez, el autor reconoce 3 dimensiones transversales a estas nociones: la cultura vivida, la cultura registrada y la cultura de tradición selectiva.

Cultura vivida

De acuerdo con Daniel Hartley (2016), “lo que Williams llama ‘cultura vivida’ (1965, p. 66) o el ‘proceso socio-cultural’ (2010, p.246) consiste en un número potencialmente infinito de prácticas sociales y artísticas, de relaciones [...] que naturalmente exceden el número de documentos en los que estas prácticas[...] están registrados.” (Hartley, 2016, p.41) Esta dimensión de la cultura es tangible, accesible solo para quienes la viven, es generadora de recuerdos y estructuradora de identidades primarias, asunto al que se hará referencia mas adelante.

Cultura registrada

Esta dimensión del registro, para Williams (1961) se da en todos los niveles (Ideal, documental y social, desde los “hechos del arte” hasta los hechos más cotidianos y se asocia básicamente a “la cultura de un período”.

Cultura de tradición selectiva

Es el factor vinculante entre la cultura vivida y las culturas de los distintos períodos. El concepto se describe mas adelante en función de la noción de tradición.

Otras nociones y “configuraciones” de lo cultural

Observamos ahora las definiciones que aportan Alejandro Grimson (2011) y Pablo Vain (1997) desde la antropología, para abordar específicamente la noción de cultura en su aplicación al ámbito escolar:

Cultura común

Corresponde a ese “sistema de significación históricamente constituido, compartido por un grupo social amplio, que hace posible la identificación, comunicación, e interacción entre sus miembros” (Vain, 1997, p.67). Lo cultural en este sentido alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados. En Williams (1958) la idea de “cultura común” alude a las formas de participación plena y democrática, de los individuos y grupos sociales, en materia de cultura, mas que en algún tipo de forma uniforme u homogénea de cultura aglutinadora.

Cultura escolar y cultura de la institución escolar

En cuanto a la noción de *cultura escolar*, Pablo Vain (1997) menciona al “nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos [y prácticas] específicos relativos a la escuela, en tanto institución genérica” (p. 67). El autor reconoce a su vez otro nivel de la cultura escolar “que opera en relación a un sistema de significados propio de una escuela en particular”. (Ibidem).

Configuraciones culturales

La noción de *configuraciones culturales* es aportada por Alejandro Grimson (2011), para referirse a ese “marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social” (p.172). El autor comprende la necesidad de pensar la cultura en su complejidad contemporánea, desde los sentidos de la *interculturalidad* en un “mundo con intersecciones múltiples entre *configuraciones culturales* que, además, tienen fronteras y significados cambiantes” (p.198)

10.1.2 Folclore y patrimonio inmaterial

A pesar de los debates que genera la noción de *folclore*, hemos decidido no sustituirla sino integrarla a los conceptos de *patrimonio inmaterial* y *cultura popular* en este trabajo. Como señala Alicia Martín (2015) el folclore “es una de las pocas áreas de conocimiento con fecha de fundación” (p.17). El 22 de agosto de 1846, un coleccionista de antigüedades inglés llamado William John Thoms (1803-1885), acuñó y publicó en la revista *Athenaem*, el término *folklore*, para designar “el estudio de los usos, las costumbres, las creencias, las ceremonias, los romances y refranes [...] de los tiempos antiguos” (Thoms, 1974 [1846], p.18). Thoms excluyó expresamente en su definición a la “cultura material” (los artefactos, las antigüedades) y definió con claridad los límites de su objeto de estudio. Su interés se centró específicamente de la cultura oral y el saber tradicional de las clases populares de campesinos en las naciones civilizadas.

Con respecto a la etimología del término, se remite al “saber del pueblo” (en alemán *volkskunde*) el cual aparece asociado al movimiento romántico que emerge en reacción a las revoluciones burguesas de fines del S.XVIII De acuerdo con Martín (2015) la impronta fundacional de este campo de estudio se

fundamenta en lo que en términos del folclorista irlandés Diarmuid O`Gillian (2007) es “el deseo por preservar las especificidades culturales [...] en los tiempos de la consolidación del sistema mundial moderno, que emergía proclamando la homogeneidad cultural y la hegemonía de una única manera de ver el mundo” (O`Gillian, 2007, en Martín, 2015, p.18).

Un siglo mas tarde, el sociólogo Alfredo Poviña (1945) introduce la perspectiva de clase, que resignifica la noción de *folclore*. El autor integra el elemento sociológico de “clase social” y advierte que el *folclore* se produce en los sectores populares que conforman los sectores pobres de la sociedad. Poviña (1945) incorpora un matiz relevante al vincular esta idea de “saber popular” con la perspectiva de Marcel Mauss para quien lo “popular” es lo opuesto a lo “oficial”. De acuerdo con Poviña “lo folclórico pertenece a la categoría de los grupos no institucionalizados [...] lo no regulado oficialmente.” (p.21)

La contemporaneidad, nos presenta un mundo mas complejo, en el que todas estas categorías se desdibujan, y el viejo “modelo campesino” de *folclore*, así como el “modelo de clase”, (que extiende la noción de *folclore* a la ciudad), son atravesados por nuevas configuraciones de lo cultural.

Advertimos, que las tensiones en el plano académico de la noción de *folclore*, requieren de un tratamiento cuidadoso. Como apunta Martín (2015) citando al antropólogo italiano Lombardi Satriani “el folclore es una cultura en fuga de si misma, en la medida en que para sus participantes, no es *folklore*, es su cultura [...] En general, la calificación de *folclore* le viene de afuera: son los intelectuales, los interesados en estas costumbres que les resultan exóticas, curiosas, tradicionales, los que le atribuyen esta condición” (p.24).

Por este motivo, además de *folclore*, apelamos al concepto de *patrimonio inmaterial*, cuya definición propuesta en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, celebrada en Paris, el 17 de octubre de 2003, señala lo siguiente: se entiende por patrimonio cultural inmaterial a todos aquellos “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos[,] reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.”

Y se agrega:

Este patrimonio cultural inmaterial, que se trasmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (http://www.esicomos.org/Nueva_Carpeta/info_ConvenpatriINtangESP.htm)

10.1.3 Gramática escolar

En relación a la noción de cultura escolar, tomaremos para el análisis el concepto de “gramática escolar” propuesto por Tyack y Cuban (2001).

Los autores aplican la noción de “gramática escolar” a ese conjunto de tradiciones y de prácticas institucionales, regulares, sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores a toda la comunidad escolar. Los autores visualizan la gramática, en ciertas rutinas, modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia, que han contribuido a ordenar el trabajo y la convivencia en un contexto de masividad.

Gramática escolar particular

Es una noción basada en el concepto anterior, que se cruza con el concepto de “cultura escolar” de Vain (1997) en tanto se asocia una determinada gramática, en un determinado tipo de sistema, en un país o región específica. Podríamos hablar de gramáticas particulares que se configuran y se comprenden en su dimensión local, nacional o regional específica.

10.1.4 Identidad

El tratamiento del Pericón escolar inevitablemente nos conduce a algún tipo de abordaje sobre la noción de identidad. Introducimos aquí algunas de las formas en que se ha reflexionado en torno a la construcción de este concepto en el Uruguay (Achugar y Caetano, 1992; Bayce, 1992; Caetano y Geymonat, 1997; Ferreira, 2003). En particular, tomaremos algunos elementos para el análisis de Nicolás Guigou (2000) y Leticia D'Ambrosio (2014) que han trabajado específicamente, sobre la forma en se ha enunciado y representado históricamente la identidad nacional, a partir del discurso oficial del Estado uruguayo, a través de la escuela.

Advertimos desde ya, que la noción de *identidad* posee como sostiene Romeo Pérez (1992), ciertas connotaciones que “apuntan a entidades unitarias, autoconscientes, dotadas de interioridad e historicidad” y “si se rechazan las connotaciones mas valdrá abandonar la palabra” (p.110). Dentro del espectro de connotaciones, al acercarnos al término desde su *qualia* (entendida en este caso como “lo identitario de la identidad”), supone una argamasa estable de ciertos elementos que permiten concebir en un momento dado, a un sujeto, o un colectivo, asociado a determinadas características que circunstancialmente y por reiteración empírica o referencial, le son adjudicadas como propias. Por otro lado, desde posiciones menos concretas y mas esencialistas, el concepto se presenta como ese sustrato que no cambia, que invita a discernir entre “lo genuino” (la esencia) y lo accesorio o contingente, como si fuese posible acceder a un estado de realidad última o de verdad esencial que hace a la naturaleza de una determinada, entidad, colectivo o individuo. Estas connotaciones bastantes extendidas popularmente podrían ser consideradas como parte de las representaciones sociales (Moscovici, 1969) de la identidad, que también son relevantes a los efectos de este trabajo. Finalmente, en su dimensión mas dinámica, flexible, inestable y cambiante, la identidad puede concebirse desde una perspectiva dialógica (Bajtín, 1982), que se construye en el intercambio de discursos, en la pluralidad de conciencias y puntos de vista de los actores y donde el investigador, que es parte constitutiva del sistema que estudia, busca preguntarse y no tanto responderse acerca de estos asuntos, abriendo nuevas posibilidades de re-significación del concepto.

Desde estas perspectivas, resumo algunas ideas asociadas a la noción de identidad, desde su vinculación específica con los sentidos de macrocomunidad y microcomunidad, que sirven de orientación para este trabajo.

Identidades primarias

Basadas en las relaciones sociales concretas, vividas por el sujeto que aun experimenta directamente sus acciones dentro de una determinada comunidad. Este concepto esta muy relacionado a la “cultura vivida” por el sujeto.

Identidades simbólicas

El concepto lo maneja Fernando Devoto (1992) para referir a estas identidades simbólicas (la clase social, la nacionalidad, la etnia) que están “basadas no en experiencias comunes de interacción social sino (mas bien) en la creencia de pertenencia a una comunidad” (p.18). Para comprender esta creencia introducimos un matiz de pluralidad, desde la perspectiva Grimson, (2011): estas creencias se corresponden con aquellas “identificaciones y configuraciones que se autonomizan de sus constructores originales y adquieren una vitalidad simbólica” (p.164).

Identidad cultural

Este concepto es problemático pues como plantea Grimson (2011), no siempre la identidad deriva de la cultura, ni es regla que a cada cultura le corresponda una identidad. Sin embargo, se hará el intento de encontrar algunas pautas para su definición en el marco de este trabajo, debido a la necesidad de establecer matices entre las identidades construidas, desde el discurso hegemónico, los procesos de “culturación” que propone Cuché (2002) donde, mas que identidades, se generan “identificaciones” (Grimson, 2011).

De acuerdo con Grimson (2011) lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos” (p.138). Diferenciando estos conceptos, Cuché (2002) expresa que, a diferencia de la identidad “la cultura se origina, en gran parte, en procesos inconscientes”, mientras que la identidad “remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas” (p.105-106). El autor concluye que “la identidad cultural remite a grupos culturales de referencia cuyos límites, [generalmente]⁵⁰ no coinciden” (2002, p.117).

Identidad nacional

En este caso entendemos a la nación como construcción, a la manera de Anderson (1993), como esa “comunidad política imaginada [...] inherentemente limitada y soberana” (p.23). El autor compone la idea de “comunidad imaginada” dado que a escala nacional, ni aun los miembros de la nación más pequeña, podrían conocer a la mayoría de sus compatriotas, ni los verían, ni oirían siquiera hablar de ellos como en una “comunidad real” en sus dimensiones. La identidad nacional será entonces aquella construida desde el poder político, desde el discurso hegemónico, con ciertos fines estratégicos, si se quiere, homogeneizantes y aglutinadores.

50 El paréntesis es mío, con el fin de matizar la afirmación.

10.1.5 Practica corporal

De acuerdo con Castañeda (2011), las prácticas corporales se constituyen en un “catálogo” de denominaciones que a lo largo de la historia se han ido otorgando a las actividades que utilizan el cuerpo como medio o como fin. En términos de Cachorro y Díaz, (2004) las prácticas corporales “hacen alusión a particulares configuraciones de movimiento, es decir, formas de movimiento que el cuerpo despliega inserto en específicas condiciones culturales de realización” (Cachorro y Díaz, 2004, p. 61).

Los autores señalan que las prácticas corporales “en su puesta en escena”, además de estar dotadas de complejos engranajes a partir de las acciones motoras, ofrecen otras lecturas que exceden la dimensión motriz. De ahí que las prácticas en sí mismas, constituyan un sitio clave para su interpretación como configuraciones particulares del movimiento donde se materializan los sentidos sociales y culturales de los sujetos (Cachorro y Díaz, 2004).

10.1.6 Ritual

Para abordar “lo ritual” y “la ritualización”, tomamos el punto de vista general de Ricardo Da Matta (1983), y específicamente en su aplicación a la dimensión escolar, desde las miradas de Peter McLaren (1995), Pablo Vain (1997) Inés Dussel y Myriam Southwell (2009).

De acuerdo con Da Matta (1983) definimos el concepto de ritual desde su contraste con los actos del mundo cotidiano. En este sentido, el autor pone el foco en las secuencias de acciones dramáticas que todo acto ceremonial debe necesariamente contener. Así, de acuerdo con Da Matta, el ritual se emparenta con el drama, -aquel que permite la conciencia del mundo social- más que con algún componente místico o mágico (1983, p.47).

Ritualización

Para McLaren (1995), “la ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas, mediante gestos corporales formativos. Los rituales como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales” (p.63).

Ritual escolar

Los rituales escolares, según Inés Dussel y Myriam Southwell (2009)

no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se repiten en el tiempo, quizás no por las mismas personas [...], son momentos especiales que marcan el pasaje de un estado a otro; buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes, crear un estado de comunidad [...]. El ritual opera a través de todo eso: de las emociones que generan, de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras y las músicas que compartimos. Forma y contenido son igualmente importantes [...] Son formas de conexión con una comunidad más amplia, de producción de identidades colectivas. (p.26)

De acuerdo con las autoras, cuando el ritual “se rutiniza”, pierde eficacia y se convierte en una práctica mecánica sin sustento.

10.1.7 Tradición

En su sentido general, a partir de los estudios culturales, la noción de *tradición* según Williams (2003) presenta al menos dos sentidos clave: por un lado, asociamos el término a esa forma activa, oral de transmisión, de costumbres, modos de ser y de hacer, que se realiza de padres a hijos. En este sentido el término denota de forma general “la expresión o transferencia de nuestro conocimiento a otros” de generación en generación (Williams, 2003, p. 319). El autor propone hablar de tradiciones en plural, y de acuerdo con su sentido dinámico señala que “apenas hacen falta dos generaciones para hacer que algo sea tradicional” (p. 320).

Williams (2003) observa de qué manera, la noción de tradición fue adquiriendo una carga semántica asociada al respeto y la obediencia, de los hijos hacia sus padres, o de forma mas general, de las nuevas generaciones hacia las anteriores. Finalmente reconoce el proceso a través del cual “dentro de las formas de la teoría de la modernización” el concepto de *tradición* y, en particular, la noción de *tradicional*, comenzaron a utilizarse “de manera despectiva, con una falta similar de especificidad.” Esta connotación negativa del término se plasmó en algunos de sus derivados: *tradicionalismo*, que parece describir hábitos o creencias que se oponen virtualmente al cambio o la innovación; *tradicionalista*, que se utiliza despectivamente para referir a la persona que abraza únicamente los valores tradicionales. (Williams, 2003, p.320)

Tradición selectiva

Desde el punto de vista teórico Williams (1980) proporciona la noción de *tradición selectiva* para señalar los procesos por los cuales “se genera una versión intencionalmente selectiva del pasado configurativo y un presente preconfigurado que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (p.153). De esta manera, del amplio espectro de costumbres y prácticas de la cultura vivida, solo algunas alcanzan a configurar una tradición.

Para el mencionado autor, este proceso no es neutral. La tradición no solo es la supervivencia de ciertas técnicas, valores, creencias y prácticas, sino que con frecuencia es el resultado de las presiones hegemónicas que derivan en esa selección. Esta observación que realiza Williams es relevante a la hora de pensar, por ejemplo, en la justicia curricular (Goodson, 2003; Connel, 1997) a partir de los saberes que las instituciones educativas y formadoras, incluyen y excluyen en sus currícula.

Este proceso, sin embargo, no debe entenderse linealmente como un ocultamiento o distorsión estratégica de una tradición “verdadera”. Mas bien, se trataría del producto de sucesivas luchas políticas, reivindicaciones y acuerdos en la arena democrática, donde los propios individuos y grupos sociales, también operan y participan como agentes productores de dichos procesos de selección.

10.2 INSTRUMENTOS

10.2.1 Cuestionario entrevista informantes calificados

TIPO DE FORMADOR:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------|
| 1) Prof. Danza habilitado por CEIP. | Año egreso: |
| 2) Prof. Educación Física. | Año egreso: |
| 3) Maestra/o de enseñanza primaria | Año egreso: |
| 4) Enseñante no formalizado: | Años de experiencia: |

DEPARTAMENTO:

AMBITO DE EJERCICIO:

- 1) ¿Qué recuerda de la primera vez que bailó el Pericón?, ¿Dónde lo aprendió? Y ¿Quién se lo enseñó?.
- 2) ¿Tiene algún dato acerca del momento en el que se introduce la enseñanza del Pericón en la escuela primaria en el Uruguay y bajo qué directrices?
- 3) Desde su perspectiva ¿cuáles podrían ser las razones del mantenimiento de esta práctica año tras año, desde sus remotos inicios hasta nuestros días?
- 4) ¿Quiénes han sido y quienes son los responsables de su enseñanza en el ámbito escolar uruguayo?
- 5) ¿Cuáles considera que han sido los principales aportes o beneficios de la práctica del Pericón al ámbito escolar uruguayo?
- 6) Desde su perspectiva: ¿Cuáles serían los principales problemas que se presentan hoy, para una enseñanza sustanciosa y significativa del Pericón?
- 7) Desde su perspectiva ¿qué debería cambiar? ¿qué aspectos de esta práctica podrían re-significarse para re-configurar su enseñanza en el contexto del Uruguay en el Siglo XXI?
- 8) ¿Tienes algún otro dato que te parezca de interés para la investigación, sobre el que no hayamos preguntado?

10.2.2 Cuestionario entrevista docentes

TIPO DE ENSEÑANTE:

DEPARTAMENTO:

1) Prof. Danza habilitado por CEIP:

Año egreso:

2) Prof. Educación Física:

Año egreso:

3) Maestra/o de enseñanza primaria:

Año egreso:

4) Enseñante no formalizado:

Años de experiencia:

- 1) ¿Qué recuerdas de la primera vez que bailaste el Pericón?
- 2) ¿Por qué se enseña el Pericón en la escuela? (obligación, tradición opción, etc.) y ¿desde cuando se enseña?
- 3) ¿Cómo llegas a enseñar el Pericón en la Escuela por primera vez? ¿En qué circunstancias, bajo que contexto?
- 4) ¿Cómo fueron a partir de ahí tus años como enseñante en el ámbito escolar?
- 5) ¿En que te apoyas para su enseñanza? Libros, memoria, videos, otros colegas, etc.
- 6) ¿Qué aspectos priorizas a la hora de su enseñanza? La técnica coreográfica (el respeto por el paso básico, sus figuras, etc.) La conexión con la música (ir a tiempo, la sincronización del sonido y el movimiento)El disfrute, el goce por parte de los niños, La historia y los contextos que dieron origen a esta danza El potencial de socialización e inclusión de esta danza.
- 7) ¿Cuáles son los principales problemas a los que se ha enfrentado a la hora de su enseñanza?
- 8) ¿Cuáles son los problemas hoy en el contexto escolar uruguayo del SXXI?
- 9) Desde tu perspectiva: ¿Qué aprenden los niños de la práctica Pericón? ¿Qué les aporta la vivencia y la experiencia corporal de esta danza?
- 10) Desde tu percepción y experiencia personal ¿qué podría revisarse a fin de mejorar y hacer mas significativa la práctica del Pericón en el contexto educativo del SXXI?
- 11) ¿Tienes algún otro dato que te parezca de interés para la investigación, sobre el que no hayamos preguntado?

Preguntas extras surgidas de otras entrevistas: ¿Tienes algún dato sobre la prohibición del uso de vestimenta tradicional para bailarlo? O ¿Cuándo se dispuso que debía ser bailado de túnica? ¿Tienes algún dato sobre la prohibición de la relaciones en época de dictadura?

10.2.3 Pauta de observación no participante.

**FICHA DE OBSERVACION no participante
ENSAYOS DEL PERICON EN ESCUELAS**

FECHA	ESCUELA N°	TURNO
HORA	DEPARTAMENTO	Nombre del observador
REGISTRO N°	ZONA	

Identificación del docente a cargo

N° de participantes		Nivel
---------------------	--	-------

Descripción del espacio de ensayo

Descripción de las actividades

Focos de observación

	TECNICO	SOCIAL	DISFRUTE	HISTORICO	OTROS
Enfasis en las diferentes dimensiones de la danza					

	entre los niños	entre los niños y el docente a cargo
Comunicación verbal y no verbal		

10.2.4 Formulario encuesta docentes

Formulario sobre la enseñanza del PERICON

Estimado docente: el presente formulario se enmarca en una investigación sobre la práctica del Pericón en ámbito escolar uruguayo, que cuenta con el aval y autorización del CEIP para su realización. El proyecto se propone indagar en las distintas miradas sobre la práctica del Pericón en la escuela, tanto en Montevideo como en el interior, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje. El tiempo estimado para completar esta encuesta es de 10 a 15 minutos. Los datos recogidos tendrán un tratamiento confidencial, anónimo y las respuestas no serán identificadas ni asociadas con sus remitentes. Te agradecemos desde ya por tu tiempo y voluntad de participación en este proyecto.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. ¿Ha enseñado alguna vez el Pericón en el ámbito de la escuela primaria en el Uruguay? *

Marca solo un óvalo.

SI

NO *Deja de rellenar este formulario.*

Datos Generales

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

21 y 30

31 y 40

41 y 50

50 +

4. Formación de base - Titulación *

Selecciona todos los que correspondan.

Profesor de Educación Física

Profesor/a de Danza

Maestro/a

Otro: _____

5. Antigüedad en el ejercicio de la enseñanza *

Marca solo un óvalo.

1 a 5 años

6 a 10 años

11 a 20 años

mas de 21 años

N/C - No corresponde

7. Departamento donde trabaja. *

Marca solo un óvalo.

Artigas

Canelones

Cerro Largo

Colonia

Durazno

Flores

Florida

Lavalleja

Maldonado

Montevideo

Paysandu

Rio Negro

Rivera

Rocha

Salto

San Jose

Soriano

Tacuarembó

Treina y Tres

6. Señale su/s ámbito/s de ejercicio en la actualidad *

Puede seleccionar mas de una opción

Selecciona todas las que correspondan.

Escuela Primaria

Enseñanza Secundaria

Enseñanza Superior (Universitaria)

Formación docente (IFD, CERP, etc)

Enseñanza Técnica (UTU)

Escuela Nacional de Danza (SODRE)

Ámbito educativo no-formal

Otro: _____

Sobre los aprendizajes para la enseñanza del Pericón

En esta sección intentamos ahondar en los elementos que dispone para la enseñanza de esta danza

8. ¿Dónde aprendió el Pericón? *

Marca solo un óvalo.

- 1 - En una institución de enseñanza formal
- 2 - En un espacio de enseñanza no-formal
- 3 - Fuera de los ámbitos anteriores y por su cuenta

9. En caso de responder la opción 1, detalle a qué institución se refiere.

Selecciona todos los que correspondan.

- Escuela Nacional de Danza (División Folclore)
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF)
- Instituto de Formación Docente (IFD, CERP, etc.)
- Escuela Municipal de Danza de Maldonado
- Escuela Municipal de Danza de San José
- Escuela Municipal de Danza de Rocha
- Otro: _____

10. En caso de responder la opción 2 (espacio de enseñanza no-formal) señale a qué tipo de espacio se refiere

Marca solo un óvalo.

- Grupo de danza folclórica
- Academia de danza local
- Ambitos de taller
- Otro: _____

11. En caso de responder la opción 3, le invitamos ampliar aquí su respuesta

Sobre la enseñanza del Pericón

Intentamos conocer sus perspectivas de enseñanza

12. Considera que la enseñanza del Pericón en la escuela primaria es: *

Marca solo un óvalo.

- Una obligación a cumplir (por normativa o mandato oficial)
- Una costumbre (o tradición) a respetar
- Una opción que puede tomar o no (si lo desea) el docente
- Otro: _____

13. Si lo considera necesario, amplíe aquí su respuesta.

14. Para la enseñanza del Pericón *

Selecciona todos los que correspondan.

- Se apoya en libros de texto o materiales teóricos sobre el tema
- Se apoya en filmaciones o videos de la coreografía
- Recurre a su memoria y experiencia personal
- Recurre a otros colegas (maestros de danza, música, etc.) para que lo orienten
- Recurre a otros colegas (maestros de danza, música, etc.) para que lo orienten

15. **¿Qué aspectos prioriza a la hora de su enseñanza? ***

Ordénelos de lo mas relevante (1) a lo menos relevante (5). La idea es otorgar un número diferente a cada ítem a fin de establecer una especie de "ranking" de importancia.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El potencial de socialización e inclusión de esta danza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La historia y el contexto que dió origen a esta danza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La conexión con la música (ir a tiempo, la sincronización del sonido y el movimiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La técnica coreográfica (el respeto por el paso básico, sus figuras, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El disfrute, el goce por parte de los niños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **¿Cuáles son los principales problemas a los que se ha enfrentado a la hora de su enseñanza? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Problemas de infraestructura (Ej.: locativos, técnicos, etc.)
- Problemas institucionales (Ej.: tiempo limitado y asociado al acto de fin de curso)
- Problemas motivacionales de los niños (Ej.: apatía, distracción, falta de interés)
- Problemas motivacionales propios (Ej.: cansancio, carencia de sentido para su enseñanza)
- Otro: _____

17. **Si lo desea, tómese un momento para ampliar su respuesta**

18. **¿Qué aprenden los niños de la práctica Pericón? ¿Qué les aporta la vivencia y la experiencia corporal de esta danza? ***

19. **Desde su percepción y experiencia personal ¿qué podría revisarse a fin de mejorar y hacer mas significativa la práctica del Pericón en el contexto educativo del SXXI? ***

20. **Marque aquí si desea recibir un informe de resultados de la investigación cuando el trabajo haya sido finalizado**

Marca solo un óvalo.

- Deseo recibir una copia del informe.

LE AGRADECEMOS POR SUS RESPUESTAS Y EL TIEMPO DEDICADO A RESPONDERLAS.

10.3 TABLAS Y CUADROS

10.3.1 Consideraciones acerca de la obligatoriedad de la práctica del Pericón Respuestas por Departamento

		Considera que la enseñanza del Pericón en la escuela primaria es:					Total
		Obligación	Tradición	Opción del Maestro	Decisión del niño	Otra	
Departamento	Artigas % dentro		62,5%	31,3%		6,3%	100,0%
	Canelones % dentro	3,6%	65,7%	29,2%		1,5%	100,0%
	Cerro Largo % dentro		84,6%	15,4%			100,0%
	Colonia % dentro		56,0%	32,0%		12,0%	100,0%
	Durazno % dentro		58,3%	41,7%			100,0%
	Flores % dentro	12,5%	50,0%	37,5%			100,0%
	Florida % dentro		47,4%	52,6%			100,0%
	Lavalleja % dentro		46,7%	53,3%			100,0%
	Maldonado % dentro		56,5%	37,0%		6,5%	100,0%
	Montevideo % dentro	7,4%	66,9%	23,2%	1,5%	1,1%	100,0%
	Paysandú % dentro	6,5%	58,7%	26,1%		8,7%	100,0%
	Rio Negro % dentro		71,4%	28,6%			100,0%
	Rivera % dentro		55,3%	42,1%		2,6%	100,0%
	Rocha % dentro		61,9%	33,3%		4,8%	100,0%
	Salto % dentro		47,8%	50,0%		2,2%	100,0%
	San José % dentro		59,3%	37,0%		3,7%	100,0%
	Soriano % dentro	6,7%	57,8%	35,6%			100,0%
	Tacuarembó % dentro	2,6%	61,5%	33,3%		2,6%	100,0%
	Treinta y Tres % dentro		36,4%	63,6%			100,0%
Total	% dentro de Departamento	3,8%	62,0%	31,4%	0,5%	2,4%	100,0%
	% del total	3,8%	62,0%	31,4%	0,5%	2,4%	100,0%

10.3.2 IFS - Inscripciones a los cursos del 1er y 2º semestre de 2018

		Primer Semestre		Segundo Semestre	
Áreas	Departamentos	Inscriptos	Departamentos	Inscriptos	
Educación Artística	Canelones Centro	Lit – Exp. Corp.137	Canel. Oeste	Música – Teatro Llamado con cupo 35	
	Canelones Oeste	Música y Teatro 242	Maldonado	Exp. Corp- Artes Visuales 142	
	Montevideo	Artes Vis- Danza 533	No se llama a inscrip.		
	Tacuarembó	Artes Vis – Danza 334	No se llama a inscrip.		
	Paysandú	Música – Teatro 282	No se llama a inscrip.		
	TOTAL	1528	Salto		192
Cienc. Sociales	Rocha	102	Colonia		28
	Soriano	123	Mdeo		76
	Salto	280	Canelones Centro		31
	TOTAL	505	Canelones Oste		27
			TOTAL		135
Matemática	Treinta y Tres	181	Treinta y Tres		78
	San José	87	San José		36
	Lavalleja	104	Lavalleja		58
	Durazno	135	Durazno		66
	TOTAL	507	TOTAL		188
Lengua	Colonia	148	Montevideo		102
	Canelones (Carrasco)	64	C. Largo		125
	Canelones (Atlántida)	76	Florida		84
	Artigas	195	Rocha		42
	Maldonado	190	Tacuarembó		102
	TOTAL	673	TOTAL		455
Ciencias Nat	San José	51	Artigas		81
	Montevideo	260	C. Este		48
	Florida	158	Durazno		48
	Cerro Largo	190	Río Negro		35
	TOTAL	659	TOTAL		212
Educación Sexual	Tacuarembó	61	Paysandú		129
	Rivera	196	Rivera		47
	Río Negro	120	Salto		112
	Cerro Largo	156	Soriano		84
	TOTAL	533	Flores		20
			TOTAL		392

(Fuente IFS-CEIP, 2018)

10.4 DOCUMENTOS

10.4.1 Pauta de Análisis Documental

De acuerdo con Blaxter, Hughes y Tight (2002) al analizar documentos se debe tener en cuenta algunos elementos clave que emergen al realizar las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el autor?
- ¿Cuál es su posición?
- ¿Cuáles son sus prejuicios y parcialidades?
- ¿Dónde y cuándo se hizo el documento?
- ¿Por qué se lo hizo?
- ¿Cómo se lo hizo y para quién?
- ¿En qué contexto fue confeccionado?
- ¿Cuáles son los presupuestos subyacentes?
- ¿Qué dice y que no dice el documento?
- ¿Cómo se presenta el argumento?
- ¿El argumento está bien fundamentado y es convincente?
- ¿Cuál es la relación entre este documento y los que se hicieron previamente?
- ¿Qué relación guarda este documento con los que se hicieron posteriormente?
- ¿Qué opinan de este documento otras fuentes?

10.4.2 Resumen de documentación revisada

LUGAR / FUENTE	TIPO DE ARCHIVO	TITULO / identificación	CONTENIDO	AUTOR / EDITOR	fecha / AÑO	NOTAS / CITAS
BIBLIOTECA NACIONAL	Manual y fotografías	<i>Salón de baile y guía de trato social</i>	Teoría sobre la enseñanza del Pericón y el Tango. Primer manual para la enseñanza de estas y otras danzas sociales de la época. Incluye fotografías de escolares bailando Pericón.	Marcelo Vignali	1910	Vignali se mueve en el ambiente de bailarines y profesores de danza. Reconoce la necesidad de "estilizar" los modos "populares" de bailar.
BIBLIOTECA NACIONAL	Revistas	Mundo uruguayo N°38	Avisos clasificados personales - mensajes amorosos.	Anónimo	1919	"Joven, rubio, alto que vive en C.... L.... Iniciales R... C... A... ¿Se acordará de su compañera de Pericón? - Firma: La que perdió la rosa."
ARCHIVO PERSONAL Informante Clave N°2	Librillo	<i>Pericón (Tomo 1)</i>	"El baile en la escuela" (cuento de Mario Cesar Gras) y Versos criollos para Pericón (por Elías Regules)	Biblioteca Cruz de Oro	1931	La referencia al "baile en la escuela" no resulta significativa. Al acceder al contenido del texto, observamos que se trata de un cuento que narra una anécdota de un baile de campo que tuvo lugar en un local escolar. Pero no como parte de las actividades escolares.
ARCHIVO PERSONAL Informante Clave N°2	Libro	<i>El Pericón: baile nacional del Uruguay</i>	Origen y desarrollo de la música y la danza, Fotografías de Pericón en la campaña. (Pericón) "En la Actualidad" y El Pericón y los poetas. Letra del Pericón cantado	Ricardo Escuder	1936	Es elocuente que justamente en el capítulo donde habla de el Pericón "en la actualidad" no mencione su práctica en el ámbito educativo.
BIBLIOTECA NACIONAL	Periódico	<i>El Faro "Exámenes Escolares"</i>	Crónica de un acto de clausura del año escolar en una escuela de Toledo	Corresponsal de El Faro	4 Dic 1937	Dato más antiguo de su práctica en un acto escolar y de clausura
BIBLIOTECA NACIONAL	Periódico	<i>El Faro "Festival"</i>	Crónica de un festival escolar de la escuela de la localidad de Toledo	Corresponsal de El Faro	14 Dic 1940	2º Dato más antiguo de su práctica en un acto escolar y de clausura
ARCHIVO ESCUELA N°2	Libros Diarios	1945-1949	Programación de actividades y actos escolares: celebración del 25 de Agosto, 25 de mayo, fiestas de clausura y fin de cursos	Directoras y directores de la Escuela N°2	24 Ago 1949	Primer registro de Pericón en los libros diarios de la escuela N°2.
ARCHIVO ESCUELA N°2	Libros Diarios	1950-1955	Programación de actividades y actos escolares: celebración del 25 de Agosto, 25 de mayo, fiestas de clausura y fin de cursos	Directoras y directores de la Escuela N°2	22 May 1952	Se baila el Pericón por María, danza nacional Argentina, el Cielito y el carnavalito.
ARCHIVO ESCUELA N°2	Libros Diarios	1950-1955	Programación de actividades y actos escolares: celebración del 25 de Agosto, 25 de mayo, fiestas de clausura y fin de cursos	Directoras y directores de la Escuela N°2	24 Ago 1953	Pericón por 3º, 4º, 5º y 6º.
CEMEF (ISEF)	Material Didáctico	Selección de danzas	Selección de danzas folklóricas regionales de María Oricchio. Incluye el Periconcito de Alcira López Ibarburu y Carlos Iriaray	Consejo Nac. de Enseñanza Primaria y Normal	1963	Así como el Pericón en la versión coreográfica del ISEF. Alcira López Ibarburu nombrada por IC 1 (E1)

LUGAR / FUENTE	TIPO DE ARCHIVO	TITULO / Identificación	CONTENIDO	AUTOR / EDITOR	fecha / AÑO	NOTAS / CITAS
CEMEF (ISEF)	Programas	Programa de actividades rítmicas	Contenidos del programa del curso de Educación rítmico musical, de 1er y 2º año del profesorado de Educación Física.	ISEF	1971	Ambos programas contienen danzas populares tradicionales del Uruguay, latinoamericanas y danzas del mundo.
CEMEF (ISEF)	Material Didáctico	América Danza	Jota Criolla, Schotis Norteño, Pericón, etc.	Consejo Nac. Enseñanza Primaria y Normal, Sec. Expresión por el Ritmo	1972	Se incluye el Pericón y el detalle paso a paso de su enseñanza y voces de mando.
ARCHIVO ESCUELA N°2	Libros Diarios	1973-1975	Programación de actividades y actos escolares: celebración del 25 de Agosto, 25 de mayo, fiestas de clausura y fin de cursos	Directoras y directores de la Escuela N°2	23 mayo 1973	Acto de celebración de la Independencia Argentina. Se baila "minue montonero y zamba". Se canta y se baila el Pericón.
ARCHIVO PERSONAL	Fonogramas	Cantos de la Patria	Danzas de la patria vieja Vol.3 Danzas tradicionales y folklóricas campesinas Vol.4	Ministerio de Educación y cultura	Dic. 1975	Los textos que acompañan los discos reflejan algunos de los objetivos de la política educativa del período.
ARCHIVO PERSONAL	Fonogramas	Relevamiento Musicológico de la Republica Oriental del Uruguay	Grabaciones y textos del Archivo del Departamento de Musicología del Conservatorio Universitario de Música de Facultad de Humanidades, bajo el título Música Folklórica del Uruguay Vol. 1.	Ministerio de Educación y cultura	1979	Material bajo la Dirección de Yolanda Pérez Eccher, que reúne un amplio espectro de canciones, danzas, rondas y juegos infantiles, documentadas y grabadas con gran calidad.
BIBLIOTECA PEDAGOGICA CENTRAL	Programas	Programas para Escuelas Urbanas y Rurales	Detalle de contenidos por área del currículo escolar.	Consejo Nacional de Educación / Consejo de Educación Primaria	1979	Se menciona el Pericón Nacional, junto al Cielito y la Media Caña, como contenidos de enseñanza dentro del área de Expresión para 5º año.
BIBLIOTECA PEDAGOGICA CENTRAL	Programas	Programas para Maestros Cursillistas	Detalle de contenidos del área Educación Física	Consejo Nacional de Educación / Consejo de Educación Primaria	1979	Se incluye la enseñanza del Pericón dentro de las actividades rítmicas asociadas a la Educación Física para 5º y 6º año.
ESCUELA NACIONAL DE DANZA	Planes de estudio	Año 1980, 1987, 1998, 2005	Programas de danza I, II, y III	SODRE / MEC	1980-2005	Se menciona el Pericón Nacional y su variante de Pericón Antiguo.
WEB CEIP	Programas	Programa de Educación Inicial y Primaria	Detalle de contenidos por área del currículo escolar.	ANEP / CEIP	2008	Se menciona el Pericón Nacional, como contenido de enseñanza para 6º año, dentro del área de conocimiento artístico en el programa de música. En el programa de literatura aparece como género lírico y se propone trabajar sus versos y relaciones.

Puede verse el cuadro ampliado y detallado, en el carpeta de documentación probatoria.



PERIODICO REGIONAL INDEPENDIENTE
 TALL. GRAFICOR EL FARO SAUCE (foto Carlonas)
 Con correspondientes en Santa Rosa, San Antonio y Toledo. - Circulación departamental y en Montevideo.
 PORTE PAGO - APARECE LOS SABADOS
 AÑO II N.º 64
 Saice, diciembre 4 de 1937

Administración - Gerente responsable: ALBERTO DE HORTA, Cnel. Pedro Peyrán y Constitución - SAUCE — Redactor: MIGUEL NARINO

tancia una aspiración de la Campaña.

En consecuencia se ha constituido la Comisión Departamental de lucha contra el Abrojo Grande, que ha quedado constituida por el Señor Jefe de Policía Don Antolín Amaro, Señor Intendente Municipal Don Eudoro Melo, Señor Inspector de Enseñanza Primaria Don Luis Sampietro, Se-

DE TOLEDO

Exámenes Escolares

El jueves 25 del mes ppdo., se realizaron en la Escuela de 1er. Grado N.º 129, de esta localidad, que dirige la educacionista Sra. Esther Azarola Gil y que tiene como dignas colaboradoras a las maestras Srtas. Elvira Camio y Cándida Lindelblack, la clausura de las actividades escolares del año en curso.

La circunstancia de efectuarse tal acto en un día hábil de trabajo, influyó visiblemente en el decrecimiento de la concurrencia que habitualmente concurre a los exámenes, pero a pesar de ese inconveniente un público numeroso, asistió a los mismos, con el propósito de apreciar personalmente, las enseñanzas prodigadas a los alumnos durante el año.

Y quienes tuvieron el placer de asistir a esta pública exteriorización del saber, que nos brindaron tan exitosamente los alumnos de esta Escuela, han llevado unánimemente una gratísima impresión, de la eficiente y esmerada preparación que las distintas clases ostentaban, evidenciando ante la mesa examinadora, poseer un conocimiento amplio de las materias que le fueron sometidas a examen.

Así lo hizo constar el Inspector Señor Amestoy que en breves palabras, expresó a la concurrencia su satisfacción por el acto efectuado, vertiendo elogiosos conceptos sobre esta Escuela, y resaltando la labor del personal docente en el cumplimiento de su abnegada y noble misión.

Luego de finalizadas las

pruebas de suficiencia, se realizó un pequeño festival artístico donde participó el alumnado, que se desarrolló con el siguiente programa:

Monólogos: «Doña Torcuata», «El Pantalón», «La muñeca», interpretados acertadamente por los niños y niñas que en el mismo orden se indican: Yolanda Lara, Ariel Cabrera y Margarita Russi.

Después se recitaron las poesías «La Escuela», «La Campanilla» y «Que triste es la vida», por los pequeños alumnos Omar Consentino, Martito Colombo y Mirta Luciani, respectivamente.

A continuación y como atracciones máximas de la faz artística del espectáculo, fueron llevados a escena de manera verdaderamente magnífica los cuadros titulados «Los Marineros» y «Las Lagarteranas», interpretados el primero por alumnos y alumnas de las clases superiores y el segundo cuadro solamente por niñas, cosechando los intérpretes de ambos, cálidos y prolongados aplausos, por su justeza y expresividad en la realización de los mismos.

También se bailó el tradicional «Pericón Nacional» por alumnos de 4.º y 5.º año, que igualmente que los anteriores se hizo acreedores a muchos elogios.

No queremos finalizar esta reseña del acontecimiento escolar, sin expresar nuestras más

Recibos de alquiler en libretas de 50, se venden a 0.25 en esta imprenta.

Calera "Toledo"
 CALERA Y DEPÓSITO DE FRUTOS DEL PAÍS.
 — DE —
 Inocencio V. Garín
 ESTACION TOLEDO

efusivas felicitaciones a las distinguidas maestras que tuvieron la misión de inculcar la enseñanza en la Escuela de esta localidad en el presente año por la meritisima y proficua labor realizada, y que en este examen obtuvieron un rotundo éxito, como justiciera compensación a los esfuerzos de su tarea magisterial, plácemes que se hacen extensivos a las exalumnas de este colegio, que colaboraron en la preparación y dirección artística de la fiesta Srtas. María Cabrera García y Felicia Alvarez y quienes también tuvieron a su cargo el acompañamiento al piano de

CAFE "ROMERO"

de JOSÉ ROMERO

Restaurant a la Carte y servicio de
 Confitería atendido por su propio dueño

Frente a la Avenida Artigas

Teléfono La Uruguaya, 36.

SAUCE

los diversos números llevados a cabo.

La demostración se llevará a cabo en la Cervecería «La Uruguaya» de la capital.

cuadro. 4.º Los arcos, gimnasia rítmica. 5.º Las espigadoras, Coro por las niñas. 6.º Como na-

gresista, como ya lo ha demostrado en su corta estadía en ésta.—OJOS NEGROS.



DIRECTOR RESPONSABLE:
ALBERTO DE HORTA
ADMINISTRADOR:
ANGEL M. MINETTI
PERIODICO INDEPENDIENTE
Dirección, Administración y Talleres:
Calle Gnel. Pedro Peirán y Constitución, Sauce, Dpto. de Canelones (R. O. del U.).

PORTE PAGO

SAUCE, Diciembre 14 de 1940 — AÑO V N.º 222 — APARECE LOS SABADOS

ESTO ES VIVIR

iejo Rufino Britos, para más arde con el producto de los ivados de doña Patricia ir a erfeccionarse en una célebre cademia de la Capital. Este ra ya el mozo que sabía sacar cretos de las bordonas.

Llegó la anhelada hora de i iniciación musical y comen- s a ocupar los puestos de Ru- no Britos, su viejo maestro, y e muchos otros que le iban rriendo paso. Las mozas co- enzaron a poner sus ojos en arrogante y bien parecido egrito Martín, y no fueron po- is las que comenzaron a dispu- rselo.

En uno de los bailes de car- val las parejas oyeron el diá- go: Pero, cómo me vá usted atender, yo soy negro, usted blanca, su familia, la gente. —Usted me gusta, Martín, y sta. Martín cedió su instru- ento a su amigo Nicanor pa- que lo desempeñara y bailó n la blanca Matilde el primer ls. De ahí comenzaron sus uores.

A la mañana siguiente cuan- o la negra vieja despertó, la imera noticia de Martín fué de su noviazgo.—¿Sabes quien , mama? Matilde Cruz. Al incipio dude, sabe mama, te- a miedo que no me atendien- , Ella es blanca, yo negro, be? Pero, sabe vieja, no fué conveniente para ella. «Usted e gusta, Martín, y basta, me

DE TOLEDO

FESTIVAL—
Un éxito realmente brillante, alcanzó el festival artístico escolar, realizado el domingo ppdo. en ésta, con exclusiva interven- ción del alumnado de la Escue- la local. El local donde desa- rrollóse esta fiesta, albergó una concurrencia muy numerosa y selecta, dado el interés y expec- tativa que la misma había des- pertado.

El programa estuvo integra- do de la manera que se expresa:

PRIMERA PARTE:
Himno Nacional. Caperucita Roja (cuadro por niñas de 1er. año). El Dentista (comedia). Mí- nué (por alumnos de 4.o, 5.o y 6.o año). Fru-Fru (cuadro). La Muñequita Enferma (cuadro por niñas). Himno a Artigas.

SEGUNDA PARTE:
Gimnasia (alumnos de 3.o, 4.o y 5.o año). La Reina de las Flores (zarzuela). Día de In- scripción (comedia). Pericón Na- cional. Himno a Varela.

Todos los números fueron protagonizados en forma ajus- tada y con singular gracia y acierto por los alumnos, resal- tando la magnífica interpreta- ción del Mínué, La Reina de

El Presupuesto Mu-

Unión de Transportes del U
Horarios de Verano 194

Región	San Marcos	Rincón	Chamizo	San Ramon	Caste- llanos	San Marcos
Fray	6.10	6.30	6.45	7.00	7.15	7.30
Chamizo	8.30	8.45	9.00	9.15	9.30	9.45
Rincón	11.20	11.35	11.50	12.05	12.20	12.35
San Ramon	14.40	14.55	15.10	15.25	15.40	15.55
Caste- llanos	18.00	18.15	18.30	18.45	19.00	19.15
San Marcos	19.30	19.45	20.00	20.15	20.30	20.45

Para	Monte- video	Video	Sauce	Villa Nueva	Panta- noso	Santa Rosa	San Bautis.	Caste- llanos	San Ramon	Chamizo	Rincón	Fray	Marcos
S. Ramon V. N.-F. Mar.	5.45	6.45	7.15	8.25	7.15	7.30	7.45	8.05	8.20	8.45	8.55		
S. Ramon-Pant Rin.	7.00	8.00	8.30	9.45	8.30	8.45	9.15	9.30	9.45	10.15	10.45	11.15	11.35
San a Rosa	9.15	10.15	10.45	11.40	10.45	11.00	11.15	11.30	11.45	12.15	12.45	13.15	13.20
San Ramon V. Nueva	10.15	11.15	11.45	12.30	11.45	12.00	12.15	12.30	12.45	13.15	13.20	13.30	13.40
S. Ramon-Pant-F. M.	11.15	12.15	12.45	13.30	12.45	13.00	13.15	13.30	13.45	14.15	14.30	14.40	14.50
Sauce	12.30	13.30	14.00	14.45	14.15	14.30	14.45	15.00	15.15	15.45	16.00	16.10	16.30
San Ramon	14.00	15.00	15.30	16.15	15.30	15.45	16.00	16.15	16.30	17.00	17.05	17.15	17.30
S. Ramon-F. M.	15.15	16.15	16.45	17.30	16.45	17.00	17.15	17.30	17.45	18.15	18.20	18.30	18.45
S. Ramon-Rinc.	16.40	17.40	18.10	19.00	17.45	18.00	18.15	18.30	18.45	19.15	19.20	19.30	19.45
S. Ramon-Pant-F. M.	17.45	18.45	19.15	20.00	18.05	18.20	18.35	18.50	19.05	19.30	19.35	19.45	20.00
Santa Rosa-V. Nueva	18.10	19.10	19.40	20.30	19.15	19.30	19.45	20.00	20.15	20.45	20.50	21.00	21.15
Sauce	19.30	20.30	21.00	21.30	20.15	20.30	20.45	21.00	21.15	21.45	21.50	22.00	22.15
San Ramon	20.30	21.30	22.00	22.30	21.15	21.30	21.45	22.00	22.15	22.45	22.50	23.00	23.15
San Ramon	21.30	22.30	23.00	23.30	22.15	22.30	22.45	23.00	23.15	23.45	23.50	24.00	24.15
Sauce	22.30	23.30	24.00	24.30	23.15	23.30	23.45	24.00	24.15	24.45	24.50	25.00	25.15
SAN RAMON (Lunes)	1	2	2.30	3.15	2.30	2.45	3.15	3.30	3.45	4.15	4.20	4.30	4.45

Se fuera a los señores Pasajeros poner nombre y direcci

Por fotografías artísticas y elegantes, visite:

FOTO SILVA

RONDEAU, 1509 Montevideo

las Flores, Fru - Frú, y la comedia Día de Inscripción, que cosecharon calurosos aplausos de la concurrencia. Debemos destacar que la amenización al piano de todas las interpretaciones, estuvo a cargo de la Srta. María R. Cabrera García, que con su magnífica colaboración musical contribuyó al buen éxito de este festival artístico. De esta manera pues, los es-

colares locales han cerrado con broche de oro su actuación del presente año, en virtud de que esta fiesta fué un brillante corolario del ponderable desempeño que les cupo en los recientes exámenes.

Corresponsal.

Avise en EL FARO

con una salva de veintidós cañonazos efectuada por la artillería.

EL DESFILE

Eran mucho más de las 12 cuando el público empezó a retirarse. También lo hicieron el Instituto Normal de Señoritas y demás instituciones de enseñanza que volvieron a desfilar por 18 de Julio. Lo propio hicieron las Escuelas Militar y Naval y fuerzas del Ejército. El público aplaudió a los desfiantes con cálido entusiasmo.

LOS CONCIERTOS DEL CENTENARIO

Mañana a las 21 y 30 darán comienzo en la Sala de Pasos Perdidos del Palacio Legislativo, los conciertos del Centenario. El acto de mañana estará a cargo de la Coral del Centro Enciclopédico y será en honor de Francia.

He aquí su programa:

Primera parte

1.º Himno Nacional. (Coro y Orquesta). Solista: Sta. Clotilde Monestier 2.º La Marsellesa. (Coro y Orquesta).

Las composiciones que se ejecutarán a continuación, son del autor nacional, maestro Félix Peyrallo.

3.º Preludio. (Del Poema "Las niñas de la fábula"). (Orquesta).

4.º Salve Uruguay. Himno conmemorativo. Letra de la poetisa Sra. Irene Clavier. (Coro y Orquesta).

5.º La Cenicienta. (Del poema "Las niñas de la fábula"). (Orquesta).

6.º La Madre. Letra de N. Delapalme. (Coro y orquesta).

7.º Princesita de un Watteau. Minuetto. (Del poema "Las niñas de la Fábula"). (Orquesta).

8.º La hora del amor. Letra del Dr. Emilio Frugoni. (Coro y Orquesta).

Banda de música popular; escuelas religiosas; Escuela Civil de Aviación; Comité de Damas y Señoritas, llevando una gran bandera nacional; Dos regimientos de infantería con su banda; centros y sociedades juveniles y culturales.

La manifestación recorrerá la Av. Lezica y se detendrá ante la sede del Concejo Auxiliar, donde los niños saludarán a las autoridades.

En la plaza Vidiella: Canto del Himno Nacional y palabras de un delegado de la Asociación Patriótica y del Comité del Centenario. Saludo y juramento a la bandera por el batallón escolar del Colegio Pío. Arengará a los alumnos, el Pbro. José Raúl Porto.

A las 12. — Asado criollo para el cuerpo de caballería.

A las 3 p. m. — Retreta por la banda en la Colonia de convalecientes. Reparto a los asilados. Gran fiesta campera dedicada a los enfermos de dicha colonia. Juegos de sortijas. Baile del Pericón, payadores, etc.

A las 7 p. m. — Iluminación de la plaza. Retreta por la banda. Grandiosos fuegos artificiales.

Día 20. — A las 2 y 30: En la plaza 12 de Octubre, juegos populares, carreras, sortijas, palo enjabonado, piñatas, carreras de bicicletas para mayores y para niñas. Carreras de velocidad y resistencia para mayores y para niños. Todos los triunfadores recibirán premios, consistentes en objetos de arte, medallas, útiles escolares.

A las 6: Desfile de autos por la avenida. Serán premiados los autos mejor adornados con motivos patrios. Iluminación de la plaza.

Anuncio Fiesta de las naciones EL DÍA, 22 de diciembre de 1930.

PAGINA DIEZ

Estadio Centenario

El Jueves 25 a las 18 horas

"FIESTA DE LAS NACIONES"

Interviniendo cuerpos de bailes de varias colectividades extranjeras y del Teatro Colón de Buenos Aires, bajo la dirección de la primera bailarina señorita Leticia de la Vega

La orquesta será dirigida por el maestro AQUILES GUBITOSI

ENTRADA LIBRE a las Tribunas

MONTEVIDEO, AMSTERDAN Y COLOMBES

PLATEA AMERICA \$ 2.00

ORGANIZADA POR LA COMISION NACIONAL DEL CENTENARIO

Plateas en venta en la Conflitería Jockey Club, calle Sarandí y en el Palacio de la Música, 18 de Julio esq. Río Branco. - El día 25 de diciembre, en las boleterías de la Tribuna América.

Dic 23-24

DE LA SEXTA
Jureña, Máximo, Inajera, Legu... Competidores y montas: 2 Tartovsky M. D. Palca...

Anuncio Fiesta de las naciones EL PAÍS, 27 de diciembre de 1930

Página 12

Estadio Centenario

Mañana Domingo 28 a las 6 de la tarde

SE REPITE EL MAGNIFICO ESPECTACULO

"Fiesta de las Naciones"

EL GRAN EXITO DE LAS FIESTAS POPULARES DEL AÑO

Bailes regionales ejecutados por miembros de las colectividades extranjeras y Danzas Clásicas por el cuerpo de baile del Teatro Colón de Buenos Aires, bajo la dirección de la primera bailarina señorita Leticia de la Vega.

La orquesta será dirigida por el maestro Aquiles Gubitosi.

LAS ENTRADAS A TODAS LAS TRIBUNAS ES ABSOLUTAMENTE GRATIS

Platea América: \$ 1.00. En venta en la Conflitería Jockey Club y en el Palacio de la Música, 18 de Julio y Río Branco. El día 28 en las boleterías de la Tribuna América.

Importante: Los niños que acompañen a los invitados especiales serán ubicados convenientemente en el sector de la Tribuna América contiguo al Palco Oficial.

Fiestas organizadas por la Comisión N. del Centenario.



Promoción Yerba Cruz de ORO, 1931.

EL BAILE DE LA ESCUELA

Pág. 6

VERSOS CRIOLLOS PARA PERICÓN

Pág. 33

BIBLIOTECA

“CRUZ DE ORO”

TOMO 1

AÑO 1931

Dedicamos este librecillo
a las amables consumido-
ras de la Yerba Mate
“Cruz de Oro”

STAUDT & Cía. S. A. C.

SECCIÓN ALMACÉN

10.5 ANEXO FOTOGRÁFICO

10.5.1 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 82 y 84.



Fig. 82 — La Valseada

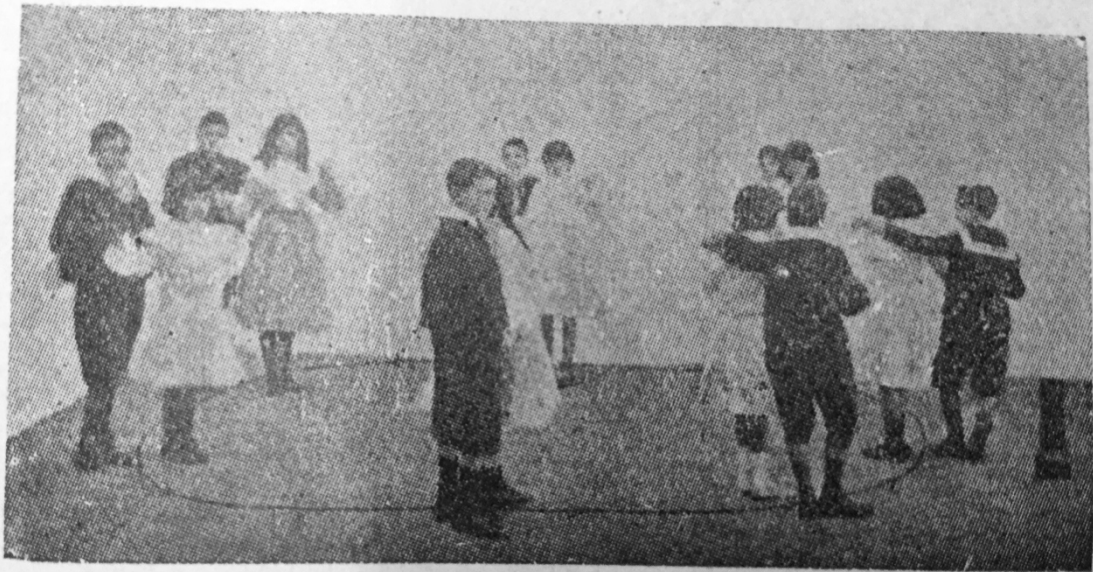


Fig. 84 — El espejito

10.5.2 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 85 y 88.



Fig. 85 — La cadena

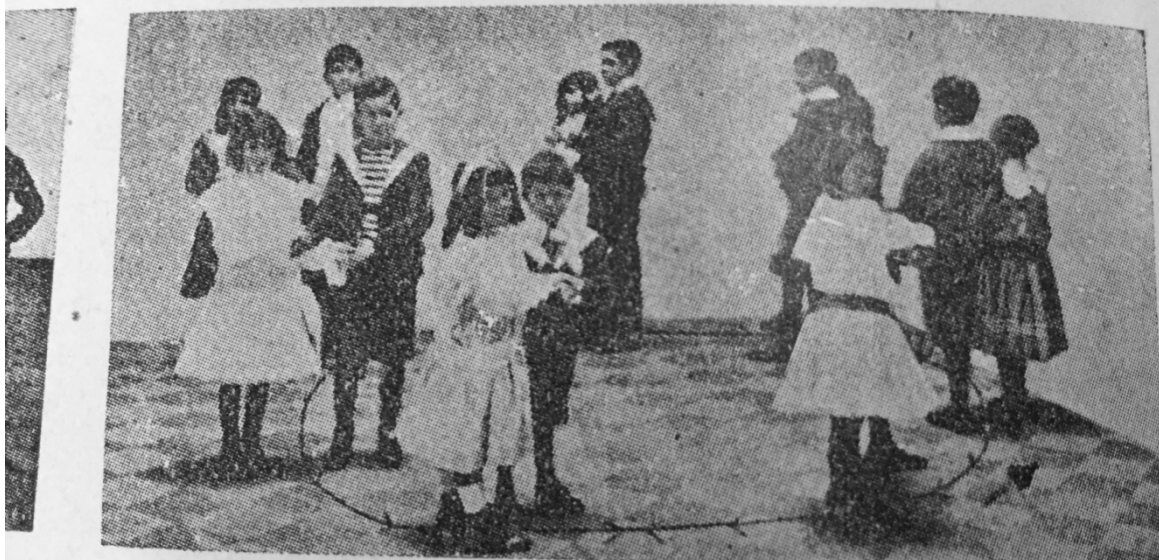


Fig. 88 — El Paseo

10.5.3 Bailando pericón (Vignali, 1910) Fig. 89 y 90.



Fig. 89 — Doble espejo



Fig. 90 — El Pabellón

10.5.4 Clase de gimnasia (1893), Montevideo y Colonia.



10.5.5 Pericón Nacional (1953). Escuela N° 110. Fernán Silva Valdez.



Pericón Nacional. Grupo Jardinera, Escuela 110 "Fernán Silva Valdés" (Cno. Ariel c. Garzón).
Maestra: Pierina Petrillo, año 1953 (aprox. noviembre). Diana Mines, 1a. niña desde la izquierda.



Pericón Nacional. Grupo Jardinera, Escuela 110 "Fernán Silva Valdés" (Cno. Ariel c. Garzón).
Maestra: Pierina Petrillo, año 1953 (aprox. noviembre). Diana Mines, 2a. niña desde la izquierda.

10.5.6 Observación. Ensayos de Pericón centro de enseñanza 1 (2017).





10.5.7 Observación. Ensayos de Pericón centro de enseñanza 2 (2017).

