



Autor: Graciela Itati Holz

Título: Estereotipos y prejuicios en la enseñanza y aprendizaje de la danza en el primer año del Instituto de Formación Docente de la Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones.

Año: 2017

Carrera: Licenciatura en Educación

UNIVERSIDAD SIGLO 21



CARRERA: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

AUTOR: HOLZ, GRACIELA ITATI

LEGAJO: vedu03356

DNI: 20899419

TÍTULO: Estereotipos y prejuicios en la enseñanza y aprendizaje de la danza en el primer año del Instituto de Formación Docente de la Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones.

AÑO: 2017

Resumen

Esta investigación fue motivada por el interés de detectar si prejuicios y estereotipos, es decir creencias y prejuicios compartidos por grupos variados, pueden incidir en la retención y el avance en estudios terciarios de danzas.

A ese fin se focalizó la indagación en alumnos que asistieron al primer año del 2015 en el Instituto de Formación docente de la Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones situado en la ciudad de Posadas, dado que los datos indican que es la etapa de mayor deserción y repitencia en la carrera de danzas. Dichos datos fueron obtenidos de Registros de Asistencia a clases, ya que la institución no realiza diagnósticos, ni estadísticas anuales ni evaluaciones al respecto.

En este trabajo se trató de identificar estereotipos y prejuicios que operan en el ámbito de estudio, cuáles son sus funciones, su importancia y valor para los futuros bailarines y profesores.

El marco teórico fue construido con el propósito de establecer el concepto de identidad social que se vincula con las influencias de referentes sociales, las propias identificaciones personales y los procesos de evaluación personal y de improvisación.

La metodología de trabajo se basó en un enfoque cualitativo, en base al análisis de las respuestas dadas en las entrevistas abiertas por alumnos y docentes de la Escuela de Danzas. En cuanto al tipo de estudio se siguió un diseño exploratorio, no experimental y de corte transversal para luego delinear conceptualizaciones con el soporte del marco teórico.

El análisis e interpretación de los registros realizados, que se exponen en cuadros y gráficos permitieron confirmar la presunción que originó este trabajo ya que la

operatoria de estereotipos y prejuicios en el ámbito estudiado incide fuertemente, junto a otros factores, en el abandono y retraso de los alumnos en el sistema educativo de la Institución, operando como modos sutiles de bajar la autoestima.

Por todo lo anteriormente expuesto se considera que los resultados alcanzados configuran un aporte para la reflexión y consecuente mejoramiento de la calidad en las prácticas docentes.

Palabras claves: danza, deserción, prejuicios, estereotipos, discriminación.

Abstract

This research was motivated by the interest to detect if prejudices and stereotypes, that is to say, beliefs and prejudices shared by diverse groups, can influence in the retention and the advance in high dance studies.

With this purpose we focused on first year students of that level, who attended the 1st. Year in 2015 at “Misiones province High School of Dances” a Teacher Training Institute located in Posadas city. Reality indicates that it is the stage of greater desertion and failure in the career that is taken in this institution.

In this paper we tried to identify stereotypes and prejudices that operate in the field of study, what are their functions, their importance and value for future dancers and teachers.

The theoretical framework was constructed with the purpose of establishing the concept of social identity that is linked to the social referents influences, personal identifications and personal evaluation and improvisation processes.

Work methodology was based on a qualitative approach, starting from the guidelines offered by the answers given in open interviews. Regarding the type of study, an exploratory, non-experimental and cross-sectional design was followed to delineate conceptualizations with the support of the theoretical framework, which allowed categorizing and subcategorizing this information obtained according to the multiple variables presented.

The analysis and interpretation of the registers carried out, which are presented in concept maps and graphs, allowed confirming the presumption that originated this work that the stereotypes and prejudices in the studied area are a strongly influence, with other factors in Students and their delays and given up in the institute educational system. These facts operate as subtle ways to lower self-esteem.

For all of the above, it is considered that the results achieved constitute a contribution for the reflection and consequent quality improvement in teaching practices.

Keywords: dance, desertion, prejudice, stereotypes, discrimination.

Índice

Capítulo 1: Introducción	6
Justificación y antecedentes	11
Capítulo 2: Objetivo general y objetivos específicos	21
Presentación de la institución : Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones	22
Capítulo 3: Marco teórico	26
Capítulo 4: Metodología de trabajo	60
Caracterización y tipologización.....	61
Los sujetos de observación	62
Discusiones sobre el muestreo	63
Técnica de investigación	64
Capítulo 5: Análisis de datos	65
Trabajo de campo	65
Reflexiones	95
Una Mirada integradora	95
Conclusiones	104
Bibliografía	112
Anexos	

Capítulo I: Introducción

El trabajo de investigación que se abordó responde a los requerimientos de la Licenciatura en Educación de la Universidad Siglo 21. El interés específico se refiere a la reflexión sobre los modos de incidencia de creencias prefijadas en los grupos de alumnos de primer año del Profesorado del Instituto de Formación Docente de la Escuela Superior de danzas de la Provincia de Misiones (ESDA), con sede en la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina.

Al realizar la Presentación de la Institución se aludió a los propósitos de su creación en 1988, a la documentación oficial pertinente, a los sucesivos planes de estudios que en ella se implementaron y a sus propuestas pedagógicas.

Esta exploración ,tal como se justifica y se aportan antecedentes generales en el Capítulo I, fue motivada por el interés de detectar, si prejuicios y estereotipos compartidos por el grupo social seleccionado para el estudio, pueden incidir en la retención y/o avance en estudios terciarios de danzas, dado que los datos registrados dan cuenta de que es en el primer año la etapa de mayor deserción y repitencia en la carrera que se cursa en dicha institución y se corresponden a la percepción y constatación de quien presenta este trabajo, quien es docente de primer año desde hace cinco años. Dicha confirmación se realizó mediante datos que aportan los Registros de Asistencia a clases, ya que la institución no lleva controles estadísticos, no ha realizado diagnósticos respecto a deserción y desgranamiento escolar según refiere personal administrativo y no se avienen a brindar información legitimada oficialmente. La ESDA ha tenido cambios de planes de estudios y dificultades diversas en su funcionamiento, es por eso y en base al

conocimiento y la experiencia de docentes y el discurso que circula entre alumnos y entre profesores se indagan aspectos referidos a esta problemática.

El problema del abandono en los estudios terciarios, es un fenómeno extendido en nuestro país del que se da cuenta en información proporcionada por la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en el Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias, que circula en los medios de comunicación. Cabe destacar que entre los alumnos de primer año se encuentran quienes se inscriben por primera vez y repitentes de años anteriores. Asimismo la escuela ofrece talleres de danzas abiertos a la comunidad donde asisten alumnos que abandonaron la carrera formal en primer año y se reintegran nuevamente.

Considerado como un verdadero desafío, dada su focalización en el ámbito de trabajo donde la autora de esta investigación que fue ex alumna y actualmente es docente del primer año en estudio, el trabajo pretende ofrecer la oportunidad de contribuir a un planteamiento sobre la intervención educativa frente a alumnos ingresantes a la especificidad, procedentes de estratos sociales diferentes y con preconceptos acerca de los estudios de Danzas.

Además, y para fundamentar el tema abordado, se ha realizado y referido acerca de ella, la indagación bibliográfica a la que se pudo tener acceso. No se registró bibliografía específica sobre influencia de prejuicios y estereotipos en estudios formales e institucionalizados de Danzas; sí se encontraron estudios que “rozan” la temática y que corresponden a investigaciones latinoamericanas.

Al considerar la cuestión que se plantea en este trabajo se observa, quizás por su misma naturaleza, que se trata de un motivo de escasa atención entre docentes dedicados a esa especificidad, y teniendo en cuenta que probablemente incide en el rendimiento de los alumnos y en la retención dentro del sistema, su estudio ha despertado especial interés.

Para el desarrollo del trabajo se procedió, tal como se desarrolla en el Capítulo II, a fijar como objetivos: analizar la relación entre estereotipos y prejuicios y la deserción y describir su operatoria en alumnos de primer año de la ESDA, en base a las percepciones de alumnos involucrados en la situación.

Para construir el marco teórico de apoyo y luego de indagar en la bibliografía relacionada con el tema a la que se pudo tener acceso, se optó por hacerlo desde una dimensión sociocultural lográndose establecer el concepto de identidad social que se vincula con las influencias de referentes sociales, las propias identificaciones personales y los procesos de evaluación personal y de improvisación, lo que fortalecería la inserción y arraigo de los alumnos en las instituciones educativas y en su afirmación vocacional.

Las fundamentaciones teóricas de índole sociocultural permitieron indagaciones referidas a los vínculos sociales, la identidad social y las conceptualizaciones específicas sobre estereotipos y prejuicios, según lineamientos de la Psicología social.

Además se clarificó el concepto de contexto social fundamentándolo mediante referencias a reconocidos estudiosos y se lo vinculó al ámbito educativo. Asimismo, y para adentrarse al objeto de estudio, inserto en la tipología específica de Educación Artística se lo ubicó en el ámbito de aplicación de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que aún rige a la ESDA. Se procedió seguidamente a definir lo que se entiende por

Danza, caracterizarla como actividad artística y precisar categorizaciones respecto a sus formas de expresión.

Una vez establecidos conceptos macro, se focalizó en los actores involucrados en instituciones de enseñanza de la Danza. Acerca de los alumnos se especificaron sus derechos generales y luego, en atención al objeto de estudio, se definió al bailarín, y se hizo especial referencia a sus relaciones con el propio cuerpo desde perspectivas socio antropológico, a cuestiones de género, a la relación existente entre técnicas corporales y género como así también a las organizaciones y ocupaciones generizadas.

Fueron considerados centrales los conceptos de estereotipos,-su definición y funcionalidad-, de prejuicios en relación con la discriminación, de identidad social y sus características y mecanismos de construcción en los sujetos, como así también de los vínculos sociales de los individuos, la autoestima y la deserción escolar, conceptos todos que fueron presentados y avalados por citas y referencias de autoridad a fin de precisar su importancia.

En cuanto a la metodología expuesta en el Capítulo IV, esta investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, no experimental y de corte transversal, para ello se procedió a la captación de datos mediante entrevistas individuales y abiertas e información institucional.

Los sujetos de observación fueron alumnos de primer año de la ESDA del año 2015 en el que ingresaron a la carrera cincuenta y cinco alumnos (cuarenta y cinco mujeres y diez hombres) Para la realización de las entrevistas se tomó una población de 32 alumnos todos estudiantes de la ESDA, selección que constituyó una muestra heterogénea y representativa para el objeto de estudio.

Las edades promedio de los alumnos seleccionados oscilan entre los 18 y 25 años, aunque se registraron casos fuera de ese rango etario.

Los datos obtenidos fueron categorizados, analizados y presentados en gráficos circulares advirtiéndose que en lo referente a estereotipos y prejuicios, los mayores porcentajes corresponden a la influencia de conocimientos previos, peso y género, tanto en las respuestas de alumnos como en las de los profesores, entre otros factores e inciden en el arraigo y permanencia de los alumnos de la ESDA.

Finalmente se exponen las conclusiones en las cuales se afirma que la presunción orientadora de este trabajo tuvo confirmación a través de su proceso de elaboración y los resultados obtenidos referentes a la relación entre estereotipos y prejuicios / deserción y retrasos de alumnos, podrían servir a los docentes de la ESDA para elaborar estrategias de superación, como así también a personas interesadas en el tema. Se cree que este trabajo podría ser un aporte para el mejoramiento de las prácticas docentes y de la posibilidad de intervenir en las relaciones entre los alumnos acompañada por el aval de la reflexión teórica pertinente y el trato personal considerado y responsable.

Justificación y antecedentes generales

“El abandono de los estudios universitarios en el nivel de pregrado, es un fenómeno global en el Sistema Universitario Argentino, que conlleva la necesidad de desarrollar políticas de retención de estudiantes” (La Nación 2015).

Estas políticas requieren la identificación de las posibles causas de deserción y desgranamiento, de la efectividad de las acciones que se desarrollen para abordar el problema de deserción en los primeros años dependerá de la calidad de la identificación de los causales de la problemática.

La nota publicada por el diario La Nación en el año 2015 expresaba “Más matriculados, pero pocos graduados en las universidades” revela las siguientes cifras: la población universitaria argentina creció el 22,5% en la última década, impulsada en gran parte por el aumento de la matrícula en las universidades privadas, quienes terminan los estudios universitarios son apenas tres de cada diez ingresantes. Número que en Brasil asciende a cinco y en Chile, a seis.

Una cita puntual del diario de referencia expresa:

A esta conclusión llegó un informe publicado por el Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA), dirigido por Alieto Guadagni, que considera la evolución de la matrícula y la graduación universitaria argentina entre 2003 y 2012 sobre la base del Anuario de Estadísticas Universitarias, el Departamento de Información Universitaria, la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Guadagni apunta que la graduación universitaria argentina avanza más lentamente que la de los países limítrofes mencionados.

En las universidades argentinas sólo alcanzan la graduación los que están mejor preparados. Según una encuesta publicada por Pintos en el diario Clarín en el año 2012 el 58,2% de los universitarios abandona la carrera elegida durante el primer año de la cursada, de éstos, uno de cada tres directamente deserta de la universidad: “el sondeo lo realizó Interuniversidades.com, una red social gratuita para estudiantes y universidades, entre 5.000 jóvenes de facultades de todo el país. Mostró que la deserción no distingue entre públicas y privadas”. Y aportó un dato que sirve para comenzar a entender el fenómeno: el 86% de los ingresantes a una carrera no conocen a un profesional del área, que les pueda contar cómo es la vida laboral de la profesión elegida.

Según Alexis Genuht fundador y CEO de las InterUniversidades.com “en el primer año, los alumnos tienen un contacto más real con otros alumnos, la universidad y los docentes. Y se encuentran con otra realidad: no es el imaginario que ellos esperaban”. Para el ejecutivo, es imperioso que los jóvenes accedan a más información, y les sugiere “aprovechar al máximo el poder de las redes sociales y consultar a directores de admisión y referentes de cada carrera. El abanico de causas que explica el altísimo grado de deserción incluye factores sociales, económicos y pedagógicos” Diario Clarín (2012).

El artículo periodístico citado coincide en su contenido con preocupaciones docentes sobre la necesidad de retener a los alumnos en el sistema educativo; en el caso de la ESDA, dicha necesidad se hace imperiosa ya que se ha observado un alarmante desgranamiento y retrasos en el primer año del Profesorado de Danza. En atención a

expresiones puntuales recogidas en la práctica docente por quien realiza este trabajo, que tienen similar contenido en las respuestas obtenidas en las entrevistas hechas para esta investigación y en el material facilitado por la institución al que se pudo tener acceso, dicho desglose tendría que ver en muchos casos con discriminaciones e ideas preconcebidas acerca de la danza como actividad y como profesión, planteándose la necesidad de indagar, a través de estudios fundamentados sólidamente, que prejuicios y estereotipos influyen en el proceso de formación de los alumnos y en el retraso o deserción.

Debido a la función como profesora de danzas de quien realiza esta investigación, que a su vez fuera alumna del Profesorado de Arte en Danzas, la indagación realizada se trató de un verdadero desafío. Se da así la oportunidad de contribuir a un planteamiento sobre la intervención educativa frente a alumnos ingresantes a la especificidad, procedentes de distintos estratos socio-culturales, y con diferentes preconceptos acerca de la carrera que inician.

En apoyo a este concepto se puede considerar la siguiente nota publicada en el diario La Nación en año 2011 que menciona que: “La escuela es donde más se discrimina” revela un estudio de UNICEF Argentina, según el cual siete de cada diez adolescentes fueron testigos de actitudes de segregación y cuatro de cada diez la sufrieron en carne propia. El escenario: la escuela, en primer lugar, en forma abrumadora, y en segundo lugar, la calle. Así lo revela una encuesta realizada entre 900 Chicos de siete provincias, divulgadas por UNICEF Argentina (2011) el aspecto físico, es decir el color de la piel y el tamaño o el peso es el principal motivo por el que los chicos son discriminados. La nacionalidad es la segunda de las razones: 65% de los adolescentes

consultados menciono a los inmigrantes bolivianos como las personas más discriminadas en nuestro país. También mencionaron a los pobres (15%).

La información de UNICEF puede considerarse relacionada con la temática de trabajo en cuanto a considerar que prejuicios y estereotipos respecto a la danza pueden operar como motivos discriminatorios en el ámbito del profesorado en esa especificidad, donde los jóvenes son centrales protagonistas. El análisis de esa temática podría generar nuevas propuestas a fin de mejorar el desempeño de los futuros bailarines.

Se trata en este estudio de reconocer en las aulas la existencia de la problemática anteriormente mencionada y de brindar un aporte significativo a docentes para su reflexión sobre la misma en el ámbito motivo de estudio.

Se pretende aquí determinar si estereotipos y prejuicios inciden en la deserción de los alumnos y asimismo brindar las herramientas necesarias para evitar sus posibles efectos, a la vez que aportar a la formación de futuros profesionales calificados y comprometidos con la Educación Artística.

No se ha registrado en la información bibliográfica a la que se pudo tener acceso puntual, la determinación de la influencia que tienen prejuicios y estereotipos en el desarrollo de los estudios formales institucionalizados de danza.

El soporte teórico en que se apoya este trabajo se constituye con conceptualizaciones teóricas sobre el tema que en él se aborda, y apoya la propuesta de que la educación tenga en cuenta la problemática de los prejuicios para liberar a los alumnos de su posible afección como así también de toda forma de discriminación social.

Sin embargo, sí existen estudios que “rozan” la temática en estudio de alguna u otra manera. Si bien los actores y las edades no son siempre las tomadas en esta pesquisa,

la cuestión del prejuicio y el estereotipo en la danza se encuentra latente. De esta manera encontramos cuatro investigaciones, todas latinoamericanas, sobre la cuestión de los estereotipos en la educación de la danza.

En el año 2009 se publicó en Venezuela la investigación titulada “Hombres discriminados en el ballet clásico” (Plazas, Zea y Fernández, 2009). Allí las autoras expresaban que en la danza, el género masculino sufre discriminación por la sociedad, especialmente la venezolana. Aún muchos venezolanos desconocen la cultura del ballet por parte de los varones. Cuando los varones suben al escenario, sus familias se dividen en dos grupos; los ausentes (entiéndase por familiares que no apoyan a sus bailarines) y los que están función tras función, ligando los dedos nerviosos para que a su pariente le salga todo más que bien. Muchos hombres que se atreven a vivir del ballet clásico no cuentan con el apoyo de sus familiares, numerosas veces se inician en el oficio a escondidas, evitando ser rechazados por practicar una disciplina vista como exclusiva de las mujeres.

De todas maneras son optimistas, ya que dicen que esta problemática en la sociedad venezolana se puede solucionar educando la sociedad en torno a las virtudes que ofrece el ballet para el género masculino. Un punto alentador es que cuentan con la Universidad Experimental Nacional de las Artes, UNEARTE, la cual promete incentivar al género a formar parte de sus especiales aulas donde la danza recibe el mérito que tiene. Si se educa a la sociedad respecto al tema, en el futuro esperan tener un mayor número de bailarines clásicos criollos.

El segundo antecedente registrado es una tesis de la Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Estudio de Género), del año

2011, titulada “Masculinidades en crisis: Cuerpo y Danza. Reconstruyendo masculinidades de hombres bailarines de la Academia Superior de Artes de Bogotá”. Su autora, Lina Sánchez Puentes, parte de dos premisas elementales ¿implica el ballet asumir insignias que se consideran culturalmente femeninas? ¿Pueden surgir de esta experiencia “nuevas” masculinidades, nuevas formas de ser hombre que resisten a los ideales hegemónicos? Con el fin de dar una respuesta, ordena sus argumentos así: en un primer apartado habla de la crisis de la masculinidad que los hombres han tenido que lidiar desde mediados del siglo XX hasta la actualidad; en el segundo apartado habla de la crisis particular de los bailarines entrevistados cuando tienen que vérselas con el ballet; por último, habla de la huida de la masculinidad hegemónica como una puerta de entrada a nuevas masculinidades, masculinidades femeninas.

La investigadora subraya la vivencia masculina de todas aquellas que, en diversos grados, se apropian de un atributo hasta hoy concebido como exclusivo de los hombres, tachando todo aquello que lo evoque de una burda imitación.

El trabajo de campo fue facilitado, ya que muchas personas le abrieron espacios en las clases para realizar observaciones, para hablar con los estudiantes, dar a conocer su investigación, realizar entrevistas en profundidad y realizar un registro fotográfico. Metodológicamente optó por las entrevistas en profundidad porque consideró que este tipo de entrevista le ayudaría a adentrarse en aspectos que resultarán relevantes a la investigación.

La autora Sánchez Puentes L. llegó a ciertas conclusiones que se describen aquí:

Hoy, luego de varios años de trabajo en el género por parte de hombres y mujeres interesadas en el campo de las masculinidades, no se puede decir que éste es un campo estrecho o infértil.

A propósito, existen indicios que nos invitan a pensar que la masculinidad hegemónica occidental, tal y como la conocemos, entra en crisis, en primera instancia porque las mujeres han logrado posicionarse en lugares donde pueden interlocutar de mejor manera con las relaciones de poder.

En lo que respecta a la región, los estudios de masculinidades se han centrado en temas como la violencia, la paternidad, la salud sexual, la sexualidad, la raza, el desarrollo y la identidad de género, dejando por fuera otros ítems de corte más cultural, y que hacen mayor referencia al mundo de lo simbólico, los cuales son tenidos como de segundo orden.

Bajo este tenor, traté en este trabajo de hacer conciencia acerca de lo femenino sobre qué es necesario entender y analizar las formas como se construyen los géneros, las identidades de género, para con ello visibilizar las relaciones de poder y aportar en la construcción de un mundo más equitativo, de escenarios alternativos de relación social, pues hoy sabemos que la crítica de la identidad de género es una vía para dismantelar las acciones represivas, jerárquicas, nocivas en la que lo femenino y lo masculino, pero sobre todo éste último, se asientan y que tiene efectos en la vida de los hombres y de las mujeres.

También se puede considerar un aporte a esta investigación la publicación “Los chicos también bailan” (Pasión danza oriental 2013), dedicado a la danza oriental que si bien no se trata de un formato académico contiene referencias acerca de actitudes

discriminatorias en materia de danzas, a través de un informe basado en tres documentales.

El primero "First Position", de origen canadiense refleja los primeros pasos de los niños en el mundo del ballet clásico. Expresa el esfuerzo de los mismos al dejar de lado su infancia para ir tras el sueño de convertirse en bailarines, cambiando los juguetes tradicionales por los elementos correspondientes para trabajar en la clase de danzas.

La mayoría de los padres piensan que el ballet no es cosa de hombres, pero otros sienten orgullo de que sus hijos logren sus propósitos y puedan cambiar el rumbo sus vidas.

El segundo documental de origen inglés denominado "Male Belly Dance" donde se demuestra que desde pequeños los bailarines advierten diferencias de género en los deportes o actividades que dividen y separan los sexos.

En cuanto al mundo oriental registra grandes bailarines masculinos, pero existen dos figuras muy presentes en la danza propiedad de dicho mundo, Mamhoud Reda considerado el padre de la danza oriental alrededor del mundo, quien fue el encargado de recopilar junto con Farida Fahmy los bailes folklóricos egipcios y enseñarlos a todo el mundo y Shokry Mohamed padre de la danza oriental en España. Lo cierto es que muchos hombres que bailan esta danza han tenido dificultades, ya que a algunos profesionales se les ha prohibido bailar por el simple hecho de ser hombres, como se puede observar la discriminación en algunos ámbitos no está solamente destinada a las mujeres.

Como destaca Mohamed El Sayed, "la feminidad está en los dos sexos en el hombre y en la mujer y la manifestación de la sensualidad no es privativa de las mujeres, se puede ser un hombre sensual pero muy masculino". (2013).

El tercer documental “Raks Sharky”, fue presentado en Televisión Española (TVE) en el programa Cámara Abierta 2.0, adecua la figura de bailarines masculinos como, Shokry Mohamed, con la simbología de la danza oriental asociada a los cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego, en cuanto a los movimientos tienen la plasticidad y sensualidad femeninas.

El mismo está enriquecido con opiniones muy interesantes de algunos entrevistados como por ejemplo: Vicky Qamar (profesora, coreógrafa y bailarina), Mohamed El Sayed (bailarin y percusionista), Zuel (Bailarín y profesor), Rosa Martínez (profesora). El bailarín Zuel habla abiertamente de los prejuicios y de cómo se vive la danza oriental en España y en Egipto. Citando literalmente: “Allí, está mal visto que una mujer baile en público pero todavía está más mal visto que lo haga un hombre”.

El antecedente más actual acerca de preconceptos sobre la danza data del año 2014. Se trata de una tesis de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (Ecuador), titulada “Corporalidad y empoderamiento de las mujeres. La danza del vientre en Quito” (Campaña Santacruz C.).

Esta tesis trata sobre la vida y experiencia de un grupo de bailarinas de danza del vientre y su proceso de apropiación del cuerpo y empoderamiento a través de la danza. Propone que existen otras formas de empoderamiento de las mujeres, “una de ellas es a través de la apropiación del cuerpo, la expresión de la feminidad y la capacidad de administrar la propia vida”.

Lo más interesante para la actual investigación, es la tercera parte de esta tesis, cuyo objetivo “es mostrar cómo las mujeres-bailarinas han logrado empoderarse, es decir sobreponerse a los prejuicios de género y controlar sus vidas. Las mujeres bailarinas de

danza del vientre han desafiado las concepciones sobre ser artistas, tanto en la esfera pública como en la familiar, de esta manera, han logrado sobreponerse a los prejuicios de género y empoderarse de sí. Durante todos estos años las bailarinas han tratado que la danza del vientre adquiriera un estatus de arte.

Como conclusión la autora planteó que “las mujeres que practican danza del vientre han logrado empoderarse, no a partir de las luchas tradicionales que el feminismo ha considerado, sino a través del cuerpo”. Estas mujeres han llegado a sobreponerse a los prejuicios de género y controlar sus vidas, no solamente supliendo las necesidades económicas y transgrediendo las relaciones de poder entre género, sino que, por un lado, han logrado darle a la danza un estatus de arte a partir de la consolidación de escuelas de danzas, y por otro, a través de la formación de estos espacios de prácticas de danza han logrado que se reconozca la femineidad.

Capítulo 2: Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo General

- Analizar la relación entre la deserción de los alumnos de primer año de la Escuela de Danza y los estereotipos y prejuicios que operan en ellos.

Objetivos Específicos

- Identificar estereotipos y prejuicios en docentes desde la percepción de los alumnos.
- Identificar estereotipos y prejuicios en alumnos desde la percepción de sus compañeros o pares.
- Indagar si la operatoria de estereotipos y prejuicios identificados tienen influencia en alumnos de la carrera.

Presentación de la institución

Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones

La institución fue creada el 1 de Agosto de 1988 por Decreto N°2456/88 del Poder Ejecutivo Provincial, instrumento legal que determina claramente los propósitos a lograr con su creación cuando manifiesta “...no existe establecimiento oficial que permita el desarrollo y capacitación del mayor número posible de interesados en incrementar sus aptitudes en el arte de las danzas nativas, españolas y/o clásicas..., ...es también cierto y necesario facilitar el acceso a todos los miembros de la comunidad provincial..., ...poniendo la cultura al servicio del pueblo, haciéndola un instrumento generalizado de la acción de los hombres y en su beneficio...”

Además, en su articulado expresa “Crease la Escuela Superior de Danzas Nativas, Españolas y Clásicas de la Provincia de Misiones, en sus niveles: primario, medio y superior, que tendrá por finalidad la formación artística y técnico-docente de profesores de danzas, para la enseñanza en sus tres niveles, dependiente del Consejo General de Educación... y establece como Plan de Estudios...el texto que forma parte integrante del presente Decreto como Anexo I...”.

Este primigenio Plan de Estudios, al que hace referencia el Decreto mencionado y lo pone en vigencia la Resolución N°4697/88 del Consejo General de Educación, se estructuraba teniendo en cuenta: cinco cursos Preparatorios que recibieron a los alumnos más pequeñitos durante el primer año de clases y, para el año siguiente, creaba los dos cursos Elementales y los cinco Superiores que conformaban el Nivel Medio y establecía a futuro el Nivel Terciario Docente con los cuales se concretaban los tres niveles señalados.

Para poder dar inicio a sus actividades áulicas el Consejo General de Educación le otorgó a la nueva Escuela el viejo edificio de calle Colón N°9, esquina avenida Roque Pérez, que había pertenecido a la Escuela Industrial y en ese local totalmente inadecuado para el desarrollo de clases de danzas, comenzaron sus acciones que lentamente fueron siendo reconocidas por la comunidad artística posadeña y luego por la del interior de la provincia.

También, es menester destacar que durante todo el año 1996 funcionó en un espacio gentilmente prestado por la Escuela para Adultos N° 8, ubicada en Ayacucho y Roque Pérez, porque en el transcurso de ese año se dio inicio a la construcción del edificio definitivo en su emplazamiento original; obra que concluyó y fue inaugurada en sucesivas etapas entre los años 98 y 99, fecha a partir de la cual el espacio físico general se comparte con la Escuela Superior de Música -que está emplazada en el primer piso de la nueva casa- y el Auditorio se utiliza alternativamente dado que pertenece a los dos establecimientos.

Volviendo a su evolución institucional recordamos que cuando contaba con sólo dos años de existencia, por Resolución N° 902/90 emitida el día 11 de Abril, el Consejo General de Educación aprobó el Reglamento General de Ingreso, Asistencia y Reincorporación, Calificaciones, Exámenes Y Promociones, la que textualmente dice: “...La Escuela Superior de Danzas eleva el anteproyecto del Reglamento General..., que desde el año 1989 viene aplicando el establecimiento en forma experimental, obteniendo óptimos resultados...”

No obstante, desde el inicio de sus actividades específicas sobre todo a partir de la nueva década que comenzaba y venía colmada de grandes cambios educativos, la Escuela estuvo inmersa y trato de ajustarse -dentro de sus posibilidades- a todas las

modificaciones producidas en el Sistema Educativo ya sea en la jurisdicción Provincial como en la Nacional.

Entonces, se pasó de aquel modesto plan de origen a cumplimentar lo establecido por la Ley N° 24195/93 más conocida como Ley Federal de Educación y los Acuerdos Federales aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en diferentes documentos (A-14, A-20, A-16, A-9) del Acuerdo Marco para la transformación de los establecimientos de enseñanza artística; se empezó a hablar en un idioma totalmente distinto que contemplaba: nivel básico (TAP) y nivel superior terciario no universitario (Profesorado), itinerarios, mapas y espacios curriculares, trayectos de contextualización, artísticos e integradores de la práctica, áreas de producción, arte, proyectos, etc.

En todas las reuniones del Proyecto Educativo Institucional, estuvieron presentes estos temas, su modo de abordaje, implementación y en especial la construcción de un nuevo Diseño Curricular enmarcado en las normativas vigentes, obteniendo por resultado las distintas propuestas elevadas a las autoridades educativas para su consideración, corrección y aprobación. Durante todo este lapso se realizaron varios intentos de implementar el nivel terciario, lográndose entre los años 2000 y 2002 el egreso de las dos primeras -y únicas- promociones de Profesores en Danzas Folklóricas Argentinas, porque Danzas Clásicas como carrera no estaba implementada por razones presupuestarias.

Continuando con este esquema de trabajo en el año 2000, por Resolución N° 1081/00 –ampliatoria de la 566/00, se aprueba la implementación de los Trayectos Artísticos Profesionales del Nivel Básico con un cursado de tres años de Iniciación y nueve años de Tecnicatura; plan que será modificado en el 2004 por Resolución N° 3511/04 del 17 de Agosto, la cual establece tres años de cursado para cada ciclo: Iniciación, Preparatorio y Tecnicatura, dicho plan se encuentra especificado en el Anexo I

de la citada Resolución; al aprobar ambos itinerarios de Danzas Clásicas y Danzas Folklóricas el mismo instrumento crea y afecta las horas necesarias para completar la carga horaria que esta modificación requiere.

En el año 2005, se presenta nuevamente otro D.C.I. en el que se plantea la justificación para la creación del Instituto Superior de Arte de Posadas, poniendo especial énfasis en la Danza dado la carencia de este espacio dentro del sistema formal de Formación Docente de Arte, pese a que el mismo no ha sido aprobado hasta la fecha, si generó la creación y afectación de horas de Nivel Superior para el inicio de la Primera Instancia del Profesorado de Artes en danzas Clásicas y Danzas Folklóricas Argentinas, según consta en la Resolución N° 4022/06 del C.G.E.

Recién el 12 de Septiembre de 2008 por Resolución N° 718/08 del Ministerio de Cultura y Educación, se reconoce "...el funcionamiento como Instituto de Formación Docente y el Mapa Curricular... correspondiente al Profesorado de Artes en Danzas Clásicas y en Danzas Folklóricas Argentinas del instituto de Formación Docente de la Escuela Superior de Danzas..." estableciéndose ambas carreras con cuatro instancias de cursado.

No obstante, ante el advenimiento de la nueva Ley de Educación Nacional, en la actualidad el Cuerpo Docente de la Escuela se halla abocado a la tarea de elaborar otra propuesta pedagógica que contemple todas las modificaciones y cambios planteados desde Nación, pero sin perder la mirada amplia y sin dejar de lado lo propio y característico de la región cultural extensa en la que se encuentra ubicada.

Capítulo III: Marco Teórico

Este trabajo se aborda desde una dimensión socio-cultural, y se refiere a cierta cuestión que influye en el aprendizaje de la danza: los preconceptos que traen los ingresantes, entre los cuales los prejuicios y estereotipos respecto a la profesión para la cual habrán de formarse resultan interesantes, con la finalidad de determinar cómo operan y con qué efectos.

Sin embargo, antes de adentrarse en profundidad dentro de los conceptos de prejuicios y estereotipos, existen una serie de definiciones que deben ser reveladas con antelación para lograr una mayor comprensión de la temática en estudio.

En primer lugar hay que tener en claro el contexto, para lo cual se expondrán algunas definiciones, de acuerdo a los autores seleccionados el contexto escolar es el conjunto de todo lo que sucede en el aula, Hativa (2000), Trevisan (1995) y Cubero(2005) exponen “el contexto se refiere al clima o contexto social adecuado para el aprendizaje, al escenario sociocultural que considera: relaciones, reglas de participación, modos de participación, actividades, estrategias de aprendizaje, modos de comunicación, motivos, metas, etc.

Álvarez (2002) afirma que el contexto es determinante en el desarrollo del niño por lo que cita a Vygotsky: “el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. ... el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño

interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología”.

Toda la situación en estudio sucede dentro de un ámbito educativo, por lo tanto, el concepto base a definir es el de educación. Se parte de la siguiente definición: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1975, p. 53). La anterior es una definición clásica de uno de los sociólogos más importantes del siglo XX; sin embargo, como sucede con los grandes conceptos sociales, los mismos van cambiando y actualizándose. De esta manera, García Hoz (1968) plantea que la educación es “el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (p. 23). Esto es un punto de inflexión ya que avanza sobre “la implicancia de la educación dándole un carácter trascendente en la formación de las personas. Ya no se entiende a la educación como el mero acto de conocer, entender y aprender, sino de formar y ayudar a que las personas desarrollen sus potencialidades, se inserten en la vida social, descubran su misión de vida y completen su dimensión humana” (Rizzuto, 2009, p.14).

La educación es un fenómeno que todos los sujetos conocen y que han vivido porque es consustancial al desarrollo del sujeto, de tal forma que sin su concurso no podríamos hablar del ser humano. Por estos motivos se usa con frecuencia el vocablo

educación para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo. No obstante, tal como indican García Carrasco y García del Dujo (1996), Esteve (1983) o Sarramona (2000), ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo. Por ello, el uso que se hace del término para referirse a las diversas dimensiones del mismo, nos indica cierta dificultad para delimitar con precisión su significado y su riqueza de acepciones. García Carrasco (1987) recuerda esta circunstancia aludiendo al hecho de que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión será compleja. Una de las vías para esclarecer este asunto, tal y como lo aconsejan Fernández y Sarramona (1985), es la de describir las características, o notas esenciales, de las definiciones que ofrecen del término los estudiosos del tema, tarea no exenta de dificultad, ya que, según García Carrasco y García del Dujo (1996), hace más de setenta años Rufino Blanco, en su Enciclopedia de Pedagogía (1930), identificó hasta 184 definiciones de educación” (Luengo Navas, 2014).

Según Fernández (1994) las denominadas Instituciones educativas son “un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. Estas instituciones definen un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que es el vértice de una relación de confrontación” (p.3).

Para completar los conceptos anteriormente expresados su autor Fernández aporta la siguiente cita:

A lo que podría añadirse un cuarto espacio, el Docente, ya que su importancia es fundamental en el rol educativo. Siendo sus principales funciones las de constituirse como un profesional con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, que promueve y facilita aprendizajes, que comprende la cultura y la realidad local, que detecta problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; que maneja grupos de alumnos de alta densidad y compleja diversidad y domina y usa adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros atributos y tareas. Es decir, su quehacer se ve cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad. (Prieto Parra, 2004)

Más allá de la educación, hay que adentrarse en el propio objeto de estudio. Y el mismo está inserto en una tipología específica de educación, la denominada Educación Artística. La misma tiene subdivisiones, la educación plástica y visual, la educación musical y la educación expresiva con el cuerpo (que es el lugar donde se encuentra inserta la danza).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) plantea en su Capítulo VII, artículos 39-41 lo siguiente respecto a la educación artística:

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende: a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos

lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas. ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación. ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

Retomando el foco de atención en uno de los ejes de la investigación, se debe definir a continuación lo que se entiende por Danza.

Según Sevilla (1990) “la danza es una forma de expresión humana cuya práctica ha sido universal, tanto en el tiempo como en el espacio; su realización se observa en todas las culturas y épocas históricas, materializándose a través de múltiples formas o diseños y desempeñando diversas funciones sociales. Pero debido a su naturaleza-el movimiento corporal, quienes la han producido han renunciado casi por completo a la reflexión teórica de la misma”.

Entre los conceptos más importantes a tener en cuenta se encuentra el del bailarín francés y profesor de ballet Noverre (2004), considerado el creador del ballet moderno que menciona que “la poesía, la pintura y la danza no son ni deben ser, Señor, otra cosa que una copia fiel de la hermosa naturaleza. [...] Un ballet es un cuadro, la escena es la tela, los movimientos mecánicos de los que figuran en él son los colores; su rostro, me atrevo a expresarlo así, es el pincel; el conjunto y la animación de las escenas, la elección de la música, la decoración y el vestuario constituyen el colorido; en resumen, el compositor es el pintor. [...] la naturaleza le ha dotado con ese fuego y ese entusiasmo que constituyen el alma de todas las artes imitativas [...]”.

Esta actividad artística posee varias características:

- universalidad, ya que se extiende por todo el planeta, a todos los géneros y franjas etarias a lo largo de toda la historia de la humanidad;
- motricidad, porque expresa ideas, sentimientos y emociones a través del cuerpo y técnicas corporales;
- polimorficidad, debido a la multiplicidad de formas en que puede ser presentada;
- polivalencia, ya que posee diferentes dimensiones, como ser el arte, la educación, el ocio o la terapia; y
- complejidad porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, etc. (García Russo, 2003).

Además de las diversas características que posee el concepto de danza, también existen un sinnúmero de categorizaciones con respecto a sus formas. Uno de los autores

que realiza un estudio profundo de las formas de la danza es Curt Sachs (1963). Para este autor, desde el punto de vista del tipo de movimientos podría distinguirse entre:

- Danzas en desarmonía con el cuerpo. Las danzas en desarmonía con el cuerpo son de naturaleza convulsiva pura o convulsiva atenuada, son opuestas al sentido y a la naturaleza del cuerpo, las piernas se mueven de forma nerviosa, espasmódica y desigual, los cantos son jadeantes, los bailarines entran en un estado de excitación extrema que les hace caer extenuados temblando en el suelo.
- Danzas en armonía con el cuerpo. En las danzas en armonía con el cuerpo, todo el cuerpo está al servicio del ritmo, cada movimiento responde a una cadencia rítmica armónicamente ordenada. Entre estas danzas armónicas se encuentran las danzas expandidas (danzas donde predominan las acciones de extensión y salto) y danzas cerradas (donde predominan las acciones calmadas, simétricas y cercanas al centro del movimiento). El concepto de armonía o desarmonía deviene de la concepción platónica de la danza que ensalza la belleza del cuerpo y sus movimientos diferenciándola de aquella que distorsiona y satiriza la ausencia de belleza.

En función de si los movimientos de las danzas sean miméticos o no, es decir, si representan fidedignamente aquello que quieren representar o por el contrario tienen formas abstractas, se distingue entre:

- Danzas sin imagen (abstractas) y danzas de imagen (miméticas). Las danzas sin imagen sirven a una idea, a un fin religioso generalmente, pero sin imitar de forma pantomímica aquello que se representa, suelen atender a un estado de éxtasis en el que el bailarín trasciende de lo humano y de lo físico. Dentro de este primer grupo, las danzas pueden ser de tipo médico, de fertilidad, de iniciación, de boda, funerarias o de guerra.
- Las danzas de imagen tienden a representar la esencia de las cosas acercándose en forma y movimiento a lo representado, pueden ser danzas de animales, danzas de fertilidad, de iniciación, funerarias y de armas.
- Se añade un tercer grupo en el que se entremezclan los dos anteriores, pudiendo ser de fertilidad, de iniciación, danzas de armas, danzas astrales y danzas de máscaras.
- Por último se distingue las danzas en función del número de participantes en danzas individuales (un solo participante) y danzas corales (en grupo). Dentro de estas últimas destaca las formas en círculo, en serpentina, las danzas corales enfrentadas, las danzas corales con cambio de lugar, las danzas de ida y vuelta y las danzas de derecha e izquierda (p.469).

Hasta aquí se expresaron conceptos macro, pero para que tanto la educación como la danza se lleven a cabo, se necesitan individuos. La educación precisa de alumnos que quieran aprender y la danza necesita bailarines (al menos a nivel profesional como es el caso) para ser ejecutada.

Los Alumnos, como se dijo, son fundamentales en el proceso educativo. En una educación personalizada, son los actores más importantes dentro del centro educativo. Es por quienes se fundan las instituciones y a quienes se dirigen todas las acciones de las mismas. Son el incentivo y desafío de los docentes.

Según Filomena García Requena (1997) los alumnos tienen derecho:

- A la educación.
- A la igualdad de oportunidades.
- A la valoración objetiva del rendimiento escolar.
- A recibir orientación escolar y profesional.
- A desarrollar la actividad académica en condiciones de seguridad e higiene.
- A la libertad de expresión, de conciencia, a las convicciones religiosas, morales e ideológicas y a la intimidad para ejercitarlas.
- A que se respete su integridad física, moral y su dignidad personal.
- A participar en el funcionamiento y en la gestión de los Centros y a elegir a sus representantes legales en los órganos de representación.
- A reunirse, a asociarse y a utilizar las instalaciones escolares.
- A ser informado de todo aquello que le afecte y a discrepar con las decisiones educativas que le atañan.
- A la percepción de ayudas y a la protección social en casos de infortunio familiar o accidente.

Sus deberes son:

- Estudiar.

- Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- No discriminar, por ningún motivo, a los miembros de la comunidad educativa.
- Respetar el proyecto educativo, el carácter propio y las normas de convivencia de la institución.
- Participar en la vida y funcionamiento del centro (p.125).

El segundo sujeto a tener en cuenta es el bailarín que en el caso específico que se estudia “es la persona que baila y que ha hecho de la danza su profesión. El entrenamiento tanto físico como mental del futuro bailarín dependerá del tipo de danza elegido. Hay programas universitarios y de escuelas asociadas a compañías profesionales de danza para la formación especializada. También hay pequeñas academias de propiedad privada, donde los estudiantes pueden formarse en una variedad de estilos de danza, como formas de danza competitiva, así como étnico y folklórico” (Lexicoom, 2016).

Ya que se define al bailarín no se puede dejar de mencionar la relación que existe entre este y su cuerpo, ya que están íntimamente ligados. Mora (2010) afirma que las perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo, indican al referirse a los inicios de esta área de conocimiento, que:

El cuerpo es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores, y es interpretado de acuerdo a ese contexto. Se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir, a una cultura, en términos de la cual es codificable; diferentes contextos culturales construyen variadas representaciones, significaciones y valoraciones en torno a la corporalidad. El cuerpo va mucho más allá del organismo biológico: las culturas y los

sistemas sociales construyen cuerpos donde de otro modo sólo habría organismos, y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad. Como en todo fenómeno social, las representaciones y significaciones se actualizan en experiencias y prácticas de lo corporal, donde se cruzan de múltiples maneras lo individual y lo colectivo. Inclusive las prácticas que se entienden y experimentan como naturales, conectadas con la dimensión más física o material del cuerpo, cobran sentido dentro del marco sociocultural, y están en constante interrelación con el medio natural y social. Es una materialidad inseparable de un contexto semántico.

Seguidamente la autora Mora transcribe una cita textual de Butler (2005) “los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos son” es decir, para comprender lo corporal, es ineludible considerar su contexto”.

Para Huws (2006), el cuerpo es "el sujeto de la danza y el principal interés de su búsqueda creativa es encontrar qué es la danza implicando, de algún modo, la persona y el espacio. De esta manera, el cuestionamiento ontológico de la danza se inserta en los propios proyectos artísticos”.

“Por eso el cuerpo es fundamental, pues es el espacio donde el sujeto se conforma integralmente y el medio a través del cual vive el conocimiento y la práctica acumulada históricamente: es el referente de identidad, del adentro y afuera, la manifestación de la cultura y el espacio de la subjetividad” (M. Tortajada 2001).

Esto no es algo novedoso, Duncan (2003) apuntaba que “el movimiento y la cultura del cuerpo constituyen el objetivo de la gimnasia; para el bailarín no son más que

medios. Y es que el cuerpo en sí mismo debe ser olvidado, porque no es más que un instrumento armonioso y bien adaptado cuyos movimientos expresan no solo los movimientos del cuerpo, como en la gimnasia, sino también los pensamientos y sentimientos del alma (p, 117).

En todas las actividades humanas que se desarrollan dentro de la sociedad y donde predomina la acción física, existe la distinción de género y ello está relacionado con las actividades ligadas a cada sexo. En este sentido es oportuno tener en cuenta la siguiente reflexión de Moreno Morales (2003):

El género existe donde hay un cuerpo humano, y este se ha clasificado dentro de una división casi exclusivamente binaria: el cuerpo masculino y el cuerpo femenino. En razón de estas representaciones, también se han asignado valores masculinos y femeninos a las formas en que los cuerpos se mueven y se expresan mediante el lenguaje corporal. En ese sentido en la actividad dancística confluye la corporalidad vivida mediante la expresión por medio de lenguajes no verbales y el aprendizaje de técnicas corporales, por un lado y como manifestación de los géneros por el otro.

Otra autora aporta una definición de género e interpreta su expresión en las actividades humanas, Lamas (2000) acota “el género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus actividades y conductas y las esferas de la vida. Se trata de una “simbolización cultural” que se hace presente en las prácticas, las ideas, los discursos y las representaciones que determinan el carácter de la conducta objetiva y subjetiva del sujeto en razón de su sexo, y de esa manera se construye el “deber ser” de mujeres y hombres, y de las actividades que le son propias a cada uno”.

De acuerdo a Scott el género puede ser definido tomando en cuenta dos dimensiones constitutivas: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1993: 88). Como la diferencia sexual es entendida socialmente como la forma primaria de toda diferenciación significativa, entonces el género cumple un rol crucial en la organización de la desigualdad, dada su función legitimadora de las desigualdades sociales, al facilitar la decodificación de diferentes formas de interacción humana; la relación naturalizada (es decir, construida socialmente pero representada y experimentada como natural) entre varón y mujer, se encuentra en la base de la comprensión y de la legitimación de otros tipos de desigualdad.

La siguiente cita expone acerca de las técnicas corporales: “cuerpo y género se viven a través de los movimientos y gestualidades que se realizan en la cotidianidad (posturas, modos de correr, dormir, comer, sentarse, etc.), pero estos, al igual que las identidades generalizadas, están normados y son propios de cada entorno sociocultural.

En ese orden de ideas y siguiendo las propuestas teóricas de Mauss (1979) podemos hablar de técnicas corporales. Mauss explica que estas técnicas corporales se concretan en habitus que se insertan desde lo social en el individuo. Bourdieu (1986) retoma esta noción para profundizar en los modos en que estas técnicas, pero también las nociones sobre género, se incorporan en las personas. En ambos casos nos encontramos ante una relación con el ejercicio del poder sobre los individuos y sus cuerpos a nivel de los discursos, las prácticas, las normas, las representaciones y los valores.

Siguiendo perspectivas conceptuales que han sido utilizadas para la investigación de problemáticas ligadas al género, Mora (2010) centra su aplicación a la comprensión

del proceso de formación en danza y expresa que en sus inicios, la danza académica estuvo influenciada por diversas percepciones y valoraciones de género y en acuerdo a Britton (2000), dice que una organización o una ocupación están generizadas, si fueron definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de distinción entre lo masculino y lo femenino, suponiendo y reproduciendo diferencias de género, también cuando están dominadas por varones o por mujeres; en este punto, se debe tener en cuenta que decir que una organización u ocupación está generizada, ya advirtiendo que sea masculinizada o feminizada, no es lo mismo que estar dominada por varones o por mujeres cuantitativamente, que se debe distinguir entre tipología de género y composición sexual, aspectos que pueden o no coincidir. Asimismo y siguiendo a Britton admite que es generizada una organización u ocupación si es descripta y concebida en términos de un discurso que deriva de masculinidades y femineidades definidas hegemónicamente, y que las danzas académicas son actividades con predominancia numérica femenina, generizada ya que en nuestra sociedad es considerada una práctica eminentemente femenina.

Todos estos conceptos preliminares dan pie para adentrarse en la problematización real de este estudio, los prejuicios y estereotipos por lo que se hace necesario esclarecerlos.

Una definición de diccionario expresa: “prejuicio: acción y efecto de juzgar.

Prejuizar: juzgar las cosas antes de tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento”. (El Ateneo, 1970).

La significación de base de este término se modificó en las ciencias sociales ampliando su campo semántico para referirse a prejuizamientos basado en valores o apreciaciones, como se advierte en las definiciones de los siguientes autores.

Morales y Yubero (1996) nos aportan conceptualizaciones a tener en cuenta en el campo de las ciencias sociales y que se refieren seguidamente:

Oskamp (1991) define al prejuicio como una actitud desfavorable, intolerante, injusta o irracional hacia otro grupo de personas.

Devine (1995) señala que lo habitual es considerar el prejuicio desde el ángulo afectivo. El prejuicio aparecería así, más bien, como un afecto o sentimiento negativo. Además es también una cognición (o conjunto de cogniciones) y una conducta (o conjunto de conductas).

Ashmore (1970) define al prejuicio como “una actitud negativa hacia un grupo socialmente definido y hacia cualquier persona que se perciba como miembro de ese grupo”.

Gordon Allport (1979) definió al prejuicio como “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades que se adscriben a todo el grupo” (p.7). Esta definición identifica únicamente los prejuicios negativos y éstos pueden ser también positivos o incluso neutros, es decir, ni positivos ni negativos, sin embargo, los prejuicios percibidos a priori en la problemática que se trata en este trabajo pertenecen al primer grupo, es decir, los de índole negativa.

Wieviorka (1998) menciona que el portador del prejuicio no solo juzga al otro de manera predeterminada sino que no se ve afectado para nada, o no necesariamente, por lo que aporta la experiencia vivida el encuentro con él; además, presenta una resistencia singular a la crítica, por más fundada que esta fuera.

El prejuicio “se ha definido tradicionalmente como un tipo de evaluación previa de carácter esencialmente negativo respecto de los miembros de un exogrupo (ajeno al

nuestro), aunque también puede tener un tono evaluativo positivo (Dovidio y Gaertner, 1986; Glick y Fiske, 1996). Sin embargo, la tendencia más generalizada ha sido considerar el prejuicio como sinónimo de actitud negativa (Moya, 2003). El prejuicio se origina a través de dos procesos diferenciados: favoritismo endogrupal y derogación exogrupal (Tajfel, 1981). El favoritismo endogrupal evalúa más favorablemente al endogrupo que al exogrupo; por ejemplo, los machistas respecto de las mujeres. La derogación exogrupal evalúa más negativamente al exogrupo que al endogrupo. Aunque, ambos mecanismos funcionan, desde la evidencia empírica se constata que el favoritismo endogrupal suele ser la principal causa de discriminación de los miembros del exogrupo” (Brewer, 1979). (Povedano, Muñiz, Cuesta, Musitu, 2015).

A lo largo de la historia la danza estuvo relacionada a todo tipo de prejuicios, principalmente los relacionados con la imagen y la sexualidad, al ser ésta indisociable del cuerpo. Muchas danzas dependen del aspecto físico de las mujeres y están hechas para entretener a un público masculino, en otras los bailarines están sometidos a rigurosas dietas y extenuantes jornadas de trabajo físico que muchas veces perjudican su salud.

Las conceptualizaciones sobre los prejuicios, nos aclaran que se trata de ideas o creencias aprendidas en cuanto implican un conocimiento asimilado que orienta la conducta de las personas y tiene un fuerte componente afectivo; es decir que promueve acciones y reacciones, que por lo general son de tipo negativo y se dan entre los integrantes de grupos entre quienes existen diferencias respecto a esas ideas o creencias.

Otro de los conceptos centrales a analizar es el de Estereotipo: “los estereotipos se forman como resultado de tres procesos cognitivos: categorización, comparación, y

atribución. Realmente nuestra forma de percibir la realidad social que nos rodea es formando categorías, marcando las diferencias entre ellas y atribuyendo características para cada una. Esta forma de percibir es muy económica, ya que nos permite organizar y simplificar la información del medio. La forma de organizar la información no es neutral sino responde a los valores que pretende mantener la persona que percibe. Los estereotipos son buenos en la medida en que organizan el caos, pero son malos en la medida en que sesgan y limitan las expectativas, los juicios y en definitiva, la conducta” (Balaguer y Catalá 1996).

El problema aparece cuando los estereotipos son aplicados a conjuntos específicos, como si fueran la característica de una comunidad, la ESDA en el caso que nos ocupa. Según Critoffaninni (2010) “los estereotipos son imágenes mentales negativas o positivas que tenemos de otros grupos. Una de sus causas son las diferencias obvias que podemos percibir entre los que pertenecen a nuestro grupo, “nosotros”, y los que están fuera de él y que pertenecen a otros grupos: los “otros”. Uno de los problemas fundamentales de los estereotipos es que, a menudo, dicen más acerca de los que los elaboran, difunden y los hacen suyos que de las personas o grupos estereotipados”.

Luego de la revisión conceptual se advierte que el estereotipo abarca un espacio referencial amplio, en el cual se incluye al prejuicio, que aporta el matiz afectivo y matices valorativos.

A continuación se exponen conceptos de Valdeiglesias (2004) que describe una de las principales orientaciones teóricas y las funciones que los estereotipos cumplen en las personas y grupos que los mantienen; sigue a Tajfel quien profundiza en el contenido concreto de los estereotipos, así como en la difusión de los mismos en los diferentes

grupos sociales para así salvaguardar los intereses colectivos del grupo, las funciones sociales de los estereotipos se destacan sobre las individuales rescatando así la perspectiva intergrupala. Se describen a continuación: la explicación acerca de la realidad y su causalidad, la justificación social y la diferencia social positiva.

Una de las funciones sociales está relacionada con la explicación de la realidad social y su causalidad, se considera que los estereotipos no sirven para explicar y racionalizar los hechos sociales, esta perspectiva es opuesta a la concepción en la que los estereotipos adquieren su contenido en función de una realidad objetiva y por el contrario defiende la idea de que las categorías y los estereotipos atribuyen características a los miembros de un mismo grupo en función de características similares entre ellos, que se dan al menos, superficialmente.

Otra función social que cumplen los estereotipos es la de justificar los comportamientos hacia los miembros de otros grupos. Si se piensa que ciertos grupos sociales tienen características negativas (su estereotipo es negativo) el comportamiento con respecto a ellos será en función de ese estereotipo, y por tanto va a justificar el comportamiento por el propio estereotipo.

En cuanto a este autor explica que los estereotipos sirven para mantener una identidad positiva del propio grupo, sobre todo, en situaciones en las que peligra el orden social establecido, es decir, el statu quo. Incluso en situaciones en las que predomina la creencia igualitaria entre grupos, se puede adquirir la distintividad social positiva entre grupos favoreciendo al endogrupo en las dimensiones más importantes y concediendo al exogrupo positividad pero en dimensiones menos relevantes, de tal manera se mantiene la superioridad del endogrupo.

De acuerdo con de Lemus Martin (2007), los estereotipos de género, en particular, han sido definidos como: un conjunto estructurado de creencias y expectativas, compartidas dentro de una sociedad, acerca de las características que poseen – componente descriptivo- y deben poseer –componente prescriptivo- los hombres y las mujeres (Fiske y Stevens, 1993).

En cuanto a su funcionalidad, Expósito y Moya (2005) hacen referencia a tres aspectos:

- a) proporcionar una explicación psicológica ante determinados hechos sociales (Huici, 1984) como, por ejemplo, considerar que no hay más mujeres en puestos de poder porque no tienen capacidad para ser líderes;
- b) defender los intereses personales o grupales (Jost y Banaji, 1994) y proporcionar una identidad social positiva (Glick y Fiske, 1999), por ejemplo, permitiendo que los hombres se sientan más capacitados que las mujeres para determinados trabajos o puestos, o que las mujeres consideren que sólo ellas tienen un don especial para el cuidado de los hijos;
- c) mantener y justificar el statu quo, los roles sociales tradicionales y las desigualdades de género (Eagly, 1987; Glick y Fiske, 1999; Jost y Banaji, 1994; Sidanius y Pratto, 1999).

Además de analizar la importancia y valor que se le da a los prejuicios y estereotipos detectados en el contexto tomado como ámbito de estudio, también es importante hablar en este momento de la discriminación, ya que si los prejuicios y estereotipos a los que es expuesto el individuo son negativos (ya se vio que puede ser positivos) se estaría rozando a este concepto.

La discriminación puede ser definida “como aquellas acciones dirigidas a mantener las características del propio y su posición favorecida a expensas de un grupo de comparación” (Jones 1972, Dovidio and Gaertner 1986).

La discriminación es un proceso sistemático y sostenido de repudio de los otros por ser distintos y se basa en prejuicios. Los mecanismos de la discriminación son utilizados por personas y grupos que, al constituir a la otredad como desigualdad, han asignado a las diferencias culturales un valor negativo.

“Es una forma de agresión, violencia y de ejercicio del poder que afectan negativamente los derechos, la identidad, la autoestima y la integridad física y cultural de personas y grupos sociales a los que se repudia y niega. Este trato, considerado inferior e ilegítimo por las víctimas o por terceros, puede basarse en los rasgos físicos y culturales de tales personas o grupos: el sexo, el género, las preferencias sexuales, la edad, la cultura, la religión, la posición política y la ideología, el trabajo, la disponibilidad de recursos económicos, etc.” (Araya Giménez y Villena Fiengo, 2006).

Estos comportamientos son comunes en las sociedades actuales, y tanto los alumnos como los docentes los repiten en sus prácticas cotidianas. En este contexto, la Escuela de Danzas de la ciudad de Posadas no es la excepción, ya que allí los estereotipos y prejuicios se dan entre propios compañeros de diferentes tipologías de danza y entre los mismos profesores hacia los alumnos. Es decir, que deliberadamente se están violando derechos y deberes de unos y otros, ya que los alumnos tienen derecho a la libertad de expresión y a que se respete su integridad física, tanto por parte de sus pares como de sus profesores. “A su vez tienen deberes, como el de respetar la libertad de conciencia y la dignidad de toda la comunidad educativa, como así también la no discriminación por

ningún motivo. Los docentes a su vez deben tratar de forma equitativa y considerada a sus alumnos” (García Requena, 1997).

De acuerdo a conceptualizaciones anteriores se puede colegir que la discriminación puede ser tanto por la operatoria de los estereotipos y prejuicios como una actitud ocasional ante diferencias que emergen en determinadas circunstancias.

Como quedó expresado en lo citado en párrafos anteriores por Araya Giménez y Villena Fiego, los estereotipos y prejuicios (en sus formas negativas), como así también la discriminación, hacen mella sobre el individuo y puede afectarlo de manera muy profunda en varios aspectos de su psicología, a saber: su identidad social, su vínculo social y su autoestima, como así también en otros aspectos, como por ejemplo el rendimiento académico o la deserción escolar (lo que interesa en el caso particular de la presente investigación).

Es menester entonces dilucidar estos conceptos de manera de poder entender hasta qué punto estas actitudes pueden afectar a un individuo.

Tajfel (1978) y sus colegas definieron la identidad social como la estructura psicológica que el vínculo individuo- grupo establece y permite los procesos y los comportamientos categoriales: es la parte de la identidad propia que deriva de la conciencia de pertenecer a uno o a varios grupos o categorías sociales y tiene significado solamente en comparación con otros grupos relevantes.

“Los teóricos de la identidad social han sugerido que hay dos clases amplias de identidad, que definen tipos diferentes de yo:

a) La identidad social, que define el yo en términos de grupos de pertenencia

b) la identidad personal que define el yo en termino de relaciones personales y rasgos idiosincrásicos.

La identidad social se asocia con comportamientos grupales e intergrupales, como el etnocentrismo, los sesgos en favor del grupo (endogrupo), la solidaridad grupal, la discriminación intergrupala, la conformidad, el comportamiento normativo, la estereotipia y el prejuicio. La identidad personal se asocia con relaciones interpersonales estrechas positivas y negativas, y con la conducta personal idiosincrásica”. (Hogg y Vaughan 2010).

Resulta imprescindible al mencionar el concepto de identidad, reconocer sus varios significados, según se trate de habitantes y territorios, bienes culturales, materiales e inmateriales, orígenes y saberes. “Hablamos de identidad como conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás, pensamos en identidad cuando remitimos a la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Uno y otro sentido cobran existencia en comunidad, donde los derechos individuales y sociales, políticos, económicos y culturales encuentran plena vigencia” (López, 2011, p.11).

Se tienen en cuenta tres características esenciales de la identidad, recordando que estas no son fijas ni estables:

- “El sí mismo. Muestra cómo define un individuo quién es.
- La pertenencia social. Manera en que se refiere a grupos a través de los cuales puede evaluar quien es.
- Implicación social. Indica grados de interiorización de roles y modificaciones en la identidad de acuerdo al estatus social del individuo” (Fischer, 1990, p.174).

Se identifican cuáles son los mecanismos de la identidad social en los alumnos; la identidad, como se dijo es una construcción. Sus raíces deben buscarse en la niñez, tal como lo probaron los estudios de Sigmund Freud, Jean Piaget y George Mead. Los mecanismos que se ponen en funcionamiento en la infancia son:

- La identificación. Es el conjunto de las categorizaciones que permite reconocer a los otros, según un conjunto de signos específicos, y situarlos, en consecuencia, de una forma clara en una realidad dada.

La identificación se refiere, así, a modelos sociales y culturales que orientan nuestros comportamientos para evaluar a los otros; es socialmente compartida, en la medida en que aceptamos esta realidad social como algo que es lo que pensamos que debe ser.

En otro sentido, la identificación ha sido definida como un proceso en el cual otro sirve de modelo a un individuo (o a un grupo) que lo hace suyo, incorporándolo a su propia conducta por medio de una interiorización y una asimilación.

- La influencia de referentes sociales. El concepto de grupo de referencia abarca no solamente a los grupos sociales, identificados específicamente como los que ejercen una influencia en la formación de la identidad, sino también al conjunto de los referentes psicosociales: los roles, las normas, las mentalidades, los sistemas de valores y los símbolos en funcionamiento en la pirámide social. La identidad correspondía a una selección de signos localizados en personas importantes que hacen las veces de símbolos para

el individuo. La identidad es, así, un proceso decisional complejo que consiste en extraer de las características de un individuo los elementos a través de los cuales se trata no sólo de parecerse a ellos, sino también de ser objeto de aprobación por su parte.

- **Imposición e improvisación:** Hoy ya no se considera como un proceso automático de interiorización de los elementos sociales que nos asaltan y que integramos pura y simplemente. La identidad es, más bien, definida como un proceso activo y conflictivo que muestra que, si los valores y normas sociales están en funcionamiento, son parte integrante de un sistema de interacción compleja en el que nuestra posición ante ellas es igualmente un factor esencial. En este sentido, la identidad aparece como un sistema de evaluación, de improvisación y de negociación (Fischer, 1990, p.175).

Según López (2011) hace más de tres décadas, la Conferencia General de la UNESCO, reunida en París en 1978, aprobó la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Los representantes de los gobiernos allí reunidos observaron, entre otros aspectos, las obligaciones que los Estados debían contraer para hacer realidad el pleno respeto de las varias identidades que nos unen y a la vez nos distinguen, nos convierten en seres únicos y miembros de una comunidad local, nacional, internacional.

Otra de las cuestiones que se puede ver afectada por la imposición de prejuicios y estereotipos, son los Vínculos sociales de los individuos.

La moderna teoría social ha considerado fundamentalmente dos formas básicas de vínculo social. Tonnies (1947) las definió como “comunidad” (Gemeinschaft) y “asociación” (Gessellschaft). La primera consiste en una unión íntima, interior afectiva, sentida por sus miembros, por ejemplo la relación familiar y amistosa. En cambio la asociación es una forma de vínculo que se caracteriza por lo público, por la relación entre personas independientes de tipo funcional y pasajero, a modo de un agregado por ejemplo la relación que se da usualmente entre un cliente y el vendedor de una tienda.

Durkheim (1987) pensó de manera parecida las formas del vínculo social, que el denominó formas de solidaridad, y las cuales relaciono directamente con procesos de evolución social. En uno de sus libros más citados, “La división del trabajo social”, afirma que básicamente han existido dos forma de vínculo social, a saber, la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica. El vínculo de la primera forma se caracteriza por fuertes semejanzas entre los miembros de una sociedad determinada, sobre todo semejanzas de creencias compartidas por el grupo. En tal forma la conciencia colectiva, la conciencia de los valores compartidos y de la identidad grupal, resultan mucho más sólidas que la conciencia individual, relacionada con la identidad estrictamente personal. Ello supone que las diferencias entre personalidades no son marcadas, pues el predominio del grupo sobre el individuo, y la precaria división del trabajo alcanzada, no permite que emerja mayor pluralidad y diversidad.

A diferencia de la primera forma descrita, la solidaridad orgánica, producto de una de una evolución social marcada, a su vez, por la evolución y diferenciación de la

división del trabajo social, va minando el carácter sagrado del grupo, el cual se tiende a trasladar al individuo.

El vínculo social mismo es definido por Fischer (1990) como “un rasgo de la sociabilidad del ser humano. La noción misma de vínculo caracteriza, a la vez, una manera de ser humano y las modalidades de expresión que la acompaña. Cada uno está sumido en un contexto, inserto en un campo social que de uno u otro modo, coloca al individuo dentro de una red de intercambios”.

En otro sentido, el vínculo muestra las formas concretas de influencia que actúan sobre los comportamientos. Finalmente el vínculo se refiere a funciones-soportes que permiten establecer una relación de contacto con los demás y con el entorno.

Todo individuo se halla vinculado, de algún modo, a otro: padres, hermanos, instituciones, grupos, etc. Se encuentra inserto en un tejido social complejo, que lo encierra, orienta su acción y define su sociabilidad. Este vínculo social se actualiza en el transcurso de su vida y según los contextos en los que desarrolla sus actividades.

Riviere (1985), define al vínculo como la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. La relación de objeto es la estructura interna del vínculo, por lo tanto un vínculo es un tipo particular de relación de objeto; la relación de objeto está constituida por una estructura que funciona de una determinada manera. Es una estructura dinámica en continuo movimiento, que funciona accionada o movida por factores instintivos, por motivaciones psicológicas. El vínculo incluye la conducta. Según este autor se puede definir al vínculo como una relación particular con un objeto, de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la que forma una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente tanto en la relación interna

como en la relación externa con el objeto. Por lo dicho existirían dos campos psicológicos en el vínculo: campo interno (psiquiatría – psicoanálisis), campo externo (psicosocial).

El vínculo es un concepto instrumental en psicología social, que toma una determinada estructura y que es manejable operacionalmente. El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados. El vínculo se relaciona luego con la noción de rol de status y de comunicación.

Lacan (1994) en su teoría del vínculo social propone al discurso como una unidad mínima de análisis para pensar en vínculos sociales: “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra [...] que en realidad puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Mediante el instrumento del lenguaje se instaure un cierto número de relaciones estables en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos de las comunicaciones efectivas. Estas no son necesarias para que nuestra conducta o eventualmente nuestros actos se inscriban en ciertos enunciados primordiales.”

Otro de los aspectos psicológicos de especial cuidado ante prejuicios y estereotipos es la autoestima.

Al sintetizar seguidamente teorizaciones de autores cuyos enfoques resultan de interés y que son presentadas por Gonzales y López Fuentes (2001); dichas teorizaciones proponen el abordaje de diferentes definiciones acerca del concepto de autoestima, con el objetivo de llegar a una propuesta de definición del constructo:

“La autoestima de una persona es una estructura central para acercarnos a su propia concepción del mundo”. (Carven y Scheier 1981; Rogers, 1986).

“De hecho la autoestima presenta consecuencias sociales. Por ejemplo una autoestima saludable es fundamental para una percepción vital y una competencia emocional, que se refleja en la calidad de las relaciones. En cambio una baja autoestima se encuentra presente en una buena parte de los diagnósticos psiquiátricos y por lo tanto en relaciones disfuncionales con el entorno”. (American Psychiatric Association, 1987).

Por su parte, Lingren (1982, citado por Gonzales- Arriata) señala que el valor total que atribuimos a nuestro yo constituye nuestra autoestima; al igual que otros aspectos se aprende de los demás y se convierte en un reflejo del modo en que los demás nos consideran, del valor que creemos que los otros nos dan, estableciendo una interacción entre la autoestima del individuo y la estimación que otros manifiestan.

Rosemberg (1965, citado por Burns, 1990) define la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular, en concreto el yo.

Beauregard, Bouffard y Duclos (2005) definen la autoestima como el valor que un individuo se concede globalmente; hace alusión a la confianza fundamental que el ser humano deposita en sus propios recursos, en su eficacia y en sus capacidades. Es una representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos. Es un juicio positivo para con nosotros referido a nuestras cualidades y habilidades. Es también la capacidad de conservar en la memoria estas representaciones positivas, para poder utilizarlas haciendo frente a los desafíos, superando las dificultades y viviendo en la esperanza. Constituye uno de los principales factores del desarrollo humano; es el fundamento de la educación. La obra educativa consiste esencialmente en acompañar o guiar a los niños en su vida afectiva, social y moral. El educador debe favorecer siempre la autoestima porque constituye la condición sine qua non para poder compartir y socializar, y para vivir relaciones armoniosas con el entorno.

La autoestima baja sugiere autorrechazo, autodesprecio y autoevaluación negativa.

Entre las definiciones más comunes se encuentra la de Rodríguez (1985), citado por Gonzales-Arriata (1996), quien explica que es la base y centro del desarrollo humano, el reconocimiento, concentración y práctica de todo su potencial, y cada individuo es la medida de amor hacia sí mismo, su autoestima de referencia desde la cual se proyecta.

Es así que a partir de las diferentes concepciones acerca del término autoestima, se propone una definición:

La autoestima es una estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de sí mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del yo. Interna en cuanto al valor que le atribuimos a nuestro yo y externa se refiere al valor que creemos que otros nos dan (González- Arriata, 2000).

Maslow desarrollo una teoría de la motivación llamada auto- actualización basada en la satisfacción de las necesidades humanas. Maslow identificó la auto-actualización, o auto-realización, como la mayor de las necesidades humanas. Sin embargo, dijo, los niños y los adultos no consiguen la autorrealización hasta que las necesidades básicas están completas. Estas necesidades básicas incluyen lo esencial para la vida, como la seguridad, la propiedad y el cariño; el logro y el prestigio y las necesidades estéticas. Maslow dispuso las necesidades básicas en una pirámide y dice:

“En la parte baja están las necesidades de sobrevivencia, las que le siguen hacia arriba son las necesidades de seguridad, la siguiente es la de pertenencia, los seres humanos necesitan amar y sentirse amados, estar en contacto físico con otros, sentirse con

autoestima, necesitan respuestas positivas de los demás, desde la mera confirmación de las habilidades hasta la aclamación y la fama” (González y López Fuentes 2001).

Otra teoría importante que ubica a la autoestima dentro de una etapa de desarrollo del hombre es la de Erikson (1967, citado por Craig, 1998) que presenta su modelo de ocho etapas del desarrollo. Según él, todos los hombres experimentan ocho crisis o conflictos y los ajustes que el individuo hace en cada etapa pueden ser alterados o revertidos más tarde. Considera que la autoestima se conforma en la etapa de confianza básica vs. desconfianza, que resulta de vital importancia en el desarrollo de la persona (Maier, 1991).

En cuanto a cuestiones educativas, cuando estereotipos y prejuicios operan con intencionalidad negativa sea en forma directa o indirecta, explícita o solapada puede perturbar a los alumnos de tal manera que se afecte su autoestima dada la vulnerabilidad que ofrece el hecho de que es una etapa de iniciación en un nuevo ámbito social..

Aquí en primer lugar se debe dejar en claro de que se habla cuando se menciona al rendimiento académico. Para Vélez y López Jiménez (1998), “es el producto, utilidad o respuesta que un estudiante realiza, a partir de la evaluación que los profesores hacen de él. Se relaciona con la motivación personal de cada estudiante hacia sus estudios”.

En cuanto a la conceptualización de la deserción escolar, son muchos los autores que se reconocen como palabras autorizadas sobre la temática, ya que la misma abre un abanico de múltiples variables que pueden ser nombradas como las causantes de ese hecho en la educación.

En un sentido amplio, la deserción puede ser definida como “un fenómeno presente en el sistema educativo, donde se abandona el programa de formación y/o la institución, bien para continuar en otro programa, sea en la misma o en otra institución, o

bien para abandonar definitivamente las aulas de clase” (Vélez y López Jiménez, 1998, p.184).

En Ramírez (2000), Reasoner R. (1982) se citan los estudios de Russell Dobson y Judith Dobson (1976) que dicen que la baja autoestima es el elemento clave para que se desencadenen los siguientes comportamientos: la falta de motivación en los estudiantes, la baja del rendimiento, el afán por las drogas, el alcohol y el alto nivel de ausentismo escolar.

Además Gilmore, J. (1974) encontró en sus estudios que una alta autoestima está asociada a una productividad alta, con logros académicos altos, creatividad y liderazgo; y una baja autoestima estaría asociada con falta de creatividad y ausencia de iniciativa propia. La autoestima se refiere al concepto de respetarse a sí mismo, al concepto de identidad y a los propósitos de logro de una persona es decir que hay que considerarla seriamente al tratar el tema de la deserción.

Sin embargo, la misma tiene varios trasfondos que deben ser comprendidos, la definición de deserción, desde una perspectiva individual, se refiere a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con las metas de la institución a la que ingresaron por primera vez. Estas pueden no ser claras para la persona que se inscribe en la universidad y también cambiar durante la trayectoria académica.

Para los alumnos con metas educativas restringidas, su actuación en la educación superior a menudo sólo implica acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, u obtener oportunidades laborales.

Para estudiantes que trabajan medio tiempo, asistir a la universidad puede implicar el propósito de adquirir un conjunto de habilidades específicas (más bien que generales) requeridas por las tareas que desempeñan. Para estos estudiantes, como para otros, completar un programa de estudios puede no constituir un fin deseable; una corta asistencia a la universidad, en vez de la prolongada y necesaria para terminar una carrera, puede resultar suficiente para lograr sus metas. Es posible encontrar la misma situación en aquellos alumnos cuyas metas educativas superan a las de la institución. En particular, un gran número de estudiantes pueden ingresar a instituciones con carreras de dos años con la intención de transferirse a otras universidades; han llevado a cabo lo que se proponían hacer en esa institución y, por lo tanto, la identificación de ese comportamiento con la deserción en su sentido estricto (es decir, como fracaso) es inexacto, porque tal denominación tergiversa sus intenciones, y es engañosa, porque distorsiona el significado que ellos atribuyen a sus acciones.

La utilización del término "deserción" en este contexto, también deforma las metas educacionales de muchas instituciones y programas que aspiran a proporcionar a esas personas experiencias educativas limitadas o alentarlas para transferirse a universidades con mejores niveles académicos.

Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, parecen originarse por una insuficiente integración personal con los ambientes intelectuales y sociales de la comunidad institucional o bien por motivos personales ajenos a lo esencialmente educativo.

Se siguen acumulando pruebas de que la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores, con los propios de las esferas social e

intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas universitarias. Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas (Tinto, 1989).

Esto último, es decir la deserción por la ausencia de estímulos sociales que necesita un alumno en un contexto educativo, se corrobora con las palabras de otros autores como Durán Escalada y Díaz Hernández (2000) que dicen que puede hablarse de tres enfoques para estudiar la deserción estudiantil: de integración, estructural y economicista. El primero de ellos, el de integración, es el que ha tenido una mayor influencia en los estudios que se han llevado a cabo, pues considera a la deserción como una insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la comunidad universitaria.

De ahí que puede afirmarse que en el proceso de integración, la aceptación de los grupos de referencia, el fortalecimiento de la autoestima y el sentimiento de arraigo y confianza que genera la inserción progresiva al ámbito institucional se da precisamente cuando el alumno percibe que los estímulos positivos externos son más fuertes que, los ocasionales motivos de desazón o molestia.

Los aportes anteriormente citados pueden orientar a disminuir los alcances que estereotipos y prejuicios tienen como operadores en el proceso de socialización e integración de los estudiantes en la institución educativa a la que asisten en nuestro caso

particular la Escuela de Danzas y determinar en qué situación y en qué aspectos tienen incidencia.

Capítulo IV: Metodología de Trabajo

Caracterización y tipologización

Por su finalidad se trata esta de una investigación básica ya que es fundamento para otras investigaciones y pretende conocer, explicar y comprender los fenómenos tomados como motivo de estudio.

Se interesa, por lo tanto en problemas cuyas propuestas de solución tienen alguna posibilidad de utilización práctica.

Se trata de una investigación primaria ya que los datos se obtuvieron directamente del objeto de estudio: los alumnos de primer año de la ESDA.

El trabajo realizado responde a un enfoque cualitativo, ya que se desarrollan conceptos e intelecciones realizadas en ámbitos reales en este caso la ESDA, partiendo de las pautas ofrecidas por los datos, que se recogieron personalmente siguiendo un diseño de investigación flexible.

Los estudios comenzaron con simples interrogantes. La investigadora observó a los alumnos desde una perspectiva holística no reducidos a variables sino considerados como un todo. Se estudió a las personas en su contexto y en las situaciones en las que estas se hallaron, interactuando con ellos de un modo natural y no invasivo.

Se tuvo en cuenta que los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Todas las perspectivas son

valiosas, no se busca la verdad sino una comprensión detallada desde las perspectivas de otras personas, comprendiendo los motivos y creencias que subyacen en las prácticas educativas de la institución a la que asisten los sujetos y situaciones estudiados.

El tipo de estudio sigue un diseño exploratorio, no experimental y de corte transversal ya que se trata de una investigación en la cual no hay manipulación intencional de datos ni asignación al azar de las personas que van a proporcionar las muestras: “en general, los estudios exploratorios responden a la necesidad de lograr claridad sobre la naturaleza del problema o de alguna de las variables o de aspectos en el implicados, buscando lo nuevo por sobre la confirmación de lo que ya sabemos.”(Vieytes R.2004).

Los sujetos de observación

Fueron sujetos de observación y análisis de sus manifestaciones y actitudes en relación con los objetivos de la investigación los alumnos que pertenecían al primer año del profesorado de danzas, de los cuales algunos eran repitentes y otros siguieron asistiendo a diferentes talleres abiertos dictados en la institución. En la ESDA circulaban comentarios sobre distintos tipos de prejuicios y estereotipos a los que los alumnos se veían expuestos que motivaron el interés en su estudio. Era una situación que existía y era ajena al control directo del investigador.

En esta investigación no experimental se eligieron alumnos con diferentes características relacionadas a los preconceptos mencionados anteriormente, los cuales

respondieron a distintas causas (diferencia de edad respecto a los demás alumnos, exceso de peso, bailarines de diferentes modalidades, entre otras) pero no a la manipulación intencional y previa de los distintos estereotipos y prejuicios por parte del investigador, con apoyo en el siguiente concepto:

“La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Decisiones sobre el muestreo

El muestreo por el que se optó es el muestreo intencional donde los sujetos que participan fueron elegidos “intencionalmente” de acuerdo con los propósitos y objetivos de la investigación teniendo en cuenta que se conoce a la población de estudio en profundidad. Se abordó a diferentes grupos de alumnos en diferentes situaciones como fueron recreos, muestras de danzas, distintas actividades realizadas en la institución para que aporten la información necesaria.

Para contextualizar el objeto de estudio se determinó que en el año 2015 ingresaron a la carrera 55 alumnos (45 mujeres y 10 hombres). Para la realización de las entrevistas se tomó a una población, de 32 alumnos todos estudiantes de la ESDA.

Las edades promedio de los alumnos seleccionados oscilaron entre los 18 y 25 años, pues se registraron casos de alumnos fuera de ese rango etario.

Se escogió a una serie de entrevistados, comprendiendo que son similares y únicos a la vez, respecto a esto la información que los entrevistados otorgaron, se consideró del mismo valor y relevancia para el objeto de estudio.

Para poder inferir datos sobre esta población se decidió tomar una muestra heterogénea representativa. Heterogénea porque utilizo la mayor cantidad posible de elementos de las variables que se investigaron, y representativa, ya que contuvo a casi todas las categorías que aparecen en el universo estudiado.

Técnica de investigación

En esta investigación se realizaron entrevistas individuales, comprendidas en el estilo abierto de estructuración de la entrevista, desarrollándose de modo flexible, dinámico y personalizado, a su vez permitió que los entrevistados se expresen libremente, lo que agilizo el acercamiento al objeto de estudio.

Esencialmente la técnica de las entrevistas abiertas fueron las utilizadas ya que se refieren a las oportunidades de ir dilucidando mediante preguntas la problemática abordada y lograda. Esta técnica, se consideró pertinente para la obtención de la información requerida a los efectos de esta investigación, por la riqueza que brinda en términos de calidad para el posterior análisis de los resultados obtenidos.

Se utilizó un guión temático común para todos los entrevistados, el que transcurrido el tiempo se evaluó y mejoró en pos de su profundización para la obtención del material informativo. Esto proporcionó herramientas para analizar y cuestionar constantemente la visión que tenían los participantes acerca de las actividades desarrolladas en el primer cuatrimestre donde estaban involucrados estereotipos y prejuicios en relación al aprendizaje de la danza.

Las entrevistas siguieron el modelo de una conversación normal y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. El guión de la misma, se ha elaborado a partir de los supuestos del investigador y de los referentes conceptuales.

Las entrevistas se centraron en las experiencias subjetivas de las personas expuestas a la situación, con el propósito de averiguar respuestas o efectos no anticipados.

Por entrevistas cualitativas, se entienden encuentros hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus actividades, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, ese fue el modo en que se realizaron las que fundamentan el presente estudio.

Capítulo V: Análisis de datos

Trabajo de campo

Una vez realizadas las lecturas correspondientes a la revisión de las entrevistas aplicadas a las muestras de los alumnos participantes en el estudio, se procedió a la categorización de las respuestas. En tal sentido las respuestas se clasificaron en categorías atendiendo a criterios temáticos relacionados con los objetivos de la investigación.

Una vez obtenidas estas categorías, se volvió al texto, para asegurar que las frases estuvieran correctamente ubicadas en las categorías construidas, de acuerdo al sentido de éste. Dicho proceso permitió percibir la existencia de diferentes atributos dentro de las categorías, por lo cual se generaron subcategorías o propiedades dentro de las categorías en las cuales fue necesario. Además, en algunos casos, se suprimieron o reformularon categorías, para lo cual constituyó una valiosa herramienta, la definición operacional de éstas, proceso que se hizo extensivo a las subcategorías. De este modo quedaron planteadas las categorías, subcategorías y sus respectivos códigos definitivos:

A-Estereotipos y prejuicios en los profesores según los alumnos.

A-1 Influencia de conocimientos previos.

A-2 Edad.

A-3 Género.

A-4 Imagen.

A-5 Peso.

A-6 Nivel socioeconómico.

A-7 Salud.

A-8 Orientación sexual.

A-9 Exclusividad.

A-10 Ausencia de prejuicios, estereotipos y discriminación en los profesores.

A-11 Diferencias en los grupos.

B-Estereotipos y prejuicios en los alumnos según los compañeros o pares.

B-1 Imagen.

B-2 Orientación sexual.

B-3 Peso.

B-4 Edad.

B-5 Prejuicios entre compañeros.

B-6 Ausencia de prejuicios estereotipos y discriminación en los alumnos.

B-7 Salud.

B-8 Influencia de conocimientos previos.

-B-9 Competencia.

B-10 Diferencias en los grupos.

B-11 No hay diferencias en los grupos.

C- Deserción.

C-1 Por prejuicios y estereotipos.

C-2 Abandono por diferentes factores entre ellos estereotipos, prejuicios y discriminación.

C-3 Por Falta de integración.

C-4 Por el nivel socioeconómico.

C-5 Por falta de tiempo.

C-6 Por falta de motivación.

C-7 Por razones de salud.

C-8 Por maltrato.

C-9 Por la edad.

C-10 Por el peso.

C-11 Por rasgos individuales de personalidad.

C-12 Por influencia de conocimientos previos.

C-13 Sin respuestas.

Para categorizar los datos obtenidos en las entrevistas a los alumnos se tuvo en cuenta que las respuestas se refirieron a dos lineamientos:

- a) opiniones de alumnos respecto a sus profesores,
- b) opiniones de alumnos respecto a sus compañeros o pares.

Se advirtió que en los textos extraídos de las entrevistas la temática respondía a diferentes factores lo que determinó su formulación en subcategorías que se presentan en el siguiente cuadro: *Cuadro 1*:

Categoría: Estereotipos y prejuicios en los profesores según los alumnos

Categorías	Subcategorías	Texto de la entrevista
<p>A-Estereotipos y prejuicios en los profesores según los alumnos</p>	<p>A-1 Influencia de conocimientos previos</p>	<p><i>-En danzas clásicas la profesora directamente nos excluyó a los que suponía éramos incapacitados o discapacitados para la danza clásica, me sentí muy mal.</i></p> <p><i>- No voy a dar nombres pero si, se ve una tendencia marcada de los profesores hacia los alumnos que están mejor preparados sobre todo en danzas clásicas, en folklore no se ve tanto es más integral.</i></p> <p><i>-En un mismo curso hay alumnos de las dos carreras no estamos al mismo nivel técnico entonces he sentido esa diferencia bien marcada entre el grupo de clásico y el grupo de folklore.</i></p> <p><i>-... existen diferencias entre los alumnos de clásico y los de folklore y es el profesor quien las instala, prefiriendo sin disimular a los que tienen conocimientos de clásico.</i></p> <p><i>-... soy bailarín de folklore y me costó mucho adaptarme a las clases de clásico, es difícil y la profesora no te facilita las cosas, porque sos</i></p>

		<p><i>de folklore te menosprecian de entrada.</i></p> <p><i>-... la profe de clásico separo en dos grupos la clase: los alumnos que no tenían ningún conocimiento iban con el profesor de contemporáneo y las alumnas que tenían técnica de clásico se quedaban con ella, en el primer parcial aprobaron solo las que se quedaron con la profe.</i></p> <p><i>-... hay prejuicios y hay estereotipos, yo soy profesora de danzas árabes y empecé la carrera cuando los profesorados estaban divididos curse todo un año el profesorado de danzas clásicas y realmente la pase mal, éramos muy pocas y la única que no era de clásico era yo.</i></p> <p><i>-... a los varones los profesores por suerte no nos exigen mucho, cada vez quedamos menos, por ahí es por eso para que no abandonemos, pero creo que eso es prejuicioso, como que no quieren perder el tiempo con nosotros, porque no vamos a aprender.</i></p> <p><i>-... los profesores se dedican a los que saben bien la técnica y los demás alumnos hacen cualquier cosa, hay dos grupos bien diferenciados, pero hay que tener en cuenta</i></p>
--	--	---

		<p><i>que somos muchos y la profesora da la clase sola.</i></p> <p><i>-... a mi particularmente no me paso pero a una compañera la profesora la discriminaba por no tener experiencia en la danza, le tenía en la mira, veía solo los errores de ella.</i></p> <p><i>-... donde más discriminado se me sentí fue en las clases de danzas de las carreras, no te puedes equivocar, las chicas no quieren bailar conmigo y las danzas folklóricas son en pareja, nunca me alcanza la nota.</i></p>
	A-2 Edad	<p><i>-... los profesores Son los que tienen prejuicios contra los alumnos por el peso, por su sexualidad, por la edad.</i></p>

	A-3 Género	<p><i>-En mi caso en lo que es clásico a los varones no le exigen mucho. Yo tuve con la profesora (no da nombres) y no nos exigía mucho porque sabía que no íbamos a ser grandes bailarines y además veníamos de otra disciplina, exigía hasta cierto punto.</i></p>
	A-4 Imagen	<p><i>-...los que no cumplimos con el estereotipo de el/la bailarina de danzas clásicas tarde o temprano tenemos que irnos.</i></p> <p><i>-... me sentí discriminada por mi look la profe de clásico me echo de la clase porque tengo rastas, me exigió que me las saque y yole dije que no lo iba a hacer.</i></p> <p><i>-...los que no tenemos las características del típico bailarín de danzas se nos dificulta en algún momento.</i></p> <p><i>-...me sentí discriminado por mi aspecto físico algunos docentes son muy prejuiciosos, te dicen cosas fuera de lugar.</i></p>

	<p>A-5 Nivel socioeconómico</p>	<p><i>-...no me alcanzaba el dinero para comprarme el uniforme y la profe me amenazó que no iba entrar a la clase en el segundo cuatrimestre.</i></p> <p><i>-... es difícil la carrera sobre todo para los chicos que somos de interior, nuestros compañeros nos aceptan pero los profes no tanto. Yo deje la carrera por la situación económica, aunque la carrera es gratis se necesita para la fotocopia, y en las clases de danza hay que tener el uniforme, la profe de clásico nos dio un tiempo para que nos compremos y después no podíamos participar de la clase. En folklore también hay que tener la bota para zapateo que es muy cara, los elementos son necesarios, pero al ingresar uno no sabe las cosas que va a necesitar.</i></p>
	<p>A-6 Peso</p>	<p><i>-...más me cuestan las clases de danzas ya que por mi peso tengo problemas de ligamentos en las rodillas, son pocos los profesores que me tienen consideración.</i></p>

		<p><i>-...tengo un exceso de peso que las profes nunca tuvieron en cuenta y hay cosas que no puedo hacer por más que me esfuerce.</i></p> <p><i>-A-1</i></p>
	A-7 Salud	<p><i>-...fui discriminado por mi problema de visión, por todos compañeros y docentes.</i></p>
	A-8 Orientación sexual	<p><i>-... me sentí discriminado por mi orientación sexual por los profesores.</i></p>
	A-9 Exclusividad	<p><i>-...los profesores discriminan a los que participan en otros ballets, los dejan de lado o les piden directamente que se decidan por uno o por otro ballet.</i></p>

	<p>A-10 Ausencia de prejuicios, estereotipos y discriminación en los profesores.</p>	<p><i>-...no recuerdo algún tipo de prejuicios, inclusive tenemos muchos compañeros que tienen problemas de aprendizaje o que venían de otros estilos de danzas les costaba muchísimo aprender sobre todo danzas clásica y todos ayudaban y le tenían consideración.</i></p> <p><i>-...no veo que hayan ni prejuicios ni estereotipos, somos muchos y cada uno se junta y estudia con quien se lleva bien o se conocen de antes porque bailaban juntos.</i></p> <p><i>-No hay discriminación de los profesores hacia los alumnos.</i></p> <p><i>-... nunca me sentí discriminada, bailo desde muy chica y sé que los profesores son exigentes es un trabajo de muchos años, de mucho sacrificio, nadie baila clásico de un día para el otro.</i></p> <p><i>-...yo no me sentí discriminada pero hay mucha diferencia, los profesores discriminan más.</i></p> <p><i>-...yo no me sentí discriminada pero pude observar como discriminan a otros compañeros por el peso, por la edad, no discriminan solo los profesores, sino los compañeros también.</i></p>
--	--	---

		<i>-Entre los alumnos no hay tanta discriminación, es más entre los profesores y alumnos.</i>
	A-11 Diferencias en los grupos.	<i>-Los que marcan las diferencias en los grupos son los profesores.</i>

Los datos obtenidos respecto a la variable estereotipos y prejuicios en profesores exponen lo mayoritario de las respuestas referidas a la influencia de conocimientos previos respecto a condiciones para estimular la permanencia del alumno en la carrera y que tienen relación con preconceptos estereotipados y prejuicios que se perciben desde la óptica de los alumnos (A-1). No obstante ofrece cierta relevancia la información referida a que no se advierte discriminación ni existen prejuicios ni estereotipos en profesores, ya que aunque las respuestas en este sentido son minoritarias, tienen puntual firmeza las afirmaciones.

También se puede advertir que factores como género, imagen y lo socioeconómico adquieren significatividad.

A los efectos de cruzar referencias y lograr una mayor aproximación al modo como influyen prejuicios y estereotipos en la carrera de danzas, se presentan las percepciones de los alumnos respecto a lo que advierten en sus compañeros en el siguiente cuadro:

Cuadro 2:

Categoría: Estereotipos y prejuicios en los alumnos según los compañeros o pares.

Categorías	Subcategorías	Texto de las entrevistas
B-Estereotipos y prejuicios en los alumnos según compañeros o pares.	B-1 Imagen	<p><i>-No entiendo por qué en un profesorado que quiero ser profesor de folklore tengo que comerme 40 horas de danzas clásicas y tengo que salir bailando tipo bailarina del Teatro Colón.</i></p> <p><i>-... hay diferencias entre los grupos y hay algunos alumnos bien diferenciados que son dejados de lado por la mayoría de los compañeros por su aspecto, por su sexualidad, por ser diferentes.</i></p>
	B-2 Orientación sexual	<p><i>-...los compañeros se burlan x la condición sexual nadie quiere bailar o trabajar con ellos es un problema.</i></p> <p><i>-...hay más discriminación entre los alumnos o sea entre la comisión A y la comisión B pero por la sexualidad o por tener pensamientos diferentes.</i></p>

		<p><i>...-me sentí discriminado por mi orientación sexual por mis compañeros y por mis profesores, mas por los profesores.</i></p> <p><i>-B-1.</i></p>
	<p>B-3 Peso</p>	<p><i>-...con mis 100 kilos de hoy a los 50 kg que tenía antes me sentí como sapo de otro pozo.</i></p> <p><i>-...yo no me sentí discriminada pero pude observar como discriminan a otros compañeros por el peso, por la edad, no solo los profesores sino los compañeros también.</i></p> <p><i>Por ejemplo yo considero que a mi edad no me pongo un traje de danzas folklóricas ni loca.</i></p>

	B-4 Edad	<p><i>-el prejuicio lo tenía yo por mi edad y porque nunca baile.</i></p> <p><i>-yo no quiero bailar en el escenario por ejemplo y soy profesora de danzas clásicas y tengo conocimiento de danzas folklóricas, pero no me veo sobre el escenario, es para las chicas más jóvenes.</i></p> <p><i>-soy profesora Educación física y lo que me resulto más difícil fue danzas clásicas, no me sentí discriminada pero si excluida y sin muchas posibilidades de avanzar por mi edad y por la falta de conocimientos en esta área.</i></p> <p><i>-B-3.</i></p>
	B-5 Prejuicios entre compañeros	<p><i>- Muchas veces el prejuicio y la discriminación lo instala él profesor y otras veces no, entre compañeros al ser un profesorado hay mucha competencia, se ve más entre compañeros que entre profesores y alumnos.</i></p>

		<p>- <i>está más marcado entre los mismos compañeros, hay prejuicios y discriminación pero no es tanto.</i></p> <p>-<i>B-1.</i></p> <p>-... <i>nunca fui participe de ninguna conversación, mis compañeras me tiraban indirectas, aguante todo un año y abandone, este año ingreso nuevamente con otro plan de estudio.</i></p>
	<p>B-6 Ausencia de prejuicios estereotipos y discriminación en los alumnos</p>	<p>-... <i>no veo que hayan ni prejuicios ni estereotipos.</i></p> <p>-... <i>nunca me sentí discriminada, bailo desde muy chica y sé que los profesores son exigentes es un trabajo de muchos años, de mucho sacrificio, nadie baila clásico de un día para el otro.</i></p>

	B-7 Salud	<i>-Fui discriminado por mi problema de visión, por todos, compañeros y docentes.</i>
	B-8 Influencia de conocimientos previos	<p><i>-... me discriminan en las clases de folklore, por ser de clásico, los varones no quieren bailar con las chicas de clásico.</i></p> <p><i>-B-4.</i></p>
	B-9 Competencia	<i>-Muchas veces el prejuicio y la discriminación lo instala el profesor y otras veces no, entre compañeros al ser un profesorado hay mucha competencia, se ve más entre compañeros que entre profesores y alumnos.</i>

	<p>B-11 diferencias en los grupos</p>	<p><i>-...entre los grupos hay mucha competencia, pero entre los integrantes de los grupos la relación es buena sin importar que sean de clásico o de folklore.</i></p> <p><i>-...existen diferencias muy marcadas entre los grupos de alumnos de clásico y de folklore, era mal mirado a nosotros nos parecía una burla que los de clásico hagan folklore, tienen otra pisada, un ritmo distinto al folklore, lo mismo le pasa al alumno de folklore.</i></p> <p><i>-...hay muchas diferencias entre los chicos de clásico y los de folklore, no se pueden ver entre sí.</i></p> <p><i>-...ahora que me toco un grupo más pesado en ese sentido, ya que soy repitente, son chicas de clásico en su mayoría, es un problema porque son discriminativas, no conmigo personalmente pero si con otros chicos, son malas compañeras, hay serios problemas de comunicación. Es un grupo problemático.</i></p> <p><i>- Hay diferencias muy marcadas entre los distintos grupos, sobre todo en primer año, luego con el tiempo el grupo se unifica.</i></p>
--	---------------------------------------	--

		<p>-...hay grandes diferencias entre los de clásico y los de folklore. Son dos mundos totalmente distintos que durante la carrera no consiguen fusionarse lamentablemente para los alumnos.</p> <p>-...hay diferencias entre los grupos, cuesta organizar cosas juntos, mientras algunos grupos trabajan otros no pueden ponerse de acuerdo por las discusiones.</p> <p>-...soy integrante del ballet de la escuela y es un grupo muy unido, pero está integrado solo por alumnos de folklore, los alumnos de clásico no quieren unirse al grupo.</p> <p>-... hay diferencias entre los grupos y hay algunos alumnos bien diferenciados que son dejados de lado por la mayoría de los compañeros por su aspecto, por su sexualidad, por ser diferentes.</p> <p>-...hay diferencias en los diferentes grupos por varias razones: por la edad, por las técnicas que manejan cada uno de los alumnos, por los tiempos de los que disponen, por muchas cosas.</p> <p>-... hay mucha rivalidad entre los chicos de clásico y los de folklore, la gente de clásico es</p>
--	--	---

		<p><i>soberbia, se burlan de los de folklore por su apariencia, se creen superiores y los de folklore dicen que los de clásico son unos agrandados. Siempre hay peleas.</i></p> <p><i>-...hay grupos bien diferenciados por un lado los que tienen conocimiento de danzas y los que no, por el otro los de clásico y los de folklore y por supuesto que va a haber problemas.</i></p>
	<p>B-12 No hay diferencias en los grupos.</p>	<p><i>-No hay rivalidad entre los alumnos de clásico y folklore por que las dos carreras están juntas.</i></p> <p><i>- Los alumnos te alentaban a cursar las dos carreras, así el grupo era mayor.</i></p> <p><i>- Siempre fue buena la relación grupal y entre grupos con el docente, nunca hubo diferencias en general el curso no era unido pero los grupos sí y nos ayudábamos mucho y nos mezclábamos de las dos carreras.</i></p> <p><i>-...así se armaron los grupos y así quedo, sabemos que otros año hubo muchos problemas de ese tipo (prejuicios y estereotipos) en primero, pero a nosotros no nos tocó.</i></p> <p><i>-...nunca tuve problemas con mis compañeros es</i></p>

		<p><i>un lindo grupo estamos muy integrados los chicos del interior con los de la capital, no hay problemas.</i></p> <p><i>-...el grupo en el que estoy es muy unido y son muy solidarios, no tenemos problemas con los chicos de otros grupo.</i></p> <p><i>-...en el único grupo que estoy es en el ballet de la escuela, somos todos de danzas folklóricas y es muy unido.</i></p> <p><i>-...no tengo problemas con mis compañeros y mi grupo tiene buena relación con los otros grupos.</i></p>
--	--	---

Se puede observar que en la categoría “Estereotipos y prejuicios en los alumnos según compañeros o pares”, el emergente que surge con más fuerza es el de la subcategoría “Diferencias en los grupos” donde la mayoría más importante de los alumnos menciona la competencia y rivalidad existente entre los alumnos de danzas clásicas y los alumnos de danzas folklóricas por la influencia de distintos tipos de estereotipos y prejuicios que surgen en relación a las diferencias propias de cada especialidad ya que la danza clásica es una forma de danza cuyos movimientos se basan en el control total y absoluto del cuerpo, el cual se debe enseñar desde temprana edad. A diferencia de otras danzas, en el ballet cada paso está codificado. Participa todo el cuerpo

en una conjunción simultánea de dinámica muscular y mental que debe expresarse en total armonía de movimientos, frente a las danzas folklóricas, que son bailes típicos y tradicionales de una cultura, se realizan por tradición y puede ser interpretada por cualquier persona sin una preparación técnica previa.

Se pueden establecer dos características que definen a la danza folklórica. Por un lado el hecho de que no es bailada por la aristocracia sino por la gente del pueblo y muchas de sus danzas son pasadas de generación en generación para perpetuar la tradición.

Los alumnos no perciben en las actitudes estereotipadas o prejuiciosas de los profesores que estas responden a las diferencias propias de cada tipo de danzas, sino lo toman como algo personal, quizás por eso opinen que puede motivar su alejamiento de la institución.

Estas grandes diferencias se evidencian particularmente en el transcurso del primer cuatrimestre siendo los más mencionados: la orientación sexual, la edad y la influencia de conocimientos previos.

El último cuadro pertenece a la categoría “Deserción” donde surgen las diferentes causas múltiples y complejas del abandono del primer año de la carrera, existiendo correlación entre algunas de las variables determinantes. Los estudiantes ingresantes manifiestan varias causas por las cuales abandonan los estudios, lo cual permite definir un perfil general de alumnos más vulnerables a la deserción sobre la base de estereotipos y prejuicios.

Cuadro 3:

Categoría: Deserción.

Categorías	Subcategorías	Texto de la entrevista
C- Deserción	C-1 Por prejuicios y estereotipos	<p><i>-... los prejuicios que hay, tienen que ver en el abandono de la carrera.</i></p> <p><i>- Si, en primer año el abandono de la carrera es por prejuicios y estereotipos.</i></p> <p><i>- El abandono de las carreras es por los diferentes prejuicios que hay, ya que ambas están juntas y por ahí se prefiere una materia más que otra y hay que cursar las dos técnicas.</i></p> <p><i>-...yo creo que los prejuicios y estereotipos son los principales motivos de abandono, a mí me paso, no es fácil tener que enfrentarte todo el año con un profesor o un grupo de compañeras que no te aceptan, yo soy profesora y enseño,</i></p>

		<p><i>jamás le haría eso a una alumna, pero todo es aprendizaje, espero que este año me vaya mejor (alumna repitente).</i></p> <p><i>-...los prejuicios y estereotipos tienen influencia en el abandono de la carrera, yo deje por eso y otros compañeros también.</i></p> <p><i>-...hay muchos que abandonan por prejuicios, de entrada que no te tengan en cuenta porque nunca hiciste danzas ya es un prejuicio y hay que soportar eso todas las clases con la mejor cara, yo me fui, vi muchas injusticias.</i></p>
	<p>C-2 Abandono Por diferentes factores entre ellos estereotipos, prejuicios y discriminación</p>	<p><i>-...a algunos alumnos le cuesta más que a otros por diferentes factores, no se cual precisamente pero abandonaron muchísimos.</i></p> <p><i>-...muchos abandonan la carrera por que no pueden superar las diferencias que tienen con los profesores y no se animan a continuar.</i></p> <p><i>-... hay muchos factores que influyen en el abandono de la carrera va a depender de cada alumno, pero no hay que frustrarse hay que</i></p>

		<p><i>esforzarse y trabajar mucho para salir adelante.</i></p> <p><i>-...muchos chicos abandonaron la carrera, todos por motivos diferentes, no creo que sea por uno en especial, ninguna carrera es fácil.</i></p> <p><i>-...abandonan muchos alumnos a pesar de las posibilidades que le dan los profesores. No sé cuál será el motivo, los prejuicios y la discriminación son uno de los motivos.</i></p> <p><i>-...por la discriminación muchos perdieron interés y abandonaron la carrera.</i></p> <p><i>-...donde más me sentí discriminado fue en la clase de danzas tuve muchas ganas de abandonar, y muchos de mis compañeros dejaron por estos motivos.</i></p> <p><i>-El abandono de la carrera fue muchísimo, puede ser el prejuicio uno de los motivos pero no sé con certeza.</i></p> <p><i>-...es más por la expectativa que tenían al ingresar al profesorado ya que no resulta ser lo que muchos esperaban y la mayoría termina abandonando la carrera, por pensar que se trataba de otra cosa aunque también puede ser</i></p>
--	--	--

		<p><i>por los distintos prejuicios que existen en la institución.</i></p> <p><i>-...no creo que los prejuicios tengan influencia en el abandono de la carrera ya que existen en todos los ámbitos pero estos prejuicios sumados a otros inconvenientes que se presentan hace que muchos chicos se replanteen si seguir o no, si vale la pena.</i></p> <p><i>- ...abandonan muchos alumnos a pesar de las posibilidades que le dan los profesores. No sé cuál será el motivo, los prejuicios y la discriminación son uno de los motivos.</i></p> <p><i>-...abandonan la carrera por prejuicios y estereotipos principalmente, uno se cansa.</i></p> <p><i>-...muchos abandonan la carrera por que no es lo esperaban, se encuentran con algo muy diferente.</i></p> <p><i>-...pueden ser unos de los motivos principales de abandono.</i></p> <p><i>-...hay mucho abandono los prejuicios son uno de los motivos.</i></p>
--	--	--

		<p><i>-Hay mucho abandono de la carrera pero no creo que sea por los prejuicios y estereotipos.</i></p> <p><i>-... muchos abandonaron la carrera pero no creo que prejuicios y estereotipos son el motivo principal.</i></p>
	C-3 Por falta de integración	<i>-... los alumnos que no pueden integrarse a ningún grupo por el motivo que sea, terminan abandonando la carrera.</i>
	C-4 Por el Nivel socioeconómico.	<p><i>-...en mi caso yo abandone x el tema económico, me gusta mucho la danza pero voy a tener que volver a la chacra.</i></p> <p><i>-...creo los prejuicios y estereotipos son uno de los tantos motivos por los que se abandona la carrera, en mi caso fue la parte económica y la falta de tiempo para dedicarme.</i></p>
	C-5 Por falta de tiempo	<i>-...creo que esto influye en el abandono de la carrera yo abandone por todo eso por razones de trabajo, no puedo dejar de trabajar, por falta de tiempo para estudiar, además por el tema de mi peso no iba poder avanzar en la carrera,</i>

		<p><i>sobre todo en danzas clásicas.</i></p> <p><i>-C-4</i></p>
	C-6 Por falta de motivación	<p><i>-Yo abandone por falta de motivación, no aguantaba más y justo se me presento la oportunidad de viajar a Buenos Aires a participar de unos cursos de perfeccionamiento y no dude.</i></p>
	C-7 Por maltrato.	<p><i>-...aparte el trato, más bien el destrato porque no hay trato hay destrato, hace que uno abandone por más que uno tenga la necesidad, en mi caso yo tengo la necesidad de ese título para seguir en mi cargo para que no me desplacen entonces es peor todavía, es frustrante tener que dejar por el maltrato.</i></p> <p><i>- ...la mayoría se va por danzas clásica, por lo difícil que es y por lo mal que te trata la profesora. Creo que los prejuicios y estereotipos tienen que ver con la deserción.</i></p>

	C-8 Por la edad.	<p><i>-La edad y el peso influyen en el abandono de la carrera pues se sienten frustrados al ver que no les sale como a una alumna que hizo danzas clásicas toda la vida, es diferente pero no hay que frustrarse sino tratar de conseguir un mismo nivel, mejorar y no abandonar.</i></p>
	C-9 Por el peso	<p><i>-...estos prejuicios por el peso y la falta de experiencia en la danza tienen influencia en el abandono de la carrera yo misma me lo planteé muchas veces.</i></p> <p><i>-C-5</i></p>
	C-10 Por rasgos individuales de la personalidad	<p><i>-La influencia de prejuicio y estereotipos en el abandono de la carrera va a depender de la personalidad de cada uno, aunque llega un punto en que a pesar de la personalidad que se tenga uno se encuentra con una realidad que no esperaba.</i></p>

	<p>C-11 Prejuicios y estereotipos no tienen influencia en el abandono de la carrera</p>	<p><i>-...hay mucho abandono de la carrera pero no creo que sea por los prejuicios y estereotipos.</i></p> <p><i>-...muchos abandonaron la carrera pero no creo que prejuicios y estereotipos son el motivo principal.</i></p>
	<p>C-12 Por influencia de conocimientos previos.</p>	<p><i>-C-9</i></p>
	<p>C-13 Sin respuestas</p>	<p><i>-Dos alumnos</i></p>

Los datos que aquí surgen permiten profundizar el análisis de los factores causales de deserción, dejando en evidencia la necesidad que existe de abordar esta problemática y advertir que está atravesada por problemas socio-culturales, problemas de enseñanza-aprendizaje y problemas de gestión institucional.

Se analiza entre los entrevistados la influencia de los profesores en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se advierte que la forma de expresión al realizar

correcciones y comentarios por parte de los profesores puede actuar positiva o negativamente en el desempeño de los bailarines modificando su estado de ánimo y su autoestima.

La personalidad, combinada con la historia personal de cada uno, también influye en las repercusiones que sobre la autoestima puedan tener ciertos hechos. Para algunos alumnos los errores constantes, no son un obstáculo y vuelven a intentar los pasos corregidos una y otra vez, mientras que otros pueden incomodarse ante el mínimo comentario.

La diversidad que representan estos alumnos en el aula no es aceptada por los profesores que tal vez aún esperan al bailarín ideal que pueda contar con la figura perfecta, con el uniforme completo, con la edad correspondiente al año que cursa, con una buena preparación técnica trabajada previamente, personas que construyen su identidad desde representaciones y referentes muy diversos. Es a través de esas identidades propias de cada uno mediante las que los alumnos tratarán de establecer vínculos y de encontrar sus grupos de referencia.

Se interpreta a través de las entrevistas que los mecanismos que operan en la reproducción de las desigualdades que tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de basarse en las desigualdades socioeconómicas que apremian a los alumnos, se desprenden de prejuicios y estereotipos relacionados a su identidad y no hacen más que profundizar las desigualdades existentes que involucran a profesores y alumnos en la institución.

Esto es lo que a criterio de quien realiza este trabajo se entiende en las respuestas que dan los alumnos al opinar sobre ciertas expresiones de sus profesores.

Reflexiones

Una mirada integradora

Al analizar el contenido de las respuestas categorizadas y expuestas en los cuadros anteriormente presentados se advierte que, si bien esta investigación responde a un enfoque cualitativo, traducir a porcentajes la cantidad de respuestas referidas a cada subcategoría y trasladarla a gráficos, permite “visualizar” el peso significativo de las expresiones transcriptas. En un análisis integrador se advierte:

a) Los estereotipos y/o prejuicios a los que fueron expuestos los alumnos de la Escuela de Danza por parte de sus profesores fueron múltiples obteniendo los mayores porcentajes las siguientes subcategorías: el 29% de los alumnos de primer año se vieron expuestos a distintas situaciones por no poseer conocimientos previos de danzas. En este contexto, cuando se habla de danza académica el principal objetivo es enseñar a bailar, con la mejor técnica y destreza posible. También se debe hacer mención de una educación integral para alumnos con unas aptitudes adecuadas para esta disciplina, en el caso de la preparación para la obtención de una titulación, ya que en el profesorado la finalidad es proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza.

La cuestión del peso (13%) ocupó el segundo lugar entre las cuestiones mencionadas por los alumnos. Los profesores consideran que los alumnos excedidos de peso tendrían dificultades para avanzar en la carrera. En los bailarines de la actualidad, especialmente en las mujeres, la delgadez extrema se ha convertido en el requisito

corporal necesario, que se considera propio del mundo occidental, en el siglo XIX las bailarinas tenían una forma corporal más fuerte y musculosa.

b) La cultura desempeña una parte importante en el desarrollo de la imagen corporal, sobre todo en algunas subculturas que suelen interesar a las adolescentes, como el ballet, la gimnasia, el mundo de la moda y el del cine y la televisión, donde un cuerpo delgado es la norma para conseguir el éxito y la aprobación. En el ámbito de la danza, el cuerpo se convierte en el material esencial a transformar.

En la actualidad el bailarín entrena para dominar la técnica y su cuerpo debe reflejar ideales corporales y estéticos, cercanos a la perfección en muchas ocasiones en condiciones físicas lejanas a las recomendables. Esto es extensivo a toda la sociedad donde la delgadez se ha convertido en un requisito para triunfar tanto social como profesionalmente.

Otra de las cuestiones mencionadas en las respuestas acerca de estereotipos y prejuicios de los profesores según los alumnos en las entrevistas fueron las referidas a la orientación sexual (8%) expresión ésta asignada a quienes siendo de un sexo biológico se sienten del sexo contrario.

El género y la orientación sexual son temas de interés en los estudios socioculturales de la actualidad, si bien su presencia en las sociedades humanas estuvo siempre dada. Y en las danzas no le fue ajeno. Desde los primeros tiempos históricos, algunas manifestaciones dancísticas reflejan los roles de las mujeres y de los hombres otorgados socialmente en función de su sexo biológico. Mujeres y hombres tienen, culturalmente roles atribuidos como seres sociales e históricos: lo que ha sido llamado el sexo social asignado. La danza ha sido considerada una actividad femenina desde siempre y hace evidente y visible la dicotomía femenino/masculino, así como la

existencia de un estigma de homosexualidad/feminidad sobre los bailarines. A través del movimiento corporal se reproducen manifestaciones de género y así, estereotipos de masculinidad y feminidad.

La salud (problemas visuales), la imagen, la edad, el nivel socioeconómico, y el género comparten el 5%, la exclusividad por pertenecer únicamente al ballet de la escuela y la diferencia entre los grupos de danzas (los profesores denotan una preferencia por los alumnos con conocimientos técnicos) tienen un 3% cada una. Como contrapartida, un 11% de los alumnos entrevistados opina que no existen prejuicios contra los alumnos por parte de los profesores o estereotipos marcados durante las clases en la Escuela de Danza.

Para presentar los datos porcentuales en formato de imagen se presentan los siguientes diagramas para los cuales se optó por gráficos circulares seguidos de sus comentarios.

Estereotipos y prejuicios en los profesores segun los alumnos

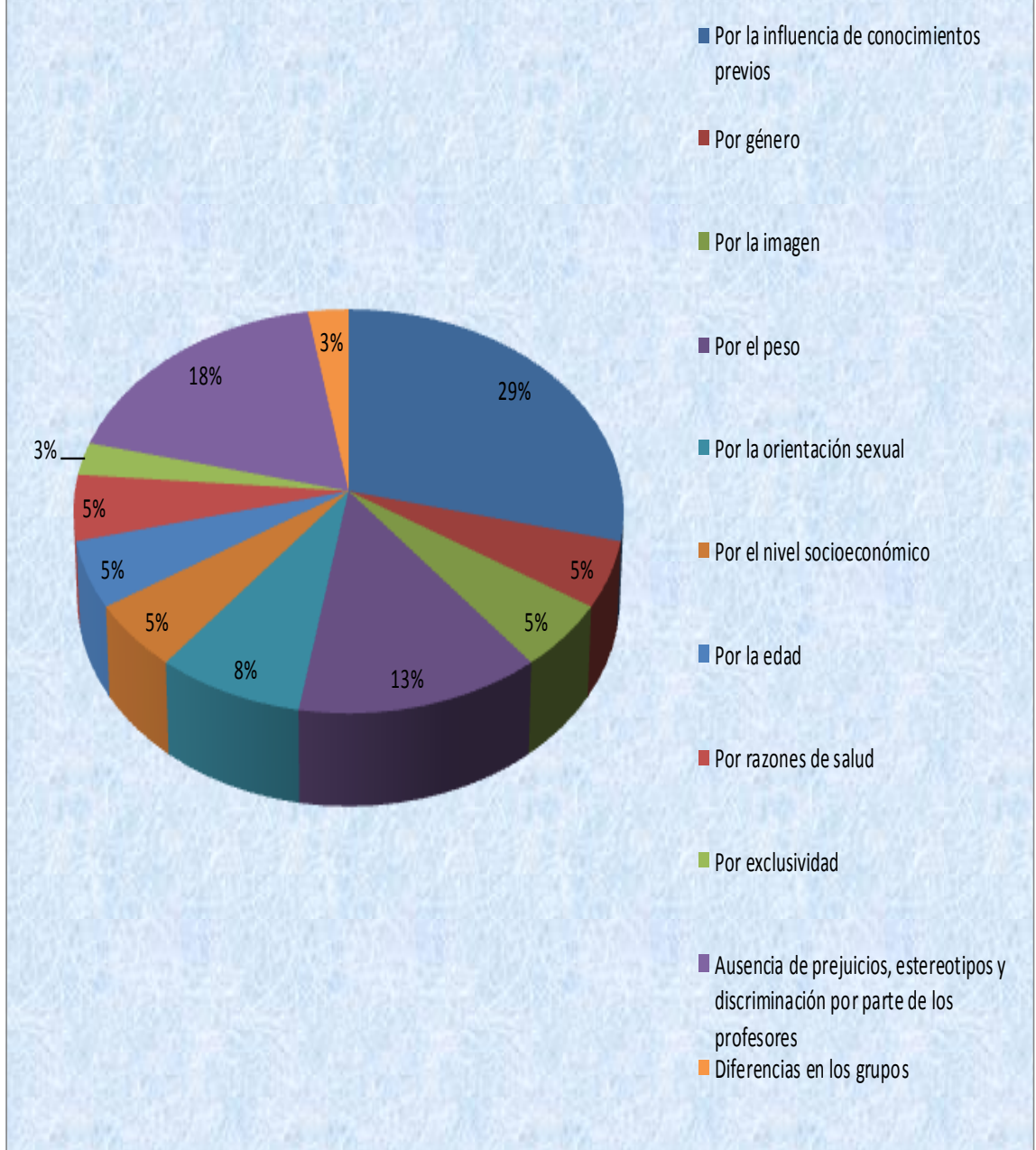


Gráfico numero 1: Estereotipos y prejuicios por parte de los profesores.

Elaboración propia.

Se advierte que tanto los prejuicios como los estereotipos no provienen únicamente por parte de los profesores, también el grupo de pares los utiliza contra sus otros compañeros.

Para el 28% de los alumnos ingresantes la mayor diferenciación se puede observar entre los grupos de danzas. En la mayoría de los relatos de las entrevistas existe sesgo endogrupal, los alumnos de clásico por un lado y los de folklore por otro, la configuración de la identidad social del grupo está dada por la percepción de semejanza, cada uno maneja distintos códigos y cada uno valora a su grupo positivamente. El grupo que se percibe diferente obtiene una valoración negativa o rechazo por parte de sus compañeros, hay tensiones entre lo que sería el endogrupo frente al exogrupo, a pesar de que comparten clases de diferentes disciplinas.

En segundo lugar se encuentra la ausencia de diferencias entre los grupos entre compañeros con un 19%, cuestión muy relacionada a la anterior. Como una tercera categoría de prejuicio o estereotipo se encuentra la influencia de conocimientos previos con un 12%. Otras cuestiones mencionadas fueron la edad con un 9%, la orientación sexual y los prejuicios entre compañeros con un 8% cada uno, el peso con 5%, la imagen con un 3% y la competencia y la salud con un 2% cada una.

Un 5% menciona que no existen estereotipos o prejuicios entre compañeros, lo que hace más evidentes, si comparamos este número con el gráfico anterior, que los alumnos de primer año sienten más prejuicios por parte de sus pares que por parte de sus profesores.

Estereotipos y prejuicios en los alumnos según sus compañeros o pares

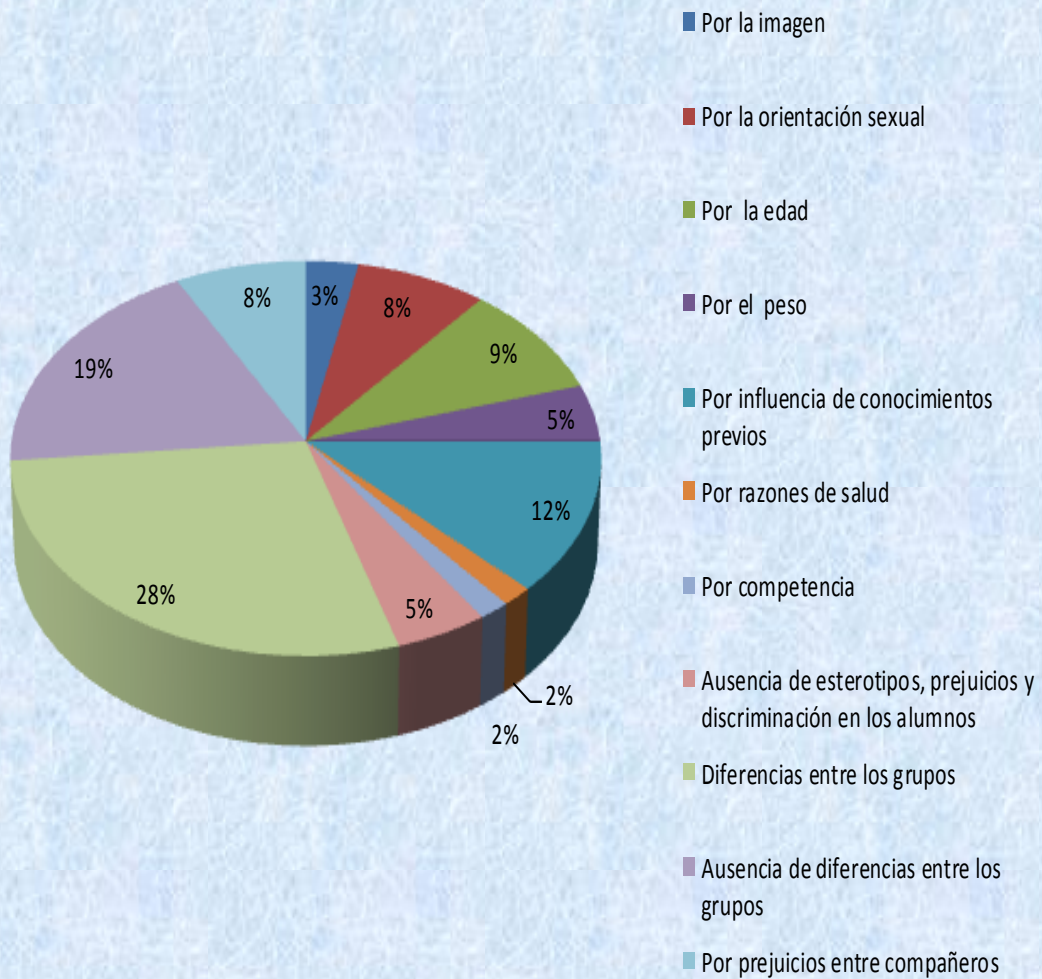


Gráfico número 2: Estereotipos y prejuicios en los alumnos según sus compañeros o pares.

Elaboración propia.

Entre los motivos por el que los alumnos de primer año abandonan la carrera de danza, se encuentran en primer lugar los prejuicios y los estereotipos a los cuales se ven sometidos por parte de sus compañeros y profesores con un 25%. Un 23% admitió que la deserción se da por una conjunción de factores y entre ellos se encuentran prejuicios y estereotipos a los que son expuestos.

Entre otras cuestiones han mencionado el exceso de peso y el nivel socioeconómico (8%), la falta de tiempo, la edad y la influencia de conocimientos previo (5%), falta de integración, falta de motivación y los rasgos individuales de personalidad (3%).

El 8% de los alumnos admitió que prejuicios y estereotipos no tienen influencia en el abandono de la carrera.

Solamente un 5% no supo dar una respuesta a cuales podrían ser los motivos por los cuales se produce la deserción en el primer año de la ESDA.

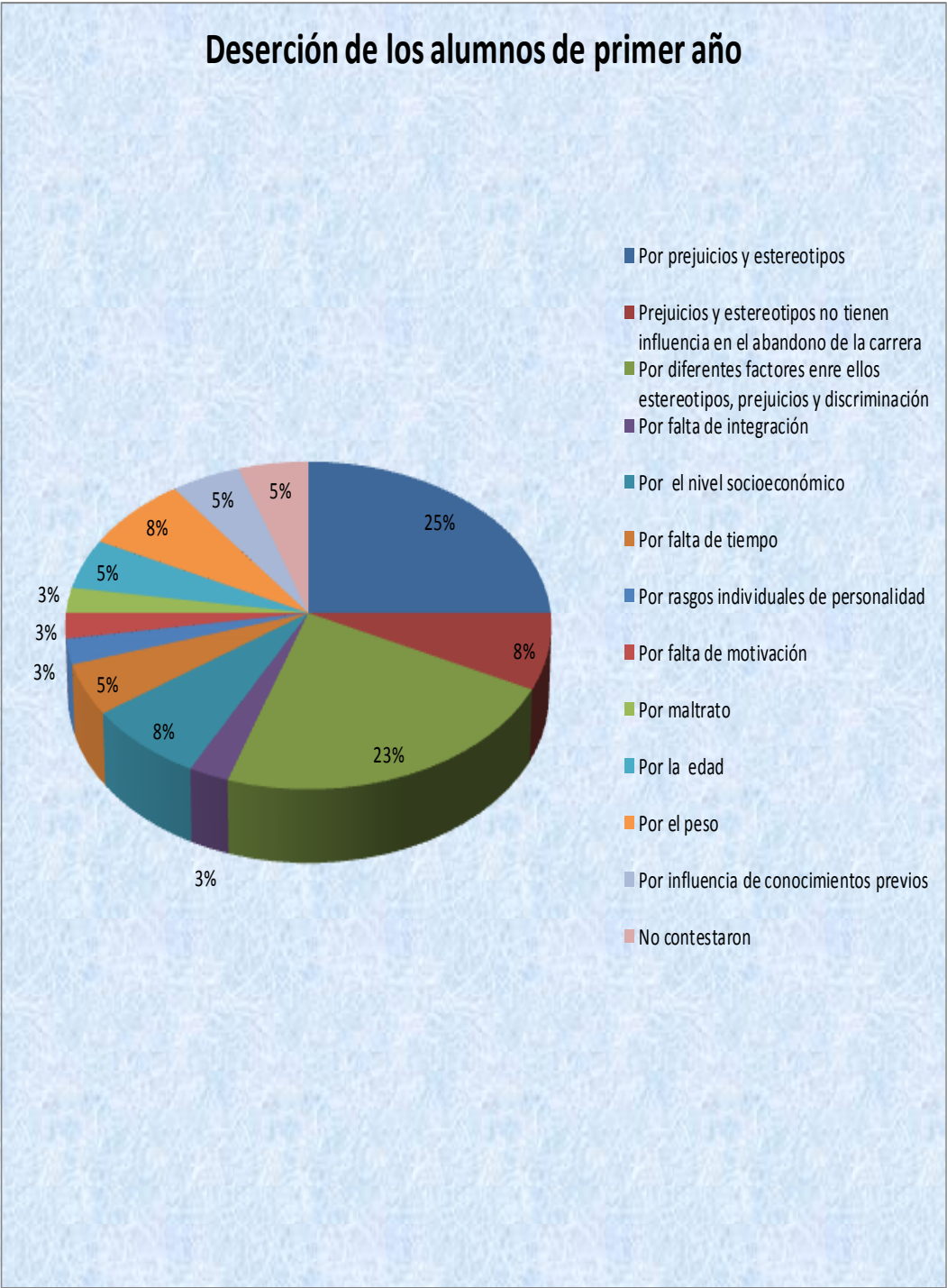


Gráfico numero 3: Deserción de los alumnos de primer año.

Elaboración propia.

Tanto las respuestas como los resultados en porcentajes que se obtuvieron acerca de las mismas, hablan de una realidad multifactorial para la deserción. Sin embargo, visibilizar la problemática de estereotipos y prejuicios confirma la presunción que motivo el interés de esta investigación.

Los datos registrados y expuestos en cuadros y gráficos y su análisis han permitido advertir la relevancia que tiene la problemática de la incidencia de estereotipos y prejuicios en la permanencia de alumnos en la carrera de Danzas y ameritaron la extracción de conclusiones que se expresan en el próximo apartado.

Conclusiones

En la ejecución de esta investigación y a través de las diferentes instancias de indagación, tanto en las teóricas como en las prácticas y luego de analizar pormenorizadamente los datos obtenidos, y en las reflexiones que han motivado, se arribó a las siguientes conclusiones:

a) Respecto a las decisiones acerca del tema:

- Los preconceptos están presentes en toda actividad formativa y, obviamente, en las propuestas educativas, ya que se deben tener parámetros previos para llevar a cabo toda práctica. Los objetivos institucionales en los centros educativos se orientan a expectativas de logros preestablecidas, si bien tienen que ser considerados flexibles y reajustables de acuerdo a necesidades emergentes, para que no se constituyan en estereotipos rígidos.
- En materia de Danza, existen condicionamientos que se refieren tanto a lo que la sociedad espera como profesión y como práctica de distracción y relación social, condiciones que se relacionan a determinados preconceptos.
- Dada la importancia social de la Danza como profesión y los grados de avance en las posibilidades de competencia en cuanto a habilidades y destrezas para su ejercicio, se han proyectado estudios formales en niveles progresivos de avance: primario, medio y superior, y ajustado a legislación educativa vigente en nuestro país; en ese marco de propuesta educativa, surgió y se desarrolló la ESDA.

- Si bien toda propuesta de trabajo y acción conlleva conceptos establecidos, se observa que su aplicación hecha rígidamente los transforma en estereotipos, que suelen vincularse con prejuicios o posibilitar que operen prejuicios en las puestas en práctica.

A través de la revisión conceptual del marco teórico se advirtió que el estereotipo abarca un espacio referencial amplio, en el cual se incluye al prejuicio, que aporta el matiz afectivo y matices valorativos.

- Las conceptualizaciones sobre los prejuicios, , en cuanto estereotipos que surgen por la influencia que ciertos valores sociales inciden en las personas o grupos humanos acerca de lo que se puede considerar bueno o malo, nos aclaran que se trata de ideas o creencias aprendidas en cuanto implican un conocimiento asimilado que orienta la conducta de las personas y tiene un fuerte componente afectivo; es decir que promueve acciones y reacciones, que por lo general son de tipo negativo y se dan entre los integrantes de grupos entre quienes existen diferencias respecto a esas ideas o creencias.

En la enseñanza de la danza y de acuerdo a el análisis de datos que en este trabajo se presenta es notorio el protagonismo central que adquiere el cuerpo, siendo la danza uno de los espacios más propicios para advertir los estereotipos y prejuicios que hay en el orden social y que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje destacándose en la categoría A, las subcategorías “Influencia de conocimientos previos” y “El peso” con los mayores porcentajes entre los entrevistados. En la categoría B la mayoría de los alumnos menciona la competencia y rivalidad existente entre los alumnos de

danzas clásicas y los alumnos de danzas folklóricas que surgen en relación a las diferencias propias de cada danza, plasmadas en la subcategoría “Diferencias en los grupos”.

- Al ser quien realiza esta investigación ex alumna y docente con veintiocho años de ejercicio en la ESDA, y habiendo observado en tales condiciones actitudes estereotipadas y prejuiciosas entre los grupos de alumnos y aún en la relación de los docentes con ellos, asignó relevante importancia al estudio de la problemática y determinó su elección para este trabajo, ya que advirtió la relación existente entre retraso y abandono escolar con la operatoria de ese tipo de actitudes, y focalizó su tarea en alumnos del 1er. año, del nivel terciario la carrera donde se da esa realidad con marcada evidencia.

b) Acerca de los resultados del trabajo

- El marco teórico construido se abordó desde una perspectiva socio-cultural, con aportes específicos de la Psicología social y apoyo en autores de reconocida relevancia; se tuvo particularmente en cuenta el contexto institucional en el que están inmersos los alumnos de primer año y las modificaciones curriculares realizadas recientemente en la ESDA.

La formación de las personas en el arte del movimiento, históricamente estuvo enfocada y direccionada en la técnica, en la búsqueda de la excelencia. Se privilegió “lo mecánico”, restándole al cuerpo su posibilidad comunicativa y estética.

Los bailarines son personas atravesadas por múltiples situaciones que van desde factores culturales, sociales, económicos y psíquicos entre otros. Estos influyen considerablemente en su formación, haciendo que en algunas circunstancias el desarrollo de su carrera pueda verse obstaculizado o interrumpido por alguno de ellos.

La persona, no puede ser pensada aislada de su contexto y de todos estos aspectos que lo caracterizan. La institución debería aportar un espacio de reflexión, acción y creatividad donde el alumno pueda descubrirse, encontrarse consigo mismo, con su proceso de aprendizaje y poder profundizar en sus motivaciones, sus emociones y su propio placer por bailar. Un lugar donde se puedan incorporar diversas herramientas que hacen al desarrollo integral de los bailarines poniendo el acento en el beneficio que aporta la construcción colectiva, que también aportan nuevas perspectivas a los futuros docentes de danzas y se traducen en renovadas formas de expresión de vida y movimiento.

- El desarrollo y aprendizaje dependerá de las relaciones y de los vínculos con otros. La naturaleza del ser humano, es naturaleza social. Todo proceso de desarrollo y aprendizaje debe integrar estos aspectos para así poder comprender la propia humanidad y la humanidad del otro.

Asimismo, al configurar la educación sistemática espacios estructurados en niveles y graduaciones, donde cada división de alumnos de diferentes extracciones sociales – y en el caso de la ESDA particularmente- conforman grupos que en el transcurrir de las clases se escinden en subgrupos de acuerdo a intereses comunes, posibilidades de intercambios

y atracciones personales, se generan vínculos endogrupal y exogrupal en los cuales influyen las expectativas institucionales, los valores sociales, los estereotipos, prejuicios y las propias representaciones individuales de los alumnos y sus receptividades al respecto.

- La metodología aplicada respondió a un enfoque cualitativo en cuanto se entendió que el objeto de estudio se manifestó a través de expresiones personales, teñidas de subjetividad, y se trató de comprender al grupo humano estudiado en su ámbito de referencia. Si bien temáticamente los datos recogidos pudieron categorizarse y establecerse porcentajes referidos a su ocurrencia, el análisis pormenorizado de los registros y su interpretación ameritó dicha elección de enfoque.
- En cuanto al tipo de estudio se optó por seguir un diseño exploratorio, no experimental y de corte transversal, acotado al interés específico del trabajo, seleccionándose casos puntuales en las respuestas dadas por los sujetos que respondieron a las entrevistas en profundidad - la herramienta de indagación utilizada- y realizar la toma de muestras significativas con la finalidad de categorizarlas y analizarlas, lográndose esclarecer la naturaleza del problema, sus variables y aspectos implicados.
- Acerca de los estereotipos y prejuicios cuya influencia se percibe y se da cuenta en el muestreo de trabajo se recogieron las opiniones de los alumnos respecto a sus profesores y las opiniones de los alumnos respecto a sus compañeros o pares, y se determinó la incidencia de estereotipos y prejuicios. Dichas determinaciones se exponen en el trabajo según los

categorías A, B y C y sus respectivas subcategorizaciones en las cuales se hace relevante la incidencia de estereotipos y prejuicios de los docentes en su relación con los alumnos y entre los alumnos y sus compañeros,

- La influencia de conocimientos previos por parte de los profesores fue la variable que según la percepción de los alumnos fue la más recurrente en sus respuestas y tienen que ver con las diferencias de destrezas evidenciadas por ellos y las posibilidades de avances en sus performances; le siguen las variables género, imagen, peso, orientación sexual, nivel socio-económico, edad, exclusividad, en la consideración de los entrevistados se advierte en las expresiones textuales expuestas en cuadros conceptuales y sus porcentajes en gráficos. Hay que advertir que en algunos casos, pocos, los alumnos no reconocen haber percibido la incidencia de estereotipos y prejuicios en ellos.
- Como operatoria de estereotipos y prejuicios en las relaciones entre alumnos y con los profesores se diagnosticó que la deserción y el retraso en la carrera de Danzas es una consecuencia observada y citada puntualmente, por lo que se interpreta que son motivos de disminución de la autoestima y de vivencias de rechazo o al menos de malestar, que sumadas a otros factores no fomentan el arraigo y alejan a los alumnos de la institución.

Según las percepciones de los alumnos, los profesores de danza los excluyen de una atención personalizada a quienes no tienen iniciación en la práctica y/o en estudios sistemáticos previos, considerándolos

incapacitados para la actividad y aislándolos o subagrupándolos, hechos que incidirían en sus retrasos y alejamientos a los menos entrenados.

El sesgo endogrupal y sus reacciones frente al exogrupo se evidencia claramente en las oposiciones entre alumnos de clásico / alumnos de folklore, que tienen asignaturas en común, lo que resulta ser un componente de insatisfacción.

De manera reiterada se menciona en las entrevistas la influencia de los profesores en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La diversidad que representan los alumnos en el aula no es aceptada por los profesores que utilizan los mismos métodos de enseñanza con todos los ellos, sin considerar sus orígenes culturales, étnicos, lingüísticos, estilos de vida, de género y de nivel social, sus ritmos de aprendizajes personales. La diversidad cultural influye en el aprendizaje.

Los datos registrados y su análisis han corroborado advertir la relevancia que tiene la problemática de la incidencia de estereotipos y prejuicios que se relacionan con las diferencias culturales en la permanencia de alumnos en la carrera de Danzas, siendo los más mencionados la falta de tiempo, el nivel socioeconómico y la falta de integración a los grupos específicos de danzas.

En las respuestas de alumnos entrevistados se advierten sentimientos de rechazo ante actitudes y el lenguaje de los docentes respecto a sus diferencias, y expresan que a ello lo perciben como formas de discriminación.

La dimensión emocional que conlleva toda actividad interactiva se potencia en los sentimientos de discriminación, de ahí que el apoyo, la comprensión, el trato y el lenguaje adecuados, sobre todo en la relación alumno-docente, es fundamental para la obtención de buenos resultados. En la dimensión cognitiva el docente de danza tendrá que apelar a su saber comunicacional para advertir al alumno sobre sus condiciones físicas y psicosociales para estudios de profesorado en danzas y las maneras de superarlas en los casos que no responden a exigencias básicas e institucionalmente determinadas.

Finalmente se está en condiciones de afirmar que la presunción orientadora de este trabajo tuvo confirmación a través de su proceso de elaboración y que propone el desafío a los docentes de la ESDA de elaborar estrategias de superación. En ese sentido se cree que ha sido un aporte para el mejoramiento de las prácticas docentes y de la posibilidad de intervenir en las relaciones entre los alumnos; intervención que tendría que ser avalada por la reflexión teórica y el trato personal considerado y responsable.

Bibliografía

Libros

Araya Giménez, M.; Villena Fiengo, S. (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. San José, Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica.

Balaguer, X. L, Catalá, J. S. (1996) *La diversidad cultural en las prácticas educativas: materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. España. Ministerio de Educación y Cultura.

Beauregard, L.; Bouffard, R.; Duclos, G. (2005). *Estime de soi et compétence sociale chez les 8 a 12 ans*. Montreal, Canadá: Hôpital Sainte-Justine.

Campaña Santacruz, C. (2014). *Corporalidad y empoderamiento de las mujeres. La danza del vientre en Quito*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.

Cristoffanini, P. (2010). Estereotipos y mitos: La representación de los “latinos” en el cine norteamericano. La Habana, Cuba. *Revista Nuevo Cine Latinoamericano*. (9) pp. 10.

Diccionario enciclopédico El Ateneo (1970), Amorrortu, Argentina.

Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid. España. Editorial Akal.

- Durán Encalada, J.; Díaz Hernández, G. (2000). *Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México DF. UAM.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. España. Ediciones AKAL.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona, España. Península.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fischer, G. (1990). *Psicología social. Conceptos fundamentales*. Madrid, España. Narcea, S.A. de ediciones.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de Pedagogía*. Madrid, España. Rialp.
- García Requena, F. (1997). *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos*. Málaga, España. Aljibe S.L.
- García Russo, H. (2003). *La danza en la escuela*. Barcelona, España. INDE Publicaciones.
- González, N. I., López Fuentes, A. (2001). *La autoestima, Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. México. Ciencias de la salud, UAEM.
- Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (2010). *Psicología social*. España. Ed. Médica Panamericana.
- Lacan J. (1994). *El reverso del psicoanálisis, en El Seminario*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Lamas, M. (1994). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México. Taurus.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Buenos Aires, Argentina. Honorable Congreso de la Nación.
- Maier, H. (1991). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Argentina. Ed. Amorrortu.

- Mauss, M. (1979). *Técnicas y movimientos corporales*. Madrid, España. Editorial Tecno, S. A.
- Morales, J., Huici, C., Moya, M., Pérez, J., Valencia, J., Yubero, S., Larrañaga, E., Fernández, T. (1996). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. La Mancha. Universidad de Castilla.
- Noverre, J. G. (2004). *Cartas sobre la danza y los ballets: La danza del s. XVIII*. Madrid, España. Editorial: Esteban Sanz.
- Riviere P., E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Prieto Parra, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Ramírez, N. S. (2000) *¿Valgo o no valgo?: autoestima y rendimiento escolar*. Enfoques pedagógicos. Santiago de Chile. Lom Ediciones.
- Rizzuto, F. (2009). *La deserción en la educación superior, motivos y medidas preventivas*. Buenos Aires, Argentina. Universidad Austral.
- Sachs, C. (1963). *World History of the Dance*. Nueva York, Estados Unidos: The Norton Library.
- Sánchez Puentes, L. (2011). *Masculinidades en crisis: Cuerpo y Danza. Reconstruyendo masculinidades de hombres bailarines de la Academia Superior de Artes de Bogotá*. Bogotá, Colombia. Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Estudio de Género.
- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva*. San Francisco, Estados Unidos: Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Tonnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Traductor: José Rovira Armenjol. Buenos Aires. Losada.

Tortajada Quiroz, M. (2001). *Danza y género*. México. INBA.

Trevisan B.D. (1995). Comunidades de Aprendizaje. *Revista de ciencia y tecnología*, 1 nro. 2, 2000. pp. 143

Vélez, A.; López Jiménez, D. (1998). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores (007)* pp. 177-203.

Wieviorka, M. (2002). *El racismo, una introducción*. La paz, Bolivia. Plural Editores.

Otras fuentes de información

Álvarez Marín M. (2002). “Vygotsky: *Hacia la psicología dialéctica*”. Material Utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana. Santiago de Chile.

Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1Jim03ZlmI_gEN_jagHrICegIhYlAHKtZGv3HWeFG3o4/edit?hl=en#ez

Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas* Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Recuperado en:

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

LEXICOON (Ene 2017). *Bailarín* [en línea] - Edición 3.9

Recuperado en:

<http://l.es.lexicoon.org/es/bailarin>

De Lemus Martin, S. (2017). *Estereotipos y prejuicios de género: automatismo y modulación contextual*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.

Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/46590439_Estereotipos_y_prejuicio_de_genero_automatismo_y_modulacion_contextual-

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2016). *Metodología de la investigación*

Recuperado de:

https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Mora A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias naturales y museo. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27179/Documento_completo.pdf?sequence=3

Moreno Morales, Y. (2013). *Danza, técnicas corporales y género*. Tesis de grado. Facultad Popular de Bellas Artes. Buenos Aires, Argentina.

Disponible en:

http://www.academia.edu/24669536/Danza_t%C3%A9cnicas_corporales_y_g%C3%A9nero_en_la_Facultad_Popular_de_Bellas_Artes

Pasión danza oriental. (27 de marzo 2013). *Los chicos también bailan*.

Recuperado de:

<https://pasiondanzaoriental.wordpress.com/2013/03/27/los-chicos-tambien-bailan/>

Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P., Musitu, G. (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Un modelo de evaluación*. Colección de documentos. Universidad de Valencia. España.

Disponible en:

https://www.uv.es/lisis/amapola/2015/educacion_igualdad.pdf

Valdeiglesias, S. P. (2004). *Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación*. Seminario médico, 56, nro. 2 .pp. 135-134. Jaén, España.

Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232884>

Vieytes R. (2004). *Metodología de la investigación de organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*.

Recuperado de:

<https://es.scribd.com/doc/97493378/Metodologia-de-la-investigacion-en-organizaciones-mercado-y-sociedad>

(2015, marzo 27) Más matriculados, pero pocos graduados en las universidades. *Diario La Nación*.

Recuperado de:

<http://www.lanacion.com.ar/1779480-mas-matriculados-pero-pocos-graduados-en-las-universidades>.

Pintos M. E. (2012, marzo 26). En el primer año, el 58% de los estudiantes dejan o cambian de carrera. *Diario Clarín*.

Recuperado de:

http://www.clarin.com/sociedad/primer-estudiantes-dejan-cambian-carrera_0_r1Cm3yI3Pmx.html

Anexos

Anexo N°1: Ley de Educacional Nacional (fragmento)

LEY DE EDUCACION NACIONAL

Ley 26.206

Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias.

Sancionada: Diciembre 14 de 2006

Promulgada: Diciembre 27 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

CAPITULO VII

EDUCACION ARTISTICA

ARTICULO 39. — La Educación Artística comprende:

a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.

b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.

c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTICULO 40. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/ as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTICULO 41. — Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

Anexo N°2: Modelo de entrevista

- 1- ¿Cuándo cursaste el 1er año del profesorado de danzas sufriste algún tipo de discriminación, por el peso, por pertenecer a una carrera o a otra, por la edad, etc.?

- 2- ¿Entre los diferentes grupos de alumnos había diferencias marcadas?

- 3- ¿Crees que tiene influencia en el abandono de la carrera ese tipo de prejuicios?

**AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE
POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21**

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista (apellido/s y nombre/s completos)	Holz Graciela Itati
DNI (del autor-tesista)	20899419
Título y subtítulo (completos de la Tesis)	TÍTULO: Estereotipos y prejuicios en la enseñanza y aprendizaje de la danza en el primer año del Instituto de Formación Docente de la Escuela Superior de Danzas de la Provincia de Misiones.
Unidad Académica (donde se presentó la obra)	Universidad Siglo 21
Datos de edición: Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso)	Posadas, Misiones. Holz Graciela Itati. De junio del 2017.

de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de Propiedad Intelectual y autorización de la Editorial (en el caso que corresponda).	
Correo electrónico (del autor-tesista)	g-holz@hotmail.com

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis (Marcar SI/NO)[1]	Si
Publicación parcial (Informar que capítulos se publicarán)	-

Lugar y fecha: Córdoba ____ de junio de
2017 _____

Graciela Itati Holz

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad

Académica:

*__certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta
dependencia.*

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado.

