

¿Formación docente o “indocente”? **Diálogos y reflexiones sobre experiencias de formación docente en Uruguay**

Andrea Tejera
Elenita Curbelo

La ponencia que presentamos para las Mesas temáticas para debate y discusión se enmarca en el Tema 3 de dicha modalidad del seminario: *“El sistema: necesidades y urgencias dentro de la política y la legislación cultural y educativa de un país. ¿Hay opciones reales de cambio?”*

Dicha ponencia, en formato de ensayo, intenta recoger reflexiones, discusiones y debates acerca de la situación de la formación docente en nuestro país y las diferentes situaciones que se dan en los centros de estudio por los cuales hemos transitado.

El común denominador de los planteos y reflexiones que se presentan demuestran nuestra preocupación por las falencias de la formación docente en los diferentes niveles y el rol del estudiante en nuestra labor.

Reflexiones que siempre nos movilizan y nos hacen crecer en lo profesional y personal, por eso hemos decidido plasmarlas en el trabajo para que sean una forma de contagiar a otros colegas a continuarlas y así lograr una mejor Educación Musical.

El ensayo está dividido en diferentes subtemas que nos motivaron a la reflexión, ellos son:

- Altos porcentajes de deserción en Formación Docente
- Reformas, contrarreformas y metarreformas en el sistema: Una manera de plasmar administrativamente el estancamiento
- La deformación didáctica. Discurso constructivista aplicado desde el positivismo. Incoherencia decir-hacer del modelo
- La práctica docente y el rol del profesor adscriptor
- La “burrocracia” educativa
- ¿Buscando la motivación del estudiante?
- El perfil políticamente correcto del educador musical

Introducción

A modo de introducción consideramos importante describir la estructura del funcionamiento de la Formación Docente en nuestro país.

Con sus 32 centros el CFE (Consejo de Formación en Educación) de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) constituye, después de la UDELAR (Universidad de la República), la mayor institución educativa de nivel terciario del país. Su función fundamental es la formación inicial y el perfeccionamiento profesional de todo el personal docente y par docente que educa o aspira a educar en los servicios educacionales del sector público dependientes de ANEP, en los que estudian aproximadamente 750.000 niños, adolescentes y jóvenes. El CFE contribuye también, sin que ése sea su cometido, a la formación de personal docente que opera u operará en la órbita de la educación privada, que atiende aproximadamente a 100.000 educandos.

Bajo la responsabilidad de este Consejo, existen 6 tipos de instituciones formadoras, que atienden diferentes niveles y modalidades de cursos.

Las distintas instituciones son:

- 1 Instituto Normal en Montevideo
- 1 Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo
- 1 Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) en Montevideo
- 1 Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) en Montevideo.

En el Interior se cuenta con:

- 6 Centros Regionales de Profesores (CERP)
- 22 Institutos de Formación Docente (IFD).

Estos seis tipos de centros de FD están consagrados a la formación de grado de maestros de educación primaria (algunos de los cuales trabajan posteriormente en la educación inicial) y de profesores, tanto para la educación secundaria como para la técnico profesional. Todos los egresados han sido preparados para ejercer la profesión docente en la base, sobre el terreno, en contacto directo con sus alumnos en las aulas.

La excepción es el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, establecido para contribuir al perfeccionamiento del personal docente y para la realización de estudios superiores en materia de FD.

PROFESORADO SEMIPRESENCIAL

Es una modalidad de formación de Profesores de Enseñanza Media que se viene desarrollando en Uruguay desde el año 2003.

En la actualidad cuenta con un elevado número de estudiantes pertenecientes a los 22 IFD (Institutos de Formación Docente) del interior del país que están cursando alguna de las ocho especialidades que se ofrecen: Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Comunicación Visual, Educación Musical, Física, Idioma Español, Matemática, Química, Astronomía.

Esta modalidad tiene como objetivo brindar apoyos a los estudiantes del interior en las asignaturas específicas de la carrera a través de tutorías que reciben vía Internet aprovechando el beneficio que brinda el LMS Moodle.

El estudiante, además, cursa en forma presencial, las asignaturas de las Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente al que pertenece.

• **Altos porcentajes de deserción en Formación Docente**

Este es un hecho que venimos observando en las diferentes carreras de formación docente de nuestro país.

Algunos datos reflejan esta situación, por ejemplo en Magisterio, más precisamente en los Institutos Normales de Montevideo, la dirección informó durante una sala docente que hay un marcado descenso en la matrícula desde el año 2006 así como en el porcentaje de egresos, por ejemplo en el 2006 egresaron 207 estudiantes y en el 2010 132. En cuanto a los exámenes, del 100% de habilitados en primer año no se presentan a rendirlos el 70% y en segundo año un 50%.

Al ser consultados telefónicamente, los estudiantes de primer año que han abandonado los cursos antes de culminar el año lectivo manifestaron que lo han realizado por trabajo (la gran mayoría), otros manifiestan problemas personales, otros que no les agradó la carrera y otros manifiestan malestar con docentes.

La dirección de los institutos manifestó también que los grupos se verán reducidos durante el año lectivo 2011¹.

La situación no es muy diferente en el IPA, ya que hemos comprobado que los grupos de Profesorado de Educación Musical tienen entre 2 y no más de diez estudiantes².

De 1.976 alumnos que ingresaron al IPA (en todas las especialidades) en 2008, llegaron a cuarto año solo 67 (el 3,4%), según información que manejan docentes del centro. El abandono y el retraso de los alumnos de profesorado se da también en otros institutos del país.

En el Centro Regional de Profesores (Cerp) del Oeste, instalado en Colonia, hay unos 20 estudiantes en cuarto año, de unos 200 que ingresaron en 2008.

Según el último Censo Nacional Docente, de 2007, el 59% de los profesores de aula en

1 Información suministrada por equipo de dirección de los Institutos Normales de Montevideo en sala general docente de diciembre de 2010.

2 Información suministrada por docentes del Instituto de profesores Artigas de la la especialidad Educación Musical durante el año lectivo 2010.

Secundaria tenían el título.

En el presupuesto que presentó el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en 2010, se señala que anualmente "egresan algo menos de 900 profesores" de todos los centros de formación para educación media del país. Según el documento "esta cifra resulta insuficiente para asegurar la tasa de recambio derivada de los retiros y jubilaciones de docentes en ejercicio y simultáneamente no contribuye a mejorar los niveles de titulación".

A su vez, muestra que si bien la matrícula de profesorado creció 78,3% entre los años 2000 y 2008, los egresos solo crecieron a una tasa de 29,8%.

Por tanto, "la relación es de menos de seis egresados por cada 100 inscriptos" en profesorado, indica el documento de las autoridades educativas.

En cuanto a magisterio, cada 100 inscriptos egresan solo 19 por generación. Anualmente, los institutos de magisterio vuelcan entre 1.200 y 1.300 maestros al sistema educativo.

"Estas estimaciones sugieren, en definitiva, problemas de eficiencia interna en la formación docente", según refiere el presupuesto de las autoridades de la educación, "que podrían estar limitando el eventual impacto que el crecimiento de la matrícula viene registrando".³

Queremos destacar que en profesorado semipresencial la situación de muchos estudiantes con respecto a la deserción es un poco diferente, lo que quizás pensamos tenga que ver con la baja cantidad de estudiantes en la modalidad presencial.

Algunos datos: "En enero de 2003 el Consejo Directivo Central resolvió implementar los cursos semipresenciales para la formación de profesores de educación media y desde entonces esta manera de estudiar se ha consolidado. En total han egresado 102 docentes en las distintas carreras disponibles: Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Educación Musical, Física, Español, Matemáticas, Química y Astronomía, que se incorporó este año, por eso aún no hay profesores. En la actualidad hay más de 2.100 estudiantes matriculados"⁴

Al parecer la modalidad semipresencial ha facilitado el acceso a la formación de los estudiantes del interior del país lo que ha podido incidir en la deserción de estudiantes en la formación a nivel presencial.

"Joel Gonnét es un de los estudiantes que se están formando en educación musical bajo la modalidad semipresencial que hoy funciona bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE). Vive en Dolores, Soriano, y en 2002 arrancó la carrera docente cursando las materias comunes a todos los profesorados en Mercedes y las específicas de la asignatura las rendía libres en Montevideo. Las responsabilidades cotidianas, sus cuatro hijos y el trabajo dificultaron el estudio y la rendición de los exámenes libres. Recién en 2008 comenzó a estudiar bajo la modalidad semipresencial y desde entonces no interrumpió su formación"⁵.

Si bien es muy positiva esta modalidad de Formación, la deserción también existe, algunos datos: A comienzos del año 2010 se abrieron dos grupos de la asignatura Introducción a la Didáctica de la Especialidad Educación Musical con aproximadamente 25 estudiantes cada uno, a fines de octubre de 2010 cada grupo contaba con no más de 10 estudiantes activos⁶.

Estos datos nos conducen a diversas interrogantes:

¿Cuáles son los reales motivos de la deserción?

¿Son solamente los motivos laborales los más importantes?

¿Qué pasa con la real motivación de los estudiantes por la carrera docente?

¿Qué papel cumplen los docentes de Formación Docente en la deserción de los estudiantes?

Al respecto una opinión de una estudiante de Profesorado de Educación Musical:

"En esta carrera nos encontramos con todo tipo de docentes. Personas muy serias y comprometidas, que valoran el esfuerzo y el proceso, y otros docentes que no se comprometen ni planifican los encuentros y se nota".

3 Información extraída de artículo de prensa publicado en Diario "El País". Montevideo 25/09/2011.

4 Malcuori, Genoveva. "Descentralizados. Modalidad de formación semipresencial en mutación". Artículo de prensa publicado en "La diaria". Montevideo 14/12/2010.

5 Malcuori, Genoveva. *Op. cit.*

6 Información suministrada por docentes de Profesorado Semipresencial de la la especialidad Educación Musical durante el año lectivo 2010.

¿Será solamente por falta de tiempo? La mayoría de los estudiantes, sobre todo los que asisten al turno nocturno, trabajan además de estudiar. Es más, en el caso de los estudiantes de Profesorado, muchos de ellos ya dan clases antes de empezar el IPA pero al final de la carrera hay una enorme desmotivación, una sensación de que el egreso solamente significa ocupar un mejor lugar en la lista de aspiraciones a ocupar cargos docentes. En muchas experiencias personales de estudiantes, la mayoría de las asignaturas fueron muy poco significativas. Muchas veces el objetivo es quitarlas de encima, nada más. Por suerte también hay algunos docentes que generan ganas de seguir estudiando porque sus clases son excelentes y de gran aprendizaje pero en opinión de los estudiantes estos son muy pocos.

Dada la experiencia y percepción de los estudiantes esta situación sigue generando más interrogantes:

¿Los docentes de Formación Docente piensan en sus estudiantes a la hora de dictar sus cursos? El docente de formación docente ¿está verdaderamente comprometido con el estudiante y su formación?

Existen también otros problemas que creemos conducen también a la deserción y es debido a las diferentes problemáticas que surgieron y resurgieron por la superposición de planes. Con respecto a esto los estudiantes de diferentes institutos se han reunido con autoridades de formación docente para solicitar la solución de los problemas ocasionados.

Algunos de ellos: “Problemas con las inscripciones (desconocimiento por parte de funcionarios de los reglamentos), cursos que no existen más debido a la superposición de los planes, sistema de correlativas que no están claras, plan que se elabora y reformula año a año sin ser evaluado, cambios en las condiciones de un curso luego de empezado el año, desconocimiento de las evaluaciones y reválidas entre los planes, la imposibilidad de formación y especialización en ningún área educativa por ausencia de posgrados.

Año tras año ocurre lo mismo, se perjudica ni más ni menos que la formación de docentes. No se trata de que resuelvan la situación para cada año, necesitamos soluciones definitivas. Para esto tenemos que estar unidos y firmes ante los planteos que hagamos”⁷.

¿Será este otro motivo de deserción?

• **Reformas, contrarreformas y metarreformas en el sistema: Una manera de plasmar administrativamente el estancamiento**

A lo largo de los años asistimos a numerosas reformas educativas de corte político partidario y cuyos objetivos poco tienen que ver con la educación. Estas reformas se evalúan en “resultados académicos” de dudoso criterio pedagógico y lo único que se observa a lo largo de estos procesos es el deterioro de la educación y perjuicio a los estudiantes. Así lo demuestra lo que hemos venido desarrollando a lo largo de este trabajo.

Formación Docente no es ajena a estas reformas.

Algunos datos que demuestran la situación:

Coexisten en el año 2005 los siguientes planes vigentes:

- Plan 92, reformulación 2001 de Formación de Maestros.
- Plan 2005 de Formación de Maestros
- Plan 1997, reformulado 2003 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores
 - Plan 1997, Diseño Curricular 2005 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores
 - Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial en el IPA
 - Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semipresencial en siete especialidades en los IFD.

- Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semilibre en los IFD.
- Plan de Profesores Técnicos en el INET

En el año 2011 conviven en Profesorado de Educación Musical (modalidades presencial y semipresencial): Plan 86, Plan 2008 con dos variantes: las que se denominan según correspondan a generación 2008/2009 o generación 2010.

Esto ha traído problemas importantes a los estudiantes dado que hay algunas asignaturas diferentes en los planes y en las diferentes generaciones del mismo plan.

Primer año (generación 2008/2009)

- Solfeo I
- Historia de la Música I
 - Práctica Coral
 - Educación de la Voz I
- Taller de Exp. por la Música
- Introducción a Didáctica

Primer año (generación 2010)

- Solfeo I
- Historia de la Música I
- Organización y Dirección de Coros I
 - Educación de la Voz I
- Taller de Exp. por la Música
- Introducción a Didáctica

Segundo año (generación 2008/2009)

- Solfeo II
- Historia de la Música II
 - Armonía I
 - Educación de la Voz II
- Taller de expresión. y sensibilización corporal
 - Didáctica I

Segundo año (generación 2010)

- Solfeo II
- Historia de la Música II
- Organización y Dirección de Coros II
 - Armonía I
 - Acústica
 - Educación de la Voz II
 - Didáctica I

Tercer año (generación 2008/2009)

- Solfeo III
- Historia de la música Latinoamericana y Uruguaya
 - Armonía II
 - Dirección y Org. de Coros I
 - Taller de Creación Musical
 - Didáctica II

Tercer año (generación 2010)

- Solfeo III
- Historia de la música III
- Armonía II
- Taller de expresión. y sensibilización corporal
- Organización y Dir. de Coros III
- Historia del Arte
- Didáctica II

Cuarto año (generación 2008/2009)

- Organología
- Música Contemporánea
- Análisis
- Dirección y Org. de Coros II
- Práctica Instrumental: Piano o Guitarra
- Historia del Arte
- Didáctica III

Cuarto año (generación 2010)

- Organología
- Música latinoamericana
- Música Uruguaya
- Análisis
- Taller de Creación Musical
- Organización y Dir. de Coros IV Práctica Coral
- Práctica Instrumental: Piano/Guitarra
- Didáctica III

Plan 86

Primero

- Historia Música Universal I
- Historia del Arte I
- Impostación I
- Organización y Dirección Coros I
- Solfeo I
- Taller de Expresión Musical I

Segundo

- Historia Música Universal II
- Historia del Arte II
- Impostación II
- Organización y Dirección Coros II
- Solfeo II
- Taller de Expresión Musical II
- Didáctica I (Música)

Tercero

- Armonía I
- Educación Audioperceptiva

- Educación de la Voz
- Historia de la Música III
 - Historia del Arte III
- Organización y Dirección Coros III
 - Didáctica II (Música)

Cuarto

- Análisis y Composición
 - Armonía II
- Historia de la Música Americana
 - Organología
- Taller Expresión Musical III
 - Didáctica III (Música)

8

Además de las dificultades que se les plantean a los estudiantes que navegan en diferentes planes se agrega una problemática aún mayor y más grave consecuencia de las reformas de los gobiernos de turno. Nos referimos a que la formación docente en Educación Musical no prepara y no forma a los futuros docentes para los programas que deberán dictar en Educación Secundaria cuando ingresen a ella a ejercer como docentes.

La música popular y folklórica uruguaya y latinoamericana no aparece reflejada en el curriculum de formación de profesores de Música pero sí en los programas a dictar en Educación Secundaria. ¿Cómo resuelven entonces los estudiantes futuros docentes esta falencia de su formación? O lo que es peor aún, ¿Hay docentes calificados para dictar estas áreas de conocimiento en nuestra Formación Docente? O peor, ¿Formación Docente permite el ingreso al sistema de docentes del área no formal que están capacitados para poder formar en esas áreas de conocimiento disciplinar fundamentales para la formación de futuros docentes de música?

Las reformas de las reformas continúan y no resuelven las problemáticas de fondo de la formación docente. Si bien sabemos que la formación es permanente y que los docentes continúan o deben continuar su formación después de la obtención del título hay conocimientos fundamentales que la formación docente no se los da. Los estudiantes que egresan y que están comprometidos con su formación buscan fuera del sistema completar su formación. Muchos por diferentes motivos no lo realizan generando consecuencias negativas en sus prácticas docentes y en sus estudiantes a las cuales están dirigidas.

¿Cuál sería la solución entonces? Creemos que de una buena vez se debería pensar en una formación por y para los estudiantes futuros docentes, en sus necesidades y en lo que realmente sea significativo para su formación y para sus futuras prácticas docentes. Se debería pensar también en una renovación del cuerpo docente y que sus constitución estuviera dada no sólo por docentes idóneos sino también y fundamentalmente por docentes verdaderamente comprometidos con la formación de futuros docentes que elaboren currículas que sean significativas para quienes van dirigidas y no para aquellos que aspiren a dictarlas.

- **La deformación didáctica**
Incoherencia decir-hacer del modelo

Cuando nosotras, como estudiantes de formación docente, ingresamos al instituto, teníamos una visión muy diferente a la realidad con la que posteriormente nos enfrentamos. Esa romántica imagen de estudiante que vivía en nuestro imaginario, finalmente resultó ser una tábula rasa a ser adoctrinada en el fino arte de memorizar las biografías de los grandes maestros de la

metodología pedagógico-musical. El egresado ideal es aquel capaz de extraer, de estos gurús, las herramientas necesarias para aplicar en sus futuras clases. De esta manera, el buen alumno de Didáctica, además de saber vida, obra y frases célebres de los antedichos, tiene la habilidad de crear una metodología propia, apoyada sobre la base de un pastiche taxonómico funcional y simpático. Un conjunto completo de clichés con un giro personal.

Ejemplos: para abordar el tema “Contaminación sonora”, es menester realizar en clase ejercicios extraídos de las técnicas de Murray Schafer. Es recomendable enseñar a entonar intervalos dejando de lado las técnicas de Kodaly, por ejemplo. Estas dos máximas son indiscutibles. No quiere decir esto que siempre sea así y no haya medias tintas ni opiniones encontradas, pero hay ciertas técnicas o formas de abordaje de los temas del programa que son clásicos, casi clichés. Forma parte del sentido común del educador musical. Lo que nos enseñaron fue que cada uno de estos maestros ha desarrollado una serie de técnicas muy efectivas. Lo que el estudiante debe saber hacer, sería tener la habilidad de saber seleccionar la técnica correcta aplicable al tema específico. Algo así como saber clasificar las diferentes técnicas con criterios de adaptabilidad, pertinencia y funcionalidad. A la hora de elaborar una planificación de clase, es necesario fundamentar la técnica como nexo que une el tema con la metodología. Y esa metodología es la que tiene que ser apoyada en sustentos sólidos, tan sólidos como los de los grandes maestros. Ese es el 50% de la clase, básicamente. Aunque años más tarde una se entere de casualidad en un taller de un seminario de FLADEM, realizando un ejercicio, que “eso que se estaba haciendo era Orff”.

Recordando nuestras experiencias de clases supervisadas por docentes de Didáctica, notamos que en todas ellas omitimos un punto coyuntural entre los objetivos de la planificación, el objetivo principal de la clase: Hacer lo que el profesor le gusta que se haga. Reflexionando sobre el tema de en qué medida este punto era importante y silenciado, la discusión empezó a ramificarse en otras instancias de clase, tales como los exámenes, las pruebas escritas y, lo que es preocupante, las intervenciones orales en clase.

Con respecto a este tema lamentablemente nuestras experiencias como estudiantes y la de nuestras generaciones no han diferido mucho en los últimos años.

Desde las aulas hemos tenido docentes con discursos sobre una enseñanza motivadora, constructivista y con la experiencia como motor del conocimiento.

Pero ¿ha sido esto el discurso que predicaron como docentes? Lamentablemente tenemos respuesta a esta pregunta, nuestras vivencias han marcado mucho nuestra formación desde ese aspecto.

Tuvimos la suerte, o no, de tener docentes catalogados como muy idóneos y que predicaban con discursos sobre la enseñanza con gran tinte innovador pero para nuestra sorpresa eso no fue así cuando nos tocó ser sus estudiantes sino que nos encontramos con prácticas no solo de discurso positivista de docente que da su clase apoderándose del escritorio y esto cuando teníamos la suerte de tener sus clases.

Al momento de exigir nos exigían prácticas innovadoras y alejadas a su discurso y lo que es peor a su hacer. Tristemente esa es la imagen que nos han dejado y que por suerte hoy reflexionamos y nos cuestionamos esta postura para nuestro hacer.

- **La práctica docente y el rol del profesor adscriptor**

“Tradicionalmente, la escuela es el lugar donde la práctica docente -y no la formación docente- tiene lugar. En consecuencia, el papel que juegan los docentes aspirantes es muy nebuloso” (Brookes and Sikes, 1997:123)⁹

En la mayoría de los casos “profesor adscriptor” es un docente que cumple determinados requisitos administrativos. Esta tarea de gran responsabilidad e importancia en lo que respecta a la formación de los futuros docentes, necesita de un poco más que eso. ¿Cuáles son los objetivos de la tarea de un verdadero adscriptor?

⁹ Mag. Gabriel Díaz Maggioli: “Modelos de supervisión Educativa” (ANEP-CFE-IPES, Curso para profesores adscriptores, noviembre de 2006)

Tanto en las experiencias vividas durante las prácticas docentes de nuestra formación como las que observamos en las nuevas generaciones de estudiantes de formación docente estas siguen teñidas de aspectos algunos no muy positivos e incluso algunos muy frustrantes. De no existir una intervención a tiempo de los docentes de Didáctica la situación muchas veces culmina con la lamentable deserción de los estudiantes por la nefasta experiencia que dejan las prácticas docentes y/o los profesores adscriptores.

Más que denunciar estas lamentables experiencias consideramos que lo que urge es reflexionar e implementar rápidamente soluciones para que los futuros docentes (“docentes aspirantes”) tengan en la práctica docente también la formación docente necesaria e imprescindible en su formación.

Hemos vivido y presenciado instancias en las que algunos profesores adscriptores (que si bien son pocos no deberían estar habilitados para esta función) han provocado instancias sumamente violentas durante las prácticas que lejos de ser formativas provocan la frustración de los practicantes. Situaciones tales como destratos, sobrexigencia en la función que el practicante debe cumplir y no comprometerse con la importante función de docente modelo y referente de su formación.

Al respecto nos parece importante mencionar el aporte del Mag. Gabriel Díaz Maggioli sobre “Los modelos de supervisión educativa” abordados durante el curso para profesores adscriptores (ya citado), los cuales buscan dar autonomía al “docente aspirante”.

Estos modelos se dividen en: Modelos Prescriptivos y Modelos Colaborativos. Dentro de los colaborativos encontramos el Alternativo, el Colaborativo, el No-Prescriptivo, el Creativo y el Exploratorio. Todos ellos planteados desde los que darán menor autonomía hasta los que darán mayor autonomía al practicante.

Enumeraremos a continuación las características de cada uno de estos modelos:

El Modelo Prescriptivo:

En este modelo el Supervisor (profesor adscriptor):

- es una figura de autoridad que dirige, informa y modela la “buena” enseñanza.
- es la única fuente de experticia
- juzga y evalúa la “buena” enseñanza.
- proporciona una matriz de cómo se debe enseñar
- habla y el docente aspirante escucha
- trata de preservar su autoridad

Modelo Alternativo:

En este modelo el Supervisor:

- actúa como mentor, compartiendo diferentes perspectivas.
- es una fuente más de experticia.
- hace preguntas y fomenta la reflexión.
- proporciona alternativas para la consideración por parte del docente aspirante
- considera el diálogo tan importante como la escucha.
- ayuda a que el docente aspirante desarrolle autonomía

Modelo Colaborativo:

En este modelo el Supervisor:

- participa en la relación como colega.
- y el docente aspirante comparten sus experticias.
- es un co-explorador.
- comparte información para la consideración de ambos.
- y el docente aspirante se involucran en el diálogo como pares
- y el docente co-construyen la autoridad conjuntamente

Modelo no Prescriptivo:

En este modelo el Supervisor:

- es un colega que apoya.
- reconoce la experticia del docente aspirante

- comprende/busca comprender
- no adhiere a una matriz determinada sino que acepta la clase desde el punto de vista de lo que el docente aspirante busca lograr.
- escucha atentamente y sirve como “caja de resonancia”
- alienta al docente a asumir la responsabilidad por su desarrollo pedagógico.

Modelo Creativo:

En este modelo el Supervisor:

- es un facilitador
- proporciona otras fuentes de experticia
- está dispuesto a ayudar en lo que se necesite
- puede utilizar diferentes modelos tomando en cuenta “qué,” “cómo” y “por qué” enseñamos
- considera que el diálogo es tan importante como la escucha
- permite al docente seleccionar el enfoque que más se adecua a su estadio de desarrollo.

Modelo Exploratorio:

En este modelo el Supervisor:

- actúa como consultor
- reconoce la experticia del docente aspirante
- alienta a que el docente aspirante explore la enseñanza a través de la observación y la reflexión
- permite que el docente aspirante realice sus propias decisiones pedagógicas.
- alienta el auto-análisis y la investigación-acción.
- alienta al docente a hacerse cargo de su desarrollo profesional.

Creemos, sin lugar a dudas, que en la formación del practicante, docente aspirante, futuro docente, es fundamental el rol del profesor adscriptor, supervisor, en el que confluyan, en menor o mayor manera, todos los modelos de supervisión planteados. Dependiendo de las características personales o de las necesidades de desarrollo del practicante se acentuarán más uno o varios. La necesidad de uno o más modelos de supervisión dependerá también del momento en que se encuentre el practicante en el proceso de su formación.

Creemos también que los modelos colaborativos (Alternativo, Colaborativo, No-Prescriptivo, Creativo y Exploratorio) ejercerán una vital importancia en ese proceso de formación del futuro docente y enriquecerán las experiencias y formación del profesor adscriptor.

Es fundamental que el Profesor adscriptor y el practicante trabajen en forma conjunta, involucrándose mutuamente en la difícil y gratificante tarea del enseñar/aprender. Si realmente se da este trabajo conjunto podrá servir de ejemplo y propiciar el desarrollo de la cultura colaborativa en el centro, estimulando de este modo al trabajo en equipo, coordinado o interdisciplinario con otros docentes. Todo lo que implicaría aprendizajes significativos en la formación del rol docente del practicante.

Consideramos que es fundamental que el docente adscriptor tenga en cuenta su rol y la incidencia en la formación del futuro docente y en la búsqueda de la autonomía del practicante, objetivo básico de los modelos de supervisión.

Citamos a continuación un ejemplo práctico de observaciones realizadas por un docente adscriptor acerca de su practicante:

“Se me ha acercado varias veces a preguntarme cómo hago las cosas y ha compartido su propias ideas al respecto. Cuando busca ayuda, siempre viene con alguna idea o sugerencia ya pensada. Sin embargo, no se siente completamente seguro de la implementación de las mismas si antes no lo discute conmigo. Cuando discutimos las clases que dicta, demuestra que comprende las diferentes opciones pedagógicas a su alcance, aunque todavía le cuesta involucrar a los alumnos en el diálogo durante la clase. Se muestra abierto a nuevas ideas pero no le gusta que le digan qué tiene que hacer...Ha comenzado a tomar decisiones por sí mismo”.

(Ejemplo dado por el Mag. Gabriel Díaz Maggioli durante el curso para profesores

adscriptores).

Este es el diálogo que debiera existir entre todos los docentes adscriptores y practicantes pero lamentablemente sabemos con certeza que no es así.

Citamos a continuación un artículo escrito por estudiantes practicantes que nos resultó muy interesante para reflexionar y relacionar a propósito del tema que estamos desarrollando:

Cómo ser Practicante y no Morir en el Intento
"Marisol Díaz y Patricia Coiro"

La Práctica Docente es una parte fundamental en la formación de los estudiantes del IPA. Por esto es que creímos acertado dedicar en este primer número un espacio para exponer algunas de las problemáticas a las que nos enfrentamos en ésta.

Uno de los aspectos que más nos afecta es la escasez de profesores dispuestos a recibir practicantes. Esto nos lleva a una competitiva búsqueda ya que, al no conseguir profesor adscriptor, es común ver a dos estudiantes realizando la práctica en el mismo grupo, u otros que optan por no cursar la materia.

Sabemos que existen excelentes docentes que no tienen a su cargo alumnos adscriptos y con los cuales podríamos fortalecer nuestra formación.

Entendemos la responsabilidad que esto implica y el poco tiempo del que disponen en la actualidad los docentes. No obstante, creemos que los aspectos positivos, no sólo para el estudiante en formación sino para el propio docente, bien merecen este esfuerzo.

A través del estudiante, el profesor encuentra un vínculo con el Instituto de Formación Docente, pudiendo de esta manera contactarse con los nuevos enfoques y recursos didácticos que allí se manejan.

Por otra parte, se debe ver al practicante como un colaborador, ya que es nuestra obligación contribuir con el profesor adscriptor en todo lo que sea necesario para el mejor desarrollo del curso.

Somos conscientes de que recién estamos emprendiendo un largo camino, el de nuestra formación, pero no olviden que alguna vez Uds. ocuparon nuestro lugar.¹⁰

Cualquiera sea el modelo de profesor adscriptor, el practicante buscará la forma de colaborar con él en todo lo que respecta al curso y a los aprendizajes; lo que será fundamental en la tarea del docente adscriptor para ir contribuyendo a la formación del futuro docente.

Esta mutua colaboración se podrá dar de diferentes maneras según el modelo de supervisión educativa que se llevará a cabo en la relación docente adscriptor-practicante.

No debe confundirse mutua colaboración son sobrexigencia de los practicantes por parte del adscriptor como una forma de "aliviarse" de sus clases sino que este tenga en cuenta el verdadero rol que cumple como modelo y referente que debe ser para el estudiante practicante futuro docente.

•La "burrocracia" educativa

Una tras otra se suceden las reformas de planes y programas. Mientras se leen estas palabras, Uruguay está debatiendo la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa, un plan educativo que procura que las instituciones públicas de educación primaria, secundaria y técnica presenten proyectos de autogestión con el fin de mejorar los resultados educativos. Las posturas al respecto son muy variadas y las opiniones casi opuestas. Se ha generado un conflicto a nivel de los Consejos y, como no podía ser de otra manera, el tema se ha transformado en un debate político en el cual los representantes de cada partido aprovechan, de paso, para llevar agua a su molino rasgándose las vestiduras ante tal o cual decisión. En medio de este alboroto, el gremio de docentes, por su parte, tratando de llegar a un consenso. Los medios de comunicación ocupan horas de programación dedicadas a la

¹⁰ Z3, Revista de Educación Matemática, No.1, Agosto de 1996, Montevideo, Uruguay.

discusión del estado del sistema educativo nacional, a menudo generando debates sobre el tema que son moderados por personas que no se han informado en profundidad del asunto, pero absolutamente todos tienen voz y que el presidente de la república lo resume así: "No le damos al clavo a la enseñanza que precisamos".

Más allá de los cambios para bien o para mal, hay una constante que avanza en movimiento rectilíneo uniformemente acelerado desde las reformas de educación para el mercado que se vienen implementando desde la década del noventa: cada vez hay más papeleo y menos educación.

Absolutamente todo lo concerniente a la práctica educativa debe quedar registrado en actas, las calificaciones, las asistencias, las planificaciones anuales, el desarrollo del curso, el grado de "avance" del programa, los resultados de las pruebas diagnósticas y otros datos sobre los cursos. Tal importancia ha adquirido el registro del profesor que las libretas de calificaciones ya son libros de actas con tanto recuadro y casillero que completar que ya no se sabe lo que hay que hacer. En realidad sí se sabe, hay que completar los cuadros con lo que sea, aunque no se sepa cómo. Estos "libros del profesor" que se convierten en una especie de Biblia, cambian año a año, debido a la moda reciente y los conceptos pedagógicos de vanguardia. En las libretas de la reforma de 1996, había casilleros para completar con un número lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, entre otras cosas. Tras el cambio de plan, los estudiantes ya no proceden, no conceptualizan ni tienen actitudes pues los casilleros han desaparecido para dar lugar a otros requisitos más urgentes. Para muchos de nosotros resultó ser un alivio el poder evaluar de una manera un poco más integral, si se quiere, aunque supimos hacer trampas para que los números sumaran como debían. ¿Por qué? Porque los números tienen que cerrar, porque cada estudiante tiene un casillero para completar con un número que lo habilite a aprobar un curso o tener que rendir prueba.

La evaluación se ha convertido en mera calificación. Los procesos se miden en sucesiones numéricas donde el promedio matemático debe alcanzar determinadas cifras para subir de nivel. Y es que la educación se mide en resultados, pero no en resultados pedagógicos sino numéricos. Los porcentajes de deserción y pasaje de grado son los que indican si el sistema educativo es efectivo o no. A medida que los guarismos van preocupando, se contrarresta bajando el nivel de exigencia y, en consecuencia, de calidad educativa. De esta manera, los estudiantes de bajos recursos económicos, aquellos que más necesitan de una educación que les dé herramientas para desarrollarse en el futuro, sufren las consecuencias de un sistema regido por supuestos especialistas que se niegan a tomar las riendas de tamaña responsabilidad.

Ese sistema, a su vez, en sus diferentes niveles de jerarquías se interrelaciona a través de vínculos verticalistas y se comunica mediante circulares, comunicados y otros papeles. Estos requisitos inter institucionales tienen a su vez sus plazos, sus formas y condiciones. Dos personas que se conocen, son colegas y han trabajado en equipo, una vez que ocupan tal o cual silla de escritorio dejan de usar el teléfono para comunicarse y pasan a la fase del memorando.

Hoy en día, lo que no consta en actas, no consta. Y lo que está escrito, por más alejado que esté de la realidad, es lo que se toma por hecho.

A modo de ejemplo, los inspectores de asignatura realizan visitas a los profesores para realizar un informe de su desempeño. Si tienen tiempo, por supuesto, nadie inspecciona a los inspectores para certificar que realicen su trabajo. Ese informe puede variar drásticamente en función del estado de la libreta del profesor porque si no registra lo que hace, es como si no hubiese hecho nada.

Por otro lado, todo lo que deba ser comunicado de parte de los docentes a la inspección, debe ser dirigido por correspondencia, redactado con ciertas pautas formales y con el tiempo necesario para que sea leído. Algo así como un mes o quizás un poco menos, si se trata de una sola carilla. A menudo el docente desconoce estos plazos y usa el sentido común, pero la burocracia educativa deambula entre lo surrealista y el absurdo.

A todo esto, los estudiantes van pagando las consecuencias de la irresponsabilidad y falta de compromiso con que los adultos toman la educación.

¿Puede el docente eludir las trabas de la burocracia educativa?

Depende de su voluntad y convicción. Siempre existe la manera de tergiversar las cosas para cumplir con lo exigido y evitar la sanción. Dentro del salón de clases el profesor es quien decide de qué manera se trabaja. En la medida que se haga valer este derecho, vamos por el buen camino. Ahora bien, hay que asumir las consecuencias y eso dependerá del grado de

compromiso que se tenga con la profesión y los objetivos reales que el profesor se fije en sus clases: si lo que pretende es educar o cumplir requisitos.

Por otro lado hay obstáculos que no son tan fáciles de salvar y tienen que ver con lo externo al salón de clases. Cuando los encargados de la educación deciden quitar las asignaturas de las currículas no hay nada que pueda hacerse. La lucha por la educación se lleva adelante desde las aulas, trabajando por mejorar las prácticas, enfocándose en los estudiantes y tratando que cada instancia de clase sea significativa. Esa es la única manera de construir argumentos sólidos que nos permitan defender la educación musical.

¿Qué pasa desde la formación docente?

Las reformas atraviesan los planes y programas de la formación docente coexistiendo, generalmente. Las modas pedagógicas se instauran en la formación docente y, en el mejor de los casos, los estudiantes analizan las diferentes posturas en clases. Didáctica, Pedagogía, Psicología del Aprendizaje y Evaluación son asignaturas que abordan temas que contribuyen a la formación de un criterio responsable y personal del trabajo evaluativo del futuro docente, pero una vez que éste se enfrenta a la práctica docente y sus mecanismos, las posibilidades de desarrollo de sus criterios no es la esperada. Hay que adaptarse a las formas impuestas. Por otro lado, en los centros de formación se crea una cultura de “la nota”, dado que ésta habilita a exonerar asignaturas, figurar en un mejor lugar de la lista de aspirantes a horas de prácticas docentes y salvar exámenes. El discurso de los docentes no condice con la forma de evaluación pues al final del curso, siempre la habilitación está supeditada a un número.

Si los docentes se forman bajo estos criterios, ¿no es probable que al asumir el rol de educadores sigan el ejemplo?

- **¿Buscando la motivación del estudiante? Curriculum oculto impuesto por la circunstancia**

En el marco del nuevo sistema integrado de formación docente, se ha instaurado un sistema de becas especiales para estudiantes de educación media y técnica y para estudiantes de formación docente. Los futuros educadores que se hacen beneficiarios de estas becas acceden a una prima económica. Este proyecto elaborado en 2006 y puesto en práctica desde 2008, abarca diversos aspectos que apuntan al aumento de la matrícula de estudiantes de formación docente y, por supuesto, elevar los porcentajes de docentes egresados. Con respecto al ingreso, el nuevo plan propone que el mismo será lo más amplio posible, eliminando la prueba de lengua y el tope de edad.¹¹

Gran parte de la responsabilidad de la actual crisis educativa se atribuye al bajo número de docentes egresados que trabajan en educación media. La escasez de profesores titulados permite que los cargos sean ocupados por estudiantes que no han concluido la carrera u otros profesionales, especializados en áreas similares a la asignatura. La solución que se propone es estimular la inscripción a los centros de formación docente sin tener en cuenta la infraestructura que albergue tal masificación. Asimismo, los porcentajes de egreso son inversamente proporcionales a la matrícula de inscripción y el incremento de gastos al Estado no permite la correcta inversión de recursos.

Ocurren situaciones peculiares, tales como la incoherencia entre el grado de exigencia en los cursos y los requisitos de inscripción. Salvo los idiomas y las asignaturas artísticas, no hay requisitos específicos ni pruebas de ingreso para los aspirantes. Desde 2008 se dejó de implementar la prueba básica de Lenguaje, que era la única que se aplicaba a todos los estudiantes. De esa manera, quienes provengan de la enseñanza media, cuyo perfil de egreso ha decaído sensiblemente en su exigencia, entran a un instituto en el cual gran parte de ellos no logra adaptarse. Otro gran problema tiene que ver con la escasez de docentes a ocupar los cargos en los institutos de formación, que provoca la imposibilidad de cursar algunas asignaturas durante el tiempo que no se logre subsanar el percance. Generalmente, la manera de mitigar esa desprolijidad de gestión consiste en ofrecer el cargo a docentes que se desempeñan en áreas similares o a veces ni siquiera eso.

Todas estas y más situaciones de desorden administrativo contribuyen a la conformación

11 ANEP (2008) Nuevo sistema integrado de Formación Docente

de grandes problemas que siempre derivan en la deserción.

Las políticas de renovación comienzan por el final. Se producen cambios en los planes de educación secundaria pero no hay docentes formados para esos nuevos proyectos. A su vez, las reformas llegan a la formación docente y no hay profesores preparados para educar a esos futuros docentes. Anteponiendo la carreta a los bueyes, tratamos de avanzar a los tumbos.

Retomando el tema de las primas económicas, un alto porcentaje de aspirantes a profesor no comienza la carrera por vocación docente sino por una posibilidad laboral pobremente recompensada pero medianamente estable. El alto número de desempleo obliga a los jóvenes a estudiar cualquier carrera u oficio que les otorgue posibilidades de ocupación a corto plazo. En educación media no es necesario ser egresado para entrar al sistema, sobre todo en las asignaturas que tienen déficit de profesores. Educación Musical es una de ellas. Gran parte de los estudiantes de profesorado, entonces, toman la docencia como un empleo de paso y en algunos casos optan por la especialidad en función de la recompensa económica, pues las primas varían según el grado de profesores egresados que haya y la cantidad de horas docentes vacantes. Algunos, incluso, trabajan algunas horas en educación media para poder llevar adelante su verdadera vocación, la carrera que han elegido estudiar y a lo que piensan dedicarse en el futuro.

¿Se busca realmente la motivación de los estudiantes o se premia la asistencia dando por sentado que cuanto mayor número de egresados haya, mejor va a ser la educación? Si esos egresados realizaron los cursos por interés económico o laboral más que por vocación; ¿eso es garantía de calidad educativa? Si partimos de la premisa que el título es lo realmente importante; ¿qué lugar ocupa el proceso formativo?

- **El perfil políticamente correcto del educador musical**

Las inspecciones de asignatura evalúan determinados aspectos de los educadores y plasman el resultado en un informe de manera numérica.

La visita del inspector bien puede ser una instancia formativa en la cual el docente recibe una devolución sobre su práctica y críticas constructivas que le ayuden a mejorar su desempeño, o bien puede ser una instancia de fiscalización en la que el docente intente mostrarse de la manera que el inspector lo quiere ver trabajar, encajando en ese perfil políticamente correcto según el criterio de quien observa.

Se puede establecer que entre la inspección y la supervisión hay un continuum; en el extremo de la inspección se visualiza la autoridad educativa, que controla, que verifica que se cumpla lo que está establecido desde la normativa vigente para cada sistema educativo, no crea la norma pero debe respetarla y hacerla respetar; desde la perspectiva del supervisor, se observa el rol colaborador, que orienta, que trabaja con sus colegas desde la cooperación.

En el nuevo marco de la supervisión formativa, la misma es un ejercicio de formación permanente de los docentes, es otro proceso de formación del formador, al brindar apoyo y orientación.¹²

Este rol que debería cumplir el inspector/supervisor es en la mayoría de los casos un ideal que pocas veces se cumple. La figura del inspector es percibida por la mayoría del colectivo docente como un fiscalizador de su trabajo. En general, se preparan las clases en función de la visión didáctica que tenga el inspector para “mostrar” una clase ejemplar que no siempre es de convencimiento de los docentes.

Esto ya se vive desde la formación docente donde los estudiantes futuros docentes dan sus clases en virtud de la postura que tenga su profesor de Didáctica. Es algo muy arraigado y difícil de cambiar cuando docentes de Didáctica con posturas flexibles y que buscan que el futuro docente construya su rol desde su convencimiento por sus prácticas y no por las que agrada a su supervisor. En definitiva, esta situación ha conducido a que los docentes den clases según quien los observe y no para los estudiantes a los cuales se dirige.

12 Fiore, E.- Leymoní, J.: “Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior”. Ed. Grupo Magro. Montevideo, 2007.

Cuando logran desprenderse y realmente posicionarse en el rol docente en el cual están convencidos, su desempeño docente no solo mejora sino que es sumamente significativo para sus estudiantes y para él mismo.

Ahora bien, ¿cual debería ser el verdadero rol del inspector/supervisor?

Las inspecciones del CES (Consejo de Educación Secundaria) establecen:

“El cuerpo inspectivo es un grupo profesional y profesionalizante conformado por docentes de carrera de alto nivel técnico-pedagógico e inquietud por la actualización permanente”.¹³

El CES plantea también cuál debiera ser el perfil de la función inspectiva y entre los procedimientos pedagógico-didácticos que la misma debiera realizar se menciona:

– Aplicar estrategias para asesorar, orientar, capacitar y evaluar al colectivo docente.

A modo de ejemplo promover la realización de salas, jornadas, investigaciones y producción de materiales didácticos.

– Impulsar y colectivizar experiencias pedagógicas exitosas.

– Organizar y planificar actividades orientadas al mejoramiento de las prácticas educativas de los diferentes actores institucionales.¹⁴

Esta descripción del rol del Inspector no es percibida de esta forma por gran parte del colectivo docente. Muchos docentes incluso rara vez tienen contacto con sus inspectores, en algunos casos pasan años antes de que les realicen una inspección.

En cuanto a los procedimientos pedagógico-didácticos enumerados y más específicamente el relacionado con el impulsar y colectivizar experiencias pedagógicas exitosas también percibimos que es casi nula esta práctica. En algunos casos cuando se cita al personal docente por parte de inspección es para “rezongar” por las malas prácticas de algunos docentes.

Existen muchas prácticas valiosísimas de docentes (algunos de ellos del interior de nuestro país) que podrían colectivizarse como forma de intercambio y de formación. La mayoría de estas buenas prácticas quedan en el olvido y muchas veces los buenos docentes se “cansan” del tan poco apoyo recibido y del trabajo en solitario. Incluso algunos dejan el sistema educativo formal o están a punto de hacerlo.

Esta situación también se vive en la formación de los futuros docentes. La mayoría de los docentes de formación docente y específicamente los del Profesorado de Educación Musical trabajan en solitario, casi no existe el trabajo colaborativo (salvo excepciones) y muchas veces se lo rechaza.

Los estudiantes/futuros docentes perciben y viven estas prácticas de sus docentes lo que no los motiva ni les proporciona iniciativa para colectivizar sus propias experiencias y saberes entre sus pares.

Otro punto importante es el que tiene que ver con las visitas del inspector/supervisor. Estas deberían ofrecer ayuda, orientación, información sobre nuevos proyectos curriculares, cambios de programas y su instrumentación, búsqueda de información para decisiones posteriores, evaluación formativa del funcionamiento de la enseñanza y del sistema. En muchos casos la realidad está lejos de esta impronta y se limita a una observación de clase y posterior calificación de la misma.

La instancia de visita de supervisión debería ser de retroalimentación y evaluación conjunta entre el docente observado y el que observa. Ambos deberían compartir esta instancia como de mutuo crecimiento personal y profesional. Así debiera ser también en los cursos de Didáctica de Formación Docente.

“El diálogo, en la medida que sea auténtico y sincero, acortará la distancia entre inspector y docente, y llegará a una situación en la que la acción inspectora se ensamble con la docente y permita establecer una interacción de la que las dos partes puedan sacar provecho” (Miguel Soler).¹⁵

13 ANEP (1997). Reforma del perfil de la Inspección de Ciclo Básico.

14 ANEP (2002). Perfil de la función Inspectiva.

15 Fiore, E.- Leymoní, J.: Op. Cit., pág. 280

“Los profesores que me leen han de reivindicar no solamente sus derechos -que bien lo necesitan- sino reivindicar también los derechos de los alumnos, que son los verdaderos sujetos del proceso educativo”¹⁶

ANDREA TEJERA IRIARTE: Docente de Educación Musical y Directora de Coros egresada del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo – Uruguay). Actualmente se desempeña en Educación Secundaria, en Formación Docente Magisterial y como docente de Didáctica de Educación Musical en Profesorado Semipresencial. Integra el plantel docente de www.educando.info siendo autora de artículos referidos a los contenidos de la asignatura Ed. Sonora y Musical. Se ha desempeñado también en Educación Primaria y en el Conservatorio de AUDEM (Asoc. Uruguay de músicos). Ha realizado estudios de Piano, Dirección Orquestal y Musicología en Escuela Universitaria de Música (Montevideo); Clave y Flauta dulce en Montevideo y Buenos Aires. Ha participado en distintos conciertos como solista de clave y como integrante de grupos de cámara. Ha participado como asistente y ponente en cursos y seminarios nacionales e internacionales. Ha publicado artículos referidos a Educación Musical.

ELENITA CURBELO MATOS: Docente de Educación Musical, Expresión Corporal y Danza. Se ha formado en el Instituto de Profesores Artigas y es egresada de la Escuela Nacional de Danza, división Folklore. Actualmente se desempeña en Educación Secundaria como docente de Educación Sonora y Musical y como docente de Danza en bachillerato artístico. Trabajó como docente tutora en el proyecto PIU, destinado al apoyo pedagógico de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Ha integrado el ballet folklórico nacional siendo parte del elenco estable durante seis años. Ha participado como bailarina en diversos grupos de danzas tradicionales. Realizó cursos y talleres de danza, estudios de piano, guitarra y gestión cultural. Participó como asistente en seminarios y congresos nacionales e internacionales.