



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Identidades en danza” en el territorio virtual
Imágenes para desnaturalizar estereotipos de
raza, género y cultura**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Que para obtener el título de posgrado:
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS
INTERCULTURALES, GÉNEROS Y SEXUALIDADES

Presenta la profesora:

Carol Yordanoff

Director

Dr. Alejandro Rost

Codirectora

Esp. Alejandra Rodríguez de Anca

Año 2024

Índice

Introducción.....	3
Capítulo I Construcciones de la danza.....	6
I. 1 Corporalidades.....	6
I. 2 Las corporalidades de la colonialidad.....	11
I. 3 La colonialidad, orígenes de nuestras actuales configuraciones identitarias nacionales.....	12
I. 4 Procesos sociales de interseccionalidad.....	13
I. 5 Configuraciones identitarias en la danza neuquina.....	15
Capítulo II Intervención en el campo de la danza a través del territorio virtual.....	18
II. 1 Territorio.....	18
II. 2 Territorio virtual.....	18
II. 3 Realidad versus Virtualidad ¿Una oposición derrumbada?.....	19
II. 4 Características de la educación en pandemia.....	21
Capítulo III La producción de discursos.....	24
III. 1 La producción de discursos como trayectoria contrahegemónica.....	24
III. 2 Danza en la escuela: desfeticizar el sentido común.....	25
III. 3 ¿Por qué efemérides? Elegir nuestros propios actos de celebración y reflexión.....	30
III. ¿Por qué imagen? El conflicto entre lo que se espera ver y lo que se ve.....	31
Capítulo IV Proceso de elaboración de “Identidades en danza.....	33
IV. 1 La construcción de los micros audiovisuales.....	34
IV. 2 Tensiones que se ponen en juego en las asociaciones efemérides/imágenes.....	36
Capítulo V Proceso de puesta en práctica de “Identidades en danza.....	41
V. 1 Registros y devoluciones de redes sociales.....	41
V. 2 Devoluciones en el ámbito de estudios interculturales, género y sexualidades.....	43
V. 3 Entreversiones: Revisión de la prueba piloto de intervención.....	45
Capítulo VI Bases para una nueva versión de “Identidades en danza.....	47
VI. 1 Las redes sociales.....	48
VI. 2 Estructura de las publicaciones.....	48
VI. 3 Destinataries.....	50
VI. 4 Estrategias de comunicación.....	52
Capítulo VII Conclusiones.....	55
Referencias bibliográficas.....	58

Introducción

“Identidades en danza” es el resultado de una intervención en territorio surgida de la integración de los trayectos educativos de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades (EEEIGS) de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti, provincia de Río Negro) y de los conocimientos y experiencias propios construidos en el campo de la danza. Esta producción refleja la construcción de ese proceso que tuvo la particularidad de ocurrir en los años 2020 y 2021, durante la Pandemia por Covid 19, debiendo adaptarse, tanto la intervención como el territorio, al distanciamiento social obligatorio. Bajo estas circunstancias, la intervención se llevó a cabo por la vía virtual, delimitando este canal las posibilidades, los accesos y los territorios a intervenir.

Es a la luz de las corrientes de Pensamiento Crítico, las teorías Decoloniales y la interseccionalidad, y desde la práctica de danza como bailarina, coreógrafa y docente, que propongo desnaturalizar estereotipos de género, raza y cultura presentes en las prácticas y habitus culturales de danza en Neuquén.

Dentro del mundo del baile vivo desde los cinco años de edad. Si bien mi formación académica es como profesora de danza clásica y contemporánea, también estudié y desarrollé varias técnicas y estilos de danza (folclore, flamenco, jazz, danzas españolas, tap, expresión corporal y técnicas contemporáneas complementarias) en sistemas de educación no formal, tanto en el país como en el extranjero. En paralelo al trabajo creativo como coreógrafa (tanto en ballet como en teatro), ejercí la docencia en la disciplina desde muy joven habiendo estado en las aulas de nivel inicial, primario, secundario y terciario en el ámbito oficial y en el privado. Incluso desde la danza participé en la construcción del Diseño Curricular de nivel medio neuquino. En todos los ámbitos de la danza se padece la exclusión en menor o mayor medida, según la distancia que exista entre le bailarine y el modelo a seguir impuesto por la cultura hegemónica moderno-europea. Los estereotipos que esta sostiene priorizan y valoran la raza blanca, el predominio del varón cis, la clase social con mayor acumulación de capital y la sexualidad heteronormativa. Las personas que quedan al margen del modelo, que no encajan en el estereotipo, son discriminadas.

Por este motivo, la intervención en territorio que denominé “Identidades en danza” propone un conflicto de representaciones a través de imágenes de danza que contienen información disruptiva al sentido común. Imágenes que ponen en evidencia los preconceptos adquiridos culturalmente en relación a la danza, el género, la raza, la cultura y sus valoraciones y jerarquías asociadas. Al enfrentar el sentido común con realidades diferentes, los estereotipos se visibilizan como tales, haciendo

evidentes las discriminaciones acostumbradas que dejan afuera del campo de la danza a muchas identidades.

Como condición impuesta por el contexto epidemiológico mundial, estas imágenes tenían que poder circular evitando el contacto social de la presencialidad. Ante la dura realidad del distanciamiento social obligatorio provocado por el Covid-19, la virtualidad surgió como el único modo de relación social posible que terminó por modificar (en algunos casos de manera definitiva) la forma de comunicarnos, de educarnos, así como el circuito de difusión, publicidad y popularidad. Por lo tanto, se suplantaron las conocidas y habituales prácticas educativas de interrelación personal por la menos transitada interacción a través de las redes sociales.

La producción es una “*entreversión*” -es decir, bocetos en proceso de publicación portadores de una versión acerca de lo instituido que está causando malestar- y consiste en una serie de micros audiovisuales con imágenes de diferentes estilos de danza correspondientes a distintas culturas, asociadas a efemérides que ponen en evidencia cuestiones de raza, género y jerarquías culturales. La propuesta se fundó en la potencia de la imagen para sintetizar conflictos y hacerlos evidentes y se distribuyó a través de las redes sociales. Posteriormente se construyó un blog, iniciativa motivada por la necesidad pedagógica de contar con material de consulta permanente. A medida que se ponía en marcha el proyecto, ocurrió que el territorio de la virtualidad con sus dinámicas particulares se convirtió en un problema en sí mismo a la hora de instalar la tensión para provocar la reflexión en pos de una práctica de danza amorosa, desprejuiciada e inclusiva, tanto en la educación neuquina como en la producción y distribución de este lenguaje. Se define entonces esta intervención como *entre-versión*, una versión en proceso, una prueba piloto de ejecución y publicación que hizo necesario el análisis y conocimiento de las herramientas de comunicación.

El presente trabajo contiene distintos niveles de análisis interrelacionados. Por un lado, al considerar a los estereotipos como un conjunto de creencias que determinan la percepción de las identidades a la vez que las jerarquizan, se introduce la cuestión de las estrategias identitarias del poder. Por lo que, en el capítulo I, se propone el análisis de los estereotipos en la danza como procesos sociales de interseccionalidad, es decir realizaciones situadas (Viveros Vigoya, 2016) que ponen en juego categorías de raza, género, clase y edad en determinados momentos históricos con determinada construcción de significados. Teniendo en cuenta que la danza es una forma de conocimiento y el conocimiento es una de las bases del poder, será preciso preguntarse sobre quién produce el conocimiento, qué conocimiento es válido y quién tiene el poder para decidir estas cuestiones en la danza.

Por otro lado, al manifestarse internet como *territorio a intervenir*, las nociones de realidad, territorio, identidad y cultura, se vuelven líquidas y difusas. Se hace necesario, en el capítulo II, interrogar los sentidos y significados de este *territorio fluido*, que ha cobrado una relevancia, uso y tránsito inusitados a partir del distanciamiento social obligatorio, modificando sentires y pensares, borrando fronteras entre lo virtual y lo físico, e instalando nuevos sentidos de realidad.

A continuación, en el capítulo III, se fundamentan las propuestas audiovisuales que se construyeron para navegar en el territorio virtual. En el capítulo IV, se describen las primeras versiones o pruebas pilotos de las producciones: los cuatro micros que apuntan a visibilizar discriminaciones de género, cultura, sexualidades y raza. En el capítulo V, se describe su puesta en juego en el territorio virtual, impacto y devoluciones. En el capítulo VI, a raíz de la experiencia previa y el impacto obtenido, se sientan las bases para una nueva versión que termina de conformarse en las conclusiones del capítulo VII.

El conjunto de rutas, redes y nociones líquidas de territorio e identidad para navegar y/o habitar un “nuevo mundo” (el virtual), se descubrieron en este diálogo entre la teoría y la acción en territorio en pos de deconstruir los estereotipos en la danza.

Capítulo I Construcciones de la danza

Danzo y me muevo en las instituciones que danzan.

La escuela fue árida y quieta, una piedra atada a los pies.

La terciaria fue un corset ajustado por el lazo de la mirada de los varones.

La danza es hablada por la lengua de los hombres y es frágil el discurso del cuerpo de la bailarina.

Sigo moviéndome entre los mandatos y las normas, y al agitarlos, se descentran.

Danzo y soy más yo en el deseo. Y el deseo despabila al erotismo, y lo pone patas para arriba. Y mi

voz de poética propioceptiva se une a otros cuerpos que buscan.

Buscamos una nueva identidad. Danzando.

I.1 Corporalidades

El elemento indispensable para danzar es el cuerpo, y en las corporalidades se vehiculizan las configuraciones de identidades. Traigamos a nuestra mente una imagen de mujer, excedida en peso, baja, mayor de 50 años, ojos rasgados, piel marrón ¿tenemos en mente a alguien así? Bien, preguntémonos: ¿Qué nivel de estudios le asignamos? ¿En qué lugar de la ciudad vive? ¿A qué clase social la vinculamos? ¿Desde dónde nos vinculamos con ella? Cuando las identidades se valoran y jerarquizan desde un único y arbitrario parámetro de corporalidad, se fijan legitimaciones y discriminaciones. Existen cuerpos que entran y cuerpos que quedan afuera de la “medida”. Esto sucede en las corporalidades danzantes, y ocurre también con la misma disciplina danza en sus construcciones sociales. Existen danzas con mayúscula y danzas con minúscula, así como bailarinxs y gente que simplemente baila por ahí. Volvamos a nuestra mujer ejemplar: ¿La vemos bailando ballet en el teatro de la ciudad? ¿Por qué?

Parte de la construcción de los estereotipos en la danza deviene de las representaciones sociales del cuerpo, de los simbolismos que cada cultura le asigna a través de cómo lo nombra, que funciones resalta, qué relaciones establece a través de sus prácticas, qué ubicación en el cosmos, la naturaleza y la comunidad humana le asigna. El “cuerpo” no es una realidad natural, es el efecto de una construcción cultural e histórica y obedece a una determinada visión del mundo y una específica definición de persona. Cada sociedad y cultura le otorga su particular significado.

Sabemos que la concepción de la corporalidad Latinoamericana está directamente relacionada con la colonialidad, es decir con la representación hegemónica europea de corporeidad, razón por la cual se hace necesario historizar acerca de esta convención social. En este sentido, el antropólogo y sociólogo

Le Breton (2002) entiende la construcción occidental del cuerpo como consecuencia de la transformación de las sociedades holísticas en sociedades individualistas. Un proceso que se extendió desde la Edad Media, pasando por el Renacimiento hasta la Modernidad, época en la que se terminaron de sentar las bases para la actual configuración del cuerpo a raíz del pensamiento cartesiano. Para las sociedades de cosmogonías holísticas (como lo fue alguna vez la sociedad europea pre-capitalista) que aún perviven, el cuerpo no es la persona, es la comunidad, un empalme con el universo, identidad de sustancia entre el hombre y el mundo y no desaparece con la muerte, sino que permanece en la naturaleza y el cosmos. En Europa de los Siglos XIV y XV, el individualismo creciente introdujo la separación, el descubrimiento de sí mismo como individuo singular que “posee” un cuerpo cuyo rostro lo distingue del resto de las personas y desaparece con la muerte. Esta separación del individuo del cuerpo social volviéndose un cuerpo para él solo desde donde mirar al mundo en vez de ser parte de él, también se reflejó en la forma de moverse. Mientras que la forma de bailar del pueblo llano (aún en transición de una forma de sociedad a otra) era descrita como violenta y extrema, hasta lasciva e inmoral, las clases altas se atribuyeron una danza pomposa y contenida restringida a fiestas ordenadas, basadas más en la separación que en la confusión. De hecho, fue en las cortes principescas italianas del Renacimiento del Siglo XV donde se empezó a formalizar el baile como entretenimiento y espectáculo, en los que unos hacen y otros miran. Nobles y príncipes festejaban bodas, bautizos y victorias políticas en las que ellos mismos actuaban con riqueza de vestuario y complicada escenografía que incluía el uso de máquinas, música y baile al servicio de una trama que buscaba el engrandecimiento de la persona del monarca a través de temas mitológicos. La danza en las cortes se convirtió en una verdadera seña de identidad política y cultural, haciendo necesaria su sistematización y transmisión. En este ámbito empezaron a tener peso los maestros de danza y se establecieron reglas básicas del buen danzar, basadas en una nueva y clara concepción del espacio individual, así como en la voluntad de dirigir y diseñar con precisión y anticipación la propia trayectoria. Describe esas reglas Alberdi Alonso (2013) a partir del primer tratado de danza “De arte saltandii et choreas ducendi” escrito por Domenico da Piacenza a mediados del S XV:

- . *La medida o proporción, concepto fundamental en el pensamiento renacentista.*
- . *La memoria de los pasos y de las líneas a seguir en el suelo.*
- . *El reparto del espacio o la habilidad de hacer el tipo de movimiento que armoniosamente se fije en el espacio disponible.*

Esto obedece a que la danza como arte escénico europeo nació en el contexto de los estudios de Copérnico, Bruno, Kepler y la astronomía y la física de Galileo, la filosofía mecanicista y sus nuevas

nociones de medida, exactitud y rigor. En las cortes se hizo de la danza un arte intelectual, matemático, artificial, controlado, en la que el bailarín (sólo bailaban los hombres) es espejo del universo y repite en miniatura su evolución. Incluso algunas danzas imitaban el movimiento de los astros, siendo el rey el encargado de representar al sol. Esta jerarquía en los roles utilizada para resaltar la figura central del monarca, se reflejó en la creación e implementación de nuevas técnicas de movimiento, como el “ayre” o elevación: el ligero ascenso y descenso del cuerpo desde el empeine. Hoy en día aún se lo denomina en francés como “*relevé*”, y significa subirse a la media punta o a la punta del pie, posición que resalta y “eleva” a la persona que la realiza por sobre el resto. La evolución de estos espectáculos dio origen a un nuevo género de danza, el ballet de corte. En un mundo en el que la matemática abstracta refutaba los datos provenientes de los sentidos y, como expresa Le Breton (2002), el “aproximadamente” dejó paso a la “precisión”, nació, con la presentación del Ballet Comique de la Reine en París en 1581, el primer espectáculo de ballet.

Socialmente, se trata del advenimiento del reinado del control humano que así como conquistaba al tiempo a través del reloj, reducía toda la naturaleza al mecanismo, inclusive al cuerpo. Una concepción que se refleja en la conocida metáfora de Descartes: *el cuerpo máquina*, origen de la gran escisión mente/cuerpo que nos rige culturalmente hasta la actualidad. Es con el nacimiento del binomio cartesiano que eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra el cuerpo, que el sujeto distinguió entre alma y cuerpo y le otorgó a la primera la jerarquía de valor y al segundo el origen de las pasiones. En palabras del propio Descartes (citado en Le Breton, 2002): “No creo de ningún modo...que uno deba abstenerse de tener pasiones, basta que se sujeten a la razón (carta a Elisabeth, 1° de septiembre de 1645)” (p.67). Como consecuencia, se abrió una búsqueda de racionalidad, de lógicas intelectuales que continúan hasta el día de hoy.

Esta enajenación del cuerpo como algo impuro y corrupto, se complementó con el significado de manifestación inmoral del cuerpo en el baile y las fiestas populares. El cuerpo se alejó del placer y de la comunidad para convertirse en un dispositivo mecánico de fuerza de trabajo para la acumulación del capital. Visto como un territorio más, el cuerpo físico fue expropiado de los trabajadores al igual que la propiedad de la tierra, el tiempo y la comunión tanto con la divinidad como con la comunidad. Silvia Federici (2010) conecta las expresiones del cuerpo en movimiento de la Edad Moderna con formas de socialización y cohesión interpersonal propias de la cultura popular. Deportes, juegos, danzas, entre otros ritos grupales creaban lazos y solidaridad entre los trabajadores, por lo que los poderes de la Iglesia, la Nobleza y la Burguesía unidos en la figura del Estado, generaron estrategias para desarticularlos y anularlos.

Lo que estaba en juego era la desocialización o descolectivización de la reproducción de la fuerza de trabajo, así como el intento de imponer un uso más productivo al tiempo libre. En Inglaterra, este proceso alcanzó su punto culminante con la llegada al poder de los puritanos después de la guerra Civil (1642-1649), cuando el miedo a la indisciplina social dio lugar a la prohibición de las reuniones y festejos proletarios. Pero la “reforma moral” fue igualmente intensa en las regiones no-protestantes, en donde, en el mismo período, las procesiones religiosas reemplazaron al baile y la danza que se habían venido realizando dentro y fuera de las iglesias. Incluso se privatizó la relación del individuo con Dios: en las regiones protestantes, a través de la institución de una relación directa del individuo y la divinidad; y en las regiones católicas, con la introducción de la confesión individual. La iglesia misma, en tanto centro comunitario, dejó de ser la sede de cualquier actividad que no estuviera relacionada con el culto. Como resultado el cercamiento físico ejercido por la privatización de la tierra y los cercos de las tierras comunes fue ampliado por medio de un proceso de cerramiento social, el desplazamiento de la reproducción de los trabajadores del campo abierto al hogar, de la comunidad a la familia, del espacio público (la tierra en común, la iglesia) al privado. (Federici, 2010, pp. 126-127).

No sólo se establecieron, en este proceso de individuación de la sociedad, los estereotipos de corporalidad como propiedad y consecuentemente como máquina, sino que también se jerarquizó el cuerpo masculino por sobre el femenino, y el de etnias africanas y americanas como inferior al de las razas europeas. La perspectiva de la autonomía del hombre con respecto al cosmos, la divinidad y el cuerpo liberó a la burguesía de los compromisos con la comunidad, la religión y la solidaridad con el otro. Al mismo tiempo, le abrió el camino para instalar el sexismo, el racismo y la pauperización como estrategias y mecanismos para la acumulación de capital. Esta ascendente clase, desde la perspectiva del individuo como creador del propio destino sin barreras, completó la transición de la sociedad feudal a la sociedad capitalista, desde el siglo XII hasta el siglo XVII. Favoreció el patriarcado y la misoginia para realizar un cercamiento y apropiación de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo femenina y, una vez anexada América, reprodujo ese cercamiento sobre los pueblos colonizados bajo la justificación racista de la Ilustración que determinó convenientemente la superioridad de la raza blanca sobre las otras. Sin la concepción de cuerpo como propiedad, no hubiera surgido la explotación del cuerpo del otro para el propio beneficio.

La acumulación primitiva consistió en una inmensa acumulación de fuerza de trabajo -“trabajo muerto” en la forma de bienes robados y “trabajo vivo” en la forma de seres humanos puestos a disposición para la explotación- llevada a cabo en una escala nunca igualada en la historia. (Federici, 2010, p. 92)

El cambio de una economía de subsistencia por una economía monetaria a lo largo de los siglos XIII a XVII produjo las condiciones materiales para que la mujer fuera expulsada o menos remunerada en los espacios asalariados, confinándola al trabajo reproductivo y dependiente del salario del hombre o al ejercicio de la prostitución. Se generó una nueva división sexual en la que los hombres tenían libre acceso a los cuerpos de las mujeres, a su trabajo, y a los cuerpos y el trabajo de sus hijos. La familia se separó de la esfera pública convirtiéndose en la institución más importante para la apropiación y el ocultamiento del trabajo de las mujeres, dentro de la cual el marido asumió el rol de supervisor y disciplinador. La insubordinación de las mujeres a este nuevo contrato sexual que imponía determinados estereotipos femeninos y masculinos era castigada con degradaciones públicas, ataques sexuales e incluso pena de muerte en el caso de adulterio. La lengua femenina era considerada un instrumento de insubordinación, hasta el punto de ponerle un bozal a la mujer regañona para pasearla por las calles. A las prostitutas se las azotaba, enjaulaba y sometía a simulacros de ahogamiento. Se denigraba a la mujer como ser inferior a los hombres, poco razonable, emocional, lujuriosa, despilfarradora e incapaz de manejarse por sí misma. Si no se subsumía a la conducción del marido, se la amonestaba por desobediente (Federici, 2010).

Para finales del siglo XVII, ya se había instalado el nuevo modelo de feminidad: el de la mujer y esposa ideal, casta, pasiva, ahorrativa, de pocas palabras, siempre ocupada en sus tareas, con un acentuado instinto maternal que aseguraba una prolífica reproducción. Esta política de género completó su campaña del terror con la caza de brujas, que atacó la psiquis colectiva y destruyó todo un mundo de prácticas femeninas, relaciones colectivas y sistemas de conocimiento que habían sido la base del poder de las mujeres en la Europa pre-capitalista, de comunidad holística.

El ballet clásico y las Academias en las que se lo enseñaba aparecen en esta época en la que, como sintetiza muy bien Kasser (2009),

Las circunstancias políticas, sociales, religiosas y académicas coincidían en proclamar a los hombres superiores a las mujeres, sin olvidar que [el ballet] fue impulsado por la aristocracia. Solo los hombres podían, al principio, subirse a los escenarios oficiales y practicar el arte del baile, considerado inmoral para las mujeres cuyo cuerpo debía dedicarse a la “reproducción”. Además, con el pensamiento dicotómico y dentro de la oposición masculino/femenino, cuerpo y mente han ocupado lugares de opuestos y como valor agregado, el cuerpo siempre ha llevado la peor parte. Hasta muy recientemente, la danza ha sido un arte marginado, seguramente en parte por las connotaciones negativas asociadas con el cuerpo heredadas de la tradición judeocristiana. Esas actitudes, haciendo del cuerpo y su sexualidad algo indecente, afectaron a expresiones y artes del cuerpo como la danza y “el foco primordial sobre el lenguaje verbal en las culturas occidentales [ha

supuesto] un rechazo de la danza como algo que no fuera un entertainment.” La danza todavía permanece en los márgenes del arte, y los sueldos de las bailarinas en comparación con las actrices o las cantantes lo demuestran. (p. 21)

I. 2 Las corporalidades de la colonialidad

Federici (2010) subraya que el capitalismo no podría siquiera haber despegado sin la anexión de América y sin la sangre y sudor derramados durante siglos por la población aborigen y africana en beneficio de Europa. De la misma manera que el trabajo doméstico femenino, el trabajo esclavizado consolidó el salario del trabajador ciudadano europeo por el bajo costo de los productos de consumo de producción colonial (azúcar, té, tabaco, ron, algodón y pan). De este modo, el bajo valor del trabajo asalariado dependió del trabajo esclavo. Para sostener este sistema se institucionalizaron poco a poco la explotación y la esclavitud, generando jerarquías raciales que permitiesen una división internacional del trabajo. Cuando se incrementó el crecimiento de la población mestiza en América, peligrando el privilegio de raza, incluso se puso en funcionamiento una jerarquía racial para separar a indígenas, mestizos, mulatos y coyotes, además de la propia población blanca.

Como estructura de sí mismo, el capitalismo generó progresivamente el sexismo y el racismo. Al respecto señala Aníbal Quijano (2007) el origen primero de la producción social de la categoría “género” a partir del sexo en las relaciones de poder capitalista, y resalta que la producción de la categoría “raza” a través del fenotipo es generada por la mundialización del capitalismo como excusa y justificación para el colonialismo. La raza se transformó así en la estrategia de un patrón de poder construido a través de la colonialidad de América Latina. El autor define de la siguiente manera ambos conceptos, colonialismo y colonialidad:

El colonialismo se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. (Quijano, 2007, p. 93)

La colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2007, p. 93)

La colonialidad estructura las relaciones de poder clasificando a las corporalidades, jerarquizándolas, estereotipándolas. Al cuerpo se refieren las relaciones de género, y la raza se define

según el color del cuerpo. La explotación consume al cuerpo en el trabajo, y es a la corporeidad a la que se le aplica el castigo, la represión, las torturas. Al cuerpo lo vulneran la pobreza, el hambre, y la enfermedad.

El color de la piel, la forma y el color del cabello, de los ojos, la forma y el tamaño de la nariz, etc., no tienen ninguna consecuencia en la estructura biológica de la persona y, ciertamente, menos aún en sus capacidades históricas. (...) El papel que cada uno de esos elementos juega en la clasificación social, esto es, en la distribución del poder, no tiene nada que ver con la biología, ni con la “naturaleza”. Tal papel es el resultado de las disputas por el control de los ámbitos sociales. (Quijano, 2007, p. 118)

Liberar a las corporalidades de los estereotipos implica un ejercicio decolonial.

I. 3 La colonialidad, orígenes de nuestras actuales configuraciones identitarias nacionales

Habiéndonos constituido como una nación libre e independiente, ¿cómo es que seguimos regidos por el modelo colonial hegemónico europeo en cuestiones de cuerpos, jerarquías y valorizaciones?

Según Estermann (2014) el proceso de *colonización* aseguró la ocupación por la fuerza de tierras, pueblos, economías y culturas y el *colonialismo* funcionó y aún funciona como ideología que justifica y legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial.

Evidentemente no nos liberamos ni nos independizamos de la colonialidad, que fue la matriz ideológica a partir de la cual se constituyó el estado-nación argentino y que aun justifica y sostiene el modelo hegemónico capitalista colonizador. Según Quijano (2000b, citado en Esterman, 2014) esto fue y sigue siendo posible gracias a la idea de raza como legitimadora de relaciones de dominación en la medida en que “naturalizaba las experiencias, las identidades y las relaciones históricas de la colonialidad” (p. 351).

Nuestro país no sólo se construyó como estado/nación subalternizado por el poder hegemónico eurocentrado, patriarcal, heterosexual, blanco y capitalista, sino que reproduce hacia adentro la misma lógica colonial, “la forma en que unos se miran superiores sobre otros” (Chivi Vargas, 2007, citado por Walsh, 2012, p.67). Lo demuestran las aspiraciones del proyecto político-espacial de una Argentina blanca; un país libre de indios, mestizos y negros. Ante la imposibilidad de su realización frente a la realidad de las multitudes con rasgos indígenas, la clase dirigente procuró resolverlo mediante el exterminio, la masacre, el trasplante poblacional, la invisibilización y la racialización de las relaciones de clase¹ (Leguizamón, 2016). En concordancia con estas acciones se erige el *enunciador porteño*

¹El concepto de racialización alude a las formas de constitución histórica de las relaciones, a la construcción social de sentido, a la gestación de valores, formas de apreciación y modelos estéticos que son consecuentes con las clasificaciones sociales y que contribuyen a reproducirlas. Las claves de los procesos de discriminación están profundamente insertos en

como productor de discursos raciales que le son funcionales a la construcción de la nación. Produce una etnicidad ficticia en tanto fabricada. Como señala Belvedere et al. (2007):

(...) hay dos tópicos principales que permiten pensar al racismo discursivo como proveedor de evidencias para los discursos de exclusión política. La primera de ellas es la manera en que estos discursos amalgaman “raza” y “cultura” para construir otredad; la segunda es la manera en que la otredad se desliza hacia una indicación de desvío (moral, social, cultural). (p. 54)

Ambas tópicos justifican que le otre sea objeto de intervención y tutelaje, y consecuentemente sea excluido del lugar de enunciación legítimo, arribando entonces a la exclusión política. Como explica Grimson (2006), el estado argentino se construye sobre las bases de un “nosotros” biologicista que implica un “otro” que jamás va a poder ser parte de su “campo de interlocución” (Grimson, 2006).²

I. 4 Procesos sociales de interseccionalidad

El racismo, el patriarcado, la heteronormatividad, la cultura hegemónica europea, son discursos dominantes que funcionan como dispositivos de división y exclusión social al generar categorías simbólicas que jerarquizan y valoran a una etnia, a un sexo, a una cultura, por encima de otras.

Estos discursos dominantes, como plantea Tomaz Tadeu da Silva (1997), se interiorizan como ordenado de las cosas, como disposiciones del sentido común, como objetos lisos, acabados, sin historia ni conflictos. Se convierten entonces en configuraciones identitarias normativas que aseguran y regulan las actuales relaciones sociales de dominación y subordinación.

En la danza, como *campo cultural simbólico*³ que se construye socialmente a través de la historia, se reproducen estas mismas configuraciones identitarias. Las categorías (raza, género y clase) en la danza construyen identidades superiores e inferiores, *estereotipos* o moldes en los que las variables de la corporalidad (rendimiento y capacidades físicas; edad; sexo; sexualidad; fenotipo; origen geográfico, cultural y social) funcionan como condicionantes en la jerarquización de las formas de movimiento dancístico que producen. Se construyen diferentes significados de los agentes que danzan y de sus

nuestros códigos culturales y asoman impensadamente en nuestros mensajes y en nuestros actos. (Leguizamón, 2016).

² El concepto de “campo de interlocución”, como señala Grimson (2006), permite comprender que una nación no es homogénea, pero sin embargo tiene una organización específica de su heterogeneidad. Ese campo es un espacio social y simbólico en el cual un conjunto de actores interactúan, y por lo tanto, reconocen en “los otros” (incluso considerándolos sus adversarios o enemigos) un interlocutor necesario. Las identificaciones que no están habilitadas en ese campo resultan incomprensibles en el diálogo y conflicto social.

³ El concepto de danza en singular (a pesar de que existen diversos estilos y funciones) se refiere a la noción de campo cultural que Chiocchetti toma de Bourdieu (2000). En su sociología cultural, las sociedades se conciben como conjunto de campos relativamente autónomos. “Cada campo, producto de un proceso de diferenciación interna, se puede pensar como un micro mundo social, con leyes específicas (...) sus propias reglas de funcionamiento, instituciones y un tipo de capital” (Chiocchetti, 2010, p.7). Es decir un tipo de poder. En la danza el capital es simbólico y se refiere a prestigio, reconocimiento, fama, popularidad, etc. El capital simbólico eventualmente deviene en bienes económicos.

respectivas manifestaciones de danza⁴, a través de los procesos sociales de interseccionalidad. Cada significado implica una valorización adjudicada por las invisibles dimensiones de poder y opresión que sustentan las relaciones sociales. Cuando en el ballet se produce una polémica acerca de si a una bailarina de fenotipo afrodescendiente le está vedada la interpretación de la protagonista de Cascanueces, se pone en discusión si una mujer negra de clase baja puede ocupar el lugar de una joven blanca de clase alta europea. Hace una década atrás habría sido una posibilidad descartada de antemano, totalmente improbable. Las teorías feministas han habilitado un nuevo punto de vista al hablar de interseccionalidad como paradigma de identidades o de desigualdades múltiples e interdependientes. En palabras de Viveros Vigoya (2016):

La **interseccionalidad** consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas que forman lo que Candace West y Sarah Fentersmaker llaman **“realizaciones situadas”**, es decir, **contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado**. Estos contextos permiten dar cuenta no solo de la consustancialidad de las relaciones sociales en cuestión, sino también de **las posibilidades que tienen los agentes sociales de extender o reducir una faceta particular de su identidad, de la cual deban dar cuenta en un contexto determinado**⁵. (Viveros Vigoya, 2016, p. 12)

La perspectiva de la interseccionalidad pone en evidencia las estrategias de la dominación, así como su funcionamiento en las experiencias concretas que pueden vivirse en el campo de la danza en el que se entretrejen las relaciones sociales. Bailarina blanca de ballet o danza académica escénica y bailarina negra de candombe o danza popular callejera conforman estereotipos que dan cuenta de las asimetrías en la producción y circulación del conocimiento y la participación y representación políticas. Estereotipos que no se nos ofrecen como vestidos en una vidriera, como modelos que están afuera de uno, y que se pueden probar, elegir y decidir portar o no. Más bien son una trama en la que nos van entretrejiendo desde que nacemos, son parte constitutiva del *habitus* que señala Bourdieu (1972) retomado por Criado (2009), es decir “estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente (...) Forman parte del conjunto de esquemas a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él” (Criado, 2009, p. 1429). Nosotres somos, en tanto construcciones estereotipadas que reaccionan de manera predeterminada, los vestidos de las vidrieras, los productos de la fábrica social “*listxs para usar*”. Son las incomodidades con las corporalidades impuestas, las tensiones entre estereotipo y deseo las que disparan los interrogantes acerca de la trama

⁴ Se utilizará el concepto danza con minúscula entendiendo -como señala Cadus (2019)- que “la Danza con mayúscula homogeneiza a otras prácticas a partir de un presupuesto universalizante y eurocentrista.” (Cadús, 2019, p.161)?

⁵ El resaltado en negrita es mío.

en la que nos encontramos imbricados, quién la tejió, con qué propósito, cómo llegamos a ser parte de ella. A estas tramas, estructuras, esquemas a las que nos referimos como *estereotipos* da Silva (1977), retomando a Carlos Marx las equipara con el concepto de *fetiché*: objetos que tornan invisibles las relaciones y los procesos de su producción. Tadeu da Silva (1997) propone como objeto fetiché a la misma vida social, puesto que se nos aparece en el día a día cotidiano como cosa proveniente del sentido común, transparente y llana, dada naturalmente. Al concebirla de este modo, las relaciones sociales que le dan origen, que la ocasionan, no se objetivizan y se tornan “invisibles”, difusas, inexistentes, mostrándose naturalizadas y normalizadas, asimiladas como parte de un orden natural del mundo y de las cosas. En su texto “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)” el autor propone justamente “desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional.” (da Silva, 1997, pp.67-68)

Los estereotipos de raza, género y clase en el campo de la danza no sólo discriminan a las personas en determinadas prácticas de danza sino que también marginan a la danza de la educación formal. Por el *habitus* uno se excluye de lo que está excluido: “Las prácticas más improbables se encuentran excluidas, antes de todo examen, a título de impensable, por esta especie de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable.” (Bourdieu, 1980 en Criado, 2009, p.1438)

El primer paso hacia la desfetichización de las relaciones sociales, el comienzo del camino de la decolonización, se da a partir de la incomodidad con la norma incluso sin reconocerla. Esta inconformidad con el *habitus*, es la que intuye la arbitrariedad y la devalúa. Una vez identificada la norma, nos lastima como llaga la pregunta acerca de su origen, hasta que comprendemos que es el origen el que causa la herida. ¿Desde dónde y cuándo se han construido los actuales estereotipos en la danza? La danza neuquina, ¿refleja los mismos estereotipos e igual origen?

I.5 Configuraciones identitarias en la danza neuquina

Como se viene exponiendo, las configuraciones de identidades inscriptas en nuestros cuerpos nacen con el proyecto de la Modernidad y se han encarnado en nuestras corporalidades transformando nuestras subjetividades. Si la identidad es la baldosa donde me paro, la perspectiva desde donde miro (M. M. Yedaide, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019), entonces nuestro punto de vista es blanco, heteronormativo, patriarcal, basado en un sistema económico de acumulación de capital y colonialista, y en una cosmogonía lógico-racional, pretendidamente objetiva y universal. El “*deber ser*”, es decir el cómo, cuándo y dónde puede moverse un cuerpo según se intersectan en él cada una

de estas variables está reglado, y sus transgresiones descalificadas, penalizadas y hasta estigmatizadas. Después de todo, los estereotipos del cuerpo cristalizan los procesos hegemónicos de diferencias. O dicho en palabras de Sara Ahmed (2018): “Hay tantas cosas que nuestros cuerpos terminan asumiendo” (p. 19).

En las prácticas de danza neuquinas se reproducen estos discursos y habitus discriminatorios no reflexivos, que han sido modelados por la cultura hegemónica como configuraciones afectivas (en el orden de los sentimientos y las creencias como señala Álvarez Leguizamón, 2016). A los intérpretes de la danza y a la danza misma también se les ha jerarquizado según el “blanqueamiento” y el “origen o raíz europeos”; y se han impuesto en sus juicios estéticos, prácticas y valorización las mismas dicotomías de “civilización y barbarie”, “puerto e interior”, acentuando diferencias como “académico y popular”, “urbano y rural”, “universal y autóctono” (Belvedere et. al. 2007).

De esta manera el ballet clásico, proveniente de la cultura de clase alta europea y de la sistematización escrita, ha ocupado un lugar preponderante en Argentina y en Neuquén, asociado a la formación académica y al fenotipo de crisol de razas europeas. Incluso el fenotipo buscado para la interpretación de este tipo de danza es estricto en sus proporciones: cuello largo, brazos largos, hombros descendentes, proporción tronco/piernas, forma de las piernas, empeine pronunciado, rotación coxofemoral máxima, delgadez, línea general alargada y ectomorfa (McCormack et. al. 2018). Estas proporciones se asocian a la blanquitud, habiéndose llegado a rechazar fenotipos afrodescendientes. De igual manera, no es llamativa la ausencia de apellidos de pueblos originarios en el ballet clásico competitivo.

La danza folklórica tiene su raíz en danzas de salón europeas, practicadas en sus comienzos por la alta clase social del puerto de Buenos Aires a través de maestros de baile especializados y adaptadas luego a los patios y fiestas del ámbito rural. Los patrones de estancia han reabsorbido estas danzas como propias y tradicionales, al igual que el uso de cierta vestimenta “criolla” (mestiza) como el chambergo, el poncho, la faja y el chiripá. El folklore tradicional argentino es también descendiente de los barcos, recreado por el mestizo, y llamada entonces como “danza popular”, por oposición a la danza “académica”. De hecho, en la recopilación escrita de danzas folklóricas, se discrimina su origen y práctica en “versión de salón” (Buenos Aires) y “versión de campaña” (del campo del interior del país) (Aricó, 2015). Es decir que existe una jerarquía puerto/interior. La dicotomía racista de civilización y barbarie está tan naturalizada, que ni aun dentro del repertorio de danzas tradicionales argentinas se incorporaron las danzas de pueblos originarios (a excepción de una danza de origen kolla). Culturas

como la Wichi en el norte argentino o la *Mapuce*⁶ en Neuquén están totalmente invisibilizadas en las danzas argentinas. Se reproducen así las concepciones de sociedades sin historia, actores secundarios y episódicos del devenir nacional. Al mismo tiempo se fijan sus identidades, quedando atadas al pasado mítico y natural, como describe Citro (2015), a una naturaleza indígena no civilizada. Las danzas rituales y sociales, ricas en cosmogonías y enfoques holísticos, representativas de las estructuras sociales, conectadas con el cosmos y la comunidad, han sido desvalorizadas y discriminadas como “primitivas” al contar por un lado con un nivel de codificación bajo de sus movimientos en contraste a la alta codificación del ballet y al asociarlas a su vez a movimientos expresivos más espontáneos que planificados y estudiados. Se impone así una vez más la racionalidad frente a la emoción; es decir, los atributos considerados masculinos por sobre los endilgados al género femenino (Citro et. al. 2011).

La cultura hegemónica patriarcal ha impuesto (en la asignación de roles y comportamientos de género) los movimientos gráciles y estilizados al estereotipo femenino, al igual que el hábito de prácticas de baile. De esta forma, el ballet ha sido práctica de “señoritas” que acrecentaban su “valor femenino” al saber moverse con gracia y soltura. Han sido estigmatizados los varones que se acercaron a la danza en general y al ballet en particular por juzgarlos como “suaves”, “amanerados”, “raritos”, etc. En la escolaridad primaria y secundaria se ha combatido y sancionado, desde la figura docente y aún entre pares, el gusto por la danza, valorándose en cambio como positivo en un varón cis el ser “patadura”.

De igual manera dentro de la danza, se reproduce la división binaria de asignación de género. El hombre sostiene en el ballet, se valora su fuerza; es “el que lleva las botas” por eso zapatea en el folklore; es el que “conduce” en el tango. La mujer es la que debe parecer etérea, pura y frágil en el ballet; es la que se recata y no mueve las caderas en el folklore; es la que “se deja llevar”, adivina lo que quiere el hombre en el tango.

Como señalan Citro et. al. (2011) la danza en Argentina se ha construido “con una serie correlativa de oposiciones —como razón/emoción, activo/pasivo, control/espontaneidad, abstracto/concreto, cultura/naturaleza—, que contribuyeron a consolidar matrices simbólicas de desigualdad y prácticas de dominación entre los géneros” (p. 121). Esta misma matriz configuró las jerarquizaciones y valoraciones del campo de la danza en Neuquén. Partiendo de este habitus que opera desde una economía política y simbólica de la desigualdad, y con la intención de hacerlo visible y objetarlo, se realiza “Identidades en danza”. Una producción/intervención en territorio que acciona para desarticular estos estereotipos y estigmatizaciones de género, raza y clase que se reproducen en las configuraciones afectivas en torno a las prácticas de danza neuquinas.

⁶Para la escritura del *mapuzugun* / idioma originario del Pueblo *Mapuce* se utilizará el grafemario *Ragileo*.

Capítulo II Intervención en el campo de la danza a través del territorio virtual

II.1 Territorio

El concepto de territorio que se propone aquí es el de espacio compuesto por varias dimensiones, algunas tangibles y otras no tangibles: es a la vez social, cultural, ecológico, material, inmaterial, cósmico, humano y no humano. Es concebido como espacio de hábitat y de generación de conocimientos. Al decir de Giménez (1999) territorio es un espacio que se apropia y se valora, tanto en carácter instrumental-funcional como simbólico-expresivo. Es decir que se establece una relación utilitaria (económica y política) en la que el espacio es un instrumento funcional a algún tipo de poder; y a la vez es espacio de sedimentación simbólico-cultural, objeto de inversiones estético-afectivas o soporte de identidades individuales y colectivas. Es una “pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo.” (Giménez, 1999, p. 29)

Walsh (2002, en Achinte 2012) se refiere al territorio definiéndolo como ubicación geopolítica: “no solo el espacio físico, el lugar en el mapa, sino también los espacios histórico, sociales, culturales, discursivos e imaginados” (p. 27). A su vez, Achinte (2012) señala su importancia como “Espacios culturales que implican las producciones de conocimiento en contextos específicos y particulares, como cada una de nuestras comunidades o instituciones en donde nos desempeñamos.” (p. 27).

Arturo Escobar (1999, en Achinte 2012) plantea que “en su énfasis en la defensa del “territorio”, por ejemplo, muchos movimientos sociales se plantean una defensa del lugar como espacio de prácticas culturales, económicas y ecológicas de alteridad...podemos ver igualmente una defensa del cuerpo, la naturaleza y la alimentación como prácticas de lugar, lejos de las prácticas normatizantes de la modernidad capitalista” (p. 27). A su vez se pregunta:

¿Quién define el lugar? ¿Quién habla por él? ¿Es posible articular una defensa del lugar donde figure como punto de anclaje para la construcción de teoría y de acción política? En última instancia la pregunta puede formularse como un aspecto de la imaginación utópica para nuestro tiempo: ¿es posible redefinir y reconstruir el mundo desde la perspectiva de las múltiples prácticas culturales, ecológicas y económicas de la alteridad existentes en muchos lugares del mundo? (Escobar, 1999, en Achinte, 2012, p. 27).

Entonces, el concepto de territorio simbólico como lugar o espacio de producción de conocimientos y subjetividades invita a la intervención activista. Los territorios que se intervienen con esta primera versión o boceto de “Identidades en danza” son dos: el del campo de la danza y el del ciberterritorio o territorio virtual.

II.2 Territorio virtual

Esta idea de territorio multidimensional también subyace en la definición de internet como “territorio virtual”. Como lo definen Borbonet et. al. (2002) el territorio de internet es:

(...) un “lugar” consolidado y densificado, un espacio fraguado por miles de millones de Bits moviéndose a la velocidad de la luz. (...) El hecho de que este territorio no sea tangible en términos manuales no quiere decir que este territorio no exista, ni que sea un lugar que no podamos intervenir, ni colonizar, ni transformar, ni formalizar a nuestra medida. (Borbonet et. al., 2002, p. 89).

Le usuarie de Internet (o internauta) transita diferentes *realidades*, la realidad tangible y la realidad virtual, que son dos espacios paralelos pero de rasgos y naturaleza diferentes. La realidad virtual “ofrece a sus habitantes la posibilidad de diseñar a medida el entorno (...) La posibilidad de escoger la información, e interactuar con aquella que estrictamente nos interesa nos permite ir creando una realidad particular, de entre las múltiples realidades existentes.” (Borbonet et. al., 2002, p. 91)

En palabras de Gimenez (1999), el territorio puede servir como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio. La “desterritorialización” física no implica automáticamente la “desterritorialización” en términos simbólicos y subjetivos. Las identidades sociales descansan en gran parte sobre el sentimiento de pertenencia a múltiples colectivos.

A su vez Grimson (2011) señala que:

(...) cada ciudad es Babel y que la diversidad no está distribuida en el espacio, sino más bien puesta en juego en cada espacio. (...) Las migraciones demostraron que, si alguna vez hubo “islas culturales” las personas, no obstante, se mueven desde hace tiempo de una isla a otra. (Grimson, 2011, pp. 58-59)

Y continúa luego:

La transformación de las tecnologías de la comunicación planteó un horizonte nuevo en el que -aunque la mayoría de las personas no se trasladan- los símbolos y los mensajes se desplazan generando una conciencia de contemporaneidad. Así, la heterogeneidad cultural en un mismo espacio es menos novedosa que su visibilidad. (Grimson, 2011, p. 60)

II.3 Realidad versus Virtualidad ¿Una oposición derrumbada?

En la década de 1990, Tim Berners-Lee inventó la world wide web (www o solamente web) y comenzó a popularizarse el uso de Internet como una red de redes en la que había rutas, plataformas y portales, foros, muros y comunidades, y se podía navegar o visitar. Internet nos acercaba a lugares distantes haciéndonos ciudadanos de la “aldea global” de Marshall McLuhan; hoy todos hacen referencia a lo espacial, lo geográfico y lo territorial para referirse a la red. Sin embargo, como mencionan Lechón Gómez y Ramos Muñoz (2020):

(...) a Internet se le asignó un espacio: “lo virtual”, que significa algo que tiene existencia aparente, no real, “frecuentemente en oposición a efectivo o real”. (...) Pero la mayoría de lo que sucede en Internet sí ocurre realmente y nos afecta: se trabaja y se gana dinero, se conoce gente, se compran productos, se comparte información, se cometen delitos, se hacen retransmisiones en vivo o trámites burocráticos. Entonces vemos que se va cambiando la dualidad contrapuesta “virtual/real” por el online/offline o digital/presencial. (Lechón Gómez y Ramos Muñoz, 2020, p. 274)

Los autores realizaron una investigación sobre activismos tecnológicos en México desde la perspectiva teórica de los marcos de acción colectiva. “(...) Internet se podría considerar un “territorio”, que está en disputa entre las corporaciones, los gobiernos y la sociedad civil. (...) Movimientos sociales, intelectuales y líderes de opinión analizan esta situación, señalando que se levantan muros y se produce extracción y despojo.” (Lechón Gómez y Ramos Muñoz, 2020, pp. 274-275). Y si vamos a lo tangible, Internet es una serie de infraestructuras físicas, puesto que es una red de redes de computadoras, formada por cables, antenas, mainframes, servidores, edificios, enrutadores y hasta celulares inclusive. Lo que podríamos denominar como hardware geográfico.

Continuando con los conceptos de territorio que se imbrican, podría decirse que el hardware geográfico de una bailarina es su cuerpo. Para la danza, el cuerpo es el medio necesario para manifestarse, pues el movimiento necesita de la materia. Podríamos referirnos a la corporalidad como territorio geosimbólico de la danza, pues se conforma de localización espacial y de representaciones subjetivas al mismo tiempo. Si existe un anclaje territorial al propio territorio/corporalidad, si la danza debe su existencia a una identidad corpórea: ¿Qué sucede con la desterritorialización del cuerpo en internet? ¿La desterritorialización del cuerpo, equivale a la desterritorialización de la danza? ¿Un cuerpo que danza puede significar a través de Internet lo mismo que en la realidad tangible? Estos interrogantes no fueron hipótesis, sino problemáticas surgidas de experiencias concretas en la pandemia por Covid-19.

El aislamiento obligatorio no sólo redujo el área de desplazamiento de las personas por el territorio geográfico (no más avión al exterior, ni coche a localidades vecinas, ni caminatas por el parque) sino que también minimizó las prácticas kinéticas y propioceptivas, y acotó el territorio corporal sensorial al minimizar el tacto de piel y de texturas, el registro de olores y sabores, y el abanico de sonidos diario. En cambio, amplió más aun la “hegemonía del sentido de la vista” (Le Breton 2007) y la “cultura de la imagen” (Dussel 2009) a través de las pantallas de celulares y computadoras, promovió el contacto virtual poco nítido e intermitente con pérdida de señal y datos entre las personas y transformó la forma de desplazarse de los significados y de la identidad al establecerse como únicos

canales de comunicación todos aquellos sistemas que viajan por internet (videoconferencias, redes sociales, plataformas audiovisuales, etc).

Más allá del cuerpo o de los bits, el territorio de la danza y el territorio virtual tienen en común que son territorios simbólico-expresivos, subjetivos, en los que se proyectan las identidades. La identidad es aquello con lo que la persona se “identifica”, pudiendo ser una cultura o más de una cultura, la raza, el género, la clase, el geoterritorio.

En el caso de internet, como señala Spera (2020) no sería apropiado hablar de “identidades virtuales” ya que las identificaciones siempre se producen en el marco de discursos, por lo que resulta contradictorio pensar en identidades compartimentadas (real o virtual, nacional o latinoamericana) porque sería pensar al sujeto desde una de sus manifestaciones, pensar a los discursos que lo generan como ordenados, sistemáticos y organizados. Resulta más adecuado pensarlo a partir de las identificaciones que produce.

El cuerpo que danza en internet deja una huella de una identidad tangible diferida, así como el texto es la huella del autor; pero a la vez es un discurso de identidad real y presente plausible de identificación para el espectador real/offline.

Identidad real u offline, presencial o digital, lo cierto es que el ciberterritorio facilita navegar por las identidades, más allá del geoterritorio. Se trata de un territorio fluido conformado por identidades fragmentadas y fracturadas, apiladas, múltiples, no coherentes ni unificadas, construidas a través de discursos y prácticas diferentes que pueden resultar hasta antagónicas, y que genera consciencia de la interseccionalidad (Spera 2020). El ciberterritorio permite identificarse con identidades colectivas, y navega inter-territorialmente.

II. 4 Características de la educación en pandemia

En pandemia, las prácticas y los discursos cambiaron, la virtualidad marcó un borramiento de los límites entre lo público y lo privado, la práctica docente se entrecruzó a las prácticas domésticas y el aula irrumpió en la cotidianidad de los sujetos.. Paradójicamente, al traspasarse los límites espacio/temporales de la educación presencial, se instaló la situación de anonimato. El estar sin estar, el escuchar sin ser visto ni oído. En las clases de danza remotas, la imagen fue necesaria para monitorear la ejecución correcta de las técnicas corporales en los estudiantes. Sin embargo el recorte dentro de una pantalla, las cámaras de baja definición, la pérdida de datos y la desconexión por exceso de tráfico virtual, contribuyeron a la sensación de presencia difusa.

El paso a la virtualidad no fue gradual ni estructurado, nació en emergencia. Y de un día para otro, la educación y las prácticas de danza comenzaron a ser parte de la “*cibercultura*”. Levy (2007, en Spera, 2020) define este concepto de cibercultura como:

el conjunto de las técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del “*ciberespacio*”, es decir, como un sistema híbrido donde cultura (la dinámica de las representaciones), sociedad (sujetos, sus lazos, sus intercambios), y técnica (los artefactos eficaces) se influyen y retroalimentan mutuamente. (p. 6).

A su vez, continúa Spera, “el ciberespacio soporta las tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican numerosas funciones primarias como ser la memoria, la imaginación, las percepciones y lo que más nos interesa en este sentido, los modos de acceso, circulación y producción de conocimiento. “ (Spera, 2020, p. 6-7). Es en este sentido que Levy propone un nuevo modelo de pedagogía y del rol docente:

que favorece a la vez los aprendizajes personalizados y el aprendizaje cooperativo en red. En este marco el enseñante ha de convertirse en un animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de alumnos más que en un dispensador directo de conocimiento. (Levy, 2007 en Spera, 2020, p. 7).

Cabría preguntarse si aquellos modos de acceso, circulación y producción de conocimiento no terminaron de acentuar la brecha socioeconómica entre los sectores populares que tuvieron un restringido acceso a la conectividad. Al no poderse igualar estas condiciones, las tecnologías de la información funcionaron como mecanismos excluyentes.

Por otro lado, la producción de conocimiento para la virtualidad y las redes sociales en particular tienen sus propias reglas, muy diferentes de las acostumbradas prácticas educativas de la presencialidad. Como promotores de la inteligencia colectiva, según propone Levy (2007, en Spera 2020), los docentes enfrentamos grandes desafíos y aun nos preguntamos qué tan efectivos pudimos ser en la trasposición didáctica de la práctica áulica presencial a las tecnologías de la información y la comunicación, habiendo estado tan poco familiarizados con ellas. Las numerosas y angustiantes reuniones de profesores a través de las videoconferencias funcionaron como una verdadera red colectiva de actualización digital, de investigación y experimentación pedagógica a través de la virtualidad, y sobre todo como espacio/tiempo de contención afectiva que se replicaba en las clases a distancia con los estudiantes. Más allá de la desterritorialización del cuerpo y de la danza, y de la sensación de presencia difusa, se tendieron lazos afectivos tan fuertes que traspasaban las distancias generando consciencia de grupalidad y energía compartidas. Una red de corporalidades conformada por nodos espaciales distantes pero compartiendo el mismo presente, es decir, el hecho educativo.

Acerca de la educación popular a través de la virtualidad y los lazos afectivos en pandemia, se expresan Benito et. al. (2021) con el concepto de “tecnologías de la amistad”⁷. Un recurso pedagógico clave para sostener las trayectorias grupales de aprendizaje basado en la amistad, la solidaridad y lo colectivo.

Se las considera como tecnologías blandas que proponen “hacer donde se pueda y con los recursos que se tenga”, priorizando el tiempo compartido y las relaciones que se establecen y/o se fortalecen a partir de la acción cotidiana, basada en el “amor” y la “confianza” en el otro. En este sentido, Longoni (2011) sostiene que se trata, en definitiva, de una manera de reinventar la acción política emancipatoria colectiva, mediante la gestación de espacios y modos de relación que escapan a la lógica hegemónica, capitalista. (Benito et. al., 2021, p. 7).

⁷ El concepto de tecnologías de la amistad, “emerge entre fines de los años 90 y principios de los 2000 en el ámbito del arte contemporáneo argentino, se origina en el seno de proyectos artísticos colectivos que surgen como respuesta a la crisis económica, política y social favorecida por las políticas neoliberales implementadas en la Argentina durante la década del 90.” (Benito et. al., 2021, p. 6)

Capítulo III La producción de discursos

“...la tarea de desatar al yo de la normalidad para llegar a ser algo más que lo que predice el orden de cosas.” (Britzman, 2016, p. 37)

III. 1 La producción de discursos como trayectoria contrahegemónica

Nuestros territorios corporales nos narran y nos delimitan hoy, y han sido y siguen siendo nuestra manera de conocer, ser y estar en el mundo. Quiénes somos y cómo estamos, interrogantes que nos sitúan en el tránsito, es decir en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción identitaria. Nos hemos visto forzadxs a asumir en distinta medida expectativas sociales que no coincidían con lo que nuestros cuerpos sentían y sienten. Sin embargo, las configuraciones de raza, género, clase y cultura, testimonios encarnados de los procesos histórico-políticos y culturales de un país y de una región colonizados, también pueden deconstruirse y desarticularse para finalmente desmarcarse, *des-clase-ficarse*. A lo largo de este capítulo se expondrán algunas estrategias de construcción de discursos contrahegemónicos, basadas en una específica selección de efemérides e imágenes de bailarines y bailarinas que, en asociación, provocan un conflicto disruptivo en la fetichización escolar de celebraciones y danza.

Las imágenes que se proponen en “Identidades en danza” son espacios analíticos que se abren para problematizar las realidades que han sido ignoradas o invisibilizadas por la acción de la colonialidad. El desafío es poner en discusión la mirada, el punto de vista, el discurso eurocéntrico que culturalmente hemos incorporado como natural, universal y verdadero y que en realidad funciona como sistema de dominio colonial ya que invisibiliza, desconoce, invalida otros sistemas, realidades, culturas y saberes.

Como se planteó a lo largo del Capítulo I, al estar las categorizaciones de raza, clase y género arraigadas a nivel afectivo, es decir a la esfera del sentido común, se tienen como incuestionables y naturales. Esta configuración obedece a procesos de construcción de alteridad instaurados desde los orígenes del estado nacional mediante discursos que operaron sobre la forma de pensar, sentir y actuar de les argentines. Discursos que se implantaron y naturalizaron en dispositivos publicitarios y periodísticos, y por supuesto, en las escuelas (Belvedere et. al. 2007). A través de las prácticas áulicas de todos los niveles educativos aún se construye cotidianamente figuras estigmatizables que obedecen a un enunciador hegemónico que impone sus propios valores culturales, el de la clase blanca pampeana de estructura patriarcal. Este modelo categoriza y juzga al “otro” racializándolo según el fenotipo y re-racializando según la cultura, amarrando así las diferencias sociales a un sustrato biológico: el

provinciano inculto mestizo. Así mismo, el patriarcado en el aula sostiene una estructura binaria de género basada en la jerarquización de los sexos, adjudicando al género masculino el poder y subalterizando al género femenino (de Stéfano Barbero, 2017).

III. 2 Danza en la escuela: desfetichizar el sentido común

La danza no es una nación ni una patria, y sus héroes y heroínas pertenecen a distintas sociedades y culturas, al igual que sus seguidores y sus prácticas. Sin embargo hay algo propio de la danza, algo inherente a su práctica, al mismo hacer y estar siendo en danza que es común a todas las personas que bailan más allá de su situación sociocultural. Tiene que ver con la praxis de una determinada forma de conocimiento, una inteligencia propia de la disciplina. Hacer danza involucra una forma de percibir e interpretar al mundo en clave de movimiento, espacio, tiempo, energía y corporalidades. Es por ello que para muchas la danza es la manera de acceder y comprender al mundo, un lenguaje en sí mismo, un espacio geográfico de pertenencia, un sentimiento de comunidad o red común.

No obstante cada sociedad y cada cultura tiñen a la danza de simbología y de sentidos propios: le otorgan un orden de jerarquías, la valoran según procedencia, declaran quiénes pueden practicarla y quiénes no, ordena cómo se accede a sus prácticas, se naturalizan algunas y prohíben o invisibilizan otras. Normalizamos muchos discursos acerca de la danza, al igual que normalizamos discursos sobre raza, género y clase, y no somos conscientes de que discriminamos tanto prácticas de danza como personas. Estamos acostumbradxs a pensar que es natural que los chicos hagan esto y las chicas hagan aquello; que el origen del apellido y el color de la piel nos indiquen cuanto más o menos valiosa es la persona; que el país, la provincia y el barrio donde se nace nos determinen nuestras posibilidades y accesos a la vida de por vida.

Gran parte de estos habitus se establecen y normalizan en las escuelas. En ellas se han delimitado nuestros territorios corporales, afectando nuestra forma de conocer, ser y estar en el mundo. Como bien expone Scharagrodsky (2007) la escuela, como una de las tantas instituciones, ha servido de instrumento de regulación y control del cuerpo. Aunque desde lo discursivo se niegue tal intervención, hay que saber que nunca hay vacío en las escuelas: los cuerpos han sido educados, formados y reformados en la tradición racionalista y enciclopedista a través del discurso pedagógico moderno, las corrientes del positivismo francés e inglés de Comte y Spencer y las teorías evolucionistas racistas. La escolarización en Argentina desde finales del siglo XIX y principios del XX ha influido, formado, regulado y educado al cuerpo mediante la somatización moral (lo que está “bien” y lo que está “mal”), la simultaneidad institucional (un cuerpo tiene un lugar que debe ocupar en silencio junto a otros

cuerpos) y la distribución rigurosa (fila, hilera, cuadrícula). Este disciplinamiento del cuerpo en el espacio y el tiempo tuvo y sigue teniendo como objetivo el naturalizar al cuerpo infantil y adolescente como el de un sujeto dependiente, obediente y fundamentalmente dócil. Como sentencia Foucault, “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1992 en Scharagrodsky, 2007, p. 4) .

En este sentido se diseñaron y se aplicaron en la educación argentina, como señala Revelli (2024), muchos rituales y metodologías de transmisión provenientes del militarismo como por ejemplo la disciplina y las rutinas ante los símbolos nacionales, la formación en filas para marchar, ponerse de pie cuando ingresa una autoridad al aula y las conmemoraciones de los caídos en batalla. Estos mecanismos de control y vigilancia utilizaron la repetición como metodología pedagógica, se instalaron como rutinas de discursos, normas, tradiciones y corporalidades que sentaron las bases de la identidad nacional e independentista.

Dentro de los parámetros de docilidad hacia el poder se encuentra el correcto agenciamiento de los roles femenino y masculino. El dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaz, en base a argumentos de desigualdad que suponían la inferioridad corporal de la mujer. Se ampliaron los márgenes de la subjetividad masculina y se marcaron los límites del ideal femenino promoviéndolo como proceso de contención. Las disciplinas escolares materializaron estos cuerpos mediante la enseñanza a las niñas de labores destinadas a las tareas domésticas y al cuidado de los niños, con la finalidad de convertirlas en las madres y esposas de los ciudadanos. Mientras que a los varones se les inculcaba su intervención en los espacios públicos, instruyéndolos en sus deberes y derechos, alentándolos a ámbitos académicos de gran desempeño físico e intelectual, áreas en las que eran desalentadas las niñas. La agricultura, la ganadería, las industrias, la economía, la política, las matemáticas, la filosofía y los deportes en general, eran el espacio reservado para los varones con el objetivo de desplegar la hegemonía y superioridad masculinas, asociada a la fuerza, rudeza, valentía, osadía, coraje, omitiendo o silenciando otras masculinidades posibles.

La danza, que recién ingresa en el 2023 en la Escuela Media Neuquina y que aún no tiene cabida en los niveles Inicial y Primario de la educación formal obligatoria, viene a objetar este sistema hegemónico escolar tan bien diseñado para la división de roles en la acumulación de capital. La educación en danza representa otro sistema cognoscitivo, otra forma de conocer, ser y estar en el mundo, otra mirada del cuerpo y de las jerarquías establecidas en torno a éste. Si Descartes desterritorializó al cuerpo al proponer “Pienso, luego existo”, Le Breton le devuelve al ser su complitud al revertir la hipótesis a

“Siento, luego existo” (Le Breton, 2007, p.11), puesto que “El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de su vida, pero muy a menudo lo olvida, para bien o para mal” (Le Breton 1990, en Le Breton 2007, p. 23). En realidad se trata de derrumbar la dicotomía cartesiana mente/cuerpo, ya que (continúa el autor) existe una conceptualidad del cuerpo, así como un arraigo carnal del pensamiento. Esta propuesta cognoscitiva deslegitima al conocimiento lógico-racional como base exclusiva y excluyente sobre la que se estructura la educación formal obligatoria y la subalternización del género femenino como emocional e intuitivo. En cambio, amplía y libera la capacidad cognoscente del ser ya que, en palabras de Merleau-Ponty, el cuerpo es “proyecto sobre el mundo”, el movimiento ya es conocimiento, sentido práctico. La percepción, la intención y el gesto se encastran en las acciones comunes, y es esta evidencia cognoscitiva lo que no debe hacer olvidar la educación. “Mi cuerpo - escribe- es la textura común de todos los objetos y es por lo menos con respecto al mundo percibido, el instrumento general de mi “comprensión”” (Merleau-Ponty 1945, en Le Breton 2007, p. 23). El cuerpo no es una materia pasiva, sometida al control del pensamiento lógico-racional; es de entrada una inteligencia del mundo, una teoría viva aplicada a su entorno. Esta “epistemología” desata al cuerpo del dominio racional y le otorga autonomía cognoscitiva a todas las corporalidades, derrumbando así el postulado patriarcal moderno de la superioridad del hombre pensante con respecto a la mujer emocional.

La danza justamente profundiza la comprensión del mundo a través del cuerpo, pues parte del conocimiento sensoriomotriz voluntario en el que intervienen a la vez los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones. Esta atención consciente que permite darse cuenta de lo que se hace, se piensa y se siente al mismo tiempo que se “está haciendo”, es lo que genera un sentido cohesivo del “yo”. Este es el conocimiento y saber central de la disciplina danza. El poder de centrar la atención en actividades que son automáticas con el fin de desarrollar la capacidad para reconocerlas, controlarlas voluntariamente y reorganizarlas.

Este cuerpo atento, consciente del mundo y de sí mismo es subversivo al poder, horada la base del capitalismo. En las sociedades actuales (regidas por la producción, la eficiencia y el consumo) se condiciona la percepción del cuerpo, adormeciendo gran parte de la sensibilidad propioceptiva y estandarizándola. La persona experimenta a su cuerpo como un estorbo, como algo a lo que hay que silenciar para seguir adelante con la rutina. Se lo silencia a través de analgésicos; evitando la sociabilidad; propiciando el sedentarismo; favoreciendo la hegemonía de las percepciones visuales y auditivas en detrimento de las táctiles, olfativas, propioceptivas; promoviendo prácticas de actividad física que desvían de la conciencia perceptiva del cuerpo. Este último aspecto merece especial

atención, puesto que en la educación física de la escuela se abordan otros tipos de aprendizaje de movimiento que se centran en la repetición mecánica o en el condicionamiento *externo*, desde el afuera. Esto sucede cuando se toma como único punto de referencia la observación visual de la forma (imitación repetitiva y automática del movimiento propuesto por alguien). El modo de acceso sensorial es diferente a la propuesta somática de observación *interna* a través de los sentidos propioceptivos.

Es en este contexto que las técnicas de desarrollo de la conciencia corporal que propone la danza en las escuelas cobran relevancia, tanto a nivel personal como social y político, puesto que desautomatizan y desnaturalizan el cercenamiento sensible y perceptivo despertando la capacidad cognoscente del *sentipensar*. Al tiempo que derriban dicotomías como cuerpo/mente, mente/sentimiento, masculino/femenino, recuperan la experiencia del cuerpo “vivo” y “presente”. Esta forma de estar en el mundo no es la de un cuerpo dócil. Desde el momento en que se habilita a la corporalidad a reconocer su propia percepción del tiempo y el espacio, la forma y la energía, registrar fehacientemente las sensaciones frente a los estímulos y despertar a la propia y particular percepción, se desafían los *deber ser* impuestos por el poder que dicta cómo deben ser las cosas.

Ya se describió en el capítulo I cómo la danza en la Europa moderna fue excluida sistemáticamente de las instancias de socialización, prohibida en las iglesias, reducida a recortadas manifestaciones expresivas cada vez más controladas y moderadas. En Argentina, la danza sufre el mismo cercamiento cultural por parte de la religión; por ejemplo, en los pueblos del norte wichi y chorote (Barrios 2010).

Dan cuenta de este cercenamiento los testimonios de sus integrantes relevados por Silvia Barrios:

Tantos años de estar cantando para adentro, los nuevos no la han escuchado nunca. Ellos no cantan más. Sólo hay la música de la radio o del evangelio. La única de nosotros que estaba permitida era la de nuestros instrumentos pequeñitos. Será porque no tiene palabras y porque no se baila... (Barrios, 2010, p. 20)

Cuesta mucho tomar coraje. A los que cantan se los lleva el diablo, porque fracasan, caen en la tentación. Sabemos eso porque siempre nos advierten los “evangelios”, las personas de esas iglesias extranjeras que llegaron desde principios de 1900. Ellos recomiendan mucho estar lejos del canto-baile para que nos podamos salvar. Y prohíben todos esos conocimientos de los Antiguos, así estamos libres para crear las cosas nuevas que ellos traen. (Barrios, 2010, p. 22)

Para no condenarse, según decían los misioneros, ellos callaron. A cambio, ganarían seguro un lugarcito en el cielo y alguna protección en la Tierra...Sólo alguna vez se acordaban de cuando tobas y pilagáes, chulupíes y chaguancos, maticos y chorotes cantaban cada grupo su propia música, todos juntos, sin perder su sentido de pertenencia a un idioma, a una canción, a un pueblo...(Barrios, 2010, p. 34)

David, el cacique de Los Toyka decía “antes, no queríamos ser indios, aunque nuestros padres o abuelos lo hayan sido. Decíamos que éramos criollos. Ahora, cada vez más, nos animamos a reconocer que venimos de indios. (...) En la ciudad se van dando cuenta que estas cosas de nosotros son Cultura...” (Barrios, 2010, p. 50).

Una vez más se visibilizan los procesos de interseccionalidad, en los que se imbrican raza, género, clase, y las cuestiones de danza como discriminación cultural y epistémica. La exclusión sistemática de este lenguaje de la educación en general y de la escolar en particular ha sido naturalizada formando parte hoy del sentido común de la sociedad que no ve con buenos ojos la inclusión del baile en la escuela formal y obligatoria. Se trata de una disciplina no santa, pecaminosa, asociada al cuerpo corrupto y a los excesos sociales. Algo que nada tiene que ver con la buena educación y aquellos conocimientos que la sociedad considera válidos de ser transmitidos a las nuevas generaciones (como sí lo son la lengua y la matemática). Sin embargo, aunque se la excluye de la validez epistémica, de manera contradictoria y peyorativa se la utiliza (en su formato de danza folklórica) en los actos escolares patrióticos como reafirmación de la argentinidad y en las fiestas institucionales como actividad de diversión y entretenimiento. Aquellos que bailan folklore en los escasos momentos “permitidos” en la escuela, han tenido que estudiar estos saberes y conocimientos fuera del edificio escolar. Como sostiene da Silva (1997) parafraseando a Apple: “Una perspectiva pedagógica crítica debería permitirnos (...) interrumpir ese proceso de fetichización, el cual constituye un elemento esencial en la construcción del sentido común, tornando visibles las conexiones entre esa apariencia fetichizada y las relaciones sociales que ella esconde.” (da Silva, 1997, p.3)

La presente intervención en territorio “Identidades en danza” se realiza en este sentido: como acción pedagógica crítica y por ende, decolonial. Una producción de discurso contrahegemónico.

Como acción para contrarrestar este disciplinamiento de los medios y de la institución escolar, se generó una serie de publicaciones que deconstruyen los estereotipos estigmatizantes de la danza, las que fueron difundidas en el territorio de la virtualidad a través de las redes sociales (Facebook, Instagram y Whatsapp) y un blog. En pandemia la información, difusión y educación se transmitieron a través de la virtualidad, prácticas que se establecieron como formatos válidos de interacción pedagógica perdurando hasta la actualidad. Con “Identidades en danza”, a un bajo costo de producción, se puso en marcha una cadena de distribución que tuvo como primer alcance amigos y conocidos, con la intención de que las acciones “enviar” y “compartir” de las redes sociales expandieran el producto a un amplísimo público general, de la más amplia franja etaria y diversidad cultural. De esta manera, a través del dispositivo digital, se intervino en el territorio de la cibercultura y la interactividad, un espacio sociocultural volatilizado.

III. 3 ¿Por qué efemérides? Elegir nuestros propios actos de celebración y reflexión

Como se ha mencionado, “Identidades en danza” propone una selección y asociación inesperadas de efemérides y danza en el ámbito escolar con la intención de producir una disrupción en algunos hábitos del sentido común.

Pero ¿por qué efemérides? ¿Qué discursos hegemónicos reproducen? Bastará con responder la siguiente pregunta: Cuando hablamos de efemérides ¿qué fechas se nos vienen a la mente? Probablemente los aniversarios patrios conmemorados y festejados en la escuela estén dentro de esas imágenes mentales. Como explica Revelli (2024) la escuela fue y sigue siendo un lugar privilegiado de difusión y herramienta para construir identidades, sobre todo a través de planificadas estrategias de manifestación simbólica. La efeméride es una de ellas, transmitida como categoría ritual a través del acto y la ceremonia además del trabajo en el aula. Como táctica escolar, desarrolla Blázquez (2012), las diferentes performances patrióticas formaron parte de las actividades a través de las cuales y en razón de las cuales se estructuró el Estado-Nación argentino: desfiles, fiestas, formaciones, lecturas de poemas, conciertos y peregrinaciones patrióticas, constituyeron el repertorio de técnicas capaces de construir cuerpos al mismo tiempo que organizar multitudes. Tanto las efemérides como sus actividades estuvieron cuidadosamente planificadas por el Estado. Con la sanción de la Ley 1420, se conformó el Consejo Nacional de Educación (CNE), y este a su vez creó la revista “El Monitor de la Educación Común”. Este boletín, que informaba de las disposiciones del CNE y de las técnicas disciplinarias y normalizadoras que debían ser adoptadas por las escuelas argentinas, se convirtió bajo la dirección de José María Ramos Mejía en una guía performática de la lucha contra las razas inferiores, la lengua extranjera y el indisciplina. A través de dispositivos militares y religiosos puestos en funcionamiento tanto en la cotidianeidad como en los festejos de las efemérides creadas a propósito de la identidad nacional, dieron forma a los cuerpos “argentinos” tanto en su individualidad como en su socialización.

Dentro de las efemérides que nos vienen a la mente de nuestro paso por la escolarización, ¿existe alguna que tenga que ver con la discriminación de género, raza o clase? ¿Se encuentra algún aniversario que tenga que ver con la danza? Las producciones realizadas en el marco de la EEEIGS de asociación de efemérides e imágenes disruptivas consisten en discursos contrahegemónicos porque implican la propuesta de elegir los propios actos de celebración y reflexión. La elección de efemérides para “Identidades en danza” plantea un posicionamiento desde otras perspectivas de representación del

mundo y la sociedad. Se proponen identidades pluriversales y otros imaginarios sociales. Otro nosotros en la danza. Un aprender a sentir diferente, que nos permita construir otros sentidos y significaciones.

III. ¿Por qué imagen? El conflicto entre lo que se espera ver y lo que se ve

El uso de la imagen como discurso deja marca. En el caso de “Identidades en danza”, aquella contiene los imaginarios y la mirada de una perspectiva social que se revela al observador como un elemento transgresor que provoca la reflexión acerca del momento en el cual estamos situados, en respuesta a la dominación y el discurso oficial.

Para Cusicanqui (2005, en Díaz, 2020) la imagen en su materialidad revela y reactualiza muchos aspectos no conscientes del mundo social, le da forma a lo que está subsumido e invisibilizado. Condensa sentidos y procesos que al deconstruirse y re-analizarlos revelan mucha información.

Los micros audiovisuales producidos para “Identidades en danza” son bocetos de construcción de sentido. Y como refiere Bitonte (2008) a propósito de la sociosemiótica, “toda producción social tiene una dimensión discursiva, y es precisamente a partir de ella que se puede conocer, experimentar y referir.” (p. 61). Estos bocetos audiovisuales nacen motivados por los movimientos activistas contrahegemónicos y apuntan a generar consciencia acerca de las discriminaciones de género, raza, clase y cultura presentes en la danza a través de una experiencia visual disruptiva: ver lo que no se espera ver. Lo que se espera ver es el estereotipo, aquello que el poder hegemónico ha consolidado como habitus, y lo que se ve son las identidades estigmatizadas de la danza. El concepto de disrupción se inspira aquí en el “fuera de lugar” que señala Achinte (2012):

El fuera de lugar implica desgarramiento, rompimiento de vestiduras o chalecos mentales que nos han atrapado desde siempre y que hemos cultivado en muchas ocasiones en condiciones de inconciencia. En el juego, el fuera de lugar es una ruptura de la norma establecida, de la regla pactada, epistemológicamente hablando el fuera de lugar tal vez se puede considerar como la disrupción frente a lo establecido, a lo hegemónico y a lo descalificador. (p. 32)

El autor le traslada a las epistemes disruptivas el propósito de “avanzar hacia lugares otros de producción de conocimientos que como prácticas societales configuran nuevos referentes, nuevas maneras de estar y ser en el mundo, nuevas formas de construir sujetos y subjetividades que asuman la desmarcación epistémica.” (p. 31)

Esta entre-versión puede enmarcarse en la definición de Bitonte (2008) de proceso ideológico como proceso productivo de significaciones puesto que – y cita a Saussure - “Lejos de preceder el objeto al punto de vista se diría que es el punto de vista el que crea el objeto” (Saussure 1916/1979, en Bitonte, 2008, p. 63). La presente producción de micros bocetos audiovisuales es, al decir de Verón (1991, en

Bitonte, 2008), una superficie discursiva que se presenta como estado cristalizado de un proceso. En el próximo capítulo se relata el proceso de elaboración de los micros audiovisuales que consta de una primera instancia de diseño y realización del producto seguida de la puesta en práctica del mismo.

Capítulo IV Proceso de elaboración de “Identidades en danza”

“Identidades en danza” se creó para los seminarios/talleres II y III de la EEEIGS de la UNCo. Se trata de *micros audiovisuales* de menos de 30” (treinta segundos) de duración en los que se propusieron imágenes de distintos estilos de danza correspondientes a distintas culturas, y se los asoció con efemérides que ponen en evidencia cuestiones de raza, género y jerarquías culturales. Como primera incursión en la comunicación digital, la distribución y difusión del producto se realizó a través de las redes sociales Facebook, Instagram, Whatsapp y Youtube a partir de las cuentas propias de usuaria común. Posteriormente se inauguró un blog: “Identidades en danza”, en el que se publicaron los micros con entradas de texto más extensas, que fundamentan y amplían los temas tratados en las imágenes.

Se establecieron cuatro micros audiovisuales con publicaciones escalonadas según efemérides: 31 de marzo Día Internacional de la visibilidad transgénero, 29 de abril Día Internacional de la danza, 17 de mayo Día Internacional contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género y 25 de julio Día Internacional de la mujer afrodescendiente.

El propósito general de los micros es el de desnaturalizar estereotipos en torno a las prácticas de danza, y los objetivos de esta intervención en territorio apuntan a:

- Revisar concepciones culturales acerca de la danza
- Visibilizar tensiones entre concepciones culturales de danza y cuestiones de género, clase (jerarquías culturales) y raza.
- Implantar el conflicto entre lo naturalizado y lo invisibilizado.
- Generar incomodidad en cuanto a lo “aprendido” culturalmente.

La finalidad pedagógica de esta propuesta masiva en redes sociales, apunta a deconstruir los hábitos de rechazo a las prácticas de danza en la institución escolar media neuquina. Frente a la implementación de la danza como materia obligatoria en el diseño curricular neuquino de Escuela Media (puesta en marcha luego de la pandemia, en el año 2023), se pretende desfeticizar el imaginario social acerca del baile como apropiado sólo para una minoría, para articular en cambio la visión de la danza para todes y facilitar la inclusión de este lenguaje artístico en la escuela. Es paradójica la exclusión de esta disciplina artística de la educación, siendo históricamente una de las “bellas artes” esenciales de la cultura hegemónica europea; sin embargo, artes visuales y música siempre estuvieron presentes en el currículo estatal, gozando de cierta aceptación social. Es evidente (como se desarrolla en el apartado 2 del capítulo III) que el arte de la expresión escénica corporal libera las corporalidades de programaciones históricas y esto la ha condenado a los discursos negativos acerca de su práctica. Estas

construcciones están presentes tanto en estudiantes como sus familias, en docentes y otros agentes de la educación media neuquina, inclusive en las prácticas de danza profesionales actuales.

Estos factores son los que determinaron que la intervención en territorio tenga, como ya se ha señalado anteriormente, una doble vía de influencia: el *territorio virtual* de comunicación (las redes sociales a través de internet) y el *campo de la danza* tanto en sus hacedores como sus consumidores. Es decir que les destinatarios son docentes, estudiantes, creadores y coreógrafos de algún tipo o estilo de danza, y también adolescentes, jóvenes y adultos en general. La intención fue no circunscribir el mensaje a las personas vinculadas a las prácticas de danza exclusivamente, ya que parte del estigma hacia la persona que baila se construye en el seno afectivo de personas que no bailan. Debido a esto se creyó oportuno utilizar el radio de influencia de las redes sociales puesto que abarca a estudiantes, familiares, docentes y otros agentes de la educación media neuquina. En todos estos sectores se jerarquizan las danzas polarizando según la ubicación geopolítica (entre urbano y rural, centro y periferia); según el lugar de enunciación del saber (académico y popular); la apropiación de los estilos (extranjero o nacional); y el estrato social del cual proviene (clase alta y clase baja). Conjuntamente se reproducen dicotomías aprendidas social y culturalmente a lo largo de la historia: cuerpo vs. mente (el pensar sobre el sentir y la razón sobre la emoción), cuerpos capacitados vs. discapacitados (el mecanicismo y el rendimiento físico), cuerpos bellos vs. feos (cánones estéticos impuestos), cuerpos blancos vs. de color (racismo, biología y evolucionismo), cuerpos femeninos vs. masculinos (encasillamientos de género). Por supuesto se valoran más las danzas altamente codificadas de origen europeo frente a danzas de otros pueblos y culturas. Todas estas polarizaciones se imbrican, se yuxtaponen, dando lugar a los procesos de interseccionalidad y subalternización.

IV. 1 La construcción de los micros audiovisuales

Las imágenes son dibujos de cuerpos de bailarines fácilmente identificables por vestuario y posición de baile con determinados estilos de danza: clásica, originaria *mapuce*, tango, samba carnaval. En formato video se propone una frase: “Celebremos danzando” y a continuación un cuerpo aparece poco a poco, comenzando desde los pies hasta llegar a la cabeza. El rostro corresponde a un fenotipo racial o de género (según el caso) que rompe el estereotipo de ese estilo de danza.

Las publicaciones se organizan de acuerdo a un estilo de danza por vez, y se programan de marzo a octubre del 2021, coincidiendo con ciertas efemérides.

Estructura general de los micros:

. 31 de marzo

Celebremos danzando

Corresponde la imagen de un cuerpo de bailarina de carnaval, con el busto al descubierto.

Rostro de hombre.

Día Internacional de la visibilidad transgénero.

Dibujo y diseño general: Carol Yordanoff

Edición de imagen y sonido: Ángel Vaucheret Yordanoff

Disponible en: <https://youtu.be/vZCY83uFf1Y>

. 29 de abril

Celebremos danzando

Corresponde la imagen de cuerpos de bailarines *mapuce*.

Rostro fenotipo *mapucedescendiente*.

Día Internacional de la danza

Dibujo y diseño general: Carol Yordanoff

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CJ9c-rtr9kY>

. 17 de mayo

Celebremos danzando

Corresponde la imagen de dos cuerpos bailando tango.

Rostro de dos mujeres.

Día Internacional contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Dibujo y diseño general: Carol Yordanoff

Disponible en: https://www.youtube.com/shorts/biamC_DRxRM

. 25 de julio

Celebremos danzando

Corresponde la imagen de una mujer bailando ballet con tutú plato y zapatillas de punta.

Rostro fenotipo afrodescendiente.

Día Internacional de la mujer afrodescendiente

Dibujo y diseño general: Carol Yordanoff

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bl1O4HvrZYg>

. 25 de julio de 2021

Creación y publicación del Blog “Identidades en danza”

Disponible en: <https://identidadesendanza.blogspot.com/>

IV. 2 Tensiones que se ponen en juego en las asociaciones efemérides/imágenes

Dentro de esas configuraciones afectivas no reflexivas que nos han impuesto primero (a través del exterminio, la esclavitud y el servilismo) e implantado después (a través de la invisibilización, la propaganda y la institución educativa) desde la cultura hegemónica eurocéntrica, encontramos las imágenes de los distintos estilos de danza asociadas a determinados fenotipos, género y clase social. A través de la producción de imágenes que contradigan esos supuestos anclados en sentimientos y creencias nunca cuestionados por estar naturalizados y arraigados en la construcción cultural argentina, se pretende generar la contradicción que dé lugar al conflicto, es decir al cuestionamiento que da paso a la deconstrucción de supuestos. ¿Cuáles son esos supuestos en danza?

a) Los roles en la danza se estructuran sobre la división binaria de género

Este supuesto se pone en tensión con la efeméride del 31 de marzo del Día Internacional de la visibilidad transgénero, con la imagen de un cuerpo de bailarine de carnaval, con aumento mamario al desnudo y rostro de hombre.

No es común ver que les transgéneros dancen con la propia identidad de trans en los estilos de danza conocidos socialmente. Sin embargo, esto se hace posible en el carnaval de Rio de Janeiro, en el que se acrecienta año a año la participación de transexuales que bailan samba en las comparsas. El colectivo trans, además de ganar la legitimación dentro del carnaval lo politiza, exigiendo, por ejemplo, su derecho a baños propios.

El carnaval en sí es una fiesta integral en la que se libera la expresión de la corporalidad haciendo posible el “desnudarse de lo cotidiano para convertirse en lo que le gusta a uno” como enuncia Oliveira (2010, en Osava, 2010) y también “un lugar para el ejercicio del poder de la sexualidad” (Correa, 2010, en Osava 2010). Esa inversión del mundo conocido brinda también la posibilidad de igualdad social (Le Breton, 2002) en tanto representa la posibilidad de alterar lo establecido. Esta “mezcla de los desiguales” se refiere también a la legitimación de las comunidades negras, responsables de la creación de la samba y el carnaval. A pesar de la dura represión policial y a la subalterización por parte de la clase alta, lucharon por la supervivencia de esta fiesta cuyo ritual es de origen africano.

El empezar la serie de efemérides con una imagen de bailarine de samba del carnaval de Rio de Janeiro es establecer esa libertad en la danza, esa licencia que “permite, así sea por un momento, diluir y explorar las fronteras entre géneros” (DaMatta, 2018), que a la vez significa borrar el borde de las fronteras de clase y de raza.

Sin embargo, la visibilidad de las corporalidades transgénero en Latinoamérica representa una batalla en la lucha por el reconocimiento y aceptación de identidades sexuales no binarias que va más allá de las licencias “permitidas” en las comparsas de carnaval. Bidaseca (2015) establece el carácter represivo de la conquista española sobre sexualidades trans como una expresión más de la colonialidad del poder definida por Aníbal Quijano y la colonialidad de género desarrollada por Rita Segato. Bidaseca ejemplifica este enunciado con textos del filósofo performer Giuseppe Campuzano, creador del Museo Travesti del Perú. Se trata de la prohibición del travestismo en Perú por el oidor González de Cuenca en 1566:

“Tales disposiciones inician las históricas relaciones entre estado y control del cuerpo — adelantándose a la afirmación de Michel Foucault de que tal sujeción surge en Europa en el siglo XIX—, cuyo proceso de aculturación procuró segmentar el continuum de género indígena, en «masculino» y «femenino», al suprimir la alteridad (Horswell, 2005:16–28) [v.2]. (p. 36)” (...). Con el arribo de los españoles, un destino paradójico sobrevino a tal diversidad. Mientras el nuevo paradigma suprimió del discurso autorizado todo rasgo divergente de lo masculino y femenino, esa misma España —asimismo compleja y previamente mestizada— aportó sus propias identidades alternativas. La tapada continuó aquel proceso al trocar clausura en prerrogativa, descubriendo siempre dentro del vestido, la equidad negada.” (citado por Campuzano, 2007, en Bidaseca, 2015, p. 69).

Tapada es el término con el que se denomina a las mujeres que acostumbraban tapar sus cabezas y caras con mantas, dejando sólo un ojo al descubierto, durante el periodo colonial y los primeros años de la república peruana. El texto de Campuzano hace referencia al juicio que se le inicia en Perú en el año 1803, a Francisco Pro, un sastre de 20 años afrodescendiente. Se lo castiga con la vergüenza pública y se lo condena al destierro por vestir como “tapada”. Queda expuesto de esta manera tanto en los textos de Bidaseca y Campuzano como en el Museo Travesti del Perú que “...el travesti no implica entre nosotros la irrupción de una presencia nueva, sino la emergencia destellante de algo siempre existente pero subterráneo y oscurecido.” (Campuzano, 2007 citado en Bidaseca, 2015 p. 68). El baile de comparsa de carnaval autoriza a esta alteridad inhibida por la colonialidad a emerger y restablecerse con toda su fuerza, brillo y movimiento. Esta autorización en la danza y en la fiesta se convierte en recordatorio y se proyecta como posibilidad de permanencia.

b) La danza reproduce las dicotomías universal/autóctono y civilización/barbarie

Este supuesto se pone en tensión con la efeméride del 29 de abril del Día Internacional de la danza, con la imagen de dos cuerpos y rostros de bailarines *mapuce*.

Desde el año 1982 se celebra el Día Internacional de la danza el 29 de abril en conmemoración del nacimiento de Jean-Georges Noverre. Estipuló este día el Comité Internacional de Danza del Instituto Internacional de Teatro de la UNESCO por una sugerencia del maestro ruso Piepor Gusev. Noverre nació en Francia en 1727, durante el reinado de Luis XV. Fue bailarín de la Corte Real y coreógrafo de la compañía de ballet de la Ópera Cómica de París. En 1776, bajo el patrocinio de la reina María Antonieta, obtuvo el cargo de director de la Ópera de París. Escribió las famosas *Cartas sobre la danza y los ballets*, en las que busca, al mismo tiempo, modificar la mirada del público sobre la escena, legitimar el éxito del nuevo género teatral y valorizar el oficio de maestro de ballet.

Desde su creación en 1982, el Comité de la Danza y el Instituto Internacional del Teatro ITI seleccionan personalidades destacadas de la danza para que escriban un mensaje en conmemoración del Día Internacional de la Danza cada año. Las personalidades destacadas de la danza se refieren a coreógrafos o bailarines que han tenido repercusión en los escenarios europeos, más allá del país de origen al que pertenezcan. De hecho se buscan representantes de distintas nacionalidades.

El Día Internacional de la danza entonces, hace honor a la cuna cultural europea del ballet clásico, a la danza letrada y a la academia o enseñanza de la danza por parte de profesionales de saber específico. Este día lo decide la UNESCO por medio de un comité internacional de danza en el que claramente no están representados todos los estilos de danza sino que prevalecen aquellos estilos que ostentan como técnica de base el ballet clásico y son escénicos (es decir, realizados para el espectáculo).

Entonces la propuesta de presentar la imagen de bailarines *mapuce* interpretando una danza *mapuce*, pretende visibilizar las danzas de culturas subalterizadas como la *Mapuce* en un Día Internacional de la danza que está lejos de ser pluriversal en cuanto a la concepción de la danza. Más bien refleja el concepto de Civilización (asociado a las danzas escénicas de raíz clásica, de “sociedades con historia”) y Barbarie (asociado a danzas rituales y mágico religiosas de “sociedades secundarias, sin historia” y con muchos pre-fijos). Al asociar la imagen de danza *mapuce* con la celebración internacional de la danza, se revalorizan las cosmogonías y enfoques holísticos, los tiempos cíclicos, el contacto del individuo con el cosmos, con la naturaleza, con el todo.

c) La danza de raíz popular reproduce los mandatos patriarcales, heterosexuales y machistas

Este supuesto se pone en tensión con la efeméride del 17 de mayo del Día Internacional contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género, con la imagen de dos cuerpos femeninos bailando tango, ambos rostros de mujeres.

Tensiones con la identidad binaria de género, ya que en una danza de pareja tradicional como es el tango, que está asociado al machismo del guapo, se propone una imagen de “tango queer” en el que ambos integrantes de la pareja pueden corresponder a un mismo sexo.

El tango nace como práctica entre hombres del puerto bonaerense, que ensayan movimientos para poner en práctica con las mujeres de los prostíbulos o en todo caso de “moral liviana”. Se ensayaba el rol “conductor” del hombre sobre el cuerpo “conducido” de la mujer. En el tango queer, ambos y ambas integrantes de la pareja se apropian, alternan y comparten entre sí el control sobre el cuerpo del otro: el “llevar”, el “dirigir” el baile y la trayectoria a seguir, los tiempos y el tipo de pasos.

En todo caso, se trata de recuperar aquello de lo que nos han despojado y que nos pertenecía por derecho propio. A las mujeres, el control de nuestro propio cuerpo nos ha sido negado desde el momento en que se lo consideró reproductor de mano de obra para la acumulación de capital. En el mismo acto despiadado se nos arrebató el placer corporal estableciéndolo como un tabú, algo negativo, anticristiano. La lógica de poder masculina -señala Kasser (2009)- ató nuestras corporalidades a las tecnologías, la lógica consumista, la moral, el control. Hizo del deseo algo prohibido.

Si bien la relación de las mujeres con nuestro cuerpo no ha sido siempre fácil, como dice María Milagros Rivera no deja de ser “una fuente clave de significado, en su calidad de sede de la experiencia.” (Rivera Garretas, 2001, citada en Kasser, 2009, p. 32). El cuerpo le da significado a la experiencia y es la clave para deconstruirse y resignificarse, para desclasificarse de los estereotipos femeninos asignados.

d) La danza clásica escénica es solo para intérpretes de raza blanca

Supuesto que se pone en tensión con la efeméride del 25 de julio del Día Internacional de la mujer afrodescendiente, con la imagen de una mujer con rostro de fenotipo afrodescendiente bailando ballet. Como se ha señalado en la fundamentación, la práctica de ballet clásico está asociada a la raza blanca. Los argumentos del ballet son europeos o rusos, y sus protagonistas también. El modelo de mujer etérea, sobre todo asociado a la imagen del cisne blanco, corresponde a bailarinas delgadas de piel “blanca”. Basta con leer este inicio de reportaje de la revista digital “Danza Ballet” (2015):

Misty Copeland se convirtió este martes en la primera mujer afroamericana en ser ascendida a bailarina principal en los 75 años de historia de la American Ballet Theater, una de las compañías más prestigiosas de Estados Unidos y el mundo. Copeland, de 32 años, lleva más de 14 en la compañía y es

la única persona de raza negra que integró el cuerpo de solistas, una de las categorías del ballet, en los últimos 20 años. Según The New York Times, la apertura con que Copeland habla de las diferencias raciales dentro del mundo del ballet la convirtieron en una de las bailarinas más famosas de Estados Unidos.

“Mi miedo es que pasen otras dos décadas antes de que otra mujer negra tenga la misma posición que yo en una compañía de ballet de elite”, escribió en “Vida en Color: Una bailarina improbable”, el libro con sus memorias que publicó en 2014. “Por eso es que si no soy ascendida a bailarina principal voy a sentir que les fallé”.

Capítulo V Proceso de puesta en práctica de “Identidades en danza”

Una vez realizados los micros audiovisuales, se lanzaron al radio de influencia de las redes sociales con la hipótesis de que eran botellas al mar que se reproducían infinitamente, llegando a numerosas manos que abrían su mensaje. Entre esos destinatarios se encontrarían los docentes, estudiantes, creadores y coreógrafos de Neuquén, incluso sus familiares. El territorio virtual fue entendido como mar que llega a todas las costas, empujando inevitablemente los mensajes hasta las playas sin discriminar la ubicación geopolítica, los lugares de enunciación de los saberes académicos y populares, ni el estrato social.

Luego de lanzadas las publicaciones de “Identidades en danza” conforme a las fechas de las efemérides en que fueron asociadas, se registraron sus vistas y comentarios para contabilizar la calidad de la difusión obtenida y la interacción producida.

V. 1 Registros y devoluciones de redes sociales

El relevamiento de los registros da cuenta de la llegada que tuvo aquella botella lanzada al mar, a cuántos destinatarios alcanzó y qué tipo de difusión hizo posible. Los registros se han obtenido desde la fecha de publicación del primer micro el 31 de marzo del 2021 al 12 de octubre del mismo año, de acuerdo a la información que brinda cada plataforma de red social en particular, y en base a comentarios de docentes y compañerxs realizados a raíz de la publicación en el padlet de Procesos de talleres II y III de la EEEIGS.

Los micros fueron subidos al Canal personal de Youtube, por lo que se registra la cantidad de vistas que ha tenido cada micro a Youtube. Estas vistas pueden provenir de la publicación en el Facebook (enlazada al micro del canal de Youtube) o de vistas aleatorias de gente que por azar se haya encontrado con los micros al aplicar algún tipo de búsqueda (motores de búsqueda) por Youtube que contenga palabras en común con las establecidas en los micros publicados.

Se registraron los Comentarios, Me gusta y Compartidos de Facebook e Instagram.

En cuanto a los Estados de Whatsapp, no dejan registro de la cantidad de gente que los vio y tampoco admite comentarios.

Micro 1 / Publicado el 31 de marzo de 2021

Encabezado: La corporalidad en danza es el devenir entre la cultura, la sociedad y el deseo.

Celebremos danzando el día de hoy, 31 de marzo.

Pregunta: ninguna

Instagram: <https://www.instagram.com/p/CNFmpEQnReU/?igsh=MTNtNm84YThmbHV0eQ==>

Facebook: <https://www.facebook.com/share/p/1ZA4ZarZrS/>

Youtube: <https://youtu.be/vZCY83uFf1Y>

INSTAGRAM	FACEBOOK	CANAL DE YOUTUBE
Reproducciones: 43	Compartidos: 2 veces	Vistas: 77
Me gusta: 1	Me gusta: 14	Me gusta: 1
Comentarios: ninguno	Comentarios: 3	Comentarios: ninguno

Micro 2 / Publicado el 29 de abril de 2021

Encabezado: La danza más allá de las naciones, una mirada al pluriverso cultural

Pregunta: ¿Qué es la danza para vos? Qué sentís, que pensás, que experimentás cuando bailás (bajo la lluvia, en el boliche, en la peña, en soledad, con sol, con lobos, en el escenario, con los auriculares, en el pogo, en la clase, mientras cocinás). Dejame tu comentario.

Instagram: <https://www.instagram.com/p/COQeqdsn8Uj/?igsh=bnl6NzFsMjRpaTYy>

Facebook: <https://www.facebook.com/share/p/15uJYFGNxX/>

<https://www.facebook.com/share/p/161gqnG2Jp/>

Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=CJ9c-rtr9kY>

INSTAGRAM	FACEBOOK	CANAL DE YOUTUBE
Reproducciones: 32	Compartidos: ninguno	Vistas: 47
Me gusta: ninguno	Me gusta: 7	Me gusta: 1
Comentarios: 2	Comentarios: 4	Comentarios: ninguno

Micro 3 / Publicado el 17 de mayo de 2021

Encabezado: Cuando lo queer se pone en escena y se hace danza, se vuelve íntimo.

Hay tantas formas de bailar como cuerpos e identidades. ¿Quién podría establecer una norma?

Pregunta: Así como todas las calles conforman una ciudad, todas las prácticas conforman la danza.

¿Cuáles son las prácticas que hacen tuya la danza?

Instagram: https://www.instagram.com/p/CO-nb1aH_M6/?igsh=aG44eXp4NjVmeHI5

Facebook: <https://www.facebook.com/share/p/18xTxC7AYd/>

Youtube: https://www.youtube.com/shorts/biamC_DRxRM

INSTAGRAM	FACEBOOK	CANAL DE YOUTUBE
Reproducciones: 20	Compartidos: 1 vez	Vistas: 39
Me gusta: 1	Me gusta: 8	Me gusta: ninguno
Comentarios: ninguno	Comentarios: ninguno	Comentarios: ninguno

Micro 4 / Publicado el 25 de julio de 2021

Encabezado: Cisne blanco, cisne negro. La cara que oculta el ballet.

Pregunta: Discriminación en el ballet clásico. ¿Conocés otros casos?

Instagram: <https://www.instagram.com/p/CRw3hnTn1uo/?igsh=dWc3M2JvN2tnbXV0>

Facebook: <https://www.facebook.com/share/p/1BRJkbzLx7/>

Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=bl1O4HvrZYg>

INSTAGRAM	FACEBOOK	CANAL DE YOUTUBE
Reproducciones: 45	Compartidos: ninguno	Vistas: 24
Me gusta: 5	Me gusta: 1	Me gusta: ninguno
Comentarios: ninguno	Comentarios: ninguno	Comentarios: ninguno

Mediante este tipo de registro que realizan las propias plataformas de redes sociales, se puede obtener el número de reproducciones y comentarios de “Identidades en danza” (que no fueron muchos) pero no indica las causas de este resultado. Queda librado a las propias especulaciones determinar si se trata de una falencia en la convocatoria o del formato mismo de los micros audiovisuales. Por otra parte, si bien el registro relevado a través de las redes sociales orienta acerca de la mucha o poca difusión del producto, no informa acerca de si se implanta o no el conflicto, la problemática. No indica si existió o no una reflexividad de la propia experiencia en los destinatarios que desarticule construcciones racistas, de género y de clase en relación a la danza y sus prácticas.

V. 2 Devoluciones en el ámbito de estudios interculturales, género y sexualidades

Las devoluciones de compañeres de estudio de la EEEIGS, dentro del marco de los procesos de Taller II y III se centraron en el micro del 25 de julio, Día internacional de la mujer afrodescendiente. Se señaló la probable contradicción entre la efeméride que estaría destacando la cultura afrodescendiente

y la imagen de danza clásica europea que se eligió. Más allá de la necesidad de hacer visibles expresiones artísticas de culturas subalternizadas, este punto de vista puso en debate cuestiones como la danza y la folklorización de la cultura, que encasilla la identificación de los estilos de danza con determinados pueblos. Esta tendencia ha sido implantada por las corrientes del multiculturalismo, en el que la diversidad racial debe referenciarse con las costumbres, modos de vestirse y de “moverse” del territorio geográfico de origen para ser distinguidas primero, y luego ser toleradas e incluidas respetando su exotismo. Equivaldría a celebrar el día de la mujer argentina con una bailarina danzando el “gato” vestida con falda larga con volados, dos trenzas, blusa blanca y alpargatas. ¿Esta es la imagen que tenemos acerca de nosotras mismas (todas las argentinas) cuando nos imaginamos bailando? ¿Es así como nos reconocemos en nuestra diversidad? Como señala Citro (2015) existen posiciones identitarias definidas por las presencias y ausencias que la diversidad cultural de nuestras sociedades ha dejado en nuestras trayectorias intersubjetivas y corporales, en una época y lugar determinados. En la actualidad, la mixtura de lenguajes técnicos y expresivos de danza provenientes de diferentes formaciones, culturas y experiencias de vida conllevan a procesos de creación de acciones de danza en transformación constante. Este conflicto entre lo esperado y lo que en realidad se vio en la imagen, visibilizó un sentido común inesperado, que la mujer afrodescendiente tiene que bailar con vestuario africano tradicional danzas tradicionales africanas. Una afrodescendiente bailando candombe con un amplio volado en el escote, una falda a rayas y un pañuelo atado en la cabeza puede generar un efecto de folklorización y tradicionalismo ya que esos elementos han dejado de utilizarse en la vida cotidiana actual. Habría que evaluar si termina siendo negativa la exacerbación del exotismo para dar visibilidad a las luchas político-culturales.

Sin embargo, el objetivo de este micro no consiste en reivindicar la danza de origen africano, sino en exponer la discriminación racial que sufren las mujeres afrodescendientes dentro del ballet clásico. De hecho los espectadores familiarizados con la danza clásica escénica tendrán serias dificultades en encontrar una bailarina afrodescendiente en el programa de cualquier ballet, puesto que no se encuentran cuerpos diversos, sino normados de acuerdo al estereotipo de la piel, medidas y proporciones de la bailarina clásica europea. Pero sucede que al ser el ballet clásico un espectáculo de público restringido, atravesado por las jerarquizaciones de alta y baja cultura (es decir, cultura para unos pocos de clase alta o cultura para muchos de clase baja), los sucesos de discriminación dentro de sus esfera no son de público conocimiento. Esta característica, intrínseca a las discriminaciones de clase, requiere que la publicación del micro en cuestión brinde más información para poder hacer la lectura que se está buscando específicamente.

V. 3 Entreversiones: Revisión de la prueba piloto de intervención

Como se menciona en la introducción, esta puesta en práctica de “Identidades en danza” ha sido una entreversión, una prueba piloto de intervención. A pesar de que internet y las redes sociales constituyen uno de los canales de comunicación que a más usuaries alcanza, encontrar la intervención en territorio adecuada para llegar a gran cantidad de estudiantes de secundario, sus familias y les profesores de danza requiere profundizar en el funcionamiento de estos dispositivos de comunicación social. Y en todo caso, revisar si estas propuestas son suficientes para desnaturalizar estereotipos o requieren de otro tipo de apoyo o actividad.

Si bien se puede conocer la difusión alcanzada de las publicaciones en redes sociales, queda la duda acerca del efecto que estas causan: ¿Cómo saber si existió o no una reflexividad de la propia experiencia en les destinataries que desarticule construcciones racistas, de género y de clase en relación a la danza y sus prácticas?

Al mismo tiempo, las devoluciones de les compañeres de la EEEIGS indican que se produce una lectura “en” y “desde” otro sentido. Una vez más se evidencia que la mirada es cultural, que socialmente se construye una “rejilla perceptiva” con la cual interpretamos lo que vemos (Schnaith 1988) y conlleva no sólo la planificación de estrategias contrahegemónicas alterar esa matriz, sino también tiempo de implementación de esas acciones disruptivas. De todas maneras, más allá del sentido y la interpretación, las tensiones y reflexiones acerca del Día de la mujer afrodescendiente no se hubieran podido registrar sin la interacción con les destinataries.

Los micros han sido pensados como una propuesta disruptiva de ida, librada al azaroso encuentro con un posible espectadore habitante de una tierra remota. En vez de pensar en lanzar una botella al mar, la propuesta debería intentar resolver cómo pasar un mensaje de mano en mano sin que se caiga y se pierda. Pero aun si la reacción en cadena no se interrumpe ¿habrá garantías del quiebre de sentido, de la deconstrucción y la resignificación de las discriminaciones de raza, género y clase en el ámbito de la danza? Como profesionales de la educación, en nuestras prácticas educativas quedamos a la espera del retorno en ese juego de los conocimientos y saberes que echamos a rodar en el tablero del intercambio áulico. Como educadores buscamos conocer cómo se decodifican los discursos simbólicos, cuáles son sus anclajes, puesto que aspiramos a una comunicación educativa situada. Si trabajamos en el aula una obra artística (ya sea literaria o pictórica, musical o escénica como la danza) la contextualizamos previamente, y hacemos su desmontaje posterior. La relacionamos con los conocimientos y saberes de la materia y al mismo tiempo con el marco histórico, político, social y cultural del que formamos parte.

Obedece a esta práctica profesional la necesidad de ida y vuelta, el retorno en la comunicación, que es aquel que nos indica si la propuesta didáctica es la adecuada o si necesita revisión.

Brindar la información necesaria para establecer la comunicación y que se decodifique el mensaje es necesario, aunque no colma todas nuestras expectativas. Como educadores se precisa indagar en el sentipensar de las personas para establecer si los mensajes de los micros son claros; si las tensiones y conflictos que provocan son los esperados o se disparan hacia otros campos de sentido; si las constelaciones socioafectivas son tan fáciles de poner en evidencia o de desarticular; si los micros son el formato indicado para todos los destinatarios.

Capítulo VI Bases para una nueva versión de “Identidades en danza”

La botella que se lanza al mar con el mensaje encapsulado, está en un código o idioma que no siempre es el que podrá interpretar y decodificar el azaroso destinatario. Luego de esta entreversión o prueba piloto, el objetivo de una próxima versión tratará de asegurar que el mensaje pase de mano en mano; es decir prever un intercambio dialógico que permita la decodificación del mensaje, la lectura del mismo en el sentido contrahegemónico. Fue producto de las interacciones con el equipo docente y con el grupo de pares, que se fue esclareciendo un segundo interés (paralelo al propósito original) referido a poner en evidencia a través de las respuestas de los interlocutores, los sentidos y discursos vigentes acerca de la danza y el género, raza y cultura que atraviesan a las personas. Como docentes necesitamos entablar una comunicación a partir de la mirada del mundo que culturalmente ha incorporado nuestro destinatario, basarnos en los conocimientos y saberes de los que parte nuestro interlocutor. Conocerle es prioritario para saber cuál es su punto de vista, aquella baldosa en la que se posiciona para ver al mundo. Luego se podrá espejarle para que se perciba así mismo en esa posición, de manera que reconozca los mandatos socioculturales que ha adoptado a través de la experiencia de vida y que a su vez replica.

Los micros audiovisuales tienen la intención de visibilizar. Pero serán el diálogo, la discusión, la propuesta interactiva acerca del tema los que vehiculen el proceso reflexivo sobre la experiencia. Una doble propuesta avanzaría un paso más hacia la decolonización de la mirada, hacia la deconstrucción de nuestros formateos para percibir, pensar y sentir el mundo. En este sentido Ramírez Eras (2001), siguiendo a Edgar Morin, propone la relativización del observador. Este debe empezar por preguntarse “¿quién soy?, ¿dónde estoy?”, es decir reflexionar acerca de su punto de vista parcial y relativo: “La reintroducción del yo no es otra cosa que la reintroducción autorreflexiva y autocrítica del sujeto en el conocimiento.” (Morin citado en Ramírez Eras, 2001, p. 10).

Esta versión piloto de “Identidades en danza”, serie de micros audiovisuales publicados en redes sociales, ha funcionado también como un espejo que devuelve la imagen que se construyó, con las ausencias y las presencias, las consistencias y los inconscientes colectivos. Entonces, es a raíz de la experiencia previa y el impacto obtenido, que se sientan las bases para una nueva versión. Teniendo en cuenta los canales de comunicación, los destinatarios y la finalidad pedagógica, se proponen nuevas estrategias de publicación para desnaturalizar estereotipos de género, raza y clase en la danza neuquina.

El objetivo de la nueva versión es el de generar un dispositivo de encuentro que permita un acontecimiento, que genere la posibilidad de que suceda otra cosa. Aunque se trata de generar una

tensión entre lo normalizado, el sentido común, lo aprendido y la otra mirada acerca de la danza y las discriminaciones, también se espera que “Identidades en danza” contribuya a poner en escena una discusión. Por lo tanto, se revisará la estructura de las publicaciones instrumentando propuestas para favorecer la interacción con los internautas; se ajustará el formato de los micros atendiendo a los canales del territorio virtual más apropiados para cada destinatario; se generarán estrategias para llegar a mayor número de personas y se plantearán las publicaciones como actividades relacionadas entre sí a través del tiempo.

VI. 1 Las redes sociales

La característica de una comunicación más directa entre el emisor y el receptor de las redes sociales y la posibilidad de interacción que brindan, han conseguido que los medios de comunicación masivos como la televisión y la radio hayan pasado a segundo plano. Este intercambio que posibilita el canal redes sociales es el que expande el tipo de registro original del proyecto haciendo necesario un plan de difusión más amplio, que excede a los micros específicos, haciendo de ellos sólo una pieza de la más compleja trama de comunicación.

Sin embargo, no debe perderse de vista el objetivo de un discurso contrahegemónico y que como tal, cualquier estrategia de publicación de los micros tiene que apuntar a visibilizar que a pesar de la estigmatización que emana de los discursos hegemónicos y mediáticos, a pesar de las penurias a que someten a las personas los estereotipos, nacen otras prácticas que viven fuera del padecimiento. Se trata de revertir los estigmas proponiéndolos como lo que en realidad son: otras identidades en la danza neuquina.

Teniendo en cuenta esta visión global del objetivo a conseguir, se plantea una estrategia en tres preguntas: cómo voy a comunicar, a quién quiero llegar y cómo distribuyo la información.

En este caso se comunicará “Identidades en danza” a través de las redes sociales, para tres destinatarios diferentes, y en distintos momentos del año definidos por las efemérides. Es decir que se trata de una serie de publicaciones, conectadas entre sí.

A su vez, el cómo voy a comunicar a través de las redes sociales requiere por un lado conocer sus características y también situarse, definir en qué lugar estoy, cómo estoy y a qué comunidad pertenezco. Este posicionamiento identitario define la estructura de las publicaciones.

VI. 2 Estructura de las publicaciones

Título: El título del proyecto y de la serie sigue siendo “Identidades en danza”, pero se decide cambiar el título de cada publicación, agregando un verbo que lleve a la acción: Decímelo bailando /Nuevas prácticas de danza

Descripción debajo del título: A continuación se propone un texto a modo de epígrafe de los micros, cuya información tiene como objetivos desarticular el sentido del discurso hegemónico mediático y a la vez construir la identidad de la productora de los videos para legitimar la opinión que se enuncia.

Producción originada como trabajo integrador final de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades durante la pandemia por Covid-19 realizada por Carol Yordanoff (profesora de danza, coreógrafa y teatrera neuquina).

Esta es una de las publicaciones de la serie de efemérides bailadas del proyecto “Identidades en danza”, que visibiliza las diversas identidades que dejan afuera los estereotipos de raza, género y clase.

Currículum personal:

Agregar un breve currículum da cuenta de la trayectoria personal y colabora de esta manera brindando legitimidad a la opinión que se manifiesta en los micros.

Palabras claves: danza, interculturalidad, discriminación racial, género.

Hashtag a toda la producción: a las palabras clave, al nombre del proyecto #IdentidadesEnDanza, al blog de “Identidades en danza”.

Enlaces: Investigación mediante, crear enlaces a sitios de efemérides, producciones de estudiantes de la EEEIGS, EEEIGS y comunidades que aglutina, sitios de danzas de diversas culturas latinoamericanas, imágenes de danza y discriminación de género, raza y clase. También enlaces a colaboradores como líderes de opinión y medios de comunicación.

Consignas disparadoras: El objetivo es movilizar, proponer consignas en el texto de la publicación y al final de cada micro/video que conduzcan a la acción de desnaturalizar los estereotipos en la danza mediante la apertura de un espacio de debate. Se propone un tema polémico, para generar discusión, por lo que hay que hacer preguntas poco habituales. A la vez, las respuestas a estas preguntas funcionan como registro de las observaciones de los destinatarios.

Disparadores para distribuir en los textos de las publicaciones

Cuando pensás en danza en Neuquén, ¿en quién pensás? ¿Qué tipo de danza interpreta? ¿De qué color es su piel? ¿De qué sexo es quien baila? ¿A qué clase social pertenece?

¿Qué espacios conocés donde está permitido bailar? ¿Hay algún espacio/momento en donde bailar sea obligatorio? ¿En qué lugares se te ocurre que podés bailar? ¿En qué lugares solés bailar? ¿Se puede bailar en el colegio? ¿Cómo era la vida antes de la danza?

Disparadores específicos al finalizar cada micro

Día Internacional de la visibilidad transgénero: ¿Qué admirás en este/a bailarín/a?

Día Internacional de la danza: ¿Conocés algo de la danza mapuche? ¿Qué pensás que es la danza?

Día Internacional contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género: ¿Sabías que en el tango se improvisa, y sin hablar uno propone y el otro se adapta a lo solicitado? ¿Quién conduce a quién en esta pareja de tango?

Día de la mujer afrodescendiente: ¿Qué personaje estará interpretando esta bailarina? ¿Te gustaría bailar danzas de origen africano? ¿Por qué?

Tamaño: El tamaño de los micros deberá adaptarse al formato óptimo para cada red social, por ejemplo vertical para Instagram y horizontal para YouTube.

Tiempo y atención: La condición de instantaneidad y el dinamismo requeridos por las redes sociales, impone más prontitud al levantar la cortina desde los pies, realizando luego un primer plano de los rostros para indicar qué mirar. Esto obedece a la naturaleza del destinatario que participa en las redes es de atención corta y difusa debido a la densificación en la cantidad de información disponible en la “nube”. El comportamiento en el consumo de información se asemeja a la lectura rápida de los titulares de los periódicos o de sus copetes. No todos leen la nota completa. De hecho Facebook e Instagram discriminan y califican a los que visitan las publicaciones con videos según vean los primeros 30”, o lleguen hasta el minuto, o continúen hasta los 3 minutos de duración que puede tener un video promedio.

VI. 3 Destinataries

Existe una gran variedad de redes sociales en el ciberespacio y cada franja etaria manifiesta una preferencia de uso. Al dirigirse a más de un grupo, los micros deben ajustarse a los canales de comunicación apropiados para cada destinatario, según se trate de adolescentes, padres adultos o profesionales de la danza.

A continuación se generan contenidos y actividades para los distintos formatos y destinatarios:

Instagram y Tik-Tok

Ambas redes están dirigidas sobre todo a adolescentes y jóvenes, por lo que sería apropiado contactar influencers con seguidores de 14 a 35 años para que mencionen la serie “Identidades en danza” en sus cuentas.

También realizar y publicar experiencias narradas sobre videos cortos de bailarines jóvenes y adolescentes de estilos urbano, folklore, *mapuce* y hip-hop entre otros. Es imprescindible solicitar comentarios acerca de prácticas de danza y generar el enlace para la serie de micros. Es importante aprovechar el lenguaje propio de esta redes con uso de hashtags, gif y emojis.

Youtube y X (ex Twiter)

Ambas son un lugar de encuentro de público mixto, por lo que se pueden subir todas las publicaciones con videos.

En X, se pueden acompañar las publicaciones con textos cortos acerca de noticias relacionadas con los micros e ir siguiendo el hilo de los comentarios para interactuar continuamente. También es importante usar el hashtag #IdentidadesEnDanza, emojis y gif.

Estado de Whatsapp

Se dirige al círculo de profesores conocidos, por lo que se publica el micro con efeméride del día, con una invitación a debatir temas de estereotipos, discriminación y educación en danza a través de un grupo de discusión en facebook del que se brinda el contacto.

Blog

Su objetivo es ser un lugar de consulta, un recursero docente con la serie “Identidades en danza” acompañada de textos, videos, fotos, experiencias, enlaces, invitaciones, colaboradores, comunidades, etc. También compartir experiencias de bailarines adultos y adolescentes neuquinos, de distintos estilos de danza con el objetivo de hacer conocer el mundo de la danza de identidades estigmatizadas.

Dentro del blog habría un muro para colgar recopilaciones a través de videos, podcast o textos escritos de mini historias de vida de personas que hayan sido atravesadas y transformadas por la danza. Estas vivencias podrán ser analizadas en el aula del colegio secundario y conectarlas con la libertad de elección, la interculturalidad y la interseccionalidad. Estos temas conceptuales requerirán de hiperenlaces que contengan contenido explicativo al respecto.

En el blog estará publicada la serie completa de efemérides “Identidades en danza”. Para trabajarlas en el colegio es preferible que las actividades estén relacionadas en el tiempo. Como señala Revelli (2024) el abordaje de la efeméride debe ser parte constitutiva del proceso didáctico, con instancias de trabajo, de relación con otros conocimientos y otras fechas históricas. Si una efeméride es una manifestación aislada, va a ser muy difícil para les estudiantes otorgarle significatividad. Por el

contrario, conviene que esté enmarcada en un proyecto de continuidad didáctica, con actividades que la aborden de manera crítica, conceptual y reflexiva, y asociada a una secuencia de efemérides relacionadas con un mismo hilo conductor. Como actividad complementaria para docentes se proponen una serie de preguntas formuladas por el mismo autor: “¿A dónde queremos llegar con la conmemoración de la efeméride? ¿A través de qué expresiones y representaciones? ¿Qué relaciones tiene con lo que se trabaja en el aula? ¿Qué valores promueve?” (Revelli, 2024, p. 14)

Facebook

Es la red social con más seguidores adultos, por lo que se propone crear un grupo colectivo en Facebook que aglutine a la comunidad de la práctica de danza, es decir a docentes, intérpretes y productores de danza neuquina.

También generar diversos grupos de discusión con integrantes de la comunidad de facebook. El grupo de discusión es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de una investigación. Al ser una perspectiva cualitativa, Arboleda (2008) explica que:

Existe interés por comprender a los sujetos dentro de sus contextos o mundos de vida y para ello se indaga por las representaciones e imaginarios que las personas tiene de sí mismas, sus grupos, su entorno, su vida cotidiana y su quehacer. (Arboleda, 2008, p. 70).

Consiste en organizar conversaciones socializadas enmarcadas en la lógica dialógica, entre grupos de no más de diez personas, en un lugar físico apropiado, con clima agradable, guiadas por un moderador que genere interés en el tema de discusión. A través del habla se produce el proceso de reflexividad, pues el grupo avanza en la búsqueda de significados compartidos y sus integrantes se reconocen en esquemas interpretativos en la misma elaboración de significados. Es una estrategia de investigación idónea para captar percepciones y comprender discursos y sentidos.

Los grupos de discusión permitirán el proceso de reflexividad necesario, pero con un alcance muy restringido de personas, seleccionando destinatarios muy específicos, y en una práctica presencial. El desafío es trasladar este dispositivo cualitativo de investigación etnográfica al territorio virtual, a través de videoconferencias que pueden ser grabadas, editadas y publicadas. En tiempos de pandemia y distanciamiento social la construcción de la virtualidad fue una práctica necesaria y extendida que ha brindado posibilidades y hábitos de interacción que aun podemos continuar utilizando.

VI. 4 Estrategias de comunicación

Independientemente de la edad de los usuarios, una característica de las publicaciones en redes sociales es su carácter efímero, al igual que la acción de echar una gota de tinta en el mar, se diluye y se pierde

rápidamente. Para asegurar una mayor permanencia en la nube y mayor alcance de los micros se hace necesario implementar estrategias de difusión.

Por ejemplo, recurrir a la difusión pagada en cada red social. Así, cada micro se publica en forma periódica y reiterada en un número determinado de cuentas.

Una posibilidad para ampliar la llegada es vincular los micros a los medios de comunicación a través de diferentes estrategias:

- Unir los micros a noticias de danza, identidad de género, discriminación racial e interculturalidad. Realizar un mapeo de la danza y las discriminaciones en los medios horizontales masivos que abarcan todos los rubros (diarios por ejemplo) y a los medios verticales que se focalizan en un solo rubro (blogs digitales trans, boletín de danza, agendas culturales digitales, etc.).
- Detectar la agenda temática de los medios de las semanas en que se producen las efemérides y vincularlas por ejemplo a las políticas económicas; los discursos hegemónicos; la construcción histórica discursiva; el discurso post-dictadura; distintas épocas de la danza; la vida de bailarines en Neuquén.

Los líderes de opinión⁸ de las redes sociales aglutinan en sus cuentas a un gran número de seguidores, y conseguir que repliquen en sus portales los micros o hagan referencia a ellos aseguraría no sólo mayor difusión sino también una atención mayor hacia el discurso contrahegemónico propuesto.

Un evento de lanzamiento de “Identidades en danza” puede conjugar la atención de los medios con la de los líderes de opinión. Se planifica cuándo, a qué hora y en qué lugar se realizará el evento. Por ejemplo, una conferencia de prensa en la Facultad de Ciencias de la Educación para el aniversario de la puesta en marcha de la Especialización. Se convoca a medios de comunicación, líderes de opinión y personalidades destacadas en educación, danza e identidades diversas. Conseguir la presentación especial de una famosa destaque en el plano académico o en el ámbito del espectáculo que tengan relación con la temática tratada en este proyecto atraería a los medios a la inauguración. Es una ocasión para difundir la EEEIGS y su trayectoria, repercusión social y académica junto con la presentación de la serie “Identidades en danza” y la proyección de uno de sus micros.

La UNCo es el puerto de partida de la serie “Identidad en danza”, la EEEIGS es la comunidad que le dio origen y de obligada referencia. Los micros tendrían que publicarse en las agrupaciones que

⁸Le líder de opinión es una personalidad destacada de las redes sociales, con muchos seguidores en su cuenta. Tiene la capacidad de influir sobre las personas que lo escuchan. Funcionan como filtros de las ideas y de la información y dan legitimidad a los discursos. Su opinión importa porque se sustenta en la trayectoria construida dentro del área en cuestión, es experto en el tema y transmite su conocimiento. Los influencers en cambio, aunque también son personalidades reconocidas en las redes sociales, no tienen formación específica en los temas de los que habla. Transmiten su reacción, su experiencia en determinadas circunstancias o situaciones con el objetivo de entretener. No le interesan los tiempos de reflexión de los destinatarios, y por el contrario manejan la tecnología para evitar espacios de silencios en los que se disperse la atención hacia otra cosa.

promueven la interculturalidad, la diversidad de género y sexualidades (es decir, los temas de estudio de la EEEIGS): la página web de esta casa de estudios, agrupaciones feministas, los diferentes colectivos ambientales, de mujeres trabajadoras, de trabajadores sexuales, asociaciones trans, etc.

Capítulo VII Conclusiones

El presente trabajo se comenzó con el objetivo de deconstruir y desnaturalizar estereotipos de género, raza, cultura y clase presentes en la danza por aquello que enuncia Ramírez Gelbes et. al. (2012) "Los estereotipos, en tanto tales, tienen una doble función: la descriptiva y la prescriptiva. En efecto, por un lado dicen cómo es el rol social al que aluden y, por el otro, dicen cómo debe ser ese rol social." (Ramírez Gelbes et. al., 2012, p. 10). Los estereotipos se originan en la cultura hegemónica dominante, es decir que los modelos a seguir son europeos, lógico-rationales, individualistas, patriarcales, blancos y heterosexuales. Si uno no se puede identificar con todos estos items, queda afuera. Y debido a la forma fetichista en que se adquieren los estereotipos, como hábitos irreflexivos, no sólo no se analizan su origen, su valor y jerarquía, sino que uno mismo los replica y los transmite como verdades incuestionables. ¿Dónde quedamos todos los que no encajamos en el molde? ¿Fuera de la sociedad, fuera de las competencias, fuera de la vida exitosa? Rehusarse a ser descartado y desvalorizado, inhabilitado y marginado es la motivación que impulsa "Identidades en danza". Las danzas como construcciones sociales, culturales e históricas pueden entenderse, como postula Citro (2015) "Como expresión o representación de los imaginarios identitarios pero también como prácticas que contribuyen a construirlos, legitimarlos y disputarlos." (Citro, 2015, p. 27)

Así como los discursos construyen colonialidad, también el escribir nuevas historias, el ser los autores de nuestras propias definiciones es una forma de repensarnos, de recrearnos. Hay que empezar a desconfiar de lo que damos por sentado, reflexionar acerca de cómo estamos siendo pensados para poder proponer cómo queremos ser pensados (Yedaide, 2018). En el mismo sentido también hay que tratar de objetivar el cómo estamos siendo educados, problematizarlo para poder decidir cómo queremos serlo. De esto se trata la decolonialidad, del ejercicio de decolonializar el saber para decolonializar el poder, de decolonializar la mirada para ver otras realidades, otras culturas, otras sociabilidades. Si la colonialidad invisibiliza al otro, como educadores hagamos de la alteridad un proceso pedagógico.

El desafío del distanciamiento social obligatorio ha sido cómo realizar una intervención educativa en el territorio virtual: ¿se puede hacer uso de las redes sociales como dispositivo pedagógico?

En la pandemia, nos vimos obligados a transformar las aulas en la virtualidad, con las imágenes en baja definición de cuerpos presentes en otros espacios. En comunidad se resolvieron la capacitación acelerada de herramientas digitales, los conocimientos y saberes a transmitir y se ensayaron trasposiciones didácticas paliativas de la presencialidad. Pero el aula seguía estando demarcada por esa

única y especial relación maestra-alumne. Esta serie “Identidades en danza” se escapa de los roles educativos tradicionales y aspira a generar un discurso contrahegemónico que nombre desde otro lugar las diversidades culturales, de género y sexualidades en la danza. En internet, las reglas son distintas, las condiciones son otras. Borbonet et. al. (2002) definen a la posibilidad del usuario de diseñar su propio territorio virtual como *arquitectónica*. Le internauta traza su ciudad, su entorno, su propio recorrido de navegación (rutas, puertos, tiendas, sitios, periódicos, compras, juegos, música, libros, películas, etc.) y elige también a amigos que más frecuenta, círculos y grupos. Al igual que en una ciudad, no todas las zonas son aptas para vivir, ni para abrir un comercio, ni para relajarse o tomar sol. “Antes que pensar en “aparecer” en la Red, deberíamos pensar en cómo vamos a aparecer en ella para que la gente realmente pueda llegar a acceder a la información que queremos dar.” (Borbonet et. al., 2002, p. 93).

Hay que convertirse en un líder de opinión para generar una comunidad de seguidores propios, una popularidad que se acrecienta a través de la asociación con la prensa y los medios de comunicación. Se trata de generar con presencia continua y constante la posibilidad de dar peso a la nueva opinión y así convertirse en agentes educativos ciberespaciales. ¿Pero alcanzar los índices de popularidad en las redes sociales a la medida de la sociedad individualista es posible sin una comunidad de arraigo con mirada holística? ¿No son acaso los movimientos sociales los que tienen la capacidad de construir significados propios por medio de los cuales interpretar la realidad de manera crítica? Las comunidades de miembros estigmatizados que se alejan de los estereotipos han hecho socialmente visible la problemática de discriminación, a la vez que han puesto de manifiesto la discusión acerca de la diversidad. La Especialización en Educación y Estudios de Interculturalidad, Género y Sexualidades pone de relevancia estas históricas desigualdades sociales, económicas y culturales al enmarcarlas en una seria y sólida formación académica que genera la estructura en la que se basa “Identidades en danza”. Esta serie no obedece a un impulso individual, nace en la grupalidad y su capacidad de producción social de significado. Hay que convertirse en un líder de opinión, sí, pero cuya legitimidad y popularidad se forjen en las comunidades tanto físicas como virtuales de su área de competencias. ¿Acaso no es la propia EEEIGS una comunidad con trayectoria y competencia para ejercer como líder de opinión? En definitiva, estos estudios de posgrado son los que brindan los marcos de interpretación para el contexto social y político y poseen la capacidad de crear nuevos escenarios y factores que promuevan la acción organizada.

De todas maneras la difusión y la llegada a mayor número de personas deja sin resolver la acción reflexiva en el otro, ese análisis de las tensiones y los conflictos que pretenden suscitar los discursos de

los micros ¿Cómo acceder a la decodificación de sentido que realiza le destinatario? Los relatos de las reflexiones y experiencias personales son, siguiendo a Agudelo-Bedoya y Estrada-Arango (2012 citado en Lechón Gómez y Ramos Muñoz, 2020), artefactos sociales que dan cuenta de una sociedad y una cultura, lo que permite a través de su descubrimiento y análisis llegar a las interpretaciones, miradas y sentidos sociales. Es por ello que se sostiene la relevancia de la interacción de “Identidades en danza” no sólo en la modalidad de solicitar la opinión sino más importante aún, en la posibilidad de reflejar los relatos sociales en forma de historias de vida, experiencias y relevamiento de grupos de discusión (entre otros) a través de las distintas redes sociales y el blog. El conjunto de la intervención en territorio virtual (la estructura de publicación de los micros, su producción y pertenencia colectiva, la difusión en las distintas comunidades y también a través de sus representantes, los grupos de discusión, los relatos de experiencias personales, el recursoro del blog, el análisis de las respuestas y opiniones, el énfasis en una serie de efemérides a través del año, los diferentes estilos de publicación para distintas redes sociales según la edad del destinatario) es el que puede considerarse como proceso pedagógico para estudiantes de nivel medio, sus docentes y sus familias.

Para comunicar en internet hay que forjarse un nombre, ocupar un lugar y ambos (identidad y territorio) en el mundo virtual se logran en comunidad: hay que formar parte. “Identidades en danza” y su producción social de significado provienen de la EEEIGS y constituyen una intervención hacktivista. Es decir “una forma emergente de acción social que pretende cuestionar y transformar el orden social existente a través del activismo tecnológico” (Burgos-Pino, 2014, citado en Lechón Gómez y Ramos Muñoz, 2020, p. 275). El territorio virtual es concebido como espacio de hábitat y de generación de conocimientos y lograr llegar a los usuarios significa incidir en el conocimiento que construyen y en el modo en que lo construyen. Posicionados en esta acción activista, la respuesta a la pregunta de si se puede hacer uso de las redes sociales como dispositivo pedagógico, es sí. En definitiva las redes sociales del territorio virtual se comportan como un “elemento cultural” en términos de Krotz, y depende del usuario el destino que se les imprima: “En todos los tiempos, regiones y pueblos se han generado y se siguen generando elementos culturales que apoyan y reproducen estructuras de dominación y otros que abren caminos de liberación”. (Krotz, 2004, p. 19). Se plantea entonces la intervención educativa en redes sociales como acción social de la EEEIGS, puesto que pueden llegar a convertirse en un ámbito más de interacción académica, es decir, en aulas virtuales.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. (M. Enguix trad.) Bellaterra.
- Albán Achinte, A. (Abril, 2012) Epistemes “otras”: ¿Epistemes disruptivas? *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de antropología y ciencias sociales*, 6 (1), 22-34.
<https://plarci.org/index.php/kula/issue/view/140/78>
- Alberdi Alonso, A. A. (2013). *Breve historia de la danza occidental*. Ediciones del Laberinto para Bachillerato. https://www.academia.edu/20325339/Historia_Breve_de_la_danza
- Álvarez Leguizamón, S. (2016). Geopolítica nacional, estructura social y racismo. En S. Álvarez Leguizamón, A. J. Arias y L. Muñiz Terra (Coords.), *Estudios sobre la estructura social en la Argentina contemporánea* (pp. 333-389). Clacso, Pisac y Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas.
https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1226&campo=autor&texto=
- Arboleda, L.M. (Octubre, 2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1), 1-9.
<https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.53>
- Aricó, H. (2015). *Danzas tradicionales argentinas. Una nueva propuesta*. Escolar.
- Barrios, S. (2010). *Pobladores del horizonte. Pueblos wichi y chorote hoy*. Cielo Arriba.
- Belvedere, C., Caggiano, S., Casaravilla, D., Curtis, C., Halpern, G., Lenton, D. y Pacecc, M.I. (2007). Racismo y discurso: una semblanza la situación argentina. En T.A. Van Dijk, (Coord), *Racismo y discurso en América latina* (pp. 35-88). Gedisa.
- Benito, P. V., Aguirre, J. I. P., & Ferrón, M. A. (Diciembre, 2021). Educación popular y tecnologías de la amistad. Nuevas configuraciones en tiempos de pandemia. *EmRede - Revista de educación a distancia*, 8 (2), 1–11. <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i2.797>
- Bidaseca, K. (Enero-junio, 2015). Fracturas de la modernidad. Fugas identitarias y transfiguraciones culturales. *Intervenciones en estudios culturales*, 1, pp. 61-83. Grupo de investigación en Estudios Culturales.
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre configuraciones materiales. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 59–71. Universidad de la Frontera. <https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/index.php/perspectivas/article/view/36>

- Blázquez, G. (Abril, 2012). Celebraciones escolares y poéticas patrióticas: la dimensión performativa del Estado-Nación. *Revista de Antropología*, 55 (2). Universidade de Sao Paulo.
<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2012.59299>
- Borbonet, M., Chalamanch, M., Lacasta, M., Santana, C. (agosto, 2002). Territorio virtual: Arquitectónica. *Revista Urbano*, vol. 5, núm. 6, 89-93. Universidad del Bío Bío.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19850617>
- Britzman, D. (2016). ¿Qué es esa cosa llamada amor?. *Pedagogías Transgresoras*. (G. Herczeg trad.). Bocavulvaria ediciones. (1995 y 2010 Peter Lang Publishing Inc.)
- Cadús, E. (Diciembre, 2019). Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia. En *Revista Intersticios de la política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas.*, UNC, Vol. 8 N°16, 143-166.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/issue/view/2019>
- Citro, S., Aschieri, P. y Mennelli, Y. (2011). El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial. En *Boletín de Antropología, Universidad de Antioquía*, Vol. 25 N° 42, 102-128.
- Citro, S. (10 de Junio, 2015). Interculturalidades en la danza. Conferencia y Taller de Experiencia Práctica. *Encuentro Internacional Diálogos Interculturales de la danza de y desde los cuerpos*. Ministerio de Cultura y Patrimonio, Compañía Nacional de Danza del Ecuador, FLACSO.
- Criado, E. M. (2009). Habitus. En Román Reyes (Dir), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, (Vol. 2). Plaza y Valdés (pp. 1427-1439).
- Chiocchetti, M. (2010). Bourdieu y la especificidad del campo cultura: Sobre la incorporación de la sociología de la cultura en Punto de Vista. *Revista de Cultura*. En *Memoria Académica Actas*. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5025/ev.5025.pdf
- DaMatta, R. (2018, 26 de septiembre). *UNAL agencia de noticias, Universidad Nacional de Colombia*. N° 304. <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/carnavales-en-brasil-una-fantasia-de-igualdad>
- Danza Ballet (Julio, 2015). *Misty Copeland, la primera bailarina negra en el American Ballet*.
<https://www.danzaballet.com/misty-copeland-la-primera-bailarina-negra-en-el-american-ballet/>
- da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Lozada (pp. 63-78)

- de Stéfano Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu* (50). <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Díaz, C. (Diciembre, 2020). Sociología de la imagen en Silvia Rivera Cusicanqui: conceptualización teórica y metodológica de una disciplina dialéctica, discursiva y rebelde. *Izquierdas Vol. 49*, pp. 2021-2049. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100299>
- Dussel, I. (abril, 2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas (Col)*, N° 30, pp. 180-193. Universidad Central Bogotá. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Estermann, J. (Agosto, 2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N°38*, 347-368. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200016>
- Federici, S. (2010). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficante de Sueños.
- Giménez, G. (Junio, 1999). Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II, Vol. 5, N° 9*, 25-57. Colima.
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En Grimson, A. y Jelin, E. (Eds.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. (pp. 69-98). Prometeo.
- Grimson, A., (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Kasser, S. (2009). El cuerpo femenino en la danza: escritura de mujer. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 36, 19-39. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/139154>.
- Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre la cultura. *Antología sobre cultura popular e indígena*. (pp. 13-19). CONACULTA.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. (P. Mahler trad.) Nueva Visión. 1990, 2da edición corregida.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. (H. Cardoso trad.) Nueva Visión. 2006, Éditions Métailié.
- Lechón Gómez, D. M. y Ramos Muñoz, D. E. (enero-abril 2020). ¿Es Internet un territorio? Una aproximación a partir de la investigación del hacktivismo en México. *Economía, sociedad y territorio, Vol. 20 (62)*, 273-301. <https://doi.org/10.22136/est20201507>
<https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/1507>

- McCormack, M. C., Bird, H., de Medici, A., Haddad, F., & Simmonds, J. (2018). The Physical Attributes Most Required in Professional Ballet: A Delphi Study. *Sports medicine international open*, 3(1), E1–E5. <https://doi.org/10.1055/a-0798-3570>
- Osava, M. (2010, 13 de febrero). Brasil: Carnaval, una revolución femenina cada año. *UyPress - Agencia Uruguaya de Noticias*. <https://www.uypress.net/Internacionales/BRASIL-Carnaval-una-revolucion-femenina-cada-ano-uc4536>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Siglo del hombre.
- RamírezEras, A.M. (Abril, 2001). Problemas teóricos del conocimiento indígena. Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base. *Revista Yachaikuna*. ICCI.
- Ramírez Gelbes, S.; Bartolomé, C; De Simone, S.; Garibotti, C. ; Sandoval, M.; Suenzo, F. (2012). Identidad, estereotipos y representaciones sociales: del discurso de los personajes femeninos en Sin tetas no hay paraíso. En B. Quiñones Cely, Portal Narcomundo del proyecto Código Hermes 14678. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Revelli, M. (Julio a diciembre, 2024). Hacia la construcción de marcos y criterios para la evaluación de actos escolares. *Dossier: Las controversias de la evaluación. Políticas, prácticas y sujetos*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2(19),1-17
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. En Southwell, M. (Coord. autoral), *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En Memoria Académica UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Schnaith, N. (Mayo, 1988). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *Revista Tipográfica* 4, 26-29.
- Spera, R. B.(Octubre, 2020). Reflexiones sobre la producción de identidades digitales y la relación con el saber durante la pandemia por COVID-19. *La santé mentale sur les campus universitaires face aux défis contemporains : de la discrimination à la COVID-19. Regards croisés : Communication, Droit et Psychologie*. HAL Science Ouverte-03455815. <https://hal.science/hal-03455815/>
- Viveros Vigoya, M. (Octubre, 2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista* 52, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Walsh, C. (junio/diciembre, 2012). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba, Volumen 15, N° 1-2*, 61-74.

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Yedaide, M. M. (Febrero, 2018). Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación, Año 9 (N° especial)*, 217 – 229.

Yedaide, M. M. (2019, 28 de noviembre). *Pedagogías de las diferencias y el proyecto de una educación "otra"*. Clase del seminario de la EEEIGS (Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades). FACE-UNCo. (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue).