

“A BAILAR EN LAS AULAS”
***Representaciones raciales y de género en el aprendizaje de danzas
folclóricas en el Colegio Nuevo Chile de Bogotá***

Trabajo de Grado para optar al título de Antropóloga

Daniela Botero Marulanda

Tutor
Julio Arias Vanegas

Carrera de Antropología
Facultad de Ciencias Sociales
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Febrero 17 de 2011

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	5
Primeros pasos para bailar. De dónde surge este trabajo	5
Pasos de baile avanzados. Identidades, pertenencias y aprendizajes	10
Sobre cómo se bailó esto. Apuntes metodológicos	12

1. “APRENDIENDO DANZAS UNO APRENDE QUIÉN ES” DANZAS EN EL COLEGIO Y LA ENSEÑANZA DE LA DIFERENCIA

1.1 El Carnaval Chileno: la fiesta de las identidades	17
1.2 Estado, políticas corporales, y educación	28

2. ¡A BAILAR! EDUCANDO LOS CUERPOS, LOS SENTIDOS Y LAS EMOCIONES

2.1 “Aprender a bailar es cosa de constancia” aprendizajes cotidianos y rutinarios	43
2.2 “Todos en fila” el disciplinamiento de los cuerpos	47
2.3 “Todos sonriendo porque bailar es una fiesta” educar las emociones y los sentidos	52

3. ¿CÓMO NOS VEMOS? MULTICULTURALISMO, DIFERENCIA Y REPRESENTACIÓN

3.1 Sobre interseccionalidades y estereotipos: identidad, identificación y clasificación	60
3.2 “Bailo como indio, bailo como negro, bailo como niña” el aprendizaje de danzas como espacio de tensiones	63
3.3 “Identidades banales” una sociedad multicultural articulada por el proyecto educativo	77

4. FINAL DEL BAILE: CONCLUSIONES

5. BIBLIOGRAFÍA

88

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de una relación que he tratado de llevar, a veces difícil, y a veces profundamente enriquecedora entre la antropología y la danza. Dos caminos que desde hace rato llevo recorriendo, y que se han alimentado uno al otro de maneras que yo misma no habría imaginado en un principio. Ambos caminos están hechos sobre todo de muchas personas a quienes ahora quiero agradecer.

Primero que todo, a los niños y jóvenes del Colegio Nuevo Chile que bailaron conmigo, me dejaron conocerlos, compartir con ellos los descansos y la lonchera. Sin ellos nada de este trabajo tendría sentido. A Marta Patricia Rincón mis más especiales agradecimientos, por toda su ayuda, disposición, entusiasmo y creatividad. Gracias por dejarme conocer y participar del trabajo que con tanta entrega le regala a sus alumnos, gracias por ser también mi maestra y enseñarme nuevos caminos con la danza. A María Isabél Barandica y Ángela Belandía, por su tiempo, por permitirme conocer el trabajo tan importante que hacen en el colegio, por dejarme ser parte de los aprendizajes y por recibirme con tanta familiaridad.

Le agradezco también a mi director Julio Arias, quien no sólo me aguantó durante toda la carrera, sino que también se le midió al reto de poner en concreto todas esas ideas que me enseñó y que yo misma fui construyendo. Gracias por su paciencia, sus consejos, sus regaños y su confianza.

A mi familia, mi mamá y mi papá por acompañarme, por apoyar todas y cada una de mis decisiones, así yo misma no estuviera tan segura de ellas. Les doy las gracias por alentar la "doble personalidad" antropóloga-bailarina que tuvo tantos momentos de crisis y dudas. Gracias por enseñarme a bailar y a escribir, por alimentar mi interés en las ciencias sociales y por creer que todo valía la pena. A mi hermano, gracias por estar siempre cerca, a pesar de estos años que no hemos pasado juntos. Por los chistes, los ánimos, y por siempre estar pendiente de mí, él es sin duda una de las mejores personas que tengo en mi vida.

A Mau por sus consejos e ideas, pero sobre todo por su paciencia y amor. Todo esto ha sido mi mejor compañía durante estos meses de trabajo y búsquedas personales. No me alcanzan las palabras aquí para describir lo importante de su presencia en este tiempo.

A mis amigos y amigas más cercanos. Agradezco a Angie y a Juancho por estos años juntos, por todo lo que aprendimos y compartimos. A Juan Pablo Vera, por ser mi profesor y mi amigo, por solucionar tantas dudas, por escucharme y por creer siempre en mi trabajo. Les agradezco a Andrés Forero, Catalina Martínez y Catalina García por las estudiadas, las ayudas, los consejos y los ratos juntos, no podría pedir mejores amigos para "soportar" todos los cambios, crisis y triunfos que tuvimos en estos cinco años. Le agradezco de manera muy especial a Denise Ganitsky por discutir conmigo una variedad de temas que no alcanzaría a mencionar, sólo un ejemplo de ello, sería cada palabra de cada trabajo que hice para esta carrera. De ella aprendí y aprendo cantidades. Le doy las gracias por bailar conmigo, por enseñarme, por escucharme, por permitirme acompañarla y que me acompañara siempre.

A todos ustedes muchas gracias y todo mi cariño!



Foto 1: Cumbia en el Carnaval

INTRODUCCIÓN

Primeros pasos para bailar: de dónde surge este trabajo

¿Qué aprendemos cuando aprendemos a bailar folclor? ¿Qué conocimientos sobre nosotros mismos, sobre nuestra identidad individual y colectiva estamos adquiriendo? ¿Qué importancia pueden tener este tipo de aprendizajes en la vida cotidiana y cómo atraviesan nuestros cuerpos? ¿Quiénes influyen en lo que aprendemos y por qué lo aprendemos?

Soy bailarina. Estudio danza desde los cinco años. Esto se traduce en que prácticamente toda mi vida, o por lo menos buena parte de ella, ha transcurrido en estudios y salones de danza, entre los ensayos y los teatros. Y si algo he aprendido en este camino de conocimiento del y con el cuerpo es que aprender a bailar requiere tiempo, disciplina, práctica. La danza atraviesa mi cuerpo y existe a través de él. Se aprende como rutina en ocasiones mecánica y en otras con espacio para la creatividad.

Pero dejemos eso por el momento. Una de mis primeras experiencias con la danza fue en el colegio. Allí, al igual que a muchos otros niños en Colombia, me enseñaron a bailar. ¿Y que otra cosa contenían estas clases sino un énfasis casi total en danzas folclóricas nacionales? Recuerdo bien la presentación de



Foto 2: La autora como chapolera. 1994

fin de año. Casi siempre consistía en cuatro o cinco bailes de las “regiones representativas” del país. Todas queríamos aparecer en la cumbia o en el mapalé. Aunque el bambuco era el

de nuestra región, "el nuestro", no figuraba entre nuestros favoritos. A pesar de tener su encanto, era mucho más lento. La cumbia por el contrario era alegre, tenía sabor.

Así íbamos todas calificando los bailes, los que nos gustaban, los que no, los que eran de nuestra región, los que eran festivos, los que nos hacían ver bonitas o chistosas, e íbamos sin saberlo, construyendo lentamente la idea de un país imaginado a través de la danza. Cómo es la gente de aquí y de allá, cómo se mueve, qué hace, cómo se ven. Todo a través de nuestros cuerpos.

Con estos recuerdos en mi mente, llegué al Colegio Nuevo Chile en la ciudad de Bogotá, donde gracias a la profesora Marta Patricia Rincón y todos sus estudiantes pude vincularme en un trabajo conjunto en las clases de danza para comenzar a resolver algunos de los interrogantes y otros que fueron apareciendo en el camino, con los que inicio este texto.

El Colegio Nuevo Chile tiene treinta y ocho años de servicio, está ubicado en el barrio Nuevo Chile en la localidad de Bosa, al sur occidente de la ciudad de Bogotá. Este colegio tiene mil seiscientos treinta estudiantes en la jornada de la mañana, divididos en veintiocho cursos. Según me explicó su coordinadora María Isabel Barandica, es un colegio que surge como necesidad del barrio, un barrio de invasión poblado en su mayoría por personas de diversos lugares de Colombia que han llegado desplazados por la violencia y que con el tiempo lo han ido legalizando. De ahí la cercanía que tiene la comunidad del barrio con el colegio, pues fueron ellos mismos quienes los construyeron.

Para ella, así como para todas las profesoras y profesores con los que hablé, el colegio ha venido desarrollando unos lineamientos en educación para la democracia y el respeto a la diversidad. Tal como me contaron, se enfocan en trabajar mucho la participación y el liderazgo que son valores que consideran, surgen de la misma comunidad. Dichos lineamientos vienen a su vez del Ministerio de Educación y de la Secretaria Distrital de Educación principalmente, quienes a través de diversos programas han buscado incluir el

tema de la convivencia y el liderazgo como eje fundamental de trabajo en los colegios públicos. Esto vinculado a los programas de Seguridad Ciudadana del gobierno nacional y programas de educación integral, como por ejemplo los proyectos de Competencias Ciudadanas y Convivencia, sobre los cuales profundizaré en el primer capítulo.

Los niños que asisten a este colegio, son principalmente de barrios cercanos al colegio como Olarte, Surbaná, Socorro y Ciudad Bolívar, aunque en los últimos años es visible una población creciente de Soacha. La mayoría son niños bogotanos, sin embargo como me contaron las profesoras “nuevamente hay un fenómeno de desplazamiento que es evidente. Entonces hay muchos niños del Meta, de Casanare, de Tolima, Huila, tenemos una población indígena y claro descendientes de ellos. Hay bastantes niños afro que vienen desplazados del Pacífico, de Tumaco, lo que uno ve en este momento es una gran diversidad de etnias, pero realmente la fuerte es Bogotá”¹

Como venía contando, en este lugar pasé varias jornadas escolares de la mañana, entre marzo y noviembre del 2010, entre dos y tres días cada semana, tomando y a veces dictando las clases de danza folclórica, en un ejercicio constante por entender esos aprendizajes del cuerpo y las formas de representar la identidad y la diferencia cultural que construimos en esta actividad en apariencia sencilla como es la clase de danzas.

En este colegio, como muchos otros colegios públicos del país, las clase de danzas son una asignatura obligatoria para todos los estudiantes desde primer grado hasta once grado. Todos participan de la clase entre una y dos veces a la semana. Como todos los demás aprendizajes que adquirimos en la educación escolar, las danzas tienen pues un carácter rutinario y regulado, que busca moldear nuestros cuerpos, sentidos y emociones.

1 Charla informal con la coordinadora de la jornada de la mañana, María Isabel Barandica, el día miércoles 28 de abril de 2010.

Así entonces, a partir de un trabajo etnográfico, en esta investigación analizo las formas como los niños y las niñas, a través de aprendizajes corporales, y entre ellos la enseñanza de danzas folclóricas, configuran unas representaciones sobre la identidad y la diferencia. Éstas entendidas como categorías que se construyen en conjunto y en tensión a partir de enunciar, identificar y clasificar un “nosotros” y unos “otros”, sobre la base de “marcadores visibles” en nuestros cuerpos como la raza, el género y la clase social, los cuales en las danzas aparecen de forma permanente a través del movimiento, la expresión corporal y las emociones.

Son dos temas los que guían mi interés en esta investigación. Por un lado, dar una centralidad a comprender los aprendizajes que suceden en la experiencia cotidiana, esa que nos parece familiar, rutinaria y que por lo tanto esta cargada de significados que damos por hecho, que hacen parte del sentido común. Y en segundo lugar entender la forma como los niños construyen unas formas de verse y entenderse a si mismos y a los demás dentro de categorías identitarias, que se relacionan con proyectos estatales de incorporación de la identidad nacional, ejecutados (a través de contenidos y metodologías) en las clases de danzas folclóricas que reciben en el colegio.

De ahí la pertinencia de centrar mi trabajo en el caso de un colegio de administración distrital, que debe no solo responder a los pénsum establecidos desde el estado, por ejemplo en la obligatoriedad de la clase de danza, si no también en muchos casos a los enfoques de las clases, en este caso el énfasis en el folclor por encima de cualquier otra expresión dancística.

Al pensar entonces la relación entre el aprendizaje de danzas folclóricas y los proyectos de educación pública en Colombia, considero la danza en términos de un aprendizaje corporal que se piensa también desde el estado. Lo folclórico en el colegio, aparece como una forma de aprender las diferencias regionales y raciales del país a través del ejercicio de disciplinar el cuerpo en términos sensoriales y estéticos. Me interesa partir de un análisis del cuerpo,

como lugar común de lo humano construido a través de prácticas disímiles, haciendo que sus representaciones y comprensiones también lo sean. Desde allí nace una pregunta sobre cómo aprendemos desde nuestros cuerpos. ¿Cómo se transmite y se incorpora un aprendizaje que es a la vez mecánico, sensorial y emotivo? ¿Cómo eso moldea mi cuerpo y moldea mi identidad?, ¿Cómo aquello, me hace entender y representar otros cuerpos y otras identidades? Estas preguntas apuntan pues a responder al interés general de este trabajo, sobre la forma como a través de estos aprendizajes del cuerpo, los niños logran incorporar y reconocer unas identidades particulares, aquí busco entonces develar los mecanismos a través de los cuales somos introducidos, y formados en ese proyecto.

Algunos autores como Bourdieu han abordado estas temáticas desde la premisa de explicar cuales son los conocimientos y condiciones necesarias para hacer parte, o estar inserto en formas identitarias particulares, las cuales necesariamente se encuentran sujetas a relaciones de poder y dominación. Así entonces, dicha dominación se asimila en términos de naturalización de prácticas, formas de sentir y construcción de cuerpos concretos que jerarquiza los géneros (igualmente contruidos bajo esta lógica a través de ritos, asignación de labores y comportamientos), pero siempre bajo una forma relacional donde uno posibilita la existencia del otro y viceversa (Bourdieu, 2000).

Estar presente en las clases de danza, me permitió, a mí también, aprender y ser parte de esas representaciones que se estaban construyendo. Afirmaciones racistas, masculinidades reafirmadas y cuestionadas, exaltación de la diversidad y corporalidades salidas del estereotipo. El salón de clase como escenario para el estudio, me permitió observar el papel que cumplen diferentes actores dentro de la construcción de este conocimiento. Por un lado los maestros, sujetos que en este contexto construyen no sólo un qué, sino un cómo enseñar danzas folclóricas a partir de sus estudios y preconceptos, y en el marco de unas políticas públicas que así lo exigen. Y por otro lado, los estudiantes que reciben este conocimiento y hacen una apropiación particular de él, desde su propia práctica de la danza.

En este trabajo sostengo que las clases de danza folclórica en el colegio son un escenario donde se construyen, se reinterpretan y se ponen a prueba diferentes categorías identitarias y clasificaciones en términos raciales, de género, de clase social, y regionales. En este proceso, los niños aprenden con sus cuerpos unas formas en las que esas categorías son representadas. Todo esto, en el contexto de unas políticas estatales que manifiestan intereses particulares en la clase de danza para difundir ideas (en apariencia contradictorias) sobre la promoción de la diversidad y simultáneamente sobre la unidad nacional.

Pasos de baile avanzados: identidades, pertenencias y aprendizajes

Es importante ahora, clarificar algunos conceptos que aparecerán con frecuencia en el recorrido de este texto. Por un lado, el concepto de identidad que retomo de Stuart Hall (1996) para quien representa una categoría construida a partir de la diferenciación, es decir, lejos de ser una suerte de “filiación” natural a un grupo específico y delimitado es un proceso de construcción histórico hecho de prácticas y formaciones discursivas que van modelando unas formas de entenderse a sí mismo como atravesado por categorías raciales, sexuales, de género y clase que se imprimen en el cuerpo.

Además, la identidad ha sido vista como una forma de “sentido de pertenencia” (Grimson, 2007; Benei, 2006; Palmer, 1998), a una “comunidad”. Esta relación la encuentro coherente con los planteamientos de Hall sobre la construcción de una diferenciación de un “nosotros” y un “otros” como posibilidad de definir la identidad. Los autores que abordan esta perspectiva, alimentados por la fenomenología para entender la dimensión experiencial de la identidad, están de acuerdo en que ésta tiene que ver con dos aspectos. Aspectos que también son retomados en mi trabajo como categorías que guían en análisis. El primero de ellos es la creación de ese “sentido de pertenencia” que implica una serie de prácticas a partir de las cuales se va construyendo permanentemente la identidad, dichas prácticas tienen la particularidad de estar inscritas en la cotidianidad de las personas.

Retomo entonces de Benei (2008) el concepto de identificación, como una de las formas a partir de las cuales esas prácticas cobran sentido para los sujetos, dentro de una experiencia vivida emocional y corporalmente, y se relaciona con la producción de unas identidades nacionales.

El segundo aspecto tiene que ver con la dimensión encarnada de la identidad. Con respecto a esto, retomo el concepto de Alcoff (2006) "identidades visibles" que hace énfasis en los contenidos visuales y materiales de la identidad y cómo estos son poderosos determinantes de la manera como nos percibimos y percibimos a otros.

De otro lado, y al trazar la relación entre la clase de danzas y su papel político dentro de los proyectos estatales de construcción de lo nacional, hay que tener en cuenta que la formación de ese estado, supone la construcción de identidades y subjetividades a través de la experiencia cotidiana y de un repertorio emocional específico. En este contexto, el cuerpo entra a ser parte de estas construcciones, si tenemos en cuenta que "los sujetos negocian sus experiencias diarias a través de las capacidades somáticas y sensoriales de sus cuerpos" (Linke, 2006, 215), más aún, la identidad como forma de representarse a si mismo está determinada también por estas capacidades. Así, la construcción de representaciones que hacen los niños, la entiendo a través de procesos de educación dentro de los cuales destaco la educación del cuerpo. Educación desde el disciplinamiento, desde la estetización, desde la educación de lo sensorial o desde el modelamiento de las emociones (Linke, 2006), como mostraré a lo largo de este texto.

Analizar la danza folclórica en el marco de un aprendizaje corporal, implica que desde lo etnográfico exista un esfuerzo por registrar y comprender este tipo de prácticas, que si bien están atravesadas por discursos particulares, son de manera indispensable aprendizajes experienciales. Un acercamiento etnográfico, permite puntualizar en las formas identitarias que se movilizan en el contexto del aprendizaje de la danza folclórica, y a través de una interacción directa con las clases de danza, es posible entender cómo las identidades son

representadas y cómo se entienden dentro de dicho aprendizaje en relación con un marco particular de políticas públicas.

Sobre cómo se bailó esto: Apuntes metodológicos.

La etnografía la entiendo aquí, como un enfoque metodológico que me permite aproximarme de una manera particular al campo. Teniendo en cuenta que mi interés se centra en una práctica corporal (la danza folclórica), y siguiendo las ideas de Thomas (2003) considero indispensable dar centralidad al cuerpo y su experiencia en el aprendizaje de la danza, experiencia que media las construcciones de formas identitarias particulares en este contexto.

Para Sklar (2000) y Geertz (1989) la etnografía es una práctica donde el etnógrafo debe describir y comprender los elementos constitutivos y el conocimiento cultural de la gente que estudia. El etnógrafo debe además, encontrar cómo la gente da sentido a las cosas en términos de sus vidas y actividades. Centro entonces la descripción etnográfica en los escenarios de aprendizaje de danzas folclóricas con un marcado énfasis en la experiencia; es decir, en evidenciar cómo los sujetos hacen, entienden y explican qué se aprende y cómo se aprende, así como también el significado que dan a estos aprendizajes.

Para la investigación utilicé herramientas como la observación participante en las clases y el registro de mis observaciones en diarios de campo. Utilicé también medios audiovisuales (videos y fotos) para registrar algunas clases y actividades importantes del colegio, lo que me permitió entre otras cosas visualizar las estrategias pedagógicas, los saberes sobre el cuerpo y la ejecución de las danzas.

La entrevista fue también una herramienta útil en el proceso de recolección de la información. Ésta como herramienta para acercarse a una realidad, que es conceptualizada e interpretada por los sujetos, (Bonilla-Castro y Rodrigues, 1997) fue una forma útil de

entender las representaciones que los niños construían a la luz de mi pregunta de investigación. Aquí los sujetos describían y explicaban su experiencia con el fenómeno (en este caso, el aprendizaje de danzas folclóricas) y los contextos y situaciones que afectaban o influenciaban su experiencia con este (Creswell, 2007).

En un primer momento, propuse la realización de entrevistas semiestructuradas con algunos estudiantes. Esto, tuvo algunos giros inesperados pero a mi parecer muy positivos. Mis momentos para hablar con los niños consistían en los cambios de clase y descansos. En estos espacios los niños encontraban (y por obvias razones) más interesante ir a jugar que hablar conmigo, o algunas veces les daba pena estar ahí solos en medio de una “entrevista”.

Trabajar con niños resultó ser un reto bien importante que me obligó a buscar estrategias para poder acceder a ellos en espacios en que se sintieran “libres” de decir lo que pensaban y no lo que de cierta manera yo quería escuchar. Una de las soluciones que encontré a esto fue realizar charlas informales que muchas veces fueron grabadas, con cinco y seis niños a la vez (estando con sus amigos, los niños se sentían mucho más a gusto para hablar conmigo). Lo que resultó en un material en apariencia desordenado (imaginen seis niños hablando-gritando a la vez) pero absolutamente rico en información y discusiones entre ellos y conmigo. Las entrevistas no me permiten conservar pues el nombre de los niños con quienes las realicé. No obstante, registro aquí, únicamente la fecha de la entrevista y el grado al que pertenecen los niños con quienes hablé. Todas las entrevistas son realizadas en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, es decir, niños y niñas que están entre los siete y los nueve años, todos ellos estudiantes del Colegio Nuevo Chile

Por otro lado, además de las múltiples charlas informales que sostuve durante mis días en el colegio con varias profesoras, realicé dos entrevistas con la profesora de danzas Marta Patricia Rincón y una entrevista con la coordinadora de primaria María Isabel Barandica, en las que profundicé por una lado, la historia del colegio, sus objetivos, proyectos, y lineamientos para la educación, y por otro, el lugar de la clase de danzas dentro del

currículo, sus estrategias pedagógicas y opiniones en general de estas personas sobre dicho aprendizaje.

Tanto en las charlas como en las entrevistas presté especial atención a las referencias que hacían estudiantes y maestros acerca de la danza, en relación a la construcción de las razas, las regiones, la nación y la tradición (por mencionar sólo algunos de los conceptos más recurrentes). Esto con el fin de dar sentido a las representaciones que de éstas construyen los sujetos en el contexto de aprendizaje de las danzas folclóricas.

Así mismo, realicé una recolección y análisis de documentos oficiales (desde políticas gubernamentales hasta currículos de las clases) sobre pedagogía de danza y políticas de promoción de la danza, para identificar sus postulados principales, objetivos y estrategias pedagógicas, que me ayudaron a puntualizar el contexto en el que ésta práctica se enmarca.

El análisis se realizó a partir de un proceso de conceptualización inductiva (Bonilla-Castro y Rodrigues, 1997), donde los datos etnográficos recogidos en campo, propiciaron las categorías puntuales con las que analizo las relaciones presentes en este escenario. Posteriormente y habiendo identificado dichas categorías, hago una serie de relaciones entre los datos de campo (que se plasman en el trabajo en forma de narraciones, reconstruidas a partir de las charlas con profesores y estudiantes) con los debates teóricos mas importantes, intentando dar sentido a los marcos de referencia de las personas con las que trabajo (Bonilla-Castro y Rodrigues, 1997) y evidenciar interpretaciones construidas desde las experiencias de los sujetos inmersos en estas relaciones.

Siguiendo esto, aclaro entonces que conceptos como “negro”, “marica”, “indio” que saltan a la vista durante todo el trabajo, son nociones que intento conservar del lenguaje propio de los niños con los que trabajé. Esto a mi parecer enriquece el trabajo de análisis pues en mi pregunta por la representación, me permite ver también desde la enunciación de esas identidades unas clasificaciones y, muchas veces, unas jerarquizaciones que operan en el contexto.

Así las cosas, no queda más que comenzar. Mi trabajo se divide entonces en tres partes. En el primer capítulo hago una breve contextualización del lugar de trabajo, el Colegio Nuevo Chile, narrando a través de actividades puntuales cómo son las dinámicas del aprendizaje y la implementación de las clases de danza en el colegio. En segundo lugar contextualizo el papel de la educación artística en Colombia y su relevancia dentro de los planes educativos, específicamente dentro del Colegio Nuevo Chile. Me concentro en analizar la enseñanza de danzas en el colegio, partiendo de una mirada política del estado, donde la danza hace parte de políticas corporales para formar identidad, para educar y urbanizar cuerpos. Ambas partes conectando la idea de que las clases de danza tienen un contexto político importante para los sectores dominantes, quienes desde el estado planean y ejecutan proyectos de construcción (y por qué no imposición) de unas ideas sobre la nación y sus identidades, haciendo circular de manera naturalizada nociones sobre dicha identidad en relación con la diversidad y la cultura.

El segundo capítulo, discute sobre las tensiones en la educación del cuerpo, los sentidos y las emociones. El aprendizaje de la danza como una práctica que sirve para el disciplinamiento del cuerpo, la enseñanza de valores y comportamientos deseables en el ejercicio permanente de educación del "gusto" y el "sentir". Este capítulo aborda, a través de datos tomados de mi observación en campo, la idea de la danza como una práctica que intenta moldear los sentidos y las emociones, a través de la repetición de ejercicios corporales y de enunciados que naturalizan la práctica como deseable dentro de los espacios escolares, así como también naturalizan la representación de unas diferencias (raciales, de género y de clase) identificadas en el cuerpo de los niños. Además de esto, propongo que la danza en este contexto es asociada a ideas de diversidad y simultáneamente pretende fortalecer una idea de identidad cultural nacional con una pretensión de mestizaje, en la mayoría de casos homogenizador.

En el tercer capítulo desarrollo un debate acerca de cómo se logra comprender el cuerpo (propio y de los demás) como un ente atravesado y delimitado por categorías de raza, género y clase. Para ello, hago un análisis desde la interseccionalidad de estas categorías comprendidas en el marco de lo cotidiano. Además de esto, profundizo en las formas como estas representaciones de "la diferencia" son desarrolladas a partir de procesos de identificación, clasificación y jerarquización. Representaciones que en últimas están sustentadas en percepciones "banales" y culturalistas de las identidades, que desde las danzas folclóricas se interpretan.

Por último señalo mis conclusiones sobre las tensiones en la construcción de un proyecto multicultural a partir del énfasis en este tipo de prácticas como las danzas y la construcción de una diferencia racial, étnica, de clase y de género, desde edades tempranas, que enfatiza sólo unos aspectos particulares de la diversidad, pero en últimas termina por legitimar una idea de unidad nacional jerarquizada en la que esa diferencia debe inscribirse.

1. "APRENDIENDO DANZAS UNO APRENDE QUIÉN ES" DANZAS EN EL COLEGIO Y LA ENSEÑANZA DE LA DIFERENCIA

1.1 El Carnaval Chileno, la fiesta de las identidades

El barrio Nuevo Chile, tiene una vía principal de acceso, por allí, esquivando los huecos, los vendedores y los niños que juegan en la calle, circulan algunos buses y sobre todo bici-taxis. Yo voy montada en uno de estos curiosos transportes que resultan ser el medio de trabajo de buena parte de la población del barrio. Voy recorriendo las diez cuadras que me separan del lugar donde llega el Transmilenio hasta el colegio, y veo cómo van apareciendo las casas de ladrillo a la vista de no más de dos pisos. Muchas de estas viviendas son compartidas por hasta tres familias que casi siempre viven en la planta alta, pues el primer piso sirve como tienda, miscelanea, zapatería o taller. En las orillas de la calle siempre hay varios vendedores con sus carretas de frutas, verduras o flores. El conductor del bici-taxi se detiene de cuando en cuando para preguntarles a los que van a pie hacia donde se dirigen y así "hacerse la carrera" llenando el cupo (máximo cuatro personas adultas), pero hoy viajo sola. Está temprano en la mañana y los niños ya van camino al colegio, estoy ansiosa pues hoy es un día importante que hemos estado preparando durante todo el semestre. Cada año, el Colegio Nuevo Chile prepara un evento que reúne a todo el colegio y al barrio en general. El Carnaval Chileno es un día de fiesta en el que los niños del colegio presentan bailes y comparsas previamente preparados sobre una temática del folclor nacional. Este festival se viene realizando hace unos quince años y ha tenido como temas, fiestas indígenas, carnaval de negros y blancos, feria de las flores, zona cafetera, reinado del bambuco, fiestas de san pacho, por solo mencionar algunos... Hoy cinco de octubre es el día del carnaval.

Después de mis siete u ocho minutos de viaje en el bici-taxi aparece el edificio mas grande y vistoso de todo el barrio, el colegio. Su estructura cuadrada, su fachada también de ladrillo a la vista y cerrada por una gran puerta metálica con rejas a los lados, me hace

recordar algo que leí hace poco sobre la importancia en la monumentalidad de las estructuras de los colegios, que son usualmente los más grandes y altos del barrios, tanto así que sirven como puntos de referencia conocidos por todos. Esto, para pensar que el colegio no es sólo un lugar para ir a aprender sino también para representar la metáfora del estado que nos cobija a todos, nos educa a todos y está inserto en la vida cotidiana de la gente, bien sea o no estudiante (Benei, 2008). Después de pasar la cancha de micro fútbol que hay al lado del colegio, llego por fin a mi destino, le pago al conductor los seiscientos pesos que cuesta mi recorrido y me dispongo a entrar. Hoy espero no tener los tradicionales problemas para entrar al colegio. ¿Que quién es usted? ¿A quién viene a ver? ¿Y tiene cita? ¿Puedo ver la citación? Pero, ¿osea que usted no estudia aquí, ni tiene a su hijo aquí? Todas las preguntas que tengo que responderle al portero, que a pesar de haberme visto por lo menos una vez a la semana durante todo este año, todavía me las formula con desconfianza.

Hoy es el día que habíamos esperado. Para mi sorpresa he llegado justo a tiempo (y yo que pensaba que venía con tiempo de sobra), todos los niños ya están listos a la entrada del colegio, junto a la cancha, en filas por orden de estatura y por grados, los más chiquitos adelante y los grandes atrás. Este año preparamos el Carnaval de Barranquilla. Desde el mes de julio nos dedicamos a un proceso de investigación, sobre las danzas típicas, su historia, vestuario, música y significado. El festival tiene una organización particular, pues son los estudiantes de grado once quienes deben hacer ésta planeación y montaje. En grupos de cuatro estudiantes de once escogían un baile representativo del carnaval de Barranquilla, estudiaban su origen, música, traje, tema y, por supuesto, pasos básicos y coreografía. Luego se dividían por salones (de segundo a quinto) donde cada uno de los grupos debía montar esa coreografía con los estudiantes más pequeños. Muchas veces les ayudé con información sobre los bailes que querían hacer y algunas veces con ideas para los bailes, sobre todo figuras coreográficas y planimetría.

Con los jóvenes de once fuimos entonces eligiendo las danzas que serían presentadas el día del carnaval, El Congo Grande, El Garabato, Los Pájaros, El Ciempiés, La Puya, Los

Diablos Espejos, Las Marimondas, El Caimán Cienaguero, El Mapalé y La Cumbia. Varios de los estudiantes me iban contando lo que les gustaba y no les gustaba del ejercicio. “el tema del carnaval de Barranquilla a mí me encanta, porque es alegre, es movido y colorido” “A mí a veces me da pereza porque uno dice ¡ahh! Por qué no bailamos algo más moderno, pero bueno igual el carnaval está bien porque es una cosa que se puede hacer también con danzas más actuales”². Pasamos casi tres meses de planeación y ensayos todos los viernes, aprendiendo a bailar unas danzas de “otra región” pero que sin embargo se reconocían como parte de “nuestra identidad” como colombianos. Los estudiantes de once, ahora maestros, explicaban a los más pequeños de qué se trataba la danza que debían interpretar y la forma como debían moverse en ella.

Foto 3: 5 de octubre 2010. Todos con bigote para bailar el congo grande



Foto 4: 5 de octubre 2010. Vestidos coloridos, listas para bailar



Hoy es el día para presentar entonces todo este largo trabajo que hemos estado haciendo. Los niños están ya acomodados con sus vestuarios y maquillaje. Todos de colores vistosos, faldas anchas y sombreros; a algunos niños les han pintado bigote y a las niñas las han maquillado y han adornado su pelo con flores de colores. Todos están “transformados en costeños”- como me explicó un niño. Llego pronto a saludarlos a todos, tratando de no armar mucho alboroto para que no se desorganicen, pues siempre es difícil lograr que estén quietos. Todos están emocionados y me muestran sus vestuarios, más aún cuando se dan cuenta de que tengo una cámara filmadora. Todos quieren salir, se amontonan, se empujan, ríen, gritan y saludan a la cámara. Es un día especial para ellos, pues a

2 Charla informal con alumnos de grado 11 durante la planeación del carnaval chileno. Abril de 2010

pesar de que se convirtió en rutina los ensayos y las clases, hoy están maquillados, peinados, vienen a verlos sus padres y vecinos, hoy es un día fuera de lo común.

Lo que tradicionalmente se hace en este día es un desfile por la vía principal del barrio. Todos vamos caminando, cantando. Los vecinos se empiezan asomar por las ventanas y los invitamos a que nos acompañen con frases como "¡viva el carnaval chileno!" y "¡chilenos hasta siempre!". Los niños pasan saludando a todas las personas que salen a la calle para despedirnos y algunos de ellos se unen a la comparsa. La primera parada es la sede B del colegio, allí se encuentran los niños de preescolar a segundo que salen contentos a recibirnos. Todos los niños se amontonan en los pasillos para poder ver a sus compañeros que van desfilando por grupos en el patio central, mostrando sus vestuarios y saludando. Lentamente vamos saliendo de nuevo, para terminar nuestro recorrido en la sede principal, a donde ingresamos por grados y ubicándonos por filas en el patio central. Los padres de los niños y algunos vecinos, también han llegado y se sientan adelante para ver mejor a sus hijos. El resto de los estudiantes se acomodan alrededor del patio y desde el segundo piso se van abriendo campo para ver bien.

La presentación comienza, primero bailan los más pequeños, salen al centro y la profesora cuenta hasta tres para que inicie la música. El baile es El Congo Grande. Los niños salen en fila con sus sombreros y en otra fila salen las niñas. Todo el mundo aplaude y sigue el ritmo de la música con las palmas. Así van pasando uno a uno los grupos, los padres aplauden y los estudiantes de bachillerato acompañan a sus compañeros bailando y cantando. Sale ahora el salón que baila El Caimán Cienaguero. El baile lo encabeza una niña negra que sonríe y se mueve con fuertes movimientos de la cadera y el torso, y que es perseguida por otro niño vestido de caimán, mientras los demás bailan alrededor de ellos. La canción habla de las mujeres jóvenes que se vuelan de su casa y se las "come" el "caimán". Los niños del baile de las Marimondas salen también con sus máscaras típicas. Los que aparecen en El Mapalé bailan con movimientos rápidos arrodillados en el piso y doblando el torso hacia atrás haciendo que sus vestuarios hechos con tiritas de retazos con manchas de leopardo,

salten por todos lados. No puedo dejar de pensar que realmente estos bailes tienen un contenido sexualizado que es explícito, pero que al resaltar unos roles de la masculinidad y la feminidad tradicionales, no resultan problemáticos para los padres, maestros y para los mismos estudiantes que demuestran tanta comodidad y emoción al bailar. Mientras tanto, la profesora va anunciando a cada grupo y pidiendo un aplauso para quienes organizaron el baile. Siempre cuenta hasta tres para comenzar y grita emocionada de vez en cuando frases como "estamos viviendo nuestra identidad cultural", "bailar nuestras danzas es motivo de orgullo y de fiesta", "miren esos hermosos movimientos". Por último bailan los estudiantes de once quienes han escogido una Samba, un Merengue y una Saya, todos vestidos con trajes brillantes y llamativos salen a bailar mientras los demás los acompañan con sus aplausos y cantos. Estos estudiantes no han escogido danzas típicas del carnaval de Barranquilla, porque como me explicaron, querían también hacer cosas "más modernas" y de otros países para darle diversidad al carnaval.

Todos terminan felices, la profesora agradece el esfuerzo y la participación, y enfatiza en que este es un espacio de encuentro con la comunidad, que año tras año ha ido creciendo y consolidándose gracias a todos los que ponen de su parte, subraya también la importancia del proyecto para "rescatar" y "recuperar" nuestras tradiciones culturales, para aprender a valorar la riqueza cultural de Colombia y para trabajar temas de participación y liderazgo. Los padres y vecinos aplauden y los niños lentamente van saliendo hacia sus salones para recibir la lonchera de ese día.

Todo este proceso que ahora parece organizado y consolidado, ha tenido sin embargo una larga trayectoria, que ha implicado grandes retos para la profesora, los estudiantes y el colegio en general. Desde hace 10 años, el Colegio Nuevo Chile implementó la danza dentro de su programa de estudios. Los estudiantes de primero a once reciben esta clase, cuyo énfasis principal es el aprendizaje de danzas folclóricas colombianas. La clase se encuentra a cargo de la profesora Marta Patricia Rincón que trabaja hace más de quince años en la institución, por lo cual tiene un amplio conocimiento de la misma y de los

estudiantes. En las charlas que sostuvimos ella fue narrándome cómo ha sido el proceso de insertar la danza como asignatura en el plan de estudios del colegio.

Dinámicas del aprendizaje

En el Colegio Nuevo Chile, el área de educación artística está constituida por varios ejes temáticos: artes corporales, artes auditivas, artes plásticas y visuales, comprensión y apreciación artística, conocimiento y valoración artística y conocimiento cultural. En cada uno de estos ejes se proponen diferentes actividades por niveles, haciendo especial énfasis en una “educación integral, capaz de crear seres humanos que



transformen su medio ambiente a la vez que conserven y valoren el sentido de identidad personal, regional y nacional”³.

Foto 5: 5 de octubre 2010. En el desfile

Marta Patricia me explicó que en un primer momento, el área de educación artística no tenía un programa de danza. Luego algunos lineamientos que venían del Ministerio de Educación exigían que esta clase fuera incluida y aprovechando su experiencia con la danza⁴ hizo la propuesta para el colegio dentro del área de educación artística, que según ella fue bien recibida por los estudiantes y las directivas que se mostraron entusiasmados a participar. Sin embargo, rápidamente surgieron algunos problemas al tratarse de una clase práctica que incluía un énfasis en expresión corporal, postura y ritmo. “A las niñas les gustaba, los niños se ponían a hacer recocha o a hacer groserías” me explicaba la profesora.

3 Extraído del documento: Propósitos generales del área de educación artística año 2010. Documento presentado por la profesora Marta Patricia Rincón como guía y plan de trabajo en el área de educación artística del Colegio Nuevo Chile. Documento inédito. Bogotá.

4 La profesora me contó que estudió pedagogía de la educación, luego hizo una licenciatura en danzas y teatro dándole un énfasis particular a las coreografías colombianas.

“La danza como tal es muy mal vista en este país” y por esta razón los padres de familia también se pronunciaron al respecto argumentando que la clase volvería “maricas” a sus hijos. “Aquí se piensa que aprender conciencia corporal o ballet es para raros”, argumentaba.

La clase tuvo que ser entonces replanteada, pues para ese momento sólo las niñas participaban de ella y había sido necesario incluir más sesiones teóricas que prácticas. La solución entonces que planteó la profesora al respecto fue “encarretarlos por el lado de los indígenas” me explicaba, además de incluir otras danzas “autóctonas” que les exigían en la planeación de los currículos (Planes de Educación Distrital). De esta manera, la profesora comenzó a encontrar en el folclor una forma de integrar a los alumnos y enseñarles a bailar, pero siempre enfática al explicarme que la riqueza de ese aprendizaje se encontraba en saber “reconocer en dónde vivimos y de dónde venimos”⁵

Las clases de danza en el Nuevo Chile hacen parte de la vida cotidiana del colegio. Es un aprendizaje que se relaciona con otras clases como la educación física en cuanto a la educación del cuerpo y también con las clases de sociales donde los niños aprenden sobre Colombia, sus regiones, su gente y sus tradiciones culturales. Sin embargo, la consolidación de este proyecto de educación artística ha sido un proceso de tensiones y de permanentes construcciones de significados alrededor de la danza por parte de estudiantes, maestros y padres. Considero importante retomar algunas ideas que he ido narrando para profundizar en cómo estas tensiones tiene lugar y el papel que juegan en la sustentación de mi hipótesis sobre la importancia del aprendizaje de la danza para la construcción de unas representaciones de la diferencia.

Es importante resaltar, cómo la clase de danza logra consolidarse y tener una cierta aceptación sólo cuando el folclor se vuelve el eje central. No sólo porque desde los Planes de Educación Distrital hubiese una exigencia de enfatizar el folclor, sino también porque

5 Entrevista con la profesora de danzas Mata Patricia Rincón. Agosto 20 de 2010

desde los estudiantes y maestros existe una valoración positiva de estos aprendizajes. Todos los estudiantes con los que hablé coincidían en la importancia de aprender folclor como parte de su “formación cultural” y “conocimiento de su identidad”. Por otro lado, hacen permanente alusión a la sensibilización que les promueve este aprendizaje, que en muchos casos es relacionado con “el buen gusto” y el buen manejo de los sentidos y el cuerpo, lo cual relaciona a la danza como la práctica capaz de sintetizar todos estos propósitos en un aprendizaje lúdico e indispensable.

El momento en el que me aproximo al campo para comprender el papel que han jugado las clases de danza dentro de la vida del colegio, hace que cobren sentido las relaciones y reflexiones que venía proponiendo desde la planeación de mi proyecto: la idea de la danza folclórica como articuladora de una experiencia de aprendizaje de la nación; la idea de la identidad como algo que se construye y se representa (en el sentido performático); y la idea del cuerpo como medio de aprendizaje y apropiación de conocimiento, a través del cual se construyen ciertas identificaciones. Esa identidad por la que me preguntaba, resultó pues inmersa en otros procesos de clasificación que enriquecieron mi análisis; identidades de género, regionales, de raza y de clase social fueron emergiendo a través de las narraciones de estudiantes y maestros explicando relaciones entre la práctica de la danza y sus vidas cotidianas.

Como expliqué, el folclor resultó ser el elemento clave para que las clases de danza tuvieran aceptación y participación de los estudiantes. Sobre esto, resultaron esclarecedoras las palabras de la profesora cuando mencionaba que “aquí se piensa que la danza es para raros”. Entonces si en la clase de folclor todos participan, ¿de que tipo de danzas habla? ¿A que se refiere con “raros”? Una vez más las narraciones de los niños y la observación misma de la clase me dieron la pista. Esas danzas “para raros” no son otra cosa que una serie ritmos, expresiones y técnicas que los niños (y hasta los maestros) consideran de una clase social diferente a la de ellos. Es decir, existe una suposición casi siempre inconsciente de que el folclor es popular y por lo tanto para clases sociales bajas, y el ballet o la danza

contemporánea tiene relación con las clases sociales altas, si se quiere con “la alta cultura”. Así pues, familiarizarse o expresar un gusto por un tipo de danza “que no corresponde” a tu clase social, resulta ser motivo de burla o señalamiento como lo expresan ellos mismos “raro”. Pero uno podría pensar que en este contexto sería deseable “parecer” de clase alta, entonces, ¿por qué es cuestionado que los niños puedan bailar ballet?

Esta pregunta me lleva a una segunda relación con ese calificativo de “raro”, que ahora se encuentra mediado por otras cuestiones importantes como es el ámbito sexualizado de la danza. En otros términos, bailar ballet o danza contemporánea cuestiona tu sexualidad (principalmente tu masculinidad), pero bailar folclor es perfectamente “normal”, no se cuestiona tu cuerpo, ni tu gusto por ello (por lo menos en un primer plano). Nuevamente bailar folclor correspondería a tu clase social y esa clase social inmediatamente supone una relación particular con el género, de reafirmación de unas masculinidades y feminidades bien definidas y asociadas a comportamientos de tu cuerpo esperados.

Por otro lado, y para completar esta idea acerca de esa sexualización de la danza, encuentro interesante la relación que tienen los estudiantes con las danzas indígenas las cuales como lo expresó la misma profesora, fueron el medio para “encarretarlos” con las clases de danza. La práctica de danzas de origen indígena parece no cuestionar la sexualidad de los estudiantes. Esto es significativo en dos sentidos principalmente: primero considero que ese no cuestionamiento de la sexualidad al participar de estas danzas está fundamentado en representaciones particulares de lo indígena y de lo étnico en general. Los indígenas como guerreros, como personas (hombres) fuertes reafirman un carácter masculino tradicional mientras que la sexualidad femenina no aparece de manera muy clara. La sexualidad de las niñas casi nunca es cuestionada. En ocasiones ellas expresan que encuentran en las danzas indígenas un carácter ritual o “místico” con el cual se identifican, pero esto no es muy recurrente. Por otra parte sin embargo, esa representación positiva del indígena en las danzas contrasta con las relaciones de discriminación en las que se ven inmersos los estudiantes indígenas que asisten al colegio, a quienes se les atribuyen características

contradictorias con esta representación del indígena como pasado glorioso, sobre esto volveré en el capítulo dos.

Resalto aquí que existe una separación importante entre las representaciones que hacen los niños de lo étnico y que se reproducen a través de la danza y las identificaciones que hacen de las personas “marcadas étnicamente” (Alcoff, 2006). Muchas veces ambas representaciones entran en una contradicción notoria e implican el uso de otras formas de clasificación que entran a jugar para definir a los sujetos. Algunas de estas representaciones tienen que ver con elementos que son visibles en los cuerpos de los niños. Por ejemplo, encontramos la idea de que las niñas indígenas que estudian en el colegio son tímidas o retraídas, características que no les permiten tener una expresión corporal apropiada para la ejecución de algunos bailes que tienen un carácter sexualizado. O por otro lado la jerarquización de las regiones, donde casi siempre los niños no bogotanos son catalogados como “feos”, o “bobos”, categorías de inferiorización que remiten a su aspecto físico y su forma de llevar el cuerpo (en movimientos o comportamientos).

La relación de los niños con las clases de danza es necesariamente una relación de cotidianidad y rutina, no sólo por la naturaleza de este aprendizaje sino también porque su pretensión de ser un lugar de “construcción y apropiación de la identidad” así lo requiere. Así pues actividades como el Carnaval Chileno constituyen una puesta en escena de esas representaciones y un momento de interacción con un entorno más allá del colegio (sus familiares y personas del barrio), lo cual me permite afirmar que estas construcciones se posicionan como fundamentales en la vida de los niños al brindarles un espacio en el que son reconocidos, poniendo a jugar significados que construyen con sus cuerpos y que en esa misma medida al ser “aplaudidos” se legitiman y fortalecen.

La importancia que juegan estos espacios en la cotidianidad de los niños, va a darle peso a sus nociones sobre quienes son, cómo son, y cuáles son sus similitudes y diferencias con otras personas (por ejemplo sus mismos compañeros). Esto también a partir de apropiar un

lenguaje particular para hablar de esas identificaciones y diferencias como nociones sobre "la identidad", "la herencia cultural" " la diversidad", términos que hacen parte de un lenguaje que circula de manera común en las clases y otros espacios, y que adquiere múltiples significados para quienes los utilizan.

La identidad se construye de manera permanente a través de diversos aprendizajes y contextos. Disciplinas como la antropología se han ocupado de registrar el rol de estos procesos en la vida de las personas. El espacio del colegio, es para mí, un lugar donde desde edades tempranas se fundamentan significados sobre quiénes somos, y cómo somos, a través de diversos aprendizajes, como por ejemplo la educación del cuerpo. Es importante señalar que el colegio como espacio de aprendizaje ha sido históricamente relacionado con lo estatal en la reproducción de ideas sobre la unidad nacional, la diversidad cultural, y por supuesto la identidad (Miñana, 2002; Gonzalez, 2006, Pedraza, 2007; Rodriguez, 2007-). Esas formas de entender la identidad se traducen en clasificaciones, jerarquizaciones e identificaciones que hacen los sujetos de unas experiencias cotidianas construidas con sus cuerpos. A lo largo de mi trabajo sostengo pues que trabajar con el cuerpo (en este caso, aprender con el cuerpo) en el contexto del colegio, es una experiencia central en la construcción de esas clasificaciones y jerarquizaciones de lo racial, lo regional, el género y la clase social. Es por esto que lo experiencial, como en el caso de la vivencia diaria de las clases o del carnaval chileno, es central en mi trabajo.

A continuación quiero hacer énfasis en la forma como el fomento a la educación artística, más concretamente la educación en danza en los colegios públicos, hace parte de proyectos estatales relacionados con el reconocimiento de la multiculturalidad. Dichas políticas, como mostraré median de manera permanente la forma en que las clases son diseñadas, en sus contenidos y metodologías. Intento pues señalar, que las clases en el colegio están pensadas también desde proyectos estatales sobre la educación de una población nacional, pero que son además un lugar donde múltiples formas de aprendizaje convergen. La centralidad en las clases de danza se justifica como espacio para analizar los aprendizajes corporales, que

lejos de ser simples o secundarios, se constituyen en un escenario de tensiones y luchas por la representación de uno mismo y de los demás.

1.2 Estado, políticas corporales y educación

Las clases de danzas en el Colegio Nuevo Chile, así como en muchos otros colegios públicos en Colombia, se preocupan principalmente por instruir el folclor como una forma de enseñar tradiciones culturales e identidad, brindando un tipo de educación centrada en el cuerpo y el movimiento. Estas clases son impartidas a los niños y niñas desde edades tempranas en los colegios, donde aprenden diferentes estilos de danzas, a la vez que se apropian de conocimientos como la historia, la música, los trajes típicos y los contextos en los que éstas son practicadas.

Si bien la danza está presente como aprendizaje en espacios cotidianos, es en el contexto más reciente donde cobra otros significados, pues aparecen y se institucionalizan nuevos espacios para ésta práctica que me interesa resaltar. A partir de la década de los 90, comienza a institucionalizarse en el país la clase de danzas en los colegios como asignatura obligatoria del plan de estudios, enfocada principalmente a la enseñanza del folclor nacional, y apoyada en los postulados de la Ley General de Educación⁶ sobre la obligatoriedad de la educación artística en el contexto de la educación básica. En este mismo contexto, la creación del Consejo Nacional de Danza en 2002 adscrito al Ministerio de Cultura, supuso la formulación del Plan Nacional de Danza, que buscaba en primera instancia el fortalecimiento, fomento, financiación y divulgación de una política para la danza en el país, en concordancia con la ley citada arriba, incluyendo la danza como asignatura fundamental dentro del currículo de la educación en el país. Al respecto El Consejo Nacional de Danza explica: "Para nadie es un secreto que Colombia es un país de bailarines naturales. El baile está presente en todas las esferas de la vida cotidiana. El

6 Ver Ley 115 de 1994. En: <http://www.mineduacion.gov.co>

colombiano se expresa, se comunica, se relaciona, se reafirma a través del lenguaje del cuerpo y de la música”⁷

No es gratis la mención a “la naturaleza del colombiano” y de sus propias formas expresivas, cuando a la par se discute en Colombia, en el marco de la Constitución de 1991, la aplicación de políticas de la identidad y el multiculturalismo, es decir, la concreción en acciones específicas de dichas políticas. Y es a partir de muchas de ellas, que proyectos como la institucionalización de la clase de danzas tienen sentido y cabida⁸. De esta manera, la aparición de discursos acerca de la identidad y la diversidad dentro de la danza, y el énfasis en el folclor como práctica social y derecho cultural⁹, se constituyen en la justificación para hacer de este aprendizaje algo fundamental dentro la educación básica formal.

Así pues, retomando las políticas generales en educación, los documentos oficiales del

Foto 6: 5 de octubre 2010. Diablos espejos



Plan Nacional de Danza 2009-2010 y el Compendio General de Políticas Culturales del Ministerio de Cultura que mencioné arriba, busqué hacer un análisis de la planeación de las clases de danza, para entenderla en el marco de las leyes que la promulgan como central en la educación para la diversidad y la

promoción de la cultura¹⁰. Para ello utilicé como fuentes centrales los programas del curso de danza (de los últimos ocho años) en el Colegio Nuevo Chile, e hice un análisis de estos

7 Consejo Nacional de Danza. Plan de Acción del Consejo Nacional de Danza, 2002. Colombia- Bogotá

8 Ver Ley General de cultura 397 de 1997, Artículo 1. En: <http://www.mincultura.gov.co>

9 Ver: Plan Nacional de Danza 2010-2020. Principios pp 21.

10 Ver Ley General de cultura 397 de 1997. En: <http://www.mincultura.gov.co>

últimos a la luz de su relación con las políticas generales de educación artística que menciono arriba.

Así entonces, la forma como se diseñan las clases de danza en el colegio, está sujeta de manera explícita a unos lineamientos estatales que atienden a formas particulares de entender la nación. Destaco aquí tres características que aparecieron todo el tiempo durante mi observación, y que me permitieron entender cómo la construcción de esas representaciones por las que me pregunto, está mediada entre otras cosas, por un marco de políticas estatales que se insertan en la experiencia cotidiana de aprender danzas folclóricas en el colegio.

La primera de las ideas que quiero señalar, es que en las clases de danza se emplean nociones escencialistas de la cultura a la vez que se enfatiza en la idea de un proyecto nacional multicultural. El programa de danza en este caso, inicia con un objetivo muy claro:

“Aportarles a los estudiantes un conocimiento sobre la apreciación y valoración de las manifestaciones culturales a nivel municipal, regional y mundial. Conocimiento que se logra a partir de la investigación y la práctica artística (...) todo esto con el fin de enriquecer y valorar al patrimonio cultural en el marco de una educación para la diversidad y el desarrollo”¹¹

Mencionan de manera reiterativa, tanto los programas de danza del colegio como los documentos oficiales del Consejo Nacional de Danza, que el arte debe recoger modalidades de expresión artística propias de la “cultura autóctona”, en busca de la recuperación, promoción y divulgación de la “riqueza cultural” que surge de “la manera particular de expresar lo que podría constituir el alma de las comunidades”¹².

Esta idea de “el alma de las comunidades” es una apreciación romántica retomada de los estudios de folclor, donde se considera la danza y la música como formas simbólicas de

¹¹ Extraído programa de danzas año 2009 Colegio Nuevo Chile, Bogotá

¹² Extraído del programa de danza de 2005, 2006 y 2008 del Colegio Nuevo Chile así como también de charlas informales con Ángela Beltrán, directora de la División de Danza del Ministerio de Cultura.

identidad que se derivan de prácticas ancestrales y propias. Aquí aparece la cultura como sinónimo de la identidad, representada como un elemento estático, puro y que permanece en el tiempo. Así pues, los planes de danza sugieren que enseñar folclor es una manera objetiva de enseñar la cultura nacional y por lo tanto la identidad nacional.

Sobre la planeación de las clases, la coordinadora me explicó:

“Nos tenemos que regir por algunos lineamientos, en educación artística, los estándares actuales se han venido construyendo, si hay una política de la diversidad y la multiculturalidad y todas esas cosas (...) de todas maneras yo creo que la danza también ayuda a que se acepte la diversidad, porque da un espacio donde el reconocimiento del otro también es muy importante”.¹³

Es importante entonces, dar cuenta de que en los documentos de los últimos ocho años, así como también en el lenguaje cotidiano que utilizan profesores y estudiantes, aparecen permanentemente conceptos como “riqueza cultural” “patrimonio cultural”, “cultura autóctona” “diversidad” entre otros, para relacionar el papel de la educación en danza con la construcción de una sociedad diversa, que a la vez reconozca y recupere su historia. Esto es a mi parecer, es una relación que se ha venido naturalizando sin cuestionamiento alguno (por lo menos no dentro de los ámbitos educativos), y que implica que se reduzca la cultura a unas expresiones artísticas puntuales, lo cual en últimas termina por crear unas nociones simplistas de la misma por parte de alumnos y profesores.

Esta mención a la cultura autóctona aparece en afirmaciones cotidianas, durante las clases de danza, Marta Patricia explica por ejemplo: “ Para aprender folclor siempre hay que empezar desde lo de nosotros, reconocer nuestra identidad cultural”¹⁴. La profesora suele referirse a “lo de nosotros” haciendo inmediatamente una alusión a un grupo al que pertenecemos. Casi siempre un “todos” que remite a la nación, pero en ocasiones también se refiere a ese “todos” desde la región. Aquí se puede entender esa identidad de la que habla la profesora, como una construcción de múltiples escalas (Hall, 1996) que a veces

13 Entrevista con la coordinadora María Isabel Barandica. Septiembre 10 de 2010.

14 Entrevista con la profesora de danzas Marta Patricia Rincón. Octubre 15 de 2010

funciona a nivel de la nación, o de la región y que alude a unas características particulares, en este caso sobre un “nosotros” con unas costumbres y manifestaciones que se plasman en la danza y que están incorporadas en la comunidad. Al respecto de esta relación cultura-identidad, los niños explican:

Pues uno nace con ella (la cultura) porque digamos si uno es negro, pues ya es así, pero también a uno en el colegio le enseñan de donde viene como cuando le enseñan de los indígenas.

La cultura se la enseñan a uno, pero también es la forma como uno es, la identidad.

Uno puede tener varias identidades, unas como por ejemplo ser negro o blanco o así, o ser joven, o ser niña, o ser pobre o rico, todo eso es la identidad¹⁵

Nuevamente aparece la cuestión de la cultura como algo esencial, muchas veces estático y siempre relacionado con la identidad. Esto resultó para mí un dato de tremenda importancia pues fue dándome luces sobre la relación que los sujetos expresan (casi siempre en lo que dicen) existe entre tener una cultura, tener una identidad y por lo tanto estar marcado de manera visible por cuestiones de raza, género y clase. Aquí empleo el término identidad como un concepto que utilizan los sujetos de estudio para hablar de su experiencia con las danzas y no hace referencia a la categoría analítica con la que me aproximo al fenómeno y que fue explicada en la introducción. Sin embargo conservo las palabras, por tratarse del término exacto con el que los niños explican su experiencia y en esa medida, señalo cómo también el lenguaje está cargado de estas nociones que circulan en la vida cotidiana, en los escenarios políticos y académicos de forma permanente.

Las clases de danza son entonces desde esta perspectiva, un espacio que presenta esfuerzos constantes por crearles a los estudiantes una suerte de “vocación”, (entendida como gusto, curiosidad, valoración) hacia la “cultura regional y nacional”, vivida y expresada a través su cuerpo. Las danzas folclóricas son enseñadas como parte de “la cultura”, y su conocimiento y aprendizaje supone la apropiación de una “herencia cultural”, ya que son asociadas con lo tradicional y lo autóctono.

¹⁵ Entrevista con estudiantes de quinto de primaria. Agosto 27 de 2010

La segunda característica importante sobre el papel del estado en estos aprendizajes tiene que ver con el contenido de las clases. Para esto, la profesora utiliza, según me enseñó, material teórico escrito principalmente por folcloristas, que contiene nociones muy específicas sobre lo que significa el folclor y su relación con la construcción de la identidad; nociones que por un lado, serán utilizadas también en las políticas estatales que abogan por la educación para la diversidad y por el otro serán reproducidas en la clase y apropiadas por los niños al hablar de su experiencia con el aprendizaje de la danza.

El folclor, y las danzas folclóricas como tal, han tenido una amplia teorización desde múltiples disciplinas. A pesar de que no es objetivo de este trabajo dar cuenta de las formas como el folclor ha sido pensado y estudiado, sí considero importante hacer algunos apuntes básicos, puesto que esas formas académicas con las que se ha estudiado el folclor, muchas veces sustentan las bases para la formulación de las políticas estatales y para la enseñanza de folclor en el colegio.

A partir de estas teorizaciones, el folclor es el “saber popular”, una suerte de “resumen” de los conocimientos ancestrales de la cultura de cada pueblo, lo que el pueblo cree, piensa, dice y hace (Abadía Morales, 1983; Davidson, 1970). Esto se relaciona con lo que mencionaba arriba acerca de una idea naturalizada que vincula el folclor (y este caso las danzas) con la cultura y que hace que maestros y alumnos hablen de ella en esos términos.

Para la teoría del folclor, éste es considerado un conocimiento anónimo. Es decir no tiene un autor conocido. Esto se sustenta en la idea según la cual el folclor tiene el papel de reflejar e interpretar la identidad (en términos de costumbres y sentimientos) de un grupo y por lo tanto le pertenece a la comunidad y no a una persona en particular. Esta idea es reiterativa en las clases de danza en el colegio, pues a pesar de que es la profesora quien enseña casi siempre las coreografías (la creación colectiva es una herramienta muy poco utilizada), siempre hace énfasis en que son conocimientos tradicionales, formas artísticas

que perduran en el tiempo y narran historias compartidas de personas que pertenecen a una misma comunidad.

Otra idea importante, tanto en las teorías del folclor como en los contenidos de la clase, es que el folclor debe ser funcional. Es relacionado por ejemplo con la satisfacción de necesidades de orden social, espiritual, emocional de un grupo particular. La profesora explica entonces: “la gente baila porque tiene la necesidad de bailar, los niños se expresan a través de la danza”¹⁶. Aquí, el aprendizaje de la danza en el colegio es visto como un espacio de educación del cuerpo pero a la vez un espacio de expresión, de manifestación de las emociones (emociones por supuesto normalizadas y controladas, como veremos más adelante). El aprendizaje de danzas en el colegio, le asigna una nueva funcionalidad al folclor, que es la transmisión de una serie de conocimientos (como vimos arriba sobre la historia, las costumbres, entre otros) que están mediados por políticas que hablan de la necesidad de una “reconocimiento de la diversidad”, y de la importancia de la recuperación y el valoración de “nuestro patrimonio cultural”, todos estos conceptos alimentados de ese lenguaje académico que atraviesa los contenidos de la clase.

La institucionalización del folclor en el colegio, implica entonces una re interpretación de éste, no solo en términos conceptuales sino también en términos prácticos. ¿Cómo se entiende? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué sirve? Todo cobra un significado y se enfoca en producir, como mostraré a lo largo de los capítulos siguientes, un aprendizaje regulado y organizado que sigue teniendo conexión con discursos sobre la herencia cultural, los saberes tradicionales, la cultura autóctona y la diversidad en general. Esto último será lo que conectará estos aprendizajes atravesados por la educación de los cuerpos, con las representaciones de la diferencia cultural en términos de raza y género principalmente.

Una buena forma de evidenciar esta conexión, fue en mi caso darme cuenta de cómo están divididas los contenidos de las clases de danza según el año escolar. Dichos contenidos

16 Charla informal con la profesora de danzas Marta Patricia Rincón. Noviembre de 2010

están repartidos de manera más o menos uniforme en este y otros colegios que he tenido la oportunidad de conocer. A pesar de que en general todos los años dan una mirada general al folclor, cada año escolar tiene un énfasis particular en una región.

Primaria

Primero: Región Andina

Segundo: Región de los Llanos

Tercero: Región del Pacífico

Cuarto: Región del Atlántico

Quinto: todas las danzas, o comparsas, carnavales y danzas indígenas¹⁷

Tal como me explicó la profesora los contenidos se dividen así, por la dificultad de los bailes, pero en ocasiones sugirió que era también por las “temáticas que manejaban”, ya que algunos bailes eran mas “sexuales” y podían no ser tan apropiados para niños tan pequeños. No es coincidencia sin embargo, que esos bailes “sexuales” correspondan a las regiones del Pacífico, del Atlántico y en general a las danzas de carnaval. Esta idea, la encontré también en algunos manuales de educación en danza (Ver Escobar, 1998; Zapata, 2003) lo cual nuevamente ilustraba mi hipótesis acerca de la relación estrecha que retroalimenta la teoría del folclor y la pedagogía de la danza. Más adelante, esta misma idea fue dándome algunas pistas sobre la racialización y sexualización de las danzas en el colegio y la implicación de este proceso en la identificación de los niños con las mismas, planteamientos que abordaré en el tercer capítulo.

Por otro lado, el hecho de que las clases de danzas folclóricas se piensan siempre en términos regionales, es decir, que cada una de las danzas se ubica como representativas de una región particular, se relaciona con los textos sobre teoría del folclor en los que se apoya la profesora, pero coincide también con las formas como se ha narrado la nación desde la academia¹⁸ y el estado. Bajo esta división regional, la narración proyecta una idea de diversidad cultural, de multiplicidad de formas de ser. Estas ideas son transmitidas a los

17 Extraído de los programas de danza Colegio Nuevo Chile 2007,2008 y 2009.

18 Ver por ejemplo la colección “Colombia Pais de Regiones” 1998, CINEP, Bogotá

niños en las clases de danza, al hacer énfasis en múltiples historias, músicas, trajes, valores y comportamientos asociados a los habitantes de cada región¹⁹. En esta medida, la región también aparece como una forma recurrente de clasificación e identificación de la diferencia cultural por parte de estudiantes y profesores.

La tercera característica acerca de la relación que he venido trazando entre el estado, las políticas sobre la diversidad cultural y las clases danza, tiene que ver con la importancia del cuerpo en estos aprendizajes. Las clases están pensadas como un lugar de aprendizajes diversos: disciplina, control de las emociones, liderazgo y sensibilidad, lo cual está también en concordancia con los objetivos del colegio como aparato estatal. El aprendizaje de danzas es considerado una habilidad indispensable para el desarrollo de las personas, gracias a la circulación de una serie de conocimientos desde la pedagogía que hablan de la “formación integral”, y sugieren que el desarrollo corporal y expresivo debe ser tenido en cuenta en la educación formal. Por ejemplo, el Manual de Danzas para la Educación de Alberto Londoño “Baila Colombia” afirma: “Para el educador físico, la danza es un complemento que contribuye a todas las actividades físicas y deportivas. Con su práctica se desarrolla el sentido del ritmo, la coordinación y la expresión corporal; además ayuda a utilizar el tiempo libre puesto que la danza fomenta la creatividad” (Londoño, 22, 1995).

Así pues, la clase de danzas, se encuentra relacionada con diversos elementos que vienen de las políticas estatales y se insertan en el colegio a partir de proyectos concretos. Quiero mencionar dos de ellos, que son determinantes para entender esta relación. En primer lugar destaco el proyecto de la *Cátedra Chilena*. Esta iniciativa hace parte de un esfuerzo del colegio por articular las clases tradicionales a las problemáticas cercanas a los estudiantes. Como me explicaron, surge de la necesidad de atender a los conflictos familiares, sociales e institucionales, así como también a la “falta de sueños” de los estudiantes, quienes al vivir en un ambiente de violencia permanente se convierten en una población vulnerable que requiere atención. Así pues la *Cátedra Chilena* se centra en temáticas como la resolución de

19 Ver por ejemplo manuales de danzas folclóricas colombianas como Zapata (2003), (2002), Zea (1991)

conflictos, la construcción de paz desde la escuela, el cuidado del medio ambiente, el auto conocimiento y la educación sexual²⁰, temáticas que son desarrolladas a partir de talleres y ejercicios lúdicos en los que se incluye la danza como herramienta que sirve para la expresión de emociones y fomento a la creatividad de los estudiantes.

De la misma manera, el segundo proyecto, *Proyecto "La convivencia asunto de todos"*²¹, que con su nombre nos recuerda aquella campaña de hace unos años, en la que la Comisión Nacional de Televisión, invitaba al compromiso por la construcción de una sociedad más tolerante e incluyente. Este proyecto que hace parte también de las iniciativas del colegio, se articula a los lineamientos exigidos desde la Secretaria de Educación Distrital y el Gobierno nacional, quienes a partir de los enfoques en competencias ciudadanas²², intentan promover espacios de buen trato y respeto a la diferencia. En este contexto, la danza y las artes en general juegan un papel importante en el colegio como espacio de encuentro y reflexión. Todo el tiempo profesoras, estudiantes y directivos enfatizaban la forma como el aprendizaje de la danza promovía la buena convivencia en el colegio, Al respecto, la coordinadora me explicaba:

Yo sí creo que las artes le hacen más amable el momento al chino, porque en ese momento de la clase la gente se relaja más, y no tiene tanta presión, en cambio llegan a matemáticas y ellos pues no traen el mismo proceso todos entonces ahí es peor, ahí se siente más la presión, se sienten más inferiores, nadie se quiere hacer en grupo con algunos, entonces usted queda aislado, yo creo que las artes y la danza le brinda esa posibilidad de que el estudiante se integre, ¡¡Venga!! entonces finalmente lo integran, porque no hay presiones digamos que no sepa o que no lo va a hacer, ahí entre todos brincan y saltan y para él también es más tranquilo, es un espacio también en el que bota energía, más relajado²³

20 Extraído de charlas informales con la corrdinadora Maria Isabel Barandica y de la pagina oficial de Colegio Nuevo Chile <http://colegionuevochile.edu.co>

21 Extraído de charlas informales con la coordinadora Maria Isabel Barandica, y de la pagina oficial del Colegio Nuevo Chile <http://colegionuevochile.edu.co>

22 Ver Sector Educativo, Ley 715 de 2001, Título II sobre competencias ciudadanas y competencias de la nación

23 Entrevista a la coordinadora María Isabél Barandica. Septiembre 10 de 2010

Ambos proyectos (Cátedra Chilena y Convivencia), vinculan el aprendizaje de la danza con otros aprendizajes que requieren la educación del cuerpo, los sentidos y las emociones. Al mismo tiempo, están acordes con políticas que desde el estado abogan por la promoción de una sociedad diversa, de sujetos que conocen y valoran sus tradiciones y su identidad como parte de la nación. Las artes son destacadas por maestros y estudiantes como una forma de dispersión, de relajación, pero también de “desfogue de emociones”. Esta expresión a la que aluden de manera repetitiva, es curiosa ya que parece dar a entender que es un espacio de expresión libre, de emociones descontroladas. Nada más alejado de la realidad del salón de clase. En el colegio, las clases de danza, cumplen también la función de normalizar y disciplinar el cuerpo y las emociones. Tal como la profesora me explicó, “aquí se relajan, aprenden a utilizar su cuerpo, a moverse, a sentarse, también a controlar esos impulsos violentos que a veces tienen, se vuelven más sensibles”²⁴. Fue entonces, parte de mi interés, entender cómo estos postulados que a mi parecer se contradecían, a las personas del colegio les parecían complementarios, y las clases lograban articular ambas formas, de manera que eran parte del día a día de los estudiantes. Las artes representan pues un momento de libertad, de expresión, de diversión, esparcimiento, pero también de control, de disciplina, de normas de convivencia y aprendizajes regulados. De todo esto hablaremos con más detalle a continuación.

Foto 7: 5 de octubre. niño marimonda



24 Charla informal con la profesora de danzas Marta Patricia Rincón. Noviembre de 2010

2. ¡A BAILAR! EDUCANDO LOS CUERPOS, LOS SENTIDOS Y LAS EMOCIONES

La clase de danza comienza. Como en casi todas las clases, la profesora debe esperar un buen tiempo antes de que los estudiantes entren, se organicen y sobre todo hagan silencio. El silencio siempre es indispensable para poder comenzar la clase.

La profesora pone la música con mucho volumen para ver si así logra llamar la atención de los estudiantes. Algunos inmediatamente atienden el llamado y se quedan callados esperando el inicio de la clase. A los demás parece no importarles. Sin embargo, uno por uno se van quedando callados y en su sitio a medida que entre sus compañeros empiezan a pedirse (casi siempre a mandarse) callar. “shhhh vea que la profe está brava” “cállese que vea que la profe va a hablar”.

La música inunda el salón, la profesora usa una melodía de tambores fuertes y rítmicos que llame la atención, para tratar de opacar las voces escandalosas de los alumnos que por fin se van quedando callados. Ella comienza a bailar, dándoles la espalda como se hace por lo general en estas clases, normalmente en otras asignaturas, los profesores miran a los alumnos, pero en las clases de danza la profesora da la espalda siempre, como en la suposición de que nosotros al verla comenzaremos a imitarla. Y tiene razón, pronto uno a uno nos vamos “uniendo al paso” o por lo menos tratando de imitarlo en silencio.

La clase por fin parece iniciar. Lo primero, un calentamiento rápido, para “despertar el cuerpo”- como le llama la profesora. Esta actividad por lo general sucede a modo de juego, y se utiliza música rápida y movida, generalmente folclórica (como mapalé, puyas y chirimias) aunque a veces utilizan otros ritmos como *rock and roll* o reggaeton. Los niños tienen un espacio de cierta libertad para moverse aunque de todas formas siempre se recurre al ejercicio guiado.

Más tarde, la profesora nos explica qué baile vamos a aprender hoy. Nos ponemos en filas intercalando niños y niñas y esperamos instrucciones. La profesora nos enseña el nombre del baile y todos lo repetimos al tiempo. Nos explica la región de la que es originario y los momentos en los que se baila. Esta vez ha traído, además, una foto de una pareja que lo interpreta para mostrarnos el traje con el que se baila. Todo esto transcurre en silencio y conservamos nuestras filas. Pronto comenzamos a aprender los pasos básicos. La profesora los muestra desde adelante y todos los repetimos. Primero los hacemos despacio y sin música y luego los vamos haciendo más rápido hasta que los tenemos a tiempo...¡ahora todos estamos bailando!

Como he venido mostrando, el aprendizaje de la danza hace parte de proyectos estatales que le apuestan a la construcción de la nación multicultural. A través de la idea de una "educación para la diversidad" las clases de danza están pensadas como momentos de construcción de esa diversidad, reconocimiento y valoración de la misma, toda ella incluida el proyecto de una identidad nacional. Al tratarse de una asignatura que se preocupa por la formación del cuerpo, intenta tener un impacto en el disciplinamiento y normalización de éste (Aisenstein 2007), donde desde la uniformidad del movimiento hasta la uniformidad en su vestimenta a través del uso de uniformes, existe una idea de igualar a todos los sujetos. Dentro de los abordajes que de este tema se han realizado, es recurrente la perspectiva foucaultiana (Soares, 2007; Pedraza 2007; Rodríguez J, 2007; Dussel, 2007) desde la cual, se analiza la producción de cuerpos a través de ciertas tecnologías de gobierno, que apuntan a la regulación en la reproducción de cuerpos nacionales. Aquí, la vida es entendida como una fuerza productiva que debe ser regulada a través, bien sea la conservación de la pureza racial o la mezcla de ella.

Sin embargo existe también una pretensión de señalar a partir del análisis de dichas tecnologías, las formas de conocimiento sobre el cuerpo que se establecen, y de esta forma develar la no neutralidad en las relaciones entre disciplinas científicas y prácticas sociales

(Thomas 2003, 45). Ejemplo de ellos son los trabajos de Zandra Pedraza (1999) y Beatriz Preciado (2008). El primero de ellos, *"En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad"* hace una genealogía del cuerpo como objeto de intervenciones, explicando las construcciones a nivel de identidad (de género, nacional, por mencionar algunas) que se generan a través de prácticas corporales, entre ellas la danza. Y el segundo *"Testo Yonqui"*, se refiere a la forma como se establece la diferenciación y afirmación de una identidad propia, creando una diferencia sexual, desde lo visualmente codificado como verdades anatómicas que constituyen el ser mujer, el ser hombre, el ser normal o anormal dentro de lo anterior; criterios que en últimas justifican la intervención del cuerpo desde tecnologías de gobierno (o de la sexo-política). Por esta línea existen trabajos que dan centralidad al cuerpo como formador de una identidad, como vehículo de comunicación, y socialización, y en esa medida como objetivo de intervención y control. Ejemplo de ello es Arregui (1958-2006), quien propone que al ser los cuerpos objeto de intervención cultural son ellos mismos también productores de significado.

Los estudios sobre danza a su vez, a pesar de haber tenido un lugar, si se quiere, marginal dentro de la disciplina antropológica, han cobrado mucha mas fuerza a partir de la década del ochenta, enmarcados en el contexto de lo que se ha denominado, la crisis de la representación (Thomas, 2003) y emergiendo como un campo de estudio pertinente para entender relaciones sociales, construcciones corporales e identitarias, entre otros (ver por ejemplo Buckland, 2001; Desmond 1994; Grau, 1993; Kaeppler, 2000 y 1978; Reed, 1998; Thomas, 2003, Shay, 1936). La danza necesariamente se relaciona con el cuerpo en la medida en que éste es su vehículo y su lugar de ejecución. Es por esto que el cuerpo, y en este caso las pedagogías del cuerpo son un tema central, pues se entiende la danza como una práctica corporal que es a su vez social y artística. Estos trabajos se enmarcan en los debates de la crítica social y cultural al preocuparse por la construcción y representación del cuerpo desde sus aprendizajes en la danza.

Todas estas aproximaciones fueron útiles para mí a la hora de analizar cómo se han entendido los cuerpos en contextos como la escuela y la relación con la producción de subjetividades y en esa medida justificar el aporte de mi trabajo al estudio de estas problemáticas. Mi interés general radica entonces, en argumentar que existe una dimensión política de la práctica de la danza en la consolidación de ese proyecto estatal de identidad nacional. Dimensión que no se agota en lo que he mencionado en el primer capítulo sobre la relación entre políticas públicas, fomento a la danza y consolidación de un proyecto nacional multicultural, sino que tiene importantes repercusiones en la educación de las personas desde tempranas edades en la construcción de sus cuerpos y repertorios emocionales.

Es entonces importante para este trabajo, señalar que el aprendizaje de esas danzas no puede ser posible sin la adquisición de unas habilidades mínimas que podrían denominarse de entrenamiento corporal y expresivo y que implican el disciplinamiento de los sentidos, la normalización del cuerpo, así como también la regulación de las emociones como formas de "culturizar" y "civilizar" a los niños y sus percepciones sobre la diferencia cultural.

Foto 8: 5 de octubre. "baila baila mi negrita que ya empieza el mapalé!"



En este capítulo exploro la idea de que la danza es una destreza aprendida y que como tal, implica unas habilidades para poder ser llevada a cabo. Es decir, bailar, entendido desde unas técnicas, un repertorio y unos ritmos, no es algo natural, sino que se aprende a través de diferentes formas de disciplinamiento como la repetición y la emulación. No obstante serán estas mismas formas como aprendemos a bailar, a mover nuestro cuerpo y a expresarnos con él, las que van a ser leídas en el contexto de las clases como marcadores de diferencia racial y de género principalmente, y de manera secundaria marcadores de clase y región.

2.1 “Aprender a bailar es cosa de constancia” aprendizajes cotidianos y rutinarios

Entrar al salón de tercero es casi imposible, todos gritan, se paran, lanzan cosas, es difícil mantener su atención centrada. He identificado sin embargo una “técnica” utilizada por la mayoría de los profesores que aunque simple, es efectiva y llama mi atención. Consiste en una serie de ordenes que se les dan a los niños sobre cómo moverse:

“manos a la cabeza”

(todos ponen las manos en la cabeza)

“manos a los lados”

(todos ponen las manos a los lados)

“sacudo las manos”

(todos las sacuden)

Y así, unas 10 o 15 ordenes que todos siguen al pie de la letra y encuentran divertido porque se van acelerando o haciendo más difíciles. Esta actividad es interesante no sólo porque se realiza varias veces en el día, sino porque a través del cuerpo (las ordenes que les dan siempre lo implican) se logra la concentración, el orden y el silencio.

La cotidianidad y la rutina son dos aspectos importantes de la vida en el colegio, pues casi todos los aprendizajes que adquirimos allí tienen este carácter. Durante casi doce años asistimos todos los días a este lugar, nos ponemos un uniforme, nos aprendemos a “comportar” en las clases, aprendemos a dividir el tiempo de estudio del tiempo de descanso, entre otras cosas que implican esa rutinización de las acciones. La particularidad en las clases de danza, es que los aprendizajes dan un protagonismo importante al cuerpo, es en él donde se espera que se inscriba el aprendizaje. Esta clase entonces, se centra casi que exclusivamente en estos elementos de rutina y repetición para consolidar aprendizajes que como mostraré, no solo reproducen sino que también re interpretan ideas sobre nuestra identidad, convirtiéndolas en nociones tan incorporadas que son casi inconscientes.

Como he señalado, estos procesos de aprendizaje de la nación tienen múltiples lenguajes. Mi argumento es que todas las personas hacen parte de la incorporación de dichos procesos, incluso los niños. Sin embargo, la idea de los niños como sujetos activos, que producen unos significados sobre la vida en sociedad a partir de experiencias puntuales con su entorno, ha sido poco explorado en la literatura de las ciencias sociales por lo que me parece importante rescatar este carácter en este trabajo.

Las clases de danza en un colegio público han sido el escenario escogido para explicar lo que Benei llama “la producción del nacionalismo banal”. Para ella, éste se entiende como las dimensiones corporales y emocionales, experimentadas a través de las acciones mas ordinarias que conllevan a la incorporación del nacionalismo (Benei,2008). La producción de esta banalidad, esta sustentada sobre todo en acciones cotidianas y repetitivas que producen unos significados sólidos y en cierta manera inconscientes de un “sentido de pertenencia” a una comunidad nacional.

Sin embargo, mi trabajo no se centra principalmente en la formación del estado, sino en la construcción por parte de estudiantes y maestros de unas representaciones sobre las personas que se supone hacen parte de la nación. Retomo la conceptualización de Benei al

encontrar que es similar el proceso de construcción de esas representaciones, en el sentido de que están insertadas también en prácticas cotidianas y rutinarias.

Para hablar del sentido de pertenencia, parto de la conceptualización de Grimson (2010) quien lo entiende desde lo experiencial y más cercano a la noción de identidad que de cultura. En su trabajo se preocupa por hacer una cuidadosa diferenciación entre ambos conceptos, identificando la cultura como un conjunto de rituales y prácticas de un grupo, y la identidad con formas como esa cultura genera unos sentidos de pertenencia hacia ese grupo particular y permite un proceso de identificación con formas de pensar y actuar en el grupo.

En concordancia con esta explicación, entiendo ese sentido de pertenencia como una construcción nunca acabada, donde emociones, pasiones y corporalidades tienen una relevancia en el terreno político, económico, cultural y social de un grupo. Adicional a esto, rescato que como construcción en permanente cambio, supone unas negociaciones de los sujetos en términos de la “definición” de su género, su raza y su clase. Así entonces, mi explicación estaría más cercana a la producción de una “identidad banal” más que de un nacionalismo. De esta manera, el espacio de la clase de danza cobra sentido como parte de esas actividades cotidianas que como dije ayudan a fundamentar la construcción de esa identificación. Me gustaría además señalar dos niveles importantes de esa rutina que se adquiere en la práctica de la danza. Por un lado la clase de danza está siendo enseñada desde tempranas edades por lo cual los niños la entienden como natural y hasta necesaria. Explica la directora:

Por ejemplo como lo están haciendo desde pequeños, los chiquitos siempre lo están viendo entonces ya no es novedoso bailar, están acostumbrados, entonces eso es positivo. Todos los años hacen el proyecto, ven a los grandes que también lo hacen entonces ellos también lo hacen. Se vuelve algo cotidiano, y lo hacen y ponen la música y como si nada²⁵.

25 Charla informal con la coordinadora María Isabel Barandica. Octubre de 2010

Ella misma señala esta cotidianidad de la práctica como algo positivo y enfatiza en que lo hacen "como si nada" es decir, sugiere que podría ser problemático, pero en la medida en que es una cosa de todos los días, pasa desapercibida, se inserta en lo acostumbrado y en lo aceptado comúnmente.

Por otro lado, la clase conserva un esquema particular que todos los niños memorizan y naturalizan como el apropiado, esto asegura no solo un orden, sino que la metodología de la clase, a partir de la repetición y la emulación de lo que hace la profesora, funcione. Esto me lo explicó de manera muy clara una niña de cuarto grado.

Para empezar la clase, esperamos a la profe en el salón a ver si podemos subir al salón de danzas. Entonces en las clases de danzas subimos al salón, nos organizamos por filas pues ya sabemos prácticamente como nos organizamos siempre, por orden de estatura prácticamente y niños y niñas, listo²⁶.

Para los niños como dije, es ya natural que debe haber una organización simétrica donde la estatura es un marcador importante, pero también lo es el género. Todos los niños saben en que fila deben pararse, es decir no puede existir ninguna duda de si eres niño o niña a partir de en que fila "debes" estar. Este sentido común se soporta pues en acciones sencillas como ésta, a la vez que va a estar atravesando múltiples aspectos de la vida de estas personas. De este modo esas "acciones sencillas" se convierten en lugares de tensiones importantes en la construcción de los sujetos.

Tres son para mí los lugares en los que el aprendizaje de la danza tiene una resonancia central en la construcción de formas de representar "lo propio" y "lo diferente". Por un lado el cuerpo atravesado por la disciplina y la incorporación de unas formas específicas de "moverse"; segundo, la organización de lo sensorial a través de adquirir habilidades "estandarizadas" como el ritmo, la coordinación, y la sensación al bailar; y tercero la regulación de las emociones a través de la idea de promover una valoración de la

26 Entrevista con estudiantes de cuarto de primaria. Septiembre 19 de 2010

diversidad, sensibilización y buena convivencia entre estudiantes. A continuación abordaré cada uno de estos tres lugares.

2.2 “Todos en fila” el disciplinamiento de los cuerpos

- Buenos días a todos
- Buenos días querida profesora (todos lo repiten al tiempo mientras se ponen de pie)
- ya pueden sentarse
- muchas gracias (repiten todos a coro mientras se sientan)²⁷

“En la clase de danza hay que portarse bien, hacer silencio y estar atento a lo que la profe dice (...) los que no ponen cuidado siempre están perdidos y van para el otro lado”²⁸

Desde el inicio de la clase de danza casi todo el aprendizaje se desarrolla a través de la imitación y la repetición de diferentes ejercicios. Los pasos de los bailes no necesariamente son explicados en términos motores²⁹ sino que son “copiados” por los niños una vez los han visto. Todo esto sucede además en un ambiente que exige orden, silencio y “disposición” para el buen desarrollo de la clase. Esta última noción la encontré con regularidad en la clases, por lo general haciendo referencia a una “buena actitud” pero además a una idea de un cuerpo moldeable y receptivo. Con respecto a la metodología de aprendizaje, fue clave encontrar casos donde los profesores y los alumnos recurren al uso de “símbolos” para explicar el movimiento que están enseñando- aprendiendo. Cuando esto ocurre hay dos formas recurrentes de símbolos que emplean.

La primera es asemejar acciones de la vida cotidiana al movimiento que están realizando, “hacer como si estuvieran trotando” “como si se tropezaran” “ como si fueran a tocar el

27 Este saludo es un ejercicio casi mecánico que se repite al inicio de cada una de las clases del día. Pude observarlo en todos los salones en los que estuve trabajando

28 Charla informal con estudiantes de cuarto de primaria durante la clase de danza. Agosto de 2010

29 El aprendizaje de la danza en otros contextos recurre a veces a conceptos de la anatomía para el movimiento, donde hay una explicación del movimiento desde los muscular, lo articular etc.

techo”³⁰ por solo mencionar algunas. La segunda forma de utilizar estos símiles es en relación con “representaciones” asociadas a los cuerpos (racializados y sexualizados) que se supone interpretan esas danzas. “hay que bailar como los negros, con fuerza, los esclavos tienen fuerza, y eso se tiene que ver en los bailes”, “esta danza es muy indígena, muy guerrera, los indígenas tienen esa relación con la naturaleza, hay que ser como animales por ejemplo como el jaguar”³¹. Estas afirmaciones están sustentadas en imágenes comunes que circulan ampliamente, no solo en el contexto del colegio, sobre diversas corporalidades, y que aparecen con fuerza durante las clases.

Lo anterior nos muestra cómo los estudiantes y la profesora suelen asociar el movimiento en la danza con formas “ordinarias” de moverse. En esta medida, ponen al mismo nivel esas acciones cotidianas para moverse y esas “representaciones” que hacen “otros” cuerpos cuando están aprendiendo un movimiento. Ambos casos pueden ser vistos como formas de disciplinamiento del cuerpo, en la medida en que recurren a estandarizar el movimiento a través de ideas que parecen provenir del sentido común. Es decir, cuando se les pide “hacer como si estuvieran trotando” se espera que haya una manera uniforme de hacerlo, “trotar” se convierte en una acción repetida por todos de la misma forma. Así mismo, cuando se les pide “bailar como los negros” la profesora y los alumnos suponen que hay una manera uniforme de moverse como una persona de “raza” negra. Para todos se convierte en un sentido común cómo es y cómo no es el tipo de movimiento que se espera que ellos interpreten en determinado caso.

De esta forma, vemos como el uso de ese sentido común, está de alguna manera creando y reproduciendo unas nociones sobre un deber ser de las personas marcadas racial o sexualmente a través de su cuerpo, pero a la vez está también creando unas formas disciplinadas y uniformes de entender el “comportamiento” de esos cuerpos.

30 Frases recurrentes de la profesora y los alumnos durante las clases para explicar los ejercicios

31 Comentario de la profesora de danzas durante clase con el grado tercero. Agosto de 2010

En la observación de las metodologías de la clase, otro de los elementos importantes para entender como se construye este conocimiento, es el aprendizaje de los movimientos de forma organizada. Es decir, como me explicó la profesora, “para aprender los pasos toca por partes, primero los pies, luego la cadera y luego brazos y cabeza”³². Cada parte del cuerpo debe aprender primero por separado el movimiento que debe ejecutar y luego se espera que todas las partes se unan para dar forma a un movimiento particular, o un “paso” como se le llama ordinariamente.

Al analizar las formas de aprendizaje y las “destrezas” que necesitan ser aprendidas para la ejecución de las danzas, esta manera de sistematizar y fragmentar los movimientos resulta interesante para apoyar mis ideas sobre el carácter aprendido de la danza y las formas cómo son leídos los cuerpos a través de estereotipos

Foto 9: 5 de octubre 2010. Niñas y flores



asociados con los racial y las cuestiones de género. Esto me parece interesante cuando en las clases escucho afirmaciones como “los negros tienen más sabor en las caderas”, “las niñas bailan más delicado” y cuando efectivamente esto es percibido en los cuerpos de quienes bailan, porque implica que los movimientos son puntualizados en partes específicas del cuerpo cómo aprendizajes fragmentados. Ciertas danzas hacen más énfasis en unas cosas que en otras pero en ninguna medida estos movimientos son una expresión “natural” de cierta raza o género.

32 Comentario de la profesora de danzas durante clase. Agosto de 2010

La competencia entre estudiantes del colegio suele ser una cosa de todos los días. Conseguir buenas notas, destacarse en las clases y sobresalir entre sus compañeros, hace parte de la dinámica cotidiana. La clase de danzas se inserta también en esta lógica, con la particularidad de que esta vez es tu cuerpo el que es evaluado, expuesto y a veces burlado. Al respecto de emplear el aprendizaje de danzas como una forma de moldear emociones e insertarlas dentro de corporalidades deseables, la construcción de feminidades resultó ser un espacio de tensiones permanentes. Particularmente las maestras solían expresar que las niñas no eran muy femeninas en ese contexto, pues debido a su condición de clase y al estar inmersas en situaciones cotidianas de violencia, perdían “esa feminidad”, incluso llegaban a sugerir de “dejaban de ser mujeres” por su forma agresiva y violenta de actuar.

En este momento el problema de convivencia son las mujeres, los hombres no generan ningún inconveniente, en este colegio los hombres son tranquilos, son de lo más decente, en cambio las niñas (...) las que pelean son las niñas, las que se encuentran en el patio son las niñas, las mujeres son las que se gritan, las que se pegan (...) Entonces hemos hablado con Marta y con otros maestros a ver como fortalecemos las danzas que son un espacio para trabajar un poco la idea de la feminidad, de lo que significa ser mujer (...) jugarle al asunto de suavizarlas un poquito, que sean más mujeres.³³

El aprendizaje de danzas es un espacio que como expresan las maestras, sirve para “restituir” o “recuperar” esa feminidad “perdida”. Esta problemática de la “carencia de feminidad” resulta en un problema de convivencia dentro del colegio y por lo tanto se apunta a moldear esos cuerpos y emociones hacia formas “deseables” y que “correspondan” a las imágenes tradicionales de entender los géneros.

Otra forma usual de referirse al disciplinamiento del cuerpo como algo deseable, y alcanzable por medio de las clases de danza, consistía en relacionar la disciplina con el auto control. El primer día que llegué a trabajar con los estudiantes del salón 402, la profesora al momento de entrar dijo: “ A ver todo el mundo callado y quieto, que no digan que no somos capaces de tener auto control” y más adelante agregó: “No significa que por ser del

³³ Conversación informal con la coordinadora María Isabel y la profesora de danzas Marta patricia. Marzo 2010

sur somos groseros”³⁴. Al pensar en el cuerpo como actor de esas diferentes “etiquetas” que construimos sobre nosotros mismos y sobre los demás, lo pensamos también bajo la suposición de que debe ser disciplinado y entrenado. Sin embargo este disciplinamiento también está atravesado por estereotipos sobre género y clase. Como la profesora expresa, el “auto control” es una capacidad que es deseable en la educación de los niños y niñas; aunque por otro lado, este mismo auto control es deseable en niños y niñas de clases populares. La alusión permanente a la condición socio-económica de los estudiantes del colegio (por parte de la profesora y de ellos mismos) fue algo que también llamó mi atención, pues sugería que para ellos era más difícil aprender dicho comportamiento.

Las clases de danza son un espacio para aprender a controlar el cuerpo y lo sentidos, para adquirir “buen gusto” y “verse bien”, todo esto bajo la suposición de que las clases sociales bajas no tienen “naturalmente” esta conciencia incorporada, sino todo lo contrario. La idea que menciona “por ser del sur” como un componente determinante en la forma de ser de las personas, es a la vez contrastada con una pretensión de separación, de diferenciación de marcador legitimado por el sentido común.

“ Para todo tiene que haber una organización, pero es que ustedes no se dejan enseñar”- Afirma Marta Patricia. El auto control combina pues unos componentes corporales y emocionales notables. Supone que hay unas formas “adecuadas” de moverse normalmente reduciendo la agresividad, y por lo tanto controlando los “malos hábitos”. Esto en otros términos, implica que hay unas intervenciones a lo corporal que a través de ciertos ejercicios modelan el cuerpo desde unas formas hegemónicas de entender y producir éstos.

34 Comentarios de la profesora de danzas durante clase con el grado cuarto. Octubre de 2010

2.3 “Todos sonriendo porque bailar es una fiesta” educar las emociones y los sentidos

Algunos trabajos que se han acercado al estudio de las pedagogías del cuerpo, explican que dichas pedagogías dan centralidad a la psicomotricidad y a la sensibilidad, apuntando a una reflexión acerca de la formación estética del cuerpo y la vinculación de los sentidos en la experiencia del aprendizaje (Silva Pereti y Silva, 2007), es decir la pedagogía es vista como una posibilidad para desarrollar nuevas capacidades que combinen lo corporal y lo estético. En términos de aprendizaje, las pedagogías del cuerpo hacen parte de las “cosas enseñables” (Martínez, 2007), es decir se alejan de una supuesta “naturaleza instintiva” para entrar en un terreno de lo aprehensible donde por supuesto se abre la posibilidad a su intervención.

En mi propia experiencia, si bien he encontrado que estas clases conservan similitudes con otras clases como la educación física respecto a su pedagogía, tienen también un componente importante con respecto a la relación entre el cuerpo y las emociones. Esta relación se traza en varios sentidos. Por un lado, hay una idea de que la danza es una herramienta útil para enseñar valores como la convivencia y el liderazgo. Pero por otro lado también, hay una pretensión de que a través de la danza, se concreten en los niños emociones relacionadas con un “sentido de pertenencia” a la nación. Ambas vías, suponen que la danza tiene un componente de regulación de las emociones importante dentro de la educación. A continuación, explico cada una de esas vías y la relación que existe entre ellas, a partir de la explicación de hace la coordinadora sobre el papel de la clase de danzas en el colegio.

“El colegio tiene como fortaleza todo lo que tiene que ver con la parte artística, osea aquí realmente lo cultural es un fuerte muy importante y es lo que los moviliza y lo que les permite expresarse, es donde hacen ese ejercicio de liderazgo también como de forma muy clara, esos líderes, pero a la vez es lo que les permite desfogar muchas de sus cosas. Esta es una comunidad bastante deprimida, es una comunidad con muchas

dificultades, y el arte les permite a ellos canalizar esas cosas y de todas maneras ver el mundo como más bonito. Entonces por eso aquí tiene tanta acogida. Todo la poesía, la danza, el dibujo, cualquier expresión artística es impresionante la acogida que tiene a cualquier nivel”³⁵

Sobre la primera vía, la danza como herramienta para la formación en valores, quiero destacar a partir del relato de la coordinadora citado arriba, que la mención a la condición socio-económica de los estudiantes es clave. Aquí la coordinadora hace una interpretación de cómo esta condición afecta la vida emocional de los estudiantes, y los hace más proclives a actitudes “negativas” como el maltrato y la violencia. Sin embargo, al hacer énfasis en que a través del arte se puede “desfogar” muchas de estas condiciones, otorga a la danza un carácter conciliador y formador de personas que pueden controlar esas emociones. Como ella lo explica, es a través de la danza que se “canalizan” estas emociones. Una vez más, esa idea de canalización supone una uniformidad en cuanto a cuales son esas emociones “deseables” para experimentar en determinado contexto. A través de esta idea de la danza en relación con lo emocional, también es posible dar cuenta de cómo las ideas sobre el liderazgo y la convivencia se articulan en esta formación. Para profesores y estudiantes el tema de la convivencia es central en el colegio. Esta convivencia es además entendida como una forma de “tolerancia de la diferencia”.

Existen por ejemplo campañas dentro del colegio que invitan a “aceptar nuestras diferencias y aprender de ellas”³⁶. Al preguntar de que se trataba esa “diferencia” de la que hablaban, varios estudiantes me explicaron que tenía que ver con que todos eramos distintos, veníamos de diferentes regiones, teníamos costumbres distintas, hablábamos distinto, teníamos diferentes gustos, “que por el hecho de que a uno no le gusten, no significa que sean malos”³⁷. Estas afirmaciones están cargadas como vemos del discurso sobre la diversidad que he venido mostrando y la aceptación de una “igualdad en la diferencia” es decir, respeto y buen trato por igual, entendiendo que somos distintos (de

35 Entrevista con la coordinadora María Isabel Barandica. Septiembre 10 de 2010

36 Tomado de cartelera del colegio. Mayo de 2010

37 Comentario una niña de grado cuarto.

muchas formas). Así la manera como se entiende esa “diferencia” esta mediada por sentimientos de aceptación y rechazo permanente.

Con respecto a la segunda vía, quiero señalar que las emociones son entendidas como algo que puede ser moldeado, por lo tanto es posible eliminar o por lo menos controlar emociones “negativas” como la agresividad y a la vez inculcar emociones “positivas” como el “amor por la nación”, la alegría, la festividad. Estas últimas eran ideas con frecuencia expresadas por la profesora y los estudiantes, al referirse a la importancia de la danza dentro de los aprendizajes en el colegio. Para ellos a partir de aprender danzas folclóricas que hacían alusión a “una cultura autóctona”, adquirían “amor” y “sensibilidad” por sus raíces, entendían su identidad como algo alegre y para sentirse orgulloso. Todo esto para la profesora (y en últimas también para la los niños) significaba un aprendizaje útil y positivo. Esa emocionalidad de la que hablo, está presente en las conversaciones y formas de bailar de los niños. En la siguiente conversación, que sucedió durante la clase, los niños me explicaba algunas de sus impresiones acompañándolas con movimientos de su cuerpo para mostrar como era esa relación con el folclor.

- ¿Y por que en las clases bailan sobre todo folclor?
- porque nos identificamos con el
- ¿Y cómo pasa eso?
- Uno ponerse a escuchar folclor porque si, pues no, como que uno diga, póngame esa cumbia (haciendo movimientos de la cadera y simulando que tiene una falda ancha), póngame ese joropo (risas mientras zapatean) pues no, esa cumbia me la bailo (risas), pero cuando estamos aquí en las clases de danza eso es como, uno se mueve tan chévere (sacuden todo el cuerpo, y levantan los brazos) osea es más que todo el movimiento, el cuerpo, como que uno lo lleva, se pone contento, entonces es más que todo por eso que nos gusta tanto el folclor”³⁸

38 Entrevista con niños y niñas de quinto de primaria. Agosto 27 de 2010.

De verdad siempre le ponemos el contexto colombiano, es muy importante, este año es el carnaval de Barranquilla, el año pasado fue toda la zona Cundiboyacense. Y eso siempre termina siendo un día de fiesta, un día bonito un contraste bastante fuerte con lo normal³⁹

Como vemos aquí, los estudiantes trazan una relación entre el cuerpo (en el “movimiento chévere”) y la emoción (en “ponerse contento”) que de alguna manera contrasta con ese cuerpo disciplinado del que he hablado arriba y lo lleva más allá, a la construcción de un cuerpo sensible y emotivo, que les permite un aprendizaje entre lo disciplinado y lo expresivo (que se complementan). Esta relación hace que la educación del cuerpo sea entendida como articuladora de otros procesos de aprendizaje, en este caso a través de esas dos vías que he mencionado.

Ambas vías tienen además, una articulación importante entre ellas en la medida en que esa promoción al liderazgo y al aprendizaje de unos valores, se piensa en términos nuevamente

Foto 10: 5 de octubre 2010. Estampida marimonda



de “educación en la diversidad”, la convivencia aparece como un tema central para mitigar impactos creados por la “intolerancia” a “lo diferente”. Además, se intenta también enfatizar en la diversidad como algo positivo, enriquecedor, motivo de orgullo y de “alegría”. La afirmación de la coordinadora lo explica bien, cuando habla

sobre el “ día bonito en contraste con lo normal” pues me da a entender también, que la

39 Charla informal con la coordinadora María Isabel Barandica. Octubre de 2010

clase social juega un rol interesante en el contexto del aprendizaje. La danza es una posibilidad de "ser otra cosa" "vestirse y actuar como otro"⁴⁰ y contrastar su realidad, la mayoría de las veces inserta en situaciones de pobreza, con momentos de festividad y celebración a partir de un trabajo hecho por ellos mismos.

Cuerpo sentidos y emociones han sido pues el centro de esta sección. Alrededor de las metodologías y contenidos de la clase de danzas folclóricas, he ido trazando una relación entre estos aprendizajes corporales y la posibilidad de una educación de los sujetos que implica tanto disciplina, como exploración de la sensibilidad y la creatividad. Para mi es importante rescatar una vez más, la importancia de estos aprendizajes para la formación de los estudiantes, en la medida en que al insertarse en su rutina va creando unas representaciones de sí mismos y los demás y significando la práctica como formadora de identidades.

Como he ido mostrando es a través de ejercicios que implican ritmo, coordinación y expresión, que los niños van relacionando sus cuerpos, movimientos, sensaciones y emociones, a otras nociones que vinculan sus identidades de género, raciales y de clase. Todo este proceso llevado a cabo también, gracias al énfasis de las clases en el folclor como herramienta para educar en tradiciones culturales e identidades nacionales, que como he mostrado también hace parte de conocimientos que vienen de proyectos estatales, pero circulan en la cotidianidad de maneras naturalizadas. A través de estos aprendizajes, los niños incorporan y refuerzan ideas sobre lo que significa ser mujer, ser hombre, ser negro, ser indio, ser pobre, ser de regiones diferentes a Bogotá; aprenden a reconocerlo, explicarlo y darle un significado dentro de sus vidas como identidades establecidas, muchas veces estáticas y totalizantes, pero que pueden también entrecruzarse y en esa medida dar nuevos resultados.

40 Comentario de una niña de grado tercero durante la clase de danza. Septiembre de 2010

Estos “cruces” que señalan y clasifican los niños, serán la clave para entender todos los significados que se ponen en juego, al hacer una representación de las personas que consideran (o se consideran a si mismas) identificadas en términos de cualquiera de los marcadores que he mencionado (raza, clase, género, región) y que se negocian a través de sus cuerpos y la forma de llevarlos. Sobre estas formas como se identifican, se categorizan y se jerarquizan estas representaciones nos ocuparemos en las siguientes páginas.

3. ¿CÓMO NOS VEMOS? MULTICULTURALISMO, DIFERENCIA Y REPRESENTACIÓN

¿Cómo llega uno a comprender su propio cuerpo y el de los demás como un lugar definido racialmente, regionalmente y en términos de género y clase ? ¿Cómo se intersectan estas categorías entre sí a través de actividades diarias como la clase de danza?

Este capítulo intenta dar respuesta a estos interrogantes. Retomando algunos de los postulados sobre el modelamiento de las emociones y los sentidos a través del cuerpo expuestos en el capítulo anterior, profundizo a continuación en una exposición sobre cómo desde el colegio y las clases de danza los estudiantes construyen identificaciones y clasificaciones sobre ideas raciales, de género, clase y región. Este proceso, como mostraré se enmarca en el debate sobre las tensiones del multiculturalismo y su contraste con la construcción de unas identidades en la “banalidad” a través de la práctica de la danza folclórica.

Representar lo racial, lo regional, el género y la clase implica que de entrada estamos haciendo una interpretación de estas cuestiones, es decir, las percibimos, las entendemos y les damos un significado dentro de nuestras vivencias. En este caso, dicha interpretación está mediada por el uso de nuestro cuerpo en la práctica de la danza. Como he sostenido a lo largo de este texto, el aprendizaje de las danzas folclóricas, por sus contenidos, técnicas, estrategias pedagógicas, y usos en el colegio, saca a la luz estas representaciones en la práctica, ya que al estar permanentemente representando clases sociales, razas, regiones, géneros y etnicidades, fortalecen unas ideas sobre cómo el cuerpo “se comporta”, “se lleva”, “se debe ver” según lo que esté interpretando.

Algunas investigaciones en antropología, así como también en estudios sobre danza han abordado esta relación entre la construcción de identidades nacionales y la representación a

través de la danza de dichas construcciones. Menciono aquí dos de ellas, que me brindaron elementos importantes sobre la forma como ha sido pensada la danza como herramienta política, en la representación de unas diferencias étnicas, raciales y de género a nivel de la nación.

En primer lugar, el trabajo sobre compañías de danza folclórica financiadas por el estado del autor Anthony Shay (2002) *Choreographic Politics: State folk dance companies, representation and power* explora las representaciones que se hacen sobre la identidad nacional y sobre las diferencias culturales en las compañías de danza folclórica de diferentes lugares del mundo. A Shay le interesa señalar cómo estas representaciones están fuertemente politizadas y cargadas de significados sobre lo que significa pertenecer y no pertenecer a la "cultura nacional dominante". Es interesante además, el lugar que le da a la danza como una práctica vivencial que parece despolitizada, lo cual le brinda un lugar importante dentro de las representaciones nacionales como lugar de verdad. Las danzas folclóricas son un escenario interesante para evidenciar representaciones incorporadas que evidencian construcciones escencializadas, prejuiciosas o de tensiones raciales, religiosas, étnicas etc de lo nacional. En segundo lugar, el trabajo de Daniel (1991) *Changing Values in Cuban Rumba, A Lower Class Black Dance Appropriated by the Cuban Revolution*, que entiende la danza como una herramienta poderosa que ha sido utilizada en el moldeamiento de ideologías nacionalistas y en la creación de sujetos nacionales, muchas veces más que la política. En su texto ilustra la apropiación de prácticas culturales populares en Cuba, como una estrategia estatal pos-revolución para generar la idea de una cultura nacional, utilizando la reafirmación y difusión de la rumba como danza nacional.

Relaciones similares con el aprendizaje, ejecución y difusión de danzas folclóricas ocurren en el el colegio. Esa tensión entre el pertenecer y el no pertenecer que menciona Shay (2002), es el caso del colegio potenciada a partir de las clases de danza donde se clasifican y jerarquizan las corporalidades. Dicho proceso conserva sin embargo nociones de

diferencia que tradicionalmente se han enmarcado en el proyecto de la unidad nacional homogénea, o mestizaje. En este sentido esa apropiación de prácticas culturales populares como las llama Daniel (1991), sirve para fortalecer una idea de nación multicultural que conserva una estructura de diferenciación más o menos clara. Por un lado, el sujeto mestizo asociado a las identidades regionales y por otro lado las "razas" negra y india relacionadas con identidades étnicas que necesitan ser incluidas en la nación a través de la apropiación y difusión de dichas prácticas (como sus danzas o su música). En este capítulo, a partir de la perspectiva de la interseccionalidad de las categorías raciales, regionales, de género y de clase mostraré la forma en que los niños apropian esta estructura y clasifican la diferencia a partir de ella, en un ejercicio de comprensión de la multiculturalidad que solo permite ciertas relaciones y en ciertas direcciones.

3.1 Sobre interseccionalidades y estereotipos. Identidad, identificación y clasificación.

En cierto modo, la danza es nuestra historia, nuestra cultura, entonces cuando uno empieza a bailar y a saber sobre folclor, dice ahh mire!, los negros eran así, o ahh mire! esta danza es de los negros esclavos o esta danza es de los indios yo no se que, o esta es de la alta sociedad de Santa Fe, entonces son cosas así, como por medio de la danza, el folclor uno comienza a conocer sobre su pasado sobre lo que le enseñan a uno en otras clases, sobre la historia de su país uno lo ve más claro en esto, la profesora de sociales habló de esto, pues acá en la danza está, cosas así⁴¹

Las identidades se construyen en conjunto, son representadas e incorporadas. Estos tres procesos además, requieren que haya una identificación por parte de quienes pertenecen a este grupo y por parte de quienes no pertenecen a este grupo para legitimar su unidad.

41 Entrevista con niñas de grado cuarto. Septiembre 16 de 2010

Adicional a esto, las representaciones de esa identidad al estar identificadas con ciertas características son a su vez clasificadas a partir de juicios de valor y de jerarquizaciones.

Para entender la danza como una práctica en la que se producen unas representaciones de nosotros mismos y de los demás desde lo corporal y lo expresivo, hay que tener en cuenta que la danza tiene diversos significados para los grupos sociales, significados que se están produciendo o reafirmando constantemente. La representación como categoría analítica en el caso de mi trabajo, parte de una práctica a la que se le dan múltiples significados en diversos contextos, para entender este concepto de representación, retomo el trabajo de Stuart Hall (1997) quien explica que la cultura se fundamenta en significados compartidos y son esos significados los que nos dan un sentido de identidad y pertenencia. La idea de representación en Hall es cercana a la identidad y al conocimiento de significados compartidos, una suerte de "sentido común" que dentro del aprendizaje de danzas, va a ser determinante en la manera como los estudiantes entienden dicha práctica y la relacionan con otros aspectos de sus vidas. Recordemos que ese proceso de construcción de las identidades, esta asociado en mi trabajo con la identificación, concepto que retomo de Benei (2008) para destacar una tensión en los procesos de "formación del ser" (individual y colectivo) donde la búsqueda de esos "objetos de identificación" resultan en asociaciones emocionales importantes o en procesos inconscientes que modelan un grupo de pensamientos, sentimientos y emociones atribuidas a esa identificación como una "imagen".

El trabajo de Benei, como vemos tiene una pregunta de carácter psicoanalítico, sobre las formas en las que se llega a experimentar fenomenológicamente un sentimiento de "identificación" con una identidad nacional, es decir, como llega uno a convertirse (sintiéndose) un sujeto perteneciente a una unidad nacional. A pesar de que mi trabajo no tiene esta relación con la antropología psicoanalítica, sí sugiere que desde la experiencia de la incorporación (refiriéndome específicamente al cuerpo) hay un proceso de creación de un sentido común, que se vuelve inconsciente (Hall, 1996) y donde es posible entender la

identificación, con una “identidad cultural” que determina mis relaciones con los demás, que hacen y no hacen parte de esa identidad.

Estas formas de identificación y clasificación de las identidades, fueron importantes en el análisis de las representaciones de cuestiones raciales, de género y clase y región, en la medida en que me permitieron ver como se elaboraban, circulaban y que usos tenían dentro de las clases de danza en el colegio. Todo esto, para tratar de precisar una reflexión sobre la dimensión política de la danza en los espacios escolares con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia. Muchas veces la identificación en estos espacios se constituye en términos de lo que siento “cercano” y lo que siento “lejano” a mi, en términos espaciales (cuando se refieren a otras regiones diferentes de Bogotá) o en términos temporales (cuando se refieren a las identidades étnicas o regionales como lo pasado, lo no-moderno) así como también en términos positivos o negativos o de jeraquización de esas diferencias.

Considero que estas formas de clasificar la danza, al ser entendida por los estudiantes como una representación de “cada cultura”, traslapa estas identificaciones y clasificaciones a formas de jerarquización, para legitimar unas relaciones de poder en términos racializados, sexualizados, de género y clase. Así, los postulados que hacen referencia al multiculturalismo, se limitan a unas formas aceptadas de diferencia, unas formas homogeneizadas que no reten las representaciones ya construidas. Dichas representaciones serán entonces poderosas, por su carácter inconsciente que se construye en la banalidad, es decir, en el ejercicio de representación cotidiana a partir de actividades en apariencia despolitizadas como la danza (Benei, 2008; Shay 2002). A esto volveré en la última parte de este capítulo.

Por último, es necesario subrayar la perspectiva de mi análisis que si bien se enmarca en lo experiencial, reconoce que estas nociones que aparecen en la realidad para explicar la diversidad, la identidad, y la diferencia están todo el tiempo intersectadas. Es decir

aparecen simultáneamente, otorgando nuevos significados a lo representado. La raza no puede pensarse sin el sexo, el género sin la clase social y así varias relaciones de las que me interesa dar cuenta aquí. Esta perspectiva que relaciona lo racial y las cuestiones de género como dos dimensiones intersectadas la retomo del trabajo de Peter Wade, Fernando Urrea y Mara Viveros *Raza, etnicidad y sexualidades, ciudadanía y multiculturalismo en América Latina (2008)* donde se hace énfasis en una racialización del sexo y sexualización de la raza. A pesar de que la perspectiva de clase y región, no aparece con tanta fuerza en este trabajo, la incluyo por mostrarse como un eje también central, un elemento que de manera permanente articulaba no solo la relación entre estudiantes sino también mi propia relación con ellos.

Una vez clarificados los conceptos de identidad, identificación y clasificación en el contexto de las representaciones en la danza, quisiera retomar a continuación algunas experiencias y conversaciones con los niños y las niñas en el colegio, para analizarlas a la luz de estos conceptos y dar cuenta de las formas cómo esas ideas sobre la raza, el género, la clase y la región se intersectan, es decir cómo cada una de ellas cobra distintos significados en su relación con las demás.

3.2 “Bailo como indio, bailo como negro, bailo como niña” el aprendizaje de danzas como espacio de tensiones

Durante mi trabajo de campo en el colegio, fue para mí evidente que afirmaciones, usos del cuerpo, juicios e impresiones que llevaban a cabo los niños y las niñas, relacionaban nociones racializadas, de género y clase para explicar la experiencia cotidiana de sus aprendizajes. Ahora quiero argumentar que, si bien estas nociones solían explicar esas relaciones, siempre aparecieron en tensión, es decir, problemáticas y en ninguna medida sin contradicciones. En esta parte quiero dar significado a esas relaciones que hacen los niños y los maestros, utilizando las categorías de raza, género, región y clase para señalar esas

contradicciones al interior de su relación con las danzas folclóricas en la construcción de la identificación de los sujetos.

Argumento que los actores sociales, en este caso los niños y los maestros producen y re interpretan los sentidos, las emociones y las corporalidades que señalaba en el capítulo anterior, a partir de una experiencia de aprendizaje inmersa en un proyecto de producción de sujetos nacionales. Considero estos elementos (emociones y corporalidades) como artefactos incorporados cultural y socialmente, que tienen un papel central en la construcción de una idea de pertenencia nacional, a través de la rutina diaria (Benei, 2008-

1). La producción de esa unidad *Foto 11: 5 de octubre 2010. Desfile en blanco y rojo*

nacional, va más allá del “simple” disciplinamiento de los niños, envolviendo esas rutinas en esquemas culturales y políticos que se producen de manera simultánea con la experiencia corporal (Benei, 2008-1).



En primer lugar, hay que entender que la clases de danzas son un momento importante porque implica, no solo representar unas identidades particulares, sino también reafirmar la propia; lograr crear una separación con lo que “no soy” así me toque “parecer”, como en el caso de los bailes “negros” o “indios”, donde los niños explican que tienen que bailar como ellos (los negros o los indios), pero siempre reafirmando su condición de blancos o mestizos. Sin embargo, no es sólo lo que los niños dicen, es también lo que hacen, cuando bailan folclor adoptan posiciones corporales y realizan movimientos que asocian con formas diferentes de llevar el cuerpo a las de “su identidad”- como le llaman. Utilizan movimientos exagerados del pecho y la cadera, dan grandes saltos, todos estos movimientos que identifican como propios de

danzas sobre todo indígenas y negras. Estas características, estarán presentes todo el tiempo en la definición a través de los sentidos, las emociones y las corporalidades de la experiencia de la danza para los niños, en el ejercicio de clasificar a partir de “quienes son” o “a quienes están representando”, un cómo deben moverse en cada caso.

Las clasificaciones en términos raciales y de género emergen permanentemente, relacionadas por los niños con características que son visibles en si mismos o en sus compañeros, y que resultan ser en este y otros contextos, el sustento de relaciones desiguales que tienen una trayectoria histórica de dominación, a través de diversas prácticas del día a día (Urrea, 2008). La importancia de estas categorías y la centralidad que tienen para este trabajo, tiene que ver con ese carácter visible; al darle una mirada al cuerpo y sus aprendizajes, la raza, la clase y el género, son formas de identidad que comparten dos aspectos: son fundamentales y a la vez periféricos al ser, puesto que operan a través de marcadores visuales en el cuerpo que son identificados por otros. (Alcoff, 2006). Con esto quiero subrayar esa base “material” de las identidades que no puede ser desconocida. También somos con nuestro cuerpo y estamos identificándonos y siendo identificados a partir de él y de las representaciones que de él construimos en conjunto.

Las danzas folclóricas son un aprendizaje que supone la confluencia de todas estas categorías de forma muy particular. Como mostré en el primer capítulo, la relación entre danzas folclóricas y clase social en el colegio, se evidencia en la medida en que las danzas son consideradas algo popular y tradicional, pero también asociado a clases “bajas”, en contraposición a otras danzas como el ballet o la danza contemporánea que aparecen más evidentemente como propio de las “clases altas”, en términos de música, vestuarios y movimientos. Sin embargo, esta sola afirmación ya implica una relación con otras categorías. Al ser el folclor una danza donde los roles de género están fuertemente demarcados, los estudiantes la encuentran menos problemática para asumir una corporalidad que no rete sobre todo la masculinidad. Esta masculinidad, de alguna manera también se encuentra asociada a una cuestión de clase, pues se sugiere que la “clase baja”

esta más atada a una sexualidad heteronormativa (Urrea, 2008), que debe entre otras cosas ser “evidente” en el cuerpo. Aquí existe simultáneamente otra asociación con el género y la sexualidad, pues lejos de ser un asunto meramente de preferencias sexuales, esos marcadores de género tienen una estrecha relación con la forma de llevar tu cuerpo, tus comportamientos y tus movimientos.

Por otro lado, las cuestiones raciales son también un eje importante en la comprensión de la danza. La forma (en términos de expresión y movimiento) de tu cuerpo es o no aceptada (legitimada como “correcta”) según marcadores raciales visibles. Entre otras cosas porque la danzas folclóricas así como tienen unos roles de género definidos, suelen también tener unos marcadores raciales notorios. Las danzas no en vano suelen categorizarse en estos términos (danzas negras, danzas campesinas, danzas indígenas) aludiendo a identidades étnicas y raciales que corresponden a unas corporalidades muy puntuales en la interpretación de la misma.

Negritud y sexualidades

Al respecto de estas representaciones de lo que se es y lo que no se es en términos raciales y de género, destaco una conversación que tuve con algunas niñas de cuarto durante la clase.

-
- A los niños no les gusta el mapalé les da pena porque se tienen que mover así rápido, así como alborotado y creen que les van a decir maricas
 - ¿y a ustedes les parece que se ven maricas?
 - (risas) Algunos sí, pero otros no, porque por ejemplo Damián (señalando a un niño proveniente del Chocó) lo hace bien⁴²

En el caso de esta conversación, existe una necesidad de conservar una coherencia entre identificaciones que se cruzan, esto supone que tu raza y género deben estar acordes a la forma como te mueves, es decir deben corresponder a los “ideales” o a “formas normales” de la corporalidad en la cual te encuentras inscrito. En el caso de Damián bailar mapalé no

42 Entrevista con algunas niñas de grado cuarto. Septiembre 16 de 2010

supone ningún reto a su masculinidad pues, identificado con el marcador racial como negro, se “espera” que su cuerpo se comporte de esta manera “alborotada” “rápida”. Bajo la idea de que este baile “corresponde” a su raza, es decir, se asocia con la región de procedencia, y se explica como “perteneciente a su cultura”, se ocultan las asociaciones entre raza, movimiento y sexualidad que confluyen en el cuerpo de este estudiante.

A pesar de que Damián es chocoano y el mapalé es enseñado en la clase como una danza típica de la región Atlántica, el estereotipo racial de “lo negro”, opera aquí de manera interesante pues totaliza las expresiones dancísticas y objetiviza las corporalidades haciéndolas uniformes para todo aquel que se considere dentro de esta categoría racial. Adicional a esto, la representación está también atravesada por un marcador de género importante, pues se atribuye como “natural” unos movimientos que se entienden sexualizados (el calificativo “alborotado” hace referencia por lo general a los movimientos en contracción de la cadera, pelvis y pecho, propios de estas danzas); donde nuevamente se representa esa relación entre raza-cuerpo-sexualidad-género como coherente y “natural”, haciendo de Damián un “exponente” ideal de dicha relación.

Los niños, hacen una representación a través de lo que dicen pero también a través su cuerpo. Para ellos es posible bailar “como negro”, “como marica”, “como indio”, “como niña”- combinando formas de representación entre lo que se dice y lo que se hace. Es importante sin embargo señalar, que estas representaciones son posibles, porque son compartidas y hacen parte de un sentido de común que da significado tanto a lo dicho como a las acciones. De esta forma, la acción de bailar actúa como algo que permite reconocer fácilmente, y “a simple vista” elementos raciales, de género y de clase en otros niños.

Una forma de evidenciar esto, es a través de una común expresión durante las clases, donde se afirma que tal o cual “parece un marica”. En este caso, el ser o no “marica” no está determinado por una preferencia sexual, sino mediado por la forma como se mueve tu cuerpo y la manera como los demás leen ese movimiento, es decir, lo identifican como

inscrito dentro de unas imágenes particulares a través de la construcción de unas formas identitarias (desde los cuerpos) estereotipadas.

La representación de esas imágenes aparece también sujeta a juicios (en términos positivos o negativos) apareciendo pues otro lugar de tensión de estas identidades. Si bien muchas veces estos juicios no eran hechos de manera directa, como en el caso de “bailar como marica” “bailar como niña” que como he mostrado tienen una connotación negativa subyacente, que sugiere que hay un rechazo o una valoración negativa a esas formas corporales asociadas con una representación de género y sexual del comportamiento; en otros casos sí hubo juicios directos que me permitían entender como se “calificaba” esa diferencia. Sobre esto, destaco aquí una conversación con un niño de grado quinto.

- Pues por ejemplo como Iván, que es más racista que que.
- ¿Y por que?
- Como que no le gustan algunos bailes porque dice que son de negros y eso. Pero eso es como por la familia de el, en si los papas y como los primos. Pero entre nosotros no hay ese problema de que danza de negros, al contrario si los negros se mueven mejor y sus danzas son muy buenas, entonces ninguno le pone problema.⁴³

De esta conversación quiero señalar dos puntos sobre la elaboración de las representaciones. Primero entender cómo esta valoración se da en términos positivos o negativos. Para este estudiante su compañero es racista porque no le gusta bailar, pero además porque asocia esa danza con unas condiciones raciales que la sustentan. Lejos de criticar esta posición el estudiante lo que hace es controvertir su argumento con otro juicio, esta vez en forma positiva, pero en ningún momento rompiendo esa relación entre la danza y la identidad racial.

43 Entrevista con niños de quinto de primaria. Agosto 27 de 2010

foto 12: 5 de octubre 2010. Buscando pareja para bailar



Siguiendo a Mara Viveros (2008) , señalo como una vez más aparece en este caso la representación de lo negro asociada a su “capacidad natural” para la danza. Viveros afirma que si bien la cultura negra ha sido reconocida como importante dentro de la identidad cultural nacional, sigue siendo de manera ambigua, puesto que la construcción de sus imágenes “positivas” sigue limitándose al reconocimientos de sus destrezas para la música, el baile y el sexo y por lo tanto, sigue asociando sus cualidades físicas a la realización exclusiva de estas cualidades.

En segundo lugar además, quiero señalar cómo la representación de lo racial y la relación que establecen los niños con ella a través de la danza, al ser parte de un sentido común, está mediada también por otros espacios que confluyen en sus vidas como su contexto familiar o los medios de comunicación. Estos otros contextos a pesar de exceder los alcances de esta investigación, son importantes para entender el lugar del colegio como uno construido desde todos esos otros espacios, que a la vez se intersectan y alimentan. En esta medida me es posible afirmar que los significados construidos desde la familia se ponen a prueba de manera permanente en el colegio, se re elaboran, se comparten y viceversa.

Indianidad y pasado ancestral

Otra forma de clasificación de las danzas sucede en términos de una identificación de las mismas con identidades étnico-raciales, y su asociación a otras formas corporales particulares. Recuerdo con esto una conversación con niños de grado cuarto durante el recreo.

- A mí me gustan los bailes indígenas
- ¿y por qué?
- no sé, me gustan por la ropa y los pasos, pero nosotros no somos indígenas, hacemos como ellos
- ¿ y cómo hacen ellos?
- así que saltan y se transforman en animales⁴⁴

El énfasis que hace el estudiante en “bailar como indígena pero no ser indígena” es importante para entender ese proceso “interpretar” una danza y “representar” una identidad. Estos dos procesos confluyen en varias formas, pues como venía diciendo, hay unos marcadores que hacen que se me identifique como “negro”, “blanco”, “mestizo”, “gay-marica” y que tienen que ver con la forma como me veo (apariencia) y la forma como me muevo y me comporto. Pero existe también una capacidad de “parecer”- “hacer como” que implica que entiendo y puedo incorporar esas otras formas de moverme y comportarme que son diferentes a mí, que no son las “propias”.

El gusto por las danzas indígenas que mostraban y expresaban los niños estaba relacionado con la representación que los niños comparten de los indígenas como hombres fuertes, guerreros, que se transforman en animales; características que llaman su atención pues por un lado, son asociadas a lo masculino, pero por otro lado son “muestra de su pasado”. En este sentido la identificación ocurre en la medida en que los niños logran apropiarse de las ideas que les transmite la profesora (y los contenidos del colegio en general) sobre el reconocimiento y valoración de lo indígena como pasado ancestral y glorioso, motivo de orgullo.

44 Entrevista con niños de grado cuarto. Septiembre 15 de 2010

foto 13: 5 de octubre. Bailadores



No obstante ocurrió que dentro de los bailes que se planearon para el Carnaval Chileno aparecía una cumbia. En el salón al que le fue asignado el montaje de esta coreografía se encontraban dos niñas indígenas (Emberas), y durante el montaje y los ensayos resultó todo un problema lograr que los niños quisieran bailar con ellas.

La cumbia como baile de parejas requería que niños y niñas bailaran juntos, sin embargo muchos de ellos manifestaron que ellas no sabían bailar porque eran indígenas, y los indios eran tímidos y no se sabían mover. Esa representación en términos positivos de lo indígena en las danzas, entra entonces en tensión con otras formas de entender lo indígena que coexisten a ella. Una de esas formas, es la idea de los indígenas como personas tímidas, calladas, cuya sexualidad es pasiva, características que son visibles en sus cuerpos a la hora de bailar. Esta representación se relaciona únicamente con la idea del indígena actual, es decir, esta forma de entender lo indígena siempre fue sugerida por los niños al momento de hablar de sus compañeros indígenas, o a la hora de imitar su forma de bailar; imitación que muchas veces aparecía en forma de burla. Con la cabeza baja, los pies arrastrados y los movimientos pequeños, esta corporalidad del “indígena actual” contrasta pero coexiste con ese indígena poderoso y fuerte “del pasado”.

Mestizos y regionalismos

El colegio reproduce unas ideas y a veces las radicaliza de un “nosotros” y un “ellos”, de una “mayoría” y una “minoría”. Muchos de los niños suelen hablar de las personas (a veces sus mismos compañeros) provenientes de otras regiones de forma negativa. A veces se refieren a ellos como “raros”, “feos”, “que hablan chistoso”, “que se mueven chistoso”-

refiriéndose a la forma como bailan en clase. Esto evidencia también una idea de jerarquización de las regiones y las razas (muchas veces los niños, se refieren a personas de otras regiones como personas de "otras razas")

Dentro del trabajo tuve yo misma el reto de enfrentarme con mi propia experiencia de identificación. Soy pereirana, usualmente reconocida por otras personas como paisa. El ser de otra región resultó ser un marcador que los niños también reconocían. Casi ninguno de ellos podía identificar de donde era yo, aunque siempre notaban que no era bogotana por mi forma de hablar. Esto se convirtió en una pregunta recurrente mientras hablaba con ellos, les causaba curiosidad, necesitaban ubicarme dentro de algún lugar para saber cómo era yo, cómo tratarme.

foto 14: 5 de octubre 2010. Paseando por la región



La coordinadora y la profesora de danza, ya me habían contado, que en los últimos diez años se presenta en el colegio un gran número de niños que llegan desplazados de otros lugares de Colombia. Las principales zonas de las que llegan son Cesar, Chocó, Tolima, Huila, Boyacá y Santander.

También me contaron que en general, les ha costado "adaptarse" al nuevo colegio y que muchas veces no son tan bien recibidos. Muchos de estos niños son motivo de burla o sufren discriminación por su forma de hablar o de vestir; a pesar del uso de uniformes en el colegio, hay niños que van con la ropa o los zapatos rotos, o en ocasiones con camisetas y pantalones que no corresponden al uniforme; esto suele ser motivo de burla y algo que los

marca como diferentes entre sus compañeros, a veces fui también testigo de burlas en las que se refieren a ellos como "raros" "feos" o "maricas".⁴⁵

Un día, me encontraba observando uno de los ensayos para la presentación del carnaval del salón 401. Uno de los niños no quiso bailar más porque como dijo le estaba doliendo un pie. Finalmente consiguió el permiso para que lo dejaran salir y se sentó a mi lado. Yo comencé a preguntarle por qué no quería bailar y me dijo otra vez que le dolía su pie. Entonces insistiendo le pregunté que si el baile que estaban haciendo le gustaba. El niño (Juan Danilo) me dijo que sí y aunque no supo recordar el nombre del baile que estaba haciendo, dijo que era de carnaval, de las fiestas de la costa y de los negros. Me explicó también que le costaba dificultad, que el "no era capaz de moverse así".

Después comenzó a hacerme preguntas a mi, parecía muy curioso sobre mi presencia en el colegio. Así , le expliqué que era estudiante de la Javeriana y que estaba haciendo mi proyecto de tesis en su colegio y ayudando a la profesora Marta con algunas cosas del montaje. Prestándome mucha atención a todo lo que estaba diciendo comenzó a preguntarme más cosas haciéndome imposible "entrevistarle" o por lo menos averiguar más sobre la clase.

La conversación transcurrió más o menos así:

- Y tu donde naciste? Me preguntó

- En Pereira

Riendo, agregó:

- Y eso es en el Huila?

- No, eso es en Risaralda

- Yo pensaba que tu eras del Huila

- Si? Y por que pensaste eso?

- Porque todos los niños de este colegio que hablan así feo como tu son del Huila

Para ese momento otro niño se había unido a la conversación y agregó:

- No, yo si se de donde es ella.

45 Extraído de entrevista con la coordinadora María Isabel Barandica. Septiembre 10 de 2010

- Si? De donde – Pregunté yo
- Usted es de allá de donde es la Comuna 13
- Y donde es la comuna 13?
- Ahh no!, yo no se, pero usted habla como los de allá, solo que no es ñera

Luego la conversación se centró en imitar mi acento y yo el de ellos a ver quien lo hacia mejor⁴⁶.

La necesidad de los niños por identificar mi acento consistía también en poder clasificarlo dentro de las formas como entienden la distribución de la diferencia en el país. Si podían saber de donde era yo, entonces podrían tener alguna idea de “cómo era yo”. Por eso es tan diciente la afirmación del segundo niño que me dice “usted es de la comuna 13 solo que no es ñera” pues identifica mi región de origen a través de mi acento, pero esta imagen no concuerda con la asociación que hace de mi clase social, desde mi forma de hablar, comportarme, vestirme y moverme. Formas de clasificación de los demás, como esta, estuvieron presentes y eran recurrentes en muchos de los espacios del colegio por parte de alumnos e incluso profesores.

Por otro lado, destaco que ante el primer intento de clasificación que hace el estudiante de mi acento, cuando dice “yo pensaba que usted era del Huila”, muestra cómo los niños a través de sus experiencias cercanas, construyen una imaginación de la nación. Para él todos los que hablan diferente (y ese diferente también se califica como “feo”) son del Huila, región de la que como dije, muchos niños han llegado desplazados en los últimos años. Esta misma condición de desplazamiento, que se asocia a jerarquías de clase (usualmente profesores y estudiantes hablan de los niños desplazados como “más pobres”) podría estar explicando el juicio de valor “hablan feo”, que me manifestó el niño en nuestra conversación. Es decir, una cuestión de clase en la que se intenta demarcar una diferencia entre un “nosotros” y un “ellos” se convierte en un juicio “estético” que se mide desde la

46 Charla informal con niños de grado tercero durante el ensayo del carnaval chileno. Septiembre de 2010

corporalidad (como mencioné arriba en la forma de llevar el uniforme, hablar o moverse al bailar).

Otra forma de clasificación que resultó interesante, en cuanto a la manera en que los estudiantes entienden los aprendizajes de la danza folclórica, fue su asociación a lo tradicional y separado de una idea de lo moderno. Los estudiantes suelen decir que el folclor es algo antiguo, separado de sus vivencias diarias, separado de lo que son como jóvenes, apareciendo sólo como aprendizaje en el espacio del colegio. Sin embargo también explican que es a través de él como “encuentran” o “recuperan” su identidad. La clase de danza folclórica es pues a la vez un lugar de aprendizaje de “su pasado” y un momento donde se ponen a prueba otras construcciones que atraviesan experiencias de su vida cotidiana. A propósito de esto, retomo dos conversaciones que tuve con niños de cuarto.

- ¿Ustedes creen que el folclor son danzas antiguas o son actuales?
- No yo digo, que son antiguas, es como lo tradicional de Colombia y de cada país. Nosotros hemos visto las regiones de Colombia, bailes, trajes típicos, todo eso. Entonces por ejemplo la región andina que eran las campesinas sus chales y todo eso y eso ya no se ve, entonces obviamente es antiguo.
- Pero el folclor también habla de la vida de los indígenas, de los barranquilleros, de los de pasto o sea como el interés y la identidad de cada región entonces a uno siempre le va a interesar conocer más de como es la otra gente.⁴⁷

La danza aquí, aparece como un marcador de diferencia, que remite al pasado, a unas formas “antiguas” de ser, sobre todo a nivel de la región. Por una lado se refieren a lo regional, a través de imágenes romantizadas de la diferencia étnica o racial. La referencia a las campesinas, ilustra una asociación que hacen los niños entre la región andina (en la que por cierto no incluyen a Bogotá) y lo campesino como la “identidad” correspondiente a dicha región. Y por otra parte, relacionan esas formas regionales con “el pasado” a través de representar formas de llevar el cuerpo que han desaparecido, pero que de cierta manera logran evocarse desde la danza para que “no se pierdan” del todo.

47 Entrevista con niños de cuarto de primaria. Septiembre 15 de 2010

Bogotá como no-región, no-folclórica

En la conversación que presento arriba hay también otras menciones interesantes respecto a la relación entre el aprendizaje de la danza y la comprensión de lo regional, quiero destacar particularmente dos. En primer lugar, y regresando a la idea de que el folclor habla de “la vida de los indígenas, los barranquilleros, los de pasto”, la ejecución de las danzas muestra como otras identidades son imaginadas. No sólo se ponen al mismo nivel todas ellas, sino que además se entienden en términos de una distribución regional del país, constituyendo un aprendizaje de la nación a través del cuerpo, conociendo otras “culturas” y viviendo la diferencia desde la interpretación de unos bailes.

En segundo lugar quiero *Foto 15: 5 de octubre 2010. La pollera colorá*

destacar, que casi siempre los niños relacionan lo folclórico con otras regiones de Colombia, y casi nunca incluyen a Bogotá como un lugar de “origen” de estas danzas, o la mencionan como parte de una región. Así pues,



puedo notar que existe una especie de jerarquización donde Bogotá representa lo nuevo, lo moderno y el resto de Colombia lo antiguo, lo folclórico. Sobre esta segunda característica, quiero enfatizar a partir de otra conversación con estudiantes de grado tercero.

- ¿Cómo aprende uno a bailar folclor?
- Pues en la clase
- ¿Y donde más se baila?
- Como por ejemplo en los pueblos y así

- ¿En cuáles pueblos?
- Yo no sé (risas)... cuando uno aprende a bailar folclor aprende también de otras regiones de Colombia
- ¿Como cuáles?
- Como la costa o los llanos o Medellín
- ¿Y qué aprende?
- Pues como bailan, como se visten
- ¿Y de Bogotá también aprende?
- Sí pero sólo como lo pasado, como los indígenas y eso
- ¿Y de ahora? ¿No aprende?
- Pues no tanto porque acá ya no bailamos así
- ¿Entonces cómo?
- (risas) más moderno, así (varias niñas se mueven bailando reggaeton)⁴⁸

Una vez más, se reafirma esa idea de que con el cuerpo y a través de la danza, es posible aprender sobre “la cultura”, “recuperar” o construir conocimientos sobre nuestra identidad como colectivo nacional o como grupos raciales y regionales. En este caso, el aprendizaje de danzas folclóricas sirve como un instrumento para imaginar lo diferente, para imaginar lugares y personas que no conocemos, ¿Acaso no suena esto al proyecto de unidad nacional multicultural deseado por el estado?

3.3 “Identidades banales” una sociedad multicultural articulada por el proyecto educativo

“Yo creo que aquí había una cosa que no se que es, lo que uno descubre es que todos ponen de su parte que ha sido muy conveniente que en la clase de artística se proponga como tema, como pretexto trabajar la parte colombiana que es lo que se hace, con las danzas y con otras artes, pero finalmente lo que uno ve es que ellos (los niños) terminan mostrando lo que es de su raza entonces por ejemplo los afrocolombianos,

48 Entrevista con niñas de tercero de primaria. Septiembre 27 de 2010

pues cuando bailan ellos tienen una disposición muy buena para el baile y la ponen ahí en juego, los indígenas tienen otra versión del asunto un poco más relajada como más tímidos pero también ahí aportan, yo no sé pues ahí qué estamos construyendo, yo diría que hay una idea de que hay una mezcla y que en toda esa mezcla sigue prevaleciendo un poco lo de aquí, lo de Bogotá”.⁴⁹

Quiero regresar a todos estos escenarios que he venido mostrando sobre la construcción de representaciones raciales, regionales, de género y de clase, para mostrar finalmente como se articulan con el proceso de construcción de un proyecto de identidad nacional. Como mostré en el primer capítulo, las clases de danza en el colegio tienen sentido dentro un proyecto estatal de exaltación de la diversidad cultural, en concordancia con la constitución que declara a Colombia como un país multicultural. Así pues quiero mostrar como desde estas “pequeñas” interpretaciones de lo identitario (desde los cuerpos, las acciones y los movimientos), es posible hablar de una identidad nacional que está llena de tensiones, lugares de contradicción y reproducción de construcciones hegemónicas de esa identidad.

Para Desmond (1993) la danza como constructora de identidades tiene un papel central a la hora de analizar prácticas corporales para entender subjetividades, esto a partir de conceptos que he trabajado en todo este texto como la incorporación y la representación. Desmond explica que la danza señala, promulga y re significa categorías sociales de identidad. Siendo el cuerpo el primer medio para la danza, es posible pensar su análisis para explicar prácticas sociales (cotidianas) construidas sobre aprendizajes de corporalización. Sugiere además que la danza permite teorizar las relaciones entre el cuerpo como algo público (desde el movimiento y la interacción) y su articulación con categorías sociales de identidad, teniendo en cuenta su significación, transformación y percepción.

49 Entrevista con la coordinadora María Isabel Barandica. Septiembre 10 de 2010

Foto 16: 5 de octubre 2010. Azul de Carnaval



Así entonces, quiero sugerir a partir de la afirmación de la coordinadora (citada arriba) y los elementos conceptuales para pensar la corporalización de la identidad con la danza, que este proyecto multicultural se desarrolla sobre la base de la re afirmación de lo que llamo unas “identidades banales”. Este

concepto de “banalidad” lo retomo de Benei (2008), quien habla de la creación de un “nacionalismo banal”. Sin embargo, el recorrido mismo de mi trabajo me ha mostrado que se trata menos de formas de nacionalismo y más de identificaciones que si bien tienen presentes la construcción de lo nacional, se inscriben también en otras clasificaciones (sexuales, regionales, de clase). Es por esto que re articulo su concepto a la idea de “identidades banales” como aquellas que se construyen en la cotidianidad, en la repetición de unas rutinas, en la emulación de unos pasos de baile, en el modelamiento de unas emociones, que van a incorporar unas nociones estereotipadas y en muchas ocasiones reduccionistas de lo que implica una identidad (ya sea racial, étnica, de género, de clase o regional). Esta condición de “banalidad” hace que dichas identidades sean vistas desde la escuela y el estado de manera limitada, es decir, la identidad reducida a un aspecto puramente culturalista que se evidencia únicamente en manifestaciones artísticas como el baile, la comida o la música y que siempre aparece como algo antiguo y ancestral que está en peligro de desaparecer, que hay que conservar, rescatar y valorar.

La construcción de estas identidades requiere pues de la coexistencia de dos características: por un lado, la encarnación a través de la rutina, que convierte en inconsciente el proceso y el resultado de la apropiación de esas representaciones. Y en

segundo lugar, requiere que esas identidades, reducidas a su aspecto culturalista, ilustren unas formas en apariencia despolitizadas y "limpias" de conflictos raciales, regionales y de género como las que se construyen a partir de la danza, pero que cómo he mostrado, lejos están de acabar las tensiones que entre ellas existen.

Son estas "imágenes" las que utilizadas desde el estado (incluyendo el aparato educativo) de manera reiterativa, han servido para sustentar el triunfo del proyecto multicultural como un hecho irrefutable. Esto en otras palabras, implica que reafirmamos una identidad nacional hecha de múltiples identidades; identidades que son o no aceptadas en la medida en que "encajen" dentro de esa imaginación cargada de estereotipos que conservamos de nosotros mismos y de los demás, cuando de definir nuestras corporalidades, emociones y prácticas se trata.

No en vano es desde el colegio, desde edades tempranas que aprendemos a reconocernos como diversos, pero cobijados dentro de una gran homogeneidad, la nación. Si tenemos diferencias en el hablar, en el color de nuestra piel, en el movimiento de nuestro cuerpo, esto es lo que el proyecto multicultural denomina como riqueza "cultural" y no las luchas políticas de reconocimiento de unos derechos, de una autonomía sobre la construcción de nuestros cuerpos, de un cuestionamiento a las formas de poder que operan sobre nuestras identificaciones y de ahí la reducción en la comprensión de la identidad por parte de este proyecto.

Los niños lo aprenden, entienden esa unidad a la que apunta el aprendizaje de danzas folclóricas. Lo saben cuando reconocen que hay unos bailes que son "de otros" diferentes a ellos, pero que ellos al aprenderlos se conectan con esas otras personas que hacen parte de la nación y que son "como ellos", unos integrantes más de la unidad nacional. Los niños lo saben cuando reconocen que a través de la danza conocen su nación, "viajan" a otros lugares que tal vez nunca conozcan directamente. Lo saben porque reconocen fenotipos,

acentos, formas de vestir, y de moverse. Porque pueden explicar toda su cotidianidad en las clases de danza a través de afirmaciones como:

“Tú ves aquí por ejemplo al mechudo, a los otros con su rap, a los negros, a los paisas, cosas así. Son gustos tan diferentes pero cuando decimos que vamos a hacer danzas ya todos sabemos que vamos a lo mismo, tantos gustos se van a un lado y es solamente el folclor y es solamente una cosa. Todo se une por un mismo motivo, un mismo sentimiento, el motivo es la danza, es muy chévere, se une toda la gente diferente y son lo mismo”⁵⁰

Las danzas folclóricas se convierten en una forma de reconocer la diversidad, reconocimiento que no obstante, está atravesado y limitado por unas categorizaciones y clasificaciones que se conservan en tensión, pero a la vez continuas. La danza es, como lo expresan los niños, un lugar de encuentro, en el que todos somos lo mismo a partir de reconocernos diferentes. *Foto 17: 5 de octubre 2010. La puya loca.*

Esta diferencia, expresada en términos raciales, de género, regionales, y de clase social, no es aleatoria, las menciones que hacen los niños y los maestros a ella, dentro y fuera de las clases de folclor, evidencia las estructuras clasificatorias



que subyacen a todos nosotros. Cómo entendemos nuestro cuerpo, nuestros movimientos, nuestro comportamiento, se traduce en la identificación con una o varias de estas categorías. Por eso, entender la manera en que se intersectan esas nociones, y su implicación en la reproducción de unos estereotipos, a partir de la relación con un aprendizaje central como la danza, deja entrever la forma como hemos construido nuestra idea de la multiculturalidad, forma que se limita a lo puramente culturalista y reduce por eso

50 Charla informal con niñas de grado quinto durante la clase de danza. Noviembre de 2010

otras implicaciones importantes de este proyecto en nuestras vidas cotidianas. ¿Cómo cambiar entonces esta perspectiva a partir de estos espacios y aprendizajes?, esa es una pregunta que apenas ahora comienza a construirse.

FINAL DEL BAILE: CONCLUSIONES

Ha sido un argumento de todo este texto, que el aprendizaje de danzas folclóricas en el contexto del colegio, juega un papel importante en la construcción de representaciones sobre la identidad y la diferencia, pensadas éstas como formas de identificación, clasificación y jerarquización de un “nosotros” y un “otros” que confluyen en la realidad de la nación. Dichas representaciones tienen su sustento, como he mostrado, en un proyecto político que viene desde el estado y que pone en evidencia una tensión entre la construcción de una nación multicultural y la re afirmación de la nación como unidad cultural. Es así como los niños, en su relación con la práctica de la danza reproducen unas representaciones hegemónicas tradicionales de lo que es la diferencia y las formas como debe ser clasificada y jerarquizada.

Estas representaciones son utilizadas y significadas por los estudiantes y profesores, quienes legitiman unos aprendizajes del cuerpo que relacionan con la transmisión de una tradición o una herencia cultural, en la re afirmación de una identidad como colombianos. Es así como la danza folclórica en el contexto del colegio, resulta ser una actividad en la que confluyen muchas tensiones; por un lado hace parte de políticas públicas que exigen su instrucción y difusión y por otra parte son un momento clave en la definición, interpretación e imaginación de lo que “somos” como identidad individual y colectiva.

Esta relación que muchos han señalado entre la institución escolar y el aparato estatal, se reinventa en este caso mostrándonos, como a partir de la danza, una asignatura en apariencia sencilla y despolitizada, se están construyendo permanentemente las formas como imaginamos la nación, así como también las formas como construimos unos sujetos nacionales que se reconocen como parte de esa nación.

La riqueza de estos aprendizajes, tiene que ver con su confluencia en el cuerpo y en los sentidos de los sujetos que atraviesa. Recurriendo al término trabajado por Benei (2008-1),

la creación de unas "estructuras de sentimiento", hacen de estos aprendizajes una incorporación que llevamos quizá durante toda nuestra vida y a partir de la cual vamos a leer nuestras relaciones con los demás en éste y otros espacios.

Los niños, lejos de utilizar unas formas homogéneas de clasificación, trazan múltiples "combinaciones" de ellas, jerarquizaciones que en muchos casos dan a entender cómo estas relaciones permanecen en tensión y en reinención constante. Sin embargo, considero que persiste una incorporación de la idea tradicional en la identidad nacional formada por tres elementos. Lo mestizo, que constituye la identidad regional; lo negro y lo indígena que siguen siendo sujetos diferentes que deben ser incorporados. Y ni qué decir de las identidades de género, que aparecen aún absolutamente basadas en las dualidades mujer-hombre y la equivalencia de esto en unas formas, prácticas, estéticas y jerarquías corporales.

Para identificar pues una forma más o menos establecida en la que opera la construcción de dichas representaciones, considero que existe una "necesidad" o por lo menos una pretensión de coherencia en todas las categorías, cuando de clasificar a alguien se trata. Dicha coherencia es cercana a formas estereotipadas y hegemónicas de entender lo racial, lo sexual, el género y la clase. Por eso es recurrente, unas formas "típicas" de abordar esas clasificaciones. Algunas de ellas reproducen ideas que ligan la raza, la sexualidad y el género, en un ejercicio de abstracción de estructuras complejas solo a través de "ver" otro cuerpo bailar. Otras formas usuales son las que relacionan un origen regional con una categoría racial y a su vez con una clase social. Así, los niños intentan dar cierta coherencia entre identificaciones a partir de unos esquemas, en cierta medida establecidos pero nunca definitivos, que los ayudaban a reconocer, a través de lo visible, esas características que se expresan a través de la danza.

Es importante además reconocer los momentos en los que dicha coherencia parece romperse. Aunque esto era menos usual, propiciaba espacios de discusión interesantes. El

espacio de tensión más fuerte en este sentido es tal vez, las clasificaciones que tienen que ver con la sexualidad y el género, construidas a partir de calificativos (como "feo", "marica", "marimacha", entre otros) que representan las formas de construir las masculinidades y las feminidades en tensión con las identidades raciales.

Así, es necesario señalar que en este caso, la identidad se construye desde una serie de marcadores que van ubicando a los sujetos dentro de esquemas establecidos, por medio características corporales e imaginaciones compartidas. Esa idea de identidad que se construye en las clases de danza tiene entonces varias características. Primero, combina necesariamente varias formas de identificación que suponen a su vez jerarquías entre ellas. Segundo, las formas de entender estas identificaciones son la mayoría de las veces cargadas de estereotipos que en cierta manera reproducen prejuicios que como dije, subyacen a lo que todos escuchamos en el día a día. Tercero, estas identidades se entienden necesariamente desde repertorios corporales, sensoriales y emocionales, lo que las hace más cercanas a nosotros, más perceptibles. La clase de danza en este caso utiliza esos repertorios corporales, emocionales y sensoriales, para darle sentido a su lugar dentro de los aprendizajes escolares. Utiliza la repetición y la emulación como formas de incorporar dichos repertorios, pero sobre todo su verdadero poder se inscribe en su carácter rutinario.

Dicha rutina no es otra cosa que lograr la banalización de dichos repertorios, significa simplificarlos, volverlos tangibles, acostumbrados. Las identidades se construyen en esas banalidades de todos los días, en la apropiación de un sentido común, de cómo somos iguales y cómo somos diferentes como nación, banalidades del día a día, con objetos materiales, con ideas y con cuerpos, una falda, un poncho, una gaita, un tiple, una contracción del pecho, en un zapateo, un cepillao, una ronda, un balanceo. En este sentido, al analizar la construcción de las representaciones que he venido mencionando, y al entender como éstas se inscriben dentro de unas ideas promovidas por el colegio y desde el estado, de diversidad cultural y de educación en la diferencia, puedo decir que es un reconocimiento de la diferencia incompleto, por no decir nuevamente "banal".



Foto 18: Carnaval Chileno 2000. Archivo Colegio Nuevo Chile

reinventan, les dan un significado y una importancia en sus vidas. Son ellos los que terminan por politizar esta práctica y dar cuenta de las profundas contradicciones,



Foto 19: Carnaval Chileno 2003. Archivo Colegio Nuevo Chile

de sus vidas?. Estos son nuevos caminos que valdría la pena explorar. Siguiendo esta perspectiva de construcción de unas jerarquizaciones, sería posible pensar que otros espacios supondrán nuevas relaciones que a su vez se relacionan también con lo que los niños viven desde el colegio.

Lo más valioso de estas reflexiones es pues el análisis mismo que hacen los niños. Si bien el folclor ha sido y es utilizado como una forma de exaltar la riqueza y diversidad cultural, ésta siempre es presentada como libre de conflictos, armónica y festiva. Los niños a pesar de incorporar ese discurso, no dejan a un lado otras representaciones que conviven simultáneamente. Las

prejuicios y versiones simplistas que tenemos de lo que significa vivir en una sociedad multicultural.

¿Cómo los niños ponen el juego estas nociones con las que se relacionan en las clases de danzas, en otros contextos como su vida familiar? ¿Cómo se reinventan esas relaciones cuando el colegio se intersecta con otros espacios

A partir de aquí se abre también un camino para pensar más allá de las políticas estatales establecidas sobre la importancia de la danza, qué papel podría jugar este aprendizaje como un lugar para crear, y pensar nuevas formas de relacionarnos con los demás y con nuestro

Foto 20: Carnaval Chileno 2010.



cuerpo. Estoy convencida de que el arte es una herramienta poderosa de transformación, más allá de lo que se ha pensado. ¿Cómo aprovechar ese potencial creativo de los niños con la danza para plantear otras soluciones a los problemas cotidianos de violencia y discriminación? Sería interesante ir más allá de las tareas que se le han

asignado a la danza como disciplinadora, y modeladora de emociones y sentimientos, en un esfuerzo por normalizar y regular los comportamientos de las personas, y trazar nuevas preguntas sobre su potencial en la construcción de otras formas de entender nuestro cuerpo, nuestras prácticas, nuestra relación con los demás y por qué no nuestras formas tradicionales de entender las diferencias. Sobre todo esto, seguiré buscando y ojalá otros también lo hagan, nuevos caminos para nuevas respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Abadía Morales, Guillermo. 1983. *Compendio general de folklore colombiano*. Biblioteca Banco Popular, ; v.112. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.

Aisenstein, Angela. 2007. "La matriz discursiva de la educación física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880- 1950". En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Alcoff, Linda Martin. 2006. *Visible Identities: Race, gender and the self*. Studies in feminist philosophy. Oxford University Press. New York.

Benei, Veroique. 2008. *Schooling passions: nation, history, and language in contemporary western India*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

- 2008. "Nacionalizando a los niños: escolarización, género y lengua en la india contemporánea". En: *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Escuela de Estudios de Género.

Bonilla- Castro, Elsy y **Rodríguez** S. Penélope. 1997. "Estrategias metodológicas cualitativas". En: *más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes- Editorial Norma. Bogotá. Pp. 69-163.

Bourdieu, Pierre, 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Buckland, Theresa Jill. 2001. "Dance, Authenticity and Cultural Memory: The Politics of Embodiment". En: *Yearbook for Traditional Music, Vol. 33 (2001), pp. 1-16*. Publicado por: International Council for Traditional Music

CINEP- Centro de Investigación y Educación Popular, y Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas. 1998. *Colombia: país de regiones*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cinep.

Cerulo, Karen A. 1997. "Identity Construction: New Issues, New Directions" En: *Annual Review of Sociology, Vol. 23 (1997), pp. 385-409*. Publicado por: Annual Reviews.

Creswell, John W. 2007. "Phenomenological research" "Ethnographic research" En: *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications. California. Pp. 57-62, 68- 73.

Daniel, Ivonne Payne. 1991. "Changing Values in Cuban Rumba, A Lower Class Black Dance Appropriated by the Cuban Revolution En: *Dance Research Journal, Vol. 23, No. 2*

(*Autumn, 1991*), pp. 1-10 Publicado por: University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance

Davidson, H. 1970. *Diccionario folclórico de Colombia; música, instrumentos y danzas.* Banco de la República, Bogotá.

Desmond, Jane C. 1993/1994. "Embodying difference: issues in dance and cultural studies. En: *Cultural Critique* 26:33-63.

Dussel, Inés. 2007. "Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela" En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina.* Universidad de los Andes. Bogotá.

Escobar, Cielo Patricia. 1998. *A bailar Colombia!: danzas para la educación básica.* Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Geertz, Clifford. 1989. *El antropólogo como autor.* Paidós, Barcelona.

Grau, Andre. 1993. "John Blacking and the Development of Dance Anthropology in the United Kingdom." En: *Dance Research Journal* 25/2:21-31.

Grimson, Alejandro. 2010. "Culture and identity: two different notions". En: *Social Identities.* 16 (1): 61-77.

- 2007. "Introducción". En: *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina.* Buenos Aires: Edhasa.

Hall, Stuart. 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices.* London: Sage in association with the Open University.

Hall, Stuart, and Paul Du Gay. 1996. *Questions of cultural identity.* London: Sage.

Kaeppler, Adrienne. 2000. "Dance Ethnology and the Anthropology of Dance"
En: *Dance Research Journal, Vol. 32, No. 1 (Summer, 2000), pp. 116-125*
Publicado por: University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance

- 1978. "Dance in Anthropological Perspective"
En: *Annual Review of Anthropology, Vol. 7 (1978), pp. 31-49* Publicado por: Annual Reviews

Linke, Uli. 2006. "Contact zones: Rethinking the sensual life of the state" En: *Anthropological theory* 2006;6; 205. Publicado por: Sage.

Londoño, Alberto. 1995. *Baila, Colombia!: danzas para la educación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Martínez Lopez, Emilio José. 2007. *Ritmo y expresión mediante coreografías*. Editorial Paidotribo.

Miñana, Carlos.2002. *Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos y desusos de fiestas en la escuela*. Disponible en URL: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>. Consultado por última vez en Febrero 14 de 2011

Miñana, Carlos; Orozco, Martha y otros.2008. *Escuela, carnaval y construcción de lo público: una experiencia y muchas paradojas*. Disponible en URL: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>. Consultado por última vez en Febrero 14 de 2011

Palmer, Catherine.1998. "From Theory to practice. Experiencing the nation in everyday life" En: *Journal of material culture*, vol 3 No 2.

Pedraza, Zandra. 2007. "Introducción". En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes. Bogotá.

-1999. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Preciado, Beatriz. 2008. "Historia de la tecnosexualidad" En: *Testo Yonqui*. Espasa. Madrid

Reed, Susan A. 1998. "The Politics and Poetics of Dance" En: *Annual Review of Anthropology*, Vol. 27 (1998), pp. 503-532. Publicado por: Annual Reviews

Rodríguez Jiménez, Raumar. 2007. "Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo". En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Shay, Anthony. 2002. *Choreographic politics: state folk dance companies, representation, and power*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Silva Pereti, Eden y Silva, Ana Marcia. 2007. "Sensíveis dimensões". En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Sklar, Deidre. 2000. "Reprise: On dance ethnography". En: *Dance Research Journal*

32, 1

Soares, Carmen Lucia. 2007. "A educacao do corpo, as pedagogias e seus vestigios" En: *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Thomas, Helen. 2003. *The body, dance and cultural theory*. Palgrave macmillan ed. New York.

Urrea Giraldo Fernando 2008. "Tensiones en la construcción de las identidades de hombres negros homosexuales en Cali". En: *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Escuela de Estudios de Género.

Viveros Mara. 2008. "más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá". En: *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Escuela de Estudios de Género.

Wade, Peter, **Urrea** Giraldo Fernando y **Viveros** Mara. 2008. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Escuela de Estudios de Género.

- 2002. "identidad". En: *Palabras para desarmar*. ICANH, Bogotá Pp. 255- 264.

- 1997. *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Antropología social. Santafé de Bogotá: Ed. Uniandes.

Zapata Olivella, Delia. 2003. *Manual de danzas folclóricas de la Costa Atlántica de Colombia*
Colegio Maximo de las Academias Colombianas. Bogotá.

- 2002. *Manual de danzas de la Costa Pacífica de Colombia*. Colegio Máximo de las Academias Colombianas. Bogotá.

Zea, Francisco. 1991. *Manual de coreografías de la Zona Andina* Editorial Arco. Bogotá