

AUTORIDADES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Omar Veliz Ramos

VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DE FORMACIÓN
PROFESIONAL

José Luis Gutiérrez Gutiérrez

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA,
TECNOLÓGICA, LINGÜÍSTICA Y
ARTÍSTICA

Freddy Tito Patzi

ESPECIALISTA EN FORMACIÓN
SUPERIOR ARTÍSTICA

Verónica L. Armaza Nuñez

AUTORIDADES DE LA ESCUELA BOLIVIANA INTERCULTURAL DE DANZA

RECTORA

Mtra. Mónica C. Camacho Canedo

DIRECTORA ACADÉMICA

Lic. Wari S. Peredo Valenzuela

DIRECTOR ADMINISTRATIVO

Lic. Delmar A. Fernández Chambi

Comité editorial:

Fátima Lazarte Suárez

Fabiola Ramírez Hurtado

Diseño y diagramación:

Carolina Morón Ríos

Diseño logotipo:

Noelia Francisca Mejía Tuno

Las opiniones de los artículos pertenecen exclusivamente a los autores.

El Alto, Bolivia

2024

Editorial

La Escuela Boliviana Intercultural de Danza se crea bajo Decreto Supremo No 2931 el año 2016, es la primera institución del país que otorga el grado académico de Licenciatura en Danza, brindando una formación holística. Ofrece tres carreras Danzas bolivianas, Danza clásica y Danza contemporánea con dos menciones: Pedagogía de la danza y Composición coreográfica.

La Escuela se ubica en la ciudad de El Alto, que se constituye como la urbe más joven de Bolivia y, a la vez, una de las más importantes del país tanto por su crecimiento poblacional, como por su diversidad y expresiones culturales.

En el marco de la formación académica que brinda la Escuela, una iniciativa importante que se ha gestado en este año -gracias a la Mtra. Mónica Camacho Canedo, rectora de la institución- es la creación de un espacio destinado a propiciar la producción de investigaciones en danza que se condensan en una revista académica.

Es así como surge “Nayra. Vanguardia Cultural” que fomenta un espacio para escribir sobre nuestra motivación principal: la Danza. Además, se pretende tejer puentes interdisciplinarios generando espacios para el abanico de expresiones artísticas como la música, la pintura y otras manifestaciones.

En este número contamos con el aporte de los docentes de la Escuela que desde sus miradas ponen en consideración sus textos para un público que desee acercarse a diversas expresiones artísticas. Se abordan temas que recorren la danza, la pintura, la educación artística, la historia de la danza y del arte. Junto a los artículos destaca la entrevista a uno de los más importantes referentes de la danza contemporánea en Bolivia como es la Mtra. Melo Tomsich, quien emocionará a los lectores con su profunda visión de la Danza.

Las editoras de este número tienen el agrado de invitarles a disfrutar de un viaje por las páginas de este primer número.

Fabiola Ramírez Hurtado

Fátima Lazarte Suárez





Contenido

6 La danza ritual del Jach'a Tata Danzanti (*)

David Mendoza Salazar

22 El rol de las emociones en el aprendizaje: Un análisis desde la danza

Fabiola Ramírez Hurtado

30 Animal desgarrado

Reflexiones anticoloniales para la obra de danza contemporánea: *No soy Mestiza*.

Carolina Morón Ríos

50 Caminando con Gil e Inés

Isabel Del Granado

59 Entrevista a la maestra Melo Tomsich

Fátima Lazarte Suárez

73 La importancia de las Danzas de Carácter en la formación de un bailarín profesional de alto nivel

Patricia Wara Mogrovejo de Cano

84 La historia de las artes en Bolivia problemas de terminología y conceptos

Alejandro Sanz Santillán

90 El striptease de la educación: Eros y desnudez en los procesos pedagógicos

Despojarse de viejas prácticas educativas para generar procesos de aprendizaje auténticos y significativos

Kathy Peñaranda Macchiavelli

100 Requiem para el folklore

Oscar A. Rea López

La danza ritual del Jach'a Tata Danzanti (*)

David Mendoza Salazar

“Felipe Colque, recuerda que su abuelo le decía cómo sería el final de su vida. Colque heredó su traje, su máscara y sus cascabeles, entre otros accesorios. Asegura que también guarda una serie de consejos sobre cómo debe ser el comportamiento del elegido Jach'a Tata Danzanti en una comunidad.”
(Brújula Digital. Anahí Cazas).

El presente artículo versará sobre el significado de la danza ritual del Jach'a Tata Danzanti que tiene algunas interpretaciones muy místicas e inventadas. Mi exposición será explicar a partir de las voces de los actores aymaras que no cuentan fantasías sino experiencias que les transmitieron sus antepasados. En este texto espero responder a las siguientes preguntas ¿Qué es la danza del Jach'a Tata Danzanti y cuál su significado cultural? Esta danza se baila en la localidad de Achacachi cuya expresión sagrada y ritual no es fácil de explicar por su contenido antropológico y sustrato colonial que motivo concepciones fantasiosas e enigmáticas sobre su origen y significado. Mi concepción va lejos de esa imagen exótica de auto-sacrificio humano a divinidades desconocidas o una supuesta purificación ética y moral por alguna

falta cometida a la comunidad que construyeron ciertos investigadores al momento de explicar las razones de existencia de esta danza aymara. Esto sucede cuando la danza se la des-contextualiza y despoja de su historicidad y cosmovisión, no se toma en cuenta el contexto festivo religioso ritual y las relaciones sociales comunales con el sustrato colonial religioso.

1. Jach'a Tata Danzanti o Jach'a Wiraxucha Thuqhuri / Gran Señor Danzante

El *Jach'a Tata Danzanti* conocido también como *Jach'a Wiraxucha Thuqhuri*, es un personaje que participa de la fiesta religiosa católica del Tata San Pedro y San Pablo, el 29 de junio, en el municipio de Achacachi de la provincia Omasuyos. También se

expresaba en la comunidad de Umala (prov. Aroma), donde se la bailaba para el 3 de mayo; en La Paz, se presentaba en la festividad de San Pedro y San Pablo. Actualmente, es promovida por centros culturales como la carrera de arquitectura, ballets folclóricos y por la “Comunidad de Qhantus 24 de junio” que realiza el recorrido del Danzanti en el mes de agosto desde hace 10 años.

Paredes (1913), nos da una descripción folclórica de la danza: *Danzantes, llámese el baile en que los ejecutores andan cubiertas las cabezas de grandes y pesados cascos de yeso, pintados de colores caprichosos. Contiene el casco, en su parte delantera, una fea y disforme máscara, figurando el rostro de un vestiglo o dragón de horrible aspecto. Completa el disfraz, un ponchillo de color sobre los hombros y una saya de género blanco, muy almidonada y encarrujada, que se asegura fuertemente a la cintura, de manera que la tenga en tensión. Delante del danzante van dos indios disfrazados de diablos, que se distinguen por el ágil y rítmico zapateo de los pies. Cada grupo de estos bailarines está compuesto de cinco actores: un danzante, dos diablos, un tocador de flauta y otro del instrumento de percusión, que hace parte de la música fastidiosa que tienen. En las fiestas en que debían bailar, se presentaban más antes numerosas tropas*

independientes unas de otras; hoy los danzantes tienden a desaparecer de la escena. En muy pocos pueblos bailan: parece que en Achacachi, en la fiesta de San Pedro, es donde únicamente se les ve en profusión. (Paredes, 1913: 21) Esta descripción muy despectiva propia de la inteligencia de la época, que relaciona la danza con una **horrible máscara de un dragón** y, destaca la presencia de dos **“indios” diablos** y un músico. En una publicación posterior añade que este baile sería una derivación de la danza de los **gigantones**, pero tampoco aclara el significado de la danza. Otro folclorólogo, de la misma parentela es Paredes Candia (1976) afirma que el **Danzanti** era llamado **Jach’a Tata Danzanti, gran señor Danzador, y también Wiraxucha**. Repite que esta danza sería una emulación de los **gigantones españoles** y, por lo tanto, de origen hispánico colonial. Además, nos habla de privilegios del Danzanti, como el disfrute carnal con una mujer virgen, banquetes y un trato de monarca, a cambio de morir bailando (Montes Ruiz, La máscara de piedra, 1986; Vargas, Manuel, 1993). Me pregunto si estos autores, conversaron con los actores de la danza. Puede ser que alguna vez haya muerto un bailarín a causa de los excesos – tal como puede suceder en cualquier fiesta donde los ebrios se accidentan -. Las veces que fui a Achacachi a realizar mi investiga-



Ilustración de danzantis. Por Melchor María Mercado (1841-1869).

ción de la danza (2007-2010) a ver la danza de P'aquchis y el Tata Danzanti en la fiesta de San Pedro no vi nada de eso.

Paredes de Salazar (1976) cuenta una leyenda fantástica sobre el supuesto auto-sacrificio del Danzanti "a los dioses" y el honor que implicaría eso para su familia. ¿A qué dioses del panteón andino se referirá?, hasta ahora no conozco que existan dioses aymaras que pidan sacrificios humanos, excepto la leyenda urbana inventada que para construir un edificio se hace un sacrificio humano. La autora cuando describe sobre este personaje, cree que **"El Danzante"**

era el hombre ofrendado a los dioses por propia voluntad. Debía bailar durante el día y la noche, sin descanso, **hasta que la muerte lo doblegue.** Los parientes de "El Danzante" consideraban un honor esta ofrenda y **se creían los privilegiados** y por lo tanto encargados de vestir a este personaje. (Paredes de Salazar, 1976:124).

Otra referencia sobre el Tata Danzanti es la que se presentaba en la comunidad de Umala (prov. Aroma) donde bailaba en Corpus Cristi que hace mucho dejó de existir (y que inspiró la película "La Nación Clandestina"). Iñiguez Vaca Guzmán

(2002) proporciona la siguiente descripción: *Después de la procesión del Santísimo, sale el Danzanti y entra en la plaza acompañado de seis personajes, tres “tocadores” y tres bailarines que llevan pollerones tipo bata de colores, chaquetas rojas, caretas de yeso y sombrero de color”. La figura central o Danzanti (el que va a morir) lleva una máscara grande y pesada, con adornos y espejos. En algunos casos le acompañaban unos diablillos que lo seguían; el traje consta de una casaca al estilo español del siglo XVIII, ajustada a la cintura, un pollerón plisado en distintos colores y en las pantorrillas un par de polainas con cascabeles. La máscara parece provenir de los “Gigantones” de Zaragoza, que los indígenas la asimilaron para esta danza ritual. Otros informantes dicen que la comunidad escoge a los solteros y el preste lo debe mantener durante una semana o hasta un mes ofreciéndole todo lo que él desea; la máscara se construye en un lugar especial llamado “convento”, de donde la sacan cada año para la danza y luego es guardada por el preste. En Achacachi bailaban acompañados por dos diablillos y dos cóndores, más los tocadores de pinkillos, la máscara es más chica que la de Umala. Actualmente, esta danza se baila a orillas del Lago Titikaka y su máscara la llevan sobre el sombrero. A veces también se baila en Umala. (Iñiguez Vaca*

Guzmán 2002: s.p.) En Umala, los músicos eran ataviados con qhawas de plata, que su máscara era más grande que la del Danzanti de Achacachi.

En La Paz fue descrito por Weddell (1853) en el contexto de la fiesta de San Pedro en la zona de San Pedro: *Un tocado que no tenía menos de metro y medio de altura y cuyo peso pasaba de los 10 kg. La parte inferior del mismo representaba una cabeza de monstruo con las fauces abiertas, cuyas orejas aparecían al pie de un gran penacho de plumas de avestruz que formaban una vasta cresta. [...] Este curioso sombrero estaba colocado sobre una peluca blanca de llama, y la cara del indio que llevaba todo esto se hallaba oculta por una máscara corriente. Sobre el cuerpo llevaba una falda con plisados de antigua moda española, compuesta de telas de todos los colores imaginables, y provista de una profusión de encajes. Las piernas de estos singulares personajes contrastaban un poco con el resto, ya que su desnudez acostumbrada no estaba cubierta más que por algunos cascabeles que sonaban constantemente. (Weddell 1853 en Soux 2002: 252).*

2. Memoria colectiva de los actores del Jach'a Tata Danzanti

Según los actores de la comunidad de Pungunuyu de Achacachi el Danzanti se bailaban desde el tiempo de los abuelos en la fiesta del Tata San Pedro, consideran a este señor que es bien celoso, a veces te quita la plata, otras veces te da y también te trae sufrimientos. Son dos tocadores y dos Diablicos. Ellos llevan pantalón verde, camisa roja con mascarita, lentecitos y pañoleta. **Desde los abuelos traemos esta danza, éramos más, muchos han muerto y he quedado yo, Félix Colque, que bailo de Danzanti. Pedro Choque y Facundo Quispe de Diablicos y Juan Aruquipa y Luís Quispe como músicos.** Están vestidos con un cuero de wari [vicuña], pelucas blancas, sombrero, lentecito, qhawa [coraza] y ponchito. **El Danzanti era con máscara pero se ha acabado.** Esta ropa nosotros lo hacemos, vez este cascabel no puedes encontrar, es de nuestros abuelos. Antes entrábamos tres Danzanti de Masaya, Arasaya y de Pungunhuyu de Suntia Grande y Suntia Chico. En la tarde jugábamos con naranja y ganábamos llamas y vizcachas. (Félix Colque Quispe, campesino de Pungunhuyu, 30.06.07)

En 2007, en la fiesta de San Pedro de Achacachi se presentó un solo conjunto de Danzante muy precario; el personaje central no llevaba máscara, portaba una camisa sintética y una falda gastada muy disminuida. En los años posteriores la danza se fue recuperando con un traje más vistoso, el saco bordado, con la máscara y algunas plumas, hecho probablemente motivado por mostrar cierta originalidad en los festivales autóctonos donde el Danzanti comenzó a presentarse.

Al menos en el discurso oficial, no cabe duda del por qué el Danzanti está presente en el pueblo de Achacachi: es por devoción al Tata San Pedro, a quien se teme por su ira, pero al mismo tiempo implora su benevolencia. Según los bailarines, la danza data “de la época de los abuelos” (*timpu achachilanakapi aka thuquwi*). La siguiente leyenda habla de la relación entre Danzanti, P'aquchis y San Pedro: *En el cerro Kacha, había un señor con hijos. Uno de sus hijos estaba pastando sus ovejitas y se le apareció un Caballero blanco que le dijo: - que está haciendo tu papá. Dile que vamos hacer fiesta. Que traiga dos comparsas Danzanti y Paquchi. El joven le dijo: “somos pobres y no podemos pasar”. El Caballero le dijo: “Yo te voy a dar plata porque son pobres, pero preséntame una comparsa de 5 personas: 2 Awilas,*

2 Diablicos y 1 Wiracocha”. Ese Caballero era San Pedro que ayudó con naranjas, trago y comida para la fiesta. (Vicente Chana, Achacacheño, 28.06.2007)

Hugo Ruiz (1966) nos relata otra leyenda donde incluye la intervención del célebre Pedro Urtilala, el zorro español: *Luego de varias consultas Pedro Ortimal les dijo: “Al Santo Patrón San Pedro le agradará solamente le acompañen a bajar dos conjuntos de bailarines y les dio en detalle cómo debían componerse los conjuntos, la música que debían tocar y la forma de bailar. Además, les describió las formas de los atuendos, formándose así los conjuntos de los*

“Danzanti” y los “P’aqochi” que hasta ahora siguen danzando”. (Hugo Ruiz, 1966)

Estas dos leyendas hablan de la voluntad del Tata San Pedro de invitar a dos conjuntos de danzantes indígenas: P’aquchi y Danzanti, lo que justifica la presencia de los indígenas en la fiesta de San Pedro. En tiempos coloniales seguramente fueron obligados a participar en la fiesta del San Pedro y San Pablo y las leyendas producen cierta justificación para ello. Sin embargo, con el tiempo esta imposición se transformó en una acción ritual de agradecimiento y de solicitud de bienes al patrono, que simultáneamente satiriza la vida del Tata, un viejo solterón, un



Jach'a Danzanti, entrada del gran poder (1918) . David Mendoza Salazar.

tutiri wayna (hombre sin mujer), *tata achala* (hombre lujurioso, libidinoso) cuyos amantes son la Virgen del Carmen y la de Copacabana.

Para los indígenas de Pungunuyo, el Danzanti es una imitación del poderoso español denominado Wiraxucha/Señor quien exigía tributo, diezmo y placeres carnales incluyendo abundante comida y bebida y el abuso de las indígenas (combinación que ocasionalmente habrá causado muertes súbitas o propiciatorias). El achacheño don Vicente Chana (2010: 69) interpreta al Danzanti como una *“sátira al alguacil, gobernador, corregidor o procuradores que daban las bandas públicas escoltados por los guardias chapetones”*. Paralelamente, esta danza relaciona el culto devocional a Tata San Pedro con el culto a la fertilidad. Entonces, Tata San Pedro no sólo es un señor que protege, sino también otorga mucha producción y bienes materiales, siempre y cuando sea venerado como corresponde: *En vez de pelear, estamos compartiendo. Los P’aquchis y Danzanti. Hemos llegado tarde, nos hemos atrasado. Ahora somos autóctono. Hemos ido a pedir disculpas al Tata. Nos hemos atrasado, los que bailan también. Nosotros somos Danzanti de Pungunuyo y ellos P’aquchi de Kasamaya, ambos atendemos al Tata. Mi padre era pasante. De*

joven bailaba de Diablico, luego baile Danzante, de músico, de ahí todo toco. ¿Ahora de donde viene esto? Este viene de Cuzco, de Lima viene, esto es autóctono. Viene de los españoles, de ahí viene. Como nuestros abuelos han hecho, así seguimos, hermano. Ellos han dejado aquí, en provincia Omasuyos, en Pungunuyo han dejado. Nosotros hemos agarrado de Pungunuyo. Ellos han venido una vez. Desde antes, de los abuelos nosotros seguimos adelante hermano. (Félix Jorge Colque Quispe, 29.06.2008) El testimonio de Félix Colque subraya que pese a ser una herencia de los españoles y de expresión colonizadora ésta danza se ha reinventado desde la cosmovisión andina y de carácter autóctona, es decir, que fue apropiada y recreada en una narrativa propia. Así, los indígenas catequizados positivamente se convirtieron en devotos de San Pedro, transformando su imagen extraña dominante en la de un protector a quien se reverencia con todos los honores. El comunario Chipana nos remarca su significado: *La comunidad Kasamaya levanta. Si no adoramos, no hay producción, por el Tata hemos venido por la producción, plata cuesta, por venir. Eso nos da, el Tata da producción. (Rubén Chipana Choque, 28.06.2008)*

Hasta ahora sigue el mito de la cólera del Tata San Pedro y su fuerza destruc-

tora si no es llevado en la procesión por los P'aquchis y el Danzanti: *Un año parecen que levantaron a San Pedro personas civiles y no se presentaron los P'aquchi ni Danzanti, ese año se presentó una granizada tremenda y no hubo una buena producción.* (Juan Veraztegui, 67 años, vecino, 29.06.07)

Por lo tanto, el Danzanti no baila para morir como un auto-sacrificio a una divinidad aymara o de purificación ética-moral, sino que la danza está en devoción al Tata San Pedro para pedir abundancia de la producción agrícola y ganadera, hecho que puede corroborarse con las acciones que ocurren en la fiesta donde se piden milagros riñendo al Tata San Pedro. Además, hay otro detalle que llama la atención y que aparece en una foto del Danzanti de 1948 de Achacachi (cortesía del Sr. Félix Maidana), donde se presentan los pasantes, invitados y unas mujeres que llevan colgados en el cuello *pillus* (roscas) de naranja y pan, y el sombrero de uno de los varones está adornado con billetes, muestras simbólicas de abundancia material. Asimismo, la “guerra de naranjas”, las peleas campales entre grupos de Danzanti y P'aquchis, el hecho de ganarse gallinas, patos y vizcachas, nos habla de invocaciones de la producción. Hoy en día los bailarines ya no se lanzan naranjas (¿tal vez un ritual de pelea derivado del hondear con peras y duraznos?), pero aún

vimos una anciana quien de manera furtiva dio dos naranjas al Danzanti y también a uno de los P'aquchis – por si acaso... Otro detalle son los insultos a San Pedro, mofado como *tutiri wayna* (soltero arrecho) y así convirtiéndose en un símbolo de la reproducción humana, que además compagina muy bien con que los pasantes deben ser jóvenes recién casados y que la mujer carga la vara (el bastón de mando) del Tata (que según Velasco Rojas 2005: 54 simboliza al Tata mismo) en un aguayo como si fuera un bebé.

3. ¿La muerte bailando entre hombres?

Muchas de las danzas rituales andinas están en ese péndulo existencial de la vida y la muerte. No olvidemos el contenido cultural de la festividad de Todos Santos donde la comunidad convive con la muerte con música, cantos y ofrendas para los ancestros. Es posible que el comunario aymara protagonista del baile sagrado del Jach'a Tata Danzanti se enfrentaba cada vez a la muerte ritual por las características especiales de esta danza que el personaje central lleva una máscara descomunal que la sostiene con las dos manos. No quiero dejar de remarcar que bailar es morir a la individualidad y renacer en la comunidad después de cumplir con la ofrenda del baile a la divinidad del Tata San Pedro. Según mi hipótesis es que el Jach'a

Tata Danzanti, es la representación de Wiraxucha, creador del mundo andino que cada año viene por la invocación de sus devotos quienes le atienden bien para que traiga abundancia agrícola y bienestar.

Como evidencia paso a presentarles el testimonio de la señora Rogelia de Achacachi que me dijo con mucha emoción: *Yo les veía a los Danzanti y P'aquchi que es una reverencia al patrono San Pedro de los campesinos de las laderas del pueblo. La tradición era que se pongan una **falda súper pesada**, después de bailar la danza el **hombre moría, estaban marcados, eran personas especiales**, era la autoridad del pueblo. No cualquier persona bailaba, **eran escogidos** por sus autoridades.”* (Rogelia, 29.06.2007).

En la cosmovisión aymara la muerte no es una fatalidad sino un camino de transformación, en este caso a través del baile encarnado en el Danzanti. La muerte que alude la señora Rogelia, es el sacrificio que consiste en asumir las obligaciones y los gastos correspondientes durante muchos años y la ofrenda del danzar hasta que acabe su ciclo vital generacional. Así, se escoge a una persona que sabe bailar y que lo va a hacer hasta morir de achachi/viejo, momento en que otra persona de la comunidad previamen-

te instruida asumirá este rol hasta el fin de los tiempos. Los danzantes son **escogidos**... desde el año de 1915, es esta danza. El pasante compra *parte de la ropa, es el premio, la buena atención. Cada año sacamos como de costumbre. La Wara cada uno tiene, lleva a escuchar misa. Quien lo quiere lo lleva, el último día se nombra otro preste. (Santos Condori Choque, 28.06.2008)* Como, Mariano Mamani tiene la ropa, el preste. **Veía a mi tío y practicaba**. Ya estoy dominando. Los cascabeles son de bronce, antiguos. Estos son de la cultura aymara. (Rubén Chipana Choque, 28.06.2008)

*El Danzanti tiene que tener un sombrero tipo militar, tiene un sombrero con una pluma. El Achachi tiene su pollera, tiene su máscara, como un sombrero **con una figura como un diablo**, con una blusa de lana de oveja, pantalón de bayeta,... faja...el bailarín hay que contratar en la comunidad, hay un bailarín, Andrés Zegarra, ese el Achachi; el Diablico hay que contratar, no es así. Antes se arrojaban con naranja. Esa ropa hay que manejar con respeto para la fiesta de San Pedro. (René Mamani Colque, 29.06.2007)*

Entre los aymaras, el baile responde a ciertos procedimientos sociales y responsabilidades en la comunidad, incluyendo el *ayni* (el trato recíproco) y

la competencia. La familia encargada de pasar la fiesta del santo patrono va de casa en casa a invitar a los danzantes, a los músicos, al *yatiri* y a otras personas involucradas. Esta invitación supone ciertos ritos de visita como llevar coca, alimentos, bebida o regalos. Esta es una costumbre que incluso se practicaba en las danzas folklóricas como en la *Kullawa*, donde las mujeres jóvenes tenían que ser invitadas mediante rogativas a sus padres. Entonces, no es de extrañar que el personaje del Jach'a Tata Danzanti, los Diablicos y los músicos eran “rogaditos” por el Pasante como invitados principales, que se los atendía muy bien, evocando así el trato que recibía el Wiraqucha español de parte de los yanaconas aymaras de Achacachi en tiempos de la colonia. Si por algún motivo no participaban el Danzanti y los P'aquchi, esto hacía enojar al Tata San Pedro quien podía reprenderlos con castigos en cuanto a la producción agrícola.

El designado a bailar es el Wiracocha, el que baila era escogido, y quien bailaba dicen que es mala suerte, porque bailaba y moría. El danzante tenía una chaqueta, una máscara linda, pollerón plisado y para sentarse tenía una persona con una silla y le decía Wiracocha, sentate... (Carlos Cuentas, 29.06.2007)



Jach'a Danzanti, entrada folclórica universitaria, (2009).
David Mendoza Salazar

Tampoco es de sorprender que algunos consideren el baile del Danzanti como una danza de mal agüero, (*qhinchha* en términos aymaras), ya que alguna vez habrá muerto un Danzanti durante la fiesta, probablemente por el excesivo consumo de alcohol, o bien por las batallas que se armaban entre comunidades, lanzándose naranjas que seguramente pronto eran reemplazadas con piedras. A propósito, cabe citar a Ruiz: *Debo anotar también la creencia que hay en los pobladores de Achacachi sobre la muerte segura del que bailaba de Danzante o Wiracocha. Por esta razón, al elegido para representar a este personaje, lo alimentaban tres meses antes de la fiesta; su alimentación consistía en abundante comida de*

los mejores platos criollos en varias porciones al día, dándole gusto en sus antojos. Además, recurrían al “sarthasi”, que consiste en hacer un pedido al Señor y al Santo Patrón para que pueda bailar y no se muera. (Ruiz 1966: 173)

El *sarthasi* implica la atención del futuro pasante, es decir, hacer una solicitud a cambio de algo, procedimiento que sigue la lógica del *ayni*, “yo te lo bailo, Tata San Pedro, a cambio me das plata y producción y me cuidas de la muerte”. Está claro que no era previsto que el Danzante muriera, sino más bien se recurría al rito del *sarthasi* para que no suceda tal cosa, es decir, pedían a San Pedro que les protegiera de la muerte. En todo caso, resulta complicado relacionar la muerte a causa del baile con un sacrificio voluntario a su vez ligado a la ritualidad del baile y la devoción religiosa. Una vez elegido, el Jach’a Tata Danzante ya no puede eludir su cargo de bailar “para siempre”, es decir, cada año, caso contrario sufrirá el castigo del Tata o no habrá producción: *Esta acción temida por los indígenas también ha merecido una respuesta o una reinterpretación propia de acuerdo a la visión indígena, esto es, si bien el Tata Danzante representa el dominio colonial, este tendrá que expiar sus culpas con la muerte. Es por eso que anteriormente se creía que el pro-*

tagonista principal de esta danza estaba destinado a morir. “...también tiene cascabeles en las botas y con eso zapatea harto chhtill, chhull, chhull grave. Así igual también cuando el Danzante (el protagonista principal) cumple tres años, se muere nomás, porque mucha desgracia tiene pisotear el suelo dice.” (Florentino Huasco de Pungunuyu, 02.02.05) No obstante, en la actualidad como ya se mencionó- el destino del tata Danzante no es precisamente morir dentro de un periodo determinado. Al parecer las fuerzas del “mal” curiosamente representados por San Pedro, no actúan en contra del tata Danzante o el bailarín principal, porque justamente su fe constante traducida en su participación permanente en la fiesta hace que ese ser sobrenatural, más que enviarle la muerte, le brinde bendiciones. Esta es al menos la visión de los tocadores y bailarines de esta danza. [...] En cambio para el resto de los conminados, el bailar como Tata Danzante continúa representando un misterio, una acción que podría en algún caso atraer a la muerte. Por este motivo y por el hecho de que no todos los conminados poseen la habilidad de tocar o bailar, especialmente de Tata Danzante, es que seleccionan entre un grupo muy reducido y selecto a los protagonistas del Danzante. A este respecto existen versiones bastante difundidas de que

los diablicos, por ejemplo, deben ser livianos, ágiles y diestros para poder ejecutar correctamente los pasos. (López y Velasco 2005: 64)

Considero que no hay ningún misterio con respecto a la muerte del Tata Danzanti, él tiene que bailar por años hasta que muera de manera natural, por enfermedad o por desgaste físico, hecho que casualmente puede coincidir con el baile en la fiesta del Tata San Pedro, pero no tiene nada que ver con el patético discurso acerca de un supuesto sacrificio a los dioses o de pagar culpas o redimir pecados o valores transgredidos (como lo insinúa, entre otros, la película “La Nación clandestina”). Tal vez esa idea del sacrificio humano surgió para darle a la película una visión mística y exótica.

4. Danzanti, guardianes y músicos

El Danzanti no baila sólo. Según el achacacheño Juan Veraztegui, ex diablico (25.06.2011). El Tata Danzanti va acompañado con dos personajes llamados **Diablicos** que son dos soldados que asumen el rol de guardianes. Luego, están dos tocadores llamados **Awilas**. Estos van ataviados con pelucas blancas simulando a españoles. Los Diablicos bailan al lado del Tata Danzanti. Antes llevaban un sombrero rematado con “flores” de pluma (*panqarilla*), una máscara que

retrataba un rostro “español”, un fuele en la mano derecha (*waka panqara*, flor de vaca) y en la otra un pañuelo rojo. Lo que llama la atención es el carácter jocoso del Diablico, quien juega con las muchachas tratando de levantarles la pollera y con los jóvenes molestándoles con ademanes autoritarios, comportamiento que coincide con la siguiente descripción: *Los diablicos, por lo demás, se caracterizan por llevar una especie de chicotes flexibles hecha de nervio de ganado trenzado y seco. Con este instrumento que algunas veces utilizan como bastón y otras como el miembro viril del varón, acometen a todas las personas que participan de alguna u otra manera en la fiesta, asemejando aparearse con ellas y provocando las rizas de los demás observadores. En este sentido, otra denominación de los diablicos es también khuchhis o cerdos, más específicamente achal khuchhis que traducido al español significaría ‘cerdos insaciables’ en términos sexuales. De esta forma y aunque hoy los sombreros ya no lleven una especie de colitas registradas gráficamente por Antonio Paredes Candia (ob. cit., pág. 257), se dice que estas representan la cola de los cerditos.” (Velasco y López 2005: 64 sig.)* Son demostraciones de “comicidad andina”, concepto que siempre implica un tinte obsceno y que se contrapone a las prescripcio-



Jach'a Danzanti. La Paz, (2022).

nes morales impuestas por el catolicismo que relaciona el goce sexual, lo transgresivo, la risa y la borrachera con el “diablo”. Suponemos que fue a causa de esa condenación que estos soldados “achalas” recibieron el denominativo de Diablicos. Además, no nos olvidemos que los “diablos” autóctonos tienen mucho más que ver con el culto a los muertos, a la fertilidad y procreación que con el diablo europeo impuesto por la misión católica, pero readecuado y reinterpretado en el marco de la cosmovisión andina.

Los músicos que acompañan a Danzanti y Diablicos son denominados Awilas (aymarización de abuela), en los años

'60 llevaban un sombrero con plumas, peluca blanca, lentes ahumados, un poncho negro de tela y sobre el poncho una “chuspa” multicolor. En la espalda, hasta el presente los Awilas llevan un *wari* (un pellejo de vicuña) que cuelgan boca abajo sujeta de las patas traseras, en el lomo de la vicuña van unas “*p'uqachas*” o borlas de lana multicolor. Actualmente ya no tienen ponchos, se ponen un sombrero sin plumas y sobre el saco occidental va colgado el *wari* con adornos de lanas, mientras acompañan al Danzanti con caja y *paya p'iya* (pinkillo de dos agujeros, de *paya*, dos, y *p'iya*, hueco). Entonces, podríamos interpretar la Awila como una pareja del “Achachi”

San Pedro, con lo que nuevamente estaríamos ante un simbolismo de fertilidad y reproducción humana que explicaría por qué algunas personas piden un hijo al Tata.

La coreografía está determinada por la música que tiene un tono de huayño andino que acompaña el paso ceremonial lento del Tata Danzanti acompañando con los cascabeles que marca el paso de los diablicos.

5. Conclusiones

a) La danza ritual autóctona aymara denominada Jach'a Tata Danzanti traducida del aymara significa el Gran Señor que Danza, se presenta en la fiesta religiosa católica del Tata de San Pedro que se realiza el 29 de junio en la localidad de Achacachi. La danza tiene orígenes históricos ligada a la danza de los gigantes que se hacían entre los españoles y que luego fue reinventada desde la cosmovisión andina con elementos ligados a la ritualidad agrícola e invocación a la divinidad de Wiraxucha.

b) El Jach'a Tata Danzanti se conoce también como Jach'a Wiraxucha Thuquri, traducida este último como Gran Wiraxucha Danzante. Es una danza que se bailaba en Umala en la fiesta del 3 de mayo, en la ciudad de La Paz en la fiesta de San Pedro y San Pablo. Hoy ya no lo hace, sin embargo,

ballets folclóricos paceños, centros culturales como el de la carrera de Arquitectura y la Comunidad Qhantus 24 de junio realiza cada año, en el mes de agosto, el recorrido del Jach'a Tata Danzanti por el centro de la ciudad de La Paz.

c) El ritual del Danzanti y sus acompañantes, los diablicos y awilas tienen una significación polisémica, para algunos el Danzanti está destinado a morir, es un autosacrificio para redimir culpas ético morales de ofensa a la comunidad; en otro caso sostienen que es una ofrenda a los dioses andinos. Desde mi punto de vista es una ofrenda ritual de invocación a la divinidad de Wiraxucha convertido en Jach'a Tata Danzanti/Señor que danza en la festividad religiosa dedicada al Tata San Pedro que es portador de riqueza y bienestar.

(*) El presente artículo es una nueva versión actualizada por el autor.

Bibliografía

Mendoza Salazar, David y Sigl, Eveline (2012) No se baila así no más. Tomo 2. Danzas de Bolivia. 1ra. Edición. La Paz-Bolivia.

Iñiguez Vaca Guzmán, Gonzalo (2002) El Tata Danzanti en Umala. La Paz. Inédito.

Editorial Quipus (1993) Máscaras de los Andes Bolivianos. La Paz-Bolivia. (Editor: Peter Mc Farren.

López Uruchi, Judith y Velasco Rojas, Pedro (2005) El Danzante una expresión sociocultural. Reunión Anual de Etnología. Musef.
Paredes Candia, Antonio (1991) La danza folclórica en Bolivia. La Paz. Isla.

Paredes Iturri, Manuel Rigoberto (1970) El arte folclórico en Bolivia. La Paz. Isla.

Paredes de Salazar, Elssa (1976) Presencia de nuestro pueblo. La Paz

Ruiz, Hugo Daniel (1966) Fiesta patronal de San Pedro en la localidad de Achacachi. Dirección Nacional de Antropología. Instituto Boliviano de Cultura. La Paz.

Weddell, H.A. (1853) Voyage dans le Nord de la Bolivie. Paris:Chez Bertrand.

Glosario

Wiraxucha: Una de la wak'a antigua y poderosa de los andes. Dios del agua y creador del mundo andino. Término con el que designaron los andinos a los españoles.

Tata: Padre. Señor. Don. Con este nombre se designa a varios santos patrones católicos como personas de alto rango divinizados como Don que otorga milagros extraordinarios: Tata del Gran Poder, Tata San Pedro. El denominativo de Tata es un nombre simbólico sagrado dentro de la cosmogonía andina. Tatala es el guía de la danza de la Llamerada, es considerado como el único Señor.

Jach'a: Grande, excepcional, extraordinario.

Thuqhuri: saltar, brincar. Danza o baile. Mover el cuerpo al compás de la música.



Archivo Melo Tomsich, obra SECUENCIAS ALTERADAS (2007).

El rol de las emociones en el aprendizaje: Un análisis desde la danza

Fabiola Ramírez Hurtado

Definir el aprendizaje humano sin duda es complejo no solo por el abanico de opciones que se abren como posibilidades que aproximen a un concepto, sino también porque adoptar una definición podría dejar de lado componentes importantes del proceso.

El aprendizaje ha sido estudiado por distintas teorías que enfatizan en aspectos diferentes. Entre los aportes de la teoría constructivista desde la cual este artículo analiza el rol de las emociones en el aprendizaje, se consideran los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Para Piaget (1976), el aprendizaje se define como un proceso activo en el cual el individuo construye su conocimiento a través de la interacción con el entorno, mediante la asimilación y acomodación de esquemas cognitivos existentes.

Vygotsky (1978), afirma que el aprendizaje es un proceso social que ocurre

en el contexto de la interacción entre el individuo y su entorno cultural, donde las herramientas simbólicas y el lenguaje desempeñan un papel mediador clave.

De acuerdo a Ausubel (1963), el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo la construcción de esquemas cognitivos organizados.

A partir de estos aportes se afirma que comprender el aprendizaje es observar que se trata de un proceso complejo en el que confluyen factores de diversa índole: psicológicos, biológicos, sociales y también culturales.

Un segundo componente de esta relación que se presenta en este artículo son las emociones. La primera aproximación del término parte de la etimología. La palabra emoción deriva del latín *emotio*, que significa “movi-

miento”, “impulso”. Como aproximación al concepto se tiene: la emoción es el impulso que lleva a la acción. Se concibe a las emociones no solamente como reacciones fisiológicas ocasionales, sino como componentes inherentes al desarrollo y consolidación de muchos aspectos en la vida de un individuo y para esta ocasión, fundamental en el aprendizaje.

Ekman & Friesen (1982) definen a la emoción como: “proceso de tipo particular de valoración automática influida por nuestro pasado evolutivo y personal, en el que sentimos que está ocurriendo algo importante para nuestro bienestar, produciendo un conjunto de cambios físico y comportamentales para hacernos cargo de una situación”. (p. 240)

Las emociones cumplen una función fundamental en el proceso del aprendizaje, puesto que se consolidan como mediadoras del conocimiento, al mismo tiempo que propician la motivación y se constituyen en elementos clave en la conexión entre aspectos racionales y volitivos en un entorno social determinado. En disciplinas artísticas como la danza, el rol de las emociones cobra un significado muy particular pues permite tejer puentes entre aspectos formativos académicos, técnicos, expresivos y también culturales, en función del tipo de danza que

se practique, pero indudablemente en cada una intervienen las emociones. En el presente artículo se hace una aproximación a algunas miradas que desde distintas disciplinas permiten comprender el aprendizaje como experiencia emocional integrada.

El estudio de las emociones implica una valoración que considera la multidimensionalidad desde las que han sido abordadas, esto responde a que en las emociones subyacen distintos factores que permiten su análisis contemplando varias aristas.

Las emociones además de acompañar el aprendizaje; permiten moldearlo y enriquecerlo. De acuerdo a Immordino-Yang y Damasio (2007), las emociones configuran el contexto en el que se procesan e interpretan las experiencias. En la danza, se puede evidenciar por ejemplo en el aprendizaje de una coreografía lo que no solo implica el dominio de movimientos técnicos, sino también la incorporación de significados emocionales para quien desarrolla la danza que trascienden lo corporal.

Goleman (1995) introduce el concepto de inteligencia emocional, destacando su relevancia en el aprendizaje significativo. En torno a la danza, la inteligencia emocional se traduce en la capacidad del bailarín para inter-

pretar y transmitir emociones por medio del movimiento, propiciando una conexión profunda con los espectadores y propiciando su desarrollo personal de forma placentera para sí mismo.

Algunas de las perspectivas que pueden aproximar a comprender el rol de las emociones en el aprendizaje de la danza son la Antropología, la Sociología, la Psicopedagogía y la Neuroeducación.

La perspectiva antropológica: Emociones y significados culturales en la danza

Las emociones se han establecido como un campo de estudio importante para las ciencias sociales, pues desde diversas disciplinas se ha discutido la trascendencia y los retos que implica estudiarlas, brindando miradas diferentes y también, puntos de coincidencia. Jacobo (2020).

La Antropología de las emociones enfatiza en que estas son tanto construcciones culturales como respuestas biológicas (Rosaldo, 1984).

En el aprendizaje de la danza, las miradas antropológicas son significativas dado que cada estilo de danza se enmarca en un contexto que otorga sentido a sus movimientos y expre-

siones, donde emergen relaciones directas entre danza e identidad socio cultural como elemento que fusiona las experiencias corporales con la construcción de las identidades.

Un ejemplo se encuentra en las danzas bolivianas donde gran parte de los bailes tienen una expresión cargada de historia, que va desde lo autóctono -donde se integran elementos que buscan rescatar la esencia de los pueblos-, hasta danzas folclóricas que se presentan en espacios recreativos, como entradas festivas donde se muestra el sincretismo religioso y cultural fruto de la interrelación entre culturas que convergen.

De forma similar sucede en la danza contemporánea, donde el énfasis que permite hacer la improvisación, unido a la expresión individual, promueve que los bailarines exploren desde sus propias emociones. Así, las emociones funcionan como puentes entre el individuo y el entorno que lo rodea al que lo interpela desde múltiples miradas. En la danza contemporánea hay libertad de movimiento lo cual rompe con estructuras rígidas, se interactúa con elementos artísticos, hay una diversidad temática amplia y se valora la improvisación y la posibilidad de experimentar con el cuerpo. Consecuentemente, las expresiones emocionales fluyen como catalizado-

res de la propia vivencia de los bailarines.

La danza clásica tiene técnicas más rigurosas, propicia que los bailarines transmitan una sensación de perfección y complejidad y donde también lo emocional cumple un rol determinante para comunicar al espectador un conjunto de elementos subjetivos que serán propios de cada uno con base en sus experiencias propias.

Rosemberg (et. al. 2019), afirman que los conceptos de emoción - sentimiento, emociones primarias y secundarias invitan a reflexionar y a conectarlos para construir una Antropología de las emociones compleja y transdisciplinaria, en otras palabras, sin las emociones la especie humana no habría podido sobrevivir en el curso de su evolución, parte del éxito como especie fue precisamente contar con este paquete emocional que permitió la planetarización del homo o la hominización del planeta.

Para un estudiante de danza, este aprendizaje no solamente implica la adquisición de habilidades y destrezas técnicas, sino también brinda la posibilidad de comprender y sentir las emociones compartidas que son parte de su esencia.

La perspectiva sociológica: El aprendizaje emocional en la sociedad

La sociología de las emociones se aboca al estudio de su construcción, regulación y experimentación en interacciones sociales (Hochschild, 1983).

La Sociología de las emociones, afirma que estas implican varias complejidades dado que no se trata de réplicas aisladas a estímulos -como si se tratara de una respuesta mecánica- sino que conforman amplios aspectos que constituyen una experiencia emocional donde el entorno de una persona conformado por otras personas, situaciones, cosas, realidades, imaginaciones y un sinnúmero de aspectos ordenados y desordenados confluyen y se constituyen en eventuales respuestas.

En el aprendizaje de la danza, se pueden modelar las experiencias de los estudiantes desde su contexto social.

Hochschild (1983) desarrolla el concepto de “trabajo emocional” que afirma que los bailarines no solo son responsables de aprender a controlar sus emociones internas, deben también expresar las emociones que requiere la coreografía y el contexto donde se desenvuelven. Así, en una obra dramática, el bailarín debe transmitir emociones intensas como el sufrimiento, el duelo

o la pasión, independientemente del estado emocional interno que estuviera atravesando.

Es relevante el clima de aula que se genere en una clase de danza porque este influye directamente en el aprendizaje. Factores como la confianza, motivación empatía y apoyo, pueden propiciar la expresión creativa y el desarrollo emocional. Por el contrario, un ambiente competitivo, sobre exigente y empáticamente nulo puede inhibir la capacidad del estudiante para conectarse emocionalmente con su aprendizaje.

La perspectiva psicopedagógica: Las emociones como propiciadoras del aprendizaje significativo

La Psicopedagogía, ha otorgado notoriedad a la influencia de las emociones como procesos determinantes del aprendizaje, entre estos procesos está la memoria, la atención y la motivación (Mayer & Salovey, 1997). En el aprendizaje de la danza, los componentes emocionales favorecen la experiencia y además actúan como promotores del aprendizaje técnico y expresivo.

Ausubel (1963) en la teoría del aprendizaje significativo sostiene que la efectividad de este se incrementa cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas

donde adicionalmente adquieren un valor emocional y personal. En la danza, al aprender una coreografía, el docente puede partir de descripciones que despierten emociones en quienes aprenden, las cuales pueden coadyuvar a las conexiones de los estudiantes con la intención de a dónde debe dirigirse el movimiento y así favorecer no solamente la memorización, sino también la posibilidad de apropiarse de la danza y su coreografía y hacerla uno consigo mismo.

Perspectiva neuroeducativa: Las emociones desde la biología del aprendizaje

La Neuroeducación constituye un campo interdisciplinario donde convergen las Neurociencias, la Pedagogía y la Psicología. Los aportes de esta disciplina han sido cruciales en el estudio de las emociones y su rol en el proceso de enseñanza y en la construcción del aprendizaje.

Nazareth Castellanos, científica y divulgadora española es experta en neurociencia aplicada a la educación y también al desarrollo de la neurociencia del cuerpo. Castellanos (2020) destaca que las emociones son fundamentales en la creación de las conexiones cerebrales duraderas, las emociones positivas favorecen la mejora de la memoria, los procesos

atencionales y la neuroplasticidad, logrando que el cerebro pueda adaptarse y que aprenda de forma más efectiva, implicando esto usar menor tiempo, tener mayores estímulos y la posibilidad de incorporar lo aprendido en tareas cotidianas.

En el campo de la danza, la perspectiva neuroeducativa es particularmente significativa y relevante. Los movimientos que evocan intensas emociones pueden crear un impacto de mayor duración en las redes neuronales de quien aprende, a su vez, reforzar la memoria que se vincula a una coreografía donde hay una narrativa implícita que requiere de la interpretación donde están imbricadas las emociones. Castellanos pondera el movimiento físico, que se produce en la danza como un factor esencial en la liberación de neurotransmisores como la adrenalina, dopamina y la serotonina, presentes en la motivación y generadores de bienestar.

Finalmente, la Neuroeducación enfatiza en la relevancia de crear entornos emocionalmente seguros para optimizar la construcción del aprendizaje. De acuerdo a Immordino-Yang y Damasio (2007), el cerebro puede aprender mejor cuando está en un estado de calma y curiosidad, y es posible que el docente o instructor promueva ambas condiciones contemplando siempre la dimensión

emocional en el desarrollo de las actividades de enseñanza.

Integración de perspectivas

Lograr amalgamar las perspectivas antropológica, sociológica, psicopedagógica y neuroeducativa, favorece en la mirada holística de la función de las emociones en el aprendizaje de la danza. El aporte de cada enfoque desde las particularidades disciplinares permite alcanzar diálogos con miradas culturales desde la Antropología, el rol de los significados de las dinámicas sociales desde la Sociología, los procesos cognitivos y su consolidación desde la Psicopedagogía y finalmente la Neuroeducación que brinda desde las bases biológicas, las herramientas para comprender el impacto de las emociones en el aprendizaje de la danza en sus distintas formas de expresión artística.

Conclusión

Suponer que aprender danza representa simplemente un proceso técnico, sería totalmente errado. La danza es un arte de expresiones integrales que amalgaman las emociones, los sentimientos y pensamientos de quien interpreta, de quien diseña la coreografía y construye los conceptos, y finalmente de los espectadores a quienes se pueden

generar un cúmulo de emociones y sentimientos.

La incorporación de las emociones en los procesos de aprendizaje de la danza, facilita la adquisición de habilidades además de enriquecer las vivencias de los estudiantes en quienes se busca que conecten con ellos mismos y con el entorno que los rodea, además de la aceptación y conciencia corporal que este proceso requiere como parte de un autoconocimiento que potencia su desarrollo.

Partiendo de la Neuroeducación y llegando a perspectivas socio culturales, la función de las emociones es indiscutible y además transformadora de la realidad. En una sociedad donde va cobrando importancia el reconocimiento de las habilidades emocionales, el aprendizaje de la danza surge como un espacio singular que permite labrar estas habilidades y competencias, y adicionalmente promover un desarrollo completo y holístico de quienes están cautivados por el arte de la danza.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Castellanos, N. (2020). *Educación y neurociencia: Guía para transformar la escuela*. Editorial SM.

Ekman, P., & Friesen, W. (1982). Felt, false, and miserable smiles. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 238-252.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

Jacobo, F. (2020). Antropología de las emociones. *Ruta Antropológica*, 7(10), 1-4. https://antropologia.posgrado.unam.mx/revista/revista_10.pdf

Lorca, F. G. (2013). *Teoría y juego del duende* (J. Maurer, Ed.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1933).

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). Emotional intelligence and the construction of meaning. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Piaget, J. (1976). La epistemología genética. Siglo XXI Editores.

Rosaldo, M. Z. (1984). Toward an anthropology of self and feeling. En R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays*

on mind, self, and emotion (pp. 137–157).
Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Ed.). Harvard University Press.

Animal desgarrado

Reflexiones anticoloniales para la obra de
danza contemporánea: *No soy mestiza*.

Carolina Morón Ríos

*Me han pintado de blanco, como agregando gotas a mi mezcla, así mi herencia es el olvido,
mi guerra con la España en mi sangre, la América en la hamaca y mi abuelo en la espalda.
Declaro no saber, confieso mi perdición, me proclamo no mestiza, me destituyo de esa
guerra envenenada.*

Fragmento de texto de la obra de danza contemporánea *No soy mestiza*.

Introducción

Saborear procesos creativos lentos y extendidos en el tiempo, como otro modo de crear que no sea el correr tras la siguiente producción, es una posibilidad para repensar y rehabilitar procesos dilatados en el tiempo que ramifican preguntas, prácticas y materialidades hacia múltiples direcciones. Siendo la característica de ramificación un actuar multidireccional, genera un otro tipo de vínculo con los procesos de investigación artística y otorga la motivación de desmenuzar el proceso creativo de *No soy Mestiza*. Para este fin, será necesario entender el proceso creativo como rizomático, es decir, sin jerarquías y como organismo que interrelaciona sus partes desde, para y con multiplicidad de diversas investigaciones que se entrelazan, siendo una parte de otra.

Al mismo tiempo, la inquietud por la identidad y cómo ésta se construye en el territorio boliviano como constante que interroga miedos, curiosidades y rabias, una especie de marea que siempre invita a sumergirse en sus aguas, la identidad será otro factor presente y potenciador de las reflexiones planteadas. Así aterrizó el proyecto artístico *Cuerpo manchado*, el cual cultiva su interés en desentrañar y cuestionar *lo mestizo* en Bolivia, desde la experiencia de su autora e intérprete y a través del cuerpo, la danza, la escena y otras ramas del arte. Una de las ramificaciones de *Cuerpo manchado* es la obra de danza contemporánea *No soy mestiza*, esta tiene como médula de su investigación artística la búsqueda de otras posibilidades de entender *lo mestizo* a través del movimiento ¿Cómo imaginar cuerpos irreverentes a la identidad mestiza

desde la investigación de movimiento? ¿Cómo moverse desde cuerpos imaginados, subversivos a la hegemonía de *lo mestizo* en Bolivia? ¿Cómo generar un camino para esa búsqueda que se relacione con la reflexión teórica sobre este tema que conmueve?

Es a partir de dicha médula de *No soy mestiza* que se desarrolla este ensayo, ya que se presenta la necesidad de explorar y buscar un cuerpo y movimiento específicos que generen su poética de manera integral a las inquietudes sobre la identidad y *lo mestizo*, factores que enmarcan la investigación artística de la obra ¿Cómo buscar ese cuerpo y movimiento? ¿Cómo se articulan las sensibilidades, la reflexión teórica y la experimentación de movimiento de una obra en específico?

La articulación de la reflexión teórica como parte integral de la búsqueda de movimiento se hizo urgente, siendo que el tejido entre distintas áreas del conocimiento nutre los procesos creativos aportando otras capas de sensibilidad y significación, a la vez que se profundizan los vínculos entre el pensamiento y movimiento como acciones del y desde el cuerpo, generando otros volúmenes para experimentación en movimiento.

En ese sentido, el método de investigación artística propuesto para la obra, se basa en la búsqueda de cuerpos

posibles o imposibles sintetizados en metáforas para la experimentación del movimiento, creadas desde reflexiones teóricas anticoloniales acerca del cuerpo. El modo en el que se llega a esas metáforas es amasando la reflexión teórica, eso es lo que se abordará en este primer ensayo sobre el proceso creativo de *No soy mestiza*. El cómo se trasladan dichas metáforas a la práctica desde la danza contemporánea queda pendiente para la segunda parte de este conjunto de textos dedicados a abrir este proceso creativo.

¿Cómo posibilitar una investigación artística, desde la danza contemporánea, situada desde una mirada anticolonial? ¿Qué abordajes acerca del cuerpo fueron parte del proceso creativo de la obra *No soy mestiza*? ¿Cómo es la relación de estos abordajes teóricos con las prácticas artísticas generadas en la investigación artística?

La investigación artística desde la danza contemporánea

Amasar la reflexión teórica desde el pensar y el mover es un modo de construir investigación artística desde la danza, la danza contemporánea será punto de partida y vía necesaria para entender el cómo se aborda ese camino.

Para el transcurso de este proceso creativo entenderemos la danza contemporánea como aquella que desborda técnicas, y se ofrece para la experimentación del movimiento desde y a través de la experiencia del cuerpo, generando una instancia para la experimentación viva en relación a lo que lo conmueve (Osorno, 2009) Complementando con la mirada de Ortiz al respecto:

–aquella que crece desde la asunción posmoderna de liberación de los cánones clásicos y que se distancia, por convicción, práctica y discurso, de la danza moderna-. Hace referencia y se ocupa, principalmente, de la efímera presencia y transformación de los cuerpos en el movimiento, del transcurso de las corporalidades en el tiempo y en el espacio. (Ortiz, 2014, p.2)

Es decir que la danza contemporánea será ese espacio de reflexión de cuerpo y movimiento que evidencia al cuerpo mismo y sus urgencias, desde este modo de comprender la danza contemporánea trazaremos el camino reflexivo sobre *lo mestizo*, arraigando la reflexión en un cuerpo que evidencia, habita y transforma su conflicto y contradicciones con su identidad mestiza y por tanto, con su lugar en un mundo

que persiste bajo un régimen colonial-capitalístico. (Rolnik, 2019)

El cuerpo será entendido como espacio y vínculo con los afectos del entorno, el foco estará en el cuerpo que danza, que en conjunto a la idea previa de la danza contemporánea, también es espacio que se reconfigura, deconstruye y construye constantemente a sí mismo desde el movimiento, generando una autopercepción dinámica, capaz de atravesar el espacio-tiempo desde sus sensibilidades. (Ortiz, 2014)

Pensar la danza contemporánea y cuerpo como espacios de experimentación, en tanto de transformación constante, nos permite un proceso creativo guiado hacia la generación de lenguajes y poéticas específicos, en este caso para una obra, donde el modo en que se generan esos lenguajes y poéticas más allá de la destreza escénica toma relevancia, ya que estos modos son procesos vivos de reflexión, debate y discusiones teóricas en y desde el cuerpo. En ese sentido, se comprenderán a estos procesos vivos como *dispositivos para la reflexión* desde el movimiento.

Un *dispositivo para la reflexión* es entendido como un espacio-tiempo generado por el artista, siendo el dispositivo capaz de ser resignificado por el receptor que lo habilita como tal.

Gerard Vilar (2017) aborda el término de *dispositivo para la reflexión* construyendo su argumentación desde los aportes filosóficos de Kant y Deleuze en relación al arte. Al respecto se analiza el aporte Kant sobre *las verdaderas obras de arte*, lo que identifica como aquellas que exponen una idea estética, es decir que “podemos verla, oírla, sentirla a través de todos nuestros sentidos, pero no se deja encerrar en un concepto, por eso da que pensar indefinidamente”. (Vilar, 2017, p.6) Si bien determinar una obra de arte como falsa o verdadera no es el fin de este texto, la descripción de Kant resulta necesaria para abrir la concepción de obra de arte como un espacio/tiempo generado por el artista capaz de movilizar ideas estéticas, es decir sensibles, que toman sentido a través de la experiencia del público con esta. Deleuze aporta los *Perceptos*, acuñando este término desde la filosofía y el cual Vilar describe “como el tipo de ideas que los artistas crean, a diferencia de los científicos que crean funciones y de los filósofos que crean conceptos”. (Vilar, 2017, p.1) refiriéndose al tipo de conocimiento que aporta el arte como algo que se diferencia de otras disciplinas, siendo los perceptos un conjunto o sistema de percepciones, sensaciones, lenguajes desde los sentidos que son ofrecidos al receptor para que éste atravesase una experiencia en relación

al mismo sin que necesariamente el precepto se modifique. (Vilar, 2017)

Desde los aportes de Vilar se afirma a la obra *No soy mestiza* como *dispositivo para la reflexión* y al proceso de creación de la obra; entendido como investigación artística; como una multiplicidad de *dispositivos para la reflexión*, los cuales son propuestas de espacio- tiempo dedicados a la experimentación desde el cuerpo y movimiento en relación con la reflexión teórica sobre la identidad mestiza, sus conflictos, contradicciones y posibilidades.

Es decir el cuerpo y la danza (o movimiento) como espacios de experimentación, espacios que son atravesados y suscitados por la reflexión teórica que aborda *lo mestizo* como conflicto de y en un cuerpo colonizado. La danza contemporánea es comprendida desde la posibilidad de evidenciar un cuerpo a través de su presencia y/o movimiento, a la vez el movimiento como transformación efímera, dinámica y multidimensional de ese cuerpo en el espacio- tiempo.

Los *dispositivos para la reflexión* de *No soy mestiza* contienen un constante diálogo entre teoría y experimentación desde el movimiento, es en ese diálogo vivo y activo que los dispositivos se materializan. Enlazando la

idea de la presencia y transformación de los cuerpos en movimiento como guía de aquel cuerpo colonial capaz de transformarse en su conflicto inserto en un espacio- tiempo determinados, se comprenderá a las metáforas como recurso, estrategia y método provocador de presencia y transformación.

La metáfora es el elemento articulador entre estos campos de conocimiento, la cual toma ese lugar por contener significados que exceden lo literal, las metáforas se ofrecen como espacios para imaginar cuerpo y movimiento, tienen la potencia de abrir el imaginario, vinculando lo que se dice y lo que no, en sí misma. Tomando en cuenta que lo que no se dice es tan relevante y tan parte de la metáfora como lo que sí se dice, esta se constituye como potencial generadora de tensiones que dinamizan la experimentación (Baz, 2009). Siendo estas una síntesis poética y por lo tanto contenedoras de la reflexión teórica expuesta, serán ese recurso, espacio y bisagra articuladora de los *diálogos entre teoría y movimiento*. A continuación se describe la reflexión teórica, es decir el fondo de y el cómo se construyen estas metáforas, las cuales son detonadoras para imaginar cuerpos posibles e imposibles como hábitats poéticos contruidos desde preguntas, dudas y contradicciones.

A partir de aquí la atención está en *el cómo* se construyeron las metáforas que hacen al proceso de *No soy mestiza*, estas serán articuladoras a la vez que detonantes de movimiento, por lo que nombrarlas es reconocer que dentro de ellas habitan discusiones que provocan una guía para la experimentación del movimiento. En los siguientes subtítulos se plasman las reflexiones anticoloniales generadoras de dichas metáforas y por tanto de cuerpos posibles e imposibles irreverentes a la concepción hegemónica de la identidad mestiza.

Cuerpo máquina, la herencia colonial

¿Cómo intervienen las concepciones coloniales en los cuerpos? Cuando se escuchan frases despectivas como “indio animal” o “indios salvajes” es clara la intención de generar imaginarios que relaciona lo indio con lo animal, salvaje y bestial, donde aquella bestia es la imagen de un cuerpo desahorado y carente de razonamiento, es decir, que esas frases se asimilan como despectivas ya que proponen mirar al cuerpo como aquello que es bestial y descontrolado, por lo tanto que urge de control, siendo esto último la tarea designada a la mente como lo lógico, el orden y la razón, pero: ¿Desde dónde se implanta ese imaginario del cuerpo como una bestia que debe ser domada, acallada, censurada y odiada

por la mente? esta pregunta es punta de ovillo para la investigación de *No soy mestiza*, la dicotomía y combate interno entre mente y cuerpo, razón y bestia; es una herencia colonial que involucra al cuerpo y la auto percepción del mismo de manera directa.

En ese sentido, es necesario remitirse a la noción de cuerpo que obsesionaba a pensadores europeos poco antes de la colonización de América, siendo esta la imposición colonial también inserta en los cuerpos. Los planteamientos del biólogo y filósofo Descartes son protagonistas en la época y cruciales para comprender la noción de cuerpo desde la Europa de ese momento. Para Descartes, la *rex cogitans* (cosa pensante o espíritu) y la *rex extensa* (*material, materia*) eran dos entidades separadas, diferentes. El pensador francés divorció a la conciencia del cuerpo y describió a este último como una máquina. (Gómez, Sastre, 2008). Generando esta dicotomía entre mente y cuerpo, la cual jerarquiza el razonamiento (mente) por encima de las experiencias asimiladas desde el cuerpo. En ese sentido Silvia Federicci menciona que:

Descartes desarrolló las premisas teóricas para la disciplina del trabajo requerida para el desarrollo de la economía capitalista. La supremacía de la mente sobre

el cuerpo implica que la voluntad puede (en principio) controlar las necesidades, las reacciones y los reflejos del cuerpo; que puede imponer un orden regular sobre sus funciones vitales y forzar al cuerpo a trabajar de acuerdo a especificaciones externas, independientemente de sus deseos. (Federicci, 2019, p. 263)

La idea de disciplinamiento del cuerpo a través de una mente capaz de controlarlo sería característica diferenciadora entre aquellos que poseen y no poseen dicha facultad. Es decir que el criterio de clasificación de Descartes estaría basado en diferenciar a los hombres dotados de la facultad de usar la *razón como dominante del cuerpo* de los que no, instaurando la categoría de los segundos en los conceptos “salvaje”, “demonio” o “bestia”. La concepción de bestias se encontraría relacionada a lo animal, a la vez lo animal sería otra de las obsesiones de Descartes en su afán por demostrar la necesidad de domar el cuerpo. El hecho de poder demostrar la brutalidad de los animales era fundamental para Descartes, quien estaba convencido de que ahí podía encontrar la respuesta a sus preguntas sobre la ubicación, la naturaleza y el alcance del poder que controlaba a la conducta humana. (Federicci, 2019)

La insistencia de Descartes por vaciar al cuerpo de sentido, ubicándolo como una máquina que obedece a la Razón nos ayuda a visualizar cómo se comprendía el cuerpo en la Europa de ese momento, y preguntar si algo de ese legado persiste en el presente cuando prevalece la intención de forzar el entendimiento del cuerpo como un contenedor de algo más, es decir un recipiente vacío que solo se llena con lo lógico y la razón. ¿Cómo se vincula esta concepción del cuerpo con el colonialismo más allá del acontecimiento histórico? Desde y con la danza contemporánea ¿Cómo se mueve un cuerpo máquina? ¿Cómo se mueve un cuerpo que constantemente es dominado por la razón? ¿Cuántas veces se vive la ilusión de que la mente es la que controla por completo el movimiento y cómo salir de esos parámetros?

Desde esas preguntas y en diálogo con la interpretación de Federicci sobre Descartes, es posible generar *dispositivos para la reflexión*, por lo que se realiza un primer esbozo de exploración de un cuerpo en movimiento ubicado en esa jerarquía que privilegia a la razón. Un cuerpo colonial no se percata de este esquema, por lo que la exploración de movimiento estaría determinada por identificar este patrón desde el cuerpo. Es importante comprender que esa dicotomía aún hace la

composición de los cuerpos y que reconocerla posibilita su interpelación. Esto se profundiza con la reflexión de Federicci sobre los mecanismos de poder que conviven en el cuerpo máquina:

Aún más importante es que la supremacía de la voluntad permite la interiorización de los mecanismos de poder. Por eso, la contraparte de la mecanización del cuerpo es el desarrollo de la Razón como juez, inquisidor, gerente (manager) y administrador. Aquí encontramos los orígenes de la subjetividad burguesa basada en el autocontrol (self-management), la propiedad de sí, la ley y la responsabilidad, con los corolarios de la memoria y la identidad. (Federicci, 2019, p.264)

Siendo la razón un juez, ¿Cómo se mueve un cuerpo juzgado por la razón? ¿Cómo desjerarquizar o desmontar las jerarquías y tramas de poder internas que intentan vaciar de sentido al cuerpo que investiga? ¿Cómo mirar y dejar danzar a esa bestia? Hasta aquí, se va asomando la metáfora de *cuerpo animal poderoso*, la cual se profundizará más adelante, pero se cultiva en estas preguntas referidas a la bestia y desde las contradicciones generadas en esa disputa interna entre cuerpo y razón. Sin embargo, se considera que

estas nociones de cuerpo instauradas por la colonia han tomado más formas en el tiempo, logrando filtrarse a día de hoy, tanto en las subjetividades como en el modo en el que nos relacionamos unos con otros la reflexión vuelve hacia nuestro punto central ¿Cómo se manifiesta esta herencia colonial en los (nuestros) cuerpos?

Cuerpo desgarrado, cuerpos colonizados

La colonización no es solo un momento que pasó, sino que se manifiesta en el presente a través de mecanismos que se esfuerzan por borrar la historia de los pueblos indígenas, enajenando su recorrido de reivindicaciones y legado de sabidurías del presente y por tanto, de los cuerpos habitantes del presente.

El lugar de enunciación de la investigación de *No soy mestiza* sucede desde un territorio colonizado que atravesó esa experiencia histórica, la cual se sigue configurando y reconfigurando en el hoy. ¿Cómo se vincula el cuerpo y el colonialismo? ¿Cómo pensar un cuerpo anticolonial?

Guzmán explica, apoyado en Frantz Fanon:

Para Fanon, el colonialismo es el encargado de producir subjetividades en los cuerpos, de generar técnicas de clasificación y dife-

renciación etnoracial, ejerciendo de este modo un tipo específico de poder, distribución y ordenación social en un espacio y tiempo concretos. Existe, por tanto, una relación entre cuerpo y colonialismo que se vincula directamente a una praxis corporal concreta, la que, a su vez, se ve atravesada y recorrida por distintas estrategias, usos y ejercicios del poder. (Guzmán, 2018 p. 122)

De este modo, Guzmán traza un vínculo claro entre el colonialismo y los cuerpos, aportando que esto produce subjetividades basadas en la clasificación etnoracial, lo que a su vez genera relaciones de poder y ordenamiento social, esto lleva a los cuerpos a ciertas praxis atravesadas por el colonialismo ¿estas praxis están presentes en el cuerpo investigador de *Nos soy mestiza*? ¿cómo interfieren en la propuesta desde y con la danza? ¿de qué modo reconocerlas?

En ese sentido, es de especial interés para la reflexión entender el colonialismo como aquel que produce subjetividades e interfiere en el modo en el que nos auto percibimos en relación a los otros. Profundizando en ese punto, la pensadora S. Rolnik habla de la noción de “*inconsciente colonial-capitalístico*”, para describir al régimen colonial que opera como un régimen interno, activo en cada uno



Archivo proceso creativo de *No soy mestiza*. Texturas y materialidades (2020).

de nosotros, que constantemente nos suprime y reprime la fuerza vital, en consecuencia la fuerza creativa y el deseo, este inconsciente se refiere a aquello que no se ve ni se menciona, pero que es integral al régimen colonial, cumpliendo con la producción de subjetividades de nuestros deseos y pensamientos (Rolnik, 2017). El *inconsciente colonial-capitalístico* profundiza en comprender al colonialismo como intrínseco en las subjetividades, y activo como factor determinante de la identidad, evidenciando el vínculo entre cuerpo y colonialismo en capas más profundas que un momento histórico pasado y por tanto, asumiendo su capacidad de

tomar distintas formas en el transcurso del tiempo, en este caso como aquel que secuestra la pulsión vital.

Ambas interpretaciones dan pie a comprender el colonialismo como parte de un régimen vigente que a la vez está relacionado con las (nuestras) subjetividades, operando en estas desde la cooptación de la pulsión vital, por tanto, intercediendo los cuerpos desde la imposición de relaciones de poder en uno mismo (razón vs. bestia) y entre unos y otros, es posible observar cómo este régimen asocia los cuerpos a la razón o a la bestia como medidores en el entramado de poder colonial, donde *el otro*, identificado

desde lo bestial, será el sometido. Profundizando aquello desde el estudio del racismo, Guzmán describe cómo el colonialismo excede y se despliega más allá de los límites de la colonia, menciona:

Podríamos caracterizar al colonialismo como una expresión política de organización que se despliega, ubica y traza los cuerpos en los distintos registros coloniales de poder y que descansa en la categoría de “raza” como eje de esa estructuración social. (Guzmán, 2018, p. 130).

Es decir que el cuerpo está inevitablemente atravesado por el colonialismo, el cual se manifiesta y habita en el término “raza” entendido como eje que sigue categorizando los cuerpos, imponiendo un modo de relación entre estos, siendo los sujetos coloniales todos aquellos inscritos en la *categorización de los registros coloniales de poder* (Guzman, 2018). En ese sentido podemos hablar de cuerpos coloniales como aquellos inscritos en un territorio que los categoriza, de modo directo o indirecto, desde el eje de “raza”. Sobre raza y racismo Rafael Bautista, pensador Boliviano, aporta lo siguiente:

Hemos tenido que trabajar categorialmente el concepto, de modo

que nos permita complejizar la cuestión y mostrar al racismo como una clasificación antropológica de la humanidad; una clasificación que establece ontológicamente las fronteras de lo humano, separa geopolíticamente a la humanidad entre superiores e inferiorizados, para legitimar ontológica, antropológica y geopolíticamente el proyecto moderno, cuya exclusividad genera la ideología moderna por antonomasia, el eurocentrismo. (Bautista, 2024, p. 215)

Entonces, es posible comprender que Bolivia es territorio con larga historia colonial donde los cuerpos se relacionan desde este régimen y desde el racismo como parte de esa colonización vigente en los cuerpos, donde el imaginario “los superiores e inferiorizados”, o “los que controlan el cuerpo con la razón y los que no”, existe a partir de estos cuerpos manipulados y exorcizados que son aplastados bajo un proyecto moderno eurocentrista, desde esa mirada ¿Dónde está el cuerpo investigador de *No soy mestiza* en esta trama de relaciones coloniales aún vigentes? *No soy mestiza* construye sus *dispositivos para la reflexión* desde los diálogos entre teoría y movimiento y partiendo de un cuerpo colonial determinado como mestizo, siendo esta categoría desde la que parte la investigación, será necesario identificar

las relaciones de poder pertinentes a esta categoría inscrita en el régimen colonial, si bien este punto se desarrollará en el siguiente subtítulo, *lo mestizo* como punto de partida otorga relevancia a la necesidad de entender las operaciones del colonialismo como vinculantes en los cuerpos determinados por la piel.

Por lo tanto, hay que reconocer en el colonialismo una producción política de ordenamiento de los cuerpos en el que existe un estrecho vínculo entre cuerpo y raza, lo que termina transformando a los sujetos coloniales en objetos en medio de otros objetos, y donde la piel pasa a ser la forma de encierro de esa objetividad. (Guzmán, 2018, p. 130)

La piel es determinante en un cuerpo colonizado, siendo esta la que encierra al cuerpo en categorías de poder y desde las cuales suceden las relaciones sociales ¿Cómo es un cuerpo colonizado que busca resistir a estas determinaciones desde la piel? Es desde este camino de reflexión teórica que para intentar responder esta pregunta desde la experimentación del movimiento se captura la metáfora *cuerpo desgarrado* desde el pensamiento de Guzman, quien menciona que un cuerpo atravesado por la colonización no necesariamente niega su desgarramiento

histórico, sino más bien lo evidencia y expone lo roto como posibilidad de transformación:

En este sentido, la pregunta por la colonización es un gesto que abre el cuerpo al mundo y lo desgarrar, produce dolor, pero finalmente es también la posibilidad que tiene el cuerpo dominante y/o dominado para salir de su condición mistificada, de tener conciencia de sí y del mundo. (Guzman, 2018, p.131)

Un *cuerpo desgarrado* es aquel que está roto y a la vez está abierto, que ha atravesado ese proceso de ruptura y jaloneo de sus fibras dejando expuesto aquello que lo conforma, un cuerpo abierto y roto, un cuerpo rasgado, como un músculo que llega a esa lesión, no necesariamente tiene remedio o retorno a su estado “original”, pero continúa vivo y herido en movimiento a sabiendas de su situación resquebrajada.

Es de este modo que lo expuesto, roto y vivo del *cuerpo desgarrado* es ese vínculo entre cuerpo y colonialismo manifestado en nuestro hacer, movimiento y acciones, exponiendo la herida colonial que habita en los cuerpos como inevitable. Es necesario su reconocimiento para replantear una *experimentación del movimiento* situada y regeneradora de pulsión vital.

Un *cuerpo desgarrado* es habitado (o más bien invadido) por la colonización de la subjetividad, que como operación que manipula y secuestra subjetividades, también atenta contra el movimiento pulsional. Este último hace referencia a la “pulsión de vida” de Freud o “voluntad de potencia” de Nietzsche, son modos de entender la capacidad y potencia creativa que es constantemente silenciada y adormecida por el *régimen colonial-capitalístico*. (Rolnik, 2019).

La inagotable búsqueda de la pulsión vital desde el movimiento pulsional, más allá del éxito o fracaso de esta, es aquello que motiva al *cuerpo desgarrado* hacia la transformación, movimiento y construcción de una poética de este cuerpo colonizado que transita una disputa viva entre sus deseos y las relaciones de poder impuestas sobre y en sí mismo, en ese sentido, se manifiesta la posibilidad de un movimiento pulsional en relación con y desde el cuerpo colonizado como una posible danza de resistencia anticolonial. La pregunta pendiente será el ¿Cómo experimentar esa danza desde un cuerpo que se reconoce colonizado?

Entonces, la metáfora de un *cuerpo desgarrado* accionará como un puente clave en estos diálogos entre teoría y movimiento, una metáfora que contiene en sí misma un cuerpo que

deviene de la colonización, cuerpo determinado por la piel que se inquieta ante la posibilidad de la pulsión vital y se detiene ante su condición rota, este conflicto hace al *cuerpo desgarrado*, el cual se mueve y genera movimiento desde esa contradicción activa.

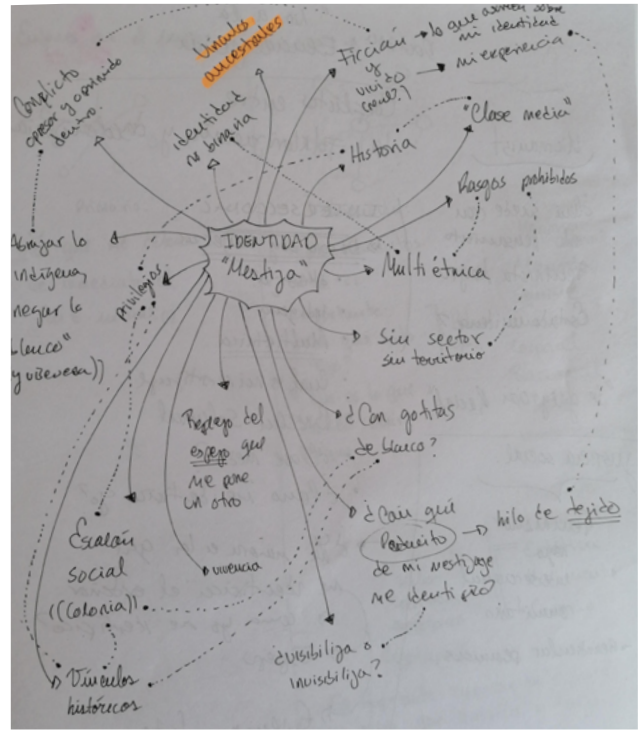
Tejiendo los aportes de estos autores, se comprende la colonización como un régimen activo y vivo en los cuerpos y sus vínculos con el mundo, considerando que este régimen se establece en el racismo y su clasificación etnoracial justificada en la piel. De este modo observamos al colonialismo como actividad que captura los cuerpos y que los inserta en un tejido social colmado de relaciones de poder desde categorías que enaltecen a unos e inferioriza a otros en el marco de un proyecto eurocentrista.

Un *cuerpo desgarrado* se inquieta y conmueve ante esto, se expone y se sabe roto, lo que nos devuelve a la pregunta ¿Dónde se encuentran los cuerpos, por tanto el cuerpo investigador de *No soy mestiza* (mi cuerpo) en esta trama de relaciones coloniales aún vigentes? A continuación se profundiza en esa inquietud, en el qué sucede con los cuerpos categorizados como mestizos y cómo son sus vínculos con los otros.

Cuerpo animal poderoso, la melancolía de la mestiza

Retomando el punto partida mencionado anteriormente: *lo mestizo*, como aquella categoría inscrita en el régimen de poder colonial y cómo estas categorías aún están determinadas por la piel, es que se reflexiona sobre aquellas diversas crianzas que atraviesan y hacen parte de la construcción de la identidad en este territorio, directa o indirectamente, en estas se plantea “el valor” del tener una piel menos morena que otro cuerpos, siendo esta experiencia sobre la blanquitud lo que cuestiona la obra *No soy mestiza*, a la vez que la base de aquellas preguntas sobre el cuerpo en relación a lo colonial como herencia y lo anticolonial como horizonte y presente posible de habitar, pensando la piel como aquella que nos determina, se abre una instancia de reflexión referida a los cuerpos que están insertados en esta trama social colonizada desde *lo mestizo*, lo que abrirá otras preguntas: ¿Cómo se mueve un cuerpo colonizado que reflexiona su condición colonizada? ¿Cómo habitar la pregunta de la colonización desde el movimiento y un cuerpo determinado como mestizo?

Mestiz(a)o es un término aún vigente en Bolivia desde nuestro lenguaje y como modo de autopercebirse en este territorio, es un término que usamos



Archivo proceso creativo de *No soy mestiza*. Apuntes, Mapa reflexivo (2019).

hoy como un referente en relación *al otro, al indio o al no tan blanco*, “¿Por qué (los cuerpos determinados mestizos) no podemos admitir que tenemos una permanente lucha en nuestra subjetividad entre lo indio y lo europeo?” (Rivera, 2015, p.311). La pregunta hace referencia a la lucha interna generada desde las contradicciones de pertenencia que genera *lo mestizo*, desde ese lugar aparece la melancolía de un cuerpo que es uno y otro a la vez, que es colono y colonizado, oprimido y opresor, razón y bestia, blanco y negro. La melancolía de la *mestiza* existe entre esas tensiones. Desde ese lugar se considera necesario aproximarnos a *lo mestizo* en Bolivia, donde el término se instala en el sentido común en la era republicana:

La retórica republicana en la esfera castellano hablante de las elites urbanas permitió así construir la imagen de “lo mestizo” en el discurso público e imponerla como la única identidad legítima de la nación boliviana moderna. Pero, ¿en qué consistía esta imagen y cómo fue construida? Con base en los propios documentos emitidos por el MNR, proponemos que el mestizaje era el recurso ideológico que permitía imaginar un país masculino, “occidental” y cristiano; es decir, blanco, “decente”, homogéneo e individualista, fundado en el modelo de la familia patriarcal y nuclear moderna. (Rivera, 2015, p.96)

Entender *lo mestizo* como legado de la colonia que es arrastrado hacia la república como pacto con el modelo “occidental” es una de las líneas argumentativas centrales para identificar a la identidad mestiza como instrumento que nos incita a renunciar a todo aquello que es periférico a los parámetros de lo blanco, “occidental”, es decir a lo indio, lo cual es tan parte de un cuerpo mestizo como lo europeo, sin embargo, haciendo referencia a la lucha interna entre “la razón y la bestia” (mente y cuerpo), también esa lucha interna es entre “el blanco y el indio”, todo sucediendo en un mismo cuerpo, sin embargo, en esta primera comprensión de *lo mestizo*, lo occidental es

aquello que triunfa por sobre lo indio, por lo tanto se genera una anulación de la memoria y un adormecimiento de esta contradicción y lucha interna, reduciendo la identidad mestiza a la aspiración de la blanquitud, es decir, el “ser blanco europeo” como la meta siempre a perseguir del mestizo, convirtiendo la desmemoria en parte de la subjetividad.

Reconocer el mestizaje como una lucha viva es reconocer la contradicción como parte de estos cuerpos inscritos en esa categoría, desentenderse del triunfo europeo sobre lo indio y observar que aquel *cuerpo desgarrado* que mencionamos no está derrotado, sino en una disputa constante, inquieta, sin resolver y sin negar su realidad desmemoriada que impone el abandono de lo indio.

Mestizaje etnocida, utilizado para suprimir memorias y cancelar genealogías originarias, cuyo valor estratégico para las élites se ve, a partir de ahora, progresivamente invertido para hallar en el rostro mestizo, no-blanco, indicios de la persistencia y la posibilidad de una reatadura con un pasado latente, subliminal y pulsante, que se intentó cancelar. (Segato, 2010, p. 26)

El pacto republicano con lo occidental considera que la mezcla con sangre negra o india “atrassa la raza”; la mezcla con sangre blanca “mejora la especie”. (Walsh, 2010). Es decir que el modo en el que opera el régimen colonial está determinado por una jerarquía que posiciona en lo alto a la piel blanca y lo que representa la misma, por lo tanto, lo otredad en relación a lo blanco, aquello que es su periferia, que no pertenece a esta categoría, se encuentra en lo más bajo, generando relaciones evidentes de poder en los que el mestizaje parece ser una categoría que se “salva” de ser la oprimida.

Es en ese sentido que se observa al mestizaje como el proyecto republicano y moderno para anular lo indio y que se subscribirse o aproxima a una hegemonía eurocentrista, lo que posiciona a *lo mestizo* en una jerarquía que lo privilegia en relación a lo indio, reforzando mediante categorías de poder, el triunfo del blanco sobre el indio en ese cuerpo en batalla interna, lo que empodera la falsa promesa que hace el blanco al mestizo, el juramento de que un día será parte de la cúspide de esa jerarquía junto a él, manteniendo su subjetividad capturada a su merced.

¿Es posible imaginar *lo mestizo* como posibilidad antes que anulación?,

Segato menciona que el rostro mestizo contiene indicios de la persistencia de lo indio, un pasado latente que se intentó cancelar (Segato, 2010) lo que nos demuestra que un cuerpo mestizo tiene potencialidad de reconocerse indio, mirar sus contradicciones y habitar esa disputa que permanece, dando paso a la posibilidad de que el triunfo no sea del europeo, sino del indio, la india, y que se habite la memoria desde una herida irremediable pero que a la vez es pulsión de vida y resistencia.

El cuerpo investigador de *No soy mestiza* es categorizado en los marcos de *lo mestizo* por las características de su piel y fisionomía, con rasgos de la desmemoria y la anulación de lo indio. Es desde el reconocimiento de esto último que se demuestra la persistencia del régimen colonial en el tiempo y desde la anulación de lo indio como característica de *lo mestizo* que se observa la herida y herencia colonial, desde estas reflexiones se observa que el cuerpo investigador de movimiento de *No soy mestiza* es un cuerpo en el que opresor y oprimido conviven, y en el que el régimen colonial le ha dado el triunfo al opresor, tomando en cuenta todos estos puntos ¿Cómo es ese cuerpo que resiste a ese triunfo impuesto y “dado por hecho”? ¿Cómo, desde dónde y hacia dónde se mueve? ¿Es capaz de buscar su memoria

india y regenerar su pulsión de vida? Un *cuerpo desgarrado*, al ser herida abierta, también invoca a la búsqueda de memoria de un cuerpo empujado a la desmemoria, Segato cuestiona sobre este sentido común del mestizaje y lo describe como una posibilidad.

Podría ser –y de cierta forma siempre ha sido–, entre nosotros, otra cosa, mucho más interesante, vital e insurgente. Hablar de esta raza general en busca de su memoria, de una identidad y de un nombre para sus antepasados, nos lleva en dirección a otra comprensión del mestizaje. (Segato 2010, p. 26)

Esta posibilidad esperanzadora de mirar el mestizaje nos aproxima a seguir cuestionando qué pasa con los cuerpos inscritos en esa categoría hoy, cómo se está lidiando con la desmemoria y cómo plantear o replantear esa batalla en y desde el cuerpo.

Descolonizar el mestizaje es un planteamiento que teje Silvia Rivera a través de su propuesta de lo *ch'ixi*, palabra aymara que se traduce en un gris jaspeado, donde se entretejen colores opuestos – blanco y negro – que conforman a este gris. La metáfora de lo *ch'ixi* nos convoca a reflexionar el mestizaje como espacio de reconocimiento de la fisura colonial y las con-

tradiciones que nos habitan y hacen. Se pensará lo *ch'ixi* como ese tejido que hace un cuerpo que desea la descolonización desde la articulación de los pasados y presentes indios. La potencia del mestizaje más allá del lamento será desde las contradicciones internas que se acercan entre sí, generando explosiones y fricciones capaces de subvertir la imposición colonial (Rivera, 2018).

Revolviendo las reflexiones anteriores ¿Cómo son los cuerpos mestizos que se reconocen como colonizados y anhelan insistentemente su identidad india? ¿Es posible reescribir el mestizaje, y por tanto los cuerpos mestizos, como potencias de caminos decoloniales? Rivera menciona a Victor Zapana, un escultor aymara, que relaciona lo *ch'ixi* con animales poderosos que son a la vez negros y blancos, o de un colorido manchado, mencionando que ese rasgo es lo que determina su fuerza explosiva. En ese sentido, retomamos el valor de las contradicciones coloniales internas como aquello que potenciará al cuerpo mestizo en su búsqueda anticolonial, de replantearse más allá de las ataduras de lo blanco, ¿Cómo pensarse desde y a través de un *cuerpo animal poderoso*? la posibilidad de observar un cuerpo mestizo desde el poder animal, es otra de las puertas de interés en la experimentación en esos diálogos entre teoría y movimiento,

otra metáfora que sugiere el camino de esta búsqueda.

En ese sentido Rivera menciona a la serpiente como animal *ch'ixi* ejemplificando su contradicción como animal que “es de arriba y es de abajo, es masculina y es femenina, es lluvia pero a la vez es veta de metal, se simboliza como rayo que cae de lo alto, pero también como fuerza subterránea” (Rivera, 2018, p. 143) . Desde la serpiente como animal posible podemos imaginar potencias desde la columna vertebral, y también observar la semejanza de estas condiciones de contradicción desde lo físico y el movimiento como aproximación a un *cuerpo animal poderoso*.

Conclusiones

Uno de los grandes retos para la investigación artística y del movimiento es seguir explorando y profundizando *el cómo* investigar, considero que los procesos creativos convocan a volver a mirar la relación con la danza y cómo esta es en sí misma una potencia que conecta con el entorno, generando caminos reflexivos sobre temas complejos que viajan en el cuerpo. La investigación artística como espacio de encuentro para diversas áreas del conocimiento en diálogo con una rama del arte que involucra al cuerpo, como lo es la danza contemporánea, permite imaginar otras posibilidades de entender rela-

ciones sociales desde la experiencia a través del cuerpo, la escena y por tanto, ofreciendo conexiones con lo estético y sensible, factores que profundizan discusiones complejas como lo anticolonial, la identidad y subjetividades. Es decir que tanto la reflexión teórica hace a la experimentación del movimiento, como la experimentación del movimiento a la reflexión teórica, un diálogo vivo que ahonda en otros modos de experimentar, pensar y crear la y desde la danza.

El esfuerzo de recuperar la memoria a través de y con el cuerpo, como uno de los objetivos de *No soy mestiza*, es un modo de entender la danza contemporánea como espacio fértil para profundizar cuestiones que generalmente permanecen en esferas académicas desvinculadas de la relevancia del cuerpo como factor integral a estos debates sociales.

La fuerza de un *dispositivo para la reflexión* está en generar ese espacio que el público ocupa y hace suyo desde su propia subjetividad, entrando y saliendo de ese dispositivo sin que la estructura del mismo se modifique, sino que se mantiene listo para el siguiente que lo habite. En ese sentido, las prácticas artísticas de movimiento generadas para *No soy mestiza* conservan el rasgo de poder ser utilizadas al servicio de quien las busque,

recalcando el valor del diálogo con su vertiente teórica como vivo y como potencia que impulsa imaginarios de cuerpos posibles e imposibles en y desde lo anticolonial.

En tanto que, las metáforas de *cuerpo desgarrado* y *cuerpo animal poderoso* se manifiestan como propuestas para habitar, transformar e imaginar otro cuerpo posible que se reconoce colonizado en el mestizaje y que habita la nostalgia e imposición de la desmemoria. Si bien el cómo habitar esas metáforas y su vínculo más directo con la experimentación del movimiento será el tema central del siguiente ensayo dedicado a este proceso creativo, este primer capítulo reafirma la potencialidad de los procesos creativos como generadores y movedores de sensibilidades que aportan profundidad a temas complejos que nos atraviesan como sociedad, así mismo, recalcar que este proceso en particular es un espacio vivo donde se siguen circulando preguntas que aportan al proceso anticolonial desde la búsqueda de cuerpo y movimiento irreverentes a la hegemonía de *lo mestizo* y como un esbozo de metodología para seguir experimentando el movimiento desde temas que atraviesan y conmueven.

Referencias

Ariza Silvia (2021). De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo, producir conocimiento desde la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 537-552. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5209/aris.68916>

Bautista Rafael (2023). Octubre (del 2003) es mi despertar filosófico. Entrevistado por Yuri Torrez, *De lo personal a lo social: conversaciones con intelectuales Bolivianos*. Educación en resistencia.

Baz Margarita (2009). Cuerpo y otredad en la danza. *RAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (32), 13-30. Recuperado de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/542/539>

Federici Silvia (2019). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Cochabamba: La Libre.

Gómez José, Sastre Asseneth (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, 5(9). 119- 131. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2008.0009.06>

Guzmán Rodolfo (2018). Colonialismo, racismo y cuerpo: apuntes críticos desde Frantz Fanon. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*. (29), 119-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/493896>

Osorno Zulai (2009). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. Bilbao: Artezblai SL.

Ortiz Ernesto (2014). El desplazamiento del “cuerpo significativo” en la danza contemporánea. *Tsantsa. Revista de Investigación*

nes artísticas, (2), 44-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7623967>

Rolnik Suely (2017). Pensar desde el saber-del- cuerpo. En Gómez Jorge(Ed.), *Repensar el arte, reflexiones sobre arte, política e investigación* (pp. 85- 97). Uartes Ediciones.
Rolnik Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta limón.

Rivera Silvia (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta limón.

Rivera Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta limón.

Segato Rita (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y emancipación, Revista latinoamericana de ciencias sociales*. 3(2), 11-44.

Vilar Gerard (2017). ¿ Dónde está el 'arte' en la investigación artística?. *ANIAV-Revista de Investigación en Artes Visuales*, (1), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/aniav.2017.7817>

Walsh Catherine. (2010). Raza, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y emancipación, Revista latinoamericana de ciencias sociales*, 3(2), 95-124.



Carolina Morón, Archivo proceso creativo de *No soy mestiza*. Apertura al público, Cochabamba (mayo 2022).

Caminando con Gil e Inés

Isabel Del Granado Loza

Un 15 de diciembre de 1924 en la ciudad de Potosí nace una artista, crece junto a sus pares, es Inés Córdova, una niña que jugaba con las muñecas que ella misma había realizado, cose y teje sus ropas y también les hace sus zapatitos, a veces juega con otros juguetes que ella misma crea. Por alguna razón, la familia se traslada a la ciudad de Cochabamba, donde se interesa en el Arte, convence a sus padres para ir a la ciudad de La Paz a la Escuela de Bellas Artes “Hernando Siles”, allí tiene grandes maestros, como Guzmán de Rojas, Crespo Gastelú, De la Reza y el grabador Genaro Ibáñez.

En 1933, un 16 de julio, nace en Sucre otro artista, Gil Imaná Garrón, desde pequeño fue motivado por sus padres a las artes, en la escuela tuvo un maestro de nombre, Goyo Ayaviri, que les decía a los niños “...Hay que dibujar mucho, tanto que todo lo que pase por la mente pueda verse en el papel”. Gil y su hermano Jorge, mayor por seis años, fueron a la escuela de Bellas

Artes de Sucre “Zacarías Benavides”. Por aquellos años había llegado al país un artista de origen lituano, Juan Rimsa, que estaba enseñando en la escuela y revolucionándola con sus ideas de vanguardia, pero los conflictos sociales y políticos por los que atravesaba el país, fueron la razón por la que se cerrara la escuela.

El maestro Rimsa decidió abrir una escuela privada e invitó a doce de sus mejores estudiantes, entre ellos Jorge Imaná y por supuesto a Gil, ese fue el momento icónico, donde Gil empezó su carrera de artista. Las clases de Rimsa eran interminables, pero muy creativas. Una mañana entró el Dr. Silva y fueron con él a la morgue del Hospital Santa Bárbara, les dio una breve clase de morfología, la impresión que se llevó Gil al ver esos cuerpos sin vida fue grande, él tenía diez años entonces, el maestro les dijo que dibujaran una parte del cuerpo, Gil escogió una mano. A los catorce años realizó su primera exposición junto

a sus compañeros. Un año después llegaba a Sucre una artista nacida en Potosí pero que vivía en La Paz, Inés Córdova, había que ayudar a montar su exposición, Gil y otros de sus compañeros fueron convocados para esta tarea, esa fue la primera vez que vio esos ojos profundos que lo cautivaron, sin embargo, Inés no estaba interesada en un adolescente como Gil.

Inés había concluido sus estudios en la Escuela de Bellas Artes y sentía que no había encontrado lo que ella quería, un día cuando visitaba la Embajada de Alemania en busca de cursos y becas, vio que embalaban cerámica tiwanakota, pensó que una de las cosas más significativas de todas las culturas era la cerámica y lo maravilloso que era esta, entonces decidió hacer cerámica, pero en Bolivia no había un solo lugar donde se enseñe cerámica. Estuvo convocada para la llegada de un escultor uruguayo que la invitó a pasar clases con él en Montevideo, era nada menos que el reconocido ceramista latinoamericano Marco Aurelio López López. Sin pensarlo dos veces, se fue a Montevideo, estuvo allá dos años, al volver sentía que todavía le faltaba mucho que aprender, en un diario paceño leyó que la Embajada de España estaba dando becas para teatro y danza y para la formación profesional de obreros, Inés se lanzó a la Central Obrera para solicitar la beca, recibiendo la

respuesta que la beca era para obreros ladrilleros, entonces buscó contactos y unos amigos le dieron un aval como ladrillera, así es que se fue a España para estudiar junto a un panadero, un linotipista y un herrero. Llegando a España se instaló en la Universidad y luego hizo todas las averiguaciones para buscar al maestro catalán, Jhoseph Llorens Artigas. Inés estudiaba en el día en la Universidad Obrera y en la noche estudiaba cerámica, se quedó en España cinco años, al volver a ciudad de La Paz, la invitaron a trabajar en la Escuela de Bellas Artes “Hernando Siles” como jefe de la Unidad. Con los años el trabajo de Gil y su hermano fue madurando, el maestro Rimsa había dejado el país, pero retornó de Chile por haber sufrido un accidente de avión, Walter Solón maestro muralista Sucrense, quien en su lecho de recuperación volvió la sala de hospital en una sala de clase de arte, que después de reponer su salud realizó un mural y varios de los discípulos de Rimsa estuvieron con él, Solón dejó huella en la formación de Gil y el muralismo – “la pintura mural no es obra individual sino colectiva: que dejaba de ser expresión de una persona para convertirse en manifestación popular, afín a una idea grande”. Es entonces que Gil conforma el Grupo “ANTEA”, con muchos de sus compañeros, el maestro Solón y su hermano.

Gil, ya joven, quiso probar suerte en el exterior y viajó a varios países de Sud América realizando exposiciones, en Caracas, Venezuela lo invitaron a dar clases de pintura en la Escuela de Bellas Artes, donde se quedó unos años. De regreso a la Ciudad de La Paz, fue invitado a dar clases de pintura en la Escuela de Bellas Artes “Hernando Siles”, allí se encontró con Inés que poco lo recordaba, entablaron una relación de amistad, tenían tantas ideas para impulsar la escuela a niveles más vanguardistas. Haciendo un paréntesis, -una anécdota-, Inés como jefa del Departamento de Cerámica, exigía al director de la Escuela de Bellas Artes, comprar un horno de cerámica, a tanta insistencia se realizó la compra, un horno de industria alemana. Finalmente, Inés y sus estudiantes harían una práctica verdadera, pusieron los trabajos al horno, eran las 18:00 horas, las obras debían estar en dos horas aproximadamente y la escuela cerraba 18:30, el portero sin menor reparo sacó a todos de los ambientes, pero el horno debía ser apagado en una hora, ningún argumento conmovió al funcionario. Inés estaba desesperada, cómo podían pasar estas cosas, fue a buscar a Gil para que la ayudase, Gil trato de ubicar por teléfono al director de la Escuela, no estaba, fueron a su casa, no había llegado, llamaron al ministro de Educación para poder ingresar a la escuela, comunicaron lo

riesgoso de la situación y el ministro en persona acudió para que se abra la escuela y poder apagar el horno con las piezas, que revuelo que se armó. Finalmente, apagaron el horno, no podría decir si las piezas de cerámica se habían quemado, lo cierto es que Inés y Gil, agarraron la antipatía del director. Después de mucho tiempo de roces y desavenencias, decidieron renunciar, armaron un proyecto para abrir una pequeña escuela particular, pero además del proyecto formativo tenían el proyecto de trabajar juntos en muralismo, además decidieron ser compañeros de vida.

Inés había alcanzado una madurez en su trabajo y le dio su propia personalidad, Gil en la pintura había logrado dar su sentimiento a su obra con una paleta de colores ocres que le daban ese carácter telúrico, ese compromiso con la mujer india, la madre, la luchadora, Yolanda Bedregal describe su obra así:

“Rígidos mantos de color de suelo, ojos cerrados mirando desde adentro, manos de raíz petrificada”.

Inés y Gil se casaron en 1964 marcando una nueva etapa en sus vidas, en sus carreras, realizaron varios murales juntos, uno de ellos está en la Facultad de Ingeniería de la U.M.S.A. otro fue en la Mutual La Primera, otro más pequeño que esta hoy en día en el

Museo de Arte de La Paz. Se dice que decidieron no tener hijos, el destino lo quiso así, sin embargo, dieron la vida por el arte y la enseñanza.

Algún tiempo después, Gil fue invitado para trabajar en París, ambos llegaron a la “Ciudad Luz”, mientras Gil trabajaba, Inés no sabía qué hacer en casa, se inscribió a un curso de orfebrería y como ella se apasionaba con lo que hacía, llevaba trabajo a casa y martillaba hasta el cansancio modelando el metal como su ingenio le permitía, pero la vecindad se sentía torturada por el incesante martilleo, hasta que un día, -me imagino que fue así... *“Madame, le martèlement que vous faites jusqu’à trois heures du matin, nous assomme pas plus, parce qu’il va fallair y aller...”* y hasta allí llegó el curso de orfebrería, Inés cayó en depresión, pero en esos momentos de soledad, vio algo en las diferentes texturas de las telas i gran inspiración! Empezó a crear paisajes abstractos, las montañas, las chacras y un sin fin de cosas empezaron a surgir...Y ese fue el inicio de una nueva técnica en el arte plástico, “el collage en tela” y también imagino que fue algo así.... “Inesita, sabes que fue de mi pantalón de bayeta de la tierra?”, seguramente era parte de algún paisaje o quien sabe que...el éxito de esta creación fue realizar un mural en tela para las oficinas de la OEA en Washington. Y en esta incan-

sable exploración, combinó diferentes metales, pedazos oxidados, roídos por el tiempo, clavos viejos y limpiándolos y combinando los colores que se iban formando, realizó cuadros, el collage en metal, algo novedoso e impensable.

Gil acentuaba su estilo en las figuras rígidas de indígenas, mujeres trabajadoras, un sentimiento telúrico profundo, identificándose con su tierra y su gente. Durante su estadía en París, se encontraron en el teatro con la artista Marina Nuñez del Prado quien recién se había casado y estaba visitando Europa, ellos, Marina, Gil e Inés, se conocían por algunas reuniones de artistas en la ciudad de La Paz, pero la alegría de Marina al encontrarse tan lejos de su tierra con artistas como ella, la impulsó a invitarlos a comer todos los días y visitar varios museos y galerías juntos (dos meses), esto marcó una fuerte amistad entre ellos.

Gil e Inés viajaron mucho por el mundo exponiendo, asistiendo a bienales y otros, Gil fue el único artista boliviano que realizó una exposición individual en Rusia, en Moscú y en Leningrado en el Museo Palacio de Invierno del Zar, luego en México fue el primer artista boliviano en ser invitado a realizar una exposición individual en el Palacio de Bellas Artes, donde están las obras de los artistas más importantes de ese país como, Diego Rivera, José Clemente

Orozco, David Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo. En Santiago de Chile, Gil fue presentado en una exposición por su amigo y quien se convirtió en admirador de su obra, Pablo Neruda. En una de las exposiciones que tuvo en Barcelona en la sala Gaudí, expuso 40 cuadros y se vendieron 30 de ellos, claro la ganancia no fue mucha, había que dar una comisión a la galería y un impuesto, se quedaron con más del 50% de la ganancia. Hizo también otras exposiciones por muchos otros países.

Por su lado, Inés participó en varias bienales de Arte en Europa, tuvo un Diploma en la bienal de Ginebra-Suiza, una medalla en la bienal en Faenza-Italia y otra en la bienal de Francia, un diploma de honor con una mención especial y una publicación a colores en la revista “La Estampilla” de la misma bienal. Participó en la trienal de La Habana- Cuba y más de dos veces en la trienal de Osaka- Japón y expuso en otros varios países.

En la ciudad de La Paz, se establecieron en el barrio de Sopocachi, barrio paceño que albergó a una generación de artistas, tanto en las bellas artes, como en las letras, tejiendo vínculos entre ellos, Yolanda Bedregal escritora, Marina Nuñez del Prado, Enrique Arnal, Adolfo Costa Du Rels y otros artistas. Ellos se establecieron en una

casa en la esquina de la 20 de Octubre y Aspiazu, casa que fue su hogar, su escuela y galería. Inés habilitó una parte de su casa como galería de arte, donde invitaban a jóvenes artistas como, Pina Fabri, Patricia Mariaca, José Bedoya, Carlos Adriazola y otros. La galería era incondicional, pero además de dar el espacio a jóvenes artistas, tenían la orientación de dos grandes maestros.

Inés, siempre en la investigación y creación, dando toda su inventiva, disciplina y creatividad a sus obras, también inmersa en otras actividades, como la cocina y la costura. Y Gil también dando rienda suelta a su genialidad dibujando donde podía, en boletos, sobres, invitaciones, servilletas y más, Inés murió el año 2010, a causa de la enfermedad de Chagas, a sus 86 años. Echaron sus cenizas al Lago Titicaca como ella lo había deseado. Posterior a este acontecimiento, Gil sufrió un accidente que no se aclaró muy bien, producto de esta desgracia perdió el 90% de vista, pero en toda su recuperación hizo varios dibujos de su propio rostro, algo que recordaba de memoria, algunos reflejaban los terribles dolores de cabeza que sufría. Tiempo después realizó un cuadro recordando a su compañera de vida y él junto a ella, agarrados de la mano caminando, tal vez adivinando que pronto se encontrarían. Aún con

menos del 90% de la vista, estaba coordinando con Arte Espacio CAF para realizar su exposición número cien, que sería un homenaje a su amada Inés. En septiembre de 2016 presentó su última exposición individual, donde el habló así:

“Entonces me di cuenta que es un privilegio ver los colores y las líneas. Desde que ya no puedo hacerlo, aprendí a ver con el alma para seguir realizando mi obra”.

“Esta exposición número cien, no me llena de orgullo, si no de sencillez y amor, caminos por los que he transitado... El trabajar con amor hace que la creación sea mejor, porque nos hace sentir creadores y enamorados al mismo tiempo”.

El tiempo que transcurrió en soledad fue catalogando las obras que tenían, cerámicas, collages en tela, en metal, pinturas, dibujos de ambos y de artistas amigos y el trámite para donar su casa con todas las obras que en ella se juntaron, más de 6 mil piezas, esto sucedió en abril del 2017 y el fallece en enero del 2021, dejando escrito su deseo, que sus cenizas fueran echadas en el Lago Titicaca para estar al lado de su compañera.

Describiré una de las obras conjuntas de estos dos grandes artistas, se trata

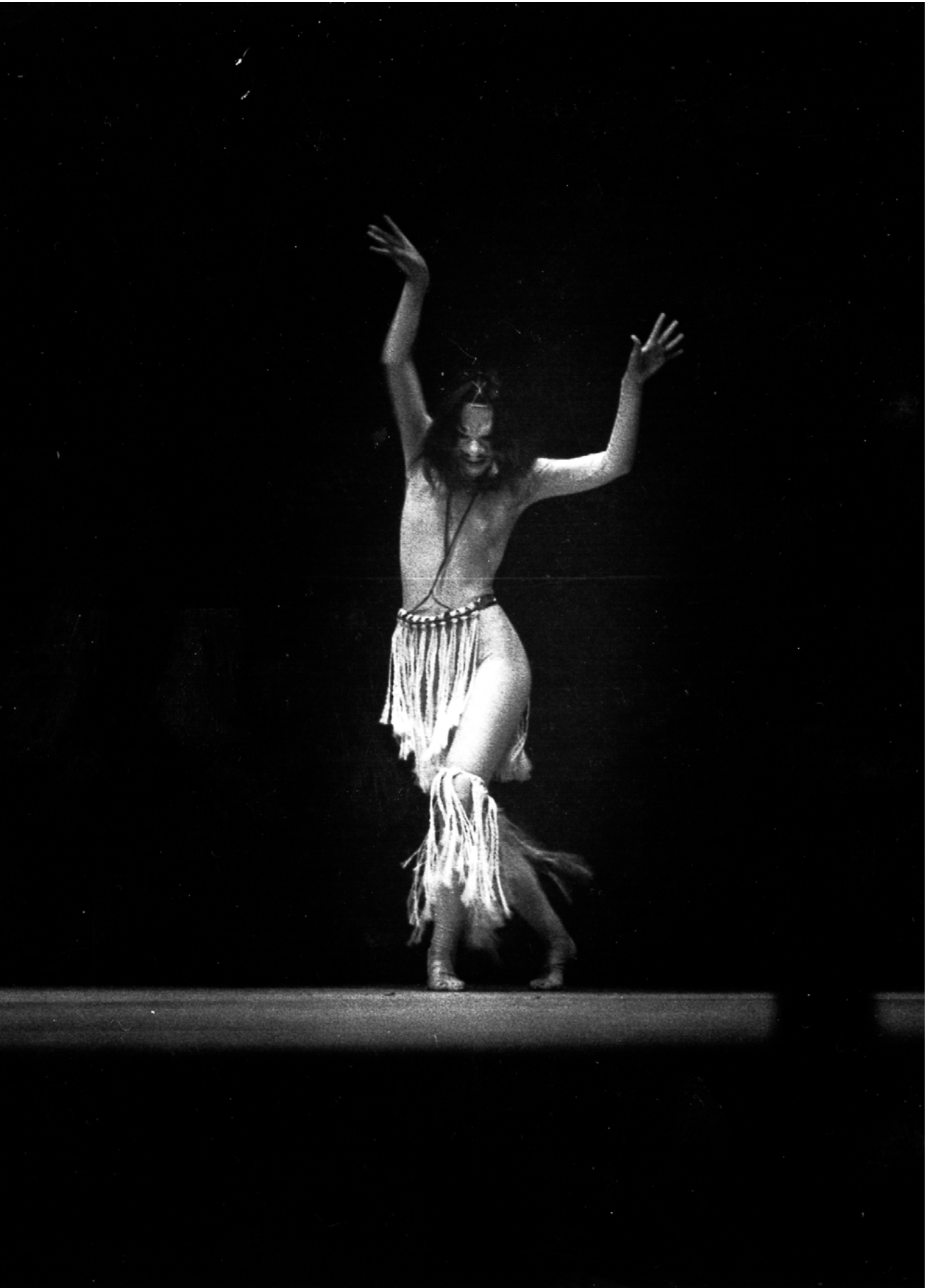
del mural en cerámica “Pachamama”, actualmente se encuentra en una de las salas de exposición del Museo de Arte de la ciudad de La Paz, realizado entre 1970 y 1975. Sus dimensiones son de tres metros de largo por uno de ancho.

Es una mujer nadando, la figura principal, la mujer, está realizada en cerámica, figura creada por Gil, con la característica de los cuerpos y rostros que él solía hacer, rostro de expresión dura y al mismo tiempo tierna, los cabellos hacia atrás llevados por el flujo del agua, ella avanza, sus codos doblados, dando la sensación del movimiento (nadando), un brazo por encima de su cabeza, la mano del brazo se la ve franca, mostrando la palma, el otro brazo, esta delante del cuerpo codo y muñeca flexionados, como aquellas figuras egipcias, mostrando la dirección del desplazamiento de todo el cuerpo. Su cuerpo mostrando los pechos grandes y el vientre redondeado, bien delineados, símbolo de maternidad y feminidad, los muslos, piernas y pies extendidos siguiendo el flujo del agua, dan la impresión de una musculatura fuerte, de fortaleza, el color de ella es de arcilla cocida, le da un aspecto de piel curtida por el sol, está nadando en unas aguas formadas por pequeñas piezas de cerámica de color verde, una gran gama de verdes, amarillos, algunas cafés y negras y una que otra blanca, dando la sensación

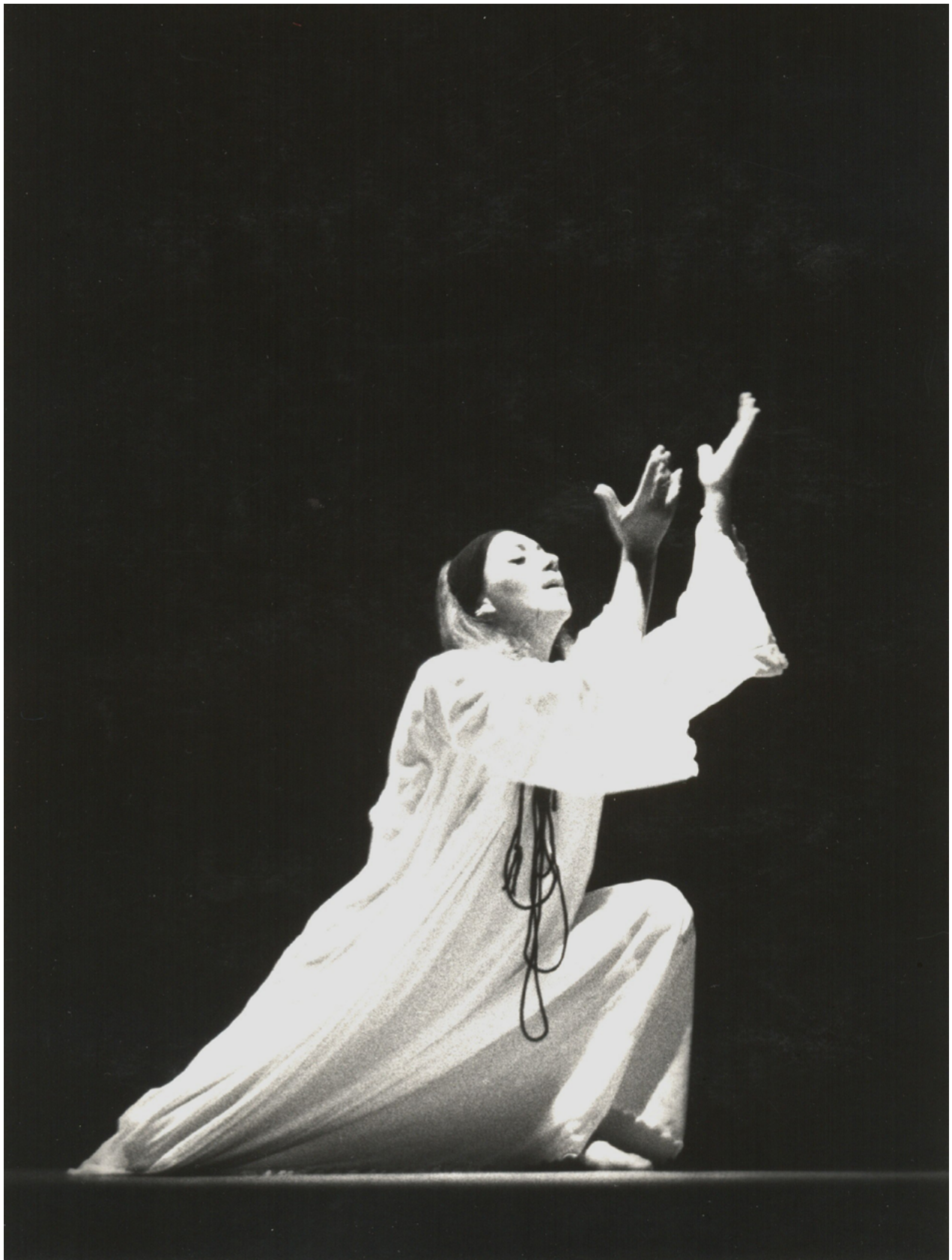
que está sumergida hasta el fondo, dejando ver alguna cerámica con bocas de pescado que son la característica de la cerámica de Inés, que simboliza la feminidad que en este caso podrían ser algas, cada una de estas cerámicas esta cuidadosamente dispuesta para componer el agua que recorre el cuerpo de la “Madre Tierra”, un trayecto eterno, personalmente me da la sensación que se va. Este mural es una de las obras realizadas bajo esa armonía que la pareja tenía al realizar sus trabajos, obras que quedaron como un legado del arte plástico boliviano.



Mural en cerámica Pachama de Gil Imaná e Inés Córdova (1968 y 1969). Actualmente en exposición permanente en el Museo de Arte de la ciudad de la Paz, enlace de la foto <https://rcbolivia.com/bolivia-despide-a-uno-de-sus-mas-grandes-referentes-artisticos-fallecio-el-pintor-y-muralista-gil-imana-a-los-88-a>



Archivo Melo Tomsich, obra RITUAL (1983).



Archivo Melo Tomsich, obra PIEDAD (1986).

Entrevista a la maestra Melo Tomsich

Fátima Lazarte Suárez

Esta entrevista se realizó el 19 de septiembre de 2024

La idea de realizar algunas entrevistas a maestras y maestros de la danza boliviana apunta al registro de su trabajo considerando dejar un testimonio del mismo. Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de la actriz y dramaturga Verónica L. Armaza Nuñez, especialista en Formación Superior Artística; de la Mtra. Mónica Camacho Canedo, Rectora de la Escuela Boliviana Intercultural de Danza y la Lic. Wari Peredo Valenzuela, Directora Académica de la misma institución.

Llegamos en una tarde calurosa a la casa de la maestra Melo Tomsich, a unas cuadras del Prado de la ciudad de Cochabamba. La encontramos en la puerta de su vivienda comprando fruta, nos recibe sonriente y de inmediato entabla una conversación con la maestra Mónica Camacho, ambas mantienen una larga amistad gracias a la danza.

Con su imponente porte, nos conduce hasta el lugar donde se realizará la entrevista, la acompaña su discípula y heredera, Liliana Navarro, quien ha continuado la labor de la Estudio de Danza Contemporánea Melo Tomsich hasta el día de hoy.

La maestra nos habla con mucha pasión y un humor muy particular, acompaña las respuestas a las preguntas con una especie de danza que realiza con sus brazos y torso. Ha dedicado su vida a la danza, la danza vive en ella y nunca la ha abandonado.

Para mí, la experiencia se vuelve memorable, emociona mi corazón.

Fátima Lazarte: Lo primero que quiero preguntarle es ¿qué es la danza para usted?

Maestra Melo Tomsich: Es mi vida. Soy yo la danza, la danza soy yo.



Melo Tomsich (2016).

Es todo. ¿Por qué? Porque la danza moviliza todo, hace énfasis en todo el cuerpo, la parte física; pero en el contemporáneo, jamás la parte física se mueve sola. El movimiento tiene que ser con alma, vida y corazón. Solo así, reflejará lo que queremos decir.

La danza es una de las mejores artes que hay, porque se integra todo: cuerpo, espíritu, mente, alma. Si no hay todo eso, no puede ser arte. El arte es algo muy bello que tiene que emocionar.

Un cuerpo que se mueve solo, parece una fotografía, modelaje, un juego;

pero si tu das el alma, el movimiento te lleva a decir una verdad. Algo que quieres que el público conozca, sepa o aprenda; a través del movimiento se habla mucho, pero no se puede hablar si no tiene alma y vida.

La danza es moverse. La danza natural existe indivisible con algunos seres que descubren esa danza en su interior, pero conlleva una gran responsabilidad: la de decir algo, de emocionar de alguna manera.

El público tiene que saber qué cosa se está haciendo, que cosa se está diciendo, por lo tanto, tiene que haber

una técnica muy fuerte (como la de la danza contemporánea) que trabaje el cuerpo en su totalidad, no solo haciendo formas y pasos, sino imbuida de movimiento. La danza puede ser muy linda o muy fea, pero tiene que hablar, tiene que sentirse.

FL: ¿Qué es la danza contemporánea para usted?

MT: Es la más bella manifestación de danza. Todas las danzas son hermosas, pero para mí, la contemporánea, por todo el análisis que hice, la considero la más bella. No solo te puedes mover de una forma infinita, puedes hablar de muchas cosas, te da alegría y fuerza.

Para mí, para mi escuela y mis seguidores, la danza contemporánea es puro movimiento. Los pasos las formas preconcebidas, NO; porque son lindas, pero no para el tipo de mi danza. La danza contemporánea tiene que ser movimiento, con calidad, belleza, que se sienta como un lenguaje.

FL: Usted ha traído la danza contemporánea a Bolivia. ¿Cómo ha sido este proceso?

MT: Soy la primera que realiza la danza contemporánea profesional en Bolivia. Estudie en muchos lugares, pero veía que pasaba algo: “esto es puro corte” me decía a mí misma. Yo sentía que

las técnicas que hacía tenían cortes. Pensaba que un lenguaje no puede ser tartamudo, además de repetir formas. Mi personalidad, mi manera de pensar respecto a la danza no me permitía aceptar eso.

Tuve un gran Maestro de danza clásica Dimitri Rostoff¹. Fue un gran bailarín y director en Rusia; llegó a bailar al Perú, a Lima y se quedó allí. Yo tuve la dicha, no es orgullo, de pasar clases con él. Le contaba mis reflexiones y le preguntaba sobre por qué se repetía, porque se cortaba. Él me dijo: “Tú tienes que hacer danza moderna”. Yo no sabía lo que era eso, eran los años 60. Me llevó donde varios maestros, (lo recibían con las venias que se merecía, era mayor y estaba en silla de ruedas). Entre las maestras estaban Kaye MacKinnon² y Truddy Kressel³. Todos los maestros y maestras eran de danza moderna, no de danza contemporánea.

Yo trabajaba toda la noche para poder hacer danza en la mañana y en la tarde. Con estos maestros era hermoso, pero

¹ Dimitri Rostoff: maestro ruso de danza clásica que llega a Lima- Perú en 1943, director del ballet de Miraflores.

² Kaye Mac Kinon: bailarina norteamericana. En 1967 promueve la creación del primer elenco peruano de danza escénica bajo el nombre de Ballet Peruano, que más tarde se convertiría en el Ballet Nacional.

³ Trudy Kressel: maestra y coreógrafa austro-francesa de danza moderna, trabajó en Lima- Perú entre los años 1951 y 1971 dirigiendo el Grupo de Danza Moderna presentó ballets de temática universal e incursionó en la coreografía sobre los valeses peruanos.

volvía a mi casa y decía: “pero...”, siempre había un pero. Porque la danza moderna son pasos, muy parecidos a los de la danza clásica, aunque con otro movimiento de cuerpo. No poseían esa prestancia cristalina del clásico; eran otra cosa, porque tenían que hablar de algo distinto, de un mundo, de una época distinta. Hacían cosas muy lindas, pero no me convencieron del todo. Yo investigaba: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?

Estas preguntas son la base de mi academia: ¿para qué bailamos?, ¿por qué bailamos? y ¿cómo bailamos? Son los principios filosóficos. Luego vienen los encuentros: los movimientos con los elementos.

Cada maestro de contemporáneo (eso es lo difícil) tiene que crear su propio estilo; por lo tanto, tiene que estar apoyado en su propia técnica. Para hacer la propia técnica, hay que investigar día y noche con la mente, con las emociones y con el cuerpo.

Liliana Navarro: Ella (la maestra Melo) nos contó que estudió en el Perú lo técnico de la danza moderna, pero después se fue a Argentina y conoció a María Fux quien trabajaba la danza terapia. Le fascinó lo que emanaban los bailarines de su escuela; no eran bailarines para formación profesional, sino gente que iba a aprender danza y

a sentirse bien, porque ella hizo todo su trabajo para personas sordas, discapacitadas y con problemas mentales o retrasos. Su enfoque era otro. Melo decía: “no eran bailarines, pero te llegaba lo que se movían”. Ahí es donde ella se interesó en esa área del desarrollo de la persona y su expresión. Cuando empezó estaba más en esa línea.

Siempre ha habido en la academia (yo lo llamo un conflicto) lo terapéutico y lo artístico; siempre hemos mantenido las dos líneas. La pregunta es como divides entre quien puede ser bailarín y quien solamente hace terapia. Hay gente que tiene talento innato, entonces podría pasarse al lado artístico, porque allí hay una estética, un dominio y una exigencia mayor.

El estudio se abrió desde la terapia en octubre de 1978, y al año siguiente entré a la escuela. Empezó con unas vecinas y unas sobrinas; luego se abrieron varios cursos y comenzó la línea de formación para bailarines de danza contemporánea. La gente que entró era mayor; eran bailarines que habían practicado con el Mtro. Mario Leyes, pero ellos tenían esta base clásica que era bien difícil soltar. En cambio, nosotros nos hemos formado en su trabajo, no hemos hecho danza clásica. En 1986, se creó el primer grupo profesional con base en su

técnica, ocho años de estudio era el tiempo que se consideraba suficiente en ese momento.

Actualmente, continúan las dos líneas en la escuela, pero las clases se dan en un solo grupo. Ahora depende un poco de la persona, yo les pregunto qué quieren hacer. No se puede negar a alguien que haga técnica, aunque no tenga el talento. Antes se podía direccionar un poco más al estudiante; ahora se le pregunta si quiere la exigencia de una formación de conciencia corporal y de trabajo más técnico, o un trabajo enfocado en su bienestar. Si alguien destaca puede tomar más clases o estar con los más avanzados.

La maestra Melo precisa que después de 20 años, bajó a cuatro años el tiempo de formación, aunque depende del desarrollo del estudiante.

FL: ¿Qué es para usted la danza terapia?

Danzar es una gran terapia, partimos de este punto. Muchas veces se refieren a danza terapia y dan un poco de cueca, huayño, mambo o cha cha chá, pero no es eso. La danza terapia, es otra cosa. Para realizar sesiones de danza terapia el profesor debe tener mucho cuidado y mucho conocimiento.

La terapia es muy compleja, he tenido personas de más de 80 años, y hay que tantear al principio, saber que les



Archivo Melo
Tomsich
HOMENAJE
A LA VORACI-
DAD (1980).

duele. Hay que investigar en la primera clase para saber cómo dividir los tipos de ejercicios para todos. Hay que hacer ejercicios para que se sientan bien y para mejorar su situación física, luego, es puro movimiento, danza. El solo hecho de bailar es terapia, pero eso no significa danza terapia, porque la persona tiene que ir mejorando su cuerpo.

Cuando retorné a Cochabamba inicié la danza terapia con unas amigas de mi edad; cinco viven y dos han muerto. Hay mucho trabajo técnico y de conocimiento del cuerpo para mejorarlo, para que, mental y emocionalmente, sean felices.

Había que trabajar con los participantes de modo que pudieran sentir que estaban haciendo algo lindo, difícil, diferente. Con eso se sentían bien. Yo tenía mucha paciencia y cuidado en los ejercicios que les daba, para que no se malogren las piernas, la columna etc. Los ejercicios para bailarines podía utilizarlos con calma y hasta un cierto punto; no podía obligarlos a hacer cosas de niños o adolescentes. Ellos se sentían muy felices; realmente me han dado mucha fuerza. A veces yo decía: “Quiero morirme”, ojo que no decía: “Quiero dejar la danza”, quería morirme porque muchos bailarines no estaban entendiendo mi trabajo y no lo aceptaban del todo. Menos mal que

la gente tuvo otra reacción: la primera función independiente que hice les fascinó, era la primera vez que veían algo distinto y casi se caen de la galería de tanto aplaudir.

FL: ¿Cómo es el método de enseñanza que ha desarrollado?

MT: Mi método lo he desarrollado haciendo a un lado todo lo que he aprendido primero. Había cosas lindas, pero que no las podía hacer por que daban un resultado que yo no deseaba. Gracias a las enseñanzas de mis maestros, sé que cada profesor que desea pasar al contemporáneo tiene que tener un dominio total del conocimiento, ser persistente y amar su trabajo.

¿De qué consta mi danza? Básicamente, es ritmo, movimiento y forma. No puede dejar de haber ritmo, aunque no haya música; movimiento, que es su esencia real y forma para transformar las ideas.

Lo primero es el movimiento. El ritmo lo damos nosotros por la idea que queremos transmitir o por el ritmo de la música; es importante que las formas no dominen al movimiento, sino que sean parte de una terminación o de un cambio.

Dentro de esto, ¿qué hay? Seis movimientos: vibración, contracción, lanzado, continuo, rotación, y relax. No hay más movimientos. Después de tantos años, he seguido buscando si podría haber algún movimiento más natural del ser humano, no existe. Podemos expresar muchas cosas con esto: tristeza, dolor, borrachera. La combinación de los movimientos es infinita. Esa es la técnica que he desarrollado en mi academia.

FL: ¿Cuál es la diferencia entre movimiento y forma?

La forma es cortada, pero, el movimiento no; aunque tiene que tener ciertos límites para no irnos bailando hasta La Paz. Una secuencia emotiva, un lenguaje, una oración tiene que detenerse.

La forma es linda, pero nosotros tenemos la responsabilidad de trabajar la danza contemporánea de una manera distinta: una pintura es hermosa, pero está ahí; no hay movimiento. En el teatro hay movimiento, pero poco; más bien se habla. La danza sin necesidad de hablar con la boca (que es mentirosa), lo hace con el cuerpo. No salen mentiras con el cuerpo, sale creatividad.

Les contaré un secreto, yo amo los BTS (bailarines de Corea de K-Pop),

son puro movimiento. Yo llego a llorar cuando los veo, de tanta fuerza, amor y entrega que ponen esos chicos. El K-Pop podría decirse que es fácil, pero no es así; es un enredo de piernas en movimiento. Si hicieran pasos sería fácil.

FL: ¿Cómo es el desarrollo de su clase?

Lo primero es el movimiento. Yo tengo en mi técnica seis movimientos: vibración, contracción, continuo, lanzado, rotación y relax. Luego se realiza la combinación de un movimiento con otros y lo que se produce es infinito. Yo me volvía loca con eso, es demasiado amplio el campo que se abre, por eso uno tiene que ser consiente que no puede irse por las ramas. Además, junto a esos seis movimientos y su perfeccionamiento, se combinan diferentes velocidades y diferentes energías. Si haces un movimiento continuo o lento, da una sensación; y si lo haces rápido cambia la expresión, cambia todo.

La clase consta de tres partes:

1. Encuentro con el cuerpo. Son ejercicios que preparan el cuerpo para alcanzar todas sus posibilidades. Un cuerpo si no le haces cariño, si no le das calor, está tieso e inútil, porque el cuerpo solo sabe caminar y mover las manos. Es una especie de calentamiento y formación, con mitad de ejercicios



Archivo Melo Tomsich, obra RENOVACIÓN (1993).

inventados por mí y mitad de ejercicios comunes a todos los bailarines. Ejercicios, no pasos.

2. Encuentro con los elementos: el espacio, el tiempo, la dinámica y la metakinesis. El espacio es infinito; se puede dibujar en él de muchas maneras con el movimiento. El espacio nos acoge, es el mejor amigo para la danza.

El tiempo se refiere a las infinitas velocidades con las que se puede realizar el movimiento.

La dinámica son las infinitas energías que puedes poner, desde la más fuerte hasta la más suave.

Finalmente, la metakinesis: yo le puse ese nombre porque es la expresión, porque kinesis es movimiento. Es la pregunta sobre: ¿Qué está sintiendo el ser humano al hacer todo esto? ¿Qué está sintiendo el cuerpo al hacer eso?, ¿Qué está sintiendo ese cuerpo al mezclar las vibraciones, las contracciones, los lanzados u otros movimientos? La expresión tiene que ser fuerte.

Muchos bailarines clásicos, un 80 % (eso me da pena), bailan lindo, pero

están con la sonrisa planchada en la cara, no hay expresión, los ojos no dicen nada, la boca no dice nada. Es la cara, es el cuerpo el que expresa, son los movimientos que le exigen al ser humano que exprese. No puedo hacer un movimiento sin expresión, es un trabajo muy difícil, muy amplio.

Tu cuerpo es tu instrumento, lo tienes que tocar... ¿Cómo? Con las emociones, con una inteligencia, con una sabiduría de haber aprendido tantas cosas. Tocas al cuerpo y el cuerpo responde.

3. La última parte es el encuentro con el yo.

LN: El objetivo de la técnica es la libertad de creación, tomar tus propias decisiones. Todo lo que haces en las otras etapas, el encuentro con el cuerpo y el encuentro con los elementos, es llevar tu cuerpo a las posibilidades; vas creando tu danza con un lineamiento que te dan en la clase. Pero el encuentro con el yo es la libertad: con lo que has ganado antes, creas.

MT: Me ha costado toda mi vida ir aclarando eso, que parece bien poco, pero en realidad es infinito. Hay una cosa importante: cada alumno y cada maestro que hay en mi academia está formado en mi técnica, en sus principios; pero tiene todo el derecho de crear y de hacer su propia imaginación,

porque si no, este trabajo dejaría de ser contemporáneo.

No puede quedarse en cosas que yo hacía hace 30 años; debe considerar hacer su propia creatividad dentro del concepto que es la danza contemporánea. Contemporáneo es lo que pasa ahora.

Es bien complicada la técnica y a veces no se puede lograr todo; siempre hay algo más. Yo exploraba permanentemente, tenía mucha curiosidad. Entre esto, mi vehemencia, mi desesperación por conocer, ha sido bien difícil mi vida. Al dar clases, yo tenía que tratar de ser un poco encuadrada en algo porque si no, no habría resultados, es terrible esta contradicción.

En mi caso, he investigado mucho, he trabajado demasiado. Daba clases en la mañana, en la tarde, en la noche y luego al llegar a mi casa cansada, me sentaba y decía: “Danza, amada mía, ven a mí”. Investigaba y escribía. Para dar clases yo tenía que hacerlas; no podía dictar pasos. Por eso mis piernas y mi cuerpo se han desgastado mucho, porque he dado 50 años de clases en total. No bailar para mí es muy duro, no me refiero a bailar para el público, sino a bailar yo, por que la danza no solo es para que te miren.



Archivo Melo Tomsich, obra BRUMOSA PANTALLA (s/f).

Pensaba que iba a ser una viejita tranquila; pensaba que iba a poder mirar a mis alumnos siempre. Es muy difícil aceptar la vejez, porque la vejez viene, y el raciocinio me hace sentir

aún más cosas: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Por qué existe el mundo? ¿Qué hacemos en el mundo? ¿Para que vivimos? Preguntas incontestables, pero que llegan siempre a la mente; se me vienen mil preguntas que no puedo contestar.

FL: ¿Qué respuestas le ha dado la danza a estas preguntas?

Muchas, pero no me puede contestar ni por qué, ni para qué estamos en este mundo, yo estoy entregada a la Danza hasta el día de hoy porque sigo investigando. Es difícil entender. Entonces por cómoda y tranquila, digo: Dios, Dios sabe porque ha hecho el mundo, porque estamos aquí; le echo la culpa de todo a Dios. Si no me vuelvo loca.

FL: ¿Qué conocimientos da la danza?

Te da un conocimiento increíble del cuerpo; sabes qué pasa con tu hombro, con el codo, con el fémur, etc. Al mismo tiempo, con la sensibilidad que tu adquieres danzando, te das cuenta de muchas cosas sin que nadie hable; las captas. Además, tener que recordar tantas cosas, te invita a pensar; te vuelves una persona con mucha percepción. La percepción es importantísima, te convierte en un ser que descubre cosas así al instante y te da un conocimiento grande. Aprendes a leer rápido, a comprender rápido.



Con la danza, podemos conocer casi todo con mayor fuerza que cualquier otra persona; podemos adentrarnos en los problemas, en lo escrito, en el comportamiento y en la personalidad de la gente, con mayor inteligencia, con mayor claridad.

La danza moviliza mucho; no es solo movimiento externo, sino movimiento interior, es complejo.

Mónica Camacho: ¿Podríamos hablar de una técnica Melo Tomsich que no es Graham ni Limon, que desarrolla?

MT: Cada bailarín que tiene conciencia y cree que está haciendo danza contemporánea tiene que tener su propia visión de que ejercicios necesita, de que cosas puede utilizar para armar su propia danza contemporánea. Cada maestro que dirige una institución tiene que tener su propia técnica. Es

posible “prestarse” ejercicios, pero no pasos, menos deformarlos y decir que es contemporáneo. Hay que aprender a visualizar a toda esa gente que pone, sobre todo a la danza clásica en esa situación.

MC: ¿Se mantiene el repertorio de Melo Tomsicha en la academia?

LN: Alguna vez hemos repuesto las obras, sobre todo las nacionales, que son como atemporales, pero hay otras que se siente que pertenecen a una época determinada.

FL: ¿Cómo es su proceso de creación en la danza?

Todo lo que hacemos en una clase tiene que dar por resultado una improvisación capacitada. Improvisación no es hacer lo que uno quiere, nace de la capacidad de lo que sabes. Podemos decir que la improvisación



Archivo Melo Tomsich, obra RENOVACIÓN (1993).

capacitada es el alma, vida, cuerpo, corazón y emoción del ser humano. Aquí se comprende mal la improvisación; en nuestra danza, la improvisación es el resultado de todo lo que tu cuerpo ha absorbido: la realización del movimiento, del ritmo etc. Es todo el proceso de aprendizaje.

En la improvisación hay que dominar todo y no pensar en lo que tienes que hacer. Hay que ser totalmente espontáneo, que salga lo que estas sintiendo, lo que tu corazón te dicta, esa es la verdadera improvisación.

Es difícil, el director tiene que ir modulando para que los bailarines no se embrijen con la improvisación, para que hagan lo que sienten. Es un trabajo lindo, interesante; yo me emociono y los chicos siguen haciéndolo muy bien. En mi academia quedan cuatro bailarines antiguos, Liliana Navarro, Oscar Zelada, Luis Peralta y Laura Mercado.

Las coreografías tienen que salir del alma, algo que sucede en el mundo, que te gusta mucho, que te ha exasperado, que te ha dado miedo o si

necesitas decir algo. Hay muchas cosas que te permiten hacer coreografía con temática, como también hay coreografía abstracta, sin temática; ambas igual dicen cosas.

Para hacer una coreografía se empieza pensando en quienes van a bailar, qué gente tengo, quién va a hacerlo con toda su alma. De cien alumnos escoges 5, 6 o 10.

Piensas en el tema, luego en como trabajarlo, con que movimientos, con que formas grupales. La forma de una sola persona es muy poco; primordialmente hay que buscar la forma grupal, porque habla mucho más. Por ejemplo, una espiral realizada grupalmente con diferentes velocidades. La coreografía tiene una responsabilidad con el público: la de comunicar, por eso una sola forma más de un minuto aburre.

En el desarrollo del movimiento, hay que preguntarse: ¿de cuál parto? ¿cómo lo transformo? Entonces, en esta búsqueda, el movimiento te va comunicando que cosas más puedes hacer.

FL: ¿Cómo conciben en la escuela la danza contemporánea?

LN: El término contemporáneo se refiere a esta época. Hay tendencia a creer que lo contemporáneo es lo que fusiona lo que está de moda. Para nosotros, lo contemporáneo es lo que surge desde tu emoción del momento,

lo que te está pasando, lo que te afecta; por eso, la Melo una vez dijo que quizás no somos contemporáneos desde lo que creen que es el contemporáneo: “nos llamaremos atemporales”. Para mí, como heredera, lo contemporáneo como técnica se refiere a una evolución del moderno. El moderno ha trabajado desde principios de movimiento, por ejemplo: Graham ha elaborado la contracción y la relajación, Humphrey la caída y la recuperación. Sobre esto se ha creado una técnica, pero en base a su propio descubrimiento. En el caso de la Melo se trabajan principios que sustentan tu danza. Te permite desarrollar una voz propia, porque no sigues un modelo que te enseña como moverte o que sensación darle, sino que estás trabajando con principios que te permiten crear tu propia danza, tu propio lenguaje; por eso sería contemporáneo, es tu creación y tu descubrimiento.

Después de haber compartido una extraordinaria tarde con la maestra Melo y la profesora Liliana, nos despedimos llevando en el corazón y en la mente, las enseñanzas y reflexiones transmitidas por una figura emblemática de la danza boliviana.



Archivo Melo Tomsich, obra LOS PLANETAS (2016).

ARTÍCULO

La importancia de las Danzas de Carácter en la formación de un bailarín profesional de alto nivel

Patricia Wara Mogrovejo de Cano

Introducción

Las Danzas de Carácter son un género y especialidad del ballet clásico académico, se inician en el periodo Romántico con Fanny Elssler (Opera de Paris) y posteriormente se desarrollan en el Ballet imperial con Marius Petipa y Michel Fokin (Ballet Ruso). Actualmente, las Escuelas de Ballet de gran prestigio en el mundo tienen a estas danzas como materia académica en la formación de bailarines de rigor.

En Bolivia y gran parte de Latinoamérica no se reconocen sus aportes, los cuales se centran en desarrollo de las capacidades técnicas, formativas y expresivas en un bailarín profesional. Lamentablemente por el desconocimiento de las Danzas de Carácter, estas no se incorporan como materia importante

en la currícula formativa; se imparten como talleres ya que no existe aún la conciencia de sus reales objetivos.

El objetivo general de este ensayo es reflexionar sobre la importancia de las Danzas de Carácter en la formación académica de alto nivel en un bailarín profesional. Su contribución a la formación incluye la mejora del nivel académico de estudiante, fuerza músculo- articular, desarrollo de la expresión, además de ser considerada como una técnica de entrenamiento. Los objetivos específicos buscan mostrar sus inicios en la historia del ballet (Artemisa Markessinis, 1995), brindar un análisis de sus beneficios y finalmente exponer el sello nacional que aportan a las obras universales de ballet (Andrei Lopoukov, Alexander

Shirayev y Alexander Bocharov, 1939)
(Serge Lifar, 1973).

Historia de las Danzas de Carácter

En la época del Romanticismo en España, en 1807, se había inaugurado en Madrid la “Escuela de Danza Clásica y Teatral”. El bolero se encontraba en su apogeo y se incorporó a la Danza Clásica. En 1834 entre los bailarines más famosos estaba Mariano Camprubí y junto a Dolores Serval fueron contratados y nombrados como primeros bailarines de la Ópera de París: “Ellos enseñaron la técnica de danza bolera a los bailarines extranjeros, que luego incluyeron en los ballets de la época. El ejemplo más espectacular y que origino una corriente característica del romanticismo es el de Fanny Elssler, a quien dolores Serval enseñó a bailar la Cachucha” (Artemis Markessinis, 1995 p. 113). Elssler debutó el 1 de junio de 1836 con la variación femenina “La Cachucha” del ballet de Jean Coralli¹ *Le Diable Boiteux* en la Ópera de París. Hasta este punto en la historia de la danza no se encuentran registros explícitos como en este caso, siendo la primera puesta en escena registrada como Danza de Carácter, donde se tiene a la fecha el registro de



Fanny Elssler como el personaje de Florinda en la Danza “La Cachucha” (1 junio 1836).

la coreografía, partitura e inclusive el vestuario.

El reconocido crítico de la época Teófilo Gautier mencionó:

La danza de Fanny...tiene un carácter particular que la distingue de las demás bailarinas...es mucho más humano, que se dirige más vivamente a los sentidos...antes que nadie, ha trasladado a aquellas púdicas tablas la audaz *cachucha*, sin hacerle perder casi nada de su sabor nativo. Danza con solo su cuerpo, desde la punta de sus

¹ La coreografía y partitura están la página web de Dance Notation Bureau's Notated Theatrical Dances.

cabellos hasta la punta de sus pies
(Serge Lifar, 1973, pp. 65-67)

Este fragmento evidencia el uso de danza folclórica estilizada en una obra de ballet y connota la habilidad de mantener el carácter nativo en su interpretación.² Elssler impactó con “La Cachucha” debido a su estilo, técnica e interpretación. Siendo una bailarina austriaca, interpretó el personaje de Florinda con estilo español, una danza estilizada nacional que la Royal Opera House ha conservado en un video con la interpretación y breve explicación de la coreografía y vestuario.

En este contexto y en la misma época se recuerda a la gran bailarina Maria Taglioni con “La Sílfiide”, quien fue equivalente de Fanny Elssler. Taglioni elevó y revolucionó al ballet, se hizo muy famosa, aclamada en toda Europa y el mundo, por su estilo etéreo, delicado y por ser precursora del trabajo de puntas, dando origen a otra corriente del Romanticismo.

Es importante aclarar que desde el origen del ballet siempre estuvieron presentes danzas aldeanas o folclóricas. Al ser parte de la sociedad ejercían su influencia, tanto así, que algunas de estas danzas eran tan populares que

se bailaban en la corte y, con el paso del tiempo, fueron evolucionando al ser fuente de inspiración para muchos coreógrafos; por este motivo son introducidas como parte de grandes obras de ballet clásico dando así el sello nacional y de carácter del teatro. (Lopoukov et al, 1986) como en este caso “La Cachucha”.

En siglo XIX en el Ballet Imperial ruso, el bailarín, maestro y coreógrafo Marius Petipa contribuyó enormemente al desarrollo del mismo al complicar la técnica e introducir nuevos pasos y movimientos, siempre cuidando y manteniendo lo académico. Se dice que tenía un don de adaptación entre la corte, el público ruso y las dificultades del entorno, ya que, según las bailarinas, fue quien introdujo las danzas populares rusas en sus obras de ballet (Lifar, 1973, pp. 74-75). A través de este trabajo acercó al pueblo el gusto por el ballet.

En el siglo XX el bailarín, maestro y coreógrafo Michel Fokin (Mijail Mijailovich Fokin) elevó las Danzas de Carácter a un nivel exquisito, creando ballets con un estilo ruso. El empresario y director artístico Sergei Diaguilev junto a Fokine y otros coreógrafos dieron a conocer el ballet ruso por Europa, Sud América y Estados Unidos. De esta manera, las danzas de carácter fueron parte vital del Ballet

² Aparte de interpretar obras clásicas dentro su repertorio Elssler también interpreto “La Tarántula”, “La Gipsy” (La Gitana), “La Gracoviana”, “La Smolenska”, “La Polaca”, “Buscapié cubano” entre otros.

Ruso que terminó convirtiéndose en inspiración para todo el mundo.

Actualmente, el reconocido maestro y coreógrafo Alexi Ratmansky menciona que Alexander Shiryaev, importante bailarín y profesor, fue el primero en introducir las Danzas de Carácter como parte del plan de estudios en la Escuela del Teatro Imperial, donde enseñó hasta 1941³. Junto con otros dos maestros realizaron un curso de cinco años como parte del programa de estudios de la Escuela de Leningrado (Lopoukov et al, 1986).

Danzas de carácter y sus peculiaridades

Es palpable que parte importante de la formación de un bailarín profesional en la Escuela Rusa, desde esa época hasta la actualidad, son las Danzas de Carácter, conocida también como Danzas de Personajes (*Charácter Dance*). Esto no solo ocurre en la Academia Vaganova de Ballet, sino también en la Opera de París, la Escuela del Royal Opera House, la Escuela Nacional de Arte Fernando Alonso y otras escuelas for-

mativas de renombre a nivel mundial. Surge entonces la pregunta: ¿por qué son parte importante de la formación que ofrecen?, después de investigar y por experiencia, se entiende que son importantes debido a sus características innatas, matices y el aporte que brindan a un estudiante. Es pertinente destacar que las Danzas de Carácter deben comunicar el estilo, estado de ánimo, calidad de movimiento y características musicales propias de su lugar de origen, eso solo se puede lograr a través de un trabajo concienzudo, de años de estudio y práctica.

Es preciso señalar que la clase de Danzas de Carácter tiene en común con la clase de ballet su estructura: ejercicios en barra y centro, posiciones y elementos de la Danza Clásica, además de componentes propios de la disciplina. Las bailarinas pasan clase con zapatos de tacón y falda característica, los varones con botas; este entrenamiento promueve un trabajo exquisito de desarrollo de fuerza muscular. Si bien es cierto los contrastes en la clase la hacen enriquecedora, también otorga una gran coordinación e interpretación. También, son mencionadas como una técnica de entrenamiento, en el anteproyecto y tesis doctoral por parte de Mihail Borissov Kangalov (2019), quien realiza un estudio bibliométrico y cualitativo donde destaca su utilidad para

3 Shirayev se graduó (1885), importante bailarín y profesor, fue el primero en introducir las Danzas de Carácter en el plan de estudios de la Escuela del Teatro Imperial. Coreografió y ayudó a Petipa sus últimos años en el teatro. Existe un video donde baila junto a su esposa Natalia Matveeva una Danza Rusa, este junto a otros de sus trabajos están recopilados en el documental 'A Belated Premiere' (2003)

desarrollar el cuerpo de los bailarines y elevar sus capacidades técnicas en Danza Deportiva (2015)⁴ y otras disciplinas como el teatro y cine (2017).

En segundo lugar, en el escenario, las Danzas de Carácter ayudan a mantener la comunicación con la audiencia, aportando color a la obra, como menciona (Lifar, 1973, p.89) “...hacía mucho tiempo no había sido el ballet un espectáculo tan rico en colores, en emoción y dinamismo, animado del verdadero fuego de la danza de carácter”. Este enunciado evidencia el aporte de este género en el desarrollo de la expresión artística del bailarín en formación, haciéndolo capaz de conmover las fibras del alma y activar su fuerza interior. De hecho, tiene lógica que las cinco posiciones básicas de ballet hayan nacido de las posiciones de danzas tradicionales, parte del folclore de Italia y Europa. En sí, la estilización del ballet es lo que determina las Danzas de Carácter, ligadas al mismo de forma implícita. Como menciona Lifar “La danza académica siempre se ha servido del folclore.” (Lifar, 1973, p. 73). En otras palabras, las danzas folclóricas aportan mucho en el progreso y desarrollo del ballet, enriquecen la danza clásica, le dan el empuje y sabor.

⁴ Requisito como anteproyecto tesis doctoral (2015), tesis (2019) y tesis de danza de Carácter en el desarrollo de un artista por Maryna Leonova (2017)

Una vez analizada algunas de las bondades sobre la importancia de esta materia podemos responder la pregunta: ¿por qué se considerada una materia importante en la currícula de las escuelas de danza de alto prestigio en el mundo?, también es relevante cuestionar: ¿en qué aspectos beneficia las Danzas de Carácter a un bailarín profesional? Se podría abordar estos puntos por medio de testimonios de bailarines principales que representan compañías de renombre a nivel internacional, quienes comparten sus experiencias en escena, así como opiniones de maestros capacitados en el área.

Experiencias de vida en Latinoamérica

Sadaise Arencibia Ramos, Primera Bailarina del Ballet Nacional de Cuba, con 23 años en la compañía y licenciada en Arte Danzarlo del Instituto Superior de Arte (ISA) Universidad de las Artes en Cuba menciona lo siguiente:

Las Danzas de Carácter forman parte de la formación artística de un bailarín profesional de ballet porque las grandes obras del repertorio tradicional como El lago de los cisnes o Coppelía, por sólo citar dos ejemplos, las incluyen en sus coreografías, sea cual sea la versión, pero es una regla, por tradición las llevan. De ahí



Sadaise Arencibia Ramos, Primera Bailarina del Ballet Nacional de Cuba. *Raymonda*. Fotografía: Nancy Reyes (2020)

precisamente, se deriva la importancia de estas danzas y el porqué de su inclusión en la enseñanza curricular de un estudiante de ballet constituye una de las bases que redondea su formación. El bailarín formado en esta materia es más completo y a la hora de enfrentar un gran clásico no va a tener problemas cuando se tope con estas danzas. Las mismas requieren de una elegancia, una fuerza y una gracia propias que también contribuyen al nivel artístico y no sólo técnico, de un bailarín.

Por su parte, Yosvany Ramos, que fue Primer Bailarín del *English National Ballet*, *Australian Ballet* y *Colorado Ballet* y actual Director Artístico del

Ballet de Monterey, formado como profesor y bailarín en la Escuela Nacional de Ballet de Cuba comenta lo siguiente:

Las danzas de carácter son parte del currículum de un bailarín profesional ya que en la mayoría de los grandes ballets clásicos del siglo XIX están presentes, entonces es imprescindible para la formación de un bailarín clásico. La importancia en la formación de un bailarín es que estas danzas son requeridas para poder bailar muchos grandes clásicos como *Coppélia*, *El Lago de los Cisnes*, *Don Quijote* etc. Todos estos ballets llevan en ellos danzas de carácter como *Czardas*, *Mazurkas*, *Seguidillas* solo

para nombrar algunas... Mejoran la Técnica es que hacen a un bailarín más completo y además ayuda en mi opinión a él bailarín a usar más la parte posterior del cuerpo incluyendo la utilización de la cabeza y los épaulement.

Ambos profesionales, de trayectoria a nivel internacional, ejemplos a seguir respecto a trabajo arduo, sacrificio, disciplina, entrega, control, virtuosismo, elevada técnica, fina interpretación y pasión, coinciden que esta asignatura es imprescindible en la currícula de formación de un bailarín profesional. En primer lugar, por el gran repertorio de obras de ballet que incluyen estas danzas. En segundo lugar, mencionan que preparan a los estudiantes para interpretar los diferentes roles y danzas en una compañía profesional. Finalmente, más allá de construir un bailarín completo, mejoran las capacidades técnicas, fuerza muscular y coor-

dinación. Al respecto, Arencibia refiere lo siguiente:

...las Danzas de Carácter, sobre todo en las clases que se imparten en la escuela, ayudan a adquirir fuerza muscular, especialmente en los cuádriceps, ya que una de sus características es la utilización de los pies y grand plies. Además, también desarrolla la coordinación del bailarín pues juega mucho con los movimientos de brazos y piernas teniendo en cuenta los taconeos y también la musicalidad, para lo cual se requiere de coordinar bien todo el cuerpo. Por tanto, indudablemente mejoran la técnica del bailarín clásico.

Claramente, se evidencia la repercusión que esta asignatura tiene en la carrera de un bailarín de alto nivel en sus diferentes aspectos. Sin embargo,



Yosvani Ramos. *Lago de los cisnes*. Colorado Ballet. Fotografía: Francisco Estévez (2016).

es necesario considerar el punto de vista docente que aporta desde el conocimiento y la experiencia. En este sentido, la Maestra Luz Mónica Guerrero, pedagoga de nacionalidad colombiana aporta: “Es útil para el desarrollo técnico y mental de un bailarín de ballet”. Siguiendo esta línea, la Maestra de Danzas de Carácter, en Florida, Heydi Piñero añade: “Se destaca la importancia que tiene el aprendizaje de las mismas dentro del ballet clásico, pues como artistas los bailarines deben tener conocimiento acerca de los diferentes tipos de expresiones dancísticas en otras partes del mundo”. Si bien es cierto este género

desarrolla la parte técnica, muscular, mental, también enseña a bailar manteniendo el estilo respectivo.

Ahora bien, ¿existirá alguna diferencia entre bailarines que fueron formados con dicha materia y aquellos que no? ¿cuál es la diferencia? En este contexto, Yosvani Ramos menciona: “Si, se nota la diferencia ya que ves que los bailarines que han sido formados en Danzas de Carácter, interpretan los pasos de la forma correcta”, lo mismo sugiere la Maestra Montserrat Milán directora general del Centro de Arte Danzario Vilanova en México: “Cuando se hacen montajes donde se



Archivo personal de Heydi Piñero: *Director of eMotion Dance Institute. Profesora Graduada de la Escuela Nacional de Ballet de Cuba Bachelors in Early Childhood Education from Florida International University Pursuing a Masters in Special Education with a concentration in Apply Behavior Analysis from Saint Joseph University (2020).*

ponen estos tipos de danza si se nota la diferencia de quien estudio y quien no”. Todo esto coincide con la opinión de varios maestros en un artículo del Joffrey Ballet Chicago⁵, donde la Maestra Bertha Valentine, profesora de Carácter en *Haryd Conservatory in Boca Raton*, Florida, aclara que bailarines de grandes compañías que no prestan la atención debida a las Danzas de Carácter no tienen las habilidades requeridas para interpretar ciertas danzas, mencionando que las Danzas de Carácter están ligadas al inicio del Ballet y según (Lifar, 1973,pp 48-49) el ballet nació del folclor europeo, en otras palabras ambos se necesitan y se complementan.

Como conclusión, se logra evidenciar desde diversas perspectivas la importancia de las Danzas de Carácter en la formación académica de alto nivel en un bailarín profesional. A partir de su historia con la primera puesta en escena registrada, su evolución, como fuente de inspiración para grandes coreógrafos, su introducción como parte del plan de estudios, su apogeo en los Ballets Rusos y su importancia en escuelas de renombre mundial. También se han analizado sus características, su aporte escénico y formativo en el desarrollo de capacidades psicomotoras, expresión, estilo, entre otros.

Desde un enfoque científico, las Danzas de Carácter aportan como técnica de entrenamiento y desde experiencias de vida se señala su importancia en la formación, ya que mejoran el nivel académico de estudiantes y docentes.

Toda esta evidencia hace posible tomar conciencia de la importancia de esta materia en la formación de un bailarín profesional en nuestro medio, teniendo la certeza de su invaluable contribución a la danza y la gran responsabilidad de formar con excelencia a las nuevas generaciones. Nos queda la tarea de difundir este conocimiento y persuadir a instituciones que forman bailarines profesionales a implementar esta materia como parte importante de su currículo.

Referencias Bibliográficas

Borissov Kangalov, M. (2015). *Fundamentación teórica de la enseñanza de la Danza Deportiva, basada en la fusión del método Vaganova y la técnica del género Danza de Carácter un estudio bibliométrico y cualitativo*. México: UANL. <http://eprints.rclis.org/24561/#>

Borissov, Kangalov, M. (2019). *Enseñanza de las danzas deportivas con Método Vaganova y danzas de Carácter. Un estudio bibliométrico y cualitativo*. México: UACH. <http://eprints.rclis.org/39253/>

⁵ Dance Magazine- Joffrey Ballet, lost and found-teaching the art or character dance

Colburn Shapiro, L. (2010). *Lost and found-Teaching the art of character dance*. [https://www.thefreelibrarycom/Lost+and+found%3A+teaching+ the+art+of+character+dance.-a0242179672](https://www.thefreelibrarycom/Lost+and+found%3A+teaching+the+art+of+character+dance.-a0242179672)

Leonova, M. (2017). *Danza de carácter en el desarrollo y la formación de un artista*. Tesis. España: Universidad Rey Juan Carlos. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=190957>

Lifar, S. (1973). *La danza*. Barcelona: Labor.S.A.

Lopoukov A., Shirayev A. y Bocharov A. (1939). *Character Dance*. London: Dance Books Ltd. <https://archive.org/details/characterdance000olopo/page/n5/mode/1up> Notation Bureau's Notated Theatrical Dances <https://www.dancenotation.org/>

Marquesinas, Artemis. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier S.L. https://books.google.com.pe/books?id=ZaMrykXcVTIC&pg=PA84&dq=historia+de+las+danzas+de+caracter&hl=es&sa=X&ved=oahUKEwiVraai8_pAhX5HrkGHSumD98Q6AEIJzAA#v=onepage&q=historia%20de%20las%20danzas%20de%20caracter&f=false

Ratmansky, A. (2020). *Imperial russian dancers on film*. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10217386240832805&id=1377723438&sfnsn=mo

Royal Opera House. (2013). *Ballet Evolved – Fanny Elssler (1810-1884)* <https://www.youtube.com/watch?v=F89ijSRwTFg>

Cuestionarios

Cuestionarios contestados por:

Bailarines:

Sadase Arencibia Ramos 25 abril de 2020

Yosvany Ramos 26 de abril de 2020

Maestras:

Luz Mónica Guerrero 14 de abril de 2020

Montserrat Milán 14 de abril de 2020

Heydi Piñero 24 de mayo de 2020



Sadase Arencibia Ramos, Primera Bailarina del Ballet Nacional de Cuba. *Carmen*. Fotografía Nancy Reyes (2020).

La historia de las artes en Bolivia problemas de terminología y conceptos

Alejandro Sanz Santillán

Resumen

La terminología que se utiliza para referirse a los distintos períodos de la historia de un país y/o de las Artes que en él se desarrollan, definen conceptualmente a las características generales de cada período y en consecuencia, a la identidad del país que se está historiando.

La historia del territorio boliviano y, por ende, la historia de las Artes desarrolladas acá, se han dividido en tres períodos muy concretos, cuyos términos presentan, cada uno, un problema diferente que, con defensores y detractores para cada uno, describen los eternos problemas que se entrecruzan al momento de construir la identidad nacional y así también definen las políticas educativas, culturales y conducen los lineamientos presupuestarios y las inversiones

que financian los distintos proyectos públicos y privados.

En el presente artículo se pretende revisar esta terminología, en un esfuerzo que acerque a los conceptos en busca de las pautas que ayuden a construir la identidad nacional boliviana a través de la historia de su Arte.

Palabras clave

Historia del Arte en Bolivia, Lingüística, Educación Artística, Pedagogía de las Artes.

Introducción

Bolivia, hoy Estado Plurinacional, tiene una historia que se remonta en el tiempo hacia miles de años atrás, seguramente desde su poblamiento inicial (tema que ya presenta inexac-

titudes, además de teorías variadas y opuestas), hasta el complejo constructo social, político y cultural que es hoy objeto de enfrentamientos ideológicos internos y reivindicaciones constantes y mutantes.

Esta historia milenaria se la ha dividido, seguramente con sanas intenciones académicas y pedagógicas, en tres diferentes períodos¹:

1. Prehispánico
2. Virreinal
3. Republicano y contemporáneo

A su vez cada uno de estos períodos se subdivide, para fines de estudio de la Historia del Arte en:

• **Prehispánico**²

- Pre Cerámico o Horizonte Temprano
- Formativo o Intermedio Temprano
- Clásico u Horizonte Medio

◦ De Señoríos o Intermedio Tardío Imperial u Horizonte Tardío

• **Virreinal**³

- Importación de Obras
- Inmigración de Maestros
- Estilo Mestizo
- Decadencia del Barroco Americano

• **Republicano/contemporáneo**⁴

- Estilo Popular
- Neoclasicismo y Romanticismo Eclécticos
- Estilo Académico
- Indigenismo vs Simbolismo
- Arte Social vs Arte Abstracto
- Expresionismo Gráfico Social vs Conceptualismos
- Búsquedas de Identidad vs Universalidad

¹ Así se evidencia también en la publicación de Teresa Gisbert, con sus tres tomos de Historia del Arte en Bolivia, uno para cada período mencionado.

² Es así también como se presenta en la obra de Javier Escalante Moscoso “La historia antes de la historia en Bolivia” o su anterior libro “Arquitectura prehispánica en los Andes Bolivianos”.

³ Es una división a partir de la obra que pone las bases fundamentales sobre historia del Arte de Mesa - Gisbert “Holguín y la pintura virreinal en Bolivia”.

⁴ Es una división a partir de las obras de: Quejazu Leytón “Pintura boliviana del siglo XX”, Gisbert tomo III correspondiente al Arte republicano y contemporáneo y de Salazar Mostajo “Pintura boliviana contemporánea”.

Nótese que, las divisiones de cada período arriba mencionadas, dan nociones de cómo serían las producciones artísticas desarrolladas en territorio boliviano, excepto en el primer período (Prehispánico) en el que se utiliza terminología prestada de otras disciplinas ya sean la arqueología o la antropología, aún si se está hablando de Historia del Arte. Esto decanta en la invisibilización del Arte Prehispánico y se debe principalmente al hecho de no existir investigaciones académicas que estudien este largo y pretérito período histórico.

En cambio, el Período Virreinal y el período Republicano y Contemporáneo, sí han gozado de la labor de investigadores serios que le han dedicado largo tiempo e importante esfuerzo, destacando entre ellos sobre todo los esposos Mesa - Gisbert.

Se ha señalado en una publicación anterior, que esta falta de investigadores conlleva la consecuencia de no contar con material bibliográfico suficiente para poder llevar adelante procesos educativos que se ocupen del estudio y aprendizaje de la historia del Arte boliviano, gran ausente en las aulas y cada vez más presente en los enunciados de la currícula educativa.

Términos e identidad

Los tres concretos períodos de la historia del Arte en Bolivia (que son los mismos en los que se divide la historia de la nación), presentan cada uno, sus propios problemas en lo que a su denominación se refiere. Estos son:

Prehispánico

Este es el nombre del período histórico que ocurre desde el primer poblamiento del actual territorio (30000, 10000, 5000 años atrás dependiendo de autor al que apelemos), hasta la llegada de los europeos que siguieron al Almirante genovés. Aunque se habla de Pizarro, en lo que a la actual Bolivia corresponde, se hablaría de Almagro y la fundación de Paria en 1535.

Pero no son las inexactitudes las que evidencian el problema que se quiere tratar aquí, si no el problema que presenta el término PREHISPÁNICO que, como señala claramente, se trataría de todo lo acontecido anteriormente a la llegada de los españoles. Y ese es precisamente el problema, vale decir, que lo que le da identidad cultural a todo ese largo período de variada riqueza cultural, se define como la no presencia española. En otras palabras, lo que les da identidad cultural a esos milenios es España o los españoles, definiéndose por su no presencia. Esto degrada e invisibiliza toda la riqueza social, política y

cultural acaecida antes de Pizarro y/o Almagro.

En un conversatorio realizado el año 2010⁵, en la UMSA, con historiadores, arqueólogos y otros estudiosos, se concuerda en la problemática del término, pero se deja todo como está, a falta de otro denominativo, otro término, otra palabra que se suplante al problemático PREHISPÁNICO.

Parece claro que, el problema es el mismo que sufre el estudio del Arte Prehispánico, es decir, la falta de investigadores que propongan otro modelo epistémico u otro paradigma, bajo el cual se estudie y defina la historia de Bolivia. Entonces se tendría otra nomenclatura y seguramente otra clasificación y división de los períodos históricos, como lo hace, por ejemplo, la historia de España⁶, que no define a sus desarrollos históricos desde sus primeros poblamientos hasta el 711, año en el que inicia la conquista musulmana de gran parte de la península ibérica, no se le llama a toda esa historia de celtas, íberos, griegos, romanos y visigodos como Pre Musulmana estrictamente, ya que han desarrollado los estudios

académicos minuciosos para poder definir y dividir sus períodos históricos y por ende, los estudios de su Arte.

Se espera que, en próximas gestiones, las universidades y centros de formación profesional puedan formar investigadores en los ámbitos de las artes y su historia, para poder contar con un nuevo paradigma que ayude a entender mejor y valorar en su verdadera dimensión raíces.

Virreinal

Continuando con esta revisión terminológica, ya en el segundo período el término VIRREINAL, que parece no presentar problema alguno, ya que define el momento histórico y sus características económicas, políticas, sociales y culturales, se presenta, sin embargo, el problema al no hacerse uso del término y remplazarlo con el falso término COLONIAL. ¿Porqué? Pues parece ser que es más emotivo y ayuda a encontrar un propósito de identidad.

No es difícil entender que pueda haber alguna confusión para diferenciar una Colonia de un Virreinato, pero se ha puesto de moda hacia la mitad del siglo XX, utilizar el término para empatizar con los procesos de descolonización de algunas regiones de África e India, que sí eran colonias europeas (de Francia e Inglaterra mayormente). Los procesos descolonizadores, impulsados por la

5 Conversatorio en la Carrera de Artes Plásticas de la UMSA, dentro de la cátedra de Historia del Arte Americano y Nacional. Participaron: Arqueol. Jedú Sagárnaga, Hist. Ximena Medinaceli, Hist. Ana María Suaznabar, el escritor Adolfo Cárdenas y el escultor Miguel Salazar. Moderador Alejandro Sanz Santillán.

6 Como en "España. Una historia global" de Martínez Montes o el "Manual de historia de España de Rafael Altamira.

ocupación de la Alemania Nazi a varios países europeos y estratégicamente impulsados por las nuevas potencias de EEUU y la URSS durante la Guerra Fría, han creado discursos y recetas que ha sido aplicados en varios países hispanoamericanos, entre los que ha caído Bolivia.

Se construye entonces un pasado colonial y así denominan al período en sí, cometiendo un error de nominación, y más aún, se le denomina así a la producción artística de este período: Arte colonial⁷. Este error constituirse en un peligro que repercuta en las políticas de protección y conservación del patrimonio cultural.

Otro término, el de “occidental”, es también problemático, pues si se pone firmes los pies en la tierra, en el occidente está el océano Pacífico y más allá, Asia y la Polinesia. Entonces al otro lado, al oriente, cruzando todo el territorio del Brasil, se encontramos con el océano Atlántico y más allá Europa y África. Entonces ¿por qué Europa y Estados Unidos son la cultura occidental?, pues simplemente porque las palabras y los discursos que se repiten han sido contruidos

alrededor del mar Mediterráneo, un territorio ajeno a nosotros.

Se ha enseñado a ver el mundo desde aquellas ventanas europeas, invisibilizando la ubicuidad en el mundo, de las culturas americanas, desarraigándolas también geográficamente.

Republicano y contemporáneo

El último y actual período de la historia y la historia del Arte en Bolivia, es el que corresponde desde la fundación de la República hasta estos días. Uno de los problemas es que no se le puede designar simplemente republicano, ya que, actualmente, en la denominación del país, se ha quitado el término “República” y se ha colocado el de “Estado Plurinacional”. Es por esto que se complementa con el término “contemporáneo”, lo que haría parecer que se tratarían de dos períodos históricos y no de uno solo. Dejando el tema acá, recordando que, la lengua, nunca es inocente y además modela el pensamiento, se aclara que es por esto que se tiene que tener mucho cuidado al elegir los términos correctos que nominen los diferentes aspectos de la historia.

⁷ Como en la obra de Cáceres Romero “Nueva historia de la literatura boliviana: Literatura colonial”, el paper de Mario Chacón Torrez “Documentos sobre Arte colonial en Potosí”, o el catálogo del Museo Nacional de Arte para la exposición internacional “Pintura colonial boliviana”.



Archivo Melo Tomsich, obra SECUENCIAS ALTERADAS (2007).

El *striptease* de la educación: Eros y desnudez en los procesos pedagógicos

Despojarse de viejas prácticas educativas para generar procesos de aprendizaje auténticos y significativos

Kathy Peñaranda Macchiavelli

Resumen

El presente artículo realiza un análisis y reflexión de las prácticas docentes basadas en metodologías tradicionales y magistrocentristas; el punto de referencia surge a partir de una analogía que nace en la acción misma de desnudarse y Eros inmerso en la educación. Parte de defender los procesos educativos centrados en una pedagogía alejada y despojada de prácticas tradicionales y pasivas, defender la práctica docente construida con pilares y cimientos materializados a partir de acciones educativas que provoquen al estudiante a descubrir sus potencialidades, su esencia más pura y auténtica; a ofrecer experiencias de aula que construyan

el conocimiento valorando y reconociendo la presencia de todos, docente y estudiantes, quienes en su carácter heterogéneo aportan nuevas perspectivas desde un amplio espectro de experiencias y conocimientos previos.

Para devolver la pasión al aula o para despertarla en aulas donde nunca estuvo, las y los profesores debemos volver a encontrar el lugar del eros en nuestro interior y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.(hooks¹, 2021, p. 257)

¹ Gloria Jean Watkins escribe bajo el pseudónimo, en minúscula, de bell hooks. Forma que encontró en desafiar la institución académica que tantas veces cuestionó.

Eros, dios griego del amor, de la pasión y del deseo físico, frecuentemente es asociado con la fertilidad, pues es hijo de Afrodita, diosa del amor. Por su naturaleza tan cercana a la humana no es extraño que Eros forme parte fundamental de la obra del filósofo griego Platón, principalmente en su obra *Fedro* y *El Banquete*, quien plantea una visión amplia del dios. En *Fedro* lo menciona alado y poderoso al cual los mortales le llaman “Amor” y los dioses “Empuje”. En *El Banquete*, señala que “Eros es necesariamente amante de la sabiduría” (Cartwright, 2019). Por tanto, *empuje* y *sabiduría* son en conjunto una fuente vital para consolidar los procesos pedagógicos experimentados vívidamente, tanto el docente como el estudiante; siendo el *empuje* un elemento bidireccional, pues ha sido, y seguirá siendo un error, pensar que el estudiante no tiene la capacidad de *empujar* los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la dirección de su interés. La educación tradicional se encargó de imponer las áreas de conocimiento y los contenidos específicos sin permitir ni propiciar los espacios de exploración del estudiante; por tanto, profundizar en aspectos que puedan nacer en la curiosidad o la pregunta de aquel que protagoniza el rol de aprendiz sería el camino cercano a Eros en la educación. Amorosamente provocar el deseo de ir en búsqueda del conocimiento sería el papel asignado

al docente quien, a su vez, también será cautivado por aprender desde otras perspectivas, con otra mirada: la del deseo. Deseo de compartir sus propios aprendizajes y experiencias, pero también deseo de otorgar la señalética adecuada para guiar los pasos, autónomos y críticos, de sus estudiantes. De manera que, juntos transiten este camino a través del diálogo (respetuoso y amistoso), la pregunta y la exploración de la razón de ser de un tema o área de conocimiento.

Hablar de diálogo entre docente – estudiante, dista mucho de la visión autoritaria y vertical que el magistrocentrismo concibe; aquel que centra todo el proceso en el *maestro* como agente educativo protagonista, alejarse de esa concepción permite construir un proceso multidireccional, nos aleja de la figura docente que vacía (o vomita) información en el cuenco vacío que es el *alumno*, permite emprender un viaje de no retorno con múltiples opciones de búsqueda; es decir que, el estudiante no sólo encuentra en el docente las posibles respuestas, sino también en sus compañeros, en los libros, en la institución, en la sociedad, en la familia, y la lista podría continuar. Justamente el diálogo es el proceso por el cual dos amantes experimentan su deseo; miradas, roces, aromas, sabores, sonidos, formas, sombras y texturas; lo cual trasciende las palabras o el

encuentro sexual. Provocación, exploración y diálogo como fichas de un ajedrez que se buscan y se aniquilan. Por tanto, Eros en la educación se puede asociar con tres elementos: empuje/provocación - diálogo – conocimiento/sabiduría.

Es evidente que el autoritarismo sería un obstáculo para este engranaje, así como lo sería la prohibición del cuerpo en el proceso pedagógico. Aspecto que la escritora, activista y docente bell hooks (2021) cuestiona constantemente en el ámbito académico, al evidenciar a intelectuales separados de sus cuerpos y al señalar esta escisión – cuerpo como una constante en la educación. La escritora menciona que “la imagen tradicional de una clase es un profesor detrás de una mesa o de pie al frente, inmóvil” (p. 186), resulta una imagen lejana a la corporalidad del docente o al reconocimiento de un cuerpo más allá del intelecto. Aceptar el cuerpo, dar el cuerpo en el aula despoja al docente de la verdad absoluta, de la mente omnipotente que todo lo sabe. hooks afirma que los docentes “debemos devolvernos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula” (p. 188). Y es que el poder es aquello con lo que la educación tradicional se cimentó. Pero ¿será una verdadera necesidad

en los procesos pedagógicos? ¿será esa la vía de acceso a la explotación de las verdaderas potencialidades de cada estudiante? Si bien el erotismo puede estar asociado al uso del poder, en la educación éste, podría obstaculizar los procesos de diálogo y caer en el hondo pozo del autoritarismo.

Del *striptease* a la desnudez: provocación

(...) el placer de enseñar es un acto de resistencia que contrarresta el aburrimiento, la falta de interés y la apatía apabullantes que con tanta frecuencia caracterizan el modo en que profesores y estudiantes viven la enseñanza y el aprendizaje, la experiencia del aula. (bell hooks, 2021, p.32)

Tal cual el arte moderno vivenció su propio proceso de *striptease*, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX cuando la sociedad europea vivía un inevitable giro a su forma de vida a partir de la revolución industrial, el arte (provocativo por excelencia) se fue despojando lentamente de los cánones establecidos por el arte clásico, lo cual provocó un gradual rompimiento de las estructuras, deconstrucción que generó la búsqueda de la *desnudez* de la obra de arte, la cual se concebía libre de normas, auténtica, bruta y real; rompimiento

del cual la educación tiene mucho que aprender.

Para alcanzar la desnudez, en su esencia pura y auténtica, se requiere del despojo de viejas prácticas educativas tradicionales, pero para ello se requiere del planteamiento de varias preguntas: ¿los docentes necesitan descubrir esa esencia en cada estudiante para potenciarlo? o ¿cada estudiante tendrá que emprender una autoexploración para finalmente encontrar ese posible espacio intangible, inconmensurable, que puede brillar y expandir su luz hacia el conocimiento a través de caminos creativos e innovadores? En ambos casos, partimos de la provocación.

La provocación en la educación podría encontrar su punto de partida en dos elementos: la pregunta y la curiosidad. La escuela tradicional se vistió elegantemente de prendas que representaron un importante aporte a lo que Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, llamó la castración de la curiosidad (p.69); es decir, que la generación de ambientes de aula donde la pregunta siempre esté presente podría ser la invitación a que la provocación cobre su primer indicio de vida; ya que, como lo plantea este pedagogo, “la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, (...) como una provocación (...)”

(p. 70). Por tanto, la pregunta es una provocación por sí misma. Provocación que invita al despojo de esas elegantes prendas, por su naturaleza resulta atractiva y motivadora para el aprendizaje; claro está que quien tiene el rol de guiar los procesos tiene que establecer una postura clara para esto, ¿existen preguntas tontas?, ¿hay respuestas definitivas? Es así como, también se tendría que educar la capacidad de cuestionarse y formular preguntas para emprender ese camino de autodescubrimiento, no en el afán del crecimiento personal de indagación del interior, sino en la exploración de habilidades cognitivas, sociales, afectivas, creativas, corporales que son producto del entorno, del contexto.

Sobre la curiosidad, la neurodidáctica establece que se puede despertar junto al deseo, ambos (curiosidad y deseo) surgen cuando un estudiante experimenta sensorialmente un contenido novedoso, el cual resulta atractivo y puede alcanzar la formación de nuevas redes neuronales que crea la necesidad de aprender (Ortiz, 2015, p.60). Por tanto, el autoritarismo y el magistrocentrismo, podrían ser las siguientes prendas de las que lentamente la educación logre despojarse; uno a uno los botones de un angustioso y estilizado corsé marcarán el ritmo de la libertad, aquella que desborda la imaginación y la creatividad, posi-

bilita el desarrollo del pensamiento crítico y genera una actitud activa en el proceso de construcción del conocimiento, tanto del estudiante como del docente. Al respecto de la libertad en la educación, Touriñan (1979) afirma que ésta es fundamental, puesto que “la libertad es una disposición humana que debe proponerse como fin en la educación si queremos que el educando pueda elegir con lucidez su proyecto existencial” (p. 118); si bien el autor resalta que se debe promover el uso de la libertad en los estudiantes resulta fundamental “querer y usar rectamente la capacidad de elección” (p. 118).

Es así como libertad y desnudez, conceptos también asociados al proceso mismo de mostrarse ante el mundo tal cual somos, representan la esencia que emana por los poros y se traduce en una infinita construcción de palabras, pensamientos y provocaciones que dan pie al conocimiento. Y es a partir de este proceso que se puede empezar a indagar la respuesta hacia *poner el cuerpo* en la educación.

Para alcanzar la desnudez absoluta se requiere de una gran dosis de seducción, pues ella resulta una motivación detonadora de los sentidos. Emociones, sentidos y cuerpo reciben aquel *empuje*, pues seducir viene del latín: *se* (separar, apartar) y *ducere*

(conducir), entendiendo entonces la seducción como “llevar afuera”. Conducir a los estudiantes hacia su desnudez, hacia el protagonismo de su propia construcción del conocimiento, apartado del método pasivo tradicional; así, el conocimiento que nacerá de este empuje se entrelaza con los hilos coloridos de las emociones, las cuales representan el impulso que induce a la acción, el movimiento, lo cual cobra sentido desde su mismo origen etimológico (*movere*, del latín, que significa mover).

Moverse del lugar de origen, lo cual no puede ser otra cosa que trasladar las ideas de un lugar a otro para transformarlas. ¿Cómo lograr esto sin un docente movilizador? Docente tejedor de ideas y generador de movimiento. Docente provocador. Docente seductor. ¿Para qué? Para empujar a los estudiantes hacia la desnudez, esa que se despoja del magistrocentrismo y el rol pasivo, esa que provoca y moviliza a la sociedad misma desde el mundo del conocimiento y la transformación.

De la desnudez al encuentro: diálogo

“Entre educador y educando (...) existe una relación y comunicación afectiva, erótica diría Platón, que tiene importancia capital en los procesos instructivos y educa-

tivos. Desconocerla es ignorar una dimensión radical de la educación.” (Ortega, 1979, p. 3)

La desnudez, según su contexto y tiempo, adquirirá una naturaleza diferenciada; es decir que, puede estar asociada al pudor, a la prohibición, a la cultura, a la incomodidad o a la provocación. La incomodidad puede ser similar a la que docentes experimentan cuando se asoman a la *desnudez* del estudiantado. Desnudez que muchas veces refleja conocimientos no alcanzados por quien se supone que debe enseñar. Desnudez que muestra habilidades y provocaciones impensables para quien, se supone, está en proceso de aprendizaje.

Cuando la desnudez, abierta y provocadora, se asoma al proceso pedagógico despojado de prácticas tradicionales, puede encender el fuego de la curiosidad y el diálogo entre quienes forman parte del encuentro, ese que sólo busca llegar a consumarse a través de una intensa explosión de saberes. ¿Cómo generar el diálogo? En este sentido, resulta inevitable traer a estas líneas las palabras de Paulo Freire quien, en *Pedagogía de la autonomía* (2004), señala que enseñar exige disponibilidad para el diálogo y para saber escuchar: “es escuchando como aprendemos a *hablar* (...)” (p. 109); lo cual resulta imprescindible para entablar

una relación de intercambio y construcción del conocimiento. También plantea que enseñar exige curiosidad y reflexión crítica, estimular la pregunta combate la pasividad, fortalece la capacidad del diálogo y genera, tanto para el docente como para estudiantes, una postura abierta, curiosa e indagadora. Señala que “el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento” (p. 83). Movimiento que puede resultar provocador y removedor para el proceso pedagógico, sobre todo para quien enseña. Por tanto, resulta fundamental considerar que enseñar también exige respeto a la autonomía y a los saberes de los estudiantes; ser un docente generador de movimiento, del cuerpo, en todas sus dimensiones. No centrarse únicamente en los procesos intelectuales, como fue la tendencia de la educación tradicional, dar el cuerpo en el proceso implica tomar las experiencias pasadas, los conocimientos previos, las emociones experimentadas para integrarlas a los nuevos conocimientos, logrando así una alquimia de saberes que se traduce en aprendizajes significativos. Por tanto, alejarse del cuerpo es alejarse del aprendizaje por descubrimiento, de la formación de nuevas experiencias, sensoriales, cognitivas y emocionales, de la escisión mente – cuerpo. Emoción y aprendizaje, elementos que pueden convivir

en los procesos pedagógicos; docentes seduciendo a estudiantes, ¿será pedagógico o didáctico? ¿Una pedagogía basada en la seducción sería acaso una actitud impropia para generar conocimiento?

En la actualidad el método de aprendizaje activo denominado SOLE, por sus siglas en inglés *Self Organized Learning Environment*, es un ejemplo de cómo despojarse de prácticas pasivas de enseñanza que generan espacios de seducción y diálogo entre los cuerpos y el conocimiento. SOLE se centra en la experimentación y descubrimiento autónomo. Su creador, Sugata Mitra, propone generar el aprendizaje a partir de grandes preguntas que deben ser resueltas por los propios estudiantes organizados en grupo mediante el uso de internet, de tal manera que el diálogo, la exploración y el movimiento son los componentes de este proceso. Un sistema auto-organizado en el cual la pregunta en sí misma es el contenido que se estudiará, el proceso de reflexión crítica y el intercambio de respuestas propician la construcción del conocimiento en un ambiente de libertad para explorar, rompiendo definitivamente con la concepción tradicional que supone que los niños (o los estudiantes en general) son cuencos vacíos que deben ser llenados con información vaciada por el docente.

El dualismo que planteó Descartes en el siglo XVII sobre la sustancia pensante (mente o alma) y la sustancia extensa no-pensante (cuerpo) del ser humano, asegurando que el cerebro y el cuerpo están separados, es una concepción que aún en la actualidad es aceptada y adoptada por muchos docentes. Sin embargo, el reconocido neurólogo Damasio (1997) la cuestiona (porque sigue siendo influyente en muchos ámbitos en la actualidad) y afirma que esta noción dualista es un grave error, que “los niveles inferiores del edificio neural de la razón son los mismos que regulan el procesamiento de las emociones” (p.13), entendiendo este proceso como un organismo integrado en el cual “nuestra mente no sería como es si no fuera por la interacción del cuerpo y cerebro durante la evolución” (pp. 16-17); lo cual nos acerca a la comprensión de que el procesamiento de emociones y de la racionalidad tienen un vínculo inevitable y simplemente no se pueden concebir de forma separada.

Al respecto, el pedagogo y neuroeducador Alexander Ortiz (2015) afirma que “los procesos cognitivos, como por ejemplo la atención, la concentración y la memoria, están dirigidos emocionalmente” (p. 183) y que “cuando el vínculo emocional con un objeto o sujeto se consolida (...) se forma un proceso afectivo mucho más estable

y generalizado (...): un sentimiento” (p.188) con lo cual la educación puede aceptar que las experiencias de aprendizaje vinculadas a la sensibilidad amplían la construcción del conocimiento. Es decir que, si consideramos a este *objeto* el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los afectos pueden ser la vía de acceso. En este sentido, Ortiz establece que “el conocimiento está mediado por la afectividad, sin afectos no se aprende” (p.191). En términos más simples y concluyentes se puede afirmar que “para el aprendizaje humano son muy importantes las emociones” (p.192); por tanto, la vivencia corporal y las experiencias sensoperceptivas en el aula cobran un sentido mayor y se tornan fundamentales. Aspecto que el doctor y conferencista educativo Héctor Aldana destaca, pues afirma que “para que haya una buena educación, la danza del cerebro y el cuerpo debe ser perfecta” (2019), lo cual alude a la importancia de poner el cuerpo en el centro mismo del proceso pedagógico, siendo éste el puente hacia el aprendizaje que se genera movilizándolo al estudiante a partir de la participación, la pregunta, el trabajo colaborativo, el juego y la empatía; es decir que, se aprende haciendo, experimentando, emocionándose, moviéndose. Reafirmando el hecho de que los espacios educativos requieren de docentes que diversifiquen sus estrategias y recursos para lograr un mayor

impacto en los procesos integrales de enseñanza aprendizaje, dejando claro que humanizar los procesos pedagógicos evitan el triunfo absoluto de la razón y abren el cuerpo hacia la sensibilidad y el erotismo educativo.

Conclusiones

La desnudez debe revelarse ante nuestros ojos con un lento y apasionante *striptease* de todas las viejas prácticas docentes obsoletas y nada atractivas para la sensorialidad, intelectualidad y movimiento del cuerpo, entendido como una totalidad integrada del ser humano.

No se puede cambiar el pasado, pero sí se puede mirar hacia el futuro con una nueva perspectiva de lo que es la educación hoy, sensible, sensual, crítica, libre, desnuda. La educación debe despojarse de las vestimentas que normalizan la repetición mecanizada, la violencia hacia las particularidades y hacia la autonomía. Enseñar viejas cosas de viejas maneras ya no es posible, los cuerpos requieren que se aviven las pasiones para despertar lo auténtico en los procesos de aprendizaje, que se vivan placeres en el aula, que se exciten los sentidos y las ideas, lo académico no tiene por qué ser aburrido. La educación tradicional se centró en las ideas, emociones y presencia del docente (magistrocentrismo), ¿no es tiempo de desnudarse de

esas ideas y prácticas educativas? Para qué seguir siendo docentes que aún conservan ese precario gusto por mantenerse vestidos de ropajes que cubren su esencia, que no dejan su desnudez a la luz, que no se permiten desnudarse y despojarse de prácticas de vaciado de información, de rituales de control, de obediencia sin sentido. ¿Será acaso miedo a la seducción, a seducir, a ser seducidos? Que la educación deje la dominación de las ideas, emociones, conductas y sensaciones para permitir que el cuerpo experimente, descubra, desarrolle y construya aprendizajes; es decir, pensar con el cuerpo, aprender con el cuerpo, dialogar con el cuerpo para humanizar la educación.

Dar cuerpo, no solamente la mente; sensaciones, no sólo pensamientos, tocar y provocar, despertar emociones que resulten en un acto sensual consumado para dar vida al aprendizaje. Que se desnude la educación, que se despoje lenta y provocativamente de esas viejas prácticas en un *striptease* generador de conocimiento.

Referencias:

Cartwright, M. (2019). Eros. *World history encyclopedia en español*, Recuperado de <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-10328/eros/>

Corominas, J y Pascual, J. (1981). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo IV. Ed. Gredos. España.

Damasio, A. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello. Chile.

Freire, P. y Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo veintiuno. Argentina.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno. México.
hooks, b. (2021) *Enseñar a transgredir*. Ed. Capitán Swing Libros. España.

Mitra, S. (s/a). *Manual SOLE Colombia ¿Cómo introducir los SOLE en tu comunidad?* s/e. Colombia

Ortega, J. (1979). El “eros” de la relación educativa en Platón. *Revista española de pedagogía*, 37(145), 3-14.

Ortiz, A. (2015). Neuroeducación ¿cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Ediciones de la U. Colombia

TEDxPuraVidaED, Héctor Aldana (25 de junio de 2019). *Enseñar y aprender de los pies a la cabeza*. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=hCnkIMK4Fvc>

Touriñan, J. M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación*. EMESA. España.



Réquiem para el folklore

Oscar A. Rea López

El vocablo *folklore* denota cualidades tan amplias como los elementos que contiene. En ella caben la música, la danza, la gastronomía, las formas de hacer, ser, costumbres y tradiciones que las diferentes culturas han desarrollado. A partir de esto, y para comprender las construcciones conceptuales o de ideas, hay que afirmar que toda construcción académica, tecnológica, política, artística y nuestra vida cotidiana son parte de procesos de construcción cultural asimiladas para comprender el mundo. En ese sentido, la palabra *folklore* no es el resultado de terminologías quechua, aymara, mapuche, guaraní o quilme, ni siquiera castellano.

Folklore es un vocablo inglés compuesto por *folk*, «pueblo» y *lore*, «acervo», «saber» o «conocimiento» utilizada por primera vez en 1846 para denominar lo que hasta entonces se llamaba “antigüedades populares” (Carvalho, 1989).

Como el término es tan amplio, vamos a acotar el panorama al referirnos concretamente a la danza, al folklore danza.

La danza, como muchos autores ya lo han definido, prácticamente nace con la humanidad y se le adjudica a la música como su primer estímulo. Al mismo tiempo se ha definido al Arte como un elemento innato que sólo comparte el género humano. La danza, como la conocemos, es entonces el resultado de un proceso histórico y cultural, una expresión artística, construcciones que se realizan para interpretar emociones o cuestiones concretas de la especie humana: la siembra, el amor, la guerra, la fiesta, el juego, etc., a través del cuerpo.

En este sentido, se puede enmarcar la cotidianidad boliviana, argentina, peruana o latinoamericana y el imaginario que se tiene sobre estas sociedades y su tradición cultural¹ a través de

¹ Según Bonfil Batalla es aquello que se construye a partir de la cultura popular y se transmite de generación en generación (Colombres, 1991).

danzas típicas, artesanías, gastronomía y/o música, siempre pensando en aquello que sería un legado cultural o la identidad de un país, “su folklore”. Ya que la historia responde a la construcción que hace de ella una cultura, el presente artículo analizará aquello que culturalmente ha definido lo que esa cultura hace.

En la década que se utiliza por primera vez la palabra folklore (1846), Europa se encuentra en pleno auge de lo que la historia del arte occidental conoce como Romanticismo, este periodo basó sus esfuerzos en el desarrollo académico e intelectual de lo nacional: las lenguas, el valor espiritual de las costumbres y tradiciones locales, es decir, el folklore europeo occidental. Hasta ese entonces occidente había transitado una historia lineal y evolutiva del arte de la danza: desde la creación de la Real Academia de Danza y Música en 1661, donde se inicia un proceso formal del estudio del movimiento de las “danzas folklóricas francesas”², la danza occidental comenzó su curso evolutivo pasando por etapas que conocemos como barroco, rococó, neoclasicismo y hasta llegar al romanticismo donde cronológicamente surge la palabra folklore.

Este concepto surgirá en plena revolución industrial para explicar las expresiones con las que miles de migrantes ingleses, campesinos, llegaban a las ciudades como mano de obra barata. Esta fuerza de trabajo de las nuevas industrias de manufacturas llegaba de lejos con sus “costumbres, antigüedades o tradiciones populares” (Bauman, 1971). Folklore, entonces, surge de la necesidad de explicar, describir y enmarcar lo que hacía el migrante, pobre, no ciudadano y popular que no pertenecía de ninguna forma a esferas de poder y de creación de conocimiento de la época.

Como ya ha sido comprobado y teorizado por autores como Michel Foucault (Vigilar y castigar, 1989), David Le Breton (Sociología del cuerpo, 2018) e Iván Nogales (La descolonización del cuerpo, 2019), las sociedades crean formas de convivencia que se repiten en el tiempo, expresiones que surgen desde su propia concepción del mundo y que perduran generaciones, que se modifican y resignifican, sean impuestas o no, que bien podríamos llamar “folklore”, pero hay un problema en todo esto, el mundo occidental hace una diferencia entre folklore y arte que en esencia surgen de la misma cosa, pero que el surgimiento de cada una de ellas responde a un proceso histórico distinto, la diferencia es el origen de aquello que pasa a

² En este punto del tiempo no existe el término folklore para definir las danzas cortesanas de la época, pero rigiéndonos al concepto folklore, bien podría denominarse “danzas folklóricas francesas”.

ser Arte o Folklore. Arte y Folklore al mismo tiempo pretenden hablar de lo mismo.

En el periodo artístico neoclásico del siglo XVIII, Europa refuerza sus orígenes griegos estableciendo parámetros de lo que es arte y un artista en su diálogo con los antiguos. Todo lo que se desarrolló artísticamente y en particular en las artes del movimiento estaba relacionado con las ideas innatas de Platón, la poética de Aristóteles, el género trágico, la escultura, poetas, mimos, arquitectura y distintos elementos desarrollados por la cultura griega que bien podríamos denominar *folklore griego*, abstracciones de la naturaleza que respondían a formas de imaginar y concebir el mundo de manera colectiva, folklore danza, folklore teatro, folklore escultura, pero no, el arte ya había sido concebido desde mucho antes de que la palabra folklore fuera utilizada por primera vez en 1846. Entonces Europa produce arte, su cénit sería imitar esa añorada cultura madre y a partir de ello desarrollarse en las distintas disciplinas. En este periodo, Europa tiene una explosión de creatividad e ingenio de personas con mucho talento que componen obras que hasta el día de hoy se conocen como clásicas o universales.

De la historia latinoamericana no se puede decir mucho más que, para el ámbito académico formal, comienza el 12 de octubre de 1492.

En una rápida revisión documental acerca de la historia denominada universal y la historia universal del arte en enciclopedias, textos escolares y universitarios, se concluye que la misma está basada en relatos y hechos, todos ellos, occidentales. Su clásica división en edad antigua, media y moderna están separados por acontecimientos que sucedieron en Europa y que son claves para esa cultura. Las Artes fueron mutando o evolucionando según la mirada estética y profundización de la mimesis e interpretación de la bella naturaleza, lo sublime y pintoresco en países como Francia, Inglaterra, Italia o Rusia, nuevamente respondiendo a una forma de ver el mundo correlativo a su tiempo y espacio. Entonces, al ser estos hechos históricos producidos y basados en acontecimientos particulares de una cultura como tantas otras existen en el mundo, es difícil pensar en un concepto “universal” y la idea de Historia Universal.

Entonces, ¿aquello que se conoce como pasado, en tiempo lineal de la Historia, es también el pasado de Latinoamérica? Pero eso se estudia, se profundiza, se enseña y es parte de

nuestra educación formal en los diferentes ciclos académicos y en todas las ramas de la ciencia. En este sentido, esta Historia Oficial reconoce que la historia para el continente americano comienza en 1492. Donde una cultura y pensamiento anacrónico al continente tomó posesión de estas tierras y prácticamente de todo lo que habitaba en él. Tras 87 millones de indios torturados, violados y asesinados Europa entró a su plenitud (Galeano, 1971), entró en una edad moderna, la revolución industrial financiado con capitales externos de las nuevas tierras; y la revolución siguió, Europa y occidente se hacía, crecía y embellecía con oro, plata, ciencia y conocimiento “descubierto” en el Abya Yala³. El esplendor de Europa casualmente comenzó con el descubrimiento del Nuevo Mundo (Mariátegui, 2010).

Argentina, con más de 200 años de la declaración de su independencia y con casi 200 años de la misma, Bolivia y los demás países latinoamericanos, se encuentran actualmente con una construcción social, política, económica y artística basadas en la revolución francesa y de allí sus constituciones, democracias inspiradas en las polis griegas, el ejercicio del derecho romano y la propiedad privada. Ciertamente la

época de las revoluciones que constituirían luego las denominadas repúblicas, para algunos autores no han sido gratas para ninguno de estos países en relación de ejercer aquello que se buscaba y se había logrado: Libertad e Independencia.

Nunca pudieron admitir que las altas culturas americanas produjeran nada igual o superior a la europea... como la superioridad de la conducta moral de los peruanos o la majestad o grandeza de edificios como la fortaleza del Cuzco. El europeo se ha resistido y se sigue resistiendo aún a considerar que la raza blanca y la cultura occidental son una raza y una cultura más entre muchas que pueblan y han poblado el planeta. Para su etnocentrismo, la raza y la cultura por excelencia son las suyas. (...) Los demás pueblos, ajenos a su área, vienen a ser marginales, por consiguiente bárbaros, en el sentido que daban a esta palabra los griegos. Todavía quedan calificaciones más despectivas: salvajes, primitivos, “naturales”, indígenas. Siempre en el sentido de seres inferiores, sub-hombres. Esta mentalidad consolidada por los éxitos políticos de las potencias conquistadoras de raza blanca no aparece únicamente en las esferas inferiores de la población europea poco proclive

3 Palabra Khuna, cultura que habita la actual Panamá, quienes compartieron el término “tierra fértil” para denominar al actual continente americano conjuntamente con Mayas, Incas, Aztecas, Guaraníes, entre otros.

a cambios, sino que se mantiene en grupos selectos más sensibles a las corrientes humanistas. La ignorancia geográfica unida a los seculares prejuicios ha cultivado y sigue cultivando la vieja orientación egolátrica. América es el continente de los bárbaros indios (...) la política colonialista tiene que sostener hasta donde sea posible la superioridad de los occidentales blancos sobre las razas de color y sus culturas. (Valcarcel en Reinaga, 2001, p. 56)

Así se construyeron los países o inconscientemente así se ha obligado a vivir, dependiendo la perspectiva, en busca de una civilización construyendo modernas ciudades encima de millones de huesos de culturas sumamente avanzadas, con la perspectiva sobre el desarrollo y la historia al otro lado del océano. Con ese mismo criterio el norte es el norte y el sur es el sur, casualmente los países del primer mundo ocupan la parte superior del planeta y los del tercer mundo la parte inferior, pese a que el planeta azul llamado Tierra es un objeto suspendido en el espacio, lugar donde las direcciones están supeditadas a interpretaciones aleatorias y subjetivas.

Este mismo tratamiento se tiene con pensadores y héroes “no blancos” como María Remedios del Valle, una

negra esclava que luchó en los ejércitos de Manuel Belgrano, nombrada Madre de la Patria en 1827. Pero en 1880 Argentina en busca de una “historia blanca” la borró. Después de lograr el cometido de la independencia, la capitana de los ejércitos del norte, volvió a Buenos Aires sólo para convertirse en una mendiga, vendedora de pasteles, pobre, “parda”, según la división de castas de la época. Igual que muchos “indios” que ofrecieron sus vidas como la generala Juana Azurduy que terminó sus días en la miseria. Las luchas y las identidades que lograron la independencia del “yugo español” fueron ignoradas por las nuevas repúblicas hechas a imagen y semejanza del mismo mundo occidental del que se suponía había que independizarse. Así pues, el padre de la educación argentina, Faustino Sarmiento, escribía en el periódico *El Progreso*: “por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar (...) su exterminio es providencial, sublime y grande”, publicado en 1844. En la misma línea del famoso filósofo francés Voltaire, escribía en el siglo XVII, “los indios son perezosos, estúpidos, son hombres inferiores...” (Galeano, 1983), filósofo que es parte de la currícula académica de las facultades latinoamericanas.

Por eso el estado argentino en 1853, por ley, manda a civilizar y evangeli-

zar al indio, los cuales no fueron ciudadanos en Argentina hasta 1945 y nuevamente por ley. En Bolivia ni mujeres ni indios podían participar activamente en la política hasta la revolución de 1952, donde hasta entonces tenían prohibida la entrada a la plaza principal de la ciudad de La Paz. Y así podríamos desfilas innumerables hojas y hojas sólo para comprobar que los Estados Naciones son patriarcales, coloniales y verticales que reconocen su horizonte a uno enseñado, su búsqueda de civilización, no barbarie, para así someter intelectual, artística y políticamente a sus sociedades.

Por eso se piensa que el Indio⁴ vive en el campo o en los márgenes citadinos, que es rural o está sólo en figuritas folklóricas que salen en promociones turísticas. Se nombran siempre en tercera persona, indígenas, pueblos originarios, como si fueran particulares, con su historia, no como los que viven en las ciudades, gente moderna y hasta posmoderna. Y así la misma sociedad se segrega como bien se ha aprendido de una educación eurocén-

trica, como si todos los habitantes de este continente no compartieran la misma historia, como si fueran conquistadores y no todos conquistados.

Lo cierto es que el territorio que se habita es previo al surgimiento de los Estados Naciones, sin importar la sangre, el color o la ascendencia, el continente cuenta con una historia propia, negada evidentemente por las sociedades construidas occidental y eurocéntricamente. Negar nuestro pasado aún es latente (Kusch, 1966).

Así también funciona la idea de folklore, la danza académica desarrollada por la universidad y otras entidades formales no nos pertenecen, es un eco borroso del desarrollo artístico occidental. Lo que tenemos es folklore, que incluso en sí misma es una palabra alienante y de necesaria caducidad, definido por el pensamiento occidental y que le sirve para diferenciarse entre aquello producido por lo “tradicional y popular” carente o de escaso proceso intelectual académico que responde a la tradición oral de los pueblos. Por eso lo folklórico no podrá ser nunca reconocido como una expresión artística sublime en el mismo sentido que el mundo occidental aprueba esta categoría.

Ya hemos dicho que el Arte y el Folklore tratan de lo mismo. Del folklore podemos deducir que es una expresión

4 Fausto Reinaga escribió: “Nuestra civilización ha sido conquistada y dominada. El problema del indio no es de asimilación; es de liberación. No es un problema de clase, es un problema de espíritu, de cultura, de pueblo, de Nación. El indio no tiene que asimilarse a nadie; no tiene que enajenarse; no tiene que alienarse; tiene que SER él mismo: Indio. Tiene que SER, ser hombre, no afiche de folklore. (...) Por ignorancia o por desprecio nos han llamado Indios, pues con ese mismo nombre nos liberaremos”

Usamos, de ahora en más, la palabra INDIO en éste sentido.

colectiva y personal, y del arte que es una expresión personal y colectiva. Ambas son expresiones humanas, pero la academia ha condenado al Folklore a ser anónimo, no institucionalizado, antiguo y funcional y al Arte todo lo contrario, pero aun así estas no son fronteras porque en la cotidianidad y la realidad de las sociedades estas fronteras no existen.

Para demostrarlo vamos a tomar dos casos distintos:

Folklore boliviano, Caporal.

El caporal fue inventado por la familia Estrada Pacheco, presentada por primera vez en julio de 1969 en la entrada del Gran Poder de la ciudad de La Paz. No es anónimo ni “antiguo”. Surge de una organización familiar que resulta en una fraternidad folklórica⁵ y podríamos encasillarlo como un invento ciudadano de la época moderna boliviana. El caporal no resultaría ser el ejemplo más encasillado en los parámetros de la idea de Folklore, pero sin embargo lo definen como tal y “orgullosamente pertenece al folklore de Bolivia” (Gomez y Pinto, 2018).

Arte europeo occidental: Picasso.

“Picasso negó con frecuencia que fue inspirado por el arte africano, pero es

obviamente visible en sus pinturas” (Agnew, 2013).

Y aunque existen diferentes versiones, Picasso nunca admitió que muchos de sus cuadros o parte de ellos eran copias de lo que el pensamiento occidental llama “representaciones primitivas o poco evolucionadas de la capacidad del Hombre” (Ramirez, 2017), que en su mayoría son obras de arte africanas, anónimas para el mundo occidental, como si surgieran espontáneamente de un lugar mágico. Aquí debemos hacer un paréntesis. Si muestro una obra poco conocida de Dalí a un gaucho de Santiago del Estero o a un aymara de La Paz, quizá le parezca algo “bueno, lindo o bonito” y quizá no sepa de quién es. Esto no demuestra su ignorancia, pero tampoco demuestra que ese trabajo artístico que no conoce sea “anónimo”. Por lo tanto, tildar de anónimo obras de arte desarrolladas fuera del ombligo de Europa no significa que sean “anónimas” por el simple hecho de que no las conozcan, sino que demuestra la ignorancia de los occidentales sobre arte y artistas de otras latitudes.

Volviendo, evidentemente Picasso “tomó prestado” “expresiones folklóricas africanas” que sólo firmó y por su popularidad, el mundo occidental puso “su trabajo” en categorías élite o de alta cultura. El Arte y el artista como

5 Una fraternidad folklórica equivale a una comparsa, es una organización donde los participantes se reúnen con el fin de bailar una danza en alguna fiesta, en general patronal, de Bolivia.

algo sublime y superior, con ingenio o genio innato capas de moldear la naturaleza a su gusto. Lo cierto es que fueron máscaras africanas, la clave del periodo cubista de Picasso, cómo admitir que fueron la creación de lo que una parte de la sociología llama “etnias tribales” y no la de un “genio” en términos de Charles Batteaux, quizá hayan sido genios que vivían en aquellas “etnias tribales”. Para occidente: iese es imposible!

En algún momento de la historia hemos aprendimos a diferenciar y pasamos a llamar Arte a las expresiones occidentales y Folklore a las mismas expresiones, pero desarrolladas por países tercermundistas, los “conquistados” desde 1492 y el resto de la periferia en el mundo.

Si entendemos bien, ambas categorías, Folklore y Arte, muestran diferencias difusas. Podríamos decir incluso inexistentes, ¿dónde comienza uno o se vuelve lo otro? Las expresiones humanas visuales, escénicas, literarias, sonoras, etc. son artísticas si vienen de Europa y las mismas expresiones, son folklóricas y artesanales si vienen de Latinoamérica, de un aborígen, indígena o pueblo originario. Esta forma de medir calidades, procesos y hasta jerarquizar uno sobre lo otro ni siquiera ha sido una decisión estatal,

social o cultural, pero se la acepta como si fuera una verdad.

La idea no ronda la intención de suprimir todo lo que el Folklore ciencia ha desarrollado y teorizado. Al contrario, es reconocer lo que esta categoría implica, y como ya hemos demostrado, lo popular y folklórico sólo es atribuible al arte desarrollado por sociedades periféricas de quién produce Arte, Conocimiento y Ciencia.

Antes de suprimir y prescindir de conceptos que son herramientas colonizadoras debemos entender que estas son útiles para mantener el orden social y de las cosas en una pirámide vertical, que estas ideas han funcionado tan bien en los países latinoamericanos que difícilmente se percibe, es más, el Estado es funcional a este orden.

Entonces, cabe la pregunta, los países que habitamos ¿qué son, latinoamericanos u occidentales o latinoamericanos occidentalizados? ¿Qué son en relación a lo que se hace e interpreta del mundo?

A partir de este momento el folklore ya no será más, por ser funcional a quienes nos han atribuido sus características, en materia de danza será una palabra caduca y alienante que ha impedido desarrollar la danza y encontrar un propio horizonte. A

partir de este momento la danza de los países que habitamos, y más atrás aún, la danza de los ancestros, de las raíces, está liberado de la imposición y los límites de aquello conocido hasta este momento como Folklore y que no será más.

Bibliografía

AGNEW, Alison, 2013. La influencia africana. Consultado por internet en: picassocomplutense.blogspot.com (30 de septiembre 2019)

BATTEUX, Charles L'abbé, 2010. Las bellas artes reducidas a un mismo principio. Traducción de Carlos David García Mancilla.

BURKE, Edmund, 1998. De lo sublime y de lo bello. Barcelona: Altaza.

CARVALHO, Paulo, 1989. Valor de la palabra "Folklore". Trabajo presentado en la Reunión de Expertos en Tradiciones Orales. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba: 20-23 de marzo de 1989.

CISNEROS/MIK'O TIK'A, Emilio. 2017 – Manual de gramática y cosmovisión andina. Mendoza, Argentina: El Challao.

COLOMBRES, Adolfo, 1987. Sobre la cultura y el arte popular. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.

COLOMBRES, Adolfo (compilador), 1991. La cultura popular. Buenos Aires: Premia.

DESCARTES, René, 1980. Meditaciones metafísicas. Gredos.

ESTERMANN, Josef, 2006. Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo. La Paz: ISEAT.

FERNANDEZ, Daniel, 2010. Argentina: Nación o plurinación. Un aporte para el debate del Bicentenario, Buenos Aires: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. FOUCAULT, Michel, 1989. Vigilar y castigar. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

GALEANO, Eduardo, 1983. Las venas abiertas de América Latina. Argentina: Siglo XXI de España editores.

GALEANO, Eduardo, 2005. Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Catálogos.

GÓMEZ, Napoleón y PINTO, Rubén, 2019. Caporales 100% boliviano. Oruro, Bolivia.

HOBBSAWN, Eric, 1998. Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica, Grijalbo S.A.

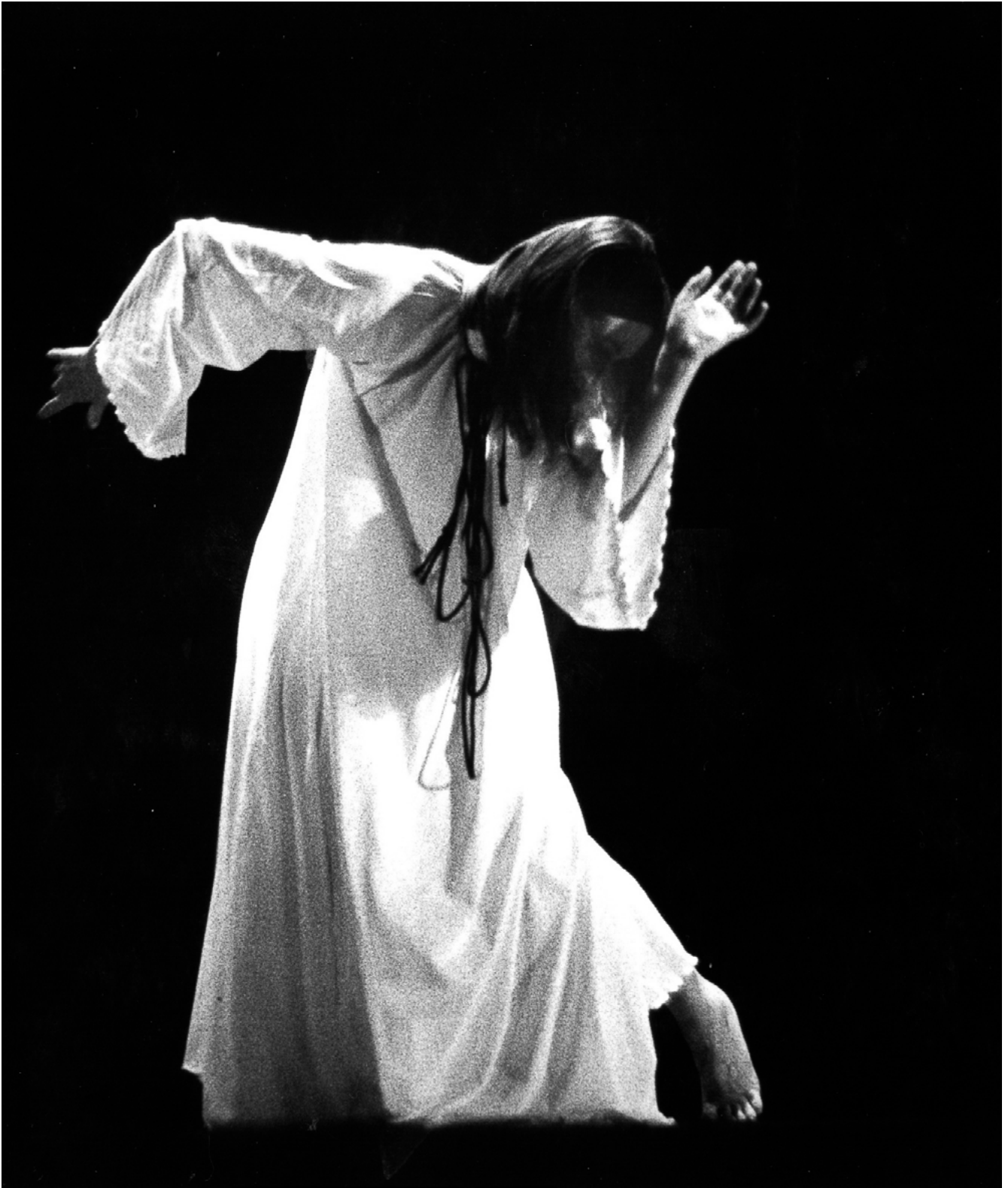
KUSCH, Rodolfo, 1966. Indios, porteños y dioses. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación & Biblos.

LE BRETON, David, 2018. La sociología del cuerpo. Formato digital: Siruela.

MARIÁTEGUI, José Carlos, 2010 – La tarea americana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros – CLACSO.

RAMÍREZ, Ana, 2017 – Picasso primitivo. La influencia del arte no occidental en la obra del pintor malagueño. Consultado por internet en: eldebatedehoy.es/cultura (29 de septiembre 2019)

REINAGA, Fausto, 2001 – La revolución India. Bolivia: Fundación Amaútica "Fausto Reinaga".



Archivo Melo Tomsich, obra PIEDAD (1986).

Plantel docente de la Escuela Boliviana Intercultural de Danza:

Juan Carlos Arevalo Orias
Cissel Adriana Carrasco Valdez
Consuelo Carmiña De La Torre Benitez
Shirley Circe De La Torre Suarez
Isabel Carmen Del Granado Loza
Isabel Dominguez Aillon
Jesús Gabriel Espinoza Mendieta
Luis Armando Guillen Torrez
Victor Fernando Laura Mamani
Fatima Veronica Lazarte Suarez
Claudia Veruskha Lira Lira
Patricia Wara Mogrovejo Cerruto
Carolina Morón Ríos
Cesar Julio Paco Aguilar
Kathy Peñaranda Macchiavelli
Fabiola Mónica Ramirez Hurtado
Oscar Abraham Rea López
Marco Antonio Redin Altamirano
Fernando Rivera Antequera
Maria Jose Rivera Camacho
Alejandro Bismark Sanz Santillan
Pablo Zabala Rodriguez

Plantel administrativo:

Paulette Galarza Torrico
Adriana Patricia Alvarez Bravo
Humberto Wenceslao Castillo
Velasquez
Ysabel Choque Sirpa
Lizett Milenka Garcia Salas
Ronald Eddy Nina Aspi
Wendy Liliana Ramirez Forquera
Sergio Rene Saravia De las Heras
Emerson Tarqui Mariaca

Agradecimientos:

Verónica L. Armaza Nuñez
Estudio de Danza Contemporánea
Melo Tomsich
Carmen Cuevas G.
Noelia Mejía T.
David Mendoza
Laura Mercado
Liliana Navarro
Oscar Zelada

