

Mónica Pinto Verdugo*

*T*erritorio y *T*ensionalidades *C*entro/*P*eriferia
en la *A*ctual *E*nseñanza de la *D*anza en
*S*antiago de *C*hile

relato desde la periférica escuela a danzar!

*T*erritório e *T*ensionalidades *C*entro / *P*eriferia
no *A*tual *E*nsino de *D*ança em *S*antiago de *C*hile

história da escola periférica à dança!

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

RESUMEM

La danza es parte de procesos multiescalares y multifactoriales de producción de territorio, como los de conformación del Estado-Nación chileno que desde 1810 sistemáticamente promueven un eje valórico culto-popular, y el accionar del modelo neoliberal, que impuesto desde 1973 por la dictadura cívico-militar de Pinochet, profundizó segregaciones y tensionalidades centro-periferia. La Escuela A Danzar! subvierte su condición periférica posicionándose como observadora de segundo orden ante la institucionalidad danzaria; y desde lo macrosocial hacia lo íntimamente personal, entremezcla rizomáticamente (pseudo)análisis socio-históricos, cartográficos, y bitácoras personales, articulando un relato interpretativo, espurio, híbrido, e intersticial, que se diferencia de la historia gremial-oficial, pues es emocionalmente significativo para sus integrantes. A Danzar! identifica prácticas de dominación simbólica en la enseñanza de la danza realizada en contextos periféricos vulnerables, y reacciona desde la investigación/acción y co-planificación comunitaria, proponiendo la conformación de elencos escolares, que utilizando como métodos el aprendizaje basado en proyectos y juegos de roles, amplían el neoliberal concepto de libertad. Como corolario, se observa que el relato enarbolado es parte de inconclusas modernidades latinoamericanas, que relativizan a concluyentes enfoques post (posmodernos/poscoloniales) o des/de (descolonial/decolonial/descentrar). Se tensiona entonces, al descentramiento académico, arengando por la periferización de la producción académica danzaria, en teoría y/o práctica.

Palabras-clave: Enseñanza de la danza; Historia de la Danza; Santiago de Chile; Centro-periferia; Descentrar.

RESUMO

A dança insere-se em processos multiescalares e multifatoriais de produção do território, como os da conformação do Estado-nação chileno que desde 1810 promove sistematicamente um eixo de valor culto-popular e as ações do modelo neoliberal, que desde então se impôs. 1973 com a ditadura cívico-militar de Pinochet, aprofundou as segregações centro-periferia e suas tensionalidades. A Escola de Danza! subverte sua condição periférica ao se posicionar como observador de segunda ordem diante da institucionalidade da dança; e do macrosocial ao íntimamente pessoal, rizomaticamente mescla (pseudo) registros sócio-históricos, cartográficos e pessoais, articulando uma história interpretativa, espúria, híbrida e intersticial que difere da história oficial, pois é emocionalmente significativa aos seus membros. Danza! identifica práticas de dominação simbólica no ensino de dança realizado em contextos periféricos vulneráveis e reage a partir de pesquisa / ação e co-planejamento comunitário, propondo a formação de grupos escolares, utilizando como métodos a aprendizagem baseada em projetos e a dramatização, ampliando o conceito neoliberal de liberdade. Como corolário, observa-se que a história levantada faz parte das modernidades latino-americanas inacabadas, que relativizam abordagens pós (pós-modernas / pós-coloniais) ou des / de (descoloniais / descoloniais / descentralizadas) conclusivas. Em seguida, enfatiza-se a descentralização acadêmica, enaltecendo a periferia da produção acadêmica da dança, na teoria e / ou na prática.

Palavras-chave: Ensino de dança; História da Dança; Santiago do Chile; Centro-periferia; Descentrar.

Introducción

Los territorios son lugares significativos para las personas debido a vínculos de pertenencia e identidad, y como en ellos acontecen relaciones de apropiación que diferencian entre un nosotros y los otros, son campos de poder y disputa.

Considerando variadas escalas de análisis, la danza es una disciplina territorial, pues el cuerpo humano es lugar apropiado, identitario, y vivido, al igual que la sala de ensayo, el escenario, el barrio o población, la comuna, la región, el país, etc. Así, aún en estos tiempos de pandemia en que se elaboran productos para redes sociales virtuales, los cuerpos danzantes, los espectadores, e incluso los servidores *web* se sitúan en algún lugar concreto que puede poseer vínculos significantes. Todo lo material es territorializable pues ocupa un lugar, y también las ideas lo son, pues están ancladas al territorio de quien las ha enunciado.

Lo territorial opera multiescalarmente; así, los lugares de enseñanza de la danza se organizan en patrones geográficos afectos a procesos económicos, políticos, sociales, históricos, y culturales de producción de territorio, que abarcan desde macroprocesos hasta aspectos personales. Entonces, no es posible separar procesos globales y/o nacionales de lo específicamente danzario y de lo corporal; de igual modo, no es posible separar las historias económicas, políticas, sociales, y todas las historias posibles, de la historia de la danza, y a todas ellas del territorio en el cual acontecen y/o se producen.

En Chile el modelo económico neoliberal ha permeado a todas las dimensiones de la sociedad, impulsando y profundizando procesos de segregación socioterritorial. Santiago, la capital del país, se presenta con un preferente patrón centro-periferia que posee enquistado un eje valórico culto-popular que la elite cimentó desde la conformación del Estado-Nación en 1810, asociando a lo culto con lo central, el poder político, las clases y grupos socioeconómicos (GSE) altos, y con la producción artística e intelectual, y en un

polo opuesto no complementario, relacionó a la periferia con lo popular, la pobreza, la subordinación, y con expresiones artísticas vulgares, folclóricas, o patrimonializables.

En Chile toda la enseñanza de la danza se realiza dentro del modelo neoliberal, situación que condiciona el acceso de las diferentes clases o grupos sociales, principalmente por el precio que se transa en el mercado, pues se considera legítimo ejercer la enseñanza con fines de lucro, a la vez que el Estado sostiene a una educación gratuita que presenta notorias deficiencias, más aún en sectores marginales (OPECH, 2019).

Como la escuela A Danzar! se ubica en la periferia pobre y vulnerable de la ciudad, se autodefine como un observador de segundo orden respecto del centro académico de producción danzaria¹, y se posiciona como un analista crítico que con el objetivo de consolidar sus propias experiencias de investigación/acción en enseñanza/aprendizaje de la danza, pretende articular un relato mestizo y emocionalmente significativo para sus integrantes.

El objetivo de este ensayo es fijar la escritura de ese relato significativo, el cual acontece y se despliega de manera absolutamente interpretativa, híbrida, e intersticial pues transita en el borde entre la investigación académica, el saber popular, y la experiencia vivida; sumergiendo al relato historiográfico de la danza profesional chilena, en un recorrido que aborda desde lo macro a lo micro, desde lo social a lo íntimamente personal, a partir de una perspectiva que en respuesta a la necesidad de explicaciones espurias pero propias, imperiosamente necesita entremezclar a veces rizomáticamente y siempre burdamente, (es decir sin elegancia academicista), a lo histórico danzario con lo sociopolítico, lo económico, y lo cultural; tensionándolo, (en esta oportunidad a modo de corolario), con actuales propuestas de centramiento/descentramiento y perspectivas descoloniales/decoloniales planteadas dentro de la academia. Comenzaremos desde lo macro.

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

La imposición del neoliberalismo en Chile

Contexto sociopolítico

Chile ha sido cuna experimental mundial del modelo neoliberal, el cual fue impuesto en la dictadura cívico-militar encabezada por el General Augusto Pinochet, quien avalado por una intervención estadounidense, en 1973 accede al poder mediante un violento golpe de Estado perpetrado contra el gobierno del socialista Salvador Allende.

La implementación del neoliberalismo significó pasar de una economía regulada por el Estado a una economía regulada por el mercado (SALAZAR Y PINTO, 2000), lo que fue ejecutado por los Chicago Boys, grupo de economistas y profesionales, que en un marco de colaboración entre la Universidad de Chicago y la Universidad Católica de Chile, desde 1956 fueron formados como becarios en Estados Unidos (DÉLANO Y TRASLAVIÑA, 1989), y esperaron el momento propicio para actuar de forma gravitante en la escena nacional (GUTIÉRREZ 2019), conformando a la economía como una ciencia omnipotente (DÉLANO Y TRASLAVIÑA, 1989), que regula a todos los aspectos de la vida social, (incluso al arte); a la vez, de manera totalizante sentenciaron que la libertad equivale a la posibilidad de elegir, lo cual implica que en el intercambio de bienes y servicios se puede ganar o perder, y ningún agente debe intervenir, ni siquiera el Estado (GUTIÉRREZ, 2019). En consecuencia, la desigualdad es estructuralmente considerada como un eje dinámico, pues los que tienen menos anhelarán tener más (ibidem).

El neoliberalismo se propuso como una solución liberadora que paradójicamente sólo pudo erigirse desde el poder ganado, en un grave contexto de represión sistemática a todo opositor, cualificado como Estado de Terror (GUTIÉRREZ, 2019). Se ejecutaron reformas que otorgaron al Estado un rol subsidiario, minimizando notoriamente su tamaño, facultades distributivas y funciones productivas; se privatizaron las empresas estatales (muchas veces

irregularmente), y sobrevaloradamente se fomentó la iniciativa privada para resolver problemas económicos básicos, como el qué, cómo, y para quién producir (DÉLANO Y TRASLAVIÑA, 1989).

La imposición del neoliberalismo se facilitó porque no se realizó sobre una tabla rasa, ni de pulcra democracia, pues el golpe de Estado contra Allende forma parte de una treintena de conspiraciones exitosas o fracasadas, que para acceder al poder político han acontecido desde la conformación del Estado-Nación; lo cual evidencia que en Chile, desde sus inicios en 1810, el concepto de democracia oculta el ejercicio autoritario del poder político y el profundo accionar de las hegemonías, pues sistemáticamente desde el Estado se ha ejercido una violencia autoritaria fundacional, en pro de valores como la paz (de los poderosos), el orden, y la seguridad; prácticas que a lo menos deben conceptualizarse bajo el nombre de democracia represiva, y/o democracia procedimental. (SALAZAR, 1999; SALAZAR, 2019a).

EL ÉXITO MACROECONÓMICO NEOLIBERAL

El modelo neoliberal resultó exitoso desde fines de la dictadura cívico-militar, traspasándose su bonanza hacia el período de transición a la democracia, iniciado en 1990 con la presidencia de Patricio Aylwin, quien accede al poder por votación popular, logro alcanzado en feroces luchas callejeras acontecidas entre 1983 y 1990, que fueron políticamente cooptadas por la Concertación de Partidos por la Democracia, coalición de izquierda a centro que perduró hasta el 2010, y que de espaldas al pueblo pactó con la cúpula cívico militar de la dictadura para lograr una democracia "en la medida de lo posible"ⁱⁱ.

Desde la transición a la democracia, todos los gobiernos han profundizado el neoliberalismo impuesto en dictadura, justificándose con espectaculares cifras de crecimiento macroeconómico que entre mediados de los 80s y 90s promediaron el 6%. Esto motivó declaraciones como las del Secretario de Comercio de los EEUU, Ron Brown, quien en 1994 afirmó que "Chile es un modelo, es como un faro para el resto de América Latina. En muchos sentidos se ha convertido casi en la envidia de muchos de sus vecinos hemisféricos" (FAZIO, 1996, p. 68); o como la frase "Chile es el jaguar de América Latina", publicada a mediados de los 90 por el periódico de derecha El Mercurio, en un intento comunicacional para igualar a nuestra economía con

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

la de Corea del Sur, Taiwán, Singapur, y Hong Kong, considerados los Tigres Asiáticos.

En la misma línea, el presidente de centro-derecha Sebastián Piñera, el 8-10-2020 en un farandulero matinal de televisión abierta, afirmó que "en medio de esta América Latina convulsionada veamos a Chile: nuestro país es un verdadero oasis con una democracia estable" (CNN CHILE, 2019:1), y agregó: "el país está creciendo, estamos creando 176 mil empleos al año, los salarios están mejorando" (ibidem). Pero esta vez sus declaraciones evidenciaron la cruel imposición comunicacional del modelo, pues a la semana siguiente, el 18-10-2019, en el oasis estalló una revuelta social considerada dentro de las más grandes, violentasⁱⁱⁱ, y trascendentes en la historia del país^{iv}, inesperadamente detonada por un alza de 3,4% en la tarifa del transporte colectivo, equivalente a \$30 pesos (\$USD 0,04), acción que agotó la paciencia del pueblo frente a las constantes dificultades y desgarradoras diferencias socioeconómicas permitidas por todos los colores políticos.

LA DESIGUALDAD SOCIOTERRITORIAL TRAS LAS CIFRAS MACROECONÓMICAS

Como el exacerbado anhelo de lucro reemplazó a la respuesta colectiva frente a derechos básicos como alimentación, salud, educación, vivienda, acceso al agua, a una digna pensión de vejez, y al hacer o contemplar arte; junto con la bonanza macroeconómica neoliberal se profundizaron o generaron nuevas situaciones de aguda desigualdad socioterritorial. (DÉLANO Y TRASLAVIÑA, 1989; SALAZAR, 2019b).

Chile es el décimo segundo país más desigual del mundo (WORLD BANK, 2018) y junto a Colombia y México, presenta los más altos índices de desigualdad en la OCDE (KEELEY, 2018). Conjuntamente, indicadores oficiales evidencian un aumento de la brecha salarial: el 10% más rico obtiene 39 veces más ingresos que el 10% más pobre, a la vez que el 1% de la población concentra el 26% de la riqueza del país, mientras que el 50% de los más pobres sólo accede al 2,1% de ella. (MIDESO, 2018).

En Santiago de Chile conviven realidades semejantes a diferentes países. Las clases más ricas poseen ingresos anuales superiores al PIB per cápita de Noruega (81.697,25 USD al 2018), y las más pobres poseen ingresos

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

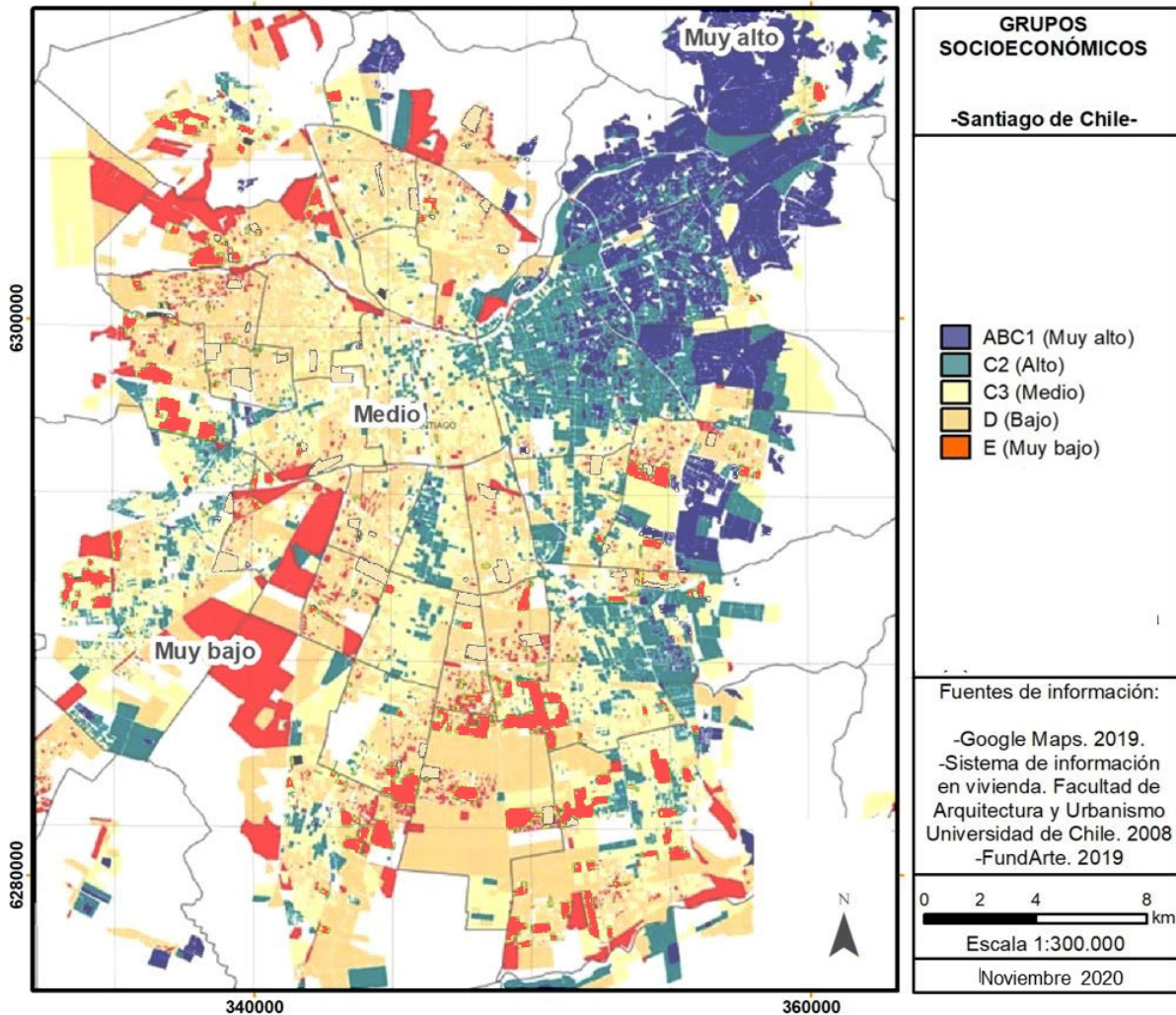
Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

anuales similares o inferiores al Congo (571,68 USD al 2018). (EL OBSERVATORIO, 2019; ZAHLER, 2011). Geográficamente, esta segregación socioterritorial se describe con dos patrones superpuestos asociados a figuras geométricas ideales (PINTO, 2007; AGOSTINI ET AL 2016, y STILLERMAN 2016). El primer patrón es de cuña, pues la elite que en los primeros años habitó y ocupó el centro histórico, transformada en los grupos socioeconómicos (GSE) altos y muy altos que siempre anhelan espacios más amplios, libres, propios (sin otros), y cercanos a la naturaleza, se ha desplazado constantemente hacia las afueras de la ciudad, preferentemente hacia el noreste. (Ver Figura 1, tonalidades azules).

El otro patrón es de círculos concéntricos que gradan desde el centro con GSE medios hasta una periferia con GSE bajos. Esto acontece porque con excepción del sector de cuña, los terrenos más lejanos del centro son más baratos, condición que es aprovechada por las políticas de vivienda y erradicación de campamentos para movilizar a las clases bajas lejos del centro y de los grupos más ricos. (Ver Figura 1, tonalidades amarillas a rojas).

Figura 1: GSE en Santiago de Chile. Segregación socioterritorial



DANZAS Y TERRITORIOS SEGREGADOS

Los chilenos hemos construido una ciudad/sociedad altamente segregada, y por lo tanto nuestro arte también lo es. Ligando segregación con inclusión/exclusión sociocultural, legitimamos y consolidamos en el territorio gradaciones desde un arte culto asociado a las clases altas hasta un arte popular/vulgar relacionado con las clases bajas. Este habitus de clase ha sido

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a bailar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

impulsado por la elite económica, intelectual y política, que amparada en parámetros ilustrados, desde la declaración de la Independencia en 1810, intenta educar al pueblo imponiendo prácticas artísticas con pretensiones civilizatorias y de refinamiento moralizante, implementadas por medio de políticas autoritarias y centralizadoras, que no promueven una genuina reducción de desigualdades, sino la dominación cultural de la elite sobre el pueblo (FUNDARTE, 2018).

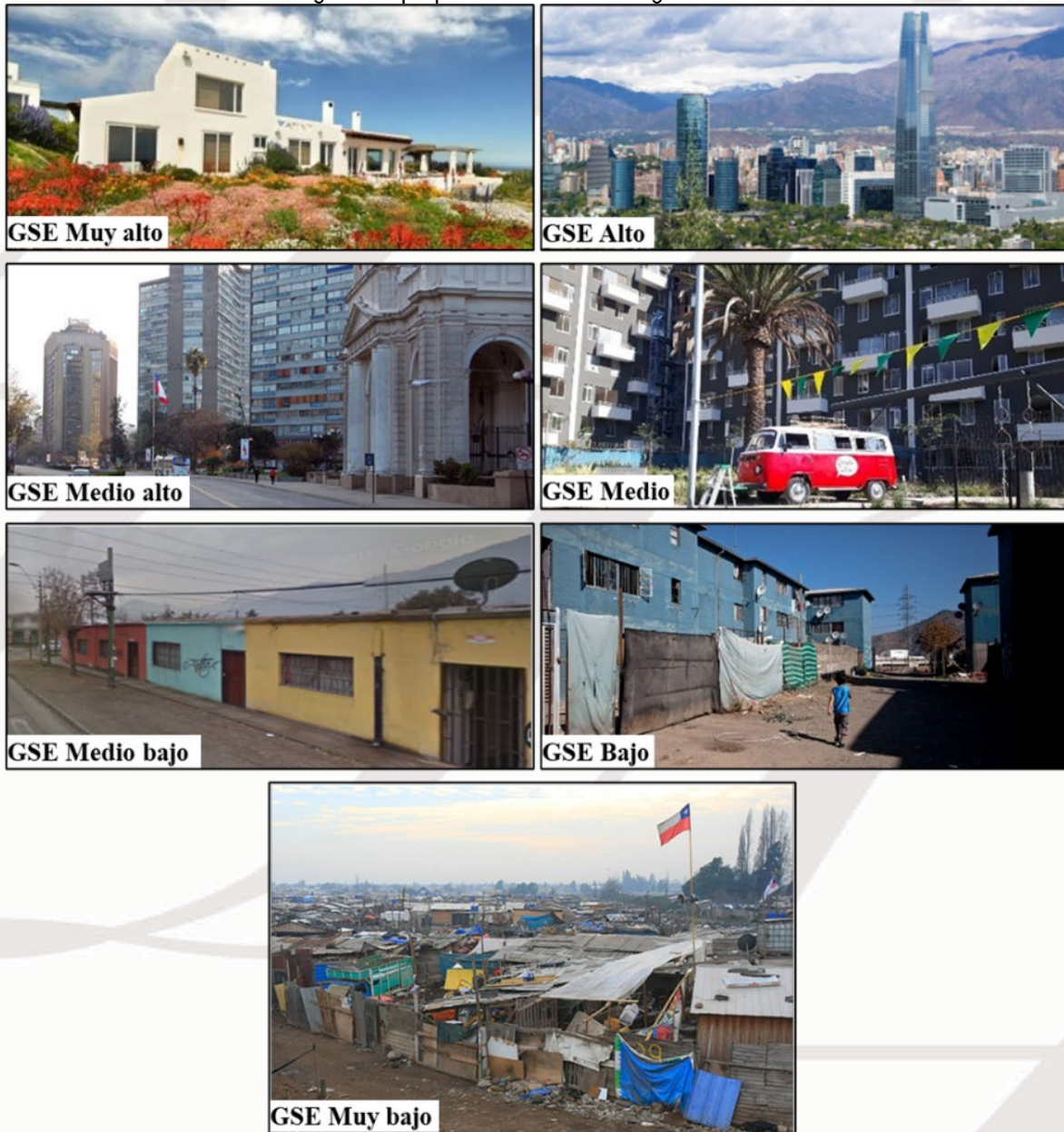
Connotadas acciones de dominación cultural fueron ejercidas por personalidades que la historiografía oficial considera como forjadoras del Estado-Nación; por ejemplo, el Ministro Diego Portales a principios del SXIX censuraba pero a la vez se divertía en las Chinganas, lugares semejantes a una taberna que ubicadas en la periferia de la ciudad fueron constantemente clausuradas y erradicadas porque eran centro de diversión mundana y de comida, bebida, y baile de las clases populares. De igual modo en 1839 el intelectual y político Andrés Bello desde su tribuna en el periódico El Araucano afirmaba que “con el lujo de los ricos se aumentan las comodidades y goces de la clase trabajadora”, pues “poco a poco se derrama sobre la sociedad un aspecto de aseo, decencia, y delicadeza” (INSTITUTO DE CHILE, 1982, p. 197-198); y desde la misma tribuna ya en 1832 ensalzaba al teatro, a la vez que denostaba las actividades danzarias populares y espontáneas de las Chinganas:

En medio de las ventajas que nos ha proporcionado el establecimiento del orden, se observa con desagrado una afición á ciertas diversiones que pugnan con el estado de nuestra civilización. Se ha restablecido con tal entusiasmo el gusto por las chinganas, ó mas propiamente, burdeles autorizados, que parece que se intentase reducir la capital de Chile á una grande aldea. No se crea que pretendemos criticar el justo desahogo á que naturalmente se entrega el hombre para aliviar las fatigas del trabajo; nos dirijimos contra ese frenesí que se va difundiendo á gran prisa por placeres nada decentes. Cada cual sabe la clase de espectáculos que se ofrecen al publico en esas reuniones nocturnas, en donde las sombras y la confusion de todo jénero de personas, estimulando la licencia, van poco á poco aflojando los vínculos de la moral, hasta que el habito de presenciarlos, abre la puerta á la insensibilidad y sucesivamente á la corrupción. Allí los movimientos voluptuosos, las canciones lascivas y los dicharachos

insolentes hieren con vehemencia los sentidos de la tierna jóven, á quien los escrúpulos de sus padres ó las amonestaciones del confesor han prohibido el teatro. La mezquindad y un aparente espíritu de conciencia han hecho depreciar las representaciones dramáticas, que por defectuosas que sean, producen placeres mas nobles, que esas concurrencias fomentadoras de incentivos destructores de todo sentimiento de pudor. El jenio de la delicadeza se embota, y el espíritu de civilidad se disipa. Todas las costumbres se estragan, y la juventud mas apreciable, con semejantes lecciones, no percibe ya que sus modales tocan los límites de la grosería y el desenfreno". (BELLO, 1832, p. 4).^v

La actual permanencia de las cualificaciones corporales y danzarias establecidas desde la Independencia, y su ligazón con procesos de segregación socioterritorial, se evidencia con el siguiente ejercicio: propongo observar las fotografías de la Figura 2, que representan a los GSE de Santiago de Chile, y responder las siguientes preguntas: ¿qué danzas/bailes cree Ud., que se vivencian/realizan y/o se enseñan en cada GSE?; ¿Ballet, danza moderna, contemporánea, urbana, folclor, popular, u otra?. Juegue.

Figura 2: Ejemplos de GSE en Santiago de Chile

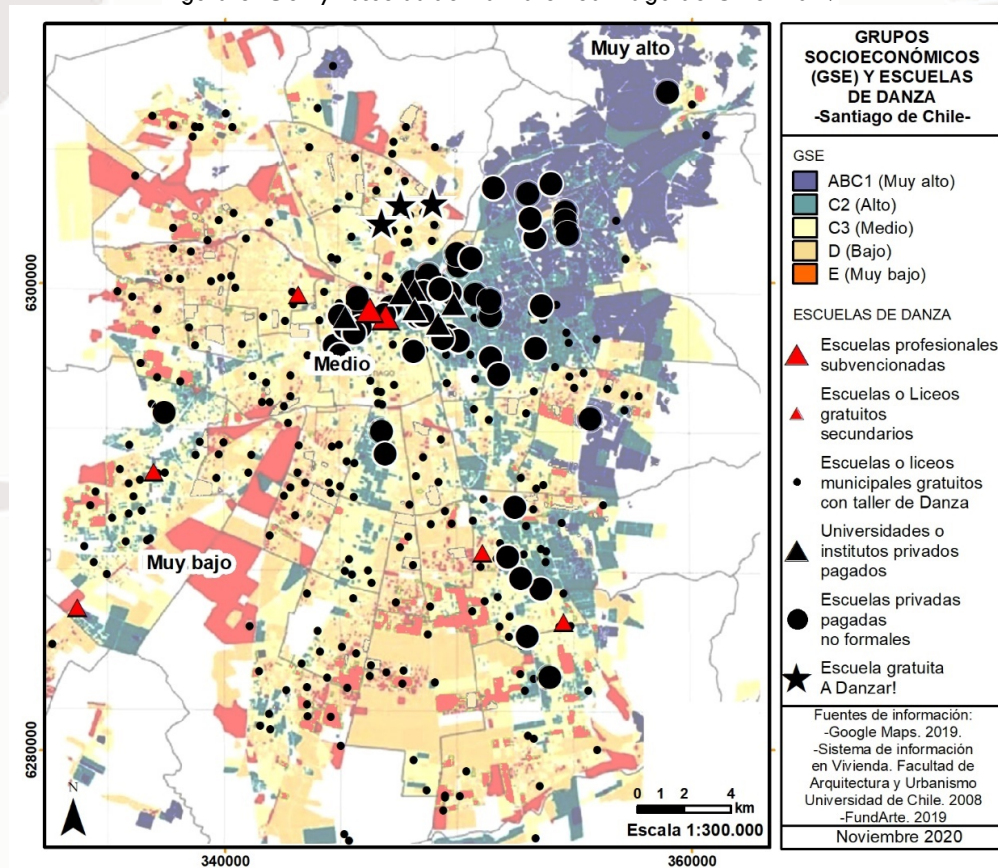


Fuente: Fotografías de redes sociales. 2019.

LA ENSEÑANZA DANZARIA COMO DESIGUALDAD CENTRO-PERIFERIA.

En la Figura 3 se presentan los GSE y la localización de las escuelas de danza profesional, semiprofesional y escolar que imparten enseñanza especializada de danza moderna, contemporánea, folclórica, flamenca, urbana, y ballet^{vi}. En ella se observan cuatro situaciones que ejemplifican cómo la danza es parte de procesos y patrones de segregación socioespacial centro-periferia, relacionados con el predominio que históricamente ha tenido el centro cívico de la ciudad, y con tensiones centro-periferia profundizadas con el modelo neoliberal.

Figura 3: GSE y Escuelas de Danza en Santiago de Chile. 2019



1) La enseñanza profesional de la danza subvencionada por el Estado^{vii} se localiza en el centro histórico: son el Departamento de Danza de la Universidad de Chile y la Escuela de Ballet del Teatro Municipal.

2) La enseñanza especializada de la danza que a nivel secundario es gratuita posee localización periférica, pues inicialmente fue concebida como saber técnico-profesional orientado a sectores medios y bajos. Dos establecimientos cumplen este rol: la Escuela de Artes y Tecnología de Maipú ubicada al suroeste y el Liceo Experimental Artístico B-65 ubicado al noroeste del centro cívico. Los colegios Artístico El Salvador y Sol del Illimani también poseen perfil artístico, pero como principalmente abordan a la música, artes plásticas, y/o al teatro, enseñan danza por medio de talleres, no como disciplina principal.^{viii}

3) En todos sus niveles, toda la demás enseñanza especializada de la danza queda afecta al libre mercado pues es particular pagada, por lo tanto, preferentemente se localiza en la cuña de altos ingresos para estar cerca de quienes pueden pagar el servicio (Figura 3. Puntos negros grandes sobre tonalidades azules). En la actualidad (sin pandemia), un curso de danza de 1,5 horas dos veces por semana, dependiendo de su ubicación, características de sus profesores, e infraestructura, se compra por \$USD 35 a \$USD 110 mensuales, equivalentes al 10% a 30% del sueldo mínimo mensual líquido chileno (\$USD 360); a la vez el pago mensual de una carrera universitaria de Danza se vende por el equivalente al 90% de un sueldo mínimo mensual o más. Entonces, es evidente la exclusión socioterritorial de este tipo de enseñanza.

4) Por último, se observa que los talleres de danza de nivel inicial a intermedio impartidos en establecimientos gratuitos, descentralizan la enseñanza de la danza de la cuña de ingresos medios a muy altos, redistribuyéndola por la ciudad. (Ver puntos negros pequeños en la Figura 3). Esto puede interpretarse como una corrección ¡desde el Estado! de la segregación producida por el modelo neoliberal, pero corresponde a un modo de control social que perpetúa la reproducción de desigualdades. Así, en

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

general, cuando se aborda la experiencia vivida por sus docentes y estudiantes, especialmente en sus aspectos cotidianos y biográficos, se evidencian contradicciones, o a lo menos tensionalidades que dan cuenta de procesos de dominación simbólica y de reproducción de clases subalternas. Por el momento, sólo argumentaremos con una fotografía de una clase de ballet realizada en estos marginales contextos. (Ver Figura 4).

Figura 4: Escuela A Danzar!. Curso de iniciación al ballet, año 2016.



Fuente: Archivo Fundación FundArte Chile. 2019. Fotógrafa: Emilia Aguilera.

PERIFERIA, VULNERABILIDAD Y POBREZA: EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y ESTUDIANTES DE DANZA

Las vivencias de los maestros de los talleres de danza que se realizan en la periferia de la ciudad están permeadas por emociones que oscilan entre

lo dulce y lo agraz. Es dulce cumplir el rol de portadores del saber danzario académico, y son amargas las desazones y contrariedades generadas por las múltiples condicionantes del complejo contexto de desempeño de vulnerabilidad y pobreza, las cuales pueden presentarse todas juntas, como el bajo nivel de salario; la incomodidad y lentitud del transporte (ida y regreso pueden sumar un par de horas o más de desplazamiento); la peligrosidad por asaltos, narcotráfico, y/o enfrentamientos a balazos entre grupos rivales; la precariedad de las instalaciones para la danza, como: espacio disponible, características del piso, altura del techo, acceso a baño o camarines, ventilación, y/o calefacción; la escases de dinero para realizar obras o presentaciones; o la imposibilidad de los estudiantes para acceder a una vestimenta adecuada para la danza, lo cual impide enseñar algunas técnicas o ejercicios. En consecuencia, como los profesores consideran que la profesión y los intereses danzarios personales se ven en desmedro, tienden a permanecer sólo aquellos cuyo interés social es mayor que el interés por el desarrollo artístico.

La situación se relaciona con un Estado que en la periferia pobre de la ciudad preferentemente no financia talleres de danza con un objetivo artístico, sino psicosocial, terapéutico, o de prevención del delito y/o drogas, es decir los realiza para control social. Como esto no acontece con las clases acomodadas, se sospecha que el Estado supone que los pobres poseen menos interés y/o habilidades para el arte que los ricos; y/o implícita o explícitamente desde una liberal noción de progreso, que grada desde lo biológico o material hacia lo espiritual o expresivo, establece que el arte no es una necesidad prioritaria, sino sólo factible luego de satisfacer necesidades más básicas como pan, techo, y abrigo.

En el contexto neoliberal chileno la pobreza es una situación estructural con baja a nula posibilidad de movilidad social, pues un niño o niña pobre se demora seis generaciones en alcanzar un ingreso medio, es decir 150 años, el equivalente a tres cuartas partes de la historia de Chile independiente (OCDE, 2018). Así, la condicionante previa de pan, techo, y abrigo para realizar arte

puede no cumplirse nunca, situación que reproduce la predeterminación de las clases medias a bajas como clases asalariadas donde la expresión artística no tiene cabida, a menos que sea de consumo masivo o asociable a lo folclórico o patrimonial.

Las declaraciones de Consuelo Valdés, Ministra de las Artes, las Culturas, y el Patrimonio (MINCAP) durante una entrevista sobre el presupuesto de cultura 2021, evidencian que para el Estado neoliberal el arte no es considerado como necesidad prioritaria ni como derecho humano:

Periodista: ¿Y para Usted cuál es el mínimo? (para el presupuesto anual ministerial) Ministra: (Risas) Huy!, ¡Qué difícil!... El 1%... (del PIB) Periodista: Al menos! Ministra: Sí... Es muy... Sí... Pero hay que ser muy realistas, hay que ser realistas (sic), el país en que estamos, los momentos en que estamos, también tanto otros países... Mira, estos recursos eh no pertenecen al Ministerio de las Culturas ni a esta Ministra, ni al Estado, son recursos de todos los chilenos, y un peso que se coloque en cultura, es porque se deja de colocar en otro programa, en otra necesidad de los ciudadanos y del país. (CNN-Chile, 2-11-2020).

Los dichos de la Ministra evidencian que en un Estado neoliberal en crisis debido a la Pandemia, ni siquiera se prioriza al arte como apoyo para la salud mental de la población, la cual sin Covid-19 presenta pésimas cifras: entre 25 países, Chile posee el peor indicador de salud mental en menores de 6 años (RESCORLA et al, 2020); a la vez una de cada tres personas mayores de 15 años ha tenido alguna enfermedad mental y sólo el 20% recibe tratamiento; y según la última Encuesta Nacional de Salud, una de cada cinco personas adultas posee una enfermedad o trastorno de salud mental (MINSAL, 2017). Conjuntamente, Chile junto a Corea lideran el ranking mundial de personas con depresión y de aumentos de suicidios adolescentes; y según cifras del 2019, en América Latina los adolescentes chilenos poseen el mayor consumo de cocaína, marihuana, y tabaco, y los adultos presentan el mayor consumo de alcohol. (ERRÁZURIZ et al, 2020).

Las declaraciones de la Ministra también ejemplifican la precariedad laboral en un contexto de minimización del rol regulador del Estado; pues el

MINCAP no obtendría mayor presupuesto durante la pandemia Covid-19, aun cuando una encuesta oficial establece que el 73,8% de las organizaciones y agrupaciones artísticas reportan una situación compleja debido a la crisis del sector artístico detonada por el confinamiento, y el 72,3% de los encuestados menciona que su situación económica actual es mala (45,2%) o muy mala (27,1%) (MINCAP, 2020, p. 9 y 14). Como esta encuesta se realizó a inicios de la pandemia en Chile, la actual situación de los artistas debe ser peor.

Las profesoras de A Danzar! observan que les estudiantes también están afectos a situaciones de dulce y agraz. Es dulce poder asistir a una Escuela de Danza, pues poseen acceso restringido a ellas debido a su alto costo, lejanía, y/o dificultades en el transporte. Lo agraz alude a una institucionalidad académica y gremial danzaria que aborda de manera insuficiente el desafío de desarrollar una pedagogía de la danza aplicable en contextos diferentes al hegemónico. Un ejemplo es el nulo a escaso material didáctico emocionalmente significativo para estudiantes de estos contextos, y/o que no se constituya, junto con el discurso del profesor, en dispositivos de dominación simbólica.

TENSIONES DANZARIAS CENTRO-PERIFERIA

La danza profesional chilena, emerge de los anhelos de la elite intelectual y política de principios y mediados del SXX, concretados con la primera Escuela Universitaria de Danza, creada en 1941 bajo el alero del Instituto de Extensión Musical (IEM) de la Universidad de Chile, y que localizada en el centro histórico y cívico de la ciudad, en sus inicios veneró, validó, y adoptó como propio el expresionismo del alemán Kurt Joos, quien en su obra *La Mesa Verde*, en 1932 abordó de manera inusual la contingencia política y la postura de la Sociedad de las Naciones respecto de la guerra^{ix}. Posteriormente, la Escuela de Danza de la Universidad de Chile preferentemente transitó adhiriendo a tradiciones norteamericanas de danza moderna y posmoderna,

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

en donde lo popular y lo folclórico fue marginal, pues dependía del criterio personal de maestros y/o de los directivos de turno^x.

A Danzar! es un proyecto de investigación/acción impulsado por Fundación Fundarte Chile, que otorga a niñas y jóvenes enseñanza especializada de la danza de manera gratuita, sin selección de ingreso, con profesores universitarios, y en un contexto no formal que utiliza la jornada inversa a la escolar u horarios de libre disponibilidad dentro del currículum escolar. Actualmente A Danzar! es una red de tres escuelas ubicadas en la periferia norte de Santiago (ver Figura 3), es decir en un territorio que no corresponde al de institucionalización de la danza profesional chilena, donde operan referentes danzarios diferentes a los validados por la tradición académica. Los estudiantes de A Danzar!, son activos partícipes de la cultura de masas, y sus principales referentes danzarios actuales son el *k-pop* y el reguetón^{xi}. Ellos gustan de vestir como sus artistas preferidos, espontáneamente se reúnen casi todos los días para aprender sus coreografías, utilizando videos de *Youtube*, y participan en *juntas*^{xii} con otros grupos donde comparten sus danzas^{xiii}.

Hasta el 2015, año anterior a la instalación de A Danzar!, casi la totalidad de los estudiantes del Liceo Pérez Canto no poseían referentes de ballet, danza moderna, o contemporánea, ni como espectáculo ni como experiencia artística y/o de enseñanza/aprendizaje; situación que fue modificada por la incorporación de la danza en el currículum escolar, labor desempeñada por la profesora Daniela Pérez^{xiv}, quien el 2016 simultáneamente se sumó al proyecto A Danzar!^{xv}.

Inesperadamente la periférica condición A Danzar! se convirtió en un lugar de observación de segundo orden (MATURANA Y VARELA, 1984), respecto de la institucionalidad académica danzaria, pues su marginalidad permitió percibir con mayor claridad sus esquemas de diferenciación y de distinción, y con ello sus modos de operar, de articulación, y los límites de su quehacer. Conjuntamente, A Danzar! no se considera un observador

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

privilegiado, pulcro, omnipresente, o que todo sabe respecto de lo observado, pues se reconoce inmerso en esquemas de distinción y diferenciación que permanecen opacos de igual forma que los esquemas de la academia son opacos para ella misma. En consecuencia A Danzar! asume como acción posible, interpelar al discurso danzario académico desde una perspectiva que fomentando el surgimiento de tensionalidades, detone debates y diálogos que no tengan como objetivo imperativo la generación de acuerdos o consensos, pues dentro del disenso, aspira a desautorizar la hegemónica lógica centro-periferia que propone otorgar voz a los sin voz, y/o que considera a la voz periférica y marginal como *la otra voz* o la voz *subalterna* que debe ser escuchada. No es necesario que alguien nos otorgue voz, ya la tenemos, y tampoco queremos ser meramente escuchados, pues no pretendemos ser catalogados con cualificaciones populares, folclóricas, exóticas, marginales, o de resistencia cultural. Nosotres reivindicamos la legitimación y valoración del saber periférico/marginal como un saber experto en igualdad de condiciones epistémicas que el académico.

A Danzar! colabora en develar la centralidad de una periferia donde los supuestos subalternos son quienes permiten que la academia acceda a sus saberes.

A Danzar! no pretende una ficticia y mítica igualdad o equidad, sino a la convivencia en colaborativa desigualdad e inequidad, pues precisamente el sentido de convivir en el mismo espacio discursivo es la asimetría de la diferencia^{xvi}.

Fisuras: hay una grieta en todo. Así es como entra la luz

Desde el 2016 A Danzar! se financia ¡con fondos estatales! obtenidos en concursos públicos; modalidad que implementada desde 1992 es fuertemente cuestionada por el gremio artístico, pues en una clara acción neoliberal, el grueso de la política artístico-cultural nacional se operativiza

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

mediante la asignación de dineros a quien se presente a los concursos y gane, lo cual fomenta redes de influencias, y perfila al MINCAP como un mero administrador financiero.

Compartimos las apreciaciones de un gremio más relacionado con la elite que con las clases populares, pero asumiendo un cliché de la lógica neoliberal, desde nuestra praxis periférica argumentamos que los concursos son oportunidades, pues utilizando una aprendida habilidad para ganar fondos, ajustamos algún objetivo a los del gobierno de turno, y captamos dineros para nuestros territorios, convirtiéndonos en ejecutores de nuestras propias políticas públicas, sin intermediarios expertos. Somos la primera generación profesional de la familia, y no abandonaremos a nuestra clase y por lo tanto tampoco a nuestro territorio de origen.

Se puede considerar que los fondos captados por una periférica A Danzar! son de riesgo, pues se invierten en un contexto de borde desvalido, de cierto oscurantismo, de confusión, de no luz, respecto de aquel centro de poder luminoso, claro, ordenado y razonable. Es decir, el Estado estaría gastando (no invirtiendo) dineros en territorios que al no garantizar la prevalencia de los pactos hegemónicos (RICHARD, 1993), pueden constituirse en fisuras del sistema, que posibilitan la construcción de identidades híbridas, relacionales, y apropiatorias, que basadas en relaciones de préstamo y negociación, pueden conformar construcciones móviles que se oponen al mito esencialista moderno de identidad-propiedad que demanda además la fijeza y pureza del origen para certificar el ser (ibidem, p. 213). Pero para nosotres, es precisamente la hibridez la que tiene absoluto sentido en nuestros contextos periféricos/marginales/no centrales, es decir mestizos.

La mayoría de los chilenos recién tomamos conciencia de nuestro ser mestizo, y nos asombramos de nuestro nacimiento como pueblo maltratado, huacho, sin herencias ni genealogías, sin territorio, sin acceso legal a la propiedad, sin memoria, sin lengua propia, y sin jurisprudencia ni derecho escrito hasta 1931 cuando se promulgó el Código del Trabajo^{xvii}; es decir

Mónica Pinto Verdugo – Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile. Relato desde la periférica escuela a danzar!

Revista Arte da Cena, v.7, n.1, jan-jul/2021.

Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>

nacimos muy lejos de las danzarias tradiciones de Luis XIV, Isadora Duncan, o Kurt Joos.

En la praxis cotidiana de A Danzar! la situación marginalmente mestiza abrió fisuras, pues el desconocimiento de referentes danzarios académicos por parte de los estudiantes hicieron estallar en las profesoras los aprendidos paradigmas, epístemes y metodologías de la danza y su enseñanza, porque sus modos de hacer, manifestados en el conjunto de prácticas y normativa interna disciplinar, resultaron absurdos, descontextualizados, y sin significancia cognitiva ni emocional para los estudiantes, tanto en los modos de uso corporal, como en los contenidos que implícita y explícitamente transmiten la tradición y memoria disciplinar.

Muchos estudiantes catalogaron de rígidas, aburridas, o de que esto no es *bailar*, al ballet y a las técnicas moderna y contemporánea; además no comprendían ni asimilaban la estructura de una clase en salón de baile. Al mismo tiempo mostraban continua resistencia al relato histórico disciplinar; por ejemplo, ante niñas y jóvenes para los cuales bailar descalzos es normal, o una posibilidad sin mayor trascendencia, queda absolutamente invalidado, llegando a ser banal, el supuesto gran logro disciplinar de la danza moderna, que representado en Isadora Duncan, da cuenta de cómo les bailarines se sacan las zapatillas de ballet y bailan libres y descalzos. A ello se suma que los estudiantes percibieron de manera extravagante, grotesca, y absolutamente risible, el gusto de los pioneros de la danza moderna por vestirse con túnicas griegas; cuestionaban cómo era posible experimentar y asociar la libertad de movimiento con un referente de vestimenta griega. ¿Los griegos antiguos eran libres?, fue una de las preguntas que realizaron en clases.

La inocencia de los estudiantes de A Danzar! es de una candidez tal, que representa la más genuina e inocente insubordinación, que es la rebeldía de la marginalidad, la cual surge directamente desde el sentir, no desde la toma de conciencia o de elucubraciones teóricas. Los docentes o artistas/docentes normados en la hegemonía, podrán catalogar como fundada

en la ignorancia la actitud de estos estudiantes, procediendo a su *culturización*, en un intento de guiarlos hacia lo que consideran como las verdaderas y válidas bellas artes, y de paso, hacia las tradiciones grecolatinas, europeas, y estadounidenses. Pero desde la pedagogía crítica (FREIRE, 1968), es inevitable observar que la actitud estudiantil es de rebelión a una acción de imposición moral discursiva, que pretende introducirlos y hacerlos parte de la historia correcta, pero por ellos no vivida y además no significativa. Nos preguntamos cuántos docentes, en un acto de absoluta buena fe, pero inmersos en un inconsciente accionar de metonimia hegemónica, han trocado el todo por la parte, traspasando el relato historiográfico de la danza profesional chilena como relato universalizante que engloba a toda la danza chilena. A la vez nos preguntamos, para cuántos docentes efectivamente el relato historiográfico danzario académico representa a su propia vivencia danzaria, o la de su familia, o la de su territorio, ¿o también en otra irreflexiva actitud, habrán asumido como propio un relato ajeno, pero que los hace partícipe de la tradición profesional o gremial hegemónica?

Cotidianeidad y dominación

Desde *A Danzar!* se observa que en las actuales comunidades urbanas y vulnerables o pobres y que no están ligadas a pueblos originarios, actúan tres estrategias predominantes de coerción, asociables a prácticas de dominación simbólica que limitan o condicionan su desarrollo cultural endógeno. Una corresponde a la cultura de masas, que globalmente a través del mercado y redes sociales impone parámetros artístico-culturales, y con ello modos de uso corporal y estilos danzarios, por ejemplo *k-pop*, reguetón, y similares. Otra se ejerce de manera posterior o conjunta desde lo disciplinar y académico, por lo cual principalmente es un poder ejercido por profesionales universitarios, que socialmente validados como portadores del saber oficial, correcto, culto, y anhelado, como parte de su rol deben *evangelizar* a los marginados y

periféricos, llevándoles el arte, o entregándoles herramientas para que lo realicen, (como si no las tuvieran); en fin, deben rescatarlos de su supuesto oscurantismo artístico-cultural, valoración que cimentada desde la conformación del Estado-Nación se proyecta a la actualidad perpetuando como mediocres a sus (nuestros) modos expresión y entretención.

Si una comunidad se reconoce como portadora o cultora de tradiciones originarias o folclóricas, posee rasgos de desarrollo endógeno que actúan como refugio ante las estrategias de dominación mencionadas; pero si no se reconoce como tal opera una tercera práctica relacionada con la folclorización y/o patrimonialización, pues en este caso lo corporal/danzario no se transmite de generación en generación o entre pares, sino como contenido de la educación formal, preferentemente en las asignaturas de música o educación física. Como el curriculum escolar lo define el Estado a través del Ministerio de Educación, el objetivo de esta enseñanza es la conformación y mantenimiento de una uniformemente normada identidad nacional.

PROPOSICIONES

Ante la evidencia de prácticas de dominación, surge la interrogante de qué y cómo hacer para que el conocimiento académico danzario tenga sentido en territorios diferentes a su origen por razones que no sean el ejercicio de la pedagogía/creación/extensión artística como poder hegemónico. Se plantea que la respuesta necesariamente debe elaborarse de manera participativa y al interior de la comunidad que Danza.

Considerando que en A Danzar! no existen estilos danzarios de desarrollo endógeno, y por lo tanto todos (ballet, moderno, contemporáneo, urbano, pop, *k-pop*, reguetón, folclor, etc.) pueden constituirse como instancias de dominación simbólica, ya sea desde la academia, el mercado, o la acción estatal, se recurrió a una estrategia híbrida, relacional, y apropiatoria (RICHARD, 1993, p. 213), elaborada colectiva y progresivamente durante 4

años de investigación/acción. Se eligió implementar la conformación de elencos como estrategia de enseñanza de la danza, definiéndose como metodología el aprendizaje basado en proyectos elaborados en co-planificación. Profesores y estudiantes acuerdan una trayectoria de objetivos kinéticos, socioemocionales, y de gestión de proyectos, y los estudiantes seleccionan los estilos danzarios a abordar; involucrándose ambos en un juego de roles: los profesores son respetados como maestros, y los estudiantes desde el primer día son considerados como artistas que pueden presentarse en escena. En la marginalidad no se puede esperar, pues por múltiples razones un estudiante puede no regresar al día siguiente. A la vez, ante un entorno no completamente apto para la enseñanza de la danza, todos adoptan actitudes resilientes, que oscilan entre hacer caso omiso de la precariedad hasta el usufructuar de ella, como por ejemplo cuando conceptualizan a su entorno como *underground*, y lo utilizan como escenografía de coreografías o de ejercicios de video danza.

Además del incipiente ejercicio de una pedagogía liberadora y del pensamiento crítico, A Danzar! considera que la estrategia apropiada aborda tres aspectos de la libertad: a) Como autodeterminación del colectivo y autoproducción de las propias estrategias de acción, lo cual en un sentido kantiano implica la no inercia de las pasiones, sino una radicalidad y responsabilidad moral absoluta, a la vez individual y colectiva, que opera de manera imperativa desde el mismo agente (PÉREZ, 2008: p. 22). b) En perspectiva más neoliberal, pues no podemos escapar a ella, se considera a la libertad como el acto de elegir entre un conjunto de opciones posibles; y c) Una noción de libertad de tipo hegeliano, que plantea que la persona es libre cuando se reconoce en el todo, en este caso, en el colectivo, lo cual imperativamente implica situarse en el contexto histórico-social-cultural (PÉREZ, 2008), y agregaríamos territorial. Para ejercer este tipo de libertad, al interior del grupo no se consideran consensos o votaciones dirimidas por la voluntad mayoritaria, sino que se da cabida a toda propuesta, sea sostenida por un solo estudiante, existiendo a la vez la posibilidad de restarse de algún proyecto o

estilo danzario que no sea de su agrado, pero, dentro de parámetros no competitivos, debe desarrollarse un proyecto alternativo con los mismos objetivos y plazos. Comprendemos que actualmente en Chile estas estrategias pedagógicas sólo son posibles dentro de la educación no formal.

COROLARIO: ¿DESCENTRAR?. ¡PERIFERIZARSE!

El contexto socioterritorial de A Danzar! da cuenta de modernidades inconclusas (RICHARD, 1993: p. 209), si se consideran respecto de aquella modernidad occidental europeizante que se considera completa y abarcadora (PERKOWSKA, 2008: p. 88), pues simultáneamente observamos las exitosas cifras macroeconómicas del modelo neoliberal y a personas que jamás han visto ballet ni por televisión ni de manera presencial; situación que ejemplifica la hibridez, discontinuidad, y fragmentariedad latinoamericanas, y la existencia de múltiples realidades superpuestas, todas cualidades y características que impiden la uniforme y directa aplicación de ordenamientos y secuencias lineales relacionadas con los *post* (posmodernas, posestructuralistas, poscoloniales, posverdad), y también aquellas del tipo *des/de* (decolonial, deconstrucción, descentrar), pues lo latinoamericano no admite sellos concluyentes que pretendan rematar modernidades con un *después de* significante de absolutos y totalizantes procesos de acabamiento y superación. (RICHARD, 1993, p. 209).

Adscribir conscientemente a posturas *post* o *des/de*, o a ninguna, o a la que sea, implica voluntad y poder expresado y ejecutado como capacidad de decisión respecto del propio actuar. Entonces, cuando A Danzar! se ve expuesto a la posibilidad de centramiento o descentramiento, elige centrarse, pues asocia al concepto con secuencias de actividades y planes de configuración y definición operativamente identitarias que requieren de valoraciones y validaciones en diferentes niveles: íntimamente personales, de las personas al interior del grupo, y del grupo respecto de otros grupos territorial, funcional, e ideológicamente cercanos y también lejanos.

A la vez A Danzar! observa que parte de la academia, quizás la más consciente de su periferia, plantea descentrarse en pro de ampliar sus corpus definidos desde tradiciones europeizantes, patriarcales, blancas o blanqueadas, y burguesas, es decir modernas. En consecuencia, percibimos su descentramiento como un académico afán de ampliación de sus propias fronteras, el cual puede o no ser aplicable en otros contextos no académicos. Por ejemplo: ¿cómo sería un A Danzar! descentrado de sus propias ideologías, epistemologías y/o metodologías?. ¿Sería académico?. ¿Cómo se descentra una organización territorial o comunitaria?. ¿En qué se convierte al hacerlo?. ¿Qué utilidad teórico/práctica tiene para las organizaciones territoriales identitarias realizar ejercicios de descentramiento?.

Desestimamos la posibilidad que el actual centramiento de A Danzar! consista en un descentramiento respecto de situaciones anteriores, pero la consideramos de interés porque nos hace observar que el descentrar(se) es una metáfora de geometría espacial que requiere de temporalidad, pues implica reconocer una significativa situación previa, centrada, que es referente; entonces la academia, considerando toda su tradición e inercia perfectamente puede descentrarse; pero en condiciones de marginalidad y pobreza se vive el día a día en un constante tiempo presente, y si hay un tiempo anterior, no constituye un referente útil en la praxis cotidiana. No pretendemos perfilar una periferia carente de memoria o consciencia histórica, sino que relevamos una lógica donde el accionar se concibe en un constante ahora, en un constante centrar, donde el único referente son las posibilidades actuales, y donde toda consolidación o finalización de proceso es indeterminada y difusa. En la periferia vulnerable y pobre, la conceptualización del tiempo es diferente a la progresiva linealidad central y moderna.

Conjuntamente, A Danzar! no adscribe directamente a procesos des o decoloniales que involucren a lo indígena en cuanto a lenguaje, tierras, o parámetros culturales que tengan una línea directa con lo originario o ancestral, pues en su condición mestiza no hay nada que reivindicar o patrimonializar.

Conjuntamente, para el grupo no es aceptable renegar de prácticas relacionadas con la cultura de masas heredada de madres, padres, abuelas, y abuelos, (y no retrocedemos más atrás porque la mayoría no conoce genealogías anteriores), porque se les agradece la posibilidad de sobrevivencia, y se comprende que en la complejidad de vivir la pobreza, todo desvarío teórico o rígida adscripción ideológica es banal, pues los esfuerzos están centrados en lo absolutamente práctico. Tampoco deseamos des ó decolonizarnos artística ni culturalmente, pues sin pudor asumimos nuestra condición de clase: no podemos transitar hacia lo genuinamente indígena o folclórico pues no pertenecemos, y tampoco hacia el otro extremo burgués, pues representa a aquella supuesta alta cultura que desde la conformación del Estado-Nación ha renegado de nosotres, de lo popular. Entonces, legítimamente nos centramos porque reconocemos a lo colonialmente mestizo-latino-híbrido como constitutivo de nuestro ser, e independiente de nuestra edad, género, estudios, y títulos u honores académicos danzarios o artísticos, disfrutamos del reguetón y del *k-pop*, y nos divertimos con cumbias, cuecas, o danzas consideradas originarias o folclóricas, y conocemos y cantamos las letras de cuanta balada-pop latina exista, sin jamás haber hecho un esfuerzo consciente por aprenderlas; y ahora -además- disfrutamos con el ballet, y la danza moderna y contemporánea.

También sospechamos del descentramiento académico cuando lo abordamos desde perspectivas de dominación simbólica, pues dichos afanes pueden estar orientados a profundizaciones del proyecto moderno mediante la generación de núcleos o centralidades múltiples en contextos de borde o frontera marginal; y/o pueden corresponder a una mera reestructuración de los objetos y sujetos de estudio de la academia, ante lo cual tenemos presente que nosotres, en tanto periféricos y marginales, somos esos objetos/sujetos. Si la academia anhela reinsertar en sus exclusivos márgenes o fronteras lo que anteriormente había marginado, debe buscar estrategias para que la relación centro/periferia no se transforme en centro-descentrado/periferia, con el

poder en el centro/descentro y nuevamente la (in)subordinación en los bordes; lo cual conseguirá abandonando autorreferencialidades, y renunciando a sus modernos privilegios de delegación-representación (RICHARD, 1993, p. 215) que ostenta respecto de nosotros, sus objetos/sujetos en cuanto periféricos, supuestamente subalternos.

La academia haciendo uso de su poder está en absoluta libertad de centrarse o descentrarse, pero debe considerar que es su acción y anhelo interno, y que el descentrar la moviliza hacia su propia periferia, y quizás hacia otras periferias u otros centros, donde puede encontrarse con otros o con iguales que anhelan centramientos o descentramientos también legítimos. En dicho marco resaltamos que la posibilidad de centramiento/descentramiento académico y/o no académico, no debe ligarse a modernas valoraciones bipolares del tipo centrar=malo y descentrar=bueno.

Para finalizar, a modo de irónico e impertinente favor, (porque aún no tenemos la madurez necesaria para la irreverencia), pedimos a los lectores y editores que no consideren a este escrito, que a fin de cuentas es académico, dentro de perspectivas centradas ni descentradas, sino como un aún difuso esfuerzo de periferización de los estudios teóricos danzarios.

Desde A Danzar! planteamos la necesaria periferización de la academia, como una demanda para legitimar y validar argumentaciones mestizo/híbridas articuladas emocional y rizomáticamente, o planteamientos encadenados desde chinganeras lógicas licenciosas y/o espurias, pues como profesionales conscientemente mestizos e inmersos en una praxis cotidiana periféricamente marginal, pobre, y vulnerable, desarrollamos academia sumergidos en lo que muchos conceptualizarían como vulgaridad, por lo cual comparativamente respecto de los centros de investigación universitarios, siempre tendremos pocas horas de cultas lecturas, otras tantas pero también escasas de cultura originaria, y muchas, muchas, muchas horas de calle, televisión abierta, cultura de masas, y de baile y diversión.

Referencias

AGOSTINI, Claudio; HOJMAN, Daniel; ROMÁN, Alonso; VALENZUELA, Luis. **Segregación residencial de ingresos en el Gran Santiago, 1992-2002: una estimación robusta**. EURE, Santiago, v. 42, n. 127, p. 159-184, sept 2016.

BELLO, Andrés. **Columna de opinión** en periódico El Araucano. Santiago, N° 69, p. 4, 7 enero. 1832.

CNN-CHILE. **Piñera: “En medio de esta América Latina convulsionada, Chile es un verdadero oasis con una democracia estable”**. 8 de noviembre 2019. Disponible en https://www.cnnchile.com/pais/pinera-america-latina-chile-oasis_20191008/. Se accede en: 30, jun., 2021.

CNN-CHILE. **#LODIJERONENCNN** Sección Cultura. 2 de noviembre 2020. Disponible en https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/ministra-valdes-peso-cultura-otro-programa-necesidad_20201102/. Se accede en: 15, nov., 2020.

INSTITUTO DE CHILE. **Homenaje a Don Andrés Bello**. Santiago: Editorial jurídica de Chile, 1982.

DÉLANO, Manuel; TRASLAVIÑA, Hugo. **La herencia de los Chicago Boys**. Santiago: Las ediciones del ornitorrinco, 1989.

EL OBSERVATORIO. **Socioeconomics groups in Santiago, Chile**. Mapa elaborado por Juan Correa, Geógrafo, 2019.

ERRÁZURIZ, Paula; VACCAREZZA, Stephanie; y FISCHER, Candice. **Inequidad en Chile: Un problema de salud mental**. Columna de opinión, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 4, ene, 2020.

FAZIO, Hugo. Chile: **Modelo de desarrollo e inserción internacional**. Historia Crítica, Bogotá, num. 13, 68-89, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores. 1968, reedición de 1985.

FUNDACIÓN FUNDARTE CHILE. **Encuesta de preferencias artísticas. Centro Educativo Héroe Arturo Pérez Canto**. Santiago de Chile: Fundarte. Documento interno, 2015.

FUNDACIÓN FUNDARTE CHILE. **Proyecto Historia de la Danza profesional chilena para redes sociales, TV comunitaria, y comunidades educativas**.

Santiago de Chile: Fundarte. 2018. Disponible en www.historiadeladanza.cl. Se accede en: 15, nov., 2020.

FUNDACIÓN FUNDARTE CHILE. **Base de datos escuelas de danza de Santiago de Chile**. Documento interno, 2019.

GUTIÉRREZ, Luis. **Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social**. *Cultura-hombre-sociedad*, Temuco, v. 29, n. 2, p. 259-280, dic. 2019.

KEELEY, Brian. **Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres**. París: OECD Publishing, 2018.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**. Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: Universitaria. 1984.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDESO). **Informe de desarrollo social 2018**. Santiago: MIDESO, 2018.

MINISTERIO DE LAS ARTES, LAS CULTURAS, Y EL PATRIMONIO (MINCAP). **Resultados Catastro de estado de situación Agentes, Centros y Organizaciones Culturales**. Santiago: MINCAP. Abril 2020.

MINISTERIO DE SALUD (MINSAL). **Encuesta nacional de salud**. Santiago, MINSAL, 2017. Disponible en: <http://epi.minsal.cl/encuesta-ens/>. Se accede en: 15, nov., 2020.

MONTECINOS, Yolanda. **El Ballet Nacional Chileno. Perspectiva Histórica y humana**. *Revista Musical Chilena*, Santiago, año XVI, N° 80, pp. 9-30, abril-junio, 1962.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (OPECH). **Informe Luz de la situación de la Educación en Chile al 2019**. Santiago: OPECH, 2019.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **A broken social elevator?. How to promote social mobility**. París: OECD Publishing, 2018.

PÉREZ, Carlos. **Desde Hegel. Para una crítica radical de las ciencias sociales**. México D.F.: Itaca, 2008.

PERKOWSKA, Magdalena. **Historias híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia**. Madrid: Iberoamericana, 2008.

PINTO, Mónica. **Los Modelos Explicativos de la Estructura Urbana. Una visión crítica de su desarrollo al interior de la consolidación de la racionalidad moderna.** Santiago de Chile: Geografía. Universidad de Chile, 2007. Tesis para optar al título de Geógrafa.

RESCORLA, Leslie et al. **International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: parents' reports from 24 societies.** J Clin Child Adolesc Psychol, Maryland, 40(3), 456-67, 2011.

RICHARD, Nelly. **Alteridad y descentramiento culturales.** Revista Chilena de Literatura, Santiago, núm. 42, agosto, 1993.

SALAZAR, Gabriel. **Raíces históricas de la violencia en Chile.** Revista de Psicología Universidad de Chile, Santiago, v. 8, n. 2, p. 19-25, 1999.

SALAZAR, Gabriel. **Bicentenario urbano en Chile: ¿qué pueblo para qué ciudad?.** Revista INVI, Santiago, vol 24, nro 67, 2009.

SALAZAR, Gabriel. **El Ejército de Chile y la Soberanía Popular: Ensayo histórico.** Santiago: Debate. 2019a.

SALAZAR, Gabriel. **El "reventón social" en Chile. Una mirada histórica.** Nueva sociedad, Santiago, octubre 2019b.

SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio. **Historia contemporánea de Chile.** Tomo III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores. Santiago de Chile: LOM. 2000.

STILLERMAN, Joel. **Educación a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación.** Eure, Santiago, num 126, 126, 169-186, mayo 2016.

WORLD BANK. **Índice de Gini.** 2018. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>. Se accede en: 15 nov 2020.

YÁÑEZ, Daniela; PIZARRO, Claudio. **El karma de Aylwin.** The Clinic edición electrónica, 22 de abril, 2016. Disponible en: <https://www.theclinic.cl/2016/04/22/531439/>. Se accede en: 15 nov 2020.

ZAHLER, Andrés. **¿En qué país vivimos los chilenos?.** CIPER. 06 jun 2011. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2011/06/06/06/%C2%BFen-que-pais-vivimos-los-chilenos/>. Se accede en: 15 nov 2020.

-
- ⁱ Con el término academia o académico se alude: 1) A universidades y centros que a nivel superior realizan enseñanza, investigación, y extensión. 2) Al conjunto de saberes producidos en dichas instituciones.
- ⁱⁱ La frase "en la medida de lo posible", pronunciada por Aylwin el 21-05-1991, en su discurso de inauguración de la legislatura ordinaria en el Congreso Nacional, se utiliza popularmente para satirizar la sospecha de que el logro de la democracia estuvo adscrita a tácitos pactos de impunidad respecto de violaciones a los derechos humanos y a políticas de consenso que involucraron a toda la cúpula política, de izquierda a derecha (YÁÑEZ Y PIZARRO, 2016).
- ⁱⁱⁱ En Chile, desde la revuelta de octubre de 2019, las lesiones con daño o pérdida de uno o ambos ojos, efectuadas por las fuerzas de orden contra civiles desarmados, superan a las acontecidas en 30 años del conflicto palestino-israelí. (VERÓNICA SMINK, BBC News Mundo, Cono Sur, 8 noviembre 2019).
- ^{iv} Como resultado de la revuelta, actualmente Chile se encuentra en un proceso constituyente, inédito en su historia, pero aún controlado por la elite.
- ^v La transcripción se realizó con la redacción y ortografía original, que es la correcta en el Chile del 1800.
- ^{vi} No se incorpora la enseñanza de danzas populares o de salón como salsa, merengue, o tango, realizada en academias, discotecas, salsotecas, o clubes sociales o bohemios, pues como danzas herederas de las Chinganas, forman parte de otro contexto sociocultural relacionado con la diversión de adultos y/o con el consumo de alcohol. Tampoco se incorporan academias o escuelas dependientes de Centros Culturales comunales, pues su dinámica merece un estudio específico.
- ^{vii} En Chile no existe educación superior gratuita. La Estatal es de financiamiento compartido (Estado y cliente/estudiante). La particular es pagada y en ciertas condiciones también obtiene financiamiento Estatal. Para ambas existe un siempre insuficiente sistema de becas públicas o privadas.
- ^{viii} En Chile, la enseñanza escolar básica o secundaria puede ser pagada o gratuita (subvencionada por el Estado y/o particulares).
- ^{ix} *La Mesa Verde* de Kurt Joos se estrenó en 1932 en el festival de novedades del Congreso de París, y ganó el primer lugar. En Chile se estrenó en 1940 en el Teatro Municipal de Santiago junto a una coreografía de Balanchine interpretada por el American Ballet, pero fue la obra de Joos la que concentró el interés. La compañía siguió en gira por Latinoamérica pero se separó. Ante la incertidumbre de la Europa de la segunda Guerra Mundial, tres de sus integrantes: Ernst Uthoff, Lola Botka, y Rudolf Pescht regresaron a Chile aprovechando la invitación realizada por el IEM para fundar la primera Escuela Universitaria de Danza. (MONTECINOS, 1962).
- ^x Institucionalmente lo folclórico se abordó desde el Ministerio de Educación, por medio del Ballet Folclórico Nacional (Bafona), fundado en 1965 como Aucamán, por iniciativa de profesores de educación física. En 1969 adoptó el nombre actual.
- ^{xi} El 2019, los principales referentes danzarios de les estudiantes eran: *Fire* de BTS y *Kill this love* de Black Pink (*k-pop*) y *Despacito* de Luis Fonsi y Daddy Yankee (reguetón). No obstante sus gustos son diversos, pues incluyen entre otros, cumbia, balada, pop, y folclor.

^{xii} *Junta* es el sinónimo coloquial de encuentro o reunión.

^{xiii} En sus *juntas* una práctica preferida es el *Random*, consistente en utilizar breves fragmentos de música favorita, y sale a bailar quienes sepan la coreografía.

^{xiv} danielaperezdanza@gmail.com

^{xv} A Danzar! surge por la articulación de tres actores: el Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto, pues su Director Andrés Reeves y la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica Paulina Pozo, en una apuesta de mejoramiento educativo, le otorgan perfil artístico al Liceo y contratan a una profesora de danza y otra de teatro, quienes se suman a los de música y arte. A ello confluye el Programa Escuela Abierta de la Municipalidad de Recoleta, que bajo la Dirección de Pamela Ramírez y la coordinación de Alma Acevedo, promueve la relación Escuela-Comunidad e impulsa el contacto de FundArte con el Liceo.

Para definir qué se especializaría por medio de la Fundación, se realizó un estudio de preferencias artísticas con estudiantes de cuarto a séptimo básico. Se obtuvo un mayoritario 44% que deseaba participar en una Escuela de Danza, y ninguno de ellos había asistido alguna vez por razones relacionadas con exclusión socioterritorial. (FUNDARTE, 2015).

^{xvi} Se alude exclusivamente a las disparidades discursivas/argumentales dentro de la producción académica, artística, e intelectual, y no a las relacionadas con GSE, clases sociales, o derechos humanos, sociales, y culturales.

^{xvii} El Derecho Público Chileno, (como proyección del Derecho Imperial Español aplicable sólo a colonos hispánicos, criollos, indígenas, negros, y esclavos), hasta la promulgación del Código del Trabajo en 1931 dejó desvalido al pueblo mestizo, el cual sufrió condiciones más precarias que indígenas y esclavos; a ello se sumó el estigma de un nacimiento fuera de marcos morales, puesto que son huachos, es decir de padre, y quizás también de madre, desconocidos. (SALAZAR, 2009).

***Mónica Pinto Verdugo** es coreógrafa, geógrafa y fotógrafa aficionada chilena. Investigadora independiente. Actual maestrante en Estudios Teóricos de la Danza, en la Universidad de las Artes, Cuba. Egresada de Magister en Geografía de la Universidad de Chile. Co-Directora de Fundación FundArte Chile (www.fundartechile.org). Realiza creación en Danza-Teatro e investigación/acción en enseñanza de la danza en contextos comunitarios con vulnerabilidad socioterritorial, y desde ambos indaga en historiografía de la danza en Chile. Colabora como Defensora en la Comisión Chilena de Derechos Humanos. Desde marzo 2020 participa en el grupo de investigación Red Descentradxs - Descentrar la Investigación en Danza. monica.pintoverdugo@gmail.com



ISSN 2358-6060

DOI: <https://doi.org/10.5216/ac.v7i1.67269>

Submissão: 03-01-2021

Aprovação: 01-07-2021