



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTES Y
RECREACIÓN

MEMORIA DE TÍTULO

LA DESCOLONIZACIÓN DEL CUERPO POR MEDIO DE LA
DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTES Y RECREACIÓN.

MEMORISTAS:

JAVIERA SOTO PALMA

SOFIA ANDREA VELOSO ESPEJO

PROFESOR GUÍA:

CESAR GABRIEL ARIAS ARIAS.

SANTIAGO DE CHILE AGOSTO, 2021

© 2021 Javiera Soto Palma, Sofía Veloso Espejo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines educativos, por cualquier medio, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Dedicatorias y agradecimientos

Dedicamos esta investigación a todas las personas que se quieran sumar a la resistencia ante la colonización.

También se dedica a todas las infancias racializadas y disidentes, que sufren las consecuencias de estos legados día a día.

En particular, mencionar, honrar y agradecer a Bertina del Carmen Rosas, abuela y segunda mamá de Javiera Soto y Alberto Veloso, abuelo de Sofía Veloso, quienes fallecieron durante este proceso de creación. También a Cecilia Iriarte, abuela de Sofía Veloso. Les recordamos con el amor que nos entregaron durante sus vidas y desde otras dimensiones.

Agradecemos a todes quienes participaron y entregaron desde diferentes vértices, apoyo para la elaboración de esta investigación.

Al apoyo incondicional de nuestras familias, amigos y compañeros por ser un sostén emocional durante este proceso.

A nuestro profesor guía, por mantener y demostrar una constante preocupación por nuestro proceso y por nosotras.

Agradecemos y honramos también a todes les entrevistades, que, desde la humildad y desinterés, nos compartieron saberes ancestrales, opiniones, experiencias, dolores y emociones.

Nos agradecemos a nosotras mismas, por resistir a un largo e inconcluso proceso de reconstrucción personal, vivido por cada una desde su propio cuerpo e identidad, luego de enfrentarnos situaciones de opresión y discriminación durante nuestra infancia y adultez. Agradecemos el hecho el haber trabajado juntas de forma colaborativa, en un ambiente de amistad, respeto y amor por nosotras y por la temática.

Índice

Introducción	9
Capítulo I	19
Marco Teórico	19
1. Antecedentes conceptuales	20
1.1 Colonización:	20
1.2 Descolonización:	21
1.3 Colonialismo:	23
1.4 Colonialidad:	24
1.5 Descolonialidad:	26
1.6 Desculturación:	27
1.7 Raza:	27
1.8 Corporeidad:	28
1.9 Corporalidad:	29
1.10 Identidad:	30
2.1 América Latina (Abya yala) antes de la colonización.	33
2.2 Generalidades de la colonización y sus consecuencias.	36
2.3 La colonialidad luego de los procesos independentistas.	41
2.4 Colonialidad y negación etno-racial, luego de procesos independentistas en Chile.	43
3. Colonialidad y Educación	49
3.1. Consecuencias de la colonización sobre educación y escuela	49
3.2 Escuela como reproductor de constructos sociales y su repercusión en el cuerpo e identidad de les educandos.	53
4.- Aportes para una educación descolonizadora	64
4.3 ¿Qué características debería tener una educación descolonizadora- decolonial?	65
4.2 Aportes para descolonizar el cuerpo.	77
4.2.1 Descolonizar cuerpo-territorio	78
4.2.2 Descolonizar el cuerpo en educación física	81
4.2.3 Descolonización del cuerpo y su relación con la identidad, resistencia y creatividad	82
5.- Danza como resistencia ante la colonización.	84
5.1 Concepto de danza en un contexto de resistencia.	84

5.2 Aportes de la danza como resistencia	87
5.3 Ejemplos de danzas vigentes de culturas oprimidas en resistencia	89
5.3.1 El Tumbé como símbolo de la afrochilenidad	90
5.3.2 Danza de la Nación Aymara en resistencia	92
5.3.3 Danza en resistencia, Nación Mapuche.	94
5.3.4 Danzas afrobrasileras en resistencia	97
Capítulo II: Marco Metodológico	98
Fundamentos metodológicos de la investigación	98
2.1 Fundamentos metodológicos de la investigación.	99
2.1.1 Paradigma.	99
2.1.2 Enfoque.	100
2.1.3 Tipo de investigación	101
2.2 Planteamiento de las preguntas de investigación y objetivos específicos.	102
2.3 Métodos de investigación	104
2.3.1 Métodos Teóricos	105
2.3.2 Métodos Empíricos	106
Selección de información bibliográfica y documental.	106
Técnica de la entrevista	107
2.4 Universo, Población y Muestra	107
- Población:	108
- Muestra:	108
2.6 Recursos utilizados	110
2.6.1 Recursos Humanos	110
2.6.2 Recursos Materiales	110
Capítulo III Análisis de los Resultados	115
3.1 Clasificación de los datos obtenidos.	116
3.1.3 Triangulación de los datos obtenidos	121
3.2 Propuesta educativa.	134
3.2.1 Justificación de la propuesta.	134
3.2.2 Fundamentos Teóricos de la propuesta.	135
“Guía de acompañamiento docente para la aplicación de pedagogías descolonizadoras del cuerpo”	145
Conclusiones	151
Referencias	179
Anexos	194

Resumen

La presente investigación cuenta con una propuesta pedagógica denominada “Guía de acompañamiento docente para la aplicación de pedagogías descolonizadoras del cuerpo”, donde se aborda la problemática de los legados coloniales que pesan sobre los cuerpos de personas que no obedecen al sistema hegemónico de ser, pensar y hacer. De esta forma, la propuesta educativa surge como respuesta a una realidad donde el estado y las instituciones educativas perpetúan legados coloniales, invisibilizan la existencia de identidades otras y no consideran como válidos a los saberes ancestrales, ajenos a la academia. Ante esta situación se plantea el objetivo de elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para la clase de educación física. La metodología empleada fue el análisis bibliográfico-documental, además de la aplicación de una entrevista de preguntas abiertas a personas pertenecientes a pueblos históricamente oprimidos, que se relacionan con la danza y la educación, para valorar sus experiencias y saberes, los cuales fueron considerados posteriormente en la creación de la propuesta.

Palabras Clave: pedagogía decolonial, danza, resistencia, descolonización del cuerpo, educación física, América Latina, Abya yala.

Abstract: The present research has a pedagogical proposal called "Guide of educational accompaniment for the application of decolonizing pedagogies of the body", which addresses the problem of colonial legacies that weigh on the bodies of people who do not obey the hegemonic system of being, thinking and do. In this way, the educational proposal arises as a response to a reality where the state and educational institutions perpetuate colonial legacies, make the existence of other identities invisible and do not consider ancestral knowledge as valid, alien to the academy. Faced with this situation, the objective of developing an educational proposal to decolonize the body is proposed based on dances from historically oppressed cultures for physical education class. The methodology used was the

bibliographic-documentary analysis, in addition to the application of an-interview with open questions to people who belongs to historically ethnic groups, who are also related to dance and education, to valorate their experiences and knowledge, which were considered later in the creation of this proposal.

Keywords: decolonial pedagogy, dance, resistance, decolonization of the body, physical education, Latin America, Abya yala.

Resumo: A presente investigação, contém uma proposta pedagógica denominada “Guia de acompanhamento educacional para a aplicação de pedagogias descolonizantes do corpo”, onde se aborda o problema das heranças coloniais que pesam sobre os corpos de quem não obedece ao sistema hegemônico de ser, pensar e fazer. Desse modo, a proposta educacional surge como resposta a uma realidade onde o Estado e as instituições de ensino perpetuam legados coloniais, invisibilizam a existência de outras identidades e não consideram o saber ancestral como válido alheio à academia. Diante dessa situação, o objetivo de desenvolver uma proposta educacional para descolonizar o corpo é proposto a partir de danças de culturas historicamente oprimidas para as aulas de educação física. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfico - documental, e a aplicação de uma entrevista de perguntas abertas a pessoas pertencentes a povos historicamente oprimidos, que se relacionam com dança e educação, para avaliar suas experiências e saberes, que foram considerados posteriormente na elaboração da proposta.

Palavras chave: pedagogia descolonial, dança, resistência, descolonização do corpo, educação física, America Latina, Abya yala

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito ser un aporte teórico y metodológico para la problemática de la colonización del cuerpo en la educación tradicional, y las consecuencias de invisibilización, discriminación y vulneración que esta trae consigo.

En el transcurso de todo el trabajo investigativo se utilizará la letra “e” en lugar de la letra “a” u “o”, para referirse a ambos géneros y personas no binarias.

La influencia de la colonización ha sido muy fuerte en Chile, por tanto, continúa reproduciéndose en la actualidad, especialmente en el sistema educativo. En consecuencia, específicamente en Educación Física, hasta el año 2019 el curriculum sólo contemplaba danzas nacionales en la unidad “expresiones corporales” (unidad 3), las cuales en su mayoría fueron impuestas y/o influenciadas por colonizadores (en especial en el centro y sur), ignorando tanto la danza como la concepción del mundo de las culturas étnicas que fueron oprimidas. A pesar de que el currículum ha tenido ciertas modificaciones y a casi todos los niveles se le ha dado más libertad respecto al universo de posibles danzas a enseñar (con excepción de 5° y 6° básico que siguen siendo “danzas nacionales”), no existe una formación o guía para implementar danzas de las culturas invisibilizadas y oprimidas desde la colonia, y tampoco se puede observar este tipo de danzas en la sección de “recursos- actividades sugeridas”. Lo anterior se puede corroborar directamente en la página de currículum nacional que proporciona el Ministerio de Educación de Chile (2019).

Por muchos siglos las culturas oprimidas desde la colonia se han mantenido resistiendo ante un sistema hegemónico, y la danza ha sido parte importante de su manifestación y visibilización ante la vulneración de sus tradiciones. Por ejemplo, en el territorio “chileno” se puede mencionar a la nación mapuche y al pueblo afrodescendiente, pueblos que han sido rechazados por todos los gobiernos de turno.

Para contextualizar la problemática, en cuanto a la nación del pueblo mapuche, el informativo para la defensa, resistencia y recuperación “Kutralwe”, indica que, “las políticas represivas de los últimos gobiernos de turno han agravado la situación, ejemplo de esto es la ley 18.314 conocida como “ley antiterrorista” (Interior, 1984). Las nuevas generaciones conviven con la represión policial e incluso militar en su cotidianidad (Kuyen, 2016).

En el informativo expuesto por comunidades mapuches anónimas se expresa:

La violencia acá es estructural, y los antecedentes son de origen histórico. El Estado chileno surgió, se desarrolló y se consolidó negando, masacrando y asimilando a los pueblos originarios.

Fueron exterminadas grandes poblaciones mapuche, fue usurpado durante el siglo 19 y 20, el 95% del territorio ancestral, que se comprende desde el río Bio-bio al sur y los que sobrevivieron fueron reducidos a pequeños espacios territoriales, con la imposición forzada a una religiosidad, lengua, legislación y forma de vida occidental. (Kuyen, 2016)

En este escenario, entendiendo que el pueblo mapuche tiene capacidad de adaptación, pero sin perder su memoria, identidad y prácticas ancestrales, el desafío es cada vez mayor, ya que el trabajo de descolonización total se inserta en un contexto neoliberal que homogeniza culturalmente a las personas, para condicionarlas en las lógicas del mercado mundial: devastación, explotación, consumismo, individualismo, aumento de los recintos penales, contingente represivo, espectáculo, tecnocracia y un sin fin de valores que son antagónicos a los principios de la cosmovisión mapuche.

Es así como sus tradiciones resisten y se mantienen con fuerza hasta la actualidad, así lo relata una noticia reciente del blog de la comunidad Temucuicui

Una gran cantidad de comunidades mapuche junto a su lonko y werkenes, en estos momentos se encuentran reunidos fuera de la cárcel de Angol, lugar donde se desarrolla ceremonia tradicional de nguillaimawun, en apoyo a los presos políticos mapuches en huelga de hambre. (temucuicui, 2020)

En cuanto a la afro descendencia, esta guarda relación con la diáspora africana, estos son: “Los grupos de poblaciones provenientes del continente africano que forzosamente fueron obligados a abandonar sus territorios originarios, principalmente como víctimas de la esclavitud, que imperó hasta no hace mucho más de un siglo y que tuvo como consecuencia la presencia de africanos en distintas partes del mundo, incluido Chile” (INE, 2014). De este modo, el doctor en musicología Jean Franco Deponte en su obra *“Aunque no suene tan negro”*, dice lo siguiente:

En un contexto de conflictos fronterizos contra Perú y Bolivia, la revista ‘Corre y vuela’, creada en 1908, fue el reflejo de aquellas exigencias respecto a los nuevos territorios conquistados. En esta se caricaturizó al roto otorgándole una imagen agresiva y defensora del ‘sagrado suelo chileno’, dispuesto a defenderlo, a toda costa, de los enemigos de la patria.

Paralelamente se estereotipó al negro como peruano y al indio andino como boliviano y se los representó como enemigos de la patria[...] Esta situación condicionó la existencia de la población afrodescendiente, que terminó ocultándose, cambiando apellidos e historias familiares.

Así como también condiciona el imaginario social de los chilenos durante todo el siglo XX, durante el cual se concibió un Chile monocultural, sin indios y menos aún, sin afrodescendientes. Se perpetraron frases como: “mejorar la raza” o “el último que llega es una guagua negra” (Daponte, 2010).

Esta discriminación y negación ha sido perpetuada por los gobiernos de turno, como señala la siguiente noticia del diario virtual “el desconcierto” publicada el 9 de marzo 2020.

A pesar del negacionismo histórico, se sabe por distintos estudios que un 3,8% del genoma chileno proviene de África. Gracias al trabajo de diversas organizaciones, recién en abril de 2019 se aprobó la ley 21.151, que reconoce a la población afrodescendiente de Chile (Min. de Desarrollo Social y Familia), pero el camino hacia la abolición del racismo aún es largo. (Duclos, 2020)

Así, en este escenario, parece necesario diseñar una propuesta educativa que busque reconocer y visibilizar estas culturas históricamente oprimidas, desde la Educación Física, por medio de la danza, comprendiendo que el cuerpo también forma parte de la identidad de las personas.

A continuación, se presentan las leyes bajo las cuales se debe regir el Ministerio de Educación para la creación de sus planes y programas en relación con la visibilización de las culturas oprimidas.

Ley 19.252 conocida también como “Ley Indígena” (Min. de Interior, 1993) Artículo 1º.- “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura (Min. de Interior, 1993).”

El Estado reconoce como principales etnias de Chile a: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes.

Artículo 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: [...] b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; [...]f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas. (Min. de Interior, 1993)

En cuanto a la población afrodescendiente chilena, identificada en la región de Arica y Parinacota por la 1° Encuesta de Caracterización de la Población Afrodescendiente, realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (Instituto Nacional de estadísticas, 2014) y luego de un arduo trabajo de la organización “Oro Negro”, se crea la Ley 21.151 (Min. de Desarrollo Social y Familia, 2019) Otorgando el reconocimiento legal como pueblo tribal y de su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión. Además, según se indica en el Artículo n°4 de dicha ley, el sistema nacional de educación debe contemplar una unidad programática que entregue el conocimiento de la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes.

Como se puede observar, existe un marco legal que indica que el estado de Chile debe impulsar y generar conocimientos sobre las culturas ancestrales oprimidas históricamente, siendo específicamente el Ministerio de Educación el que debe contemplarlas en la creación de sus planes y programas, sin embargo, aunque estos contenidos están efectivamente contemplados de manera general en la nueva página del currículum nacional, en la asignatura de educación física la única etnia presente en la sección de “Referencias-actividades sugeridas” es la Rapa Nui, mientras que el resto de pueblos originarios y afrodescendientes son inexistentes.

En consecuencia, se genera una contradicción con lo contenido en la “Ley indígena” 19.253, y la Ley 21.151 (reconocimiento de la población afrodescendientes), ya que no se cumplen en la práctica ni se consideran en los contenidos del currículum nacional. Esta situación perpetúa la violencia sistemática ejercida hacia los cuerpos invisibilizados y oprimidos en el Estado Chileno.

Debido a la contradicción expuesta en el párrafo anterior, las autoras de esta investigación señalan como **problema de investigación** lo siguiente: ¿De qué forma se puede aportar a la descolonización del cuerpo a partir de la danza de culturas oprimidas en la clase de Educación Física? Es por esto, que el **objetivo general** de la investigación apunta a: Elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para trabajar en la clase de Educación Física.

Desde la pregunta central surgen las siguientes **preguntas específicas**; ¿A qué se refiere el proceso de la colonización del cuerpo?, ¿De qué manera la danza ha aportado a la resistencia en contra de la colonización de los cuerpos en Latino América (Abya Yala¹)?, ¿Cuáles son las danzas de culturas oprimidas que se mantienen resistiendo en la actualidad?

Estas preguntas dan origen a los **objetivos específicos** de la investigación, los cuales son: Definir el proceso de colonización y su influencia en la corporalidad; Describir la influencia de la danza como expresión de resistencia a la colonización de los cuerpos en Latino América (Abya Yala); Analizar algunas danzas de culturas oprimidas que se mantienen resistiendo en la actualidad para desarrollarlo en la propuesta.

El aporte teórico de la investigación es la fusión del conocimiento académico formal con los saberes y experiencias propias de las personas pertenecientes a los grupos racializados y étnicos históricamente oprimidos. En esta investigación se considera que las experiencias son igualmente válidas, ya que el racismo y la represión que pasa por los cuerpos no requiere citas académicas para validarse. Este análisis se realizará desde una óptica reflexiva, crítica, con perspectiva de género y decolonial para construir una educación corporal integral respetuosa e inclusiva en un contexto plurinacional.

¹ “Pienso y escribo desde Abya Yala. Así llamo a la atención a las políticas de nombrar; “América hispana” y “América Latina” son parte del peso colonial de las políticas impuestas que en su nombrar hacen poseer, controlar y eliminar. Abya Yala, que significa “tierra en plena madurez” en la lengua de los pueblos kuna-tule originarios de las tierras ahora llamadas Colombia y Panamá, es el nombre que existió antes de la invasión-conquista. Y es el nombre que los pueblos originarios de todas las Américas colectivamente propusieron de nuevo en 1992, para contrarrestar las celebraciones del “descubrimiento” y la continuidad colonial. Abya Yala es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal), una opción con enraizamiento territorial en la cual todos los seres formamos parte (Walsh C., ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala, 2017)”.

El aporte práctico, en tanto, está orientado, en primer lugar, a la difusión de la propuesta metodológica dentro del departamento de Educación Física de la UMCE, dejándola a disposición de las bibliotecas de esta universidad, además se publicará de manera gratuita en internet, para que cualquier persona tenga acceso a esta investigación. En segundo lugar, se orienta a la futura implementación de esta propuesta dentro de la escuela.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de crear herramientas para enfrentar la problemática anteriormente señalada, ya que en la sociedad chilena aún existe un gran negacionismo respecto a la herencia de estas culturas ancestrales, tanto de los pueblos originarios como de la afro descendencia.

Las investigadoras consideran que la educación es el principal motor de cambio social, por tanto, es aquí donde los docentes deben tener un rol fundamental de aliados contra situaciones de discriminación. También deben ser capaces de identificar y actuar, de manera que la invisibilización de estas problemáticas deje de ser una constante y se propicien espacios de reflexión y acción directa frente a la vulneración de una individuo. Es en la escuela donde se debe destruir este concepto colonialista y europeocentrista en donde se desconocen las tradiciones de culturas oprimidas y que repercute muy fuertemente en el sentido de pertenencia, aceptación e identidad de los estudiantes pertenecientes a las minorías no hegemónicas (lo cual fue vivenciado por una de las autoras durante su escolaridad).

Esta situación se ve reflejada comúnmente en grupos de la sociedad chilena, incluso en los lugares con mayor presencia de Mapuches, por ejemplo, como lo fue en Curacautín ciudad de la región de la Araucanía en donde recientemente se ha experimentado uno de los actos más fuertes de racismo, negacionismo y repudio hacia sus raíces originarias. De esta manera, en el mes de agosto del año 2020, el Diario el Desconcierto expone:

“Los hechos acontecidos en Curacautín son un elemento más dentro de la larga lista de expresiones de racismo hacia el pueblo mapuche, que se suman a otros lamentables sucesos como asesinatos, irrupciones policiales violentas en las comunidades y diversas formas de discriminación en la vida diaria.[...] La noche del sábado se escuchaban los gritos de “¡Fuera indios!” y “El que no salta es mapuche”, a pesar del alto porcentaje de población indígena en la zona, lo que representa un nivel de racismo extremo, donde las personas reniegan de sus raíces indígenas y exaltan sus raíces europeas.

Es por este tipo de acontecimientos y otros que esta investigación pretende aportar a partir del reconocimiento ancestral, y con esto abrir una puerta donde les docentes puedan trabajar en pos de la búsqueda de un futuro descolonizado y no hegemónico del currículum Nacional.

Esta investigación es pertinente debido a que la Educación Física es una disciplina que centra sus estudios en el cuerpo desde muchas perspectivas diferentes, y en este contexto es innegable la invisibilización de los cuerpos oprimidos, no hegemónicos, racializados y étnicos en el aula. En consecuencia, las autoras de esta investigación, como profesoras de Educación Física, consideran pertinente realizar la investigación debido a la importancia que tiene la propiocepción del cuerpo y sus movimientos en la construcción de identidad y auto reconocimiento en la infancia.

El cuerpo es la dimensión física y biológica en que se materializa una persona, y mediante él se relaciona con el mundo. Es en este cuerpo en donde se manifiestan las historias experiencias e identidades, y por ello se considera opresiva y violenta la relación por parte de la escuela hacia los estudiantes cuando se pretende homogeneizar a los individuos al igual que sus corporeidades. Como se menciona en el libro “Reconocimiento e identidad”:

Si bien los seres humanos pueden ser tratados como iguales en un contexto político civil, no se puede hacer lo mismo con sus identidades, aquí es necesario reconocer las diferencias y no se debe imponer la identidad de un grupo solo por ser mayoría numérica o de poder (Morales, 2010).

En este aspecto se puede reconocer que las normas culturales colonialmente institucionalizadas en el estado chileno se ven reflejadas en el material Pedagógico del MINEDUC, y, por consiguiente, en la educación, creando identidades alienadas en los habitantes de Chile, y generando con ello conductas racistas y segregadoras.

De este modo, en esta propuesta metodológica, por medio de estrategias didácticas anticolonialistas en la educación formal, se pretende visibilizar a las culturas oprimidas por medio del cuerpo, considerando que es un símbolo de resistencia para estas luchas. La asignatura de Educación Física cuenta con gran potencial educativo favorable en temas tanto de inclusión y contenidos actitudinales, como en el ámbito social de los estudiantes, aportando a las relaciones entre grupos y el respeto a la diversidad. Además, desde esta asignatura se pueden compartir experiencias relacionadas con su corporalidad e identidad, en pos de generar una educación integral descolonizadora.

Esta propuesta se construirá a partir de una revisión bibliográfica de lo que ha sido el proceso de colonización del cuerpo, como también de experiencias en la que la danza ha influenciado y sido parte de la resistencia ante la colonización de Latinoamérica. Lo anterior se acompañará también con el análisis de danzas de culturas que se mantienen en resistencia para considerarlas dentro de la propuesta metodológica.

Este análisis de danzas de pueblos oprimidos se complementará con encuestas, entrevistas y testimonios de personas que han vivenciado este tipo de danzas y/o que forman parte de las minorías oprimidas en el sistema hegemónico.

Es así como esta memoria se va configurando. Se divide en cinco capítulos, siendo cada uno un pilar fundamental para la construcción de esta.

El primer capítulo llamado “Marco Teórico”, realiza la definición de conceptos, tales como: Colonización; descolonización; corporalidad; etc., y una recopilación del estado del arte en la temática, contextualizando el proceso de colonización en nuestro continente y sus efectos sobre la educación y la escuela como agente de reproducción de construcciones socioculturales, que repercuten en el cuerpo e identidades de los educandos. También se abordarán algunas ideas de pedagogías descolonizadoras y la influencia de la danza en la resistencia de los pueblos colonizados.

El segundo capítulo denominado “Fundamentos metodológicos de la investigación”, contempla el paradigma investigativo, el enfoque de la investigación y se plantean las preguntas científicas de la investigación y los objetivos específicos, como también se explican los instrumentos de recogida de datos.

Luego, en el tercer capítulo se trabaja en el análisis de las evidencias recopiladas en donde se abordan concretamente algunas danzas de resistencia que están vigentes en Abya Yala (América latina). Se contempla la simbología, historia, contexto y el significado que estas tienen para las personas que las ejecutan, a través de entrevistas, experiencias, testimonios y sentires de distintas personas involucradas con espacios educativos decoloniales, artístico-ancestral y en resistencia, como también personas en situación de discriminación.

Finalmente, en el cuarto capítulo a partir del trabajo anterior, se presentará la propuesta educativa metodológica.

Capítulo I

Marco Teórico

1. Antecedentes conceptuales

1.1 Colonización:

"Colonización" es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas. [...] El proceso de "colonización" conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio.

La potencia "colonizadora" no sólo ocupa territorio ajeno y lo "cultiva", sino que lleva e impone su propia "cultura" y "civilización", incluyendo la lengua, religión y las leyes.

Si bien es cierto que hubo ya muchas olas de "colonización" antes de la Conquista del continente americano (Abya Yala) incluso en contextos no-europeos, esta "colonización moderna", a partir del siglo XVI, ha formado el paradigma de lo que viene a ser el occidente-centrismo y la asimetría persistente entre el mundo colonizador y el mundo colonizado. (Estermann, 2014)

La colonización no es un conjunto de azares, ni el resultado estadístico de miles de empresas individuales. Es un sistema puesto en ejecución hacia mediados del siglo XIX, que comenzó a dar frutos hacia 1880, entró en decadencia después de la Primera Guerra Mundial y en la actualidad se vuelve contra la nación colonizadora (Sartre J. P., 1965).

1.2 Descolonización:

“Si se toma ‘descolonización’ como el proceso de independización política de una ‘colonia’ del poder colonial, la constitución de Estados Unidos de 1776 ha sido el primer acto de ‘descolonización’ en la época moderna (Estermann, 2014)”.

Sin embargo, en esta investigación y para las autoras, la definición de descolonización se extiende más allá de lo que significa la independencia política de los estados- naciones. Tal como menciona Maldonado:

La colonización es siempre brutal y deshumanizante, la descolonización es una respuesta a la colonización y no se puede esperar que exista el contexto ideal para que esta ocurra, más bien, la descolonización como proyecto es un reto a la colonialidad y se puede realizar de diferentes formas y contextos, las colonizadas y los colonizados han construido un arsenal de tecnologías oposicionales que permiten continuar el proyecto de la descolonización, como por ejemplo el cimarronaje² (2016).

José María Barroso Tristán, perteneciente al consejo editorial Iberoamérica social, busca por medio de un dialogo entre Yuderkys Espinoza Miñoso y Nelson Maldonado Torres, ambos referentes en cuanto a reflexiones de teoría decolonial, tratando de definir de manera epistemológica el concepto de descolonización (2016).

² “El cimarronaje se refiere a los procesos de resistencia frente al sistema colonial neogranadino (Arrázola, 1986) en que los esclavos negros se fugaban de sus opresores. [...] Esta dinámica de sublevación y fuga de los negros esclavizados, ya denominada y establecida como cimarronaje, conllevó a la consolidación y reconocimiento de una nueva forma de organización social en la colonia: los palenques. (Castaño, 2015)”.

José María Barroso comparte la siguiente frase y luego le pide su opinión al respecto: “La descolonización se dio por concluida al ser expulsados los gobiernos colonizadores del poder político y de esta manera, conseguir la independencia de los pueblos colonizados (Barroso,2016)”.

Ante esto Yuderkys Espinoza responde que, para ella la descolonización no finaliza luego de las independencias nacionales, incluso menciona que esa percepción corresponde más a la del grupo dominante, como también de algunos historiadores y ciensistas sociales de la misma línea. Desde otra parte importante de la población, la descolonización nunca ocurrió, sino que se ha ido reestructurando, formándose este sistema mundo moderno colonial creados en los Estados- nación. En base a este análisis, la autora Yuderkis percibe la descolonización como un proceso en continuo desarrollo y por desarrollar.

Respecto a la misma frase descrita por Barroso, en respuesta Nelson Maldonado se refiere a todas las comunidades que por años han transmitido y portado un sentido común distinto a la norma, resistiendo a la intención por parte de ciertas instituciones (como, escuelas y medios de comunicación entre otros) de someter constantemente a la población, afirmando que, aún la descolonización es un proyecto incompleto. Luego concluye la idea con la reflexión de que estas comunidades no buscan su integración a la formación de los Estado – Nación, sino que el objetivo es descolonizar la cultura moderna y sus instituciones, la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento, otras formas de sentir, pensar y existir.

1.3 Colonialismo:

“Se podría definir que el colonialismo es una relación política económica de un pueblo que domina a otro (Quintero, 2010).”

En tanto José Luis Cabrera Llancaqueo dice:

El colonialismo lo podemos interpretar como una relación social, donde se constata una asimetría entre dominador y dominado, en las que el colonizador se constituye como superior al colonizado. En el caso de los pueblos indígenas, la diferencia colonizadora original se constituyó en torno a las prácticas comunitarias de producción y reproducción de la vida, las que no concordaban con el ideal de progreso europeo.

Con posterioridad, esta incongruencia devino en diferencias basadas en aspectos étnicos como la raza, los rasgos físicos o las prácticas culturales que dan paso a la discriminación y estereotipos de inferioridad (Cabrera, 2016).

Frantz Fanon identifica al colonialismo como: “La imposición de la soberanía extranjera en territorios conquistados y sometiendo a la población originaria, generando a su vez otras problemáticas vinculadas a la discriminación racial (2019)”.

Héctor Nahuelpan denomina: “Colonialismo internalizado, es decir, la representación de sujetos como raza inferior o minorizados que transforma a la violencia y el tutelaje como las principales formas de integración-exclusión y de gobierno (2013)”.

Para las autoras este concepto, es también un acto reconocible en la estructura social en la que las personas se desenvuelven, y sus consecuencias se identifican constantemente en la imposición de una cultura patriarcal occidental con instituciones y figuras jerárquicas, competitivas y discriminatorias.

1.4 Colonialidad:

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en lugar de estar limitado a una relación de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial.

Así, pues, aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, la colonialidad, en tanto matriz de poder, sobrevive al colonialismo (Quintero,2010).

Según Aníbal Quijano (2007), La colonialidad del poder se fundamenta en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como justificación de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Esta colonialidad nace y se globaliza con la constitución de América Latina, en el mismo momento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial en donde los centros hegemónicos se localizan en Europa, como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación que perpetúa la colonialidad y la modernidad.

Como se refiere el autor, “Con América Latina el capitalismo se hace mundial y euro centrado mientras la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (Quijano, 2007)”.

Este proceso es aún desarrollado de manera sistemática. Así lo indica Palermo (2006), donde aclara el concepto de colonialidad de la siguiente manera:

Al hablar de colonialidad se está denotando el patrón de poder global del sistema-mundo moderno/capitalista originado con la conquista de América, por parte del colonialismo europeo del siglo XVI (principalmente español y portugués), continuado bajo la hegemonía francesa y holandesa durante el siglo XVIII, prolongado con el imperialismo inglés en el siglo XIX, y extendido con el dominio del imperialismo norteamericano desde principios del siglo XX hasta hoy en día, a través de una larga lista de transformaciones y transmutaciones de las clasificaciones sociales y formas de control del trabajo de este patrón (Palermo, 2006).

Así mismo, Pablo Quintero plantea que:

Junto con la independencia de latinoamericana se inició el proceso de descolonización, pero no así el de descolonialidad. Es decir, los nuevos estados-nacionales latinoamericanos logran independizarse de las potencias hegemónicas, pero la colonialidad y sus efectos fundamentales siguen operando a lo interno de los distintos países. Produciéndose, con el tiempo, diferentes estructuraciones sociales articuladas bajo el manto de la diferencia colonial y del control del trabajo por medio del capitalismo. Sin duda alguna, la colonialidad del poder es el elemento central de la sociedad en América Latina (2010).

1.5 Descolonialidad:

Si se considera el concepto de colonialidad descrito anteriormente, la descolonialidad sería todo lo que se contrapone a la estructura de la sociedad y sus patrones que perpetúan la colonialidad. Así como la manera de combatir y resistirse a este legado de la colonización. Según Pablo Quintero, “Junto a la independencia de Latinoamérica se inició el proceso de descolonización, pero no así el de descolonialidad (2010)”.

Es decir, los nuevos estados-nacionales latinoamericanos logran independizarse de las potencias hegemónicas, pero la colonialidad y sus efectos fundamentales siguen operando en lo interno de los distintos países, produciéndose, con el tiempo, diferentes estructuraciones sociales articuladas bajo el manto de la diferencia colonial y del control del trabajo por medio del capitalismo.

En tal sentido Nelson Maldonado dice, “La descolonialidad hace referencia a un proceso de deshacer la realidad colonial y sus múltiples jerarquías de poder en su conjunto, lo que plantea la necesidad inmediata de trabajo a nivel subjetivo y estructural (2016)”.

“La descolonialidad no es meta o fin en sí mismo, sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo (Walsh, 2009). De esta forma, según Gómez y Hernández:

Lo decolonial se construye desde las luchas históricas de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, al igual que desde las resistencias de migrantes, las mujeres y hombres que luchan contra los privilegios de heterosexualidad, las luchas que intentan controvertir el imperio de la ciudad moderna y optan por otros estilos de vida más digna.

Las luchas decoloniales que se han gestado a lo largo de estos siglos en perspectiva de liberación humana y social. Todo lo anterior ha generado corrientes de feminismos decoloniales, pedagogías decoloniales, investigación decolonial, descolonización del desarrollo, descolonización del Estado y la política y perspectivas decoloniales de las diversidades sociales (2015).

De esta manera se comprende que la decolonialidad trabaja desde la interseccionalidad de las luchas.

1.6 Desculturación:

Se refiere a procesos usualmente conocidos bajo las etiquetas de modernización, occidentalización y aculturación, implican la distorsión de la cultura de una sociedad y promueven su reemplazo por la cultura del dominador (Ribeiro, 1968).

1.7 Raza:

De acuerdo con lo escrito por Quijano en “Colonialidades del poder, eurocentrismo y América Latina”, y “Qué tal raza. Familia y cambio social” La idea de raza, además de ser un invento, fue un modo de justificar las relaciones de dominación impuestas por la invasión, esclavización, genocidio y dominación ejercida por Europa y la posterior constitución de una identidad hegemónica europea en América, acompañada por la expansión del colonialismo europeo sobre el mundo.

Desde aquí se elabora la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y la idea de raza como naturalización de aquella relación de dominación sobre los pueblos dominados. Desde entonces este concepto de raza ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal y, en consecuencia, una suerte de estigmatización de sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales.

En cuanto a los rasgos fenotípicos, éstos se hallan obviamente en el código genético, sin embargo, no tienen ninguna relación con ninguno de los subsistemas y procesos biológicos del organismo humano, incluyendo por cierto aquellos implicados en los subsistemas neurológicos y mentales y sus funciones (Quijano,1999).

1.8 Corporeidad:

En esta investigación se le presta especial atención a este concepto, ya que este se relaciona estrechamente con las experiencias individuales y sociales en que se desarrolla una persona a través del cuerpo, considerando la cultura como un agente participante de su desarrollo. Este concepto ya existía en los pueblos ancestrales.

La corporeidad es el cuerpo protagonista de todo acto humano, visible e invisible. [...] A través del cuerpo y con éste como mediador, se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación.

La visión integradora uni-dual, permite revisar lo humano desde la óptica de una configuración doble, pero actuando como unidad, como un todo, como ser global y holístico. Por ello, se concibe la corporeidad como una alusión global al cuerpo que refleja a la persona humana (Pateti, 2007).

Desde la perspectiva psico-corporal, el concepto de corporeidad es considerado como la percepción individual del cuerpo, que es posible gracias a la cinestesia, lo que implica que solo puede usarse en la vida.

Es, además, la que le permite al ser humano establecer vínculos emocionales mediante el cuerpo. La corporeidad es el origen de la comunicación y de la primera relación humana. Desde ella se logra el conocimiento propio y el conocimiento de los demás (Pedraza-Gómez, 2004).

Según el trabajo de Hurtado “el cuerpo es una construcción social que se transforma a través de la educación cuando aparece el concepto de corporeidad que hace volver la mirada sobre la relación cuerpo-sujeto-cultura (Hurtado,2008)”.

1.9 Corporalidad:

La corporalidad es el aspecto interno de nuestro cuerpo que afecta nuestra vida diaria, en la disposición anímica, energética y emocional para relacionarnos con nosotros mismos, con otros y con nuestras actividades, y es también el espacio interno desde donde nuestro cuerpo se enferma cuando los estados emocionales nos sobrepasan, y se manifiestan en el cuerpo como síntoma o enfermedad, lo que conocemos como psicósomático (Ortega s/f).

Según Le Boulch en, “Hacia una ciencia del movimiento humano versión española, 1992 y en “El cuerpo en la escuela del siglo XXI”, 2001, la corporalidad es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, en función de la interrelación de sus partes y de su relación en el espacio y los objetos que nos rodean. Según Pierón (1968), corporalidad es la relación de las sensaciones con los datos del mundo exterior (Sotomayor, 2018)”.

1.10 Identidad:

El concepto de identidad es complejo y ha cambiado durante la historia. Zaira Navarrete en su obra “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, realiza una intensa investigación sobre esta palabra y los autores que la estudian. En este texto señala que La identidad es un concepto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad, es decir, es un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario, pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva.

El vocablo identidad, con los filósofos clásicos, tenía un único significado, el de su raíz etimológica latina -identitas-, es decir, igual a uno mismo, o lo que se conoce como principio ontológico o metafísico de identidad y era utilizado únicamente para hablar de las características, cualidades, atributos propios de un objeto o persona.

En la filosofía clásica esas características o atributos del humano eran su esencia, lo que lo diferenciaba del resto de los objetos, la definición de humano era universal, definitiva, invariable y estática. [...]

Identidad se ha instaurado como un concepto diferencial que designa movilidad, transformación, cambio, suturas temporales, un proceso. Es decir, el sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de constitución nunca acabado (Navarrete, 2015).

Por otro lado, Antonia Lara, expone por medio de otros autores que, desde los estudios postcoloniales, la identidad nacional es concebida como “Maniobras ideológicas, mediante las cuales se dota a las ‘comunidades imaginadas’ de identidades esencialistas (Bhabha, 2010)”.

Estas identidades se traducen como costumbres, idiosincrasias, valores patrios, etcétera. A la vez que, en dichas maniobras, como señala Segato en “Generan otredad, respecto a las representaciones hegemónicas de nación (2007)”.

Estas representaciones las autoras consideran que constituyen ideales sociales y culturales, a los cuales supuestamente todos se debieran adherir y están marcados por dimensiones de poder.

Una de las definiciones más completas del concepto de identidad que se encontró es la que expone Inma Benedico Martínez en “Creatividad, identidad y corporeidad” (2008):

A partir de las aportaciones de autores y autoras como (ERIKSON, 1977), Giddens (1997), Maturana (1996, 1999), Varela et al. (1997), Gardner (1998), Herrán (1998), Bilbeny (2002, 2003), Taylor (1996), Salas y Serrano (1998) y Oller (2007), se puede definir la identidad como:

La capacidad de una persona o grupo de personas de sentirse, comprenderse, inventarse y actuar en un espacio-tiempo dinámico y cambiante con la finalidad de dar sentido a la propia existencia, evolucionar, cambiar y mejorar.

En el marco del paradigma ecosistémico, el proceso de construcción de la identidad es un proceso de búsqueda de sentido vital que se inventa en y a partir de las relaciones que la persona establece con su entorno en el decurso de su particular, única y original historia de vida.

Se trata de un proceso holístico, complejo, autoorganizado, recurrente, relacional e inacabado, el cual se fundamenta en la dialéctica entre la biología, la emocionalidad, la afectividad, la cognición, la sociabilidad y la cultura. Estos sentimientos, emociones y valores son necesarios tanto para la autorrealización personal, como para la existencia de una convivencia democrática verdaderamente comprometida con la aceptación y el respeto de la diversidad cultural.

En un mundo globalizado, interrelacionado, pluricultural, dinámico y cambiante, la educación debe ser un camino creativo de aprendizaje y desarrollo de capacidades, actitudes y valores que ayuden a la persona, y a los grupos de personas, a inventarse y reinventarse en el curso de la vida. La educación de las identidades debe contemplar la corporeidad y la creatividad como elementos fundamentales en la conciencia y expresión del sentido personal y social.

La corporeidad es la primera posibilidad de relación con los otros y de conocimiento de la identidad; la creatividad es la posibilidad de inventar, reflexionar, comunicar y transformar la identidad (Benédico, 2008).

2. - Proceso de colonización de América Latina (Abya Yala)

“Vinieron. Ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra. Y nos dijeron: ‘Cierren los ojos y recen’. Y cuando abrimos los ojos, ellos tenían la tierra y nosotros teníamos la Biblia (Galeano, 2000)”.

En primer lugar, se debe reconocer la existencia de una historia que une a todo el continente, un mestizaje y zambaje que va más allá de las fronteras imaginarias establecidas geopolíticamente por la elite opresora, considerando que el estado nación es una construcción posterior a la invasión y genocidio en manos europeas.

El historiador Sergio G. V. (1997) considera en el texto “Etapas y procesos en la historia de América Latina” que para estudiar la diversidad de procesos que enfrenta cada país de latino América, es necesario encontrar un vínculo entre todos ellos y como constante a lo largo de historia es la resistencia de explotación colonial. “Por eso la valoración de este permanente conflicto es otro elemento indispensable a la hora de fijar las etapas y definir los procesos en la historia de América Latina”. (Sergio, 1997)

Además, es importante aclarar que no es posible abarcar la inmensa cantidad de situaciones que acontecieron en este continente durante su historia, por lo tanto, se explicará desde una mirada más general ya que si bien la historia es importante en esta investigación, no es su eje central.

2.1 América Latina (Abya Yala) antes de la colonización.

Es de conocimiento universal que el ser humano no es originario de América, existen varias teorías que intentan explicar este proceso, sin embargo, las teorías más validadas son la asiática (estrecho de Bering), oceánica (desde la Polinesia) y la australiana.

Según Lavado Luis y Lolita Gladys en su tesis “El poblamiento de América” la teoría de Bering divulgada por el checo norteamericano Alex Hrdlicka expresa que los primeros seres humanos en llegar a América habrían sido paleo asiáticos, quienes ingresaron por el estrecho de Bering durante la glaciación de Wisconsin.

El portugués Antonio Méndez Correa en cambio, expone la teoría australiana en la cual sustenta que los primeros inmigrantes provenían de Australia y habrían atravesado la Antártida hacia el Cabo de Hornos, la otra teoría es defendida por el francés Paul Rivet, esta es oceánica y es de carácter poli racial, expresa que el ser humano es procedente de Oceanía, específicamente del archipiélago de la Melanesia y de la Polinesia (2019).

Luego de este proceso de poblamiento del continente comienzan a desarrollarse diferentes estilos de vida, costumbres, creencias y lenguas “Se ha comprobado la existencia de 133 familias lingüísticas independientes en América, que comprenden cientos de idiomas y dialectos (Sergio, 1997)”.

En vísperas de la llegada de los españoles, vivían en América entre 8 y 100 millones de personas, según los diversos cálculos realizados, organizadas en distintos grados de complejidad sociocultural, desde simples bandas nómadas hasta imperios militaristas, pasando por tribus, señoríos y estados.

Entre los pueblos nómadas o seminómadas muchos de los cuales quedarán fuera de la acción española estaban los esquimales, atapascos, algonquinos, iroqueses, seminolas, comanches, siux, apaches, navajos, tupís, guaraníes, patagones, fueguinos. En las Antillas, escenario privilegiado de los viajes de Colón, vivían los ciboneys (recolectores), arauacos o taínos (agricultores organizados en cacicazgos o señoríos) y caribes (que dominaban en las Antillas menores y eran muy temidos por su canibalismo).

Mientras, en la región andina de la actual Colombia habitaban los chibchas, verdaderos maestros en la metalurgia del oro y la tumbaga (aleación de oro y cobre); entre ellos sobresalían los indios de Bogotá y Tunja, autodenominados muisca, organizados en dos grandes señoríos cuyos jefes tenían el título de zipa y zaque, respectivamente.

El sureste de Mesoamérica, es decir el territorio que hoy forman Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras y los Estados mexicanos de Chiapas, Tabasco y la península de Yucatán, era a fines del siglo XV y sigue siéndolo a principios del XXI el área maya, integrada entonces por pueblos como los yucatecos, los itzaes en la zona del lago Petén Itzá (Guatemala), quichés, cakchiqueles y otros en la región meridional. “Estos y los demás pueblos de lengua maya han demostrado una enorme capacidad de adaptación y resistencia a lo largo de su varias veces milenaria historia (Laviana, 2017)”.

Lamentablemente, los registros más detallados de la historia y costumbres de “América” antes de ser invadida, explotada y sometida, son muy escasos o están escritos por los mismos colonizadores desde su versión opresora. Esto también es parte del legado que el proceso de conquista dejó, adoctrinando con su cultura europea, destruyendo aldeas completas y por sobre todo asesinando a quienes transmitían la cultura de cada pueblo. Aun así, se tienen nociones generales de pueblos e imperios que lograron un mayor desarrollo y opusieron mayor resistencia, como es el caso de los imperios Inca, Maya y Azteca. Mientras que en lo que hoy se denomina Chile algunos de los pueblos de los que se tiene información cultural son la nación Mapuche, Aymara, diaguitas, chonos, Kawashkar, selknam, entre otros.

En esta investigación no se profundizará en detalle sobre las costumbres ni cultura de pueblos originarios o afros desde fuentes academicistas, en su lugar se considerará más relevante para la propuesta los testimonios de personas pertenecientes o descendientes de estos.

2.2 Generalidades de la colonización y sus consecuencias.

Historiadores coinciden que el 12 de octubre, conocido como el día del Descubrimiento de América, el Día de la Raza o el Encuentro de Culturas, no es una fecha para celebrar, ya que la llegada de los conquistadores españoles al continente americano inició uno de los genocidios más grandes en la historia de la humanidad.

Al menos 90 millones de pobladores de la región fueron exterminados. La invasión del imperio español dejó a su paso muerte, desolación, el saqueo de los recursos y riquezas naturales. Los pueblos originarios fueron esclavizados, torturados, despojados de su tierra, de su cultura y evangelizados.

La invasión genocida, como también se le conoce, no solo exterminó a millones de pobladores de la región, sino que también se valió del “secuestro, tortura, deportación, mercantilización y esclavitud de millones de habitantes del continente africano” como mano de obra barata en el nuevo continente (Telesur tv, 2016).

Este encuentro violento entre el conquistador y el conquistado, no quedó exento de consecuencias a nivel geográfico, estructural, y social. Como se presenta a continuación, el proceso de colonización ha perdurado en el tiempo hasta hoy en día influenciando así la manera en que nos relacionamos, la estructura del sistema político-económico e incluso en temas de género. Todo esto ocurre por medio de la perduración de sus instituciones que como herramientas del poder reproducen la colonialidad y sus patrones de desigualdad, hegemonía y heterónoma.

Como menciona Aníbal Quijano en la entrevista “América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día” y en su texto “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”:

América se constituye como la cuna del nuevo patrón de poder mundial y por consecuencia, como la primera identidad de la modernidad. Esto se produjo, en parte, por las diferencias imaginarias que se establecieron entre conquistadores-conquistados en la idea de raza, una supuesta diferencia biológica de denotaban una supuesta inferioridad natural de las personas nativas de “América”.

Fue a partir de esta idea, asumida por los conquistadores, que se fundamentan las relaciones de dominación, desde esta base fue clasificada la población en “América” y el mundo. En este sentido, los colonizadores asociaron el trabajo no pagado a las supuestas razas inferiores (Quijano, 1991,1997).

El enorme genocidio de los pueblos originarios de Abya Yala no solo fue causado por la violencia de la conquista y las enfermedades que portaban los colonizadores, también fue causada porque los pueblos originarios fueron usados como mano de obra desechable, es decir, obligados a trabajar hasta morir, muy similar a lo ocurrido con la población traída a la fuerza desde África. Este trabajo no incluía la protección de un señor feudal, ni la tenencia de un pedazo de tierra para cultivar en lugar de salario. Más aún, después de más de un siglo de la independencia, la población indígena seguía reproduciendo la fuerza de trabajo por su cuenta, puesto que no tenían otra opción.

En consecuencia, la colonialidad del control del trabajo definió la geografía social del capitalismo, en donde el capital y la relación social del control del trabajo asalariado fueron el pilar de la articulación de las formas de control del poder, recursos y productos, lo cual los hace dominantes. De esta manera Europa y lo europeo se constituye como centro del mundo capitalista.

Sobre este último punto la revista “Comercial policy in the underdeveloped contries” comenta que:

Ya en su condición de centro del capitalismo mundial, Europa no solamente tenía el control del mercado mundial, sino que pudo imponer su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta, incorporándose al “sistemamundo” que así se constituía, y a su específico patrón de poder.

Para tales regiones y poblaciones, eso implicó un proceso de re-identificación histórica, pues desde Europa les fueron atribuidas nuevas identidades geoculturales. De ese modo, después de América y de Europa, fueron establecidas África, Asia y eventualmente Oceanía (Wallerstein I, 1959).

O ‘Gorman en “La invención de América”, dice que la colonialidad del nuevo patrón de poder fue la principal causa de la creación de nuevas identidades impuestas en América, pero además las formas y nivel de desarrollo político, cultural e intelectual jugaron también un papel importante. Sin esos factores Oriente no hubiera sido la única identidad digna de ser diferentes a lo que hoy se llama Occidente, en donde se ignoran las identidades indígenas y afros. De esta forma se incorpora una vasta diversidad de historias y culturas dentro de un mismo concepto de control hegemónico (dominado por Europa) que contribuye a establecer el capitalismo mundial, concentrando también bajo su poder, el control de todas las formas de cultura y producción de conocimiento.

Este proceso se relaciona con varias operaciones que posibilitaron esta relación de dominación desde Europa al resto del mundo, como la expropiación cultural de aquellos conceptos de los dominados que resultaban más convenientes para el desarrollo del capitalismo y beneficio europeo. Además, la represión que se dio sobre sus formas de producción de conocimiento, patrones de expresión, su universo simbólico y cosmovisión, fue mucho más violenta y profunda en lo que se conoce hoy como Iberoamérica, a la cual condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada y despojada de su herencia cultural e intelectual, al igual que en África.

En el caso de Asia, esta represión fue mucho menor, por tanto, gran parte de la historia y herencia intelectual pudo ser preservada, y por esto se pudo clasificar como Oriente. Por otro lado, también existieron diferentes grados de aculturación o hegemonización occidental, donde se obligó a los pueblos dominados a aprender y reproducir la cultura de los dominadores, tanto en materia tecnológica, subjetiva y religiosa, que en el caso de Iberoamérica fue la religión judeocristiana.

De este modo, se interpreta que la persecución cultural a las etnias oprimidas y a sus saberes tiene la intención por parte del opresor de mantener el poder y control de los patrones y normas que se considerarán apto o no para el sistema occidental o del colonizador, influenciando directamente en el traspaso generacional de cosmovisiones, lenguas y saberes ancestrales. No obstante, la fuerte represión, muchos de estos saberes ancestrales, aunque algunos transformados, han logrado perdurar y resistir a través del tiempo.

En este sentido el sincretismo religioso fue la manera en que las culturas dominadas tuvieron que disfrazar sus creencias, cambiando el nombre de sus deidades a santos. Un claro ejemplo de esto fue lo ocurrido con el candomblé, religión de la cultura yoruba traída desde diferentes partes de África por las personas esclavizadas. Reginaldo Prandi en “Religião e sincretismo em Jorge Amado”, expone que:

El sincretismo, fue fundamental para la reconstrucción de las religiones africanas en Brasil, la palabra “santo” comenzó a ser entendida como sinónimo de Orixá (deidades africanas de la vida y la naturaleza) para sus creyentes, siendo alabados así tanto en sus territorios como en las iglesias católicas. Esto sucede en respuesta a la necesidad de las personas esclavizadas de continuar con su herencia cultural y en este caso, su religión, ya que la iglesia católica era la única tolerada.

Es más, desde tiempos de la colonia hasta el día de hoy, el candomblé ha sufrido una persecución por parte del gobierno, la policía y la prensa, juzgando estas prácticas religiosas como magia negra, cosa del diablo o cosa de negros, como si fuese una práctica perjudicial que debía ser eliminada y así también considerando al negro como inferior al blanco (1975).

El autor Mignolo se refiere, sobre este proceso como:

La base genealógica de la modernidad/colonialidad está fundada en el cristianismo, como proyecto histórico de expansión de Europa por el Atlántico, a partir del “encuentro del nuevo mundo” en el siglo XVI; continúa con el liberalismo por la expansión de la democracia liberal burguesa impulsada por la Revolución Francesa;

Prosigue con el socialismo por la tensión capital-trabajo en el marco de la Revolución Industrial, las revoluciones proletarias y los regímenes de oposición a la burguesía; y se prolonga por el colonialismo imperial del siglo XX como el nuevo intento “civilizador” de las potencias occidentales consolidadas en los ideales políticos de la paz y el orden universal. (Mignolo, 2011).

Asimismo, todas las religiones de pueblos indígenas y afrodescendientes fueron consideradas paganas, dándole la atribución de algo maligno, y, por tanto, se debía temer y eliminar.

Continuando con la idea anterior, los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y reubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, véase en (Mignolio, 1995, 1997).

2.3 La colonialidad luego de los procesos independentistas.

A pesar de que la independencia es un hito muy importante para los pueblos, en el caso de Latinoamérica la nueva administración política no fue suficiente para eliminar la colonialidad del poder, sino que más bien lo perpetuó en manos de hombres mayoritariamente blancos e ilustrados de la élite.

Pablo Quintero en su texto “Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina”, afirma que los sectores blancos ejercían la dominación y explotación sobre la población indígena, afrodescendiente y mestiza de las nuevas repúblicas, en donde en su mayoría no podían acceder al control de los medios de producción, fueron impedidos de participar como autoridad y de igual manera a representar su idioma, religión, arte, etc. Como lo ha expuesto Quijano, “Latinoamérica está conformada por estados independientes pero su sociedad continúa bajo el control colonial (Quijano,2010)”.

Anterior a este texto, Quintero escribe “La Colonialidad del Poder y el Mito de la Democracia Racial en Venezuela” en donde expone lo siguiente:

Al ser la colonialidad del poder la base de la estructuración de la sociedad en América Latina, la precariedad y parcialidad de la conformación de los Estados-Nación implica, a su vez, la difícil sostenibilidad de las identidades nacionales.

En este marco, el ordenamiento político, administrativo y militar de las repúblicas latinoamericanas, dirigido por las elites blancas estructuró, en el mismo movimiento histórico, la configuración de imaginarios sociales y memorias históricas que instituyera la identidad nacional, al tiempo que ocultaban las jerarquías internas configuradas por la colonialidad del poder (2009).

En consecuencia, este particularismo de las sociedades latinoamericanas produjo cuatro trayectorias históricas y sedimentos ideológicos disímiles en las formaciones nacionales latinoamericanas (Quijano A.,2000).

Continuando con lo que describe Quintero en “Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina”, existieron diferentes procesos en los países de Latinoamérica, los cuales pueden dar explicación de los grados de incidencia identitaria de Europa en cada país. En este aspecto las naciones de México, Bolivia y Cuba crean un proceso revolucionario certero pero inconcluso de descolonización y democratización a través de una política identitaria para con las minorías étnicas. En Perú, Ecuador, Guatemala y Nicaragua se desarrolló políticamente un proceso absolutamente frustrado de homogeneización de las culturas indígenas y afrodescendientes, gracias a la fuerte resistencia que opusieron estos pueblos ante la violencia criolla. Por otro lado, en países como Brasil, Colombia, Panamá y Venezuela, donde la población blanca no es mayoría, se genera una invisibilización de los conflictos étnico/raciales, a través del mito de la democracia racial, siendo estos conflictos forman parte de la cotidianidad de la vida social en estas naciones. Mientras que, en algunos de los países del cono sur como Chile, Uruguay y Argentina, se produce un violento, efectivo pero incompleto proceso de homogeneización cultural y racial, mediante políticas de exterminación masiva de la población indígena y afrodescendiente, acompañadas de políticas de favorecimiento a la inmigración europea.

2.4 Colonialidad y negación etno-racial, luego de procesos independentistas en Chile.

Dado lo expuesto anteriormente en el contexto latinoamericano, y sumado al proceso de homogeneización efectiva en el cono sur, se abordará a continuación el contexto vivido en lo que hoy se define como Chile.

Como menciona Gilda Waldman Mitnick en su estudio “Chile: indígenas y mestizos negados”:

Una vez consolidado el Estado liberal, es decir, establecido un sistema normativo sustentado en la homogeneidad lingüística y cultural a fin de poner en práctica la igualdad y lograr objetivos comunes, sin consideraciones de raza o etnicidad, y junto con él, la identidad nacional, se fortaleció el estereotipo del indígena como un ser inferior sin relación con “lo chileno”, al tiempo que la sociedad chilena se asumía como un país, sin indios (2021).

Sería muy extenso hacer un repaso detallado de los distintos procesos históricos por los cuales se instaló en Chile una matriz colonial de poder, sustentada en la idea de raza como eje central en la articulación de las relaciones interétnicas (Quintriqueo, 2014).

Sin embargo, es posible señalar algunas de las situaciones o ideologías que contribuyeron a perpetuar esta situación.

No podemos obviar el choque cultural que significó la llegada del conquistador europeo y los siglos de relaciones con las sociedades occidentales, donde varias culturas originarias que vivieron en el territorio chileno desaparecieron.

Tenemos el ejemplo del aonikenk de la Patagonia, los selknam de la Tierra del Fuego o los llamados changos, de las costas chilenas y peruanas. A pesar de ello, algunas de ellas aún mantienen sus costumbres ancestrales y su lengua, como una expresión viva de su propia cultura. (CNCA,2012)

Cabrera Llancaqueo en su texto “Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche” se refiere al colonialismo que es ejecutado por el estado chileno desde la década de 1880, perpetuando las relaciones asimétricas entre chilenos, afrodescendientes e indígenas (en su investigación hace énfasis en la nación Mapuche). Además, expone que las élites políticas de Chile que dominan la Araucanía representan un continuo proyecto colonizador con elementos propios del periodo de expansión (expropiación del Wallmapu), que va desde el siglo XV a la actualidad. A pesar de esto, el colonialismo experimentado por el pueblo-nación Mapuche es diferente al vivido por otros pueblos originarios del continente. La llamada Araucanía, fue uno de los territorios que nunca se logró conquistar completamente, lo que explica la continuidad del intento por dominar este territorio hasta la actualidad.

En 1915, una presentación oficial del Estado chileno señalaba:

Los indígenas de Chile eran pues escasos, salvo en lo que después se llamó Araucanía. [...] Las condiciones del clima, muy favorables al desarrollo y prosperidad de la raza blanca, hizo innecesaria la importación de negros durante el periodo colonial [...] a estas circunstancias debe Chile su admirable homogeneidad bajo el aspecto de la raza.

La blanca o caucásica predomina casi en absoluto, y sólo el antropólogo de profesión puede discernir los vestigios de la sangre aborigen, en las más bajas capas del pueblo. Citado por Elicura Chihuailaf, Recado confidencial a los chilenos, Santiago (1999).

Bajo estas premisas, el blanqueamiento y “lo blanco” se configuraron como hitos fundacionales de una historia nacional que minimizó también la fuerza y la presencia de las poblaciones indígenas. Estos discursos permearon fuertemente en la imagen que forjó el chileno sobre sí mismo y sobre su identidad (Waldman, 2021).

El mestizaje ha sido, sin duda, una realidad a lo largo de la historia chilena, encubierto aún entre la población efectivamente mestiza. Desde el paradigma de lo “blanco” y lo “no blanco”, “hablar de mestizaje en Chile es pronunciarse sobre una mezcla que aparece atenuada o borrada por el ejercicio permanente de blanqueo que han adoptado los grupos dirigentes, los intelectuales y los políticos desde muy antiguo (Montecinos, 1996).

En esta línea Gilda Waldman (2021), menciona que, en el imaginario social chileno, y en alusión a una realidad que debía ser blanqueada, el mestizo se volvió sinónimo no sólo de los peores rasgos indígenas, sino también de aquellos propios de los bajos fondos sociales: astucia, picardía, bravura, disimulo, afición por el juego, destreza manual, indisciplina, carencia de un hogar estable y legítimo, etc. Es decir, en contraste con los demás países latinoamericanos, en donde el mestizaje fue la raíz de las futuras culturas, en la identidad chilena no se produjo un encuentro entre culturas que se combinaron para crear una nueva, sino que quedó condenada por la negación, y que en el caso afrodescendiente fue aún más negado.

La esclavitud en América comenzó durante los primeros años de la conquista; los colonos necesitaron mano de obra esclava especialmente para las faenas más duras de la minería y la agricultura.

Éstos llegaban a América de distintas zonas de África, como por ejemplo Guinea, Congo, Angola y Mozambique. [...] La procedencia de los esclavos llegados a la región era mayoritariamente de las zonas bantúes.

Vale decir al respecto que, por sus características y condiciones físicas, los españoles preferían al bantú para las labores agrícolas y a los yorubas para las faenas mineras (Bastide, 1967)

Algunes Historiadores han documentado que:

Los esclavos africanos hicieron su aparición en el norte grande de Chile durante la segunda mitad del siglo XVI, junto con la instalación de las primeras empresas argentíferas costeras y altiplánicas. los datos más antiguos se remontan a 1555 y se cuenta que 500 esclavos negros fueron

internados al puerto de Arica, aunque se desconoce el número exacto que quedó en la ciudad (Díaz B. S., 2013).

Como menciona Daponte en su tesis doctoral “Presencia y aporte de los esclavos africanos a la música tradicional del Norte Grande de Chile” (2019), los esclavos arribaron con un nombre cristiano, dado por un sacerdote en el momento de subir al barco esclavista, y como apellido recibían el nombre de su lugar de origen. Por ejemplo, en los documentos parroquiales de la zona revisados por Advis, (1995) y Ossandon, (1962), se encuentran los siguientes nombres:

Bernarda Cuba, Francisco Angola, Manuel Congo, Pascuala Guinea, entre otros”. Luego eran bautizados adoptando el apellido de sus patrones; esta práctica fue común durante todo el siglo XVII. Por ejemplo, en el periodo 1651-1683, destacan en los archivos parroquiales los siguientes nombres: “Pedro de Morales, Esclavo de Joseph de Morales; Andrea de Esquivel, esclava del Capitán Francisco de Esquivel y Jirón; Jacoba Palacios, esclava de Domingo Palacios; Marcela Díaz, esclava de Rodrigo Díaz de Mollo.

El Dr. Matías de Soto, que estaba casado con doña María Antonia de Loayza, tenía a su servicio al terminar el siglo XVIII, seis negros esclavos, de ellos tres hombres y tres mujeres, que llevaban el apellido Soto y que constituían matrimonio, formado por don Manuel Domingo Soto y Margarita Soto, José Soto y María Soto / y Pedro Soto y Rosa Soto. (Bermúdez, 1986)

La jerarquización social de los esclavos se realizaba de acuerdo con el grado de mestizaje; si bien es cierto que en toda la América hispana han existido diferentes formas de indicar las castas de los negros, en esta parte del virreinato, durante el período colonial y republicano, se usaron principalmente las siguientes: negros bozales, negros criollos, zambos, mulatos y cuarterones. En Arica y Tarapacá, al igual que en el resto de América, los esclavos negros pertenecieron al escalafón más bajo de la jerarquía social; además de las faenas agrícolas y mineras, algunos esclavos vivían como sirvientes en las casas de las familias más pudientes y otros, por el hecho de ser más manejables, ejercían oficios de confianza como capataces o caporales. (Díaz B. S., 2013)

En todo el virreinato del Perú, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el mestizaje de la población se encontraba muy avanzado. Esta poca definición étnica preocupaba al poder colonial (Estenssoro, 1992).

Ya para el año 1879 Chile ocupa el actual Norte Grande de Chile durante la “Guerra del Pacífico”, hecho que significó la anexión al territorio chileno, de la región de Tarapacá en 1883, la de Atacama en 1904 y la de Arica en 1929. (Daponte, 2019)

Luego de que Chile tomara posesión de estos territorios, ocurrió un proceso político e ideológico impulsado ante la necesidad de homogeneizar a la población, a este proceso se le llama chilenización, el cual, según la investigación de Daponte, tuvo dos etapas: la primera entre los años 1880 y 1907, se caracterizó por una introducción de símbolos nacionales patrios, los cuales en su mayoría estaban ligados a lo militar, con el fin de “disciplinar y homogeneizar culturalmente a los grupos étnicos del desierto chileno. Además, es preciso mencionar que paralelamente a la finalización de la Guerra del Pacífico en 1883, el estado chileno también había incorporado por la fuerza los territorios mapuches, en el proceso que actualmente se conoce como “Pacificación de la Araucanía”; sucedida entre 1860 -1883. La segunda etapa sucedió entre 1908 y 1929, se caracterizó por un período de violencia, ejercida desde diferentes

aparatos sociales, con el objetivo de amedrentar a la población peruana y erradicar todo lo que no fuese considerado chileno.

Además, como se mencionó en la introducción de esta memoria y como se puede evidenciar en el texto anterior, en este proceso de Chilenización post guerra del pacífico se estigmatizó al indio como boliviano y al negro como peruano, impulsando un fuerte y violento proceso de homogenización y blanqueamiento de la población con un fundamento nacionalista.

Por su lado, la posición chilena, realista y pragmática en el plano de la diplomacia y la política exterior, incluyó en el imaginario de la “chilenización” (o desperuanización) una visión que tendía a la deshumanización del otro (peruano y boliviano), basada principalmente en la imagen sarmientina de civilización y barbarie, que llegó notoriamente a través de los maestros normalistas en las escuelas públicas instaladas en toda zona de frontera (González S, 1995).

Por tanto, una vez mostrado cómo fue orquestada la negación de cualquier elemento negro desde mediados del siglo XIX, vemos con esperanzas este nuevo presente y el futuro que está conformando la sociedad chilena actual. Una sociedad que, pese al hito histórico que ha supuesto la Ley 21.151 (reconocimiento de la etnia afrodescendiente chilena), todavía tiene deudas por saldar y una historia que reescribirá cerca de sus siempre presentes poblaciones afrodescendientes (Gómez, 2021).

3. Colonialidad y Educación

En esta parte del marco teórico se relacionará la educación como herramienta de perpetuación de la colonización y se abordarán sus consecuencias en el sistema educativo, como también la repercusión en el cuerpo e identidad de los educandos.

A través de toda la historia hemos sido utilizados como simples productores de tributo, como simple mano de obra barata, como poseedores de recursos que supuestamente no sabemos aprovechar, como portadores de una cultura que más bien es tomada como folklore y no como auténtica forma de vida y de un pensamiento que puede servir a la sociedad entera. (Martínez J., 2013).

3.1. Consecuencias de la colonización sobre educación y escuela

Según los antecedentes mencionados en el capítulo anterior, se vislumbra que la invasión-colonización europea y más tarde la republicana, dejó su huella en todos los aspectos de la vida en América Latina (Abya Yala), y en este ámbito una de las herramientas que más contribuyó a perpetuar esta colonialidad fue la educación, aquí la iglesia ejerció el rol educador en pos del adoctrinamiento cristiano, y se prohibió reproducir cualquier otro tipo de conocimiento que no encajara en su dogma.

Tal como relata Mignolio (2003) y Bhabha (2010), la colonialidad está ligada directamente con la modernidad, y esta modernidad mantiene invalidados los saberes que fueron subalternados y reducidos a los saberes no académicos. Desde aquí se construye una noción de conocimiento supuestamente universal, a partir de la particularidad blanca europea, dejando fuera a África y Latinoamérica. Autores reconocidos como Kant y Hegel, entre otros, contribuyeron a la clasificación del planeta de acuerdo con el imaginario moderno/colonial, es decir, hicieron que historias y conocimientos europeos se establecieran como globales.

El conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez es colonial. Es decir, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar de origen (Walsh & Edison, 2004).

El concepto de descolonización como sinónimo de la independencia de los estados forma parte de las narrativas de legitimación y, por tanto, es un eje central de la educación y la formación de ciudadanos, la escuela y la universidad.

Así como los medios de comunicación en masa, entre otras esferas de la cultura y el conocimiento, se encargan de implantar la noción básica que el Estado-nación es la creación de algo nuevo que rompió con el colonialismo y que les permite a todas y todos los miembros del Estado-nación aspirar incorporarse a la Modernidad a través del progreso y del desarrollo (Maldonado, 2016).

El campo educativo se vuelve un territorio especialmente conquistado por la versión colonial de la modernidad y su ímpetu de unidad civilizacional con la pretensión de asegurar el establecimiento de sus valores legitimantes. Por eso, "en el fondo, lo que está siempre vigente en el pensamiento único y eurocéntrico sobre educación es la idea de modernidad como una forma estática y universal, presumidamente homogénea para la especie humana (Sodré, 2012)".

Los pueblos indígenas en América Latina han construido sus saberes sobre la base de una educación propia-familiar, en una relación dinámica y compleja entre sus comunidades. Estas son características socioculturales que, en el proceso de conquista, colonización y constitución de los Estados-Nación, para el caso de Chile, han sido históricamente negadas y/o subalternadas. "Por ejemplo, la usurpación de tierras, la esclavitud y procesos de minorización cambiaron sus modos de vivir. Producto de la imposición cultural por medio de la

evangelización y la educación escolar, cambiaron también su modo de conocer. (Quintriqueo, 2014)”.

Resulta interesante vincular percepciones en cuanto a la institución escolar, su posición y legado pretende ser la herramienta que puede perpetuar el régimen opresor. En este caso se considera la siguiente aseveración. “Las escuelas son las instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes. Los miembros del < rebaño> tienen que ser rigurosamente adoctrinados en los valores e intereses de tipo privado y estatal-corporativo (Chomsky, 2007).

En efecto, la llegada de los colonizadores, sus saberes y doctrinas no sólo repercutieron en la información que era entregada a los educandos, sino que también hubo una nueva forma de enseñar-aprender con la creación de la escuela como institución, una forma estandarizada, en donde la diversidad era vista como un problema, ya que entre más uniforme y sumiso fuera el grupo de educandos, mejor funcionaba el sistema.

En Chile, la asociación nacional de educación fue creada en 1904 por el doctor Carlos Fernández Peña y mantuvo, entre 1905 y 1909, la revista de educación nacional. Esta asociación se convirtió en el interlocutor entre las ideas de esta élite de pensadores nacionalistas y el estado docente.

En 1909 la asociación radicaliza sus principios hacia un profundo nacionalismo, cambio que fue impulsado por Nicolás Palacios quien además fue el creador de la Asociación de Educación Nacional, Francisco Encina y Tancredo Pinochet, la revista cambia de nombre a revista Pedagógica y circuló hasta 1911. (Subercaseaux, 1999).

De esta forma, el pensamiento nacionalista (racista y clasista) de las élites fue plasmado en el imaginario colectivo de los docentes, quienes, a su vez, repercutieron estas ideas en sus educandos.

Consecuencia directa de la influencia de la escuela como instrumento reproductor de la represión, ha sido la experiencia de los oprimidos. Así comenta,

Elisa Loncón, experta en educación intercultural de la Universidad de Santiago de Chile, quien también trabaja en la Red por los Derechos Lingüísticos y Educativos del Pueblo Mapuche, cuando es citada en la radio Universidad de Chile por Poizman: “Hay un sistema educativo colonial y generalizado donde los indígenas no valen. Obviamente transforma la mente de los pueblos indígenas y tienen el sentido de asumir que ellos no valen. Porque en fondo el sistema educativo es un sistema de reproducción de un sistema dominante (2016)”.

“La escuela no está contextualizada en las necesidades de los estudiantes; la educación de la sensibilidad, el autoconocimiento, la producción ideológica, etc. “el colegio se convierte en un lugar en el que se enseñan y aprenden un cúmulo y banalidades desconexionadas de la práctica, del mismo modo que, más tarde, la escuela y el <Trabajo Escolar> preceden y sustituyen al trabajo productivo” (Varela, 1991).

Para las autoras de esta investigación, la escuela aparece entonces como una manera de legitimar el poder de las élites, adoctrinar y homogeneizar a una población diversa, con el fin de crear una identidad hegemónica nacional. Además, crea mano de obra sumisa, en un paradigma en donde la productividad es vista como lo mejor para el progreso, dejando en el olvido el respeto y conexión que se tenía antes de la colonización con la tierra, su ciclicidad y la comunidad.

Según Pilar Rojel:

Las bases políticas y sociales se refuerzan en la escuela, este es uno de los sistemas en la sociedad que está encargado de moldear al ser humano a partir de los intereses del estado, para finalmente insertarlo a la sociedad como sujeto activo y útil de esta.

A parte de la serie de aprendizajes y conocimientos que imparten las escuelas al estudiante, también se ocupa de producir y difundir una serie de hábitos, rituales, conductas y actitudes corporales (2018).

3.2 Escuela como reproductor de constructos sociales y su repercusión en el cuerpo e identidad de les educandos.

“El cuerpo ha sido también el principal objeto de control, el canal para llegar a lo más profundo del individuo, la materia prima que puede ser moldeada para las necesidades específicas de la sociedad, el medio sobre el que se ejerce poder en busca de productividad; y todo esto se logra a través de vigilar, educar y corregir (Foucault M., 1976)”.

Según lo expuesto, los constructos sociales responden a parámetros impuestos por el paradigma hegemónico imperante al que pertenece el poder. Su objetivo dominante incluye definir los parámetros entre lo socialmente aceptado y lo que no, y que abarca ámbitos de lo legal hasta el comportamiento cotidiano. Quienes se encargan de fiscalizar el cumplimiento y garantizar este “orden” son las instituciones, herramientas capaces de perpetuar por medio de su funcionamiento el deseo de quienes tienen el poder.

Así el desarrollo de los grandes aparatos de Estado, como instituciones de poder, aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción, los rudimentos de anatomía y biopolítica.

Inventados en el siglo XVIII como técnicas de poder presentes en todos los niveles del cuerpo social y utilizadas por instituciones muy diversas como la familia, el ejército, la escuela, la policía, la medicina individual o la administración de colectividades (Foucault M., 1976).

Repercusión de esta reproducción la nombra Fanon, quien, en su búsqueda por el reconocimiento digno del cuerpo negro, remarcó la incompleta mirada eurocéntrica del mundo, un mundo blanco donde la persona negra enfrenta diversas dificultades en la elaboración de un esquema corporal propio, ya que se le ve negado el conocimiento.

El conocimiento que el negro tiene de sí es un conocimiento en tercera persona otorgado por otro que lo oprime incluso desde la educación con su racismo institucional e imposición cultural.

Reproduciendo ellos mismo prejuicios, mitos y folklores que constituyen el centro de la dominación cultural de occidente (Ramallo, 2018).

Con la colonización y el eurocentrismo, el mundo se convirtió en lo que podríamos reconocer como el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón.

Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente.

Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos (Lander, 2000).

Los amerindios vivían su corporeidad desde otro modo; el despojo de las ropas, la naturalidad de la desnudez, los hábitos religiosos e higiénicos, eran costumbres y configuraciones sociales que los españoles rechazaban por oponerse a las construcciones que la sociedad española representaba. He ahí el deseo y la justificación a la dominación y el deseo de exterminio de una cultura (Rojel, 2018).

En este escenario, aparece la necesidad de repensar el concepto de cuerpo, comprendiéndolo en su integralidad como corporeidad, que, si bien es un concepto contemporáneo, este ya existía en los pueblos ancestrales de América (Abya Yala) y en la cosmovisión africana. Cómo fue explicitado anteriormente en los antecedentes conceptuales, la corporeidad hace referencia a la integridad del ser humano, en donde mente, espíritu y cuerpo son uno, y es mediante el cuerpo que cada ser interactúa y se comunica con el medio y otros seres.

Según el trabajo de Hurtado (2008) en “Una forma de mirar los saberes del cuerpo”, el cuerpo es una construcción social que muta a través de la educación cuando aparece el concepto de corporeidad que hace volver la mirada sobre la relación cuerpo-sujeto-cultura. Entonces si el cuerpo es la materialización del ser y el medio a través del cual interactúa, claramente se ve afectado a su vez por este entorno, y, en consecuencia, la historia de opresión que se ha vivido en este continente no deja exento a las corporeidades que en él habitan. En este plano, la educación física es una disciplina que se ocupa del funcionamiento y cuidado del cuerpo de forma integral, por lo tanto, se relaciona con la corporeidad, ya que se refiere a la percepción del cuerpo y de los movimientos que son posibles.

Podríamos decir que el cuerpo es historia, cultura y sociedad, porque desde la existencia del ser humano es su esencia, cuenta la historia de la evolución, adaptación y episodios de destrucción del ser humano hasta nuestros días.

A la par que representa la cultura, con sus movimientos e interpretaciones y, por medio del cuerpo, podemos observar las diferencias sociales existentes en una comunidad determinada (Ramírez, 2017).

Consuelo Cerda (2020), habla desde la mirada occidental moderna respecto al cuerpo, en donde se han normado los aprendizajes. En este ámbito la concepción del cuerpo platónico se entiende como una fiscalidad que es un “estorbo o cárcel del alma”, alma que sería de naturaleza divina. Luego se concibe el pensamiento cartesiano en donde el cuerpo es entendido como cuerpo-máquina creado por Dios, y, por ende, perfecto, versus un alma-pensamiento que se expresa a través del instrumento-cuerpo. Es esta instrumentalización del cuerpo la que homogeniza y hetero normaliza, vinculándose a la noción de poder y productividad.

En contraste a esta visión occidentalizada del cuerpo, Sylvia Marcos (2014), habla que, en el mundo mesoamericano, en general y Maya en particular, el cuerpo no se opone a la mente, tampoco es el límite que marca la frontera entre el ser interno y el mundo exterior. En las tradiciones de las mujeres indígenas organizadas, el cuerpo tiene características muy distintas de las del

cuerpo anatómico o biológico moderno. “El exterior y el interior no están separados por la barrera hermética de la piel (López, 1984)”. Expone también que existe un intercambio permanente y continuo de lo material y lo inmaterial, exterior e interior están en permanente interacción y la piel es constantemente atravesada por flujos de todo tipo. Todo esto se entendió como un concepto de corporalidad abierta hacia los grandes rumbos del cosmos. La ritualidad de las mujeres indígenas lo expresa, por ejemplo, cuando, al iniciarse una ceremonia los cuerpos se dirigen a cada rumbo o dirección del cosmos, y esto no es un folklore, no se trata de un simple formalismo, se trata de la expresión de conceptos profundos de interconexión de los cuerpos y del cosmos, una corporalidad a la vez singular y móvil que incorpora en su núcleo sólidos y fluidos en permanente flujo. “Para muchas civilizaciones precolombinas el cuerpo se halla en una estrecha unión con el mundo mismo, convirtiéndose en un cuerpo-mundo que está en relación con el todo (Andreella, 2010)”.

El cuerpo y el espíritu, la materia y la mente no están concebidos como mutuamente excluyentes. Se viven como al continuo cuyos extremos son polos complementarios, opuestos, pero que fluyen el uno hacia el otro

Así, no se puede hacer teoría sin cuerpo y sin acción y prácticas. Es en el ejercicio de los derechos que estos se actualizan y existen y constituidos, son un reto a la lógica del Estado neoliberal (Speed, 2008).

Vanda Machado, mujer de la diáspora africana de Brasil, pedagoga, creadora del proyecto político pedagógico Irê Ayo y autora del libro “Pele da cor da noite”, dentro de sus escritos señala:

“El pensamiento africano no separa, no jerarquiza. Cuerpo, mente, memoria, tradición, sentidos, imaginario, símbolos, signos, espiritualidad y las vivencias cotidianas, todo es parte de una tradición en su multidimensionalidad que no se presta a explicaciones reducidas, ni a categorías que fragmentan sentidos (2017)”

Como menciona Bania, una joven originaria del pueblo ancestral Emberá que aún existe en Colombia:

El cuerpo en Emberá es Cacua, Chacua, es el cuerpo lo que nos lleva a conocer, a tocar, a pensar, el cuerpo no solo es carne y hueso, no solo es venas, sino que es territorio propio de nosotras mismas como mujeres.

En nuestras comunidades nuestro cuerpo como territorio es un territorio que debemos cuidar debemos proteger y no se trata de no dejarnos tocar, sino, el cuerpo para nosotros en el pensar Emberá es el agua, la tierra, los árboles, nosotros tenemos eso en nuestros cuerpos entonces la manera más bonita de proteger el cuerpo es la jagua, bueno en Emberá se llama Quipara, y en Capunia es jagua.

La jagua es un elemento de la tierra, de un árbol que justamente acá tengo, entonces lo que hacemos cada vez que llegamos a la ciudad es pintarnos con la jagua porque es un elemento qué pinta el cuerpo y el cabello, entonces lo que hace es protegernos como de esas energías que nos pueden rodear y nos pueden afectar.

No es que nos van a matar o que nos vayan a dañar, si no es como algo diferente, algo más espiritual que si llegamos a la ciudad con un propósito de poder seguir estudiando, de poder seguir luchando, porque creemos que cada vez que llegamos a la ciudad nuestro cuerpo es el elemento más fuerte con el que seguimos luchando (Arroyo-Ortega, 2019).

En tanto, a la cosmovisión del cuerpo Aymara, junto a otras culturas andinas, Silvia Rivera Cusicanqui en su ensayo “Un mundo ch’ixi es posible” habla sobre dos nociones del pensar/conocer en la lengua Aymara:

Por un lado “lup’iña”, hace referencia a pensar con la cabeza clara, de un modo de pensar que podemos asociar con lo racional. El otro modo de pensar, que es el “amuyt’aña”, que no reside en la cabeza, sino en el “chuyma”, que se suele traducir como “corazón”, aunque no es tampoco eso, sino a las funciones de absorción y purificación que nuestro cuerpo ejerce en intercambio con el cosmos, es la manera en que la respiración y el latido constituyen el ritmo de esta forma del pensar.

Hablamos del pensar de la caminata, el pensar del ritual, el pensar de la canción, del baile, y ese pensar tiene que ver con la memoria, o, mejor dicho, con las múltiples memorias que habitan las subjetividades en los Andes (2018).

Esta noción del pensar corporal parece aproximarse a lo que en el área de la actividad física se llama “memoria motriz”, pero es aún más complejo que eso, es una memoria colectiva que trasciende generaciones, que conecta directamente al cuerpo y al movimiento con el ser-pensar.

Puede asociarse también a la concepción somática de la corporalidad significa “Regresar al saber genuino de los seres sensibles, que exploran el autoconocimiento y la autonomía relacionada con su entorno, lo cual es antagónico a la imposición hegemónica (Cerdeira, C. 2020)”.

La asignatura educación física respecto a las demás asignaturas del sistema escolar en Chile, suele ser menospreciada, ya que se tiene la percepción de que la actividad física es ajena al desarrollo mental de los estudiantes, así se banaliza y mecaniza el objetivo de la actividad física. En este aspecto José Barbero (1998), considera que la educación física está influenciada por la cultura del consumo, en donde aspectos como acondicionamiento físico, habilidades motrices, destrezas, etc., se presentan como universales en las corporeidades, privando de legitimidad a otras experiencias vitales en relación al cuerpo. Para este autor, la educación física debería abrirse a aportar elementos para la

comprensión de problemáticas más profundas de la cultura corporal, como reflexionar en torno a la ambivalencia de conceptos tales como salud, belleza, obesidad, raza, esfuerzo, vida sana, entre otros, que dentro de una sociedad que se pretende hegemónica, obedece a los patrones impuestos, tanto por el capital como por la modernidad, a consecuencia de la occidentalización.

Siguiendo las ideas expuestas por Barbero en “Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física” quién expresa:

La educación física emergió y fue inventada con el fin de ser un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática que sus padres fundadores, representantes de lo que las clases dirigentes, consideraron apropiada para los demás.

Desde esta óptica, como agente socializador, la función principal de la educación física es reproducir la parte que le corresponde del orden social existente, con sus desigualdades e injusticias.

Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que el profesorado y el conjunto de profesionales del campo en sus distintos ámbitos son sujetos activos, con capacidad reflexiva y crítica, que toman a menudo decisiones y que gozan de una relativa y variable autonomía (1993).

Desde esta mirada, el rol docente parece ser esencial a la hora de cambiar estos patrones que se vienen reproduciendo, lo que, para las autoras de esta memoria es un símbolo de resistencia. Lo expuesto por el autor anteriormente mencionado está íntimamente relacionado con el capitalismo, el cual es parte de la colonialidad, y es donde prevalece la cosmovisión en que mente y cuerpo son entes diferentes. Por el contrario, la educación física además de influir en el desarrollo mental de los educandos, se relaciona también con sus identidades al contemplar la definición de corporeidad del ser.

En los procesos de identificación y desidentificación la corporeidad desempeña un papel fundamental ya que la autoconciencia surge, desde el primer momento, a partir de la diferenciación corporal, al tiempo que ésta se sustenta en la consciencia de la unión del sí mismo con el cuerpo (GIDDENS, 1997).

La corporeidad deviene así un referente global y complejo que aúna la biología y la cultura, a partir del cual se elabora y expresa la propia identidad (Martínez I. B., 2008).

Para Ruggio (2011), la corporeidad se da a partir de la imagen del ser humano y de su proyecto sociocultural como colectividad, como nación. Cada sociedad, cada institución, crea el ideal corporal que cobrará vida a través de la Educación Física

Por otro lado, Pedraza en “El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia” (2005) hace referencia a que las formas legitimadas de comunicación y contacto en que las personas se ven involucradas corporalmente, tales como la recreación, higiene, sexualidad, estética, etc., son resultado de la hegemonía. La educación física escolar ignora a los cuerpos en su diversidad, en este aspecto existe una invisibilidad, que se constituye como administrador del lenguaje corporal posible, reduciendo este al hegemónico, en donde se impide una experiencia orgánica corporal a partir de la diferencia.

Un claro ejemplo de esto, son los roles y estereotipos de género, tan fuertemente arraigados en las practicas escolares de la educación física, en que se define que hay actividades para niños y otras para niñas, en donde además de asignar tareas diferenciadas, se separan los grupos por sexo biológico existiendo solo dos opciones (sistema de género binario) e impidiendo así la expresión de identidad de género diferente.

Diversos trabajos han demostrado la influencia social de estereotipos de género que proponen una lógica de cuidado y afecto en la construcción social de la feminidad y una lógica de dominio, competición y control en la construcción social de la masculinidad (Rebollo-catalán, 2017)

La familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y la escuela, como principales agentes socializadores, son los encargados de transmitir dichas ideas estereotipadas. Dentro del contexto escolar, las clases de Educación Física suponen un espacio en el que las diferencias entre representaciones de género se hacen más notables. (Pazos-González, 2018).

En tanto, respecto a las disidencias sexuales, “uno de los primeros aspectos a considerar sobre efectos de la discriminación por orientación e identidad de género en la escuela es que los discursos y prácticas sobre sexualidad que produce, promueve y difunde la escuela están inspirados en la heteronorma y el sistema binario (Braga, 2014)”.

Como consecuencia, los cuerpos y las identidades son relacionados a un fenómeno “natural” y no a una producción social, cultural o pedagógica.

A la vez, todo lo que está fuera de lo considerado “natural” es catalogado como “antinatural”, “anormal” o incluso como se dice en la iglesia “pecado”³ especialmente cuando la elección sexual no es funcional a la reproducción de la especie (Núñez, 2011).

En el sistema escolar esta concepción se materializa a través de una vigilancia rigurosa de los cuerpos y de modo especial en las prácticas disidentes.

La reglamentación de la forma de vestir, del maquillaje, la negación del deseo sexual, las cautelas e invisibilizaciones en la educación sexual, la vigilancia de las masculinidades mediante discursos y prácticas homofóbicas, el acoso sexista entre otras medidas represivas tienden a la conservación de la subordinación femenina y la sobrevaloración de la heterosexualidad por sobre cualquier otra expresión de sexualidad (Morgade & Alonso, 2008).

³ El Vaticano no aprobará uniones homosexuales: “Dios no puede bendecir el pecado” (Diario Cordillerano, 2021).

La activista y referente maya Lorena Cabnal, en el contexto de una entrevista, ante la pregunta ¿Cómo piensan la pluralidad en el plano de las corporalidades?, responde:

No puede existir un cuerpo cerrado o ya establecido como hombre o mujer dentro de las concepciones indígenas, porque antes de la colonización había ya manifestaciones de cuerpos, cuerpas, cuerpes que no precisamente pasan por la construcción heterosexual de los cuerpos.

Ecos de eso tenemos hasta hoy, son las comunidades Muxes en México. Ecos de eso son formas de vida ancestral de los pueblos Mohac de Canadá, cuando hablan de dos espíritus, tres espíritus. Para nosotras hablar desde un principio de pluralidades significa hablar de sexualidades.

Hablamos de tres dimensiones de vida: cuerpos, sexualidades e identidades plurales. Con relación a cómo nos disputamos las sexualidades en medio de la lógica patriarcal, capitalista, racista y neoliberal en la defensa del territorio-cuerpo y territorio-tierra, creo que para nosotras es vital reconocer que tenemos una disputa permanente de estas dos dimensiones de la vida y que van paralelas (2019).

En tanto, el factor físico y fenotípico también influyen en la conformación de la identidad, por lo tanto, puede causar invisibilización, como menciona Sosa (2009), lo distinto, ya sea un rasgo, aparato, andar más inclinado, la acción del tocar para “ver” cuando no se ve con los ojos, son cuerpos que rompen, quiebran el orden de los cuerpos catalogados como normales, se crea una construcción socio-histórica-espacial de los cuerpos sujetos al déficit, en donde se sitúan en un lugar diferente, sobrecargados de miradas extrañas, excediendo los intentos de significación para estos, buscando una respuesta sobre lo irreparable de aquel cuerpo/déficit, se protege con silencio y se invisibiliza. Esta práctica es la que discapacita a los cuerpos, porque son pensados como uniformes e iguales, dentro de un modelo hegemónico.

Permanece la subsistencia de argumentos socioeducativos que dan sentido a aquella lógica patologizante del sujeto, que ha instalado lugares de construcción apartados en su atención con todo un andamiaje institucional homogeneizante de sentidos donde se alberga a la considerable población instituida en la historia como los <anormales>. (Foucault, 1999)

Las instituciones educativas, transvestidas de Europa, tienden a caer presas del discurso moderno, enmascarado y entonces altamente efectivo, inscripto sutilmente en las rutinas escolares. En los pliegues de las prácticas académicas se refugian diferencias aún indigestas, que en nuestros contextos inmediatos segregan y alienan al “negro villero”, al “bolita” o al “paraguas”⁴, al travesti, el gitano, el “discapacitado”, pero también al estudiante “común” que debe enajenarse de sus modos cotidianos de conocer y abrazar la forma de decir académico/científica.

El racismo epistémico se expresa en lo dicho y hecho (el modo de jerarquizar contenidos “teóricos” por sobre experiencia la vida, de privilegiar lo racional por sobre lo emocional y lo afectivo, de promover ciertos usos del lenguaje encriptados, inaccesibles e inalcanzables), así como en lo no expuesto, en lo que se abandona al arrastre del día a día, sin someterlo a la pregunta política respecto de los intereses a los cuales sirve (Yedaide, 2017).

⁴ En la provincia de Buenos Aires, Argentina, se desprecia a los inmigrantes bolivianos o paraguayos con estas denominaciones. Esta segregación no se explica meramente en términos de nacionalidad, sino por la asociación de ésta con condiciones precarias de existencia y trabajo

Muchas son las corporalidades e identidades que se invisibilizan dentro del sistema educacional chileno. A pesar de que en esta propuesta el foco está en la opresión que reciben los cuerpos invisibilizados a causa de la colonización, no se pueden obviar las luchas desde otras áreas, por eso es importante enfatizar que como docentes se debe abordar la enseñanza desde una perspectiva interseccional de las luchas. “Los procesos de identificación y desidentificación deben efectuarse desde una actitud crítica y creativa respecto a los referentes culturales, sin que éstos lleguen a dominar la conducta (Salas y Serrano, 1998) (Bilbeny, 2003).”, de esta forma, “Se trata de que el alumnado aprenda a hacerse presente en el mundo de manera plena, sincera, crítica, creativa y saludable, evitando sentirse feliz sólo por la imagen o el consumo de objetos (Martínez I. B., 2008)”.

4.- Aportes para una educación descolonizadora

Es importante mencionar que en esta investigación se considera que la educación puede ser impartida desde una gran diversidad de contextos, ya sea en tribus, familias, escuelas no formales, grupos de estudio, etc., considerando que todos los saberes son válidos y no restringirlo a los saberes epistémicos influenciados por la colonización. En este capítulo, serán abordadas diferentes opiniones y propuestas respecto a la construcción de una educación descolonizadora, como también se recordarán los conceptos claves para entenderla.

Es necesario revisar la idea de una educación intercultural, ya que proporciona un diálogo interseccional amplio entre culturas, cuerpos, lenguas y hechos históricos. Entonces, se propone una educación decolonial, antirracista y etnoeducativa, que fomente no sólo el diálogo entre diferentes culturas-lenguas-cuerpos, sino que también permita al sujeto chileno saber de su mestizadas, indigenismo y afro-descendencia.

Esto a la larga contribuiría a (re)construir identidades que debido a la colonialidad se mantienen invisibilizadas y oprimidas. Este tipo de educación no llevaría a poner de sinónimo del racismo la migración, sino que se entendería que es una violencia racial y estructural que incluye la comunidad afrochilena e indígena (Micolta, J. 2020).

4.3 ¿Qué características debería tener una educación descolonizadora-decolonial?

“Para superar las situaciones de opresión en américa latina es necesario desalojar al opresor que cada ser lleva dentro de sí. La educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser del opresor a quien se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos (Freire, 1971)”.

En primer lugar, para hablar de educación descolonizadora o decolonial, se debe recordar qué significa la decolonialidad y la descolonización. Luego de analizar a autores y autoras como Chela Sandoval; Nelson Maldonado, Yuderkis Espinoza, J.M Barroso, Mignolio, entre otros, y según se detalló en el capítulo de “Antecedentes conceptuales”, el proceso de descolonización se comprenderá mucho más allá de la simple independencia política de los estado-nación, más bien, se entenderá como una respuesta a la colonización y un reto a la colonialidad (incorporando también la descolonialidad). No importa el contexto, no existe una manera “ideal”, son muchas las formas de acción que se pueden ejercer, pero sigue siendo un proceso continuo e inconcluso. Hay que recordar también que la colonialidad fue anteriormente definida, luego de analizar textos de autores como Quijano, Mignolio, Quintero y Zulma Palermo, entre otros, y está relacionada con todos los efectos que fueron y son consecuencia de la colonización, como por mencionar algunos, está el patrón de poder, la modernidad, la occidentalización, la clasificación racial, el racismo institucional y estructural, la subalternización de los saberes ancestrales, etc.

Por lo tanto, tal como dice Catherine Walsh, “Es posible pensar lo descolonial como un proceso de desaprendizaje, que no pretende revertir en el sentido de desandar la colonialidad, sino crear las condiciones para la insurgencia y la recuperación de formas otras de ser y vivir (Walsh C., 2013)”.

Es una herramienta política y conceptual que ayuda a enfrentar problemáticas, construyéndose a partir de luchas históricas.

Para Walter Mignolio (2003), la colonialidad es la cara oculta de esta modernidad que mantuvo y mantiene el silencio epistémico sobre los saberes que fueron subalternizados y rebajados a formas de saber no epistémicos o no académicos, y, por lo tanto, no válidos desde ese paradigma. Juan García, conocido como ‘guardián de la tradición’ y el abuelo de los procesos de las comunidades afroecuatorianas, lo dice claramente: “A mí siempre me han dicho que mi conocimiento no es conocimiento, mi tierra no es de nadie, lo que me lleva pensar que no soy persona (García)”.

Argüello (2015), considera que la perspectiva decolonial es un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas sobre el presupuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que sólo ha tenido transformaciones a lo largo de tiempos y realidades, pero que no ha sido superado de modo definitivo. En palabras de Castro-Gómez:

Desde el enfoque que aquí llamamos decolonial, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad, desplegadas por la modernidad.

De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (2007).

Entonces, al relacionar esto con la educación, se reconoce que esta trinchera se puede construir tanto en contextos escolares como fuera de ellos. Es así como en esta investigación específicamente, se abordará la resistencia desde el cuerpo y la constante lucha contra la colonización dentro de las instituciones

educativas, ya sea universidad o escuela, pero considerando a los saberes ancestrales y vivenciales, apuntando a la reconstrucción de los saberes sin jerarquización, y asumiendo que este tipo de educación ya existe en contextos educativos no escolares.

A continuación, se presentarán algunas propuestas, ideas y experiencias educativas de pensadores/as que contribuyen a la descolonización en un ámbito educativo y de las corporalidades e identidades.

Catherine Walsh (2005), considera que las prácticas y metodologías de rebeldía toman forma en la insurgencia, el cimarronaje⁵, la organización, la acción de pueblos oprimidos. Estas trincheras se emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, haciendo, pensando y viviendo descolonialmente. Lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, a partir de unas praxis fuertemente arraigadas en la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia, a lo que el líder histórico Kichwa, Luis Macas llama la “tara colonial”, que es la memoria colectiva que lleva los recuerdos de las y los ancestres que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron un rumbo pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres vivos, muertos, humanos y otros que son parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial.

En el año 2015, Argüello manifiesta que la tarea de una pedagogía decolonizadora transcurre en el cotidiano de re-construir, desaprender para reaprender nuestros magisterios, interacciones, didácticas, y academias, lo cual acontece desde lo que llama “el giro epistémico”, intentado que cada actor social de la educación desde su particularidad contribuya a un proyecto de vida, de dignidad y de responsabilidad con las generaciones del presente y de su inmediato porvenir. De esta forma, él considera que el proyecto de la decolonialidad es una opción epistémica, social y humana que permite la ruptura de múltiples vestigios coloniales desde los diferentes modos de globalismo

⁵ El cimarronaje se refiere a los procesos de resistencia frente al sistema colonial neogranadino (Arrázola, 1986); “Proceso por medio del cual los esclavos huían de la tutela de sus propietarios (Navarrete, 2001)”.

actuales. Es por esta razón que la educación y la decolonialidad es una articulación necesaria, este vínculo contribuye a construir un sentido de pertinencia pedagógica más allá de las necesidades del mercado y el proyecto de cada nación (aspectos que suelen determinar el tipo de educación que se imparte en las instituciones), para así volver a lo cósmico, lo vital y lo ancestral como aspectos fundamentales en la educación de este milenio.

El mismo autor (Argüello-Parra,2016) expone un modo de educar directo desde los saberes ancestrales de la cultura Ayuujk en México, y señala que las pedagogías decoloniales pueden desarrollarse desde un ámbito de diálogo, pero este diálogo debe asegurar la pluralidad. Esta investigación de Argüello fue realizada a partir de las contribuciones bibliográfica de los intelectuales de origen zapoteco, como Xaab Nop Vargas, Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna, y partir de un focus group con cuatro integrantes del consejo académico de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, en Oaxaca. Ésta evidencia rasgos clave de la pedagogía Mixe la cual se inscribe en la larga tradición de pensar, diseñar y ejercitar una educación desde la comunidad y para la comunidad, estructurada como proyecto ético comunitario integral, porque expresa sustancialmente la cosmovisión integradora persona-mundo-cosmos-cultura, para afectar los modos de ser, de hacer, de pensar, de sentir y de relacionar.

De esta manera, la educación mixe se guía por el *wejën-kajën*; que indica la acción de "despertar-desenredar": semántica nueva que expresa la educación en sentido amplio (no estrictamente en el plano escolar), y se estructura, al menos, desde tres principios constitutivos: la tierra, posibilitadora de la vida; la comunidad, presupuesto de la equidad; y el trabajo, dispositivo de la relacionalidad.

En términos resumidos esta pedagogía se basa en: a) Del amor a la tierra donde hemos nacido y que nos han heredado nuestros antepasados; b) De la vida en comunidad como forma manifiesta de nuestra igualdad social; c) Del tequio que nos garantiza armonizar nuestras fuerzas con las de la naturaleza y permite asegurar la construcción conjunta de nuestro futuro como individuos, como pueblo, como ciudadanos de un país y de un mundo civilizado (Díaz F., 2007).

El desenvolvimiento de los espacios cotidianos, sociales, culturales, celebrativos, en general, cumple una función educadora en términos de educación práctica desde la primera infancia y a lo largo de la vida, donde la experimentación es el primer criterio que expresa el carácter vivencial e integrador de la educación, aprender-siendo y aprender-haciendo (Vargas X. V., 2008).

En síntesis, todo el esquema de la educación integral comunitaria mixe está configurada para que el estudiante conozca e interprete su pasado colectivo y las condiciones actuales en que se encuentra la comunidad, a través de las ciencias sociales.

Que al mismo tiempo sea capaz de comprender, analizar y resolver críticamente problemas económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad en general y de los pueblos indígenas en particular mediante el uso referenciado de mediaciones científicas y tecnológicas según la necesidad propia (Argüello-Parra, 2016).

María Marta Yedaide (2017) expone que se debe abogar por pedagogías decoloniales que sean más sensibles ante las necesidades de otros. Estas pedagogías rescatan la convicción para la construcción de la subjetividad en las prácticas y discursos sociales, con esperanza en la rehumanización de Fannon, así como la confianza de Freire en la posibilidad de servir al otro para su propia concienciación, habilitando espacios y modos de alfabetización de la propia historia y las condiciones de vida.

En el ensayo de Francisco Ramallo (2018) se aborda la pedagogía desde la negritud⁶, relacionada directamente a la conformación identitaria con la intención de abrir horizontes para el autorreconocimiento, en una identidad afrodescendiente que se enorgullece y se supera el trauma colonial.

La negritud es un proyecto cultural, político y pedagógico, que invita a re-imaginar el mundo y la educación. Este movimiento se formó orgánicamente en París, lugar donde realizaban sus estudios personas afrodescendientes de origen martiniqueño, guadalupeño y guyanés Étienne Léro, Jules Monnerot, René Menil, Aimé Césaire, Léon Damas, Leonard Sainville, Aristide Maugée, los hermanos Achille, y los estudiantes africanos Leopold Sedar Senghor, Osmane Sosé y Birago Diop.

Grupo (Depestre, 1977) que cataloga de heterogéneo dado sus bases teóricas mixturadas. En los inicios de los años treinta, se realizaron dos publicaciones que marcaron a este movimiento, (*Legitime défense*, 1932) y (*L'Etudiant noir*, 1934).

En tanto, dentro del mismo movimiento de la negritud afrocaribeña, Franz Fanon un hombre rebelde, afrodescendiente francés-caribeño, filósofo, psiquiatra y escritor, quien es concebido como iniciador del movimiento de descolonización, continuó este legado, radicalizando la propuesta de la negritud⁷ en textos como “*Piel Negra*”, “*Máscaras Blancas*” (1973) y “*Los condenados de la tierra*” (1983), e invita a romper los límites impuestos por la civilización occidental que provocan la opresión y permite a los dominantes definir los términos del ser. De este modo, posteriormente fue asociado al pensamiento latinoamericano de las pedagogías decoloniales, dejando rastro en discursos críticos y emancipadores de la educación. Fanon demuestra cómo se transmiten los valores

⁶ Expresión empleada por primera vez por Aimé Césaire defensor de sus raíces africanas, siendo una palabra inventada para hacer referencia a un conjunto de saberes asociados a la experiencia de ser negro y a la reivindicación de esa existencia. Aquella iniciática designación nació a partir de su propia reflexión en relación con que los antillanos se avergonzaban de ser negros, buscando toda clase de referencias absurdas para designar a su negrura. (Ramallo, 2018)

⁷ Fanon desconfió de los entusiasmos exacerbados de la negritud. Se apropió de este discurso, pero se alejó también de él, planteando severas críticas, de hecho, en su obra el concepto no aparece como una categoría identitaria sino como un movimiento para crear otras posibilidades de existencia. (Ramallo, 2018)

estéticos blancos eurocéntricos a través de la educación, los cuales producen que las personas racializadas realmente se crean inferiores y dependientes respecto a sus opresores, esto se ve reflejado, por ejemplo, en que padres y madres tengan el deseo de que su hijo sea educado en esta ideología patriarcal de supremacía blanca. Fanon cree que las personas negras deben evitar entrar en el dilema de “blanquearse o desaparecer”, en lugar de esto deben crear los espacios para su propia existencia.

Por tanto, sus ideas de la educación descolonizadora también tratan de reinstituir modos de ser y conocer, despreciados en la historia colonizadora de la educación.

Fanon entendió el mundo colonial y el proceso de descolonización no solo como contextos históricos y sociales, sino que fue consciente de su propio posicionamiento en esos contextos, en tanto sujeto colonial, formaba parte del engranaje interno de su discurso.

Por ese camino nos llevan estos ensayos, de la mano de Fanon, a examinar y revisar el engranaje interno de algunas de las propuestas descolonizadoras articuladas por la discursividad crítica latinoamericana (Catelli, 2012).

El brasileiro Paulo Freire, pedagogo y pensador que ha realizado grandes aportes a la pedagogía descolonizadora, en su libro “Pedagogía del Oprimido” (1975) elabora una propuesta del que hacer de la pedagogía de carácter revolucionaria, innovadora y emancipatoria que se extiende más allá de la educación, y que trascienda la vida de las personas. El método de aprendizaje que propone no es de reproducción, sino más bien de reflexión y crítica, así el individuo que es víctima de opresión reflexiona y se forma a si mismo creando su conciencia de lucha para liberarse de la opresión. De este modo, hay dos momentos claves identificados por Freire. Primero hay que tomar conciencia de la realidad que se vive como oprimido sujeto a las condiciones que los opresores imponen, luego viene la iniciativa que deben tomar los oprimidos para liberarse, es decir no hay que quedarse en la simple toma de conciencia de la realidad, es necesario combatir ese estatus que lo reprime. Pero además de esto es muy

importante considerar que en esta propuesta freiriana, el individuo no puede liberarse a sí mismo, ni liberar a otros, más bien esta liberación debe efectuarse en comunidad. Siendo este uno de sus grandes principios, lo cual coincide con lo descrito anteriormente por la pedagogía Mixe. También se opone a lo que llama la educación “bancaria”, e invita al educando a mantener vivo el gusto por la rebeldía, agudizando su curiosidad que no debe ser fácilmente satisfecha, ya que esta hace de cierto modo, inmune a los sujetos ante el poder.

Además, Freire (1997) en su filosofía, realiza una serie de reflexiones, tanto teóricas, como vivenciales y praxeológicas, que hacen repensar el rol de los educadores. En este sentido los docentes deben reconocer que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción y construcción. En tanto, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender, es por esto por lo que el aprendizaje es un proceso inconcluso y permanente.

En una entrevista realizada por M. Marta Deidades a Inés Fernández Mouján, argumenta que Freire se habría cuestionado por los escritos de Fanon en “Piel Negra Máscaras Blancas” y “Los Condenados de la Tierra”, este último de enorme influencia en “Pedagogía del Oprimido (Deidades, 2014)”. Estos coinciden en sus ideas de liberación y descolonización, considerándolas como una urgencia política, ámbito en el que ambos se ven envueltos durante sus historias de vida, y desde la convicción de que no se puede apelar a la compasión del opresor, porque esta jamás será genuina. Además, reconocen que es necesario llevar adelante una resistencia ante la imposición colonialista, asumiendo que se debe decir, pensar y actuar dentro de los términos de una identidad cultural que se mueve desde los bordes, o como le llamaría Walsh “desde las grietas”.

Catherine Walsh, una pensadora contemporánea que participa en espacios de educación popular, y que compartió espacios de colaboración con Paulo Freire, en su conferencia “Pedagogías decoloniales: Insurgencia desde las grietas” (2020), aborda el concepto de grieta como un lugar desde donde se sitúa el pensar, sentir y actuar en resistencia ante el sistema de la colonialidad del poder, euro centrista, heteropatriarcal, capitalista, racista, presente en todas las esferas de vida y en la educación institucionalizada.

Ella utiliza esta metáfora de las grietas como la capacidad que tiene una flor de abrir fisuras en el cemento, llamando a la esperanza dentro de la desesperanza, apelando a que desde múltiples lugares y realidades se pueden realizar acciones que contribuyan a esta lucha. En este sentido entra en juego la pedagogía, en un rol de sembradora de semillas capaces de crecer, caminar y tejer la insurgencia que hacen agrietar al sistema. Catherine ha aportado enormemente en la conformación de las pedagogías decoloniales en textos como “La ancestralidad diáspora y el pensamiento afro andino”, “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano”, “Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época”, “Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad” y “Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I”, que son muy bien resumidas durante la conferencia anteriormente citada, y en que se pueden reconocer 5 claves para las pedagogías decoloniales. De este modo, parafraseando a Catherine se puede mencionar la primera y más abarcadora de estas claves, la cual habla del “cómo”. Estos “cómo” son los que le dan sentido y camino a las pedagogías decoloniales, coincidiendo con Freire en la idea de que las pedagogías no son una transmisión ni instrumentalización de conocimientos limitados a la institucionalidad, sino que deben ser analíticas y organizativas y que permitan cuestionarse lo impuesto, convocando a los saberes negados, minimizados, invisibilizados y subordinados como lo son los saberes ancestrales.

La segunda clave, hace referencia a la práctica del que hacer decolonial, que no tiene una sola forma de ser, pero que necesariamente debe volverse acción desde los modos de vivir, sentir-pensar, relacionarse y de ejercer la docencia. La tercera, invita a la pluriversalidad, haciendo referencia a las pedagogías decoloniales situadas y construidas en diferentes realidades y lugares que sufren opresión. Aquí se menciona también que las pedagogías decoloniales no son institucionalizables, sin embargo, si pueden ejercerse dentro de la institución si se cuestiona a esta y al estado.

La cuarta clave se basa en “aprender a desaprender para aprender”, proceso progresivo en que se debe tomar conciencia de los propios privilegios, y de la colonización sociocultural. Luego se debe reconocer lo que es negado por la imposición hegemónica colonial para desaprenderlo y abrir la mente a diferentes posibilidades del ser y estar en el mundo.

Finalmente, la quinta clave se basa en la praxis misma ejercida desde las grietas.

En los años recientes, resultado de la emergencia y fortalecimiento de procesos afros dentro de los países de la región, existe una atención cada vez más grande sobre la producción de conocimientos propios, especialmente en torno a lo ancestral, incluyendo el énfasis en la importancia de resignificar lo ancestral como estrategia de enseñanza y organización, poniendo en cuestión el discurso oficial (Walsh & García, 2002).

Mientras en lo que hoy se denomina Chile, también existen propuestas educativas de reconocimiento de pueblos ancestrales, un ejemplo de esto es la investigación realizada por Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña Cortés (2014), donde se exponen 12 características que debería tener un programa de educación intercultural en el contexto Mapuche:

- 1) Establecer el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes;
- 2) Contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad;
- 3) Asumir la educación mapuche (kimeltuwün), como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural, apoyada en los contenidos y finalidades educativas como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, para superar el desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar;
- 4) Una acción educativa que favorece el descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto al patrimonio cultural local;
- 5) Una práctica pedagógica fundada en la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación;
- 6) Un conocimiento acerca del patrimonio cultural local, mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas, las artes, los temas científicos y tecnológicos;
- 7) Una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales como de otras naciones;
- 8) Un reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;
- 9) Una conciencia no sólo de los derechos sino también de los deberes mutuos que tienen los individuos, los grupos sociales y nacionales;

10) La colaboración activa y participativa de la familia y la comunidad en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos;

11) El/la profesor/a debe conocer el contexto sociocultural de los estudiantes y estar dispuesto a aprender de sus experiencias educativas y socioculturales;

12) El/la profesor/a debe estar consciente de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y reevaluarla a la luz de diferentes perspectivas culturales y respetando diferentes patrones de pensamientos (2014).

El problema de la exclusión no se resuelve promoviendo estrategias de adaptación o inclusión de unos grupos excluidos, sino que exige también la visibilización de esta estructura colonial-capitalista-patriarcal en todos los ámbitos y la posibilidad de desmontar los hitos que la conforman (Arantzazu, 2018).

Para cerrar este apartado de aportes para la educación descolonizadora anteriormente mencionados, se puede decir que este tipo de educación se va a manifestar de diferentes maneras, lugares y contextos, y puede estar dentro o fuera de las instituciones, pero lo importante es que se dé el diálogo y la reflexión para tomar conciencia de las conductas que se reproducen como legado de la colonización y la posterior acción en su contra. Y de este modo, intentar liberarse de la colonialidad eurocéntrica, heteronormada, cisgénero, patriarcal, blanca, clasista, capitalista, industrializada, epistemológica y hegemónica, que pesan sobre las vidas y las corporalidades de las personas de este continente, Abya Yala. Pero además de producir esta suerte de emancipación, es importante reaprender y resignificar elementos que ya están presentes en la educación pero que no son abordados de la manera correcta. Dando énfasis en el “cómo” y no en el “que”, respecto al que hacer docente.

Finalizando esta idea, no se puede dejar de mencionar los aportes que se han realizado a la educación descolonizadora o decolonial, desde los movimientos de pedagogía zapatista⁸ en México, la etnoeducación⁹ en Colombia, el proyecto de educación intercultural de Cuba¹⁰ y tantas otras corrientes pedagógicas, que no llevan el título de educaciones descolonizadoras pero que suman para esta lucha.

4.2 Aportes para descolonizar el cuerpo.

Es pertinente recordar que en particular para esta investigación las definiciones de cuerpo y corporeidad se utilizarán como sinónimo, haciendo referencia a la percepción de cuerpo que se comparte dentro de culturas ancestrales de América (Abya Yala) y África¹¹ antes de existir el término “corporeidad”. Así, se asume la palabra cuerpo tal como corporeidad, forma de un ser integral material que no puede separarse de su historia, experiencias, sentipensares e identidad.

Anteriormente se evidenciaron efectos de la colonialidad sobre los cuerpos, tales como la definición de un prototipo de belleza hegemónico, definición de rol según el sexo biológico, binarismo de género, tabúes corporales y dominación violenta sobre cuerpos otros (femeninos, no binarios, racializados, animales).

⁸ La escuela del movimiento zapatista construye su propuesta educativa desde la comunidad, basados en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo. El fin de la educación zapatista es formar generaciones en la práctica de la autonomía y autogobierno para conservar su dignidad indígena. (La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación, 2019)

⁹ La etnoeducación entendida en el contexto colombiano, en el contexto americano, debe ser una educación para la emancipación cultural, social y política del africano e indígena, en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación (Zapata Olivella, 2008) en (Vélez 2008).

¹⁰ “La educación intercultural nació como reacción a la educación discriminatoria en la cual los niños de las minorías recibían planes de estudios que reflejaban la cultura y la lengua dominante de la élite de la sociedad (La educación intercultural en Cuba, 2008)”.

¹¹ Es pertinente señalar que no todas las culturas de Abya Yala y África tienen la misma cosmovisión, cada una se desarrolla desde su particularidad identidad.

4.2.1 Descolonizar cuerpo-territorio

Delmy Tania Cruz Hernández (2016), mujer feminista e indígena explica que la concepción decolonial, compleja y no dualista del cuerpo, nace de una noción de corporeidad en toda su multiplicidad, estableciendo una relación indisoluble entre el cuerpo y el espacio en que este habita, rompiendo la visión dicotómica entre materialidad-espiritualidad, sensibilidad-conciencia, naturaleza-sociedad y, obviamente, cuerpo-espíritu, pues la concepción del cuerpo/corporeidad está incorporada en esos “territorios-cuerpo”. Así, los pueblos originarios proponen luchar por el territorio, comenzando por sus propios cuerpos (en especial en el caso de las mujeres), porque entienden que lo que está en juego siendo amenazado es la vida, y no sólo la propia, sino la del mundo común.

Tal como se menciona en Haesbaert, (2020), la visión decolonial predominantemente ecofeminista y/o indígena del territorio se expande a partir del cuerpo individual al cuerpo de la propia tierra. En una posición aún más amplia de esta lectura “corpórea” y vivida desde el territorio, donde el territorio se entiende como el propio mundo vivido por un determinado grupo o cultura, que en conjunto con otros conforma mundos pluriversales, que deben garantizar la existencia en el planeta, tanto humana como de los demás seres que lo habitan.

Tomando este concepto de territorio-cuerpo, se pueden observar dos fenómenos ideológicos entre cruzados, la ecología y el feminismo. Desde la mirada ecologista, se exponen las conexiones innegables entre pueblos ancestrales, los cuales (según los testimonios y bibliografía analizada) tienen una profunda conexión con el medio natural en que habitan, teniendo saberes de la naturaleza como conceptos claves para la supervivencia y coexistencia. Estos saberes, como consecuencia de la colonización y su legado, fueron históricamente subalternados y aplastados por la modernidad capitalista, responsable de la alienación de la tierra, generando fenómenos como la sobreexplotación de los recursos naturales y la esclavitud para explotar estos recursos.

En el sur de Chile el pueblo-nación Mapuche lleva más de 500 años en lucha resistencia de su territorio ancestral wallmapu.

Llaitul y Arrate (2012) hablan del territorio como un espacio vital de relación con los otros elementos de la naturaleza y espiritualidad del nguenmapu¹², que les otorga una identidad común.

Es América Latina la región de las venas abiertas, hasta nuestros días todo se ha transmutado siempre en el capital europeo, o más tarde norteamericano.

Todo: la tierra, sus frutos, sus profundas riquezas minerales, los hombres¹³, su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos [...] nuestra derrota siempre estuvo implícita en la victoria ajena, nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza (Galeano, 2000).

La otra mirada que surge desde el concepto de “cuerpo-territorio” es la feminista, ya que al igual que se sobreexplota, cosifica, mercantiliza y se vulneran los recursos naturales-animales, esta situación se replica con las corporalidades femeninas, violando, sexualizando y vulnerando la soberanía que tienen sobre sus propios cuerpos.

¹² Espíritu dueño de la tierra (Equipo NAYa, 2020)

¹³ Refiriéndose a seres humanos.

En el 2019 en Brasilia fue la marcha de mujeres indígenas, la que reunió por primera vez 2500 mujeres de 130 pueblos originarios distintos, el documento final que divulgaron dice:

Queremos decir al mundo que estamos en permanente proceso de lucha en defensa del Territorio: nuestro cuerpo, nuestro espíritu [...] Como mujeres, líderes y guerreras, generadoras y protectoras de la vida, nos posicionaremos y lucharemos contra las cuestiones y las violaciones que afrontan nuestros cuerpos, nuestros espíritus, nuestros territorios.

Difundiendo nuestras semillas, nuestros rituales, nuestra lengua, nosotras garantizaremos nuestra existencia. [...] Necesitamos dialogar y fortalecer la potencia de las mujeres indígenas, retomando nuestros valores y memorias matriarcales para poder avanzar en nuestras peleas sociales relacionadas con nuestros territorios (Miotto, 2019).

En consecuencia, en esta investigación y desde la ideología de las autoras, se considera urgente impartir el cuidado y conexión con el medio ambiente como eje central de la vida y de la educación. Esto podría relacionarse con la danza, reflexionando sobre los significados de rituales danzados presentes en diferentes pueblos originarios y afrodescendientes, o explorando movimientos expresivos en el medio natural.

Fanon, entendió que el proceso de la descolonización propone que los cuerpos son el territorio de la disputa contra el colonialismo y el lugar de construcciones emancipatorias para las cuales no hay garantías.

Además, Fanon nota que el esquema corporal colonizado trae consigo un esquema histórico racial en el cual el “yo” es construido por otro (opresor), y todo lo contenido en el esquema histórico racial es asumido como propio; así pues, se distorsiona la propia realidad corpórea por los estereotipos y la convierte en realidad infrahumana, esencial, ahistórica y racializada (Oto, 2018).

4.2.2 Descolonizar el cuerpo en educación física

Entonces, ya entendiendo el concepto de cuerpo/corporeidad y todos los factores con que se relaciona al colonialismo, surge la interrogante ¿Cómo debe ser el proceso de descolonización del cuerpo? las respuestas pueden ser muchas, pues van a depender del contexto en que se aborden. Dentro del contexto escolar institucional, la asignatura que más se relaciona con el cuerpo y su movimiento es claramente la educación física, sin embargo, como se abordó anteriormente en el subcapítulo de “Escuela como reproductor de constructos sociales y su repercusión en el cuerpo e identidad de les educandos”, la asignatura no está exenta de culpa al reproducir estos patrones corporales coloniales.

Tal como lo plantea Ruggio, (2011), en la educación física ha pesado el viejo paradigma biológico-mecanicista, centrando su preocupación pedagógica en estimular el desarrollo de las funciones musculares, apoyándose en el tratamiento del cuerpo como una estructura de sistemas mejorables. De esta forma, se va limitando la posibilidad de alcanzar una comprensión profunda del ser corporal, ya que propone como fin la práctica deportiva idealizada y competitiva. Donde la construcción de la corporalidad se realiza para cumplir con lo establecido socialmente, es decir, para sentirse perteneciente y aceptado según los ideales de belleza corporal o de éxito deportivo, difíciles de alcanzar para la mayoría.

Astrid Ramírez (2017) en su estudio de magister en educación, llega a la conclusión de que le educador o educadora tiene la responsabilidad de impartir una clase en que la actividad física se aleje de los patrones de cuerpo estereotipado y hegemónico, para que les estudiantes descubran que lo esencial no está en lograr cuerpos que encajen con este patrón para que la sociedad los acepte, más bien, se trata de aceptarse a sí mismos y reconocer al otro como diferente, respetando esta diferencia y aceptando la igualdad de posibilidades de ser, relacionarse, y lograr objetivos. En este plano se combina el pensamiento crítico con el ejercicio físico, para lograr impartir el movimiento del cuerpo desde un escenario analítico y reflexivo respecto a los distintos modos de entender y ver

el cuerpo, eliminando así las relaciones de poder jerárquicas y patriarcales (entre otras formas de colonialidad) en el aula. En este que hacer docente, Astrid expresa que se debe “dejar ser” a los estudiantes, motivarlos a que hagan propuestas que irruman su formación sobre-estructurada, para que la danza no sea (en este caso en específico) una disciplina en la que sea más importante llevar las cuentas, ejecutar movimientos coordinados y estéticos presentes en la danza profesional. Al contrario, se busca que se convierta cada clase en una experiencia de diversión, recreación y valoración de lo que cada quien puede llegar a ser-hacer.

La educación física, como tecnología pedagógica que actúa sobre los cuerpos, participa de forma directa tanto en la construcción como en la reconstrucción de las identidades y de las subjetividades somáticas, de modo que no se puede ocultar que esté contribuyendo a la invisibilidad de los cuerpos que la historia situó en los aledaños de la cultura física (Pedraz, 2005).

4.2.3 Descolonización del cuerpo y su relación con la identidad, resistencia y creatividad

La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no sólo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos, e inteligentes que caracterizan al ser humano. “El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad (SEP, 2002)”.

Es importante incentivar a los estudiantes a una exploración corporal desde sus propias propuestas de movimientos, que surgen a partir de sus sentires, gustos, deseos, características personales, imaginación y experiencias, tal como dice Inma Martínez:

La educación de las identidades debe contemplar la corporeidad y la creatividad como elementos fundamentales en la consciencia y expresión del sentido personal y social. La corporeidad es la primera posibilidad de relación con los otros y de conocimiento de la identidad; la creatividad es la posibilidad de inventar, reflexionar, comunicar y transformar la identidad (2008).

El acto de crear es asumido como una práctica deconstructiva que lleva a desaprender, convirtiéndose en una posibilidad de descolonizar las mentes de la mano de la pedagogía, entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma [...]

Desde donde afloran realidades que interpelan nuestras propias realidades; es permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad (Alban, 2013)".

Guattari en (1973), dice que ese deseo de liberación corporal llama a renunciar a lo impuesto como civilizatorio y ordenado, para "vomitar" al sujeto moderno racial y moralista interior, salir del sedentarismo aplastante de la domesticación del estado civil consumista, para así explorar las fronteras de deseos desconocidos del cuerpo más allá de la "normalidad", más allá de la sexualidad, desde el territorio y la sensibilidad afectiva.

Esta domesticación es comparable al adoctrinamiento militarizado presente en las escuelas chilenas, en actos tan cotidianos para muchos como lo son la formación por estatura y sexo, el uso de uniforme, la distribución jerárquica del espacio aula en donde los estudiantes deben permanecer "bien sentados" y quietos durante largos periodos de tiempo, prohibiendo incluso algo tan básico

como lo es el ir al baño. Estas son situaciones que atentan contra la diversidad de corporalidades, costumbres, identidades de los educandos.

Como la identidad, un cuerpo no es estático ni terminado o completo, sino que es un proceso dinámico que acumula permanentemente sentidos nuevos y que está sujeto a cambios que buscan completar al ser como un individuo identificable y único, al cuerpo como territorio del Yo (Hall, 2003).

5.- Danza como resistencia ante la colonización.

“Mandó a quemar todas las quenas y demás instrumentos de la música de los indios, y había prohibido todas sus danzas y sus cantos y ceremonias para el demonio no pueda continuar ejerciendo engaños (Galeano, 2010)

5.1 Concepto de danza en un contexto de resistencia.

Debemos entender que el significado de la palabra danza varía según la cultura y la época, y que el término actual no puede recoger el amplio espectro de significados que ha tenido a lo largo de la historia (Urbeltz, 1994).

La palabra “danza” ha sido utilizada para definir diferentes conceptos, siendo complejo darle un solo significado que describa su globalidad. Existen diferentes ramas asociadas a la danza, por un lado, pueden ser técnica o coreografía, acercándose al mundo del espectáculo, dándole un sentido más estético. Por otro lado, está la creación corporal, arte, lenguaje corporal, ligados hacia el sentido más expresivo (2010).

En esta investigación la danza será abordada con más cercanía al ámbito de la exploración, lenguaje corporal, conciencia, autopercepción corporal, emocionalidad y reflexión, rescatando los significados e historia que esta contiene, pero sin olvidar la figura tradicional.

La danza es, por lo tanto, un modo de ser en el mundo, la expresión de la unidad orgánica del humano con el universo. Esta noción de la danza como cenestesia integrativa, es muy antigua y tiene, a través de la historia, numerosas expresiones culturales (Toro, 2007).

La danza como manifestación cultural de un colectivo, grupo e incluso de una nación, se ve permeada por la búsqueda de una identidad o identificación que la haga única, haciendo uso de una postura social-política clara y definida (Hall, 2003).

La danza como demostración social es producto de una actividad ritual, social o cultural que se prolonga hasta sus significaciones sociológicas o antropológicas más profundas (Banes, 1994).

En el trabajo de investigación realizado por Laura Morales (2017) se utiliza la danza como medio de liberación y movimiento en niñas, para salir de la colonialidad identificando elementos propios de la tradición y de la historia, reconociendo la formación de una identidad cultural y reflexionando sobre los modelos culturales vigentes.

La danza, es la puerta que se abre a la posibilidad de construir estrategias para afrontar la colonialidad del ser y del poder que se ha arraigado en las personas, las culturas y las sociedades, y cuya crítica contribuye a cuestionar, con miras a cambiar sus formas de actuar y ejercer poder sobre otras personas (Ramírez, 2017).

Las docentes colombianas María Paula Zamudio y Alexandra Ortiz Ochoa (2019), consideran que el contacto físico dentro del aula contribuye a romper estereotipos de género, facilitando la socialización entre pares, aumentando la empatía, para tomar conciencia de que el otro cuerpo también siente, aumentando la autoestima para lograr expresarse, fomentando a la conformación de identidad y, además, generando una auto regulación de sus conductas sin necesidad de un dispositivo de control. De esta forma, la disposición genera participación, motivada por la necesidad de ese espacio de liberación, una apuesta que se basa en el placer de aprender, respetando los ritmos de aprendizaje. Aprendizajes que son imposibles de valorar cuantitativamente.

Sabemos que hablar de cambios basados en la descolonización es una apuesta arriesgada ya que nadie nos confirma que lo que estamos haciendo está bien, pero es una apuesta a la transformación que es lo más certero, se necesita una transformación en las aulas, donde se reconozca al ser sentí pensante, un cuerpo que necesita ser visto movilizado y escuchado (Zamudio & Ochoa, 2019).

Las investigadoras Bassols, y otros, (2012) en su estudio, aplican una metodología de enseñanza corporal en un contexto “informal” o mejor dicho “no institucional”, en donde se rompe con las relaciones jerárquicas de poder, con el fin de eliminar así los dispositivos de control basados en la vigilancia y el castigo, de esta forma, según el testimonio de las mismas investigadoras, se observa un aumento de la creatividad, seguridad y reconocimiento de las posibilidades de movimiento, alejándose así del estereotipo occidental. Las autoras en dicha investigación expresan:

Uno de nuestros objetivos como docentes en formación es lograr una relación en la cual el poder sea de todos, un poder que nos ayude a deconstruir imaginarios, para así crear nuevas posibilidades, rompiendo las relaciones de poder instauradas en el aula para que desde allí se genere un ambiente distinto al impositivo conductual que siempre prevalece en las clases regulares (Basslos, 2012).

En el trabajo de Santiago Diaz (2020), se aborda la decolonialidad del cuerpo desde las performances¹⁴ que hacen “cuerpxs políticxs”, de esta forma se visibilizan las huellas de la colonialidad del poder del ser y del saber, expresado en los poderes hegemónicos, sus violencias, sus asedios y acosos brutales. Este “hacer cuerpxs” es un proceso de descolonización constante contra todo lo que domina, jerarquiza, individualiza, impone identidades, apaga la vitalidad deseante y creadora de los cuerpxs en sus subjetividades.

¹⁴ Entiéndase el término “performance” como una acción corporal artística danzada o teatralizada usada como mecanismo de expresión y denuncia.

5.2 Aportes de la danza como resistencia

En primer lugar, es necesario expresar que se lamenta el hecho de tener que exponer esta temática desde fuentes academicistas ya que esto reduce brutalmente la información disponible, considerando que la mayoría de los hechos acontecidos como danza resistencia desde la colonización, han sido saberes e historias transmitidas de forma oral, ya que la escritura era de muy difícil acceso para estas culturas que fueron tan violentamente silenciadas, esclavizadas, asesinadas y subalternadas. En este escenario las danzas y otras manifestaciones artísticas de resistencia cultural se presentan como rebeldía y no obedecen a las imposiciones academicistas e institucionales, ya que estas están influenciadas por la colonialidad del saber. Debido a lo anterior, con el objetivo de ser consecuente con la postura decolonial adoptada en esta memoria, en este apartado también serán tomadas en consideración fuentes populares y autogestionadas de información como, por ejemplo, entrevistas y documentales.

Al ser la danza un lenguaje capaz de entregar mensajes también puede utilizarse para expresar descontento social, basta con recordar las veces que se ha visto la presencia de tambores y diversas expresiones corporales en manifestaciones sociales, tanto en Chile¹⁵ como en muchos otros países de Abya Yala y el mundo.

Amílcar Cabral (1973), quien fue dirigente revolucionario por la independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde, teniendo un importante rol en los movimientos anticoloniales, considera que en situaciones de dominación y colonialismo las culturas originarias muestran una extraordinaria fuerza en la resistencia. Estas luchas se caracterizan por un fuerte aumento de expresiones culturales, en un intento de reafirmar y consolidar la personalidad de la cultura que está siendo oprimida, y de esta forma negar la cultura de su opresor.

¹⁵ “La performance *Violador en tu camino* de Las Tesis, reconocida mundialmente, es una de los cientos de representaciones teatrales, de danza, música y acciones artísticas que se han realizado en las calles chilenas en estos dos meses de revuelta. Intervenciones callejeras donde la creación, coordinación y el aporte colectivo han permitido compartir piezas de arte y denunciar diversas formas de abuso, ya sea policial, económico o patriarcal (El arte de la protesta en Chile: un estallido creativo, 2019).

Permitir la desintegración cultural y olvidar su historia significa para el pueblo colonizado perder su derecho y voluntad para poner en práctica su iniciativa histórica. Como elemento en la lucha contra el colonialismo, la cultura adquiere su significado de oposición completo y fuerza cuando está en las manos de las masas de las clases subordinadas en sociedades coloniales (Rudé, 1980).

De esta forma, al ser la danza una expresión cultural, toma un rol social de resistencia ante la colonialidad desde diferentes luchas y geografías.

En el texto de Isabelle Leymarie (2015) se hace un profundo informe de los legados afrodescendientes en la música y cultura en Abya Yala (América Latina). En sus escritos describe como en la época de la esclavitud, los patrones se dieron cuenta de que la música estimulaba la producción en los campos esclavistas, así, incitaron estas prácticas de canto, danza y percusión, sin embargo, cuando los blancos se dieron cuenta de que las personas esclavizadas ocupaban estas manifestaciones para incentivar a la rebelión, fueron prohibidos los tambores, las reuniones de africanos y los bailes. De esta forma los cultos negros, las músicas y especialmente las danzas, fueron consideradas prácticas perversas y diabólicas (acompañándose también la práctica de la evangelización). Fue así como clandestinamente las personas esclavizadas (y más adelante los quilombos y cimarrones) fueron reconstruyendo instrumentos musicales con materiales de fácil acceso como, por ejemplo, la quijada en Perú (hecha de mandíbula de burro). Gracias a esto y a pesar del proceso de invisibilización y dilución de la cultura afro, muchos bailes evidencian aún sus raíces africanas. Géneros como el candombe (kan'dombele, "rezar a los dioses" en lengua bantú), el gumbé, el gragé, el cocoyé, la bámbula, la cueca, la calinda, el calipso, fandango, la tumba (bantú) se han difundido entre varios países latinos, del caribe y del sur de EE. UU.

El educador puertorriqueño Ángel Quintero Rivera (1978-2017), en su compilación de textos describe relaciones entre la música, la danza, la rebelión, el cuerpo, entre otras. Aquí menciona como en el Caribe el ritmo y el movimiento antecedieron los primeros “diálogos” entre pueblos. Y como junto a esto se conformaron las identidades socioculturales de los caribeños, íntimamente vinculada a las formas de expresión y comunicación sonora que han sobrevivido a los violentos procesos colonizadores. Ángel destaca la importancia de la música y la danza en sentido político, como resistencias, solidaridades y conflictos con la colonialidad del poder, en donde históricamente la apropiación de estos legados culturales ha sido central en las luchas sociales y la multiplicación de su ejercicio, tales como componer, tocar, cantar y bailar, para la conservación ritual de la memoria.

5.3 Ejemplos de danzas vigentes de culturas oprimidas en resistencia

Cómo desarrolla Daponte (2019), según la descripción de Enrique Luza, las danzas importadas, como el vals, la polka y la cuadrilla llegaban a los poblados en formato de partituras que fueron difundidas por la burguesía de aquellos tiempos, los músicos del pueblo las interpretaban en sus instrumentos y, en el caso de las obras de mayor éxito, éstas se aprendían de memoria y se convertían en patrimonio musical colectivo.

La nueva burguesía chilena, en tiempos de autoritarismo europeo y Republicano, fueron borrando y/o “refinando” los pasos y las gestualidades de las danzas tradicionales de pueblos originarios y afrodescendientes.

En el siguiente apartado se presentarán sólo algunos ejemplos de la innumerable cantidad de danzas de resistencia de culturas históricamente oprimidas en Latinoamérica/Abya Yala. Estas danzas están vigentes en la actualidad y representan símbolos de resistencia en territorios dentro y cercanos al actual Chile.

5.3.1 El Tumbé como símbolo de la afrochilenidad

La afro chilena Carolina Letelier en el 5to conversatorio *La casa del tumbe* organizado por el colectivo Tumbe Carnaval (2021) cuenta que el tumbe:

Es una recreación del tumbe que se bailaba antiguamente, ya que la mayoría del registro fue borrado durante el proceso de “Chilenización” y blanqueamiento. [...]. Los pasos bases como la aceituna, el algodón, tumbe y machete, son inspirados en las actividades laborales de los afrodescendientes en el valle de Azapa. Se toca con el bombo, repique, matraca y quijada de burro (esta última ya no se encuentra tan presente) y el 2008 se masifica el uso del shekere africano. Luego el pulso se va acelerando y la cadencia de la cadera va más rápido.

En este mismo espacio el afro chileno Edgar Vargas quien entre otras cosas es creador del bloque *Afro Tumbe Contemporáneo*, explica que el tumbe por sí mismo es afro resistencia porque es la reconstrucción de memorias, historias y anécdotas que contaban los ancestros. Nace desde la comunidad y de la necesidad de visibilizar que existen negros en Chile. [...] El tumbe es uno, pero hay distintas formas de bailarlo, por ejemplo, está el tumbe de rueda donde se improvisa con la integración de los pasos básicos, esta forma es más social, también existe el de carnaval en formato pasacalle y el tumbe contemporáneo, que surge cuando Edgar realizó su tesis con la idea de recrear sus raíces familiares, sumado a aprendizajes de estudios en la danza contemporánea investigando el cuerpo, su esencia y movimiento, dándole a esta danza un discurso social más allá del que ya existe en el tumbe por sí solo, agregando también patrones naturales de la danza africana. En sus palabras *“Hacer danza tumbe es parte de la lucha (2021).”*

Estos relatos coinciden con lo expuesto en la completa obra de Franco Daponte (2019). En esta se relata que la población afrodescendiente de Arica, desde comienzos del siglo XXI se suman al movimiento reafricanizador de América Latina. Una de sus acciones constituye la recreación de los carnavales negros, donde se realizan presentaciones de comparsas acompañadas por tambores y diversos idiófonos rescatados del imaginario carnavalesco afrolatinoamericano. Daponte comparte un extracto de una entrevista realizada por Gustavo del Canto (2002)¹⁶ y publicada en el periódico *Primera Línea*, a doña Francisca Ríos de Sánchez, antigua vecina afrodescendiente de Azapa, donde ella relata:

Existía el Baile de la Lumbanga¹⁷ [barrio de Arica]. Yo nunca lo bailé porque era muy niña, pero recuerdo que los mayores se ponían en círculo y comenzaban a golpearse cadera con cadera. Era pura percusión, tocaban sobre una mesa, un barril de aceituna o cualquier cosa” (Ríos F, 2002)

Julia Corvacho, afroariqueña (2012), recordaba la alegría de la danza durante el carnaval, ella describe que el tumbé o tumba carnaval consistía en ir con un bombo, una quijada y una guitarra bailando en ronda, donde las parejas coqueteaban y se hacían desprecios, mientras iban bailando y cantando coplas improvisadas (cuatro versos de seis sílabas en los que riman los versos pares), al terminar la estrofa se gritaba en coro ¡tumba carnaval! que señalaba cuando la mujer tumbara de un “culazo” al hombre como una señal de que dejara de molestarla, todo esto en una sana alegría.

¹⁶ La publicación original de Gustavo del Canto del año 2002 contenida en el periódico digital www.primeralinea.cl ya no está en la web. Sin embargo, el autor, con el objetivo de preservar su escrito, lo ha subido a la siguiente dirección web: <http://diadelaetnia.homestead.com/chilenegro.html>

¹⁷ En Arica la palabra *Lumbanga* significa “barrio o lugar de negros”; en la ciudad existió un barrio con este nombre, donde vivían los negros: “En el puerto de Arica, la población negra logró recrear un espacio que pudo haber expresado cierta cercanía con raíces originarias dejadas en el continente africano. Es el caso del llamado ‘barrio Lumbanga’, uno de los espacios de expresión y de convivencia de los hombres y mujeres negros” (Briones 2004, 813).

Pablo Domínguez (2009) director de la comparsa *Sabor Moreno* indica que, a diferencia de otras músicas con origen negro en Chile, el tumble ha podido desarrollarse bajo los cánones musicales afrolatinoamericanos, porque posee una línea melódica con un carácter rítmico carnavalesco el cual se baila en comparsas y que acoge la transculturación de ritmos e instrumentos vinculados al proceso reafricanizador de Latinoamérica.

Según Mariana León (2015) el tumble se ha incorporado en celebraciones como La Cruz de Mayo, la fiesta patronal de San Miguel de Azapa o la de San Juan. Festividades que son resultado del sincretismo (u ocultamiento) religioso y en las que se recuerda la participación de “los abuelos” cantores de oficio.

Para finalizar, cabe destacar que en el texto de Daponte anteriormente citado en este apartado, Franco realiza una hipótesis que apunta a que el tumble original descende del antiguo Cumbé¹⁸ colonial debido a su semejanza en el carácter colectivo y carnavalesco, el entrechoque de caderas o pelvis¹⁹, el acompañamiento rítmico, la utilización de instrumentos de percusión como barriles, tambores y quijadas de equino.

5.3.2 Danza de la Nación Aymara en resistencia

Según la Biblioteca Nacional en los archivos de Memoria Chilena, el pueblo Aymara está “Integrado por más de 3 millones de personas que se distribuyen entre Perú, Bolivia y Chile (MM,2018)”.

El pueblo Aymara hoy se reconoce por una fuerte cohesión que ha sobrevivido a siglos de explotación económica y aculturación forzada. A pesar de esta constante represión, son varias las danzas Aymara que continúan. Entre ellas algunas más conocidas y aún vigentes como lo son, la danza del Huaino y la

¹⁸ El cumbé (o para cumbé) es una danza de procedencia africana, se realizaba en el espacio público, en un contexto festivo, se caracterizaba por el meneo del cuerpo y el contacto corporal de pelvis o caderas. Su nombre se relaciona a raíz kumb, de África occidental quiere decir hacer ruido, al igual la palabra kumbaallá en el Congo, mientras en la lengua malinke del mandinga, cumbe significa encuentro (Ortiz,1924).

¹⁹ En las danzas afro coloniales de negros, zambos y mulatos, el choque pélvico era una de las características principales. En algunos lugares como Brasil se las llamaba danzas de ombligada y se caracterizaban por ser bailadas en un ruedo al son de ruidosos instrumentos musicales (Carneiro 1961, 5-12).

Cacharpaya, estas danzas tienen un origen anterior al proceso de colonización por parte de los españoles, ambas son de carácter colectivo y se llevan a cabo en celebraciones como los Santos Patronos, o en actividades de enfloramiento de ganado.

Otra danza de este pueblo es la de los bailes packochis, respecto a ella se desconoce cuándo nacen estos bailes, pero respecto a su contenido se infiere que es de los años de la conquista. Xabier Albó comenta que “Es muy probable que el primer gesto de resistencia contra la conquista española haya sido el Thaqui Unkuy que significa “bailar y cantar “ritualmente invocando protección divina para la lucha contra los invasores (Iturri J.S 1998)”.

En la revista *Chasqui* Edición N° 62 “La danza Aymara como resistencia”, se describe que los bailes packochis se caracterizan por bailarse en son marcial, y se le suma el ritmo del manejo de las espadas. En cuanto a la vestimenta, se usan pelucas rubias y desordenadas, además de máscaras que representan al español. La ejecución era la caracterización burlesca por parte del danzante llamado “Wirachora”, representando a personajes como el corregidor o el gobernador, usando trajes exageradamente pesados de más de 20 kilos. En el transcurso del baile deben zapatear con destreza y habilidad, además se menciona que el bailarín de esta danza debe ser una persona representativa, y no puede cometer errores. Según la creencia si durante el baile falla, el danzante fallecerá, pero si todo sale bien traerá riquezas y alegría para la comunidad.

Sobre el origen del nombre de este baile se tiene dos versiones. Se dice, por un lado, que viene de paco (pelo rubio en aymara). Otra versión señala que viene de pa’cuchis (“par de chanchos”), con el que los indios se referían a los blancos. particularmente a militares y clérigos. La letra que de tanto en tanto entonan los bailarines, cargada de resistencia a la invasión castiza, parece confirmar esta segunda hipótesis. (Iturri S.J 1998).

Para Álvaro García Linera, ex vicepresidente de Bolivia interpreta que los pakochis, “constituyen una ritualización, el hecho de haberle arrebatado los

símbolos y la derrota militar del otro. es una burla, la culminación simbólica del empoderamiento de los aymaras frente a los sitiados obligados a comer ratas (García A.L 1997)".

Sin el nivel de armas con el que llegó el colonizador, y sometidos a rendir culto a otros reyes y a un Dios diferente, es la danza la que convirtió su cultura en un espacio de resistencia ante el colonialismo donde mantenían viva su identidad, su esencia.

Las consecuencias de estas manifestaciones subversivas, trajo la persecución de los "tamborileros" y quema de todo instrumento, prohibiendo sus danzas, cantos y ceremonias, castigándose por "hacer pactos con el demonio".

El alfabeto gráfico quechua-aimara es reciente, básicamente la cultura Aymara continúa siendo reproducida de manera oral generación tras generación, y han resistido hasta la actualidad, cambiando un poco pero su danza, es una herramienta que ha mantenido viva su identidad pese a las prohibiciones, persecuciones, intolerancias y discriminaciones.

5.3.3 Danza en resistencia, Nación Mapuche.

En la cultura mapuche existe la noción de la relación con todas las formas de vida interconectadas con todos sus elementos, desde los cerros hasta los ríos, así también la formación de su identidad con su gen y energía respectiva de cada zona.

El aprendizaje, uso y mantención del idioma, las costumbres, ritos y prácticas musicales y sociales, así como la generación de estructuras asociativas propias, han caracterizado la lucha de los mapuches por mantener sus raíces culturales ·en la gran urbe (F. Kilaleo 1992, 7-12).

Según el texto, “Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche (2017)”. Las comunidades desde antes de su radicación vienen trabajando y colaborando en distintos tipos de actividades durante su cotidianeidad. Ejemplo de esto serían los Mingako (faenas de sustento económico), Rukan (trabajos colectivos en la construcción de viviendas, Elwun (ceremonias fúnebres), Guillatún o ceremonial religioso Mapuche, Igkamapu o reclamaciones por la restitución territorial de espacios usurpados considerados ancestrales.

Acorde a la investigación se destacan algunas ceremonias como el Guillatún o feyentún, donde las danzas del purrun o choike purrun, son realizadas para ceremonias religiosas llevadas a la práctica periódicamente.

Es así como el *pürún*, es decir, danza en lengua mapudungun, tiene una importante instancia de expresión en el *ngillatún*, donde los participantes bailan en filas semi-circulares siempre mirando al altar ritual o *ngillatué*, el que está siempre orientado hacia el este y, por ende, hacia la Cordillera de los Andes, todos puntos de bienestar y felicidad (MM. 2020).

De manera más específica se describe en la siguiente cita algunas de las características en la danza mapuche.

El *loncomeu* es la danza con acentuados movimientos de cabeza; el *ruketu pürún* es cuando predominan pequeños saltos; el *mellaaschnakm pürún* es un baile suave con movimientos marcados en el suelo; y el *trafyén pürún* es cuando los bailarines se mueven frente a frente.

Así también, hay algunos estilos que son más frecuentes o populares, como por ejemplo el *choique pürún* o "danza del avestruz", de carácter recreativo realizada en fiestas y rituales; o el *kollón pürún* o "danza del enmascarado", el que se baila con ocasión del *palín* o *palitún*, el deporte más popular entre el pueblo mapuche (MM.2020).

Las comunidades recurren de manera regular a participar colectivamente en las rogativas o iniciaciones, conectándose con la tierra y el plano espiritual uniendo la fuerza y energía para sus actividades diarias, también se realizan cuando se requiere hacer llover o en el transcurso de ceremonias medicinales, en donde al final es el ruido del río, del viento y el crujir de los árboles, hierbas y montañas, más las fuerzas espirituales las que ayudan a superar dichas dificultades.

Esta conexión se ha visto entorpecida de manera directa tanto por las consecuencias que traen las empresas extractivistas en la zona, como también por la forzosa emigración y desarraigo de los mapuches urbanos, afectando así la cultura y salud de las personas, pero no así, la realización de las ceremonias tradicionales.

Ejemplo de esta resistencia es la experiencia que relata Jorge Martínez en el acta del segundo congreso chileno de antropología, tomo I “Mecanismos de Anclaje de la Identidad Musical Mapuches Urbanos”. Dónde relata que:

Desde mediados de la década de los '80 ha sido preocupación de María Huichalao, que es el jefe de familia, mantener y desarrollar elementos de identidad cultural en sus hijos y sus hermanos mapuches. Esto la ha llevado a convertirse en el centro de un movimiento asociativo que ha organizado nguillatunes, palines (cf. Pascual Coña 1984, 371-395) presentaciones en lugares públicos, manifestaciones políticas y sociales y un sin fin de actividades de agregación cultural e identitaria. (Martínez J. Y 1995).

El kultrún es regularmente tocado por mujeres y en los bailes, los danzantes usan a veces kadhahuillas y ramas de canelo (Martínez J. Y 1995).

5.3.4 Danzas afrobrasileras en resistencia

Uno de los países que más se ha destacado por su lucha cultural mediante la danza y los ritmos es Brasil, el cual en tiempos de esclavitud fue un punto estratégico en la trata de personas africanas. Esto se ve reflejado en la capoeira, las variaciones de sambas, congadas²⁰, los blocos afro y las danzas de orixás.

Tal como se menciona en la página web de la fundación cultural brasileña (Palmares, 2011), los blocos²¹ tienen un fuerte poder político, levantando la bandera de lucha antirracista por la afirmación de la identidad negra. Hoy en día la mayoría de los blocos afros amplía sus actividades más allá del carnaval, en espacios donde trabajan sus ideas de forma comunitaria, promoviendo acciones educativas para la población de barrios periféricos y pronunciándose en actos políticos contra el prejuicio y discriminación racial. Uno de los mayores representantes de los blocos afros es *Ilê Aiyê*, creado en 1974 en el barrio *Liberdade* de Salvador de Bahía, lugar donde se concentra la mayor cantidad de afrodescendientes fuera de África. A pesar de las dificultades impuestas por el racismo y la represión, *Ilê* continuó su trayectoria como grupo pionero, abriendo las puertas a otras organizaciones similares como Olodum, Timbalada y Afro reggae.

²⁰ En los escritos de Aline Guerra da Costa, Cláudia Ribeiro y Fábio Pinto Gonçalves (Dimensões lúdico-sagradas e resistências das congadas em Lambari, 2020) se relata la función que ha tenido la fiesta danzada “congadas” en la conformación identitaria de los afrodescendientes en Lambari, Brasil, ya que esta fue creada por personas esclavizadas como rendición de homenaje a sus raíces africanas.

²¹ Grupos populares de percusión y danza afrobrasileña frecuentemente presente en carnavales (a modo de pasacalle)

Capitulo II: Marco Metodológico

Fundamentos metodológicos de la investigación

2.1 Fundamentos metodológicos de la investigación.

A continuación, se definen los lineamientos generales y pasos metodológicos de la presente investigación

2.1.1 Paradigma.

La matriz de ésta se enmarca a partir del paradigma Interpretativo. Para Pérez Serrano (1994) una de las características más importantes es que este paradigma:

“Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente (Pérez Serrano, 1994)”.

Esta elección permite escoger y sistematizar los instrumentos y procesos de esta investigación, con el objetivo de comprender y reflexionar sobre las definiciones epistemológicas de los conceptos base de la investigación, como también de experiencias para obtener una visión holística e integral de la muestra de estudio; logrando una descripción fiel en base a la verdad y realidad del contexto y grupo entrevistado.

Recordando que esta investigación, busca proponer una metodología descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para la clase de Ed Física, es que desde esta perspectiva interpretativa es fundamental indagar en la comprensión y reflexión tanto de las definiciones epistemológica de los conceptos base de la temática como de les entrevistades para la construcción de la realidad dinámica en la que se desenvuelve esta.

Cuando se habla de construcción de realidad, desde el paradigma interpretativo es importante reconocer la siguiente reflexión:

La realidad construida es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos.

De esta manera, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad (Gonzalez M. J., 2001).

Esto no quiere decir que esta posición epistemológica ignore los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan y oprimen a los individuos en lo cotidiano. Simplemente se trata de asumir que esos factores limitativos no configuran necesariamente la actividad y el pensamiento del grupo de entrevistados y que esos factores son, también, un producto de la praxis humana.

2.1.2 Enfoque

Es así como esta investigación, es de carácter cualitativo, ya que permite conformar una base de información a partir de conversaciones, recuerdos, emociones y lecturas de diversas fuentes. Este tipo de investigación permite a través del diálogo incorporar lo que los entrevistados dicen, reconstruir sus experiencias, reflexiones, pensamientos tal como son expresados por ellos mismos. Esto sucede por medio de conversaciones y testimonios que transmiten y comunican información. Por lo que este enfoque permite flexibilidad al considerar a los entrevistados, e incluso profundizar o variar en nuevos aspectos que puedan presentarse en el desarrollo del estudio.

El conocimiento cualitativo opera como escucha investigadora del habla investigada. La disposición como escucha de la instancia investigadora posibilita la manifestación como habla de la instancia investigada. Lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social.

El orden del sentido es lo que emerge, como estructura de significación articulada desde una perspectiva investigada, lo investigado (Canales, 2006).

Esta mirada permite en el proceso de la investigación una visión integral, donde las personas no son reducidas a variables, sino, que se les considera en su totalidad.

Al ser una investigación con un enfoque teórico cualitativo, la problemática de la colonización se plantea desde el evidenciar en base al propio testimonio de les involucrados, afrodescendientes, pedagogs y pertenecientes a pueblos originarios. Su experiencia dentro del sistema institucional educacional, acompañada de la comprensión y análisis de procesos y conceptos que abordan la temática.

Es por esto por lo que requiere de un diseño que permita el estudio de tipo fenomenológico el que se abordará en el punto que viene a continuación.

2.1.3 Tipo de investigación

En concordancia con el enfoque descrito anteriormente es que esta investigación es de carácter fenomenológico. En palabras de Husserl citado por Miguélez, 2004 define la fenomenología como: “La ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia (Husserl, 1986)”.

Debido a esto es que se considera que el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular, sino descubrir en él la esencia válida universalmente, y aplicable científicamente.

En otras palabras, la perspectiva subjetiva de les participantes se convierte en un elemento decisivo del proceso de investigación. Esta validación ocurre por medio de procesos y etapas de esta investigación, las que vendrían a ser como la observación de carácter natural, el registro de lo más espontáneo posible del

discurso lingüístico como también la comprensión de los involucrados y su posterior reflexión en cuanto a la información obtenida.

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias (Husserl, 1986).

Filosofía y disciplina que contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo.

Producto de esto, se considera que:

La educación sitúa en el método fenomenológico no solo una alternativa de interpretación y comprensión. Además de ello, encuentra en este método su propio sentido; estableciendo cómo desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia (Fuster, 2019).

2.2 Planteamiento de las preguntas de investigación y objetivos específicos.

A partir de las problemáticas anteriormente evidenciadas en la introducción, ¿De qué forma se puede aportar a la descolonización del cuerpo a partir de la danza de culturas oprimidas en la clase de educación física? Se experimenta un proceso de profunda reflexión y resignificación del quehacer docente, ante estas transformaciones, las cuales han puesto en jaque el imaginario y la mentalidad tradicional que se ha reproducido histórica, social y culturalmente a través de diversos dispositivos institucionales que promueven un cuerpo envuelto en roles hegemónicos de la sociedad, como lo es justamente el espacio en los cuales se desempeñan las autoras de esta investigación como docentes, es decir, la escuela tradicional.

En este escenario, la educación y la sociedad se encuentran en un enfrentamiento cultural, entre el nuevo entorno social y los viejos paradigmas de larga duración, reacios al cambio, traducidos en desigualdad, racismo, machismo y fascismo extremo, los cuales han sido visibilizados en el último tiempo dentro del contexto nacional chileno.

En este sentido, nos cuestionamos de qué manera la escuela es parte de la reproducción de la estructura colonial de la sociedad, la cual amparada bajo el marco curricular entregado por el Ministerio de Educación y específicamente en los planes de Educación física y salud, revela el carácter estandarizado y oficialista del currículum chileno. Del mismo modo, se evidencia un “currículum oculto” donde prima un carácter androcentrista, racista que invisibiliza las relaciones de “raza”, buscando normar y homogeneizar un “cuerpo hegemónico” en sus estudiantes, orientado desde una corporeidad neutra/ con roles de género/ heterosexual/ blanca/ cis/ colonizadora, constituida en base a temáticas y contenidos que excluyen a les migrantes, afrodescendientes, naitves, mujeres y disidencias sexuales de los saberes en general.

Ante este escenario y problemática que urge en los espacios educativos, es que se propone el siguiente objetivo general de la investigación, dice así:

- Elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para la clase de educación física.

Para poder desarrollar este proyecto es que las investigadoras trabajarán frente a las interrogantes expuestas a continuación.

- ¿A qué se refiere el proceso de la colonización del cuerpo?
- ¿De qué manera la danza ha aportado a la resistencia en contra la colonización de los cuerpos en Latinoamérica?
- ¿Cuáles son las danzas de culturas oprimidas que se mantienen en la actualidad?

Por consecuencia a estas interrogantes se toma la decisión de responder, estudiar y reflexionar por medio de los siguientes objetivos específicos:

- Definir el proceso de colonización y su influencia en la corporalidad.
- Describir la influencia de la danza como expresión de resistencia a la colonización de los cuerpos en Latinoamérica.
- Analizar algunas danzas de culturas oprimidas que se mantienen en la actualidad para desarrollarlas en la propuesta.

Estos pilares de la investigación tienen la finalidad de guiar la obtención de información necesaria que den sustento a la elaboración de la propuesta educativa.

2.3 Métodos de investigación

De acuerdo con la presente investigación que es de tipo explicativa, se darán a conocer los métodos teóricos y empíricos que se desarrollan en la investigación. La investigación explicativa se caracteriza por responder al origen de eventos físicos y sociales, entender las condiciones en que ocurre un fenómeno y por qué se da, así mismo las variables que están relacionadas.

2.3.1 Métodos Teóricos

A continuación, se expondrán los sustentos teóricos de la investigación (2006).

- *Sistematicidad*: Otorga los medios para dar una estructura y orden racional a la investigación con respecto al objeto de estudio. O también al producto de los instrumentos y aplicación de métodos empíricos y teóricos. La presente investigación reconoce que este método es una iniciativa, un objetivo que nace a partir del objeto de estudio. En este caso el objeto de estudio es la colonización del cuerpo. Desde la perspectiva de las investigadoras como futuras docentes, es que se ve la necesidad de abordar este objeto de estudio desde una mirada pedagógica y responder de la siguiente manera: Elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para la clase de educación física. Este objetivo de la investigación será el pilar en el que se desprende el orden y estructura de la investigación los que posteriormente, luego de análisis, comprensión y explicaciones abordará el objeto de la investigación con su propuesta.
- *Análisis – síntesis*: Permite la posibilidad a las investigadoras de desmembrar la idea central o “tema” de la investigación y así relacionar sus componentes. Une y combina cada parte previamente analizada en su singularidad para posteriormente buscar características generales y realizar síntesis de esta.

El tema central de esta investigación es, “Danza y colonización del cuerpo en educación física”. Las investigadoras realizan un análisis de cada factor por separado para identificar la influencia de la danza en el proceso de colonización del cuerpo y por consiguiente se desarrolla una síntesis de la relación entre esos factores.

- *Análisis Documental*:

Medio para analizar la información que proporciona la literatura como investigaciones, teorías y documentos con el fin de adentrarse en el objeto de estudio considerando los procesos no observables directamente.

Como se menciona anteriormente el objeto de estudio es “La colonización del cuerpo”. Durante la investigación se adentra en procesos relacionados con el objeto, como la colonialidad, descolonización, corporeidad, entre otros.

- *Histórico- Lógico:*

Se investiga una trayectoria específica de un suceso y su desarrollo, esto con el fin de exponer los antecedentes del problema científico o del objeto de estudio.

En la presente investigación este método se utiliza en distintas etapas, como en la definición del proceso de colonización y su influencia en la corporalidad. También se usa cuando el objetivo es describir la influencia de la danza como expresión de resistencia a la colonización de los cuerpos en Latinoamérica y finalmente cuando se analizan algunas danzas que están resistiendo en la actualidad.

2.3.2 Métodos Empíricos

La selección de este método se corresponde con la realidad que la investigación quiere conocer. Para ello se utiliza:

Selección de información bibliográfica y documental.

Estudiar libros, documentos e investigaciones, artículos y videos, con el fin de analizar y responder a las preguntas científicas pertenecientes a la investigación, con información fidedigna y respaldada en la bibliografía. Todo esto se complementará con las técnicas de análisis documental o bibliográfico, análisis síntesis y análisis histórico-lógico.

Técnica de la entrevista

Se utiliza esta última herramienta considerada como una posibilidad muy completa de recoger información tanto verbal como no verbal e incluso identificar aspectos psicológicos. Se respetarán los sentires y pensares de las experiencias personales, ya que se considera de gran valor la participación de les entrevistades.

Se utilizará una entrevista creada por las autoras con la característica de estar compuesta solo por preguntas abiertas para enriquecer la calidad de información. Esta herramienta fue previamente autorizada y evaluada por expertos que actualmente desempeñan la labor de docentes de educación física, con el fin de responder y complementar el desarrollo de la investigación y sus objetivos, recopilando información en terreno.

2.4 Universo, Población y Muestra

A continuación, se presenta la definición de los conceptos Universo, Población y Muestra. Al tratarse de una investigación educacional este ítem tiene el fin de especificar la elección y relación de los individuos con el objeto de estudio de esta investigación, para ello se ocupará de referencia las definiciones de (Juaréz, M.F. 1998).

- *Universo:*

Es la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación (Fox, 1981).

En el caso de la presente investigación, el universo es toda persona integrante de pueblos históricamente oprimidos en el territorio de América latina (Abya Yala) y de la diáspora afrodescendiente.

- ***Población:***

Es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados.

En relación con la investigación es que se considera que la población serán personas estudiosas de la danza y pedagogía, e integrantes a los pueblos históricamente oprimidos en el territorio de América latina (Abya Yala) y de la Diáspora Afrodescendiente.

- ***Muestra:***

conjunto de individuos pertenecientes de la población a partir de algún procedimiento específico. Elemento o individuo (muestral) es la unidad más pequeña en la que podemos descomponer la muestra, la población o el universo, esta unidad puede ser una persona, un grupo, un centro, etc. La identificación de este elemento está en función del problema de investigación. Para esta investigación, al no ser experimental, significa que la persona entrevistada no será escogida al Azar, al contrario, son las autoras quienes tomaran esta decisión. Se considerarán entonces técnicas de muestreo no probabilístico, una de estas será la selección Intencional, que permite seleccionar por medio de criterios específicos a las personas de la entrevista esperando recoger y compartir con ellos la mayor información útil a la hora de elaborar la propuesta. Es importante mencionar también, que hay otra técnica utilizada en la selección y es que esta sea por conveniencia, eso quiere decir que las investigadoras se adecuaran a los recursos y proximidad con la que puedan contar para acercarse a les entrevistades.

Para los criterios de selección se contemplará la generalidad de la población, es decir. “personas estudiosas de la danza y pedagogía, e integrantes a los pueblos históricamente oprimidos en el territorio de América latina (Abya Yala) y de la Diáspora Afrodescendiente.”

- La persona entrevistada, se auto reconoce como descendiente de algún pueblo históricamente reprimido en el territorio de América latina (Abya Yala) y o de la diáspora afrodescendiente.
- La persona entrevistada, mantiene un estrecho vínculo con la danza.
- La persona entrevistada, tiene relación directa en el ejercicio de la pedagogía, sea esta institucional o no.
- La persona entrevistada, pertenece o perteneció a algún colectivo relacionado con la danza.
- La persona entrevistada es mayor de 18 años.

Esta muestra nos dará la mayor información posible para lograr la propuesta.

2.5 Cronograma del diseño metodológico de la investigación.

El organizador cronológico que se utilizó durante esta investigación fue la formulación de una Carta Gantt, con el objetivo de registrar y sistematizar un orden de los procesos y tareas de esta misma.

		CRONOGRAMA															
N°	Meses 2020 - 2021	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8
	Actividades																
1	Parametrización																
2	Introducción																
3	Marco teórico																
4	Marco metodológico de la investigación																
5	Hallazgos e interpretaciones																
6	Propuesta																
7	Conclusiones																
8	Bibliografía																

2.6 Recursos utilizados

2.6.1 Recursos Humanos

Los recursos humanos de la presente investigación se refieren “Toda persona que sea requerida para las distintas etapas de esta (Mayor M. 2003)”. En específico nos referimos a las 9 personas seleccionadas para la entrevista, quienes son integrantes de diversos pueblos originarios o de la diáspora afrodescendiente, además actualmente todos están ejerciendo labor docente e investigativa relacionada con la danza. Esta selección fue con la intención de compartir información fidedigna y así recopilar lo necesario para elaborar el objetivo general de esta investigación.

2.6.2 Recursos Materiales

Los recursos materiales se consideran como toda aquella herramienta utilizada en pos de la investigación. Es el caso de la única entrevista, instrumento que fue el medio para recoger información teniendo por objetivo recopilar experiencias, pensares y sentires de los entrevistados, para posterior analizar y considerar los resultados en la propuesta. Otra herramienta es la utilización de *Zoom*, plataforma empleada con el fin de realizar de manera más eficiente y de manera sincrónica las entrevistas.

A continuación, se presenta el instrumento utilizado.



Universidad metropolitana de ciencias de la educación - DEFDER

Entrevista memoria de título

Presentación de la investigación

La presente investigación consiste en un análisis conceptual, histórico y reflexivo del proceso de colonización y sus consecuencias, entre ellas se abordarán las repercusiones en el cuerpo, la educación y respuestas de resistencias decoloniales en el territorio de América latina (abya Yala). La

investigación busca crear una propuesta metodológica decolonial del cuerpo, por medio de la danza en Ed. Física. La entrevista se realiza con el fin de recoger información y experiencias vividas en primera persona en donde se considerarán los testimonios con la importancia que merecen y objetividad respecto al tema.

Objetivo de la entrevista:

Recopilar testimonios y experiencias de personas pertenecientes a culturas históricamente oprimidas que se desenvuelven en espacios educativos enfocados en el cuerpo, realizándoles preguntas para valorar estos y considerarlos en la propuesta.

Metodología de la investigación:

Será un estudio con enfoque cualitativo de tipo fenomenológica, no experimental y de alcance explicativa.

Procedimiento:

La aplicación de la entrevista será realizada por medio de la plataforma virtual Zoom, debido al contexto y de entrevistará durante los meses de mayo a julio a 10 personas (muestras) seleccionadas de manera no aleatoria, por conveniencia e intencionada.

Muestra: Se invitará a participar a

personas estudiosas de la danza y pedagogía, e integrantes a los pueblos históricamente oprimidos en el territorio de América latina (Abya Yala) y de la Diáspora Afrodescendiente.”

En específico los criterios de selección serán:

- La persona entrevistada, se auto reconoce como descendiente de algún pueblo históricamente reprimido en el territorio de América latina (Abya Yala) y o de la diáspora afrodescendiente.
- La persona entrevistada, mantiene un estrecho vínculo con la danza.
- La persona entrevistada, tiene relación directa en el ejercicio de la pedagogía, sea esta institucional o no.
- La persona entrevistada, pertenece o perteneció a algún colectivo relacionado con la danza.
- La persona entrevistada es mayor de 18 años.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN

Resumen: La siguiente entrevista de investigación se realiza siendo parte de la memoria de título, proceso dirigido a la obtención de la licenciatura y pedagogía de Ed Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Las Autoras de la investigación son Javiera Soto Palma y Sofía Veloso Espejo ambas estudiantes de 5to año de la carrera.

Este formulario de consentimiento informado tiene como finalidad transparentar la solicitud de participación en esta investigación.

En este trabajo se propone elaborar una propuesta pedagógica decolonizadora del cuerpo por medio de la danza en Educación Física.

TÍTULO: “LA DESCOLONIZACIÓN DEL CUERPO POR MEDIO DE LA DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA”

Investigadoras: Javiera Soto Palma – Sofía Veloso Espejo.

Patrocinante: Dpto. de Educación Física, Deporte y Recreación – UMCE. Prof. Guía de Memoria Dr. César Arias Arias.

Estimade participante, es nuestro deber informar:

- 1.- Que la participación en esta investigación es voluntaria
- 2.- Que la información obtenida será usada únicamente con el propósito de esta investigación.
- 3.- Que usted no recibirá aportes económicos por su participación. Sin embargo, podrá acceder a los resultados de la investigación por medio del documento final.
- 4.- La duración de este estudio será de 14 meses (junio del 2020 a septiembre del 2021).
- 5.- La realización de este instrumento demorará, el tiempo que usted se tome en responder a las preguntas de la entrevista.

Firma o registro visual

INSTRUMENTO

La primera parte de la entrevista se realiza una breve autopresentación de cada participante, luego consta de 2 Ítem, el primero serán preguntas vinculadas a la identidad y corporalidad dentro de la sociedad colonial actual. (Si alguna de estas preguntas te resulta incómoda, puedes ignorarla). El segundo ítem, está orientado a preguntas relacionadas a experiencias y opiniones respecto a la danza como herramienta de emancipación de los cuerpos y como agente facilitador de expresión intercultural. Es necesario expresarse a partir de sentires, pensamientos y experiencias desde la vivencia personal y conocimiento de les entrevistades.

Ítem I: Preguntas vinculadas a la identidad y corporalidad dentro de la sociedad colonial actual. (Si alguna de estas preguntas te resulta incómoda, puedes ignorarla)

1. ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?
2. ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?
3. ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?
4. Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?
5. ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

Ítem II: Este ítem está orientado a preguntas relacionadas a experiencias y opiniones respecto a la danza como herramienta de emancipación de los cuerpos y como agente facilitador de expresión intercultural.

6. ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

7. ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

8. ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

Capítulo III Análisis de los Resultados

3.1 Clasificación de los datos obtenidos.

Posterior a la lectura de los resultados obtenidos a partir del instrumento de la investigación, es que en este capítulo las investigadoras procederán a aunar y buscar regularidades dentro de las respuestas, por consiguiente, se objetiviza aún más la información, creando categorías que se asocien con el objetivo principal de la entrevista. Después, se podrá efectuar la triangulación, relacionando la información entre los resultados obtenidos, teorías e investigaciones las cuales serán utilizadas como pilares en la creación de la propuesta.

3.1.1 Resultados de la entrevista aplicada a la muestra.

Sistema de Categorías	Categorías	Regularidades
Aspectos concretos de la resistencia a la colonización del cuerpo	Consecuencias coloniales sobre las corporalidades En esta categoría se aborda el proceso de colonización y su influencia en los cuerpos no hegemónicos, así como en la vida de pueblos históricamente oprimidos, considerando múltiples tipos de opresiones tales como el racismo, la xenofobia, invisibilización y negación de la raíz, estereotipos de belleza, machismo, heteronorma, vulneración de derechos ecológicos, la evangelización y subalternización de los saberes, de manera social e institucional.	•Colonización como antecedente de la discriminación •Escuela como reproductor de constructos sociales y su repercusión en el cuerpo e identidad •Invisibilización social y cultural •Folklorización •Imposición hegemónica del cuerpo con patrones europeos •Vulneración sistemática de derechos humanos y ecológicos de las culturas oprimidas •Interseccionalidad de las opresiones y discriminación

Danza, cuerpo e identidad

En esta categoría se establecen relaciones entre los conceptos de cuerpo y danza, así como la manera que se conectan con procesos de conformación identitaria, en base a las respuestas de les entrevistades.

- Visión integral de cuerpo (cercano al concepto de corporeidad)
- Cuerpo ubicado en un espacio, tiempo y contexto, relacionado íntimamente con la identidad y la emocionalidad
- Cuerpo como territorio
- Danza como lenguaje del cuerpo que permite expresar sentires, emociones, pensamientos, políticas de libertad e injusticias
- Danza como medio para conectar con la ancestralidad, la espiritualidad y el entorno natural
- Danza como medicina
- Danza como vía para la reconstrucción identitaria y la autonomía corporal

Danza en resistencia

En esta categoría se explica de qué forma las danzas de culturas históricamente oprimidas y otras expresiones corporales pueden ejercer resistencia ante la colonialidad según las experiencias de les entrevistades. Además, se mencionaron varios ejemplos de danzas de resistencia con sus respectivas explicaciones, las cuales serán consideradas al momento de ejecutar la propuesta.

- Danza como herramienta de resistencia ante la colonización del cuerpo

- Danza como aporte para la reconstrucción identitaria

- Todas las danzas de culturas oprimidas en Abya Yala (América latina) son resistencia, porque han sido históricamente negadas, satanizadas y prohibidas

- Danza como herramienta política de protesta

- Danzas de cosmovisión indígenas conectadas a la naturaleza y espiritualidad

- Danzas afrodescendientes presentes en cotidianidad de la vida y rituales

- Variedades de danzas que se mantienen en resistencia

Orientaciones para facilitar la descolonización del cuerpo en contextos educativos y aspectos a considerar al implementar danzas de culturas históricamente oprimidas

En esta categoría se reafirma la necesidad de implementar este tipo de enseñanzas en el contexto escolar, recopilando las propuestas educativas de les entrevistades para descolonizar los cuerpos y se establecen bases para aplicar danzas de culturas históricamente oprimidas en el contexto escolar sin caer en la apropiación cultural

•Una educación descolonizadora debe romper con los patrones corporales impuestos (roles de género, estereotipo de belleza, hipersexualización, etc.)

•Valorar los saberes de les estudiantes y considerarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

•Incentivar a expresar puntos de vista, experiencias y emociones desde diferentes lenguajes corporales

•Reconocimiento de saberes de ancestrales, culturales y étnicos

•Facilitar la búsqueda identitaria, aceptación del cuerpo, autenticidad y autonomía (mi cuerpo yo decido)

•En caso de trabajar con danzas de culturas oprimidas se debe:

- Estudiar y comprender la danza con su contexto histórico-cultural
- Interpretar o representar, pero no imitar ni banalizar danzas exclusivamente ceremoniales
- No tergiversar la danza
- Establecer límites y respetar autorías

Sí esto se respeta se logrará combatir la discriminación y fomentar el respeto mediante el intercambio cultural, lo cual es muy necesario.

3.1.3 Triangulación de los datos obtenidos

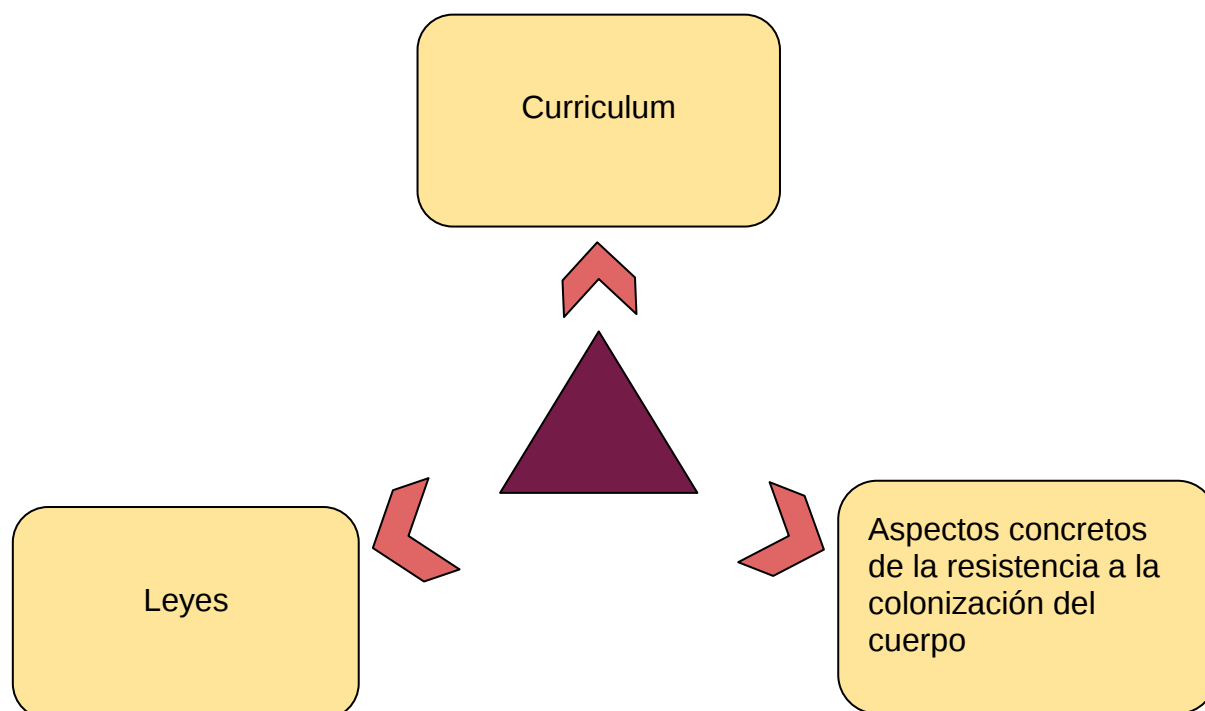


Figura 1

Triangulación de datos 1

Existe un marco legal que indica que el estado de Chile debe impulsar y generar conocimientos sobre las culturas ancestrales oprimidas históricamente. Específicamente en los artículos n°68 de la Ley indígena (Min. de Interior, 1993) y n°4 en la “Ley de reconocimiento tribal afrochileno”, se especifica que el Ministerio de educación debe posibilitar el conocimiento de la cultura, expresiones artísticas e historia de estos pueblos en la creación de sus planes y programas.

Sin embargo, en la página web de curriculum nacional no existe ningún material relacionado a la población afrochilena, mientras que el material de pueblos originarios presentes en el currículo está a disposición de forma general y se centra en la difusión de la lengua de estos pueblos, lo cual, a pesar de ser un

avance, no cubre las necesidades de los pueblos originarios. Además, es relevante indicar que este material no está acompañado de una guía del qué hacer docente, no contiene un plan de reparación para estos pueblos y las violencias que vivieron y siguen viviendo tanto a nivel social como estatal.

Como se puede evidenciar en el análisis de resultados del instrumento que se aplicó y lo vivido directamente por las autoras de esta memoria, las personas pertenecientes a estos pueblos ancestrales indígenas y afrodescendientes en el territorio de lo que hoy se conoce como Chile y sus vecinos latinoamericanos, consideran que la escuela es un medio reproductor de constructos sociales y su repercusión en el cuerpo e identidad.

En múltiples relatos contados por las personas entrevistadas aseguraron que la escuela como institución si tuvo y tiene un rol de invisibilización, discriminación e imposición de legados coloniales sobre los cuerpos, como lo son los de estereotipos de belleza, roles de género, racismo, binarismo de género, misoginia, entre otros, considerando además el papel protagónico que tuvo la iglesia en este proceso. Esto se puede evidenciar en las regularidades de la categoría “Consecuencias coloniales sobre las corporalidades”, además de la folklorización de sus culturas y la vulneración sistemática de los derechos humanos y ecológicos.

De esta forma se demuestra que la implementación de estos artículos de ley e inclusión en los planes y programas curriculares del MINEDUC, no logran solucionar la problemática en cuestión, evidenciando que los legados se siguen replicando en las escuelas y por consecuencia en la sociedad, afectando directamente en las identidades y cuerpos de les estudiantes pertenecientes a pueblos o etnias históricamente oprimidas, así como migrantes.

Cabe señalar que a pesar de que el curriculum no satisface las necesidades para una pedagogía descolonizadora de los cuerpos, debido a que también es parte de una institución que ha oprimido históricamente, como fue detallado anteriormente en la investigación, pero esto no quiere decir que les docentes estén de brazos cruzados, los cambios son posibles de realizar, por esa razón en esta propuesta se busca aportar en la solución de esta problemática.

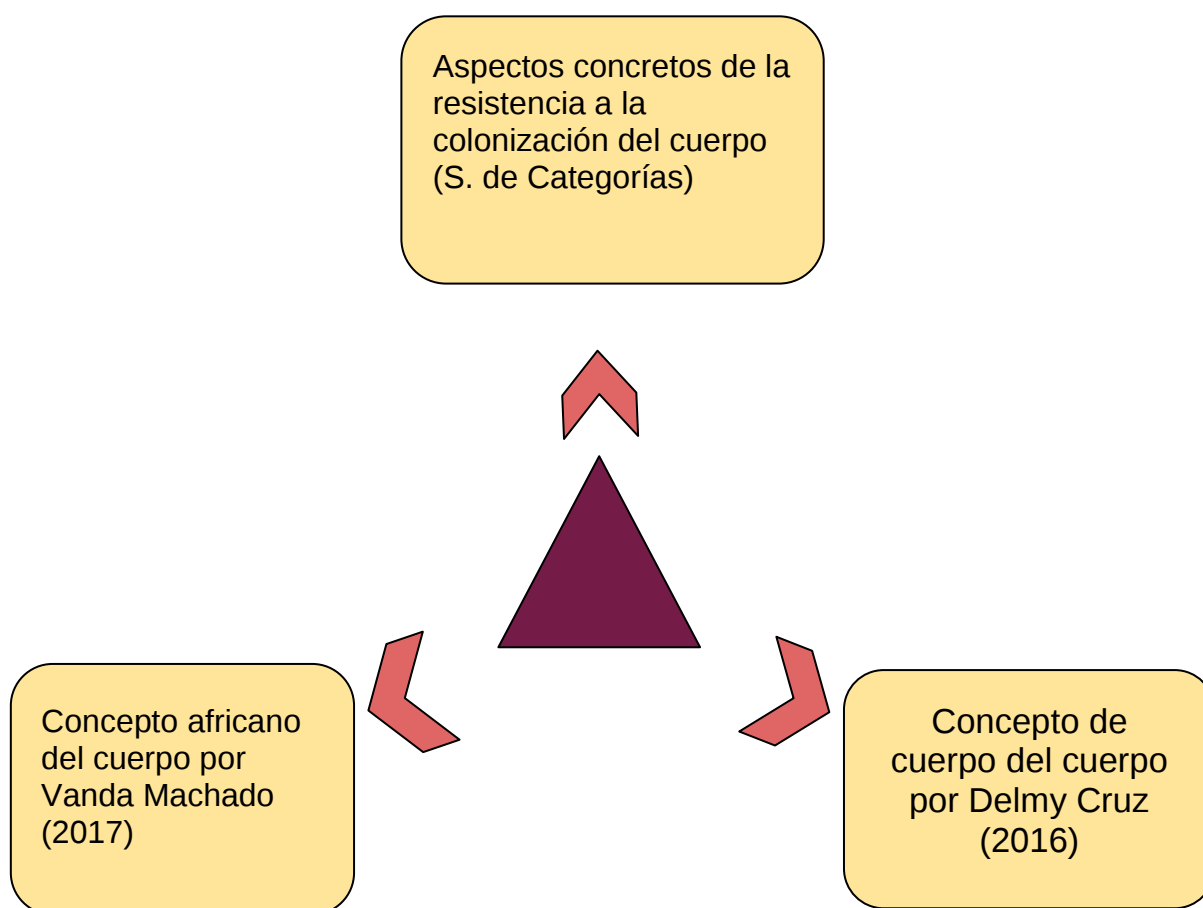


Figura 2

Triangulación de datos 2

En esta triangulación se establecen relaciones entre los conceptos de cuerpo que están fuera del sistema colonial, en relación a lo respondidos por las personas entrevistadas y estas dos autoras, lo cual está estrechamente relacionado.

Al igual que las personas que fueron entrevistadas en esta investigación, Sylvia Marcos y Vanda Machado forman parte de etnias que sufrieron las consecuencias de la colonización.

Vanda Machado (2017), mujer de la diáspora africana de Brasil y pedagoga, señala que en la cosmovisión africana el cuerpo forma parte de una multidimensionalidad junto a la mente, memoria, espiritualidad, tradición y vivencia cotidianas, entre otras, que no se separa ni jerarquiza.

Paralelamente Delmy Tania Cruz Hernández mujer feminista e indígena (2016),

explica que existe una relación indisoluble entre el cuerpo y el espacio en que este habita, rompiendo la visión dicotómica entre materialidad-espiritualidad, sensibilidad-conciencia, naturaleza-sociedad y, obviamente, cuerpo-espíritu, pues la concepción del cuerpo está incorporada en esos “territorios-cuerpo”. Así, si los pueblos originarios proponen luchar por el territorio, comenzando por sus propios cuerpos (en especial en el caso de las mujeres).

En tanto en la categorización “Danza, cuerpo e identidad” del sistema de categorías se observa que se comparten los cimientos de esta visión del cuerpo, una visión integral de cuerpo, ubicado en un espacio, tiempo y contexto, relacionado íntimamente con la identidad y la emocionalidad.

Además, la respuesta de la entrevistada Whuanna Mickina de nacionalidad Angoleña- Brasileña, coincide con la visión de Machado, en donde el cuerpo forma parte del todo y se relaciona con la cotidianidad de la vida, así como su movimiento en formato de danza, conectada con la ritualidad africana.

De la misma forma el relato de Delmy se acerca al de dos de las mujeres entrevistadas con ascendencia mapuche, que entregan una concepción del cuerpo ligada con la espiritualidad y su territorio, conectado íntimamente con la ñuke mapu lo cual se ve reflejado en su ritualidad en donde la danza forma parte de una ceremonia sagradas. Esta relación con el territorio y la espiritualidad es también mencionada por Domicó, quien pertenece a la tribu Embera del caribe colombiano, quien expresa que la relación entre el cuerpo y la naturaleza es inseparable.

Las autoras de esta memoria consideran que el hecho de cuestionarse el concepto de cuerpo es una acción necesaria para el contexto de la educación corporal, reconstruyendo las cosmovisiones ancestrales que fueron borradas por el proceso colonial, con el fin de emancipar estas corporalidades de las opresiones que pesan sobre ellas y su entorno, rompiendo con legados coloniales responsables de la alienación con la tierra, lo que genera fenómenos como la sobreexplotación de los recursos naturales y la esclavitud para explotar estos recursos.

Es esencial reconectar con el propio cuerpo y el mundo en que se habite desde el respeto.

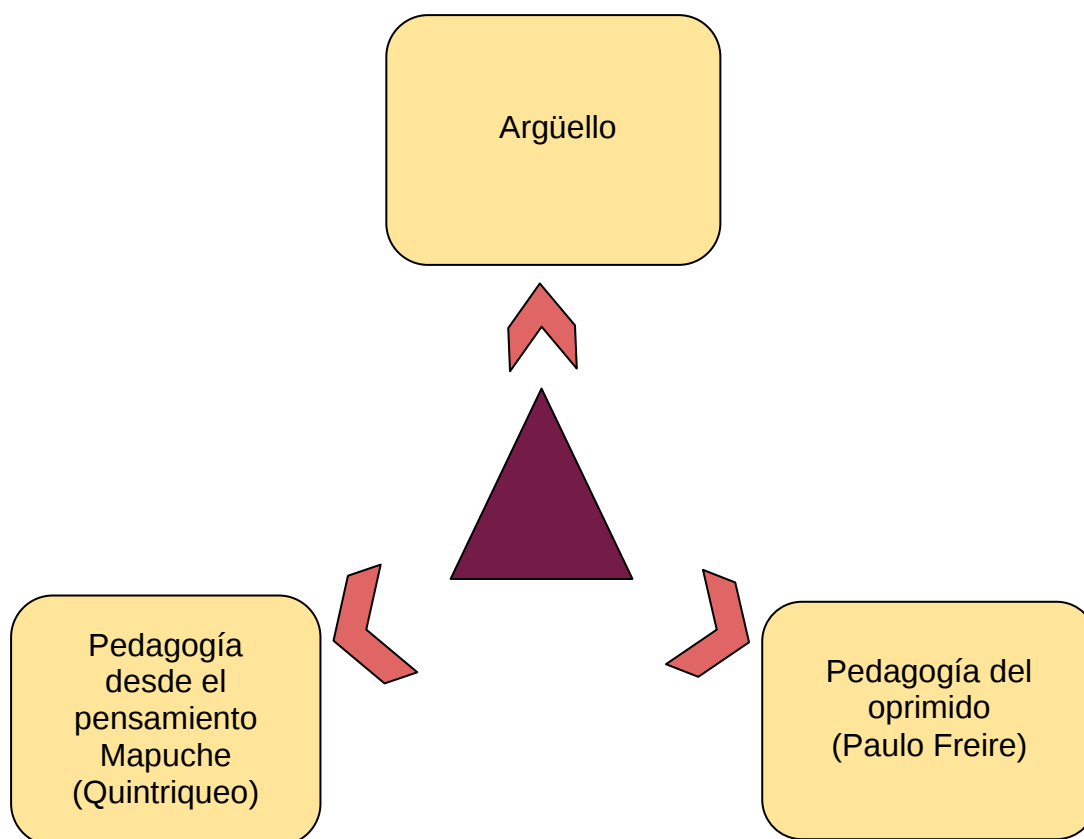


Figura 3

Triangulación de datos 3

En esta triangulación se relacionan a tres autores que abordan la pedagogía decolonizadora desde diferentes trincheras, pero que tienen aspectos en común.

Argüello (2015) dice que las pedagogías descolonizadoras, deben transcurrir en lo cotidiano de desaprender, reconstruir y reaprender didácticas e interacciones para que cada quien aporte a la dignidad. Esto se debe desarrollar desde un diálogo que asegure la pluralidad.

Además, Argüello (2016) expone la pedagogía Mixe, la cual es un modo de educar desde los saberes ancestrales de personas de la cultura Ayuuk en México y desde contribuciones de pensadores zapotecos. Esta educación se basa en la acción de despertar-desenredarse, en un proyecto integral, ético-comunitario, que, en sus términos generales, se basa en el amor a la tierra, la vida en comunidad como manifestación de igualdad social y en trabajo de armonizar las

fuerzas humanas con las de la naturaleza, para la respetuosa construcción futura como individuos y como pueblo, afectando en los modos de ser, sentir, hacer y relacionar.

Por otro lado, en la investigación de Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutierrez y Peña Cortés (2014), se exponen 12 características que debería tener un programa de educación intercultural en el contexto Mapuche. Algunas de estas son características son:

- Establecer el diálogo intercultural para contrarrestar imposición hegemónica e impulsar la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación
- Asumir la educación mapuche (kimeltuwün) como base metodológica de la educación intercultural, para superar el desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar.
- Favorecer el descubrimiento de la diversidad cultural desde el respeto y comprensión a todos los pueblos, sus culturas, valores y formas de vida.
- El/la profesor/a debe conocer el contexto sociocultural de los estudiantes y estar dispuesto a aprender de sus experiencias educativas y socioculturales.
- Desarrollar la capacidad para reflexionar sobre la información y re-evaluarla desde diferentes perspectivas culturales y respetando diferentes patrones de pensamientos.

Por otro lado, Paulo Freire (1975), en su libro “Pedagogía del oprimido”, elabora una propuesta del qué hacer de la pedagogía revolucionaria, innovadora y emancipatoria, que trascienda la vida de las personas. El método de aprendizaje que propone no es de reproducción, sino más reflexión y crítica. De esta forma, la persona que es víctima de opresión reflexiona y se forma a sí misma, creando conciencia para liberarse de dicha opresión. Pero no hay que quedarse en la simple toma de conciencia, es necesario combatir esa situación que reprime y esta liberación debe efectuarse en comunidad.

Además, Freire (1997) invita a repensar el rol de los educadores, quienes deben reconocer que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender, es por eso que el aprendizaje es un proceso inconcluso y permanente.

Por lo tanto, se puede reconocer que entre estos autores se repiten ideas centrales, como la educación en comunidad, el desarrollo de la capacidad de reflexión toma de conciencia y posterior acción de liberación, la capacidad docente de reconocer que puede aprender de sus estudiantes, asegurar el diálogo intercultural desde el respeto.

Las autoras de esta investigación consideran que estas visiones son un gran aporte a las pedagogías decoloniales y que deben estar consideradas al momento de crear y aplicar la propuesta.

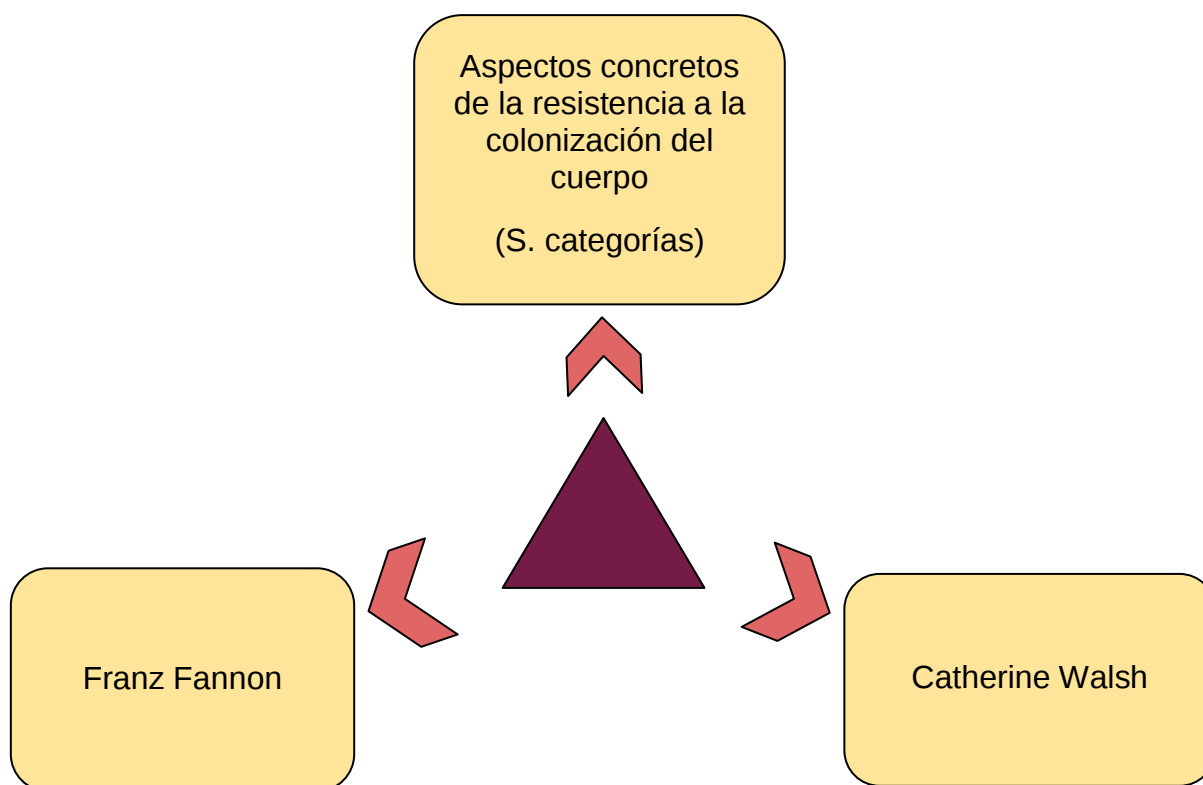


Figura 4

Triangulación de datos 4

La siguiente triangulación tiene como objetivo relacionar las características de la pedagogía decolonial descritas por la autora Catherine Walsh, una pensadora contemporánea que participa en espacios de educación popular, en conjunto con los aportes que menciona el autor Frantz Fanon, rebelde, afrodescendiente francés-caribeño, quien es concebido como iniciador del movimiento de descolonización. En esta ocasión se expondrá de qué manera el sistema de categoría refuerza los dichos de estos autores, compartiendo entre ellos gran similitud en cuanto a aportes para lo que la pedagogía decolonial trata.

Catherine Walsh (2005) considera que las prácticas y metodologías de rebeldía toman forma en la insurgencia, el cimarronaje, la organización y la acción de pueblos oprimidos. Estas trincheras se emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente. Lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido

político, social, cultural y existencial, a partir de unas praxis fuertemente arraigadas en la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia.

Similar es como se expresa Fannon en textos como *Piel Negra, Máscaras Blancas* (1973) y *Los condenados de la tierra* (1983), donde invita a romper los límites impuestos por la civilización occidental que provocan la opresión y permite a los dominantes definir los términos del ser.

Fannon cree que las personas negras deben evitar entrar en el dilema de “blanquearse o desaparecer”, en lugar de esto debe crear los espacios para su propia existencia.

Ambos autores coinciden en la idea de que los espacios de educación decolonizadora surgen a modo de respuesta y en forma de resistencia a la opresión del sistema capitalista, hegemónico, patriarcal y occidental. De igual manera, en el sistema de categoría se aprecia la reflexión por parte de les entrevistades cuando realizan la reflexión de reconocerse como ser oprimido por la institucionalidad y el estado, y luego de este proceso de aceptación manifiestan la necesidad de incluir y participar en espacios de resistencia considerando que una educación decolonizadora debe romper con los patrones corporales impuestos (roles de género, estereotipos de belleza, hipersexualización, etc.)

Fannon desarrolla la idea de que, es necesario llevar adelante una resistencia ante la imposición colonialista, asumiendo que se debe decir, pensar y actuar dentro de los términos de una identidad cultural que se mueve desde los bordes, o como le llamaría Walsh “desde las grietas”. Ella utiliza esta metáfora de las grietas como la capacidad que tiene una flor de abrir fisuras en el cemento, en este caso la educación vendría a ser la “semilla”.

El sistema de categoría apunta las características y posibilidades que tiene involucrar la pedagogía decolonial dentro de la educación institucionalizada. Por eso es necesario el cuestionamiento y reflexión que se menciona anteriormente.

Lo que expone la categoría de “Orientaciones para facilitar la descolonización del cuerpo en contextos educativos y aspectos a considerar al implementar danzas de culturas oprimidas”, es que, la pedagogía decolonial debiera apuntar a, reconocer los saberes ancestrales, culturales y étnicos. Valorar los saberes de los estudiantes y considerarlos en proceso de enseñanza aprendizaje, incentivar a expresar puntos de vista experiencias y emociones desde diferentes lenguajes corporales y también facilitar la búsqueda identitaria, aceptación del cuerpo, autenticidad y autonomía (mi cuerpo yo decido).

La autora Walsh sostiene una postura que se complementa totalmente con este ideario, donde se logran identificar 5 claves que la autora considera para el desarrollo de la pedagogía decolonial:

1. Darle importancia al “cómo desarrollar esta pedagogía, ya que le da sentido y camino, debe permitir cuestionar lo impuesto, convocando a los saberes invisibilizados.
2. No basta solo con cuestionar, es necesaria la praxis del que hacer decolonial, debe volverse acción desde los modelos para vivir, pensar y relacionarse.
3. Pluriversalidad, esto apunta a que existan distintos tipos de pedagogía decolonial, debido a los contextos diversos y que esta no es institucionalizable, sin embargo, se puede ejercer si se cuestiona a esta institución y al estado.
4. Aprender a desaprender para aprender, reconocer privilegio y consecuencias.
5. Resignificar lo ancestral como estrategia de enseñanza y organización, poniendo en cuestión el discurso oficial.

En resumen, las características mencionadas por parte de los autores Fannon y Walsh y los aportes del sistema de categoría a pesar de los distintos contextos de los que se desprende esta información, se encuentran en total concordancia y son fundamentales e indispensables a considerar en la implementación de una propuesta educativa descolonizadora.

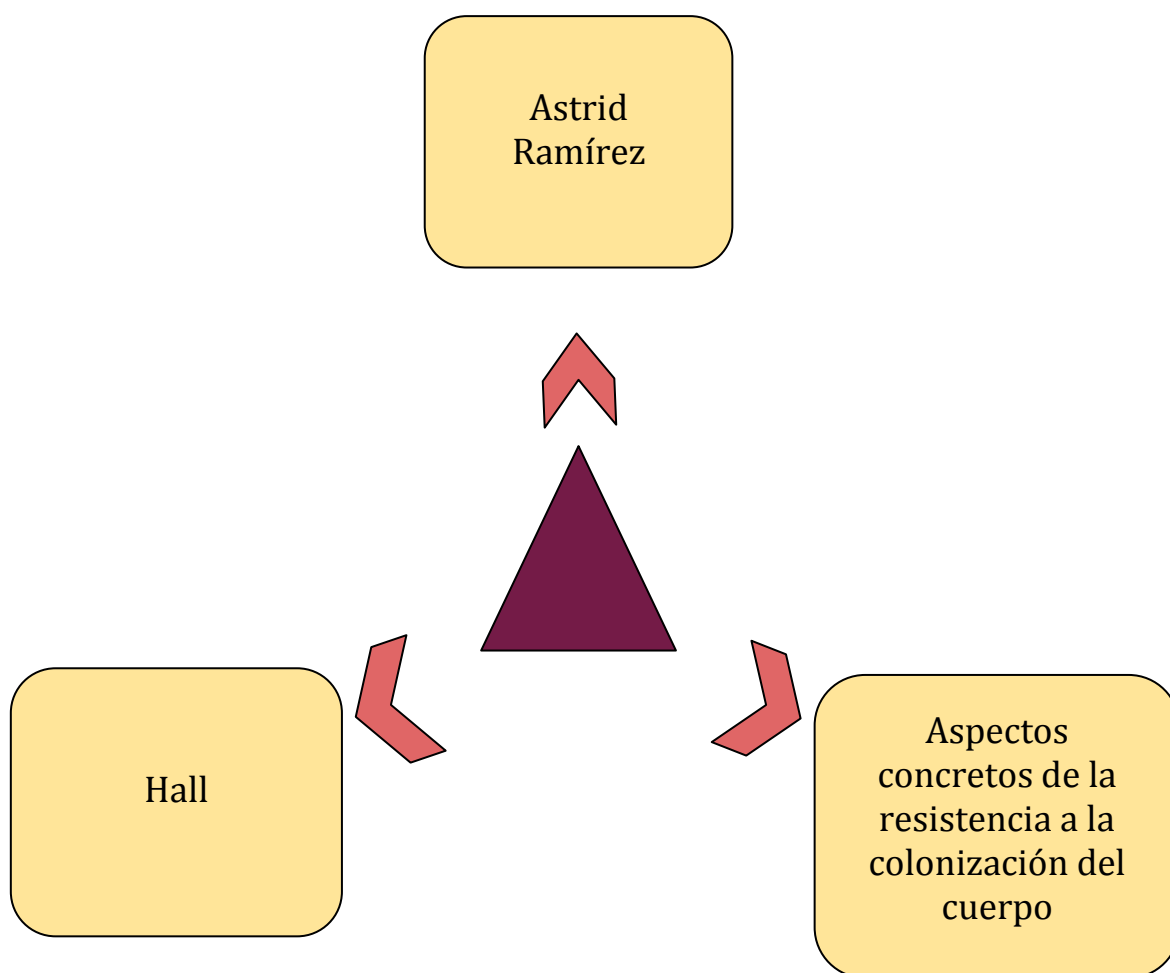


Figura 5

Triangulación de datos 5

La quinta triangulación tiene por objetivo fundamental por medio de dos autores, más el sistema de categoría y en específico la categoría que refuerzan la elección de la danza como herramienta para guiar y acompañar los procesos de reflexión y emancipación de los cuerpos colonizado

¿Por qué la danza? En primer lugar, Astrid Ramírez (2017) se refiere al deber de le docente de educación física de favorecer y acompañar el proceso de descolonización del cuerpo. Esto indica que le docente debe orientar y planificar la clase lejos de los patrones de cuerpo estereotipado y hegemónico, para impulsar a la autoaceptación, comprensión y el respeto hacia diferentes culturas.

De esta forma, se combina el pensamiento crítico con el cuerpo y la actividad física, para impartir el movimiento del cuerpo desde un análisis reflexivo respecto a los distintos modos de entender y ver el cuerpo, eliminando así las relaciones de poder jerárquicas y patriarcales (entre otras), de esta forma se debe dejar ser a los estudiantes.

Por otro lado, Hall (2003) establece una relación entre cuerpo e identidad, en donde la identidad de un cuerpo no es estática, sino que es un proceso dinámico que acumula permanentemente sentidos nuevos y que está sujeto a cambios. Aquí se puede vislumbrar, otra vez, cómo se combinan el pensamiento crítico con el cuerpo, evidenciando un concepto de cuerpo integral.

Además de estos aportes, tanto Ramírez como Hall tienen conceptos de danza similares. Mientras Ramírez menciona que la danza contribuye como estrategia para enfrentar la colonialidad del ser que influyen en las personas y las sociedades, con miras en cambiar formas de actuar. Hall considera que la danza contribuye al proceso de formación de la identidad y con esto se toma postura social-política clara y definida.

De esta forma, según lo expuesto por los autores, la danza podría contribuir a la lucha contra la colonización del cuerpo. Esta aseveración se repite también en una de las categorías del sistema, en donde las personas entrevistadas concuerdan en que la danza es una herramienta de resistencia ante la colonización del cuerpo, en donde todas las danzas de culturas oprimidas generan resistencia, ya que han sido históricamente negadas o prohibidas. También se reconoce el poder expresivo de la danza, tomando forma como herramienta política de protesta y reconstrucción identitaria. Además, en los resultados de la entrevista de investigación, se mencionan varios ejemplos de danzas de resistencia con sus respectivas explicaciones contadas en primera persona por sus reproductores, las cuales serán consideradas al momento de ejecutar la propuesta.

3.2 Propuesta educativa.

En base a las triangulaciones anteriormente desarrolladas, se obtendrá la información necesaria para poder justificar y dar sustento teórico a la propuesta como resultado científico de la investigación realizada.

3.2.1 Justificación de la propuesta.

La presente propuesta está centrada principalmente en uno de los componentes del proceso educativo, le docente, ya que es esta persona la responsable de facilitar los procesos de aprendizaje a les estudiantes y brindar un ambiente seguro para ellos. Por esa razón, esta propuesta educativa con mirada decolonial toma la forma de una guía de acompañamiento docente, donde a partir de las danzas en resistencia de los pueblos históricamente oprimidos y otras prácticas corporales, se trabaja la descolonización corporal en la clase de Educación Física, la cual se recomienda seguir al momento de llevar a cabo pedagogías decoloniales del cuerpo. Esta guía contiene orientaciones metodológicas, principios esenciales y contenidos divididos en cuatro ejes, los cuales abordan progresivamente desde la comprensión del proceso de colonización corporal, hasta explorar códigos corporales relacionados a la temática de la descolonización del cuerpo a partir de las danzas.

Todo esto se crea en base a la anterior revisión bibliográfica y el análisis del instrumento aplicado, así como las correspondientes triangulaciones de datos. Adicional a la guía, se adjuntará un sitio web realizado por las autoras, que contiene la descripción de tres danzas de resistencia, en base a los declarado en las entrevistas, por la mismas personas que resisten a través de ellas, también contiene una recopilación de material audiovisual de acceso público, que fue elaborado por personas pertenecientes a las respectivas culturas que se muestran en cada registro y que compartieron de forma pública dichos contenidos en YouTube u otras plataformas. Esta página fue realizada con el propósito de facilitar el acceso de esta información a les docentes, desde fuentes confiables, respetando las autorías correspondientes, evitando así que se basen en contenidos culturales alterados o que banalicen dichas culturas y se apropien de estas.

De esta manera se responde a la problemática de la imposición de un sistema educativo institucional que perpetua los legados coloniales, ejerciendo opresión, invisibilización y discriminación sobre los cuerpos que no encajan en el patrón hegemónico occidental, blanco y hetero normado, así como en las formas de vida de estas personas, sus comunidades y territorios.

Específicamente en Chile existe un currículum nacional, el cual es dirigido por el ministerio de educación (MINEDUC), el cual no contribuye a erradicar estas prácticas opresivas sobre el estudiantado. Esta situación se puede evidenciar al contrastar las leyes que buscan la reproducción cultural de pueblos ancestrales (pueblos originarios y pueblo tribal afrochileno) y los contenidos del currículum nacional. Tal como se pudo evidenciar en la triangulación de datos, estos contenidos no satisfacen las necesidades educativas del grupo en cuestión.

La asignatura de Educación Física toma un rol muy importante en este sentido, al ser la única que se enfoca en los cuerpos más allá de los estudios biológicos. En Educación Física se debe entender el cuerpo de forma íntegra, con su anatomía, motricidad, expresividad, capacidad de interacción social, emociones, dignidad, historia y relación directa con el medio natural. Este concepto de cuerpo se define en el mundo académico como “corporeidad”, pero es un concepto que ya existía en las culturas ancestrales tanto de Abya Yala (América latina), como en Kebulan (África), inmerso en el concepto mismo de cuerpo.

Es por esta situación que las autoras de la investigación consideran pertinente crear y difundir una guía docente, que otorgue los principios básicos para orientar la implementación de una pedagogía que contribuya al desarrollo integral de los cuerpos en la clase de educación física u en otro espacio de enseñanza aprendizaje.

3.2.2 Fundamentos Teóricos de la propuesta.

Conforme a la investigación realizada, se evidencia que existe en el estado de Chile un marco legal que debe impulsar y generar conocimientos sobre las culturas ancestrales oprimidas históricamente. Específicamente en los artículos n°68 de la Ley indígena (Min. de Interior, 1993). Sin embargo, se produce una contradicción en la implementación de estos artículos de ley e inclusión en los planes y programas curriculares del MINEDUC, ya que no logran abordar y tampoco consideran en sus contenidos la problemática en cuestión.

Por otra parte, ha sido la institución escolar tradicional cómplice y actor de la opresión histórica hacia los cuerpos. Así lo analizan los registros recogidos por el instrumento de la investigación, donde las personas pertenecientes a pueblos ancestrales entrevistadas reconocen la escuela como un espacio donde la discriminación e imposición de legados coloniales sobre los cuerpos, como también los estereotipos de belleza, roles de género, racismo, misoginia entre otros, han sido invisibilizados por el rol institucional de la educación.

Paralelamente a esta realidad, en la investigación se recopilan diferentes definiciones del concepto cuerpo, que se encuentran fuera del margen colonial. Una de estas definiciones es la de la autora Wanda Machado (2017), mujer de la diáspora africana de Brasil y pedagoga, señala que en la cosmovisión africana el cuerpo forma parte de una multidimensionalidad junto a la mente, memoria, espiritualidad, tradición y vivencia cotidianas, entre otras, que no se separa ni jerarquiza.

En este escenario, la educación y la sociedad se encuentran en un enfrentamiento cultural, entre el nuevo entorno social y los viejos paradigmas de larga duración, reacios al cambio.

“Repensar el rol de los educadores, quienes deben reconocer que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender, es por eso que el aprendizaje es un proceso inconcluso y permanente (Freire, 1997)”.

Es en base a estos antecedentes y en la consideración del docente de Educación Física, como también a personas que impartan talleres relacionados

con el movimiento corporal como seres reflexivos en constante formación y actores directos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es que se elabora esta guía, con el objetivo de acompañar y orientar les docentes para realizar las prácticas pedagógicas descolonizadoras del cuerpo, considerando la danza como herramienta de lucha para romper y reconstruir la formación identitaria.

La danza, es la puerta que se abre a la posibilidad de construir estrategias para afrontar la colonialidad del ser y del poder que se ha arraigado en las personas, las culturas y las sociedades, y cuya crítica contribuye a cuestionar, con miras a cambiar sus formas de actuar y ejercer poder sobre otras personas (Ramírez, 2017).

En el desarrollo de la propuesta se contemplan las bases investigadas para un espacio de educación decolonizadora, considerando que:

“Es posible pensar lo descolonial como un proceso de desaprendizaje, que no pretende revertir en el sentido de desandar la colonialidad, sino crear las condiciones para la insurgencia y la recuperación de formas otras de ser y vivir (Walsh C., 2013)”.

“Romper los límites impuestos por la civilización occidental que provocan la opresión y permite a los dominantes definir los términos del ser (Fanón ,1983)”.

Considerando lo anterior y los resultados del instrumento aplicado (entrevista), la propuesta establece como columna vertebral, el trabajo transversal

de siete principios fundamentales para aplicar una metodología de descolonización con enfoque corporal, por medio de la danza.

- Cuestionar la “historia oficial” y resignificar lo ancestral.

“El conocimiento que el negro tiene de sí es un conocimiento en tercera persona otorgado por otro que lo oprime incluso desde la educación con su racismo institucional e imposición cultural. Reproduciendo ellos mismo prejuicios, mitos y folklores que constituyen el centro de la dominación cultural de occidente (Ramallo, 2018).”

- Valorar saberes de les estudiantes y sus culturas.

Podríamos decir que el cuerpo es historia, cultura y sociedad, porque desde la existencia del ser humano es su esencia, cuenta la historia de la evolución, adaptación y episodios de destrucción del ser humano hasta nuestros días.

A la par que representa la cultura, con sus movimientos e interpretaciones y, por medio del cuerpo, podemos observar las diferencias sociales existentes en una comunidad determinada (Ramírez, 2017).

- Resignificar el concepto de cuerpo desde su integralidad en perspectiva ancestral

“Romper los límites impuestos por la civilización occidental que provocan la opresión y permite a los dominantes definir los términos del ser (Fanon ,1983)”.

- Relación de poder horizontal en la clase.

“La educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser del opresor a quien se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos (Freire, 1971)”.

- Interacción cultural en clima de respeto y aprendizaje mutuo para combatir la discriminación.

El racismo epistémico se expresa en lo dicho y hecho (el modo de jerarquizar contenidos “teóricos” por sobre experiencia la vida, de privilegiar lo racional por sobre lo emocional y lo afectivo, de promover ciertos usos del lenguaje encriptados, inaccesibles e inalcanzables), así como en lo no expuesto, en lo que se abandona al arrastre del día a día, sin someterlo a la pregunta política respecto de los intereses a los cuales sirve (Yedaide, 2017).

- Amor y respeto por la naturaleza.

Díaz refiriéndose la pedagogía Mixe, dice:

En términos resumidos esta pedagogía se basa en: a) Del amor a la tierra donde hemos nacido y que nos han heredado nuestros antepasados; b) De la vida en comunidad como forma manifiesta de nuestra igualdad social; c) Del tequio que nos garantiza armonizar nuestras fuerzas con las de la naturaleza y permite asegurar la construcción conjunta de nuestro futuro como individuos, como pueblo, como ciudadanos de un país y de un mundo civilizado (Díaz F., 2007).

- Incentivar a expresar puntos de vista, experiencias y emociones.

“Se trata de que el alumnado aprenda a hacerse presente en el mundo de manera plena, sincera, crítica, creativa y saludable, evitando sentirse feliz sólo por la imagen o el consumo de objetos (Martínez I. B., 2008)”.

En efecto, trabajar el proceso descolonización por medio de la danza y terminar con la discriminación hacia los cuerpos invisibilizados en la educación dependerá, no solo de la aplicación de algunas actividades, sino también la importancia de transmitir como docente la necesidad de incorporar una revisión constante en las actitudes y lo cotidiano, nuestra identidad como también de la manera en que se estable conexión con otras personas y el entorno.

3.2.3 Representación Gráfica o Esquema Resumen de la Propuesta

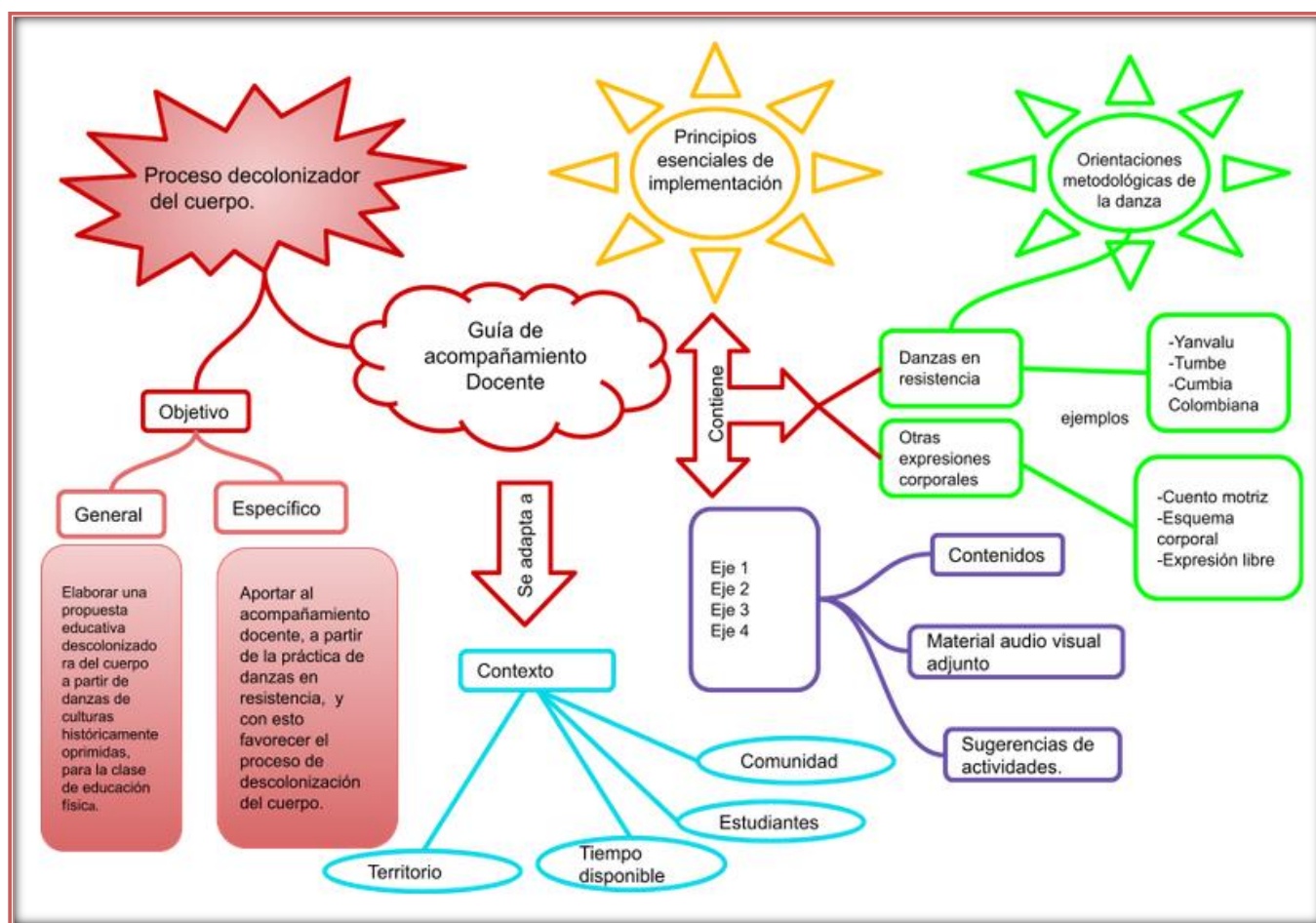


Figura 6

3.2.4 Componentes esquema, propuesta

Guía de acompañamiento docente:

Es el fruto de la investigación, un material elaborado y recopilado por las autoras, realizado en base a antecedentes, análisis y resultados de instrumentos aplicados,

A causa de la ausencia de material de acompañamiento docente en el curriculum nacional chileno, junto a la necesidad de establecer pedagogías emancipadoras del cuerpo para respetar la identidad de cada estudiante, las autoras identifican la necesidad de crear esta guía, la cual contempla principios esenciales para la aplicación de pedagogías decoloniales del cuerpo, cuatro ejes

(contenidos), abordados por medio danzas, experiencias corporales y reflexiones (evaluación). Sumado a esto, se recopila información audiovisual de varios autores diferentes y se reúne en una página web que servirá de apoyo material para les docentes.

Con esto, se aporta al objetivo general de esta investigación: Elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas en educación física.

Se recomienda aplicar los contenidos de los ejes en la duración de una unidad, pero se reconocer que la implementación y duración de los ejes de la guía, así como el material danzado, dependerá siempre del contexto, ya que este contempla al territorio, la comunidad, les docentes, estudiantes y otras personas y situaciones presentes en los espacios educativos.

A pesar de que los ejes puedan ser abordados en un semestre, los principios esenciales de aplicación para pedagogías descolonizadoras del cuerpo deben permanecer constantes y en la cotidianeidad del ejercer docente, ya que la descolonización del cuerpo es un proceso constante en la vida de las personas. Además, le docente no debe caer en la reproducción de patrones discriminativos o en apropiación cultura.

Se permite la libre difusión de este material, respetando las autorías correspondientes de quienes se mencionan en las citas y de las autoras de este material.

Contexto:

El contexto contempla a todos los componentes que participan de manera correlacionada en el proceso educativo (estudiantes, apoderades, directivos, profesores, etc.), también contempla el lugar o territorio en donde ocurre este proceso, su historia, diversidad, rango etario y tiempo disponible.

Es sumamente importante que la guía de acompañamiento docente se caracterice por la adaptabilidad al contexto en el que se encuentra, esto permite trabajar en un ambiente horizontal entre los agentes, donde el docente tiene un rol de facilitador y gestor de espacios, mientras que el estudiante presenta un rol activo en hechos y opiniones sentipensantes, que interactúan con la comunidad, que son todas las personas que se involucren en el proceso pedagógico. Por lo tanto, el docente debe contemplar estos factores al momento de planificar.

Ejes:

Son contenidos escogidos y sistematizados cronológicamente por las autoras de la investigación, cada uno contiene; propósito, objetivos de aprendizaje, recomendaciones para abordar la temática del eje, sugerencia de actividades y material audiovisual adjunto en el sitio web, se recomienda además un estilo general de evaluación de tipo reflexiva:

Eje 1: “Proceso de colonización corporal”

Eje 2: “Reconstrucción del concepto de cuerpo en un plano integral, comprendido desde la identidad y su relación con el entorno natural y social”

Eje 3: “Aceptación de la diversidad colectiva en el contexto, entendiendo la descolonización como respuesta a la opresión del sistema hegemónico”

Eje 4: “La danza como resistencia”

La elección y orden de las temáticas fue basándose en los principios esenciales de una propuesta descolonizadora del cuerpo y un orden de objetivos de lo más simple a lo más complejo.

Danzas en resistencia:

En esta propuesta, se comprende que toda danza de cultura históricamente oprimida genera resistencia, ya que estuvo prohibida e invisibilizada por mucho tiempo. Para la implementación de este tipo de danza se deben considerar las orientaciones metodológicas para la aplicación de danzas de culturas oprimidas. Las danzas ejemplificadas, y descritas en el sitio web, son seleccionadas en base a los registros de resultados de las entrevistas realizadas y utilizadas como fuente de información para la propuesta, ya que les entrevistados eran difusores culturales pertenecientes a estos pueblos.

Las danzas descritas fueron: Danza Yanvalou (Haití), Danza del tumbé (Afro ariqueña) y la Cumbia colombiana (Colombia).

Otras expresiones corporales:

Perpetuaciones de la colonialidad se presencian en la opresión sistemática hacia los cuerpos que se salen de las normas y márgenes corporales establecidas por el sistema capitalista, patriarcal, hegemónico. Son cuerpos que han estado prohibidos, invisibilizados por mucho tiempo, al igual que cualquier expresión política en donde se manifieste mediante el lenguaje corporal, las opiniones, realidades, experiencia o sentires de quienes las ejecutan, dándole a éstas un sentido más allá de la simple estética del movimiento, es por esto que la guía propone, actividades de expresión corporal como:

Cuento motor: Por medio de la narración oral, con o sin acompañamiento musical, los estudiantes toman protagonismo de la historia mediante el movimiento de su cuerpo.

Esquema corporal: Los estudiantes realizan una reconstrucción de su imaginario corporal y su concepto de cuerpo mediante movimientos y reflexiones.

Expresión libre: Tal como lo dice la palabra, se les permite a los estudiantes moverse libremente, ya sea desde las ideas, sentimientos, emociones o simplemente desde el goce.

Orientaciones metodológicas de la danza:

En el caso de ocupar danzas de culturas históricamente oprimidas como herramienta para aportar a la descolonización del cuerpo, es necesario considerar el esquema de orientaciones metodológicas para la adecuada implementación:

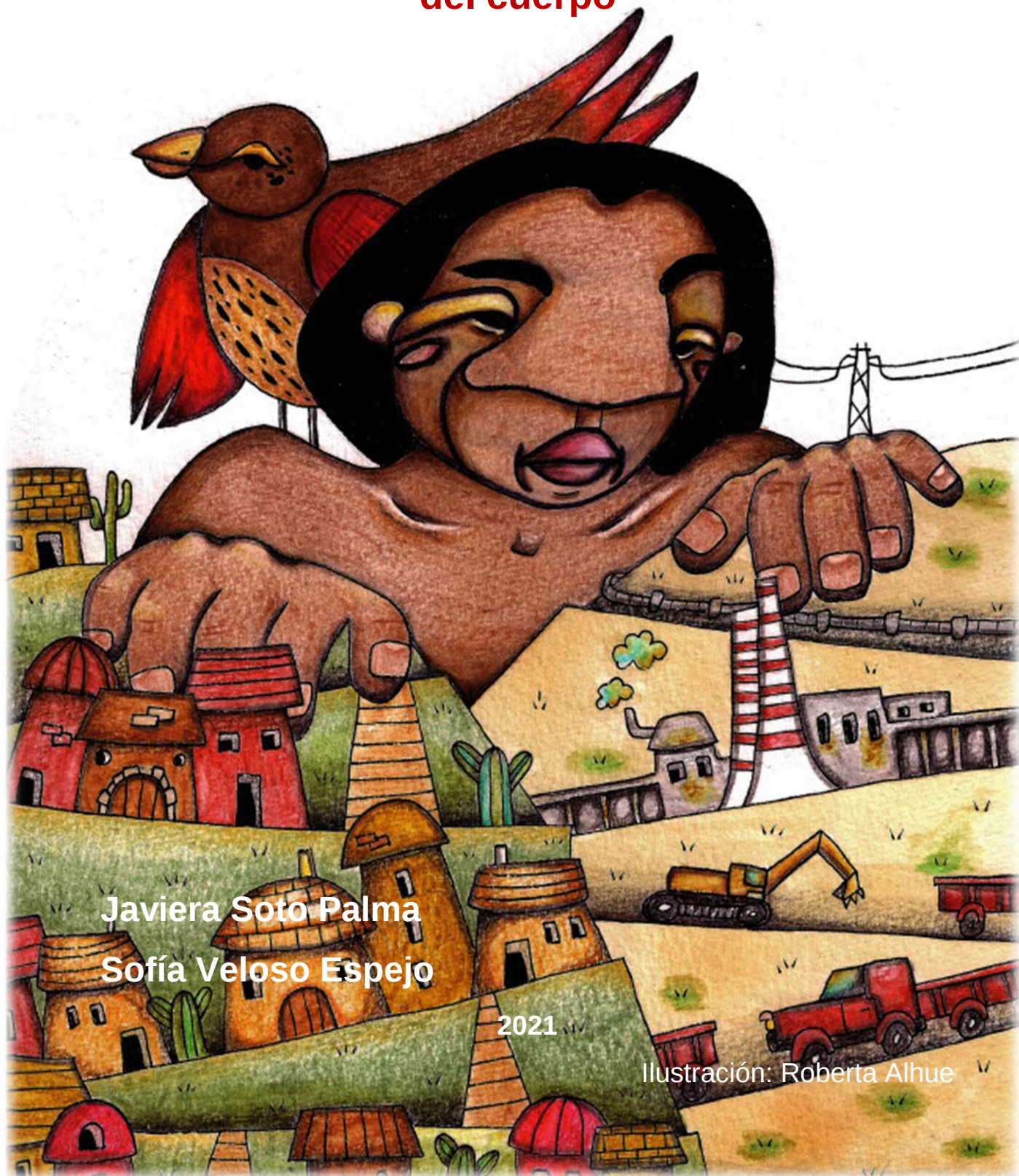
- Estudiar y comprender la danza en su contexto.
- Interpretar o representar, pero no imitar ni banalizar danzas exclusivamente ceremoniales.
- No tergiversar la danza, establecer límites y respetar autorías.
- No imponer roles de género definidos, en caso de que la danza los contenga, permitir a los estudiantes escoger libremente que desean realizar.

Principios esenciales de implementación:

Se establecen para implementar cualquier tipo de pedagogía descolonizadora con enfoque corporal, es la columna vertebral de la propuesta:

- Cuestionar la historia oficial y resignificar lo ancestral
- Valorar saberes de los estudiantes y sus culturas
- Resignificar el concepto de cuerpo desde su integralidad en perspectiva ancestral
- Relación de poder horizontal en la clase
- Interacción cultural en clima de respeto y aprendizaje mutuo para combatir la discriminación
- Flexibilidad para adaptarse al contexto.
- Amor y respeto por la naturaleza.

**“Guía de acompañamiento docente para la
aplicación de pedagogías descolonizadoras
del cuerpo”**



Javiera Soto Palma
Sofía Veloso Espejo

2021

Ilustración: Roberta Alhue

Índice

- **Presentación de la propuesta**
- **Principios esenciales de implementación Figura 7**
- **Orientaciones metodológicas Figura 8**
- **Condiciones de operación**
- **Presentación ejes**
 - **Eje 1**
 - **Eje 2**
 - **Eje 3**
 - **Eje 4**
- **Sugerencia de Evaluaciones**
- **Ejemplos de actividades**
- **Sitio web**



Presentación de la propuesta

Ilustración: Roberta Alhue

La siguiente propuesta se presenta en una guía de acompañamiento docente al proceso educativo, que surge como respuesta de resistencia ante opresiones experimentadas histórica y sistemáticamente por corporalidades no hegemónicas en un sistema social y escolar colonial.

De esta forma se pretende acompañar y orientar prácticas pedagógicas descolonizadoras del cuerpo, por medio de una metodología relacionada a la teoría decolonial, la cual es abordada desde el rol docente, dentro del currículum oculto, utilizando la danza como herramienta y comprendiendo que este proceso de descolonización significa reconocer, cuestionar y romper con patrones opresivos que son legado de procesos históricos de dominación, vigentes hasta hoy.

En el material que leerás a continuación, encontrarás principios esenciales para facilitar espacios pedagógicos descolonizadores en relaciones horizontales, orientaciones metodológicas para la aplicación de danzas históricamente oprimidas, ejes temáticos, ejemplos de actividades, sugerencias de evaluación y material audiovisual en formato de un sitio web, logrando así el objetivo general de esta investigación que es elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas en educación física, esta guía invita a les docentes a promover la emancipación corporal ante las opresiones que pesan sobre las personas que no obedecen a los patrones estéticos culturales predominantes. Adicionalmente, se compartirá la recopilación de diferentes expresiones de danzas en resistencia, expuestas directamente por personas pertenecientes a pueblos afrodescendientes y originarios, que se relacionan con el mundo de la pedagogía corporal, desempeñando un rol en la praxis de la descolonización.

Principios esenciales de implementación

En el siguiente esquema, se exponen los principios esenciales que debe seguir le docente para implementar cualquier tipo de pedagogía descolonizadora con enfoque en lo corporal, en caso de no cumplir con estos principios, el proceso de enseñanza aprendizaje no logrará su objetivo de la forma esperada.

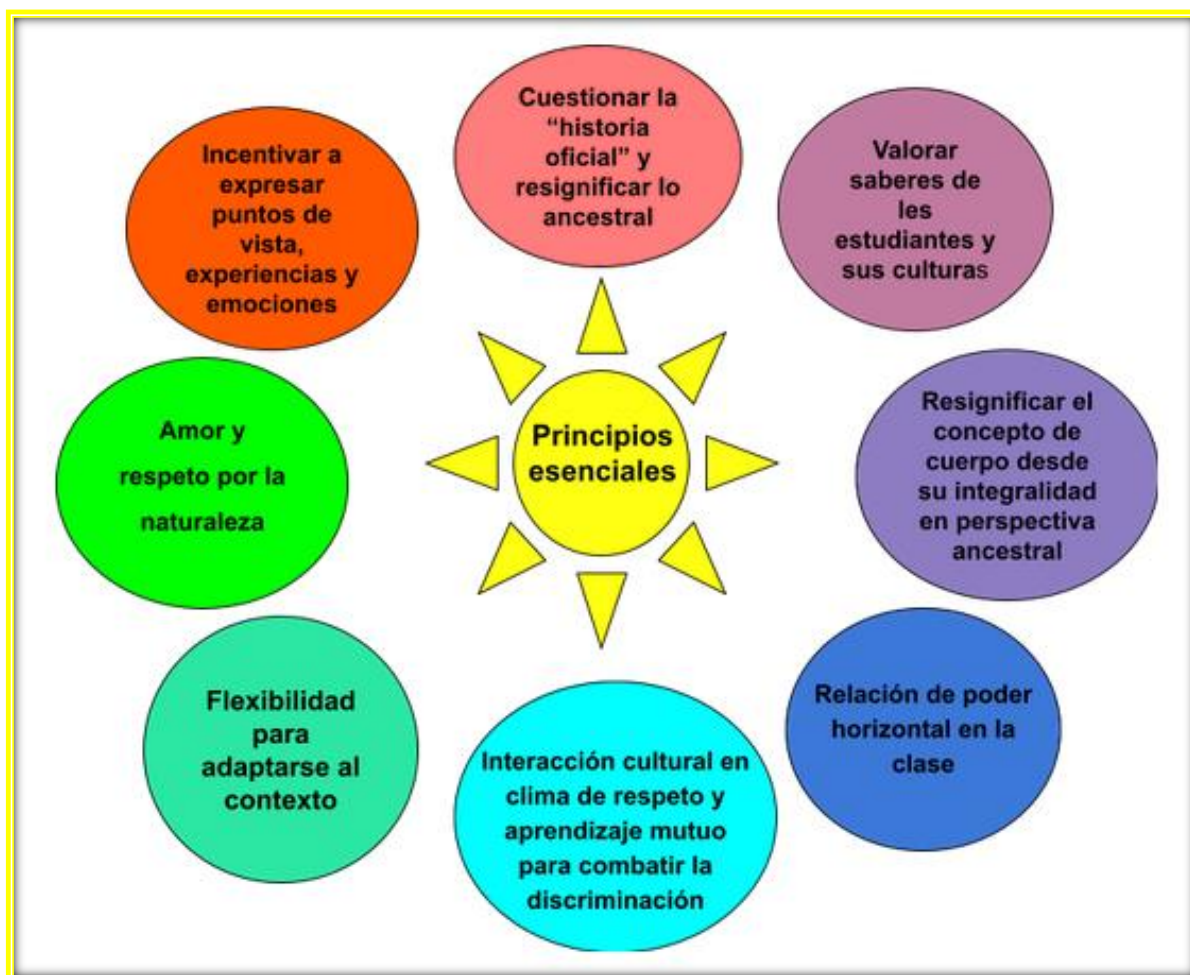


Figura 7
Principios esenciales de implementación

Orientaciones metodológicas

En el siguiente esquema se especifican las orientaciones metodológicas para la adecuada implementación de danzas ancestrales.

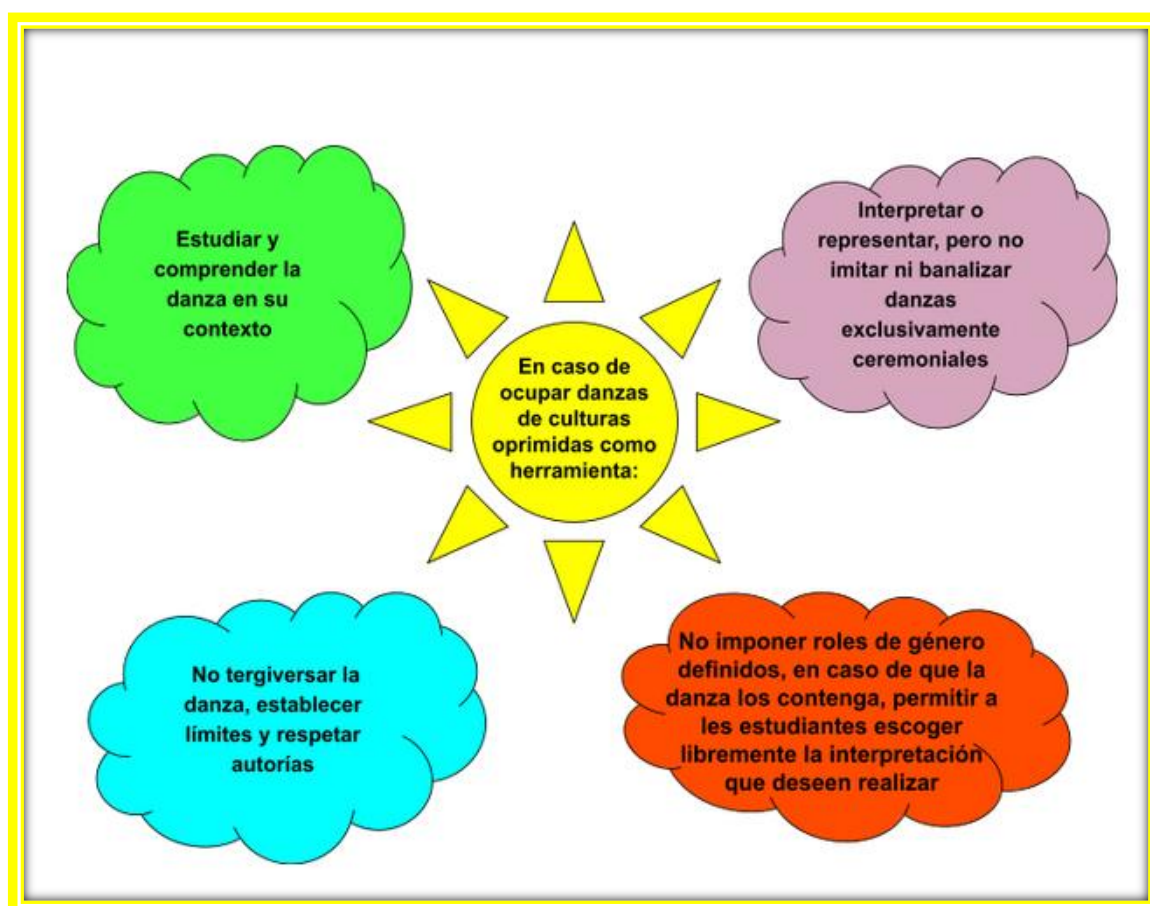
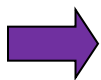


Figura 8

Orientaciones metodológicas para la implementación de danzas ancestrales

Condiciones de operación de la guía



Esta guía está enfocada para docentes en la asignatura de Educación Física, sin embargo, puede ser adaptada para implementarse tanto en otras asignaturas del sistema educacional, (por ejemplo los profesores de música, historia, artes, etc.), así como también, puede ser adaptada para su aplicación fuera de la institucionalidad, en espacios educativos libres y autogestionados que trabajen con el movimiento corporal, desde una perspectiva pedagógica decolonial, en donde personas sin estudios reconocidos por la academia, también puedan aplicar de manera sistemática estos principios.

¿Quién la implementa?

Esta guía de acompañamiento docente está enfocada en profesores y profesoras de Educación Física, interesadas en incorporar prácticas decoloniales corporales, en un contexto escolar. Ya que, se considera que, en este tipo de pedagogías decoloniales, el rol de le docente debe ser facilitar los procesos de reconstrucción y emancipación del cuerpo, en donde todes quienes se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje, se sientan en un espacio seguro y puedan expresar libremente su identidad, sin miedo a sufrir discriminaciones. Este ambiente, no se podría lograr, por ejemplo, en caso de que le docente reproduzca conductas autoritarias que minimicen los saberes del estudiantado y que ejerzan opresión sobre sus cuerpos.

¿A quiénes involucra?

Les participantes involucrados en esta propuesta están considerados horizontalmente, por lo que están en permanente relación de enseñanza – aprendizaje y en donde ningún ente tiene mayor o menor importancia que otro.

Docentes:

La primera persona que se involucra es le docente, debido a que para facilitar estos espacios educativos primero debe pasar por una reflexión propia y estudio del tema, esta persona es quien tiene relación directa con la guía.

Estudiantes:

Les estudiantes tienen el rol de ser participantes activos y reflexivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto descolonizador de los cuerpos, en donde se les posibilite, explorar, cuestionar, dar opinión y reconocerse, en un clima de respeto y constante dialogo intercultural, que valoren sus saberes y sentires, ya que la aplicación de las propuestas sugeridas solo se pueden llevar a cabo con su presencia, ya que el objetivo de la guía contempla aportar para la descolonización de sus cuerpos desde la danza, contribuyendo a que estas personas puedan emanciparse de las opresiones que viven constantemente.

Comunidad:

Se considera a la comunidad como un conjunto de entes que comparten el mismo espacio educativo, tales como directivos, estudiantes, otros profesores, funcionarios y apoderados esta comunidad forma parte del contexto en donde se desarrollan los espacios pedagógicos descolonizadores, por lo tanto, le docente debe contemplarlos al momento de planificar, tal como se señala en los principios.

¿Dónde?

En un contexto pedagógico escolar, dentro de la clase de Educación Física en donde exista diversidad, ya sea cultural, étnica, sexual u otra, comprendiendo que todo espacio social y educativo de cualquier tipo, siempre tendrá alguna manifestación de diversidad. Este espacio puede ser impartido en todos los niveles educativos, y deberá adecuarse según el contexto y territorio en donde este aprendizaje se desarrolle.

¿Cuál es su duración?

En esta propuesta se estipulan cuatro ejes transversales, con la intención de que sean aplicados de forma ordenada (del 1 al 4), ya que cada eje incluye contenidos, objetivos específicos y formas de trabajarlos.

De esta manera, es posible aplicar estos contenidos dentro de la clase de Educación Física, ya sea en la duración de un semestre o una unidad, esto va a depender de las horas destinadas a esta asignatura en el establecimiento.

Sin embargo, es importante señalar que los principios esenciales de aplicación (representado en la figura 7), deben mantenerse constantes en la cotidianidad del ejercer docente, enmarcado dentro de este enfoque decolonial, considerando que la descolonización del cuerpo es un proceso continuo e interminable durante la vida de cada persona.

¿De qué forma se desarrolla?

Se desarrolla mediante cuatro ejes, los que contemplan objetivos específicos por cumplir, para esto, se utiliza como contenido central a las danzas que han sido herramienta de resistencia ante la colonización del cuerpo, territorios y pueblos, ya que, tal como se evidencio en las regularidades del análisis de instrumento, el cual se utilizó como fuente de información en la investigación según en los testimonios de difusores culturales pertenecientes a estos pueblos. Desde aquí, se comprende que toda danza de cultura históricamente oprimida genera resistencia, ya que estuvo prohibida e invisibilizada por mucho tiempo, al igual que cualquier expresión corporal política del cuerpo, en donde se manifieste mediante el lenguaje corporal, las opiniones, realidades, experiencia o sentires de quienes las ejecutan, dándole a estas un sentido más allá de la simple estética del movimiento. Para su implementación se deben considerar las orientaciones metodológicas para la aplicación de danzas de culturas oprimidas (figura 8).

¿Cómo son los procesos evaluativos?

Procesos Evaluativos al final de cada sesión o encuentro:

Se recomienda, realizar una valoración de los sentires y pensares de los estudiantes al finalizar cada encuentro o sesión, esto toma forma reuniendo al grupo en círculo al final de la clase, en esta distribución se realizan las preguntas de cierre:

¿Cómo me sentí o qué pienso respecto a lo abordado en la clase?

¿Qué aprendí hoy?

Proceso evaluativo al final de cada eje:

Se recomienda realizar una valoración reflexiva al finalizar cada eje, de manera tal que les estudiantes puedan interactuar de forma grupal, en donde compartirán opiniones y emociones que les provocan los contenidos acordados u otros factores del contexto de enseñanza aprendizaje. Estos sentipensares grupales e individuales serán compartidos de manera verbal o escrita, para en conjunto construir desde la expresión corporal sus reflexiones.

Proceso evaluativo en caso de tener que calificar (exigido por la institución escolar):

Se sugiere utilizar rúbricas de auto evaluación y/o coevaluación, esta puede contener preguntas específicas de las actividades, danzas realizadas en clase y de los objetivos del eje correspondiente.

Presentación de los ejes

Ya se presentaron los principios esenciales de aplicación, los cuales son la columna vertebral de la propuesta, pero, además, se estipularán cuatro ejes transversales, los cuales se pueden comprender como contenidos que deben estar presentes en procesos formativos del cuerpo, en este caso en la clase de Educación física.

Los objetivos de aprendizaje descritos en cada eje pueden ser adaptados según el nivel educativo y su contexto, así mismo estos objetivos facilitarán los espacios de reflexión y crítica, para guiar a les educandos en el proceso de conformación identitaria, rompiendo con las imposiciones de estándares corporales hegemónicos, que se mantienen afectando negativamente dentro y fuera del sistema escolar, para así erradicar las prácticas discriminatorias.

Esta guía se ha creado para les docentes y será distribuida de manera pública, de tal forma que sea posible difundir el material para que estos profesores y profesoras u otras personas que estén involucradas en procesos pedagógicos decoloniales y de resistencia, puedan acceder de forma fácil al material compartido por personas pertenecientes a las culturas de cada muestra.

Adicional a esta guía, se adjuntará una página web, que contiene referentes de danzas recopiladas en la investigación y material audio visual compartido de manera pública por sus creadores, personas pertenecientes a las culturas descritas en cada video, disponible mediante una página de Google sites.

Los objetivos de aprendizaje descritos en cada eje son flexibles, es decir pueden ser adaptados según el nivel educativo y su contexto.

- **Eje 1:** “Proceso de colonización corporal”
- **Eje 2:** “Reconstrucción del concepto de cuerpo en un plano integral, comprendido desde la identidad y su relación con el entorno natural y social”
- **Eje 3:** “Aceptación de la diversidad colectiva en el contexto, entendiendo la descolonización como respuesta a la opresión del sistema hegemónico”
- **Eje 4:** “La danza como resistencia”

EJE 1: "Proceso de colonización corporal"



Ilustración: Roberta Alhue

Propósito

Abordar el proceso de colonización corporal como problemática, creando un espacio de reflexión a partir del cuestionamiento a la historia oficial y la institucionalidad, expresando de forma corporal opiniones y sentires al respecto.

Objetivos de Aprendizaje:

- Reconocer la influencia y consecuencias de la colonización en el cuerpo.
- Identificar las problemáticas de la colonización corporal.
- Expresar sentipensares de forma corporal y verbal
- Cuestionar la historia oficial

Recomendaciones para abordar la temática del eje

Se recomienda abordar esta temática con testimonios y registros audiovisuales de personas que han sido afectadas por las opresiones que ejerce el sistema colonial y sus instituciones, para que partir de esta realidad, les estudiantes empaticen con ellas y luego a través del lenguaje corporal puedan interpretar e incorporar a sus aprendizajes las consecuencias de la colonización en el cuerpo.

Es importante permitir la libre interpretación de les estudiantes para favorecer su proceso de reflexión y cuestionamiento. Cabe señalar que, al no definir un tiempo específico para trabajar el eje, las actividades pueden ser múltiples y desarrollarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, esto dependerá del contexto en que se desarrolle dicho el proceso.

Eje 2: “Reconstrucción del concepto de cuerpo en un plano integral, comprendido desde la identidad y su relación con el entorno natural y social”

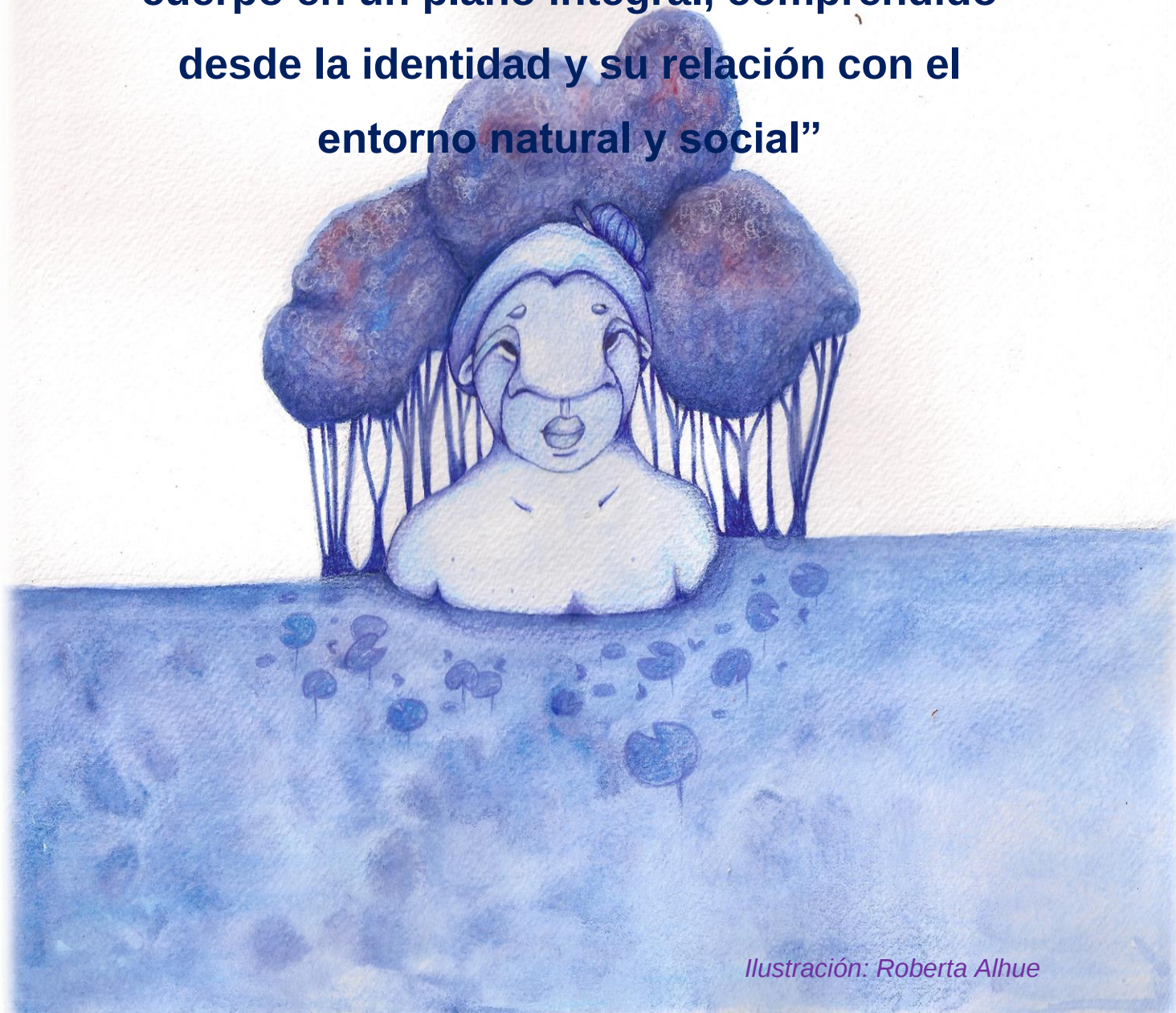


Ilustración: Roberta Alhue

Propósito:

Desde la reflexión personal y conocimiento ancestral, se busca recrear conceptos propios del cuerpo y su relación con el medio.

Objetivos de Aprendizaje:

- Reconocer el cuerpo en su integralidad conectado con la naturaleza y entorno social
- Reconstruir la autenticidad desde la propia identidad.
- Expresar sus opiniones de forma corpórea y verbal

Recomendaciones para abordar la temática del eje:

Es necesario considerar para la implementación de este eje y los demás, los principios de aplicación para una pedagogía decolonial. En particular para plantear este eje es importante poder transmitir por medio de testimonios, el valor de saberes epistémicos ancestrales respecto a su concepción de cuerpo. De esta forma se facilitan herramientas para que les estudiantes reflexionen sobre las infinitas percepciones de este concepto y se reconozcan como un ser integral que se relaciona con su contexto natural y social.

**Eje 3: “Aceptación de la diversidad colectiva
en el contexto social y educativo,
entendiendo la descolonización como
respuesta a la opresión del sistema
hegemónico”**



Ilustración: Roberta Alhue

Propósito:

Establecer el diálogo colectivo desde el respeto y comprensión de las diversidades, para contrarrestar los legados coloniales e impulsar la conciencia crítica para la lucha contra la invisibilización y la discriminación.

Objetivos de Aprendizaje:

- Comprender desde el respeto la diversidad de identidades presentes
- Reconocer el proceso de descolonización corporal como un trabajo integral, ético y colectivo.
- Romper con las imposiciones hegemónicas.
- Expresar sus sentipensares de forma corpórea y verbal.

Recomendaciones para abordar la temática del eje:

Al igual que en los otros ejes se deben respetar como docente los principios esenciales de aplicación, en especial el principio de “Valorar saberes de les estudiantes y sus culturas” y “La interacción cultural en un clima de respeto y aprendizaje mutuo, para combatir la discriminación”.

Es importante mencionar que para este tipo de pedagogías que buscan el respeto por la diversidad, se debe utilizar el lenguaje inclusivo y no se asumir el género de les estudiantes. Motivando así una participación más activa del grupo, creando un espacio y cómodo para todes.

Eje 4: “La danza como resistencia”



Ilustración: Roberta Alhue

Propósito:

Se basa en llegar a la praxis luego de procesos reflexivos, en donde ya no es posible callar las situaciones de discriminación e injusticia. De esta forma emancipar y reforzar la fuerza identitaria propia y colectiva ante el sistema colonial por medio de la danza.

Objetivos de Aprendizaje:

- Comprender la danza como lenguaje de resistencia ante la colonización.
- Aplicar los aprendizajes y desaprendizajes descolonizadores.
- Valorar los saberes y expresiones culturales de pueblos ancestrales históricamente oprimidos.
- Desarrollar la capacidad de expresar sus sentipensares a través de la danza.

Recomendaciones para abordar la temática del eje:

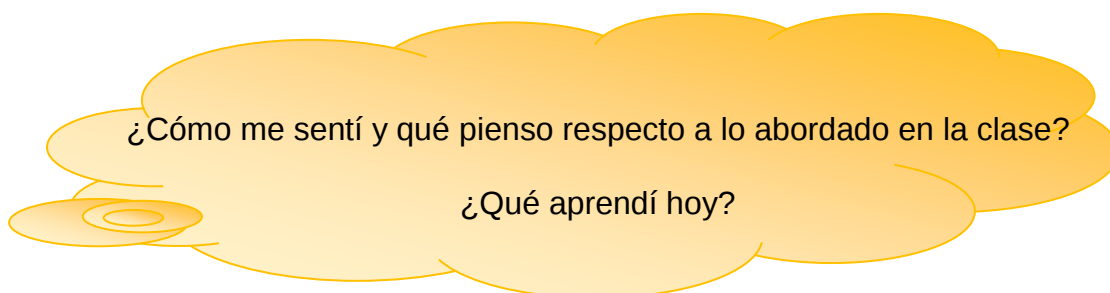
Se deben considerar las orientaciones metodológicas para la implementación de danzas ancestrales. Además, se deben respetar las decisiones de los estudiantes, dando múltiples opciones de manifestaciones danzadas, ya sean estas de danzas ancestrales, urbanas, de interpretación, de creación personal o colectiva.

Sugerencias para la evaluación

- **Procesos Evaluativos al final de cada sesión o encuentro:**

Se recomienda, realizar una valoración de los sentires y pensares de los estudiantes al finalizar cada encuentro o sesión.

Esto toma forma reuniendo al grupo en círculo al final de la clase, en esta distribución se realizan las preguntas de cierre:



Estas preguntas serán respondidas por todo el grupo clase, incluyendo a la docente, ya sea de forma verbal o de manera escrita, en este caso la docente deberá recopilar todas las respuestas para tenerlas como evidencia, ya que serán anotadas en un registro anecdótico que debe llevar la docente. Este registro debe contemplar: fecha, nombre de la estudiante, observaciones en relación a sus respuestas, otras observaciones.

De esta forma se podrá evaluar el progreso personal y grupal de los estudiantes y se podrá comprobar si las actividades seleccionadas contribuyen a lograr los objetivos planteados en el respectivo eje abordado.

Es importante mencionar que, si algún educando se opone a responder, esta decisión debe ser respetada, y se puede conversar más tarde de forma personal el tema.

- **Proceso evaluativo al final de cada eje:**

Se recomienda realizar una valoración reflexiva al finalizar cada eje, de manera tal que les estudiantes puedan interactuar de forma grupal, en donde compartirán opiniones y emociones que les provocan los contenidos acordados u otros factores del contexto de enseñanza aprendizaje. Estos sentipensares grupales e individuales serán compartidos de manera verbal o escrita, para en conjunto construir desde la expresión corporal sus reflexiones.

Ejemplo- enfoque en eje 1:

- Se organizan grupos entre 3 a 5 estudiantes (depende del número de estudiantes del curso)
- Le docente entrega a cada grupo un papel que contendrá al azar alguno de los objetivos de aprendizaje del eje en formato pregunta, por ejemplo:



Objetivo: Identificar las problemáticas de la colonización corporal

Pregunta grupal ¿Logramos identificar las problemáticas de la colonización corporal?

- Les estudiantes reflexionan y discuten respecto a esta pregunta para llegar a un consenso grupal, a partir de las experiencias de cada integrante del grupo.
- Cada grupo comparte el consenso con el grupo curso
- A partir de la reflexión de cada grupo se hace una reflexión final como curso
- Se da el espacio para expresar de forma libre las reflexiones expuestas

- **Proceso evaluativo en caso de tener que calificar (exigido por la institución escolar):**

Se sugiere utilizar rúbricas de auto evaluación y/o coevaluación, esta puede contener preguntas específicas de las actividades, danzas realizadas en clase y de los objetivos del eje correspondiente.

Ejemplo- enfocado en eje 1:

Sistema de puntuación:

0pts. No trabajado: No realicé ningún intento por comprender la temática, no me interesa.

1pt. Trabajado de forma incompleta: Me involucré en las actividades, pero no quise realizar reflexiones sobre la temática.

2pts. Medianamente logrado: Me involucré en las actividades, realicé reflexión, pero no me esfuerzo en llevarlo a mi vida cotidiana.

3pts. Totalmente logrado: Me involucré en las actividades, realicé reflexiones, me esfuerzo en llevar lo aprendido al día a día.

Puntaje ideal: 12pts = nota 7.0

Nombre	Puntaje
OA: Logré reconocer la influencia y consecuencias de la colonización en el cuerpo	
OA: Identificar las problemáticas de la colonización corporal	
OA: Expresar sentipensares de forma corporal y verbal	
OA: Cuestionar la historia oficial	
TOTAL, PUNTAJE	
NOTA	



Se recomienda que, en caso de evaluación calificativa para cumplir con las normas del MINEDUC, agregar a sus planificaciones los OA del curriculum nacional relacionados a danza o expresión, como, por ejemplo, en 7° básico OA1:

EF07 OA 01: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en, al menos: Un deporte individual (atletismo, gimnasia artística, entre otros). Un deporte de oposición (tenis, bádminton, entre otros). Un deporte de colaboración (escalada, vóleybol duplas, entre otros). Un deporte de oposición/colaboración (básquetbol, hándbol, hockey, entre otros). Una danza (folclórica, moderna, entre otras).

Ejemplos de Actividades

Actividad 1- Eje 1

Las siguientes actividades toman como referente lo vivido por el pueblo tribal afrochileno, el cual ha luchado históricamente por su reconocimiento en Chile.

- Introducción al tema: Mostrar material audiovisual “Raíces- Documental Afrochilenos” (disponible en YouTube y el sitio web)
- Posterior a la visualización del material, se abordará la problemática por medio de un trabajo corporal, el cual les permitirá a los estudiantes expresar su interpretación. Para esta actividad se ocupará alguna caja, fuente o bolsa que contenga papeles con hechos o testimonios breves de personas afrochilenas o afrodescendientes migrantes, donde se evidencie la opresión sistemática a sus corporalidades invisibilizadas. Cada estudiante tomará uno de esos papeles al azar. Una vez leído el papel, cerrarán o se taparán los ojos todos de forma simultánea, de esta forma, cada quien expresará el sentimiento que le provocó el testimonio que le tocó acompañado de música, incorporando aquella experiencia a su cuerpo (es importante enfatizar en el respeto al momento de desarrollar la actividad).
- Una vez concluida la interpretación, se compartirá de forma verbal con el grupo el contenido del papel que le tocó a cada quien.
- Variante:
 - Intercambiar el papel varias veces para poder expresar diferentes testimonios.
- Para finalizar, es necesario posibilitar el espacio para compartir y valorar las reflexiones de la experiencia e invitar al cuestionamiento de las opresiones que se ejercen históricamente. Cada integrante del grupo curso compartirá algún pensamiento o emoción que le produjo la actividad, incluyendo a la docente.

Actividad 2- Eje 1

Aprendiendo sobre el Tumbe afro chileno o Tumba Carnaval

- A partir del material audiovisual visto en la actividad anterior, se les preguntará a los estudiantes ¿saben algo del tumba carnaval?, ¿alguna vez lo han visto? Luego de escuchar sus respuestas, se reproducirá música del tumba.
- Al comienzo solo se les pide a los estudiantes que se desplacen al ritmo de la canción, a medida que avanza la música se les van dando pistas para que descubran los pasos de la danza:
 - ¿Cómo simulo que golpeo a alguien con mis caderas?
 - ¿Cómo puedo interpretar que corto con un machete?
 - ¿Cómo puedo interpretar que saco aceitunas de un árbol?
 - ¿Cómo puedo imitar la acción de cosechar algodón?
- Cuando alguien se acerque al paso, debo hacerlo notar, para que los demás puedan orientarse, en caso de que no se logre descubrir un paso, se debe dando pistas y en última instancia mostrar el paso.
- Una vez descubiertos los pasos básicos, se les relata a los estudiantes la historia que llevan detrás estos movimientos y la importancia de esta danza para el reconocimiento del pueblo tribal afrochileno. Luego, se da el espacio para crear una secuencia danzada de tumba, ya sea de forma grupal o individual.
- Para finalizar es necesario posibilitar el espacio para compartir y valorar las reflexiones de la experiencia e invitar al cuestionamiento de las opresiones que se ejercen históricamente. Cada integrante del grupo curso compartirá algún pensamiento o emoción que le produjo la actividad.



La información recopilada que se usó para crear esta actividad sobre el Tumba, fue compartida directamente por personas afrodescendientes de Arica que se dedican a trabajar con esta danza, esta información está disponible en el anexo de entrevistas y en el marco teórico. Con este contenido se pretende visibilizar la existencia del pueblo tribal afrodescendiente en Chile, además de cumplir con los objetivos específicos del eje.

Actividad 3, Eje 2

- Invitar a les participantes a que compartan su propia definición de cuerpo de manera escrita. Es importante que les participantes guarden su respuesta.
- Por medio de una representación corporal transmitir ¿Como soy yo?
- Luego, interpretar por medio de movimientos libres un cuento motor el cual se tratará de una historia ancestral, en este caso se ocupará el material: “Choyün - Brotes de la Tierra (corto animado Mapuche)” el cual se encuentra en la plataforma del sitio web.
- Al finalizar la narración, se le pide a todes que se recuesten en el piso, se coloca música de concentración, se pide cerrar los ojos y generar un espacio de reflexión personal en cuanto a lo que acaban de experimentar.
- Le docente puede acompañar la reflexión con sonidos y algunas preguntas en relación con la narración.
- Para cerrar, reunirse en forma de círculo con les participantes e invitar a quienes quieran compartir su experiencia.

¿Qué emociones sintieron?

¿Tu concepto de cuerpo cambió en algo?

Actividad 4, Eje 3

Previo al encuentro, se les solicita a los estudiantes hacer una indagación familiar respecto a su historia, costumbres familiares y la relación que tiene cada familia con la danza (aquí es importante mencionar, que familia no solo son las personas con quien se comparten lazos sanguíneos, si no, sus seres amados que conviven con el estudiante).

- Inicio la clase con una ronda llamada “En mi tribu” (material disponible en el sitio web)
- A medida que se canta la canción incorporar variaciones de percusiones corporales y movimientos al son del ritmo
- En medio de cada estrofa, se le pregunta a alguien ¿Qué hacen en tu tribu?
- El estudiante responderá con algo que quiera compartir de la indagación familiar, pero no de forma verbal (opcional), se hará de forma corporal, con un movimiento o paso, el cual será repetido por los demás.
- Se repite la acción de preguntar y cantar.
- Se finaliza la ronda intentando recordar todos los movimientos que hizo cada estudiante y ejecutarlos como secuencia, en distribución circular.
- Se cierra la actividad preguntando ¿cómo me sentí en la actividad?

Actividad 5, Eje 3

En esta actividad les estudiantes entablarán diálogos en pareja, serán encuentros de 1 minuto donde cada quien tiene 30 seg. para hablar, al momento en que le docente realice la señal sonora (instrumento, silbato, palabra, etc.) se deberá cambiar de pareja. La temática de conversación está dirigida por preguntas que realiza le docente:

- ¿Quién eres?
- Comenta características de ti
- ¿Qué te hace feliz?
- ¿Alguna vez te has sentido discriminado por tu corporalidad?
- ¿Crees que el colegio es un espacio que limita tu corporalidad? ¿De qué manera?

- Luego de los diálogos, reflexionar, para esto le docente realiza una pregunta al curso:

¿Cómo se sintieron con la actividad?

¿Qué podemos cambiar, para crear espacios seguros de respeto mutuo para todes?

- Dialogar al respecto como curso para pensar en propuestas concretas que acaben con la discriminación dentro de la institución educativa, invitándoles a pensar en espacios que garanticen el respeto de todas las identidades presentes.
- Finalizar la actividad respondiendo a la pregunta ¿Cómo me sentí en la actividad? ¿Qué aprendí? a través del lenguaje corporal, todes de forma simultánea.

Actividad 5 eje 4: Danza resistencia

Iniciar la clase con música de “batucada”

- Estudiantes desplazándose por el espacio en diferentes sentidos al ritmo de la música
- Juego: “Monito mayor”, un estudiante realiza un movimiento y les demás le imitan al ritmo de la música, desplazándose por el espacio.
- Reunirse en círculo
- Le docente pregunta:

¿Qué es para ti la danza en resistencia?

¿Alguna vez haz visto alguna manifestación danzada de resistencia?

¿A qué asocias esta música?

- Presentar algún extracto de video danza en resistencia o en su defecto, música de esta misma. (Ejemplos disponibles en el sitio web de la propuesta)

En esta ocasión se usará como ejemplo el registro visual de la comparsa “Guerrilla Marika” y su participación en el 16° carnaval de la Legua 2020.

- Luego de ver un extracto del video, se pregunta:

¿Qué es lo que crees que quieren expresar las corporalidades presentes en el registro?

¿Por qué crees que se originan este tipo de danza o expresión corporal en resistencia?

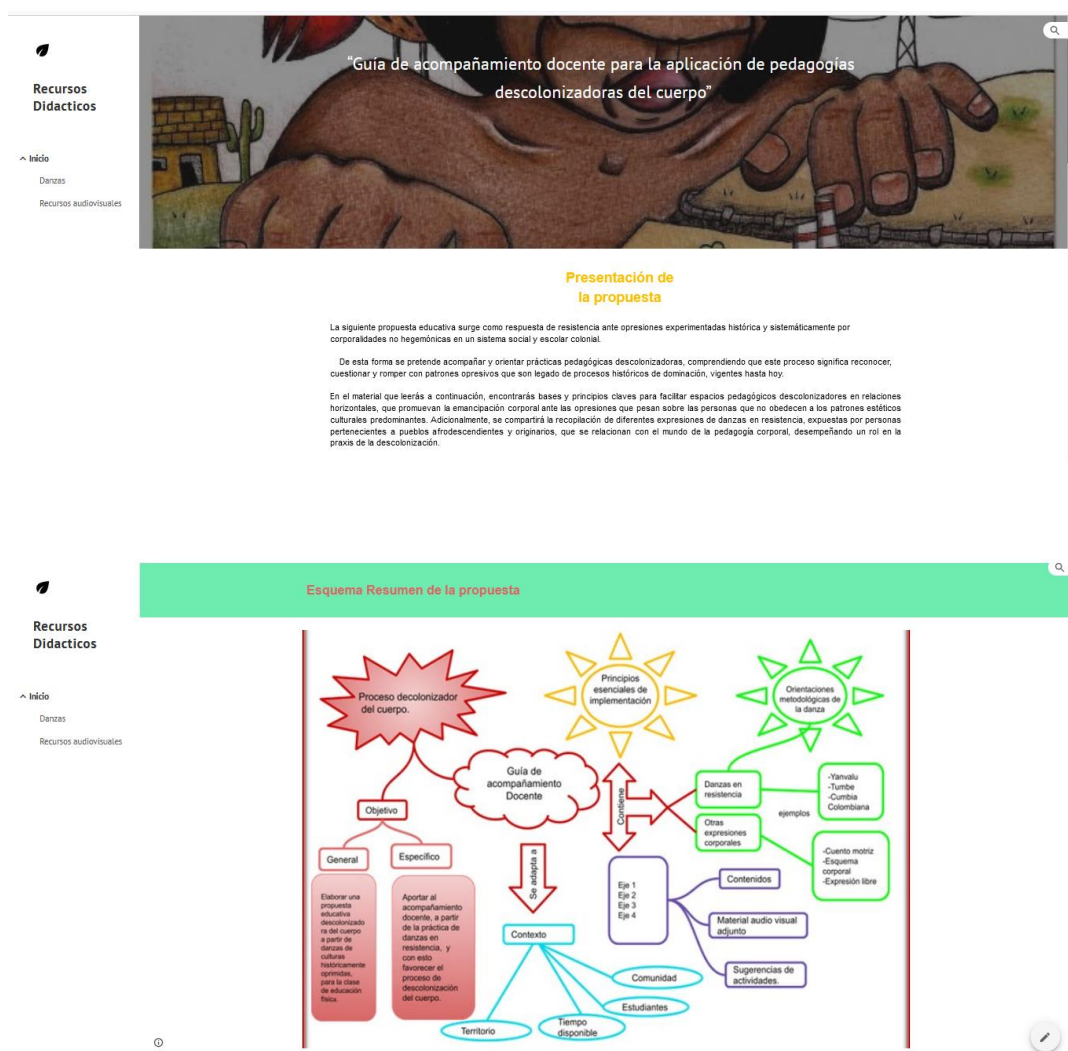
- Pedir a les estudiantes reunirse en grupos afines, para escoger alguna consigna que les represente. Realizaran una revisión de la lucha de esta consigna para más tarde interpretarla de la manera que prefieran. Esta interpretación debe incorporar movimientos corporales, que pueden tomar forma de danza, performance, actuación u otra expresión corporal libre. En esta instancia, le docente toma el rol de acompañamiento y orientación para un proceso de creación respetuoso.

- Esta actividad se puede proyectar en una muestra, un pasacalle dentro de la escuela, un video u otra muestra.

Sitio web de la propuesta

Este espacio virtual cuenta con recursos audiovisuales recopilados por las autoras, pero creados por personas perteneciente a pueblos ancestrales y además de la explicación detallada de tres danzas de Abya Yala (América Latina) y Caribe, con el propósito de difundir estos contenidos culturales y facilitar su acceso a les docentes y estudiantes.

LINK: <https://sites.google.com/umce.cl/guia-docente-ed-decolonial/inicio?authuser=3>



Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

Principios esenciales para la implementación de pedagogías decoloniales centradas en el cuerpo

Orientaciones metodológicas para la implementación de danzas ancestrales en la clase

Condiciones de operación de la propuesta

Esta guía está enfocada para docentes en la asignatura de educación física, sin embargo puede ser adaptada para implementarse tanto en otras asignaturas del sistema institucional, (por ejemplo profes de música, historia, artes, etc), así como también, puede ser adaptada para su aplicación fuera de la institucionalidad, en espacios educativos libres y autogestionados que trabajen con el movimiento corporal, desde una perspectiva pedagógica decolonial, en donde personas sin estudios reconocidos por la academia, también puedan aplicar de manera sistemática estos principios.

Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

¿Quién la implementa?

Esta guía de acompañamiento docente está enfocada en profesores y profesoras de educación física, interesadas en incorporar prácticas decoloniales corporales, en un contexto escolar. Ya que, se considera que, en este tipo de pedagogías decoloniales, el rol de la docente debe ser facilitar los procesos de reconstrucción y emancipación del cuerpo, en donde todos quienes se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje, se sientan en un espacio seguro y puedan expresar libremente su identidad, sin miedo a sufrir discriminaciones. Este ambiente, no se podrá lograr, por ejemplo, en caso de que la docente reproduzca conductas autoritarias que minimicen los saberes del estudiantado y que ejerzan presión sobre sus cuerpos.

¿A quiénes involucra?

Los participantes involucrados en esta propuesta están considerados horizontalmente, por lo que están en permanente relación de enseñanza – aprendizaje y en donde ningún ente tiene mayor o menor importancia que otro.

Docentes:
La primera persona que se involucra, es la docente, debido a que para facilitar estos espacios educativos primero debe pasar por una reflexión propia, estudio del tema, esta persona es quien tiene relación directa con la guía.

Estudiantes:
Los estudiantes tienen el rol de ser participantes activos y reflexivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto descolonizador de los cuerpos, en donde se les permite, explorar, cuestionar, dar opinión y reconocerse, en un clima de respeto y constante diálogo intercultural, que valoren sus saberes y sentires, ya que la aplicación de las propuestas sugeridas solo se pueden llevar a cabo con su presencia, ya que el objetivo de la guía contempla aportar para la descolonización de sus cuerpos desde la danza, contribuyendo a que estas personas puedan emanciparse de las opresiones que viven constantemente.

Comunidad:
Se considera a la comunidad como un conjunto de entes que comparten el mismo espacio educativo, tales como directivos, estudiantes, otros profesores, funcionarios y apoderados, esta comunidad forma parte del contexto en donde se desarrollan los espacios pedagógicos descolonizadores, por lo tanto la docente debe contemplarlos al momento de planificar, tal como se señala en los principios.

¿Dónde?

En un contexto pedagógico escolar, dentro de la clase de educación física en donde exista diversidad, ya sea cultural, étnica, sexual u otra, comprendiendo que todo espacio social y educativo de cualquier tipo, siempre tendrá alguna manifestación de diversidad. Este espacio puede ser

¿Cuál es su duración?

En esta propuesta se estipulan cuatro ejes transversales, con la intención de que sean aplicados de forma ordenada (del 1 al 4), ya que cada eje incluye contenidos, objetivos específicos y formas de trabajarlos. De esta manera, es posible aplicar estos contenidos dentro de la clase de educación física, ya sea en la duración de un semestre o una unidad, esto va a depender de las horas destinadas a esta asignatura en el establecimiento.

Sin embargo, es importante señalar que los principios esenciales de aplicación (representados en la figura 6), deben mantenerse constantes en la cotidianidad del ejercer docente, enmarcado dentro de este enfoque decolonial. Considerando que la descolonización del cuerpo es un proceso continuo y transformable durante la vida de cada persona.

Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

Eje 1:
"Proceso de colonización corporal"

Ilustrador: roberta ahua (ilustración)

Eje 2:
"Reconstrucción del concepto de cuerpo en un plano integral, comprendido desde la identidad y su relación con el entorno natural y social"

Ilustrador: roberta ahua (ilustración)

Eje 3:
"Aceptación de la diversidad colectiva en el contexto, entendiendo la decolonización como respuesta a la opresión del sistema hegemónico"

Ilustrador: roberta ahua (ilustración)

Eje 4:
"La danza como resistencia"

Ilustrador: roberta ahua (ilustración)

¿Alguna pregunta?

Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

Danzas de resistencia desarrolladas en la investigación

Ilustración: roberta ahue (@ndagram)

• A continuación se presentan las danzas más profundamente abordadas en el instrumento (entrevistas). Estas fueron explicadas por personas pertenecientes a la correspondiente cultura de cada danza, de esta forma se obtiene un relato en primera persona.
 • Los videos adjuntados son de autoría exclusiva de sus creadores
 • Para la realización de estas danzas se requiere incorporar las orientaciones metodológicas presentes en la página principal

Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

Danza afro Haitiana: Yanvalou

Es la danza más antigua en la cultura haitiana, remonta de cuando las personas esclavizadas no tenían derecho a manifestar su cultura y no tenían libertad. Sin embargo, todo lo hacían cantando y bailando, esto generaba una conexión fuerte con África y también producía la esperanza de que un día podrían ser libres. Es una forma de resistir, una resistencia conseguida del fortalecimiento de la condición y del torso, por eso esta danza trabaja la ondulación, es una danza medicinal.

Fuente: Evens Clercema, Maestro Haitiano




Danza Yanvalou de Haití, Niv...

Danza Yanvalou de Haití, Niv...

Danza Yanvalou de Haití, Niv...







Parte 1

Parte 2

Parte 3

Recursos Didácticos

Inicio
Danzas
Recursos audiovisuales

Cumbia Colombiana

La cumbia es una danza trinitaria, nace del cumbé, que viene de la palabra niumbe que significa loco o lugar de descanso. El cumbé era el lugar donde las personas afrodescendientes esclavizadas podían orar, hacer su fiesta y cantar, en estos espacios se generó una mezcla cultural entre afros e indígenas. Los pueblos indígenas aportaron instrumentos como la gaita (originalmente llamado pito) y la maraca, mientras los grupos afrodescendientes aportaron tambores. Luego de esta fusión, aparece el blanco, a quien les gustó el ritmo y vistió a la mujer con pollerones blancos y colores vivos, haciendo referencia a sus símbolos españoles.

Del cumbé también se bailaban danzas como el porro negro, puya, cumbiamba y bulerengue. Algunas teorías dicen que el bulerengue es la madre de la cumbia, aunque también se relata que es al revés, ambos ritmos, cumbia y bulerengue operan con la cadencia del tempo rítmico 2/4.

Fuente: Tevinson Díaz, Maestro Colombiano

Generalmente se conoce la cumbia colombiana como una sola danza, sin embargo sus componentes varían dependiendo del contexto, región, espacio o territorio, debido a esta situación aún existen varias versiones de su lugar de origen, algunos de estos lugares son:

- Cumbia del Bolívar grande, Cartagena: Llamada cumbia negra, el movimiento de cadera es más pronunciado, se dice que se comienza a bailar en las celebraciones de la virgen de la candelaria, también llamada la virgen negra (representación católica de una diosa africana, producto del sincretismo religioso).
- Cumbia Magdalena: Más basada en lo indígena, no se mueve mucho la cadera ni los pies, se hace en rueda, no se hace espalda con espalda.
- Cumbia Atlántico: Se impone la cadera de lado a lado, pándulo.
- Cumbia Córdoba: adaptación, se habla espalda con espalda



Su Majestad La Cumbia - Du...

Su Majestad La Cumbia el or...

YO SOY LA CUMBIA - DOCU...









Recursos Didácticos

Inicio

Danzas

Recursos audiovisuales

Tumbe afrochileno o tumba carnaval

El tumbé es una danza que fue recuperada mediante de la reconstrucción identitaria comenzada en 2001 por el pueblo tribal afrochileno, siendo esencial en el proceso de visibilización, ya que tanto esta danza como la existencia de afrodescendiente en Chile estuvieron negados mucho tiempo, debido al proceso de chilénización ocurrido luego de que Chile tomara soberanía sobre Arica.

Algunas familias lograron mantener ciertas tradiciones en lo más íntimo del seno familiar, por temor a la persecución, muerte y amenazas, ya que este proceso se encargó de eliminar todo elemento que se asemejara a lo negro, porque lo negro estaba asociado con Perú y al igual que las tradiciones, bailes y música.

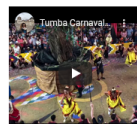
En el sentido de lucha, el tumbé ha sido una herramienta política, que al bien es danza y ritmo, ha sido el principal enganche de visibilización de la cultura y gracias a eso se creó la ley de reconocimiento tribal en 2019.

Esta danza se ejecuta principalmente de modo social y en carnaval, los pasos representan una simbología histórica, porque se basan en representaciones de labores realizadas por las personas esclavizadas en el valle de Azapa, por ejemplo, el paso de la aceituna, el paso del corte de la caña y el paso de la recolección del algodón. Además se realizan movimientos de cadena a los lados y para atrás, en cierto momento de la música se realiza un choque tipo "caderazo" con otra persona, con la intención de tumbarla (empujarla- botarla), este acto de chocar se realiza a modo de juego y puede verse en otras danzas de origen afro como la ombigede en Brasil.

Fuente: Carolina Letelier Salgado, Afroariqueña



Bandera del pueblo tribal afrodescendiente



- El siguiente material se recopila con la intención de facilitar el acceso a este contenido a los profesores, para de esta forma difundir la riqueza y diversidad cultural
- Las autorías corresponden únicamente a los respectivos creadores de cada contenido y son de acceso público
- Este material es de difusión cultural, el sólo hecho de observar estos videos no es suficiente para realizar una clase, se debe hacer un estudio más profundo, como está descrito en las orientaciones metodológicas en la página principal

Danzas de resistencia afrodescendiente, indígenas y zambo mestizas



Documental de bomba puertorriqueña
"Puerto Rico's Bomba: A Dance of The African Diaspora" 2020
Director cinematográfico: Amanda Aparicio
Directores Producción: Charlotte Buchan
Bailarina: María Cruz Bizarra



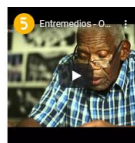
"Historia del Bullerengue"
Presentan: Adriana Herazo, Heriberto Puche y Ana Peñafiel
Canal: Oscar David Avilés



"Tambó: El Bullerengue Ritual y Festivo - Corto Documental" 2015
Canal, dirección y producción: Álvaro Botero
Dirección e Investigación: Víctor Hugo Jiménez
Este documental se realizó en el



"Samba reggae y samba afro (danzas de blood)"
"La Fuerza Ancestral - Documental sobre Samba Reggae y Samba Afro" 2018
Producción: La Sierguera
Dirección: Luciana Rodríguez Daouto
Protagonistas: Madi Dabaili, Né Ayú, Minerva (Pichu) Pichu, Tereza



"Entremedios: Orígenes del Candombe Uruguayo"
Dirección: Pablo Abdala
Producción: Díaz y Comea
Canal: Canal 5 Uruguay



"Festajo y Landó (versión ampliada) 1975 Nicomedes Santa Cruz"
Miguel de los Santos entrevista a Nicomedes Santa Cruz
Canal: Nicomedes Santa Cruz



"Son de Negro 2017, resumen y su historia"
Investigación: Universidad del Atlántico
Autor: Manuel Antonio Pérez
Canal: Gerson Zapateiro Mosquera



Historia de la morenada en Bolivia
"MORENADA"
Producción: Asociación de conjuntos del folclore de Oruro ACFO
Canal: Carnaval de Oruro ACFO



"CHOYKE PURRÚN: LA DANZA DEL NANDÚ (Danza Mapuche)"
Video realizado en orquestas de



Danza ceremonial Mapuche
"Joel Maripí / Choyke Purum"

Según declaraciones de personas entrevistadas relacionadas a la nación mapuche:
Purum significa baile, se usa en toda ceremonia que tenga Rehue, se hacen en distribución circular, la ceremonia es guiada por machi, lonko u otro, los instrumentos que se usan generalmente son kultrun, pifia, trutruca.
En caso de interpretar una danza mapuche se debe tener especial consideración con las orientaciones metodológicas para la aplicación de danzas ancestrales (esquema en la página principal).

Recursos Didácticos

Inicio

Danzas

Recursos audiovisuales

Historias ancestrales para compartir en espacios educativos desde el respeto

La incorporación de este material en la clase de educación física, se puede realizar desde cuentos motores, en donde suena el relato, con los ojos cerrados o abiertos y les estudiantes interpretan la historia a través de la expresión corporal de forma libre.

Choyin - Brotes

Mito Selknam d...

Tremol - Tierra y K...

Expresiones del

"Choyin - Brotes de la Tierra (corto animado Mapuche)"

"Mito Selknam de la creación del mundo"

"Leyenda de Trepinteng y Kay-kay; narración en mapudungun y español"

"Expresiones de ánimo en mapudungun 'Chamlayel am?'"

Dirección-producción: Sebastián Pinto y Rosario López

Canal: Sebastián López

Producción: Omella Gaudín

Canal: Omella Gaudín

Canal: Kinelluve, Materiales de Mapudungun

Canal: Kinelluve, Materiales de Mapudungun

Artistas, referentes culturales y otros contenidos culturales audiovisuales

Corpos Negres

Relatos orales a...

Cultura al Aire E...

La voz de los sin...

Este material está elaborado por las autoras de la investigación y contiene material audiovisual de autoría correspondiente a las respectivas personas creadoras de cada video.

Ilustraciones elaboradas por Roberta. Alhue. Su uso no puede ser replicado fuera de esta guía sin su consentimiento.

CONCLUSIONES

En base a la realidad abordada por esta investigación, donde hay una contradicción constante entre, las políticas públicas que elabora el estado en consideración con el marco legal (ley indígena y ley afrodescendiente), y el contenido del curriculum nacional, los cuales, no responden a las necesidades de las culturas ancestrales y otras identidades que se salen de la norma occidental colonial.

Específicamente en los planes y programas de Educación Física, no se abordan las problemáticas de identidad y el cuerpo con sus respectivas opresiones, ya que no existen recursos ni orientaciones para trabajar esta situación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por las razones descritas anteriormente, las autoras identifican la necesidad de elaborar una propuesta descolonizadora del cuerpo. Es por esto que el objetivo de la investigación es: Elaborar una propuesta educativa descolonizadora del cuerpo a partir de danzas de culturas históricamente oprimidas para la clase de educación física.

Las autoras consideran que la elaboración de esta guía de acompañamiento docente para la aplicación de pedagogías descolonizadoras del cuerpo por medio de la danza, favorecen al proceso de descolonización del cuerpo en les estudiantes, pero también tienen en cuenta que el proceso de descolonización es permanente, continuo e interminable, reconociendo que esto es tan solo una parte de una gran lucha por descolonizar.

Es así, como aplicación de la danza (el qué) por sí sola, no es suficiente para completar el proceso de descolonización corporal, sino que es una herramienta de resistencia para poder contribuir a la ruptura del sistema hegemónico, occidental, capitalista, racista y xenófobo. Sí esto se implementa de la forma adecuada se podrá favorecer los procesos de reconstrucción de identidad y de respeto por la diversidad en el plano social y natural en constante cambio.

Estos procesos de enseñanza aprendizaje deben centrarse en el **cómo** en lugar del **qué**, integrando esta manera de ejercer la pedagogía en el día a día.

Esto implica establecer principios esenciales para ejercer procesos pedagógicos decoloniales del cuerpo y de la implementación de danzas de culturas históricamente oprimidas, respondiendo así al **cómo**, con tal de adherir estos principios a las prácticas docentes en la cotidianidad de los espacios educativos.

Al pasar por alto estos principios se corre el riesgo de continuar perpetuando las prácticas coloniales dentro de los procesos formativos y caer en la apropiación cultural.

Este proceso de investigación presenta un producto visible que es la guía de acompañamiento docente y el sitio web, sin embargo este proceso significó mucho más que eso para las autoras, ya que este fue un extenso recorrido por lo emocional y lo racional, desde el revivir antiguas heridas de infancia causadas por los legados coloniales, el cuestionamiento de las propias opresiones y privilegios, reflexiones constantes del cómo ejercer el rol docente y el compartir con otras personas sus propias experiencias.

Referencias

- Abdala, P. (S/F). *Orígenes del Candombe Uruguayo*. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=GkUDI7-ZFbw>
- ACFO (2016). MORENADA. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=iDRr6y3HURk>
- Alvis, P. (1995). *La iglesia colonial de Matilla Iquique*. TityYvpanqvi.
- Afrofusiónate (2021). *Cápsula 01 Danza Afro Chilena/ Ariqueña -Tumbe Paso Base* [Archivo de video]
https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=fjiw_M5lrE4&feature=emb_title
- Aimé Césaire, L. G. (1934). *L'Etudiant noir*. París.
- Alban, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. W. (Ed. Al), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (págs. 443-468). Quito: Abya Yala.
- Alza Raza Aseessú (2021). *Tumbe Afrochileno, Arica*. [Archivo de video]
https://www.youtube.com/watch?time_continue=57&v=RA4jVI7AVlw&feature=emb_title
- Amores J. (2020). *Musicograma- En mi tribu*. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=8rMLrEJlzNo>
- Andreella, F. (2010). *El cuerpo suspendido. Códigos y símbolos de la danza al principio de la modernidad*. (Trad. D. Ponce). México D.F: Instituto Nacional.
- Arantzazu Giner Espín, A. S. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica no.50 Tlaquepaque*.
- Aravena, M & Kimelman, E. & Micheli, B & Torrealba, R & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.
- Argüello-Parra. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro* 19(226), 28-37.
- Argüello-Parra. (2016). Pedagogía mixta: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos* 42(3), 429-447.

- ARRÁZOLA, R. (1986). *Palenque, primer pueblo libre de América*. Bogotá: Todo Impresores.
- Arroyo-Ortega, A. (2019). CUERPO: APROXIMACIONES DANZANTES, PUNTOS DE REFLEXIÓN Y RESISTENCIA DESDE LA NARRATIVA DE UNA JOVEN EMBERÁ. En A. L. Ortega, *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina* (págs. p. 143-158). Argentina: CLACSO.
- Avilez. D (2017) *Historia del Bullerengue*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/channel/UC28cR4av9Dm_RK1q1ig2pqA
- Banes, S. (. (1994). *Writing Dancing in the Age of Postmodernism*. Hanover: Wesleyan University press.
- Barbero, J. (1993a). *Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física*. Málaga: Unisport.
- Barbero, J. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte Volumen 20 #1*.
- Barroso, J. M. (2016). Descolonizando. Diálogo con Yuderkis Espinosa y Nelson Maldonado. *red de estudios sociales*, 8-26.
- Bassols, Acevedo, Álvarez, Cortada, Izuel, Laborda, & Bil. (2012). *Expresión comunicación y Lenguajes en la Práctica Educativa*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Bastide, R. (1967). *Les Amériques noires. Bastidiana*.
- Bermúdez. (1986). *El oasis de Pica y sus nexos regionales*. Santiago: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Bhabha. (2010). Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna. Nación y narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. *Siglo XXI*, 385-421.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. "Danza mapuche", en: Bailes folclóricos chilenos. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92448.html> . Accedido en 10/7/2021.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. "Huayno y la cacharpaya", en: El folclor musical de Chile y sus tres grandes raíces. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93995.html> . Accedido en 10/7/2021.

- BILBENY, N. (2003). *Ética para la vida*. Barcelona: Península.
- Boulch, L. (2001). *“El cuerpo en la escuela del siglo XXI”*. Rio de Janeiro: INDE.
- Boulch, L. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano versión española*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Braga, D. d. (2014). *Corpos estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no currículo da escola*. Curitiba: CRV.
- Briones, Viviana (2004) *Arica Colonial: libertos y esclavos negros entre el Lumbanga y las Maytas*. Changará, Revista de Antropología Chilena, 36/2: 813-816
- Botero, A (2015). *Tambó: El Bullerengue Ritual y Festivo - Corto Documental*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=6ZdsudFjTuU>
- Cabnal, L. (13 de 11 de 2019). Recupero la alegría sin perder la indignación, como un acto emancipatorio y vital. (F. GOLDSMAN, Entrevistador)
- Cabral, Amílcar (1973), *National Liberation and Culture*, en A. Cabral (ed.), *Return to the Source. Selected Speeches by Amílcar Cabral*, Nueva York, Monthly Review
- Cabrera, J. L. (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso Mapuche. *Izquierdas N°26*.
- Canales, C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Cataño, A. (2015). Palenques y Cimarronaje: procesos de resistencia al sistema colonial esclavista en el Caribe Sabanero (Siglos XVI, XVII y XVIII). *Revista CS*, (16), 61-86.
- CARNEIRO, EDISON 1961. *Samba de ombligada*. Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.
- Castillo Ruiz, M. Grisel (2016). *La evaluación reflexiva como herramienta de autoconocimiento y aprendizaje: una propuesta implantada en tercero de bachillerato*, Universidad de Puebla, México.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Catelli, L. (2012). Reseña de "Tiempos de homenajes / tiempos descoloniales: Frantz Fanon" de Alejandro de Oto (comp.). *Tabula Rasa* 16, 297-304.
- Cerda, C. (2020). Re-existencias pedagógicas. Reflexiones sobre la corporalidad en la práctica pedagógica desde una aproximación decolonial. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante* N°4, 31-51.
- Chávez, D. (2015). Devenir performerx: hacia una erótica soberana descolonial. En R. F.-B. (comp), *Andar erótico decolonial* (págs. 83-98). Caba: Del Signo.
- Chihuailaf, E. (1999). Recado confidencial a los chilenos. *Izquierdas*, 87.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Critica.
- Consejo nacional de cultura y de las artes. (2012). *Tesoros humanos vivos*. Santiago: Quad/Graphics Chile S.A.
- Costa, A. G., Ribeiro, C. M., & Reis, F. P. (2020). Dimensões lúdico-sagradas e resistências das congadas em Lambari. En C. d.-A. (Celacc), *Carnaval: cultura e a educação das relações étnicoraciais imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio*. São Paulo: Extraprensa.
- Cumbia, Poder y Porro (2018). *YO SOY LA CUMBIA - DOCUMENTAL COMPLETO*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=nFllcscaxq0&t=3819s>
- Daponte, J. (2019). Aunque no suena tan negro, es música de negros. Presencia y aporte de los esclavos africanos a la música tradicional del Norte Grande de Chile. *Universidad de Valladolid*.
- DEPESTRE, R. (1977). *El palo ensebado*, Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Diario Cordillerano. (15 de marzo de 2021). Obtenido de El cordillerano: <https://www.elcordillerano.com.ar/noticias/2021/03/15/105282-el-vaticano-no-aprobara-uniones-homosexuales-dios-no-puede-bendecir-el-pecado>
- Díaz, B. S. (2013). AFRODESCENDIENTES EN ARICA. REGISTROS COLONIALES PARA UNA HISTORIA REGIONAL. En G. R. Díaz, Y *llegaron con cadenas* (págs. 29-65). Universidad de Tarapacá.
- Díaz, F. (2007). Ideas para una educación integral mixe. En S. R. Cardos, *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe* (págs. pp. 291-305). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, S. (2020). Hacerse un cuerpo. La performance decolonial como epistemología corporante. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 65-82.

Emperrate (2021). Guerrilla Marika. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=qnewUppBZCw>

Equipo NAYÁ. (17 de 10 de 2020). *Diccionario de Mitos y Leyenda*. Obtenido de
<https://www.cuco.com.ar/nguen.htm>

ERIKSON, E. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Espejo, J. C. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, 1-20.

Estenssoro. (1992). Los bailes de los indios y el proyecto colonial. *Revista andina*, 353-389.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13*.

Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (traducción por Abad).

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: La Impresora Azteca.

Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. México: Txalaparta.

Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* n°17, 42-45.

Feira Preta (2020). *Corpos Negres em Diáspora - Paola Palacios | Diásporas Pretas na América Latina*. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=Q6Pt8AyLE6M>

Foucault. (1999). Los anormales. *Clase del 22 de enero 1975*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. París: Editions gallimard.

Foucault, M. (1976b). *Vigilar y castigar, capítulo "Disciplina: Cuerpos Dóciles"*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.
- Fuster, g. D. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *scielo*.
- Galeano, E. (2000). *Las venas abiertas de América Latina*. Plaza de la Revolución, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Galeano, E (2010). *Ser como ellos y otros artículos*, P 22. Editorial Siglo XXI, España.
- García A.L, (19 JULIO 1997)” La danza Aymara como Resistencia” Chasqui N° 62, <http://hdl.handle.net/10469/12324>.
- Gaudin. O (2012). *Mito Selknam de la creación del mundo*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=PRivQ91jTy4>
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gómez, D. (2021). Afrodescendencia negada: ocultamiento del ser y apropiación del aporte negro en Chile. Aproximación histórico musical. *Universidad de Santiago de Chile Vol.18 Num. 2*, 213-238.
- Gómez-Hernández, E. (2015). Seminario latinoamericano de escuelas de trabajo social, Avances y tensiones en el contexto de América Latina y Caribe. Mazatlán, México.
- Gonzalez, M. J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Ciencias de la Educación*.
- Gonzalez, S. (1995). El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá. Violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950. *Revista de ciencias sociales*, 42-56.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portaldeportivo La Revista Año 1 N° 4*, 0718-4921.
- Guattari, F. (1973). Para acabar con la masacre del cuerpo. *Recherches: Trois Millions de Pervers, Paris n° 12*, 158-162.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales ISSN: 2007-8110*.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hernández, D. T. (2016). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *En Solar*,
- Hurtado. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educacao & sociedade*.
- Hussrel, E. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Iturri J.S, "La danza Aymara como resistencia" Chasqui n°62 <http://hdl.handle.net/10469/12324>, Quito,1998.
- Jaramillo, M. B. (s.f.). *La danza como elemento afrodiaspórico: Resistencias (Re-existencias) corporizadas*. Obtenido de Multílogos Danza. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=BuoKMYFIIPQ>
- JAFECO AMERICA (2019). *Danza Yanvalou de Haití, Nivel 1, Parte1*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=QWrBDHvNtU8>
- JAFECO AMERICA (2019). *Danza Yanvalou de Haití, Nivel 1, Parte 2*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=LIKgfp32ATQ>
- JAFECO AMERICA (2019). *Danza Yanvalou de Haiti, Nivel 1, Parte3*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=Vq3Ft6M9MXU>
- Juárez, M.F. Métodos de Investigación en Psicopedagogía: Ed, MCgraw-hill. 1998.
- Jorge Martínez U. (1995). Mecanismos de Anclaje de la Identidad Musical Mapuches
- Urbanos. II Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- José Hernández, R. A. (2008). La educación intercultural en Cuba. *ISSN-e Vol. 6, N° 2*, 1815-7696.
- Kilaleo, Fernando: "Mapuche urbano" en Feley kam felelay, revista de producción mapuche, N° 3, s/f, 1992, Santiago.
- Kimeltuwe (2016). *Leyenda de Treng-treng y Kay-kay, narración en mapudungun y español*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=kjYXDa-DpWA>

Kimeltuwe (2016). Expresiones del ánimo en Mapudungun · Chumleymi am? [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=OYWaHtFM1PA>

KQED arts (2020). *Puerto Rico's Bomba, A Dance of The African Diaspora*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/channel/UCS7Oxr5knNkZ8SlryFZnq0g>

Lander, E. (1997). Colonialidad, modernidad, postmodernidad. *Anuario mariateguiano vol. IX, no.9*.

Lander, E. (2000). *colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Lara, A. (enero 2021). Configuración de identidades en contextos migratorios; Indagación de prácticas cotidianas en peluquerías dominicanas en Santiago de Chile. *Estudios fronterizos*. E 049, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612020000100107&lang=es#B21.

Laviana, M. L. (2017). *Artehistoria*. Obtenido de <https://www.artehistoria.com/es/contexto/am%C3%A9rica-antes-del-descubrimiento>

Lero, E., Ménil, R., & Monnero, J. (1932). *Légitime défense*. Paris: J.M. Place.

La Swinguer (2018). *La Fuerza Ancestral - Documental sobre Samba Reggae y Samba Afro*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=StqF1U8LBQ4&t=8s>

León, Mariana (2012). *El proceso de visibilización, valoración patrimonial y reconstrucción de memoria de los afrodescendientes en Chile*. En *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA*, Santiago de Chile

Leymarie, Isabelle (2015) *Del tango al reggae. Músicas negras de América Latina y el Caribe*. Zaragoza: Prensas de la universidad de Zaragoza.

Llaitul, A. y. (2012). *Weichan: conversaciones con un weychafe 1° edición. Colección Ensayo 3*. Santiago de Chile: CEIBO.

Llancaqueo. (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso mapuche. *Izquierdas*, 169-1991.

López, A. (1984). *Cuerpo humano e ideología, México, UNAM/ IIA*. México: UNAM/ IIA.

Machado, V. (2017). *Pele da cor da noite*. Salvador de Bahia: EDUFBA.

Maldonado, N. (13 de 06 de 2016). Descolonizando. Diálogo con Yuderkis Espinosa Miñoso y Nelsón MaldonadoTorres (J. M. Barroso, Entrevistador).

Manuel Antonio Pérez (2017). *Son de negro 2017, resumen y su historia*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=Bc_O3XiH_fw

Marcos, S. (2014). Feminismos de ayer y hoy. *P O I É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA*. Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 8 - 29.

Maripil. J (2012). *Joel Maripil / Choyke Purrum*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=nTL71pQpmb4&feature=emb_title

Martínez, I. B. (2008). Creatividad, identidad y corporeidad. *Encuentro Multidisciplinarios nº 28 08*.

Martínez, J. (2013). *Textos sobre el camino andado (Tomo I)*. Oaxaca: CSEIIO.

Mayron Bonfante (2014). *Música del alma negra*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=GrF6nw8LuoU>

Mayor, M. & Dr. Jose Yuni (2003). Guía para la Elaboración de un Proyecto de Investigación Educativa.

Melin, Miguel; Mansilla, Pablo; Royo, Manuela. MAPU CHILLKANTUKUN ZUGU: Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche. 1ª ed. Temuco: Pu Lof Editores Ltda. 126 pp. (Serie Mapuche Kimün)2017.

Mignolio, W. (1995). The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization. *Michigan University press*.

Mignolio, W. (2003). *historias locales/diseños globales. Coonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

Mignolio, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apretura. Un manifiesto. En S. C.-G. (eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá: Pontificia Universidad Javierana. Siglo del Hombre editores.

MIGNOLO, W. (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 73-104). Buenos Aires: Clacso.

Migueluez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.

- Min. de Interior. (5 de 10 de 1993). Ley 19252. *NORMAS SOBRE LA PROTECCIÓN, FOMENTO Y DESARROLLO INDIGENA*. CHILE: CENTRO DE DEOCUMENTACIÓN MAPUCHE.
- Montecinos, S. (1996). la experiencia del abandono ha sido el tópico insistente de la constitución genérica mestiza. En *Madres y guachos: alegorias del mestizaje chileno* (pág. 60). Santiago: Sudamericana.
- Morales, L. O. (2017). LA PRÁCTICA DANCÍSTICA COMO UNA ESTRATEGIA DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE UN CUERPO MÁS CONSCIENTE Y ATENTO. *Calle14 Revista de investigación en el campo del arte vol. 12, n° 22*.
- Morales, F. (2010). Reconocimiento e Identidad. Monteria, Cordoba, Colombia: Guadalupe S.A.
- Morgade, & Alonso. (2008). Educación, sexualidad, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo de construcción. En Morgade, & Alonso, *Cuerpos, sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (págs. p. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Mouján, I. F. (14 de 10 de 2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial. (M. M. Yeidade, Entrevistador)
- Munanga, K. (2009). *Negritude: usos y sentidos*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Nahuelpan, H. (2013). Las zonas grises de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Revista de historia social y de las mentalidades n°1 Vol. 17*.
- NAVARRETE, M. (2001). Cimarrones y palenques en las provincias al norte del Nuevo Reino. *Revista Fronteras de la Historia*, 97-126.
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Quito.
- O'gorman, E. (2006). *La invención de América*. Fondo de cultura económica.
- Ortega, S. (s/f). Corporalidad y corporeidad.
- Ortiz, F. (1924). *Glosario de afronegrismos*. La Habana: Siglo XX.

- Ossandon, O. (1962). Estudio de los libros parroquiales de San Andrés de Pica 1700-1749. 301.
- Oto, A. d. (2018). A propósito de Frantz Fanon. Cuerpos coloniales y representación. *Pléyade Santiago* (21), 73-91.
- Palermo, Z. (2006). *Inscripción de la crítica de género en procesos de descolonización*. Córdoba: Ferreira editor.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *scielo*.
- Pazos-González, A.-V. &. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 20, núm. 4.
- Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: Dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 1.
- Pedraza-Gómez, Z. (2004). Intervenciones estéticas del Yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad. En G. D. María Laverde, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Pera, C. (2006). *Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana*. Madrid: Triacastela.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pierón, H. (1968). *Vocabulaire de la Psychologie*.
- Pinto, S (2020). Choyün - Brotes de la Tierra, corto animado Mapuche. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=DOefFpPpDxk>
- Poizman, A. (16 de 02 de 2016). [www.radioudechile.cl](http://radio.uchile.cl/2016/02/28/unicef-40-de-ninos-no-tiene-acceso-a-educacion-en-sulengua-materna/). Obtenido de <http://radio.uchile.cl/2016/02/28/unicef-40-de-ninos-no-tiene-acceso-a-educacion-en-sulengua-materna/>
- Prandi, R. (1975). *Religiao e sincretismo em Jorge Amado*. Salvador Bahía: Caderno de leituras.
- Prieto, A. (2011). Corporalidades políticas: representación, frontera y sexualidad en el performance mexicano. En D. T. Fuentes, *Estudios avanzados de performance* (págs. 605-628). México: FCE.
- Primera Línea Chile (2019). *CHOYKE PURRÚN, LA DANZA DEL ÑANDÚ (Danza Mapuche)*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=Jd2-OC46iyc&feature=emb_title

- Quijano. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En C.-G. y. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Quijano, A. (enero de 1991). América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día.
- Quijano, A. (1992). Colonialidades del poder, eurocentrismo y América Latina. *Perú indígena*, 3.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario arianteguiano*.
- Quijano, A. (1999). *Qué tal raza. Familia y cambio social*. Lima: CECOSAM.
- Quijano, A. (2000a). *colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, A. (1978-2017). *La danza de la insurrección. Textos reunidos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, P. (2009). *La colonialidad del poder y el mito de la democracia racial en Venezuela*. Maipue Ituzaingó.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*.
- Quintriqueo, Q.-C. R.-C. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista electrónica, interuniversitaria de formación del profesorado*, 201-217.
- Ramallo, F. (2018). Frantz Fanon y las (re)escrituras en la historia de la educación: aportes de la negritud para una pedagogía descolonial. *Intersticios de la política Y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 95–112.
- Ramírez, A. Y. (2017). La descolonización del cuerpo, un análisis desde la educación corporal por medio de la danza y deporte. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional facultad de educación maestría.
- Rebollo-catalán, A. R.-P.-P. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72.
- Ribeiro, Darcy (1968), *The Civilizational Process*, Washington, Smithsonian Institute Press.

- Representante de Afrofeminas en Chile Juliette Micolta. (2020 de junio de 2020). Necesitamos una educación chilena capaz de (re)construir identidades. *Afro Fémimas*. Obtenido de” Necesitamos una educación chilena capaz de (re)construir: <https://afrofeminas.com/2020/06/09/necesitamos-una-educacion-chilena-capaz-de-reconstruir-identidades/>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rojel, P. (2018). La escuela como instrumento de formación homogénea y legitimación de una representación hegemónica occidental de la corporeidad.
- Rudé, George (1980), *Ideology and Popular Protest*, Nueva York, Pantheon Books
- Ruggio, G. (2011). La corporeidad: el nuevo paradigma. *EFDeportes.com, Revista Digital* N° 161.
- Saavedra. J (2019) *Tumba Carnaval con la Fuerza del Sol*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=1pkZzaNMw8o&feature=emb_title
- SALAS, B., & SERRANO, I. (1998). *Modelo educativo: desarrollo de la identidad personal*. Barcelona: EUB.
- Salgado, M (2012). Afrochileno; “*Una historia oculta*”. Ed, Herco. Arica.
- Santacruz. N (1975). *Festejo y Landó (versión ampliada) 1975 Nicomedes Santa Cruz*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=0Ipu0Y6_dQ4&feature=emb_title
- Santa Cruz. V (S/F). *Me Gritaron Negra (Afro Perú)*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>
- Sartre, J. (1982). *Crítica de la razón dialéctica*. Madrid.
- Sartre, J. P. (1965). *Colonialismo y neocolonialismo*. Buenos Aires: Losada.
- Segato, L. R. (2007). La Nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. *Prometeo*.
- Semana 25J (2021). *Relatos orales en movimiento*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=nVf2rlpb588>
- SEP. (2002). Plan de estudios de la Licenciatura de Educación Física. *Programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México.

- Sergio, G. V. (1997). *Etapas y procesos en la historia de América Latina*. Veracruz: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.
- Shock (S/F). *Su Majestad La Cumbia ¿Qué es y de dónde viene? Capítulo 1*. [Archivo de video]
https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=5_mwOb9Dz4g&feature=emb_title
- Shock (S/F). *Su Majestad La Cumbia el origen de su baile*. [Archivo de video]
<https://www.youtube.com/watch?v=lpHaxgIM9aA>
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *ALTERIDAD, Revista de Educación*, vol. 14, núm. 1, 109-121.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.
- Sosa, L. (2009). Educación física y discapacidad. *Agora para la EF y el deporte* n°9, 7-14.
- Sotomayor, P. (2018). De corporalidades y corporeidades. Feminismo y antiespecismo. *XXI Jornada académica sobre género: Estudios de la corporalidad y comunidad*. Ciudad de México: Universidad YMCA.
- Speed, S. (2008). *Rights in Rebellion. Indigenous Struggle and Human Rights in Chiapas* p.37. Stanford: Stanford University Press.
- SUBERCASEAUX, B. (1999). *Chile o una loca historia*. Santiago: LOM ediciones.
- telesur tv. (10 de 11 de 2016). Obtenido de <https://www.telesurtv.net/news/El-descubrimiento-de-America-o-el-inicio-del-mayor-genocidio-de-la-historia-20161011-0049.html>
- Toro, C. (2007). www.ucursos.cl. Obtenido de https://www.ucursos.cl/medicina/2007/1/TOECOSA2/1/material_docente/prevvisualizar?id_material=123986
- UNESCO (2010). *La voz de los sin voz - Afroperuanos*. [Archivo de video]
https://www.youtube.com/watch?v=eAks9wqz_L8
- Urbeltz, J. A. (1994). *Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado viejo*. Pamplona: Pamiela.
- Varela, J. (1991). *Genealogía del poder. Arqueología en la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

- Vargas, X. V. (2008). Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. *Tlahuitoltepec: H. Ayuntamiento Único Constitucional*.
- Vargas, X.-N. (2012). Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk. *Innovación educativa*, 77-89.
- VÉLEZ, U. A. (2008). LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA UNA MIRADA INDÍGENA. *UNIVERSIDAD EAFIT ESCUELA DE DERECHO MEDELLÍN*.
- Véliz, D. (2017). *Raíces - Documental afrochileno*. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=02oZwkjYEO>
- Waldman, G. (2021). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y cultura*, (21), 97-110.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y pensamiento Vol. XXIV*, 39-50.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En A. e. García Diniz, *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Walsh, C. (2020). Conferencia Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las Grietas. Otras voces de educación.
- Walsh, c., & Edison, L. (2004). La ancestralidad diáspora y el pensamiento afro andino. *Ponencia presentada en la reunión de la asociación de filosofía caribeña*. Barbados.
- Walsh, C., & García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. En D. Mato, *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (págs. 317-326). Caracas: CLACSO.
- Yedaide, M. M. (2017). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces de a educación*, Vol.1 #2 p.102.
- Zamudio, M. P., & Ochoa, A. O. (2019). APORTES DESDE LA EXPRESIÓN CORPORAL A LA DECOLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS DE LOS

NIÑOS, PARA REIVINDICAR LA CORPORALIDAD EN EL AULA. Bogotá:
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ZAPATA OLIVELLA, M. “. (2008). “Conceptos afrocolombianos de
Etnoeducación”.

Zárate. G (S/F). *Cultura al Aire. Especial San Basilio de Palenque*. [Archivo de
video]

<https://www.youtube.com/watch?v=1MAzOyA23qs>

ANEXOS



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN

Resumen.

La siguiente entrevista de investigación se realiza siendo parte de la memoria de título, proceso dirigido a la obtención de la licenciatura y pedagogía de Ed Física, Deporte y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Las Autoras de la investigación son Javiera Soto Palma y Sofía Veloso Espejo ambas estudiantes de 5to año de la carrera.

Este formulario de consentimiento informado tiene como finalidad transparentar la solicitud de participación en esta investigación.

En este trabajo se propone elaborar una propuesta pedagógica decolonizadora del cuerpo por medio de la danza en Educación Física.

TÍTULO: “LA DESCOLONIZACIÓN DEL CUERPO POR MEDIO DE LA DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA”

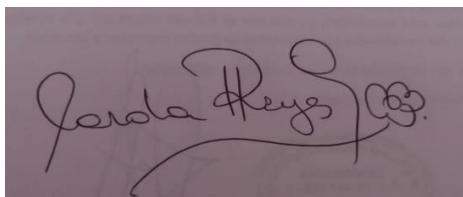
Investigadoras: Javiera Soto Palma – Sofía Veloso Espejo.

Patrocinante: Dpto. de Educación Física, Deporte y Recreación – UMCE. Prof. Guía de Memoria Dr. César Arias Arias

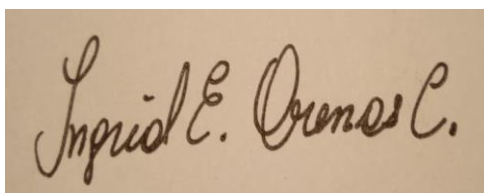
ESTIMADE PARTICIPANTE: ES NUESTRO DEBER INFORMAR A USTED:

- 1.- Que la participación en esta investigación es voluntaria
- 2.- Que la información obtenida será usada únicamente con el propósito de esta investigación.
- 3.- Que usted no recibirá aportes económicos por su participación. Sin embargo, podrá acceder a los resultados de la investigación por medio del documento final.
- 4.- La duración de este estudio será de 14 meses (junio del 2020 a septiembre del 2021).
- 5.- La realización de este instrumento demorará, el tiempo que usted se tome en responder a las preguntas de la entrevista.

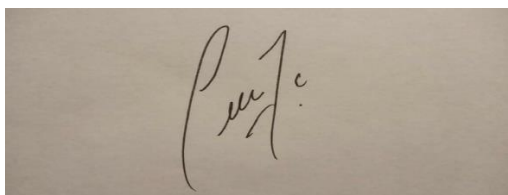
Firmas o registros visuales, de les participantes que accedieron a participar en este instrumento.

Firmas


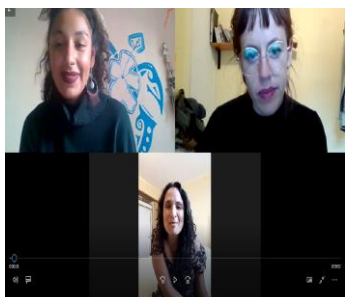
Carola Reyes.



Ingrid Arenas.



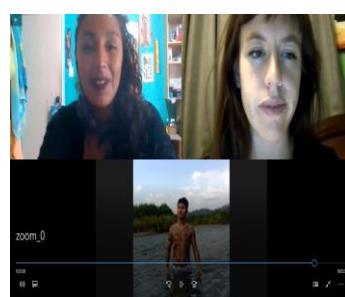
Jasna Lepe.

Registro visual (Autorizado)

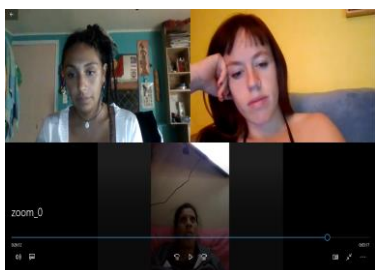
Carolina Letelier Salgado.



Diarra Conde.



Jaidûadibi Domicó.



Whanna Mickina.



Violeta Luarte.



Tevinson Díaz



Evens Clercema.



Maya Silva.

- Transcripción del instrumento investigativo.

Recopilación de resultados entrevista en el marco de la memoria de título:

“La descolonización del cuerpo por medio de la danza en Educación Física”

Entrevista n°1

Entrevistado: Tevinson Díaz

Presentación: Mi nombre es Tevinson Daniel Díaz Carmona, soy licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Soy especialista en arte y folclor de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá. Soy también especialista en educación en la Universidad Pontificia Bolivariana y tengo una experiencia de 40 años en danza. Comencé desde muy chico y desde muy temprana edad a meterme en este mundo de la danza y también de las composiciones folclóricas tradicionales de mi tierra. Me puedes encontrar en YouTube y escucharan mis canciones tradicionales de música de gaita corta. Y, pues basado también en toda la experiencia que tengo de danza, también he estado con un grupo folclórico muy importante en Colombia, como el de Totó La Momposina y estuve también haciendo cursos con Delia Zapata Olivella que en paz descansa, una maestra Loriquera (de Lorica) que tuvo Colombia hace mucho tiempo, desde el año de 1990 hasta el 93 estuve con ella, 3 años, luego me volví de Bogotá para para mi tierra, Cereté en Córdoba, que queda a 18 km de la capital Montería en el Dpto. de Córdoba. Y pues aquí con mucho gusto, para que cualquier pregunta que tengan, pues colaborar al proyecto y para aportar mucho más al folklore y todo lo que concierne a lo que es el cuerpo, la danza, el baile del folclor, la tradición, pues aquí estoy para responderles.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Tevinson: Bueno, hay que mirarlo desde muchos puntos de vista, voy a mirarlo desde el punto de vista físico, que usted estudia educación física del cuerpo. Si lo miramos de la parte biológica y la medicina, pues miramos el sistema nervioso, el sistema sanguíneo, miramos los huesos y está articulado con muchos elementos, pues yo miro el cuerpo como una casa llena de muchos elementos, muchas cosas que componen ese cuerpo a nivel físico o biológico. Pero si lo miramos desde otro punto de vista el cuerpo es parte también del dentro del espacio, que ocupa un espacio y tiempo donde nosotros vivimos, es un cuerpo que piensa que razona que está en ese medio. Y que estamos en ese espacio y tiempo, hasta que Dios determine, o que la vida determina cuando uno se va de este mundo como cuerpo, como materia. Si miramos de la parte filosófica, es que somos un ente, un ser antológico, un ser que piensa, que razona también y que captura a través del pensamiento a través de la razón, a través de la de las circunstancias, de las cosas que pasan en el mundo o de todos los que nosotros, pues pensemos. Todo lo que somos como seres humanos, es el cuerpo para mí.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Tevinson: Bueno, hay que mirar la palabra descolonización, ok, porque la palabra descolonización hace parte más de la historia, del origen de esa historia donde, los países de potencia colonizaron a unos países tercermundistas, y que se posaron en la tierra y desculturizaron una cultura. Pero cuando dice descolonizar el cuerpo es cómo apartar, porque la descolonización comienza con quitar, cuando te separas de él. Si lo miramos de las partes de Ciencias sociales de la historia, es desprenderse un país de otro país, cuando se desprende de esa cultura que lo domina, de esa ideología, de esas políticas, de esa economía, bueno, más que todo de esa colonia, porque también se desprende de muchas cosas, pero si lo miramos desde la parte corporal. Yo recuerdo sobre alguien que escribió, un africano que escribió sobre descolonización del pensamiento. Es un libro que habla sobre cómo nos quitamos ese pensamiento que nosotros llevamos sobre una colonización que nos impuso una cultura puso un referente para que nosotros, pensáramos así nos viéramos, así como hiciéramos las políticas. En la educación también nos meten una política y por aquí nos orienta, por aquí nos tenemos que meter porque esas son las políticas de las organizaciones de gubernamental. Pero hablando del cuerpo, es desprenderse de lo que una cultura que han impuesto, de algo que lo han sometido, es quitar eso y comenzar a pensar por sí mismo. Pensar en cómo es nuestro cuerpo, pensar cómo soy yo como persona y es hacer una introspección de uno mismo, de su mismo pensar, razonar quién soy yo, cómo soy yo, para dónde voy yo, y de no seguir como como robot, como esas

personas que creen que nos hemos descolonizado culturalmente, pero realmente nosotros seguimos metidos dentro de la colonización cultural, puede ser anglosajona, pueden ser de América o puede ser europea. Por ejemplo, Argentina, mira que las Malvinas son de Inglaterra y hay una guerra a través de eso para realmente desprenderse de Inglaterra, pero no, los habitantes de ahí no, no se han desprendido de eso todavía, tienen el concepto de que son de Inglaterra. Y algunos países que a pesar de que se han desprendido de estas potencias, por ejemplo, en África del norte, y de unos muchos países tropicales, todavía algunas personas se mantienen con ese pensamiento colonizador y no se han desprendido de eso para descolonizarse. Entonces siempre he dicho que descolonizar el cuerpo es eso, comenzar a desprender algo que te impusieron.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Tevinson: Sabes que, si lo niega y te digo porque que hay dos cosas fundamentales, una fue la colonización, desde la época de Colón cuando llegó a América y todo ese desastre que hizo, porque hizo una masacre, porque todos estos españoles, los holandeses, los franceses y los ingleses querían apoderarse de esta América. Fue una guerra donde se imponían evangelizando, buscando cambiar su lenguaje a al castellano y olvidar su lengua, algunas lenguas precolombinas de estas culturas se perdieron. Yo defiendiendo mucho esa corronchería que nosotros hablamos, como decía este gran periodista colombiano cordobés de San Andrés del viento, Juan Gossaín, muy valioso este señor, porque nos habla de los corronchos, que son fruto del mestizaje de españoles, indígenas y afros, esa mezcla que nos dio como tal una nueva cultura, perdiendo casi la identidad, perdiendo la identidad de muchos pueblos y castellanizándolos, convirtiéndonos en eso que llamaron criollos colombianos, criollos chilenos o criollos argentinos, esas personas que luego volvieron a luchar para sacar a los españoles para la independencia. Y luego viene la pelea de descolonizar.

Entonces se en la educación hay que mirar mucho en las políticas con respecto a nuestra idiosincrasia, nuestra identidad, nuestra forma de ser, en nuestros pensamientos. Es una pelea constante porque siempre estaremos luchando con nuevos colonizadores. Me pregunto a veces, ¿quiénes llegarán cuando nos desprendamos de América del Norte? (...).

Mira la lucha que hubo entre Simón Bolívar y toda la historia de todos estos procederes y todo esto que lucharon por defender, por quitar el yugo español, desprenderse. Pero sino estamos metidos dentro de la OCDE o si no estamos en el Banco mundial de desarrollo...Dios mío. ¿Cuándo somos independientes?”.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre la importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Tevinson: Los países democráticos están luchando en eso, para inclusión y no la exclusión, por un país democrático donde participe el pueblo, donde se incluya a las personas. Y es aceptar en la educación a afros, indígena, blanco, el con síndrome de Down, al que tenga problemas de autismo, es aceptar a todos como somos, porque somos seres humanos, con diferentes características, con diferentes pensamientos, diferentes culturas, donde dentro de una misma cultura hay otras culturas. Tenemos que aprender de estas culturas, aprender, por ejemplo, yo a veces me pregunto, ¿por qué no estudiamos la lengua nativa?, hablo de los indígenas, los aborígenes, o ¿por qué no estudiamos las lenguas afrodescendientes, que los trajeron, los sacaron de su hábitat y los colocaron acá, y ya se han desarrollado acá, muchos no han perdido su identidad, porque se ha luchado por ese arraigo.

La inclusión va por buen camino, hay que seguir por ahí, aceptándonos como seres humanos. Dentro de la etnoeducación lo que se busca es salvaguardar la lengua, salvaguardar esa cultura, por ejemplo, de los negros, de los que habitan en Colombia, que tienen un derecho, que tiene una ley por la que lucharon y siguen luchando ahora mismo. Además, aclarar que la cultura negra no es una sola, ellos eran aborígenes haya en África, que ya tenían sus propias culturas y q fueron sacados de allá, fueron traídos acá como esclavos y ellos luchan para preservar sus culturas, su creencia, su idiosincrasia. Entonces, esta afrocolombianidad está en los territorios negros, los palenques. En la costa Caribe hay dos palenques, está el de San Basilio que está en el

departamento de Bolívar, y en el departamento de Córdoba está Uré de San Jorge. Y entre ellos hay diferencias, por ejemplo, hay tonalidades, va desde el negro más negro, hasta el más claro que es la descendencia, que ya mezclada y hay personas más claras que yo todavía, y que hacen parte de la ascendencia negra. Mi bisabuela fue negra, completamente, de pelo apretado y bien pequeñita, ella venía de los Zulú de África y mi abuelo fue un español, Vicente de la Vega Piñeres.

Y que de ahí viene la descendencia mía, y yo me considero un zambo, no un mestizo ni un mulato. Yo me considero un zambo y a toda la descendencia de mi familia. Entonces, ahí digo que se debe salvaguardar lo étnico desde la lucha de los indígenas Zenú, en Córdoba. Desde 1776 la lucha indígena era buscar sus resguardos ante estas personas que vinieron apoderarse no sólo del oro, sino de las tierras y comienzan a desplazar a los indígenas de sus tierras, de sus territorios, de sus espacios. La educación trata también de eso, de que los pueblos indígenas también mantengan su legado, mantengan su enseñanza. Hay 3600 lenguas indígenas en Colombia, que venían de una familia grandísima, los Caribes y los Zenú. Yo comencé a investigar estos aborígenes, estoy escribiendo un texto de que se llama “El Folclor Coreo-musical del Dpto. de Córdoba”, y en la investigación que hago descubro que los zenúes provienen del Brasil, pero descubro también que los Urabá vienen de Panamá y cuando llegaron a estos territorios se mezclaron. Para mí fue interesante, los indígenas también se mezclaron, o sea, se compartieron lenguas y cultura. Hubo una señora que se apoderó de esta tierra Batista de Voltes, una española que se ha apoderado de todo el Zinú (importante río de Córdoba), pero en ese punto se encuentra con otros españoles de apellidos Ramírez, entre otros y hubo una pelea entre ellos por territorio.

Entonces esta asignatura, del área étnica de la educación nos ayudó mucho, sobre todo a los afrodescendientes, por ejemplo, el trabajo de Edwin flores, que es un defensor de su cultura de Puerto Escondido, del bullerengue, de su tierra natal.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Tevinson: Bueno, digamos que yo estoy luchando, yo soy un defensor por preservar la cultura. Y realmente siempre nos imponen todo. Ha llegado a nuestro pensamiento a través de los que escuchamos y vemos. Si, yo no lucho, no busco, no comparo, si yo no miro una bibliografía con otra para dar mi propio concepto...imagínate, sólo tendría esa versión. Yo tengo que luchar por saber quién soy yo y para dónde voy, o qué viene a hacer en este mundo. Yo tengo una misión en este mundo y la he hecho desde muy niño en la danza y en la música, que fue medio para meterme a descubrir. A veces me encontraba con cosas muy contradictorias y yo tipo ¿qué pasó acá? Es como la música, acá escuchaba un porro paletao bien rico de mi tierra y a pesar de que los instrumentos son europeos, pero el formato es de criollos colombianos nacidos en un pueblo que forma su propia estructura musical. Cogieron esos instrumentos y no comenzaron a tocar un vals como los de alta alcurnia, si no que comenzaron a sacar su propia estructura musical y nació esa estructura del porro con los instrumentos que le trajo Europa, un bombardino, trompeta, clarinete, un redoblante, un platillo, una guitarra eléctrica y el requinto eléctrico. Ese requinto eléctrico lo tomó un señor de mi tierra, Noel Petro para hacer canciones propias de su tierra. Para mí es increíble, yo lo aplaudo, de hecho, le van a hacer un monumento.

Entonces, como te decía, yo lucho por eso a través de mi música, si tú buscas en YouTube mi nombre, puedes ver mis canciones tradicionales, a pesar de que yo comencé componiéndole a una orquesta incluso escribí merengues y porros para la orquesta, pero yo siempre luché por que la identidad se mantenga, manteniendo los instrumentos indígenas como el pito, los sonajeros, la hojita, bombo o parcha, o como por ejemplo los instrumentos de allá, ustedes ven la zampoña de la pampa. Y el africano aportó el tambor alegre, el tambor macho, por ejemplo, en el Chocó está la marimba de chonta y el cununo.

Y en el aspecto más personal-social, sí a mí me dicen negro, me podría enojar, pero, al contrario, me siento negro y super orgulloso y entonces, qué bacano si supieran que el negro fue el que trajo toda esa música. Si me he sentido discriminado en ámbitos sociales, se da por ejemplo que acá en Colombia se regionaliza mucho, mira que hasta hay un programa en el canal Caracol, se llama Lucha por Región, ahí están decidiendo cuál es mejor, si costeños del Caribe, los andinos, antioqueños y paisa, o los del Chocó y caucanos. Yo una vez llegué a Bogotá y me

llegó la discriminación por corroncho. Porque resulta que cada región cambia su forma de pensar y culturalmente, me decían “este tipo habla maluco, habla feo”. A mí me da risa y ojalá supiera quién soy, o sea pues Tevinson Díaz, una persona, un ser humano igual que tú con las mismas características, no importa que la piel sea morena o sea blanca. Pero lamentablemente nos entra todo por el oído y por la vista, por lo que nos han enseñado y nos cambian desde pequeños en el sistema. Y esto desde las familias, porque si hay una persona racista, le va inculcando a su hijo que odie a la raza negra y a tener xenofobia. Estamos en el siglo 21 y todavía se ve en países como España que no gustan de colombianos, que no gustan de chilenos, que no gustan de argentinos, oye, ¿qué está pasando?, todo eso fue impuesto.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Tevinson: Imagínate tú que yo comencé desde muy chico, a mí me hicieron unos homenajes acá en la tierra, porque yo comencé muy chico haciendo escuela, comencé haciendo danza educativa, en ese entonces hablar de danza educativa era como que muy raro. En el magíster de educación me tocó hacer la tesis sobre un tema que escogieron mis compañeros, que fue la parte emocional, pero eso tiene que ver con danza también, porque esto toca la emoción. Entonces había un escritor que estudié, Howard Gardner, que habla de las inteligencias múltiples. Hay quienes aprenden por la parte corporal y por la expresión, el ser humano aprende por 14 formas, no solo cognitivo, hay diferentes formas y una de ellas, la emoción y la danza pues nos ayuda mucho, para mí la danza es la expresión manifestaciones del cuerpo a través de otras manifestaciones. Porque las otras manifestaciones son los que lo colectivo del pueblo hace, en su trabajo, en su quehacer, por ejemplo, sí yo quiero hacer una danza representando a la sociedad, yo cojo todo eso, de pronto están clavando el martillo, el serrucho las cajas, etc. O también puedo hacer una danza de emociones, por ejemplo, recuerdo un bailarín, creo que era árabe, no sé dónde exactamente, pero no aceptaban que un hombre baile, él trataba de bailar y lo golpeaban, decían que era homosexual, lo ultrajaban y él logró huir de ahí, y se fue a Norteamérica e hizo danza contemporánea, y en su danza expresó el maltrato. Entonces, el cuerpo habla su lenguaje.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Tevinson: Sí, y es que te lo he dicho, desde que comencé a aprender de danza vi el ballet clásico que lo clásico y lo rígido, la técnica de jazz...pero a mí me llama la atención la tradición por lo que te dije hace un rato con la defensa de la identidad cultural de los pueblos, tanto afrocolombianos como indígenas y también criollos. Una cosa son danzas tradicionales y la segunda es danzas tradicionales folclóricas, que son otra cosa y otra cosa es danzas folclóricas. Folclor es el estudio del folk, el saber del folk, es decir el pueblo, todas esas manifestaciones que se ven en lo cotidiano. En cambio, lo tradicional no cambia, va de generación en generación, lo que es inamovible, lo que dura décadas. Ahora si le meten otro elemento, deja de ser tradición porque la tradición para mí es lo que es inamovible, no se cambia. ¿Cuándo deja de ser tradición y se vuelve folclore? Cuando comienzan a meterle técnica, por ejemplo, las danzas con vela, originalmente se bailó así porque no había iluminación, en estos bailes de rueda que terminan a las 4 de la mañana, en forma circular. Y las personas del pueblo tomaban la vela de cierta forma, pero en el grupo de danza desde ese elemento cambia la tomada para que se ve más estilizado, comienza a tecnificar el movimiento. Personalmente cuando yo quedo con una duda me voy al pueblo de origen y busco.

Ahora, respecto a las danzas que son resistencia, de los aborígenes, los Wayuu, en Cabo de la vela y toda la parte norte de Colombia, esa cultura ha tenido una resistencia en esa danza que se llama “La Yonna”, es una danza espectacular. Los indígenas Embera katiu, verdad, que yo le mostré a Javi en el aula, cuando llevé a la clase a este chico Embera y él nos enseñó su danza, además, este chico sabe cuál es su cultura y su vida, arraigo, pero también sabe cómo él mismo se va aculturizando porque está en la Universidad de Córdoba estudiando sociales. Entonces ellos entran al sistema, pero sin dejar su esencia. Y cuando yo le pido si puede mostrar su danza en mi clase, él me dijo “claro maestro, con mucho gusto”, espectacular.

También están los Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, El Chicote se llama la danza, y las universidades están ahora defendiendo eso y están tratando de mantenerla y enseñársela a los estudiantes de las universidades, más que todo de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Está la danza de los Chimilas, por ahí en medio del Magdalena. Hay otra que se llama la danza de los de los indios Farotos, que Totó la Momposina, tiene un tema musical.

Si bien esos ya son conocidos en Colombia se han mantenido hasta hoy, pero sé que hay otros del Amazonas, hay otros pueblos escondidos que todavía no han sido descubiertos. Y las danzas indígenas tienen la característica de ser ritual, donde cada uno tiene su connotación y expresan algo. De pronto le danzan a la luna, al río, a la madre tierra.

Y sobre las culturas afro, existen 14 tipos de bailes afro en Colombia, comenzando por el bullerengue. El bullerengue es un lamento, de esa esclavitud a la que fueron sometidos, tienen el lareo o alarido, donde ellos comienzan a expresar ese sentimiento, le cantan al dolor. También está el bullerengue chalupa y el bullerengue fandango que son más rápidos y alegres, que es muy distinto al fandango español y al fandango que se tocó en bandas, esto está más arraigado a su cultura negra del caribe colombiano y a los palenques.

Por los esclavizados que buscan la libertad, huyeron al canal del dique, por Santa Lucía, ahí nace la danza el Son de Negro, donde ya no son tan negros por la pigmentación, ellos se colocan un betún para verse más negros y salen al carnaval de Barranquilla, se pintan los labios de rojo, se ponen flor en un sombrero, están casi desnudos, con el pantalón negro hasta sus rodillas, con adornos de caracoles, aquí se hacen muecas con mucha expresión facial que se usaba como burla para los blancos.

El mapalé, bien que es uno de los más arraigado en Colombia, y pasa que los hay coreógrafos como Sonia Osorio, que llevan estos elementos de vender al mundo del espectáculo, más no son tradición.

Y hay una cosa muy bonita, todavía tienen el entierro de Lumbalú, donde ellos le cantan al muerto con alegría porque ya no sufrirá más, se hace un parrandón. Se le toca el pechiche, se le llora, se coloca el muerto y alrededor colocan velas y percuten con las palmas, comienzan a decirle que se vaya buen viaje, una tradición bien linda en que se despiden a sus muertos.

Ahora, si enseñas cumbia colombiana, tienes que mirar el contexto regional. ¡Ojo!, contexto, región, espacio o territorio ¿de dónde voy a enseñar la cumbia? de Colombia, tú no puedes generalizar cumbia colombiana, por qué dejas aparte las otras cumbias, hay una pelea respecto a de dónde nace la cumbia. Sí hablamos del contexto del Bolívar grande y hablando de Cartagena, según Delia Zapata Olivella, y también de escritores, narradores, o cronistas, en Cartagena, por ahí en las fiestas de la Candelaria, un 2 de febrero, los de la realeza dejaban que se dieran un espacio de esparcimiento para que descansarían los negros y los indígenas. Cartagena era un pueblo indígena completamente y en esa fusión, hay una cumbia netamente resultada de la mezcla, donde los negros aportaron con el tambor alegre y con el macho, uniéndose a un indígena con una sonajera que ahora son maracas. Y ese baile entre enamoramiento donde participan dos entre negros e indígenas. En esa fiesta en esa mezcla que narran estos escritores, lo afro aporta el cumbé, el cumbé era el sitio, lugar donde ellos podían orar, pero también podían hacer su fiesta y cantar. Y al sacar esta fusión aparece el blanco, gustándole también y vistiendo a la mujer con estos pollerones blancos y poniéndole colores rojos haciendo referencia a sus símbolos españoles.

Y la cumbia de Bolívar y lo que más tarde fue Córdoba y Sucre, es distinta a la del Magdalena., porque la región del Magdalena se basa más en lo indígena, en esa parte de Magdalena, el banco, decían que los originarios, hacían una cumbia en una rueda a un muerto a hacerle homenaje.

Si tú te vas al Atlántico, otro pedazo de Colombia, le dan otro toque diferente. Porque en el Magdalena es más quieto, el indígena no mueve las caderas, mueve los pies. Entonces el negro da más movimientos, resulta que acá, una vez que hiciera un festival de cumbia en Cartagena, la

llamaron cumbia negra, y en los concursos, cuando los bailarines van del departamento del Magdalena tienen que ir con toda la identidad, cómo se baila en el Magdalena, porque si no te eliminan, porque no aprendiste, vaya a estudiar. La caña de millo que es un pito de 4 orificios le llama pito carrizo o de millo, que canta junto a los tambores, y pensar que la caña de millo indígena completamente también llega hasta Atlántico y allá se impone la cadera.

La cuarta cumbia es de Córdoba, que fue una adaptación, por unos señores folclorólogos e investigadores. Guillermo Valencia Salgado, escribe un libro que se llama "Córdoba, su gente y su folklore". En ese libro, que fue uno de los primeros en esa edición que sacó, nos hablaba de que había diferentes manifestaciones de porro, de bullerengue, y que se ha generado un baile macho, es decir en el que se usa el tambor macho o llamador, este baile era la cumbia. Y comenzaron ellos y él con otros señores el festival nacional de la cumbiamba en Cereté, municipio donde yo vivo. Ese festival es el más nuevo de los que te he hablado, desde 1985 hasta esta época se viene bailando cumbia como tradición, y la gente vieja que vivía acá antes del 85 decía que acá nunca se bailaba cumbia.

Entonces me dio por investigar y por escribir, y todavía sigo investigando, y que la cumbiamba viene del cumbé, este sitio donde se hace la fiesta, en el cumbé bailo la cumbia y de ahí del cumbé nace la cumbancha o cumbanche que se baila en Cuba, la fiesta de jolgorio.

Pero esta palabra de la cumbia a de cumbé del viene de la palabra nkumba, significa boca y también se puede referir a sitio lugar de descanso. Entonces en la cumbiamba, que se bailaba en el cumbé, se bailaba porro negro, puya, cumbia y también se cantaba bullerengue porque es muy relevante, también opera con 2/4 tiempo en la misma cadencia que la cumbia, entonces dicen algunos que la cumbia es la madre del bullerengue, pero para mí es lo contrario, la cumbia nace del bullerengue. Y el indígena fue metiendo la gaita en mi región, porque en la región aparece un pito, no le llamaban gaitas, sino no pito, pito cabeza de cera con una pluma de pato corta y comenzaban a sonar. La letra entonces escribió de primera como segunda, tercera y segunda con cuarto de los españoles, pues del canto y de los verseadores de esos arrieros, ahí entra el español también. Y dentro de eso comenzaron a formar estructuras musicales muy distintas, lo que es el bullerengue, porque las ya musicalmente las estructuras están, por ejemplo, si el alegre suena más rápido y deja de ser cumbia y pasa a convertirse en un cumbión, mira eso, al cumbión lo acelero un poquito y se convierte en puya, entonces de puya pasaron más rápido todavía y se volvió mapalé. Y esa cadencia musicalmente la lleva el macho y el alegre. Se mete el pito millo si es de la región del Atlántico o si es de la región del Magdalena. Para la región de Bolívar gaitas largas y si se mete para Córdoba gaita corta, y si se mete para el departamento de Cesar encuentras el acordeón. Luego aparecieron los instrumentos europeos, cumbia con clarinete y así ya toda una orquesta tocando cumbia. Y mira cómo ha cambiado entonces la original sale de Colombia, la llevan al mundo, se va para México, se la llevan a Perú, la cumbia peruana, se la llevan a Chile, la cumbia chilena, la cumbia argentina y así.

Si tú vas a hacer una cumbia, mira la región, mirar el contexto que vas a enseñar, cómo lo vas a enseñar, si voy a enseñar una cumbia del Atlántico se baila con las caderas de lado a lado como pendular. Si vamos a ver la de Córdoba se pueden dar vuelta espalda con espalda porque en Córdoba se hace, pero no lo pueden hacer en Magdalena, porque en Magdalena no sé baila espalda con espalda, nunca se les puede dar la espalda a la mujer, una locura acá hacemos otra cosa muy distinta.

En Cuba de la santería que viene de allá del África, la santería, que estos pueblos de islas como República Dominicana, como Haití y como Jamaica, que tiene la santería negra de los Orixá, de creencia negra, su religión negra, su cultura negra que no se han desprendido, porque es su cordón umbilical. Y mira que a pesar de lo fuerte que nos dieron en la colonización y todavía nos siguen colonizando, seguimos luchando y yo felicito a los chilenos porque se paran firme a luchar, también la minga indígena se para firme a luchar y los peruanos y los ecuatorianos nos dan cátedra de cómo luchar. Pero ya los criollos que les metieron el chip, los que van al colegio y también conduce y desvía de la cultura. Entonces esa parte que ustedes están luchando, por esa descolonización corporal, buscando el arraigo a más a la cultura. Yo veo ahora a Sofía que tiene un aro ahí en la nariz y a Javi con aretes unas argollas, y eso es indígena, eso no es europeo, o

como, por ejemplo, esos aros para el cuello largo en África, y las narigueras y esas expansiones que se meten dentro del labio para agrandarse, y eso no es moda, eso es una cultura que ya existía.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Tevinson: Bueno, primero tienes que estudiarlo, para no tener apropiación cultural, siempre hay que darle respeto y estudiar.

Entrevista n°2

Entrevistada: Yasna Marcela Lepe

Presentación: Hola, mi nombre es Yasna Marcela Lepe Saldías, yo soy coreógrafa y soy profesora de danza, actualmente me desempeño como docente en la Facultad de artes de la Universidad de Chile hago clases en el departamento de y el ámbito de especialización mía es el departamento del área de la educación vinculadas educación y al mismo tiempo soy docente pero en un Liceo municipio de Santiago porque las cosas que a mí me gusta mucho estar vinculada a la educación pública y ahí tengo también un trabajo que he ido desarrollando durante estos años que me gusta mucho, me conmueve y me involucra completamente en la docencia. Paralelo a eso desarrolló un trabajo artístico con un colectivo, con una compañía que se llama Tardanza, a partir de mi primera obra se llamó "Tejas Verdes" y llevamos harto tiempo trabajando como colectivo, compañía y grupo (...) dirijo a la creación artística, paralelo a la educación porque yo los concibo como bien inseparable y aparte de eso me desempeño en lo que pueda hacer, en todo lo que yo pueda construir desde el trabajo corporal, desde la educación corporal. Comencé la danza de manera autodidáctica, bailando en la calle, yo soy de Temuco y ahí comencé en este camino y después yo viaje a Santiago a realizar mis estudios profesionales, estudié educación física un par de años ahí en la U y ya después me vine para acá, estudié en la Universidad de Chile la carrera licenciatura en artes con mención en danza y después la especialización, luego diplomados, pero siempre estuve vinculada al tema del cuerpo en educación, también hice un magister en educación artística. Intento siempre ir actualizando conocimientos para ir introduciéndolos e incrementando esto con la experiencia pedagógica y artística.

Soy madre, tengo dos hijos grandes ya estudiantes universitarios, tengo una compañera gatuna con la que comparto día a día y mi compañero, con mis plantas y todo con lo que vivo, con lo que yo puedo coexistir.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Yasna: Mi concepto de cuerpo está bien vinculado a al concepto de corporalidad o corporeidad, yo concibo el cuerpo como una dimensión mucho más allá de lo material, una dimensión material e inmaterial, y en este sentido una dimensión también sensible con el que percibimos las realidades y construimos nuestra subjetividad en relación a lo que nos rodea, es un espacio en el cual se inscriben nuestras experiencias desde que nacemos hasta que dejamos de existir y para algunos incluso más allá. Es un espacio además en donde nuestra cultura nos cruza, nuestra historia, nuestra memoria es un espacio desde el cual nos comunicamos, desde el cual nos expresamos y desde el cual se escribe una identidad, nuestras identidades. Entonces, lo único que quizás nos pertenece realmente, el único territorio que realmente nos pertenece (...) cuando hablamos del cuerpo estamos hablando de varios elementos, de la psiquis, del sistema óseo, articular, muscular que se mueve, se relaciona y se vincula en una dimensión emocional, en los afectos, la relación con los mandatos sociales, etcétera. Quizás es uno de los medios, por no decirle herramienta, más potentes que tenemos como sujeto o sujeta, así como seres humanos para construir nuestras realidades (...) el cuerpo es lo que somos, no es lo que tenemos.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

- Yasna: Descolonizar el cuerpo para mí es poder sacarse todos aquellos mandatos que nos han impuesto de cómo debe ser, que generalmente tienen que ver con modelos con estereotipos, que no necesariamente nos identifican o nos representan. Vivimos en una sociedad que ya desde nuestra historia social nos han impuesto un modelo de cuerpo bastante europeizado y desde ese lugar no es solo del cuerpo, también aquellos saberes que son los que han estado validados y los que no han estado validados en este binomio, por lo tanto, un cuerpo descolonizado para mí es un cuerpo emancipado, siento yo que por ahí va la descripción de un cuerpo consciente, de quiénes, de qué cuerpo y de qué relato, de qué voz realmente habita ese cuerpo. Y este cuerpo descolonizado para mí tiene que ver con defender lo que yo soy, lo que tú eres o lo que tratamos de construir como personas, en dónde queremos habitar y validamos cómo tal, como sujetos y sujetas sociales y políticos. El cuerpo siempre es una preocupación política, entonces desde ese lugar hablar de descolonización para mí es hablar de emancipación.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Yasna: Yo creo que si, por lo mismo que hablábamos antes, estamos muy cruzados todos. Los feminismos que vienen desde el Abya yala, los feminismos que podríamos decir que están mucho más cercanos a nosotras, cercanos en el sentido de qué podemos encontrar identificación con aquellos discursos y cuerpos, nos han puesto cosas muy interesantes sobre la mesa, cómo la importancia de la conciencia de descolonizarnos, de tomar conciencia de quiénes somos para poder incluso despatriarcalizarnos pasa justamente por descolonizar el pensamiento, para mí descolonizar el pensamiento es descolonizarnos corporalmente y en ese sentido es tomar conciencia de que nuestra sociedad siempre ha negado, es una sociedad que como dicen por ahí les historiadores sociales, que ha aspirado a ser otros cuerpos, otras mentes, otros saberes, siempre de lejos, mirando hacia el norte, hacia Europa y negando, invisibilizando e incluso exterminando nuestras culturas originarias, nuestras etnias, no reconociéndolas en esa autonomía y en esa riqueza, lo vivimos hoy día, lo hemos vivido siglos y lo seguimos viviendo hoy día con lo que sigue ocurriendo en esta perpetuidad de la violencia sobre esas memorias. Siento yo que somos una sociedad desmemoriada y que ha ejercido un poder para que eso sea así, para que se construyan ese tipo de subjetividades, que se vinculen con la memoria de sí mismos como pueblo. Por lo tanto, efectivamente creo que nuestra cultura las niega, y hay esfuerzos por reconocerla, pero esos esfuerzos se construyen también en modelos de sociedad y nuestro modelo de sociedad que es capitalista, es neoliberal, es colonizado, tiene un modelo educativo fuertemente arraigado en esos antivalores. Por lo tanto, la escuela que es uno de los espacios dónde podríamos conseguir la gestión de la memoria, no se valora esa misma memoria que tenemos ancestralmente, entonces hay un desconocimiento, incluso una negación en ello. Creo que hoy día con muchas compañeras y compañeros que vienen de otros lugares latinoamericanos nos hemos dado cuenta de la importancia de esa riqueza cultural, algo nos pasa a nosotros con eso, identificarnos, reconocernos y valorar lo que habita en nosotros como nuestros ancestros, pero la educación en este modelo no ayuda en nada.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Yasna: Yo creo que como les decía anteriormente, tenemos un modelo educativo que incluso en el discurso puede ser muy pobre, cuando uno ve cómo se piensa la educación, pero en el fondo nos damos cuenta que el modelo educativo y la forma de educarnos no normaliza los cuerpos, sino que los homogeniza, todos los cuerpos deben ser iguales y deben rendir igual, o sea, se les mira desde la producción para responder a un modelo específico y la educación, en este caso los colegios y los liceos, a través de estas políticas educativas y de estos instrumentos curriculares, van reproduciendo justamente y construyendo un tipo de sujeto o sujeta para esta sociedad, y en este sentido entonces no hay mucha cabida para la diversidad, porque una diversidad en el fondo debiese incluir, cómo lo dice la palabra lo diverso, diversos tipos de culturas y creo también que hay algunos esfuerzos, pero que son de las propias comunidades educativas porque mucho se queda en el papel. Pero en el fondo todo el modelo educativo que nos rige es rendir, anular o apagar, no visibilizar y estamos en esa contradicción, entre los que queremos

construir, queremos denunciar para poder construir otra forma de educarnos, pero tenemos un currículum, tenemos un modelo educativo que aún sigue siendo tremendamente colonizado. Donde no tienes la importancia de la herencia cultural y del medio ambiente, (...) a mí nunca me hablaron de eso, menos por la diferencia generacional que tenemos, yo creo que hoy día hay personas intentado involucrar eso, pero no, nunca me hablaron de eso más allá de la transmisión del discurso de los relatos oficiales y en los relatos oficiales sabemos que hay ganadores y perdedores y los ganadores son los que aparecen ahí, que no tienen nada que ver con nosotros, que tienen que ver con una mirada europea, colonizadora, volvemos a lo mismo y hay “perdedores” que hoy día vemos que siguen teniendo mucha fuerza, porque siguen reclamando lo que les pertenece, sus territorios, siguen cuidando la naturaleza, siguen intentando de preservar su comunidad por mucho que los invisibilicen, aquellos no estaban en el discurso. Yo vengo de una formación donde estudié mi enseñanza básica antes de la municipalización de la educación, antes de la dictadura y después en dictadura el discurso era solo uno y era el único discurso, no habían otras posibilidades, pero como yo estudié en Temuco muchas compañeras y compañeros míos era mapuche, entonces esa invisibilización yo no la vi a través del currículum, pero la vida a través de mi socialización con mis compañeros y compañeras estaba presente porque había un tema territorial, porque en la población donde yo vivía con mis amigos y mis amigas convivía con ellos y de alguna manera una se reconocía también cómo ellos, más allá de tener exactamente el apellido, porque en el fondo, si una empieza a investigar, también podría darse cuenta que tus abuelos también formaban parte de estos pueblos y sobre todo nosotros que vivíamos en Lautaro, que era parte también de esta cadena, pero la escuela no lo visibilizaba, por lo menos en el tiempo que yo estudiaba, y en el tiempo que yo estudié habían relatos que fueron invisibilizados y subalternos, que no aparecieron nunca.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Yasna: Yo creo que sí, si me he sentido discriminada, no solo por mis raíces, yo creo que una siempre se sintió discriminada por su condición de clase, por ser mujer y creo que las discriminaciones a nosotras nos han cruzado, se han interceptado en varias direcciones y creo que también eso influye en que una inconscientemente se separe de lo que es, es bien contradictorio esto porque yo también me identificaba con aquellos compañeros, pero hay una construcción que hace que tú te separes de eso que eres y porque también ha habido una intención, como lo que hablábamos antes, de no reconocer eso con el valor que tenía, incluso opera como lo contrario, eres mejor, eres superior si no eres indígena ¿cierto? te castigan porque eres pobre, te discriminan socialmente y te violentan porque eres mujer. Hay muchas cosas que se cruzan en esta discriminación, que hacen de que resistas y lo defiendas o finalmente vas anulando esa identidad que te constituye como persona. Creo que hay discursos que influyen mucho más allá de lo que nosotros creemos consciente y también creo en algo esperanzador que no sé si esté los colegios necesariamente por el modelo educativo, pero sí creo que la educación, no la escolarización, es una posibilidad y es una posibilidad justamente para poder ser cada vez más consciente de quiénes somos, ahí yo creo que hay hartos que trabajar para poder desescolarizarlo también y romper un poco esos mandatos, yo creo que hay que hacer locuras y cuando digo que hay que hacer locuras yo creo que justamente es cuando una debe luchar con su autonomía cuando estas frente o mediante procesos pedagógicos tienen un poder enorme en visibilizar y en aprender en esta relación dialógica (...) hoy día estamos en un panorama en dónde podemos aprender muchísimo los docentes porque tenemos muchísima diversidad que coexisten y cohabitan muchas culturas juveniles dentro de un mismo espacio escolar, entonces también nosotros tenemos una gran pega de resistencia, pero también de hacer valer nuestra autonomía frente a ese modelo es una pugna.

Cuando yo entré a estudiar hay un imaginario de la danza y un imaginario del cuerpo de la danza, entonces todo esto afecta en el proceso de formación académica porque hay cuerpos que aplican y otros que no, porque hay una forma de comprender el cuerpo dentro de un patrón estético bastante lejano e irreal en relación a como somos nosotros, si se sufre esa discriminación, se sufre heavy y por eso educarse es tan importante. Me hiciste acordar de procesos en los cuáles yo tenía que defenderme para no ser reprobada por aquello ¿me entiendes? porque tenía un

correlato por mi rendimiento, según esos estándares. Entonces si tú no conoces, si tú no te valoras y no valoras quién eres o de dónde eres, si tú no lees, si tú no sabes cuáles son tus derechos, te pueden reprobar (...) Me acordé también que yo tuve a mis dos hijos estudiando ¿cachai? entonces estudiaba trabajaba y estudiaba, también sentí bastante discriminación por ser madre y estudiante, ósea nos cruzan una cantidad de violencias muy solapadamente por tener que validarse en un sistema que está construido bajo patrones que no tienen nada que ver con nosotros y que hay que responder para aquello (...) para mí la educación te da la posibilidad de ser consciente de eso, tendría que ser de esa manera, en mi cuerpo yo decido que quiero estudiar, cómo quiero estudiar con quien quiero estudiar, pero a mí no me pueden venir a decir que hacer con mi opción de vida.

Hoy hay cambios y se ven cambios en los mismos sujetos de aprendizaje, de quienes aprenden, porque en el fondo ellos están viviendo una dictadura feroz sobre los cuerpos, tremendamente violenta, distinta, bueno no sé qué tan distinta porque también hay violencia física muy evidente, pero si, la escuela de antes además de normalizar esto, había una violencia física donde les pegaban, hoy pasamos a otras formas de aplicar esa violencia. Entonces la escuela reproduce dinámicas sociales, o sea, lo que está dentro de la escuela está fuera de la escuela o del liceo y lo que tú dices, si la educación no nos sirve para ser mejores personas ¿para qué sirve entonces? y ese es el sin-sentido causante de que muchos de los estudiantes abandonen y ahí creo que los docentes no somos totalmente responsables, pero sí podemos hacer muchas cosas porque nos vinculamos y nuestra pega es básicamente el vínculo, podemos influir tal como nos influyen nuestros estudiantes tremendamente, para poder volver a darle sentido al educarnos y cada uno desde su lugar y desde sus saberes disciplinares puede aportar.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Yasna: Mi relación con la danza es como con lo vivo, con lo que está ahí, con lo que me relaciono con lo que me vínculo, con lo que respiro, con lo que me muevo, con lo que comunico, es una relación que está en muchos ámbitos de mi vida, es como una relación laboral, a través de la danza yo me desarrollo profesionalmente, pero también a través de la danza he podido hacer un recorrido en el auto reconocimiento de quien yo soy, de dónde vengo, explorar en mí formas de comunicación, a través de la danza he podido no solo liberarme, sino que emanciparme, quizá mi relación con la danza tiene que ver con una relación conmigo misma, con quién soy, me ha dado la posibilidad de aprender muchísimo, porque a través de la danza pude reconocer mi cuerpo, cuando comienza a sufrir transformaciones con mi embarazo, a través de la danza y la conciencia de mi cuerpo, me di cuenta también de estas decisiones de tener o no tener hijos, de los abortos... a través de la danza me di cuenta que podía construir una nueva forma de comunicarme, o sea yo creo que fue una forma de reconstruir.

Mi relación con la danza ha sido una relación de aprendizaje permanente, continuo, una relación de conciencia absoluta, trabajar con el cuerpo implica tener conciencia, no sé si les pasa, pero la conciencia del ser cuerpo implica una integración, es decir como si estuviésemos fragmentados permanentemente y al relacionarse con la danza es tomar conciencia de que soy cuerpo, y qué tengo esta tremenda herramienta, este tremendo lenguaje con el cual yo puedo vivir de esto, es mi proyecto de vida, lo fue antes de estudiar, el encuentro mío con la danza fue autodidacta, como les decía tengo registro desde muy pequeña, desde los 8 años en que armaban el barrio en la población, una coreografía o esquemas con mis amigas y nos presentábamos, siempre estaba metida en eso aunque no tenía la plata para el vestuario, me metía igual y me conseguía la plata, tengo memorias de eso. Para mí la danza es todo.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Yasna: Creo que si es una herramienta y lo he dicho un poco en el relato anterior, pero además creo que la danza para mí es más que un espacio escénico, es una práctica social, es como algo que en el fondo se usa como herramienta política y al serlo, como ya lo hablábamos, a

medida que tomas conciencia se va transformando justamente en una opción de resistencia y yo creo que ahí es súper importante porque si nosotrosuviésemos ese acercamiento a la danza desde muy pequeños creo que habría muchos problemas que se podrían solucionar, cuando hablamos, por ejemplo, de una educación no sexista y trabajamos desde el cuerpo, desde ese lugar de identidad en donde problematizamos los roles y estereotipos de género en donde nos validamos como personas, en donde asumimos o miramos el placer desde una manera diferente a cómo se nos ha impuesto, sobre todo por la Iglesia, en estos espacios reconocemos el cuerpo como lo que es, por supuesto que es una herramienta transformadora enorme y no creo que no lo hagan de ignorantes, yo creo que si no quieren ponerlo es porque de alguna manera saben el potencial que tiene y esto se ha evidenciado no solo en la danza, sino en la sociedad, en la manifestación del cuerpo en la calle, ahí está todo, es resistencia y está siempre en el riesgo de ser callado, oprimido, desaparecido y violentado cuando se levanta esa resistencia, pero si es colectiva, si somos cuerpo colectivo, para mí es mucho más efectiva esa conciencia y esa resistencia.

En relación a la pregunta de las danzas, yo creo que hay varias danzas no sé exactamente el nombre, hay algunas que estudiamos mientras nos formábamos que era más del afro brasilero, recuerdo que había unos relatos de las diosas que eran expresión de resistencia y de valoración de la feminidad, como le llamaban, de fertilidad, pero también de la tierra, no desde el rol reproductivo solamente de la mujer, sino desde esta producción del cuidado en el sentido de la conciencia de la naturaleza. Creo que hay muchas danzas urbanas que también se vinculan a esas raíces y que yo ya me pierdo porque son muchísimas, pero creo que la expresión natural de quienes se manifiestan en las calles y no sé exactamente de sus nombres, son muchas y diversas (...) me he dado cuenta que las danzas, que nosotros le llamábamos académicamente como populares o sociales, entre ellas la salsa, el chachachá, ósea, todas esas danzas que una en el fondo tiene en una memoria social incorporada, también deben venir de espacios de resistencia y de comunicación, ósea, los códigos que se creaban digamos, para poder comunicarse y resistir frente a las opresiones, estaban inscritas en los cuerpos, con los códigos y yo creo que ahí se acerca bastante a este tipo de danzas étnicas, no sé si les llamaría “tradicionales” pero que identifican a comunidades. Cuando yo estudié, había muy pocas personas que se manejaban habían viajado y estudiaban mucho, ahora hay una cantidad de personas enorme, desconozco por ejemplo la cantidad de danza urbana, como el reguetón y esas cosas latina, pero creo que también hay un vínculo con esas raíces, podríamos problematizarlas en torno a otras cosas, como letras o relatos, pero hay algo que es la expresión popular del pueblo y que también se puede relacionar las raíces afrodescendientes. Ahí aparece la danza, el canto y esta experiencia de las comunidades que son tan importantes, yo creo que una manera de resistir es no volver a permitir que nos impongan justamente aquellas cosas que no tienen que ver con nosotros, y que tengamos la posibilidad de hacer estos caminos hacia la memoria, para mí es muy importante, creo que es la manera de tener un cable a tierra siempre y yo creo que digamos, las raíces africanas son las raíces casi de todo, cómo no reconocer eso, no podemos saberlo porque en el fondo son muchísimas. Pueden inventar o crear algo, extraer algo y recuperarlo de ellos mismos. Nosotros acá tenemos... o sea, no digo que es nuestro, el pueblo mapuche se relaciona así con su cosmovisión, su cosmovisión tiene que ver con esa relación con la naturaleza, con esa conversación que establecen con los elementos con el agua con el árbol, entonces en el paradigma occidental es imposible leer esos otros códigos, porque están negados entonces es un tremendo aporte. La relevancia de esta investigación que ustedes están haciendo tiene que ver un poco con eso, o sea habilitar ese espacio de la gestión de la memoria, y creo que una desconoce, porque deben ser muchísimas danzas, y algo pasa que a lo mejor no lo conocemos, pero cuando lo vemos, cuando lo escuchamos, cuando sentimos esos ritmos, surge algo natural en nosotros, el cuerpo se expresa naturalmente.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Yasna: Un gran tema lo de la apropiación. Nosotras, y digo nosotras porque es un proceso de creación colectiva con la compañía, cuando nosotras en las ideas de obra tenemos una temática recurrente, por ejemplo en mi trabajo investigativo coreográfico, que es memoria y género, son temáticas que cruzan las investigaciones en mi obra y cuando se me ocurrió hacer una obra que

se llama Domo Mapu que significa mujeres de la tierra, yo trabajaba con ritos y mitos como el "Hain", trabajaba el ritual de la Machi o el Machi cuando recibe los mensajes o el llamado para ser Machi y trabajamos un poco en lo que tiene que ver con el norte, pero nuestra forma principal de investigación y creación, era con re situar el valor de la mujer indígena en la construcción de la comunidad, en la sociedad, como figura política, entonces en esos momentos no nos preguntábamos ¿será apropiación cultura? ¿o no? porque en realidad desde la perspectiva desde donde lo mirábamos, nunca lo pensamos así porque, no lo sentimos, ni lo sentimos aún, cuando es genuina la manera de comprender de que la memoria nos pertenece a todos de alguna manera, pero hay límites y respeto, porque yo no voy a hacer una caracterización de algo, lo que yo construyó o creo, son diferentes simbolizaciones y abstracciones de eso que investigo y donde quiero plasmar un mensaje, mi mensaje era ese, la mujer indígena y la mujer indígena como actor político dentro de la construcción política de la cultura, de sociedad, de su pueblo y así con otras obras, pero nunca sentimos ni lo sentimos aún, que lo estábamos haciendo desde un punto de vista en que nosotros quisiéramos levantar la voz de ellas, no había una proyección cultural respecto a eso, había una re significación en cómo nosotras habíamos aprendido o que ni siquiera aprendido, de ese lugar que ocupaba la mujer en la cultura indígena y en la cultura latinoamericana (...) por lo tanto ese trabajo de investigación fue un trabajo super serio, súper largo además, con el entrevistas, con encuentros y yo me di cuenta que en el fondo había algo en esa obra que era memoria, las memorias que yo tenía, lo que yo les comenté al principio, yo soy de Lautaro, toda mi familia es de Temuco, hay algo ahí que surgía también, entonces esa identidad que sentía con esos temas, para mí era relevante, cómo pulsión creadora. Ahora, en la pregunta específica en si es que se puede o no se puede enseñar sin caer en la apropiación cultural, yo creo que es un tema a discutir y tenemos muchos elementos para poder aprender todavía de ellos, porque tenemos muchos estudiantes de afuera para poder aprender de ellas y ellos. No solamente nosotras somos las que tenemos que enseñar, pienso eso de la educación, que nuestros estudiantes tienen muchos saberes, esos saberes que solo se pueden compartir en este espacio y si algún día queremos aprender de lo que ellos traen, de lo que ellos saben y de sus cuerpos territorio, tenemos que gestionar y habilitar esos espacios y eso para mí no es apropiación cultural, es justamente habilitar espacio para esas diversidades. Es tan importante aprender del otro y también podemos aprender bailes del otro, formas de relacionarse del otro. De hecho, yo por lo menos en el Liceo donde trabajo y lo pongo como ejemplo, porque para mí fue muy importante llegar a ese lugar, ellos terminaron con toda esta celebración hace muchos años del 18 de septiembre, tiene una particularidad ese colegio, de que lo fueron construyendo los estudiantes, ellos lucharon por eso. Los estudiantes han tenido muchas ganas en todos estos procesos y han sido secundarios, ellos fueron habilitando su espacio, entonces lo que se creó como comunidad después, fue a hacer celebraciones interculturales, no podían no tener esas relaciones con quienes habitaban el espacio escolar ¿cachai? entonces aprender de ellos sigue siendo una tremenda oportunidad, que falta aún mucho más por hacer, mucho más, pero yo creo que se podría hacer. Replanteándose la manera de cómo primero mediar esos procesos y de cómo habilitamos esos espacios para aprender del otro, no que nosotros vayamos a enseñar. Entonces poder visibilizar a los estudiantes en su lucha creo que es todo lo que se ha podido lograr, avances como las recientes tomas de conciencia fueron por los secundarios y te estoy hablando de antes del 2006, a los cabros les han hecho lo que han querido. Entonces yo creo que es muy importante y otros muchos jóvenes también, creo que debo reconocer que, teniendo el ámbito de la educación popular, me hace comprender la educación de una manera diferente, es como si solo hubiese estado siempre vinculada a la institucionalidad educativa y social diferente, ha sido tremendo eso para mí, poder haber tenido esa experiencia desde mucho antes de entrar a trabajar.

Entrevista n°3

Entrevistada: Ingrid Arenas Cea

Presentación: Marri marri, mi nombre es Ingrid Evelyn Arenas Cea, vivo actualmente en Temuco en el campo. De carrera soy ingeniera en Administración de empresas, pero siempre he estado relacionada con la danza, con el arte, con la música, los malabares y toda la artesanía, un agrado que me considerarán en esta entrevista.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Ingrid: Todo, el cuerpo es todo en nuestro interior, la forma de expresarnos, cómo transmitir el amor, el cariño, el enojo, muchas cosas. A través de la danza es más fácil poder percibirlo, pero en el día a día, el cuerpo en nuestro medio, nuestro instrumento para poder expresarnos.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Ingrid: Quebrar los esquemas, las estructuras, pero también a la vez, a través de muchas danzas, sobre todo de las danzas ancestrales es como mantener en la ceremonia del ritual la espiritualidad pero que a través de lo que ustedes mencionan, la colonización, cada vez se ha ido como ocultando, lavando, mirando en menos, practicando menos, entonces yo creo que ahí se ve como esta invasión de la colonización.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Ingrid: Si, yo creo que la niegan completamente, cada vez se trata de ocultar más tal vez, también popularizar como desenfocar de lo que realmente es.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Ingrid: No, se pasa muy superficialmente como el típico baile de la tirana, chilota en septiembre, que es como obligación, pero es todo muy superficial, no hay un desarrollo de la raíz, del por qué, entonces yo creo que por eso mismo a los niños no les llega, es como un ensayo, un baile, pero sin sentido. En cuanto a la afro descendencia en la escuela no me hablaron nunca, yo la empecé a conocer o a darme cuenta en la calle a través de la danza, con el tumbé en Chile, por ejemplo, es lo que más se conoce, puede verse en Arica, pero mi colegio jamás, yo creo que a esta altura tampoco, (...) yo creo que actualmente sigue la misma dinámica estructural, pero ustedes que son profes son la oportunidad de que se hagan cambios, por favor.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Ingrid: Yo creo que siempre existe esa discriminación, en mi experiencia tanto en Santiago como en Temuco, o sea, igual hay discriminación obviamente, yo soy mapuche mi abuela es mapuche, mi mamá es mapuche, yo por ser tercera generación no tengo el apellido, y eso también se discrimina, sí tú no tienes el apellido no eres mapuche. Yo a veces siento que soy más mapuche que otras personas que tienen el apellido y que por distintas razones no están relacionadas a la cultura, ya sea por la marginalización u otros contextos que también tiene que ver con la colonización, creo que siempre existe la discriminación, para mí también ha sido muy complejo el tema del núcleo familiar, entonces ha sido una lucha constante para conocer, para reconocermé y encontrarme, que es el proceso que estoy viviendo actualmente (...) siempre sentía discriminación en el colegio, porque eres morena o porque no eres alta, no tienes los ojos claros, entonces me discriminaban físicamente y también por donde una viene, de la humildad, por vivir en una familia común y corriente, siempre existe esa discriminación (...) actualmente en mi vida tengo herramientas para poder enfrentarlo. Pasa conmigo que yo no tengo los apellidos, pero hay personas que lo tienen y aun así tienen que acreditar que son mapuche.

-Intervención entrevistadoras: entonces ¿tú no tienes los apellidos solamente porque tu abuela es mujer?

-Ingrid: Si, otra discriminación más, si mi abuela fuese hombre yo tendría el apellido por las leyes winka (...) pero yo siento más cercano este legado justamente porque vienes de mujeres, por ejemplo, sería más lejano que mi abuelo tuviese la raíz, pero claro así es como las leyes winka lo dicen, primero el apellido del hombre.

Yo vivo en Tramén alto, camino a Cholchol, de la comunidad Jerónimo Melillán, vivo aquí hace dos años, vine para acá a reencontrarme con mis raíces, tengo un compañero que me ha apañado a todas, estoy feliz viviendo acá, porque es un cambio, en mi trabajo era supervisora de oficina, entonces venir acá al campo es otro aprendizaje, otra vida, desde que despiertas, haces el fuego,

que los pájaros, que el silencio, el clima. Es todo un aprendizaje día a día, entonces ha sido un cambio maravilloso, que soñé muchos años y que logré concretar. Ahora hay varias comunidades, pero la que corresponde a mi familia es de Jerónimo Melillán, estoy feliz también reencontrándome porque mi mamá migró muy adolescente a la ciudad, mi abuela también, trabajando puertas adentro, se turnaban con su hermana una trabajaba en la ciudad y la otra estaba en el campo con los niños. Entonces cuando migraron a Santiago se perdió un poco el contacto con los parientes, los primos en primer o segundo grado, los tíos...entonces ha sido muy enriquecedor encontrarme con mis familiares que yo no conocía, entonces eso es lo que estoy viviendo ahora, con todos los aprendizajes de la tierra, los trabajos comunitarios...en eso estoy actualmente, donde quiero estar.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Ingrid: Si, mucho, bueno para mí la danza ha sido importante desde siempre, yo creo que nací bailando. Por ejemplo, las ceremonias mapuches en los rituales más gusto que se baila el Purrum en forma de agradecer o de pedir en la ceremonia, y esa energía que se da a través de la danza, el cuerpo, mi identidad, es tan mágico, con la vestimenta, con las joyas, cuando una baila, que me conecta a mí, con mi cultura, con la tierra con la energía, fue sanación, entonces como te digo la danza está muy relacionada con mi espiritualidad.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Ingrid: Si, la danza yo creo que es una gran herramienta que podemos utilizar para expresarnos, reclamar y manifestarse, todo nuestro cuerpo, es un mundo de expresión. Yo creo que debe realizarse en contexto escolar, creo que es necesario que los niños y niñas puedan liberar toda esa energía y miedos. Yo creo que es muy importante, no sé si alguna vez han practicado danza contemporánea, esa experiencia es como lanzarse al vacío, claro te vas a caer, pero después vas a saber cómo caer (...) la danza te da libertad de poder experimentar muchas cosas y qué esté en los colegios sobre todo creo que es necesario y se debe hacer, ojalá porque se desarrollan las habilidades de las personas para darnos significado y que nadie las pueda pasar a llevar. Muchos años estuve marchando por distintas causas, pero cuando lo hice con la Comparsa La Siembra lo sentí distinto (...) qué linda forma de manifestarse en una marcha, a través de la danza, a través del cuerpo, a través de la expresión y lo puedes hacer no quiero cuestionar a las personas que tiran piedras sea mejor o peor (...) pero a través de la danza otros lo perciben mejor, a las personas les llega más, y es muy importante que los niños lo tengan en su interior, que se muevan en la danza, que se manifiesten con el cuerpo, creo que me encantaría que me hubiese pasado eso cuando niña en el colegio.

No se me viene ninguna danza de resistencia en específico en la mente, hoy día cada quien puede expresarse y realizar lo que quiera (...) lo que pasa es que siento que al no considerar, al no respetar, al no saber de las danzas ancestrales, ya sea Mapuche, Rapa Nui, Aymara... todas nuestras danzas ancestrales, siento que se ven tan superficialmente y no en el término ceremonial de cosmovisión más profunda, siento que ahí se pasa a llevar en ese sentido, por ejemplo la danza mapuche se hace en ceremonia, no es para demostrar que yo bailo bien... son conexiones ancestrales espirituales con el newen con los espíritus que va relacionando portales, que se habla con el espíritu, son muy importantes, o sea a través de la danza se transmite la fuerza para que la o el Machi tenga la conexión para pedir por todos, o sea al no considerarse eso hay discriminación, es pasarlo a llevar, mi danza mapuche ceremonial, la muestran cómo folklore pero tampoco es eso, no es usar un chaway (aros) por usarlo, el chaway tiene un significado del por qué, se usa de protección, pero no existen esas explicaciones (...) esas cosas es difícil cambiarlas, se puede.

-Intervención entrevistadoras: Una duda ¿A qué te refieres cuando dices folklorizar?

-Ingrid: Cuando hablo de folklorizar es que se hace moda, a eso me refiero, no se considera como una ceremonia, se ve como para la moda, para las fotos porque a alguien simplemente le gusta. Yo creo que los pueblos originarios en sí tienen mucha relación, en específico, estuve en Rapa Nui y me relacioné con indígenas de Rapa, y me di cuenta de que hoy tenemos muchas

cosas similares, de cosmovisión, de vivencias, rituales, cada uno a su estilo por su espacio, influencia y descendencia, pero es muy similar en todos los países.

También les quería comentar que con el tema de la discriminación también lo he sentido el pueblo mapuche, porque es muy machista también hay danzas que solo las pueden hacer los hombres o instrumentos que solo tocan los hombres como la trutruca o instrumentos de viento, no es que no esté permitido, pero se dice que no porque dicen que te suelta La danza para mí no debería haber mayor discriminación porque es algo donde tú estás entregando una energía con tu cuerpo, pero existe esa discriminación en el purrum que lo bailan todos, pero el Choike Purrum lo bailan los hombres. La comunidad en que yo participaba en Santiago estaba la Papai y ella es la lonko y son puras mujeres que tienen otra visión del tema, para ella la mujer baila la ceremonia del Choike y feliz, porque van a dar una entrega al Chaw Ngünechen ¿porque dicen que tú no las puedes bailar? si es tu entrega, lo que tú estás expresando, entonces también se da en la cultura mapuche la discriminación.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Ingrid: Creo que si es posible realizar ese trabajo (...) yo creo que mientras se enseñe con la responsabilidad de lo que es, deja de ser folklore, o sea a mí me parecería muy extraño por ejemplo en un carnaval ver una comparsa bailando un purrum, yo no lo he visto, entonces es delicado cuando uno habla de bailes ancestrales, porque como tienen un significado más espiritual es difícil meterlo en un contexto más popular. No sé si me explico, pero mientras se transmite con la responsabilidad, la seriedad y el origen de lo que es, yo creo que se puede, ósea me encantaría que todos los niños de Chile supieran aspectos culturales mapuche o que supieran de cosas importantes, como del resguardo del copihue que está muy relacionado con el pueblo mapuche. Yo creo que mientras las cosas se transmitan como son y con el respeto debido, ósea enseñar que esta danza se hace en tal ceremonia, su significado, o sea, no bailar por bailar, saber el por qué estoy moviendo mi cuerpo, mientras se considere eso creo que es súper importante transmitirlo a los niños y niñas, pero con ese concepto con esa claridad, no que venga un niño en Halloween y quiera vestirse como chamán mapuche ¿me explico? Porque es un vestuario sagrado, no es un disfraz. Entonces eso sería para mí popularizarlo, mientras se transmita con el respeto y conocimiento correspondiente, se puede implementar. Y con respecto a que una persona no-mapuche haga esto, igual es súper discriminatoria, en ese sentido yo personalmente insisto en que sí tú indagas, investigas, te empapas, lo sientes, si quieres transmitirlo por reconocimiento, creo que no yo no tendría problema, personalmente, pero que siempre sea con explicación.

Entrevista nº4

Entrevistado: Jaidûadibi José Domicó Domicó

Presentación: Hola, mi nombre es José Domicó Domicó, mi nombre étnico es Jaidûadibi, pertenezco a la etnia emberá katú del Alto Sinú en el departamento de Córdoba, Colombia, es una etnia con varias familias de pueblos Embera. Soy estudiante de la Universidad de Córdoba, estudio licenciatura en Ciencias Sociales y pues también me considero danzante, he logrado integrarme de lleno al folclor a las raíces de mi pueblo y de la tierra en donde me encuentro. Aparte, me gusta más que todo compartir experiencias de diferentes tipos, que nos alimentan como seres humanos, en este caso la cuestión de la danza, que trasciende más allá de los simples movimientos del cuerpo, muestra una historia y es la razón por la cual me gusta compartir los espacios que tengan este tema incluido. También soy pintor, tenemos tejidos propios, trabajos artesanales y me dedico a eso, es la forma de manifestar nuestra riqueza cultural como pueblo y cómo protesta también, frente a un sistema que nos ha vulnerado muchos derechos.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

- Domicó: Desde mi postura yo veo el cuerpo como si fuese una especie de lienzo donde plasmamos lo que somos, nuestro ser, nuestra espiritualidad, nuestra forma de pensar, de cómo vemos el mundo y como interactuamos con ello y con la población, con la sociedad, y es también dónde tejemos nuestra identidad, porque la identidad es la representación de que somos plurales en esta tierra, tanto como lo es la naturaleza misma, que es muy diversa y así mismo nosotros, los

seres humanos no somos tan diferente de lo que es la naturaleza, por ende, el cuerpo es como un contenedor de todo eso que nos identifica como seres humanos, la diversidad que tenemos nosotros, así como la gran diversidad de formas de pensar que tenemos, también lo tenemos como seres espirituales, pensantes, que se vinculan de la forma más amena posible, que los hace seres humanos.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

- Domicó: Actualmente nos vemos en un mundo que una cultura a la que quiere ser dominante sobre otras, como aquel tiempo en que las grandes potencias y los grandes imperios de grandes fuerzas querían aplastar al otro que fuese más pequeño, es el mismo principio que hoy estamos viviendo a nivel cultural y a nivel social, prácticamente eso es lo que nos ha llevado a perder nuestra identidad, nos podemos identificar como algo global, pero ahí perdemos nuestra esencia de ser seres humanos, de ser como somos. Descolonizar el cuerpo es aferrarse y buscar un camino que nos lleve al encuentro con nosotros mismos porque a veces emprendemos ese camino a una sociedad global que prácticamente en vez de ayudarnos, nos lleva al vacío, a crisis existenciales muy grandes sobre nuestra persona y el hecho de nosotros reencontrarnos con nuestras raíces y manifestarlas es el momento en que nos sentimos libres y llenos, y eso nos da una satisfacción inexplicable, queda más allá de las ambiciones de una sociedad global y esto es lo que nos hace más personas el encontrarnos con nosotros mismos y defender nuestra identidad y no solo quedarse ahí sino que mostrar de dónde venimos a mostrar lo que somos ante otros y así crear una gran gama de colores culturales ¿por qué los colores? porque imagínate un paisaje que solamente tuviese un color, quizá al principio sería bonito pero ¿qué pasaría después? no habría nada auténtico ahí si todos se identificarán con un mismo color, esa es la analogía que yo utilizo para explicar de cierta forma cómo sería la total colonización contemporánea de la sociedad. La descolonización del cuerpo es identificarnos con muchos colores, así como lo es la naturaleza misma.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

- Domicó: Lastimosamente al igual que casi en todo Latinoamérica, la sociedad actual en especial en mi país, no se identifica con sus raíces de origen, es como si repugnarán sus raíces y su origen, ósea, prácticamente lo niegan o se sienten avergonzados, es algo ignorante pero es la realidad, tienen una tendencia más como a tratar de identificarse en una sociedad global como la europea, antes que la propia y prácticamente si nos adentramos un poco más en este contexto, hay algo más complejo de la forma de vida que llevamos nosotros y de cómo nos organizamos, porque de ahí se desprenden muchos problemas sociales políticos y económicos, precisamente del no reconocerse cómo descendiente de pueblos africanos e indígenas, en especial.

Genéticamente y biológicamente la sociedad colombiana lleva esta herencia desde la llegada de los africanos, de los españoles y de ese cruce con los indígenas también, y la gran gama de diversidades étnicas que hay aquí, entonces sí estamos ligados y vinculados con las diferentes etnias de mestizaje que hay en Colombia.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

- Domicó: Lastimosamente en las escuelas no se enseña cómo se debería la importancia del mestizaje o de los pueblos originarios como historia, como la historia propiamente debería ser, si no que prácticamente la incluyen dentro del recorrido que llevan los españoles, pero no aterrizan en sí el impacto que tiene dentro de la sociedad y dentro del país, no sale del reconocimiento que se le debería dar en la escuela, no se da la educación incluyente en ese aspecto cómo se aparenta, en esa parte de la historia fundamental de la escuela que son la importante influencia de los pueblos originarios que presiden dentro de la sociedad colombiana en este caso.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

- Domicó: La propia sociedad no reconoce los pueblos originarios, en vez de acogerlos los hace sentir desvinculados de ellos, en mi caso no me han discriminado directamente ni me han atacado, pero mi pueblo como tal en las ciudades ha sido estigmatizado y discriminado, nos han dado apodos que son bastante denigrantes porque venimos prácticamente de la selva, entonces a veces nos dicen que no sabemos nada, que prácticamente somos inferiores a ellos, muchas veces nos ven así y sobre todo cuando portamos nuestra pintura y por nuestra religión(...) Aquí obviamente hay una variada cantidad de religiones, pero qué por nuestra pintura, nuestra forma de ver la medicina y cómo la aplicamos, no estamos acorde a sus creencias, entonces nos tildan de satánicos, de practicantes de qué sé yo, de magias que son prohibidas por su Iglesia, que supuestamente no son de Dios y un montón de cosas que vienen de ello(...) Más que nada ellos han sido responsables de que nos hayan tildado de muchas cosas, pues que en su gran mayoría la Iglesia y las religiones son las que dominan y condicionan la forma de pensar y de ver las cosas cuando son diferentes a ellos, por ahí nos han estigmatizado. El Estado como tal, no quiere velar por los pueblos originarios, pero los pueblos indígenas están organizados, cuando hay que manifestarse se organizan y se reúnen en una sola petición como respeto por la dignidad de las etnias, se hacen Mingas, qué son las protestas pacíficas. Hay presencia de fuerza pública (policía-paramilitares) en los territorios, como dije anteriormente el estado está en contra de los pueblos originarios, quiere explotar territorios entonces no les conviene que los indígenas los protejan, porque tienen recursos para la explotación, entonces por esa razón los pueblos no están protegidos por el estado, sino todo lo contrario, se vulneran los derechos de estos, sometiéndolos por la fuerza pública y los grupos armados al margen de la ley también hacen presencia, son cuestiones complejas en donde casi todas las direcciones nos vemos vulnerados en nuestros derechos fundamentales y también han habido muchos asesinatos de líderes indígenas que se oponen públicamente al estado, precisamente porque quieren desplazarnos de nuestros territorios con proyectos megaproyectos mega estructuras en nuestros territorios que según ellos están hechos para traer el “progreso” que es el lema de todo proyecto estatal, pero a la hora de la verdad es todo lo contrario. Por ejemplo, acá en el departamento de Córdoba se construyó una hidroeléctrica que inundó 5000 hectáreas de territorio, incluyendo algunos de nuestros territorios y obviamente esas inundaciones trajeron grandes cambios. Una de las más grandes protestas sociales que tiene el departamento de Córdoba como tal fue cuando hicieron esta hidroeléctrica, la cual no trajo ningún beneficio, ni siquiera a las y los campesinos que vivían del río, todo lo contrario, ha traído más desgracia tanto al pueblo emberá como a los aledaños, a los campesinos y qué decir del ecocidio que sufrió el terreno y el territorio.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

- Domicó: La relación con la danza es prácticamente de los componentes fundamentales de nuestra identidad como pueblo originario hoy en día. La danza es la representación de las formas de movimientos vinculados a los movimientos específicos que tiene ciertos componentes naturales, ya sea animal, vegetal y/o fenomenológico. Es como la consolidación del hombre con el medio natural y sus componentes a la vez forma una identidad que manifestamos mediante el cuerpo. El cuerpo como ese transmisor de esa espiritualidad en ese sentido y mediante el cuerpo se manifiestan todos los movimientos, todas las expresiones que se quieren dar a conocer y mediante el cuerpo también se cuenta la historia del por qué se da esa danza y los movimientos, cada canción tiene una representación, puede ser, por ejemplo, el aleteo de las aves, el andar de animales terrestres, sus movimientos de apareamiento o de cómo se vinculan con la naturaleza. Prácticamente los movimientos son en honor y para honrar a la madre tierra, así como nosotros la honramos también, es parte de la construcción de nuestra sociedad y de nuestro pensamiento, de nuestra forma de vida y obviamente el respeto son parte de nosotros, y nosotros somos parte de ella, estamos vinculados mas no somos exentos de desentendernos de la importancia que tiene todo ese conocimiento dado por la naturaleza, por los animales, por las plantas, el agua, la lluvia y los cambios atmosféricos y de cómo hay una armonización de esos componentes, no es una pirámide como se suele ver desde la visión occidental, sino que es una armonía una espiral de cómo estamos sujetos a otros componentes para mantener el equilibrio y ninguno es superior a otra especie y la danza es eso es lo que se muestra en el diario vivir de nosotros y al mismo tiempo ese vínculo y esa relación que tenemos con la naturaleza, la naturaleza es la constructora de nuestra sociedad.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

- Domicó: La danza es fundamental, porque como decía anteriormente la danza no solamente es hacer un movimiento, sino que cuenta una historia, una protesta también contra todo aquello que nos ha querido erradicar de su sistema, porque muchas veces el sistema nos ve como la piedra en sus zapatos porque somos como la piedra para el progreso, entre comillas, porque ya no permitimos que los territorios sean explotados, porque como todos sabemos es una minería y una extracción de recursos que deja simplemente huecos en la tierra, infértiles, territorios dañados, contaminados, el agua contaminada que es fundamental y la vitalidad de los seres vivos como tal se ve afectada drásticamente con daños irreversibles. Entonces la danza en una sociedad que nos quiere desconocer va protestando, dando a conocer su voz frente a esas problemáticas que nos vulneran nuestros derechos y en especial nuestra vida y qué decir de nosotros como pueblos originarios auténticos y autónomos. La danza brinda esa puerta para la visibilización de crear conciencia, no solamente nosotros como víctimas de muchas cosas, sino de cómo también están destruyendo el medio ambiente y obviamente el medio ambiente es de todos y de lo cual vivimos, entonces es una puerta, un espacio para protestar y para darnos a conocer, una forma pacífica y bonita de demostrar que estamos en pie de lucha y en realizarlo en las escuelas sería algo fundamental, (...) así como las danzas raizales, porque eso crea reflexión y auto reconocimiento con la búsqueda de identidad en los niños, no solamente estando en una silla, sino que ellos la sienten, la viven, la tocan y eso es un aprendizaje muy significativo que va a ser parte del crecimiento y desarrollo de los estudiantes en su vida y obviamente va a generar conciencia porque la historia que trae la danza como tal, independiente si es afro o indígena, es muy fundamental su herencia en el proceso educativo de aprendizaje, sería maravilloso si se pudiera aplicar danzas propias dentro de las escuelas.

(...) Las danzas que tenemos presentes hoy en día son por ejemplo la danza del viento Puandrú y Dowābura que es precisamente la que se hizo para la despedida del río que fue el himno de aquella protesta cuando hicieron la construcción de la hidroeléctrica y ha sido de las danzas más reconocidas, tanto en mi pueblo como para aquellos que vieron cómo pasábamos en balsas bajando el río. Dowābura fue el nombre de la protesta como tal y de la danza.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

- Domicó: Si, es decir, sería chimba hacer como una catedra, porque es parte de la historia vista desde la parte objetiva, sería algo fundamental porque muchas veces en la escuela no se le da a conocer a los estudiantes la historia propia desde su territorio, sino que empiezan con las historias de Europa y otros hechos históricos que no están directamente vinculados con donde están ubicados los estudiantes. (...) Entonces, hechos históricos como estos sería fundamental que fueran parte de la malla curricular en las escuelas, así desde muy temprana edad los niños van buscando su identidad, porque muchas veces uno tiene como una curiosidad personal de saber ¿qué pasó aquí? ¿por qué estamos aquí? ¿de dónde fue la construcción social que hay aquí dónde estoy yo? eso muchas veces se desconoce por ese perseguir, por saber la identidad y este tipo de hechos históricos que tengan que ver con su territorio en donde ellos están ubicados puede fomentar el aprendizaje significativo, al desarrollo de la identidad propia y a reconocerse creadores y hacerse acreedores de su identidad. (...) Entonces la cultura de dónde nacemos nosotros, esa parte de la cultura es la que no se cuenta, así como las universidades enseñan cómo surgieron las sociedades (...).

Entrevista n° 5

Entrevistada: Carolina Letelier Salgado (Cami)

Presentación: Mi nombre es Carolina Andrea Letelier Salgado, me llaman Cami, de esa forma me gusta que me llamen, tengo 39 años y desde los 20 que vengo haciendo tumbe acá en Arica. Soy trabajadora social, en un centro de rehabilitación mental en Arica con un grupo infanto juvenil. Desde el 2001 comenzamos con el rescate del tumbé afroariqueño, específicamente desde mi parte en la danza, me tocó participar en este rescate y en la conformación de comparsas como Oro Negro y Tumbé Carnaval, en la que participo actualmente. También participo en una agrupación de proyección folclórica afro ariqueña que se llama Sabor moreno, desde el 2003 en su creación. Las comparsas son agrupaciones que se conforman por harta gente entre músicos, bailarines, lienzos, figuras, muñecos...son de aproximadamente 300 personas y son para pasacalles, grandes recorridos y carnaval. Sabor moreno es una agrupación más pequeña entre músicos y bailarines, somos 17 personas y está enfocada en una puesta en escena más pequeña, como por ejemplo festivales. Desde que comenzó el tema del rescate afroariqueño hemos estado con las agrupaciones haciendo talleres y presentaciones, hasta que llegó la pandemia, donde tuvimos que frenar los ensayos y viajes, pero hemos hecho algunas cosas de forma virtual.”

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Cami: Que difícil pregunta, si me voy a lo general sería cualquier cosa que tiene forma y materia. Pero lo primero que se me viene a la mente es el cuerpo humano y pienso que más allá de estas separaciones que se hacen entre mente, alma y cuerpo (...) creo que el cuerpo es finalmente el reflejo de todo ello que pasa en la emocionalidad, en la espiritualidad, en lo físico, la salud, en lo psicológico (...) ese conjunto de cosas se refleja en el cuerpo y en la manera de moverse, la manera de hablar, entonación de la voz, la forma de caminar está todo incorporado.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Cami: Para mí el concepto de descolonizar es relativamente nuevo, lo he ido conociendo poco en el último tiempo. Es super importante empezar a explicar en qué contexto histórico se desarrolló el tumbé, que, si bien es de origen afro, su creación no nace pura, no es un baile netamente africano. Hay que recordar que antes Arica era del virreinato del Perú, antes de la guerra del pacífico en 1879, entendiendo eso, es una danza que se crea ya estando colonizada. Cuando una piensa en otros bailes parecidos o con una lógica parecida al tumbé, por ejemplo, la *ombligada* en Brasil o el *vacunao* de Cuba son danzas donde hay un choque que es de frente o por atrás, en el tumbé este choque es de lado, si bien el trasfondo hay un origen que tiene que ver con todo un tema de erotismo, sensualidad y fertilidad en el baile afro, esto en Arica ocurre en un contexto de mestizaje (principalmente con pueblos andinos). Cuando esto ocurre, los negros en Azapa (al igual que algunos aymaras), tenían arraigado el catolicismo que llega con los colonizadores.

A mí me cuesta pensar en una danza puramente africana porque esta se dio en un contexto donde ya había colonia. Si voy para atrás a la raíz puedo pensar en el Lundú, que es una danza africana tradicional de la que quizá se haya heredado el festejo afroperuano o incluso el tumbé afroariqueño.

En el sentido de lucha el tumbé ha sido una tremenda herramienta política que si bien es danza y ritmo ha sido el principal enganche de visibilizarían de la cultura y gracias a eso tuvimos la ley de reconocimiento tribal en 2019.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Cami: Considero que sí, yendo de la mano con esto de la descolonización, esto lo he visto desde esos años en que estaba en el colegio y no recuerdo que me hayan enseñado la historia propiamente tal de los pueblos. Por ejemplo, la cueca que a mí me enseñaron a bailar, fue esta cueca señorial. Con el correr de los años y entrando a la movilización afrodescendiente me fui dando cuenta. No sé si conocen a Margot Loyola, sino por favor estúdienla es tremenda folklorista, ella ya falleció, pero su esposo sigue con su legado.

Ahí fui viendo como los elementos negros fueron apareciendo en diversas danzas a lo largo del país, no solo en el tumbé, sino también en la cueca ahí te das cuenta de que no era como te lo enseñaron en el colegio, sino que también se bailaba entre las personas negras y mestizas (que

servían a la gente blanca), bailaban en sus chinganas la cueca mucho más negreada y de cadera, que da después sus orígenes a la cueca chora que hace un tiempo tuvo un resurgimiento de eso. Entonces desde ese punto de vista se ha podido ir descolonizando porque hemos mostrado que esto si existe y que se está validando, y no es solo la forma en que nos enseñaron.

En el caso específico de Arica con el correr de los últimos años de a poco ha ido habiendo una incorporación en la comunidad en general y en los colegios también. Hasta el año 2000 en Arica tú no escuchabas que bailaran tumbé en los colegios en ninguna gala ni presentación. Luego con el trabajo de las comparsas afro en Arica empezaron a provocar esa sensibilización en la gente, tanto así que empezó a llegar gente de afuera y tu veías en los colegios de Arica que en las presentaciones folclóricas ya había algún curso que hacía tumbé. Entonces, se logró y yo me sentía profundamente orgullosa porque ahí te das cuenta de que esta cultura hegemónica está tan anclada en este país que se dice "pluralista", con el racismo, el machismo y el clasismo, yo me he ido dando cuenta de que se rompen estas barreras. Además, me he ido dando cuenta que eso ha ocurrido y lo he visto también de afuera, en el interés de la gente que ha venido también, así como ustedes están aquí conversando con nosotros.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Cami: Ha sido un camino, y aún falta, falta mucho, cuando tú me dices identidades no solo me vienen a la cabeza los pueblos étnicos, sino también las diversidades sexuales. Como trabajadora social, me toca mucho trabajar en colegios con niños trans, y los colegios no están preparados para esas realidades. No sé en Santiago, pero acá hasta hace algunos años, no, por ejemplo, había problema por no saber a qué baño ir, no entras al baño de mujer porque no eres mujer y no entras al baño de hombre porque no eres hombre...tuvieron que habilitarle a esa persona un baño especial. Pero uno se da cuenta que en los colegios que hace un par de años recién empezaron cómo avanzar en ese sentido.

Ahora lo que tiene que ver con los grupos étnicos, Arica es un lugar, una ciudad que es tripartita, nosotros estamos entre Chile, Perú y Bolivia, entonces por lo menos yo, tengo desde pequeña el recuerdo de que siempre se bailó saya, tinkus, morenada, tarqueada...que son bailes que también aparecen en el carnaval. Entonces esas cosas sí, uno las veía o las ve regularmente en los colegios, creo que en Santiago igual han avanzado en ese sentido.

Entonces ya ha ido tomando cada vez más fuerza en los últimos años. Y es a partir de las organizaciones que trabajan por visibilizar y por ir en pos de esto.

Específicamente lo que tiene que ver con los afrodescendientes, nosotros empezamos con el movimiento acá en Arica de reivindicación como el año 2000 y desde ahí en esa fecha yo te puedo asegurar que ha habido cambios, o sea ha habido avances, por ejemplo, acá en Arica nosotros tenemos una oficina municipal de afrodescendientes, que ve distintos temas, entonces se han ido logrando cosas con el movimiento, se mantiene un trabajo importante, por ejemplo, con el Ministerio del de la cultura y las artes.

En el colegio no me hablaron jamás, jamás de la importancia de la herencia cultural. Te digo que yo curse kínder el año 87 y hasta cuarto medio, el 99, nunca me hablaron al respecto. En cambio, mi familia sí, por el lado de mi mamá soy afrodescendiente, aunque no se me note tanto, mi mamá es negra, así mota el pelo afro de la familia Salgado acá en Arica.

En el colegio cuando te pasan esa parte de la historia y geografía en general, cuando pasas los grupos originarios de Chile, te nombran a los aymara, los rapa nui, los mapuches, pero jamás me nombraron a los afrodescendientes, quizá en alguna parte muy someramente, me habrán dicho que los pocos negros que llegaron hasta Chile se murieron de frío y sería. Lo que era super contradictorio, porque yo crecí escuchando a mi mamá, por ejemplo, y a su vez a mi abuela materna, que contaban que éramos familias de esclavas negras porque su tratara abuela había llegado un barco, siempre yo crecí escuchando esa esa historia, entonces no se me hacían ajeno, además, acá en Arica uno veía gente afro, entonces era como como natural, naturalizada. De hecho, así como anécdota el año 98, mi papá trabajaba en el banco y lo trasladaron, así que nosotros como familia nos fuimos a vivir a Quillota, y cuando llegamos a vivir allá, la gente creía

que éramos extranjeros, miraban a mi mamá y de verdad, así como “¿ustedes son colombianos, ecuatoriano o qué?” Entonces de ahí tú te das cuenta de que no existía esa conciencia, y te estoy hablando de tiempos en que la inmigración no era tan masiva como ahora.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Cami: Bueno sí, en alguna medida sí porque tienen que pensar que cómo te decía yo ya voy a cumplir 40 años, imagínate entonces a mí me tocó vivir parte de mi infancia en dictadura, colegio católico y de monja. Entonces imagínate la formación de mis primeros años. Ya tirado para la adolescencia, salimos de Arica y ahí ya me tocó compartir con otras personas. Después ya tú vas haciéndote más grande y vas formando tu propio criterio con respecto a un montón de temas, ya los 20 años, como les contaba, me encuentro con todo el tema del rescate y el movimiento reivindicatorio, donde claramente ahí uno va cambiando ciertas ideas, ciertos patrones. Entonces ahí se han ido provocando todos estos cambios. Si tú me preguntas a mí, lo que me pasó en el en el proceso de crianza, y hoy día en la actualidad con todo lo que uno sabe, con toda la información que hoy día hay, uno trata de familiarizándose con eso y donde irá apuntando hacia estos como nuevos conceptos, por ejemplo, insisto con lo que pasa con la diversidad sexual, que, por desconocimiento, hace poco empecé a cachar estás múltiples categorías que existen. Entonces se necesita preparar en estos aspectos.

Si tú me preguntas, así como a las primeras, si me he sentido discriminada alguna vez, yo probablemente te diga no, pero cuando lo repienso, como te decía recién el tema de discriminación “positiva” me ha pasado con respecto al tema de la hiper sexualización de la mujer negra, ahí sí me he sentido un poco discriminada en el sentido de que la gente asocia el baile con algo sexual, que si bien tiene un trasfondo de fertilidad, como te comentaba al inicio, no es lo único. Nosotras bailamos muchas veces en la calle y el tumbé tiene que ver con mover las caderas y las faldas, no solo a mí, a varias compañeras nos ha pasado, eh, que algunos tipos han tratado como de sobrepasarse a porque “esa es la negrita que mueve las caderas, entonces como andan moviendo el pote andan provocando”. No entienden que detrás hay un tema histórico, que esto tiene un sentido de rescate que no se pudo bailar durante años, que era una presencia negada, que las familias fueron brutalmente castigadas por el proceso de chilenización, entonces no se podía hacer, y hoy en día bailarlos un tremendo avance en ese sentido como te digo, ha significado una lucha, una lucha política.

Por otro lado, alguna vez en el colegio alguna compañerita me hizo alusión a mi mamá. Un día la madre estaban todas las mamás y éramos chicas, primero o segundo básico y una compañerita se acercó y me dijo, “oye y tu mamá, ¿por qué es así?”. Pero desde de mi inocencia le pregunto ¿así como?, y no me daba cuenta de que para las otras personas era algo diferente, y para mí era tan natural que mi mamá sea como es, negra, crespita. Incluso cuando ella va por la calle se saluda con gente parecida a ella y eso muy divertido porque había como una suerte de complicidad, se trataban de prima “Hola prima”, les decía y después le preguntaba quién era y mi mamá me decía, “no sé algún pariente de Azapa, del Valle”. Y es porque había una cosa media implícita identitaria.”

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Cami: Uy sí, hartito. Mira si bien toda la vida he bailado, mi relación con la danza específica que es el tumbé, empieza a nacer a los 20 años y esa relación, más allá de lo corporal, es como lo que partimos diciendo con el concepto del cuerpo, es una es una relación psicológica, mental, espiritual, emocional. De hecho, cuando yo voy en carnaval bailando, hay gente que me dice, “oye, te estuve gritando, te estuve diciendo hola, y tú ni me pescaste”, y yo en verdad no los veo porque yo creo que debo caer en una suerte de trance, no sé, pero me meto tanto en esta cosa del ritmo, que es como una relación conmigo misma y el baile voy en esa sintonía.

Como le decía recién en otra pregunta, la relación, por ejemplo, que tiene que ver con el sentido histórico. A mí un par de veces me ha tocado dar talleres de tumbes. Entonces, más allá

de hacer un paso a la perfección de mover la cadera hacia tal lugar, el brazo o la cabeza, de gritar o de sonreír, hay que darle ese peso histórico y esta es la relación que tengo igual con el tumbé que es un peso histórico. Esto es un baile que estuvo negado mucho tiempo. Cuando nosotros empezamos con el rescate hacia fines del año 2001, nos encontramos con gente que se emocionaba, sobre todo la familia de la señora Julia Corvacho, una afrodescendiente destacada del Valle, porque algunas familias lograron mantener ciertas tradiciones en lo más íntimo del seno familiar por temor a las repercusiones que habían de la chilenización. Después de todo lo que fue el proceso de chilenización, el estado chileno empieza a ejercer soberanía en Arica, lugar que antes que había sido peruano, este proceso se encargó de eliminar todo elemento que se asemejara a lo negro porque lo negro estaba asociado con Perú y eso es incorporado también a las tradiciones, bailes y música.

La gente afrodescendiente dejó de hacer muchas cosas. O tú te ibas para Tacna o francamente te convertías en chileno. Pero entonces hubo mucha persecución, muerte, amenazas a familias y a la gente. Eso fue más o menos en 1929 y desde ahí en adelante, todo lo que tenía que ver con lo negro tenía ese tinte. Y, si bien ya no estaba la chilenización propiamente tal, había coletazos de lo que había dejado. Se crearon epítetos y prejuicios, por ejemplo, se decía que todos negros eran ladrones, fiesteros, las negras prostitutas. En ese mismo momento de “postguerra” había hasta revistas de anti-campaña a los afrodescendientes, donde los ridiculizaban y los humillan. Hay un material súper interesante, un amigo que es profe historia lo tiene.

Entonces cuando tú me preguntas cómo me relaciono con eso, yo no solo estoy mirando mis caderas, estoy bailando un baile que es tremendamente carnavalesco, que es de alegría, fuerza y de energía, y que además estoy bailando algo que estuvo super negado hasta el 2001 que iniciamos el rescate cultural, antes de eso la gente ni lo mencionaba. Nosotros empezamos con las primeras entrevistas a gente muy adulta, que hablaban esto casi en secreto, porque crecieron con esa idea de que no se podía decir. Sin ir más lejos, mis abuelos maternos ambos afrodescendientes, y en particular mi abuelo, jamás me habló de esto, era un tema tabú, no se hablaba. Cuando me tocó en algún momento hacer mi tesis en la U respecto al tema y me tocó entrevistar a gente mayor que no hablaba de eso, o que sencillamente decía que no eran afro y eran notoriamente afrodescendientes, pero porque había un mal recuerdo, había toda esta herencia post chilenización que fue brutal, fue super cruel.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Cami: Absolutamente de acuerdo, creo que es una herramienta. Yo creo totalmente que la danza es un elemento de resistencia al colonialismo. O sea, en este caso nosotros cuando empezamos con el rescate, hemos mostrado y hemos visibilizado, como te digo, ha sido el principal enganche para la gente entre a participar en las comparsas. Nos vieron pasar una vez y les atrajo, entraron y empezaron a investigar de su propia familia, a ver si tenían alguna cosa por ahí en su árbol genealógico y si no entraban apoyando de alguna manera igual.

Sí creo que se hace resistencia, lo he visto en todas las marchas, en el tema escolar lo han ido incorporando aun cuando todavía no había ley. Nosotros tenemos la 21.251 del 2019, que tiene un artículo que habla de educación, pero incluso antes de la ley, ya se estaban haciendo algunos trabajos en educación en todos sus niveles, desde el ámbito escolar básico, medio y universitario.

Hoy día creo que sí están dados los contextos para que se pueda tener otra conversación y poder tener otra integración de manera escolar. Ahora eso es hablar en palabras mayores también, porque no significa solamente que haya un decreto, que la incorporen en una malla curricular, sino que estamos hablando de un sistema completo. Un sistema escolar está compuesto no solamente por los agentes de la educación y los propios alumnos, detrás de ellos también están los apoderados. La familia está inserta en una en una comunidad, entonces la educación tiene que ser para todos, o sea, ojalá desde preescolar. Hoy día se puede naturalizar la presencia de un compañero distinto a los blancos, ya sea afro, aymaras, etc., sin llegar a la discriminación.

De hecho, una ONG afrodescendientes, de acá de Arica que es Oro Negro, desde hace unos años hasta ahora ha venido realizando un trabajo de unas cápsulas educativas animadas que son justamente para población preescolar que están bien interesantes. Hace un tiempo me tocó ver alguna y cuenta la historia de un niño afro del Valle de Azapa y cómo conoció el tumbe y las cosas que hacían en su en su lugar de origen. Por eso creo que hoy día existe como más consciencia. Desde el mundo académico hay bastante interés, de hecho, esto mismo que ustedes hacen, ya han venido varias más personas del mundo académico que también están interesadas y eso significa que también se puede incorporar en el sistema escolar. Pero como te digo una no se tiene que quedar sólo con el papel, yo creo que acá hay un trabajo que hay que hacer a nivel comunitario de conciencia de visibilización y de sensibilización, y creo que en Arica lo hemos venido desarrollando hace 20 años.

En cuanto a qué danzas se mantienen resistiendo, como te decía hace un rato, acá en la zona norte en Arica como es la punta tripartita de Chile con Perú y Bolivia, siempre se bailó tinkus, morenada, saya, terqueadas y bueno el tema del tumbe ya fue en los últimos años. Creo que han sido danzas históricamente oprimidas por distintas situaciones, lo del tumbe es lo que les contaba recientemente con el tema de la chilenización, pero con respecto a las otras danzas, acá se arma a veces una tremenda polémica con los grupos porque algunos dicen “no, estas son bolivianas” o “estas son chilenas”, y así, pero yo veo que es un gran sector sin división de frontera, como un todo, donde algún momento se compartió todo, no era Chile, ni Perú, ni Bolivia. Acá durante el año se baila mucho, o sea, en tiempos normales sin pandemia por lo menos todos los viernes hay un pasacalles o bajan grupos Bailando por las calles principales del centro de la ciudad entonces hay una vida rica en danza en Arica, aceptada y acertada en todos los ámbitos y mucho más folclórica, es muy rico el mundo de la danza aquí en la ciudad si es que en algún momento tienen la posibilidad de pegarse una vuelta en tiempos de carnaval y por supuesto que este bicho nos deje, pueden hacerlo porque se van a encontrar con muchas cosas interesantes para lo que ustedes están haciendo.”

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Cami: Que buena pregunta, porque justamente a nosotros nos ha ido pasando una situación como agrupación y como tumbes en general, que por ser una danza aparentemente nueva porque estaba callada por el contexto que yo les contaba recién, nos ha pasado que ha dado cabida a que otras personas que han venido de afuera, han llevado el tumbe a otras regiones, como por ejemplo la formación de comparsas de tumbe en Conce. Y de lo cual yo soy muy agradecida, porque son muy respetuosos de lo que es, incluso cuando quieren hacer algún cuadro como de afro fusiones, algunos nos llaman por teléfono y te preguntan qué opinas. Pero, así como yo respeto a esta opinión, otras personas no, es súper personal porque hemos tenido grandes discusiones al respecto con los mismos compañeros y compañeras.

Lo que pasa es que el tumbe tiene sus pasos básicos, ya que está el movimiento de la cadera, ya es como un paso base, que es el que tiene que ver cómo con tumbarse, con pegar el caderazo. También hacia el lado hay movimientos de avance, pero también hay algunos pasos que están asociados a la agricultura en el Valle, como por ejemplo el paso de la aceituna, el paso del corte de la caña y el paso de la recolección del algodón.

Entonces son como cosas propias porque justamente tienen un sentido, una relación con lo histórico entonces, cuando alguien dice que va a hacer una fusión, tumbe, por ejemplo, un compañero de acá que creció con nosotros desde chiquito y él se fue a Santiago a estudiar danza contemporánea y hoy en día es profe de danza. Es curioso, acá en Arica él creó un estilo propio que se llama tumbe contemporáneo, entonces él lo que hizo fue tomar elementos del tumbe, pero a la vez también tomó elementos de movimientos como aéreos de otros bailes andinos y lo explica súper bien.

También nos ha pasado que algunas comparsas han tomado, por ejemplo, los cánticos nuestros con una misma melodía y les han cambiado la letra para no sé, ir a una protesta por alguna situación política específica. Pero qué ha pasado, es que esos cánticos han sido recopilaciones históricas que se han rescatado y que son como sagradas porque son letras de gente que escribió hace muchos años, y a veces se ve como un poco manoseado, no sé si me si

me dejó entender, esas situaciones han generado bastante polémica. Entonces pasó en algún momento que igual a veces algunas compañeras mezclaban pasos de festejo afroperuano, entonces se mezclan los cuadros que eran de tumbe considerando el contexto de rescate afroarriqueño. Yo no tengo nada contra del festejo, de hecho, me encanta, el landó igual, pero había que hacer esa distinción, por ejemplo, en el festejo tiene el tiempo fuerte marcado para adelante, en cambio, en el tumbe se marca al lado y atrás.

Yo creo sí que es posible implementarlo en ese contexto escolar que se enseña, de hecho, todas las demás danzas andinas siempre se han enseñado, por lo menos acá en Arica y se ha sumado el tumbe en los últimos años y desde que aparecimos como movimientos se ha ido incorporando. Pero yo creo que el tema de la apropiación cultural ocurre en muy pocos casos, no es la mayoría de los casos. Y pasa que el tumbe en algún momento se puede percibir como vulnerable por lo nuevo que es, dentro de lo que se ha conocido, pero no porque sea nuevo en sí, sino porque se empezó a mostrar hace apenas 20 años. Nosotros como *Sabor Moreno* su momento igual hicimos un trabajo de potenciar esta raíz del tumbe e hicimos talleres por varios lugares de Chile, como tratando de perseverar esas cepas, y no que se fuera convirtiendo cualquier cosa, de hecho. El director de nuestro grupo de *Sabor Moreno*, el Pablo, que a su vez es profe de historia, le preocupaba mucho esta situación, porque empezó a ocurrir, que había compañeras que se venían, la aprendían apenas un día o dos días de tumbe y partían, no sé, a Argentina a hacer clases de tumba carnaval. Entonces también es importante para nosotros que quizás pasen un poquito más de tiempo acá, así pueden entender que no es solamente el carnaval con la fuerza del sol en el verano, sino que hay un calendario anual de festividades de afrodescendientes, donde se baila la celebración que la gente quizás pueda venir a compartir, a vivir desde dentro y empezar a mostrar por fuera de lo que realmente es.

Siempre hay compañeras y compañeros que son un poquito más fundamentalista, que te dicen que el tumbe es sólo nuestro, pero la verdad es que justamente nace todo este proyecto para mostrarlo, para decir que existe y que haya agarrado vuelo significa que vinimos a dar respuesta a este tema identitario. Pasa mucho con la gente que estudia las danzas afro en el sur, Santiago, Conce, Valpo que cuentan que cuando se enteraron de que había una danza afro chilena realmente sienten el trasfondo y sentido de pertenencia con el tambor en Chile, dando respuesta a esa necesidad identitaria.

Entrevista n°6

Entrevistado: Diarra Conde

Presentación: Hola a todos y a todas, mi nombre es Diarra Conde de Guinea África Nieto del Famoudou Konate conocido en el mundo afro tengo 9 años en Chile.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Diarra: Mi concepto del cuerpo está activado con la danza, me siento bien cuando la danza entra con sentimiento, dependiendo de lo que quiero transmitir, por ejemplo, si estoy entrando a la danza tengo que calentar el cuerpo, el movimiento. Yo siempre trato de sentir el significado del movimiento, porque por ejemplo si voy a bailar un Balakulandjan, necesito hacer un calentamiento, preparar el cerebro y el cuerpo para que se active con el concepto del siguiente paso y mi cuerpo siempre se adapta más al sentimiento de lo que vengo a transmitir. Creo que hay momentos en los que uno piensa en cómo moverse y no te mueves de la manera en que tú quieres, pero lo más importante para que el cuerpo acompañe es con las ganas, y la activación de un conocimiento que antes no se tenía, así más lo entienden.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Diarra: Para mí descolonizar el cuerpo es como una gran libertad y también es como una integración de costumbres para el cerebro, porque todo lo que dirigimos al cuerpo primero llega por el cerebro, entonces para mí el cuerpo también se puede descolonizar, la liberación de este cuerpo para mí es sinónimo de libertad del cerebro, porque es algo que ya tenían en mente porque quieres verte a ti mismo, para ver lo que logras con el cuerpo.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Diarra: Consideró que la cultura es para todos los interesados, la cultura es profundamente desde la raíz y hay gente que no viene de la raíz que a veces respeta más que los que vienen de la raíz. Yo diría que la cultura es para todos y también es para respetar el lugar del otro, porque todos somos seres humanos, pero con distintas costumbres, es bueno de respetar el espacio de cada persona.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Diarra: Me han contado igual varias cosas, por ejemplo la experiencia de los indígenas es la misma que los afrodescendientes, cuando llegué acá a Chile me di cuenta de que la cultura mapuche se ve como si fuese una cultura que no debería existir, y eso yo encuentro que no está bien, porque veo como una discriminación que digan que no existen las personas que son de esa cultura, al pueblo afrodescendiente también le pasa y es una cultura muy linda, donde cada etnia de la sociedad es diferente a otras de la sociedad, y para estar en la sociedad solo les queda cambiar.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Diarra: Llevo 9 años en Chile, mi relación siempre fue con gente más cercana a la danza afro y yo también he compartido con mucha gente que son afrodescendientes y mapuches, porque yo veo que las culturas son para todos, no tengo límite si tú eres mapuche, si eres descendiente o si eres esto o lo otro, lo que más me interesa a mí es que, si estoy cerca de esa cultura necesito saber de qué se trata, aumentar un poquito mi experiencia por conocer algo nuevo que nunca he conocido, recibir otras informaciones. En Chile de momento no me ha tocado alguien que me trate de forma discriminadora, pero algo que sí me ha hecho sentir un poco de discriminación es que veo que acá hay haitianos y que los tratan de otra forma y yo soy del mismo color, en este momento hay mucha gente que veo de mi color y no es necesario para saber de dónde vienen. Yo me he sentido discriminado por eso, por cómo maltratan a los haitianos, yo sé que quizás en algún momento si me topo a esa gente racista me van a tratar también a sí mismo como tratan a los haitianos. Entonces yo no veo como que eso solo le tocó a él, yo veo que nos tocó, y nosotros somos de África, los de África no somos muchos en Chile, somos 6 o 7 máximo, los haitianos son muchos más acá, y veo que somos todos iguales, si a mí me dicen que todos somos iguales, porque lo que estamos hablando es solo un tema de colores, no están viendo la humanidad están viendo solamente el color.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Diarra: Mi experiencia con la danza es que me ha ayudado un montón a entender cosas y de alguna forma entender la disciplina, pero sobre todo para mí en este momento es como mi medicina, para lo que sea desde algún malentendido entendido o de alguna otra energía de confusión. La danza y la percusión fue muy medicinal para mí corporalmente. Cuando enseñé un baile y lo explicé cuento la historia, los detalles para que entiendan realmente y se conecten también, para que tengan el conocimiento y también el sentimiento. En África todos los ritmos tienen significado, hay ritmos del nacimiento de un bebé, de matrimonio, celebración, hay ritmo de cosecha, hay ritmos de siembra, hay ritmo de acogimiento a los extranjeros que llegan, también hay ritmos juveniles, de despedida soltera, hay montones. Yo siempre me meto en un ritmo y muestro la danza, apenas empieza la música me empiezo a transformar psicológicamente para poder conectarme, aunque a veces no lo sé logre al 100%, pero al menos para sentir lo que estoy haciendo para poder transmitir lo máximo posible y transmitir mis conocimientos, entonces para mí el ritmo, la cultura, la danza y la percusión fue algo muy muy importante para mi vida, yo sé que en algún momento dejo de tocar y bailar por alguna razón, después lo escucho de nuevo me conecta y así enseñé lo que estoy viviendo. Hay gente en mis clases que me ha dicho personalmente

“gracias profe, hoy me sentí bien” o me “sentí mal” y yo le doy un pequeño consejo también sobre aquel sentimiento, para conectar con la danza y para profundizar también un poquitito más en la historia de la cultura, porque es algo que cuando empiezas a bailar y te empiezas a mover, se te libera la cabeza de muchas cosas, porque tienes que estar ahí mismo, porque no puedes pensar en otra cosa, cuando estás en ese momento te liberas mucho y saliendo de ahí y siempre te alivia y por eso también muchas alumnas me han felicitado por eso y me han contado sus sentimientos o algo que pasó en su día y que estuvo presente en su sanación con la actividad, entonces para mí la danza es muy muy medicinal.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Diarra: Y yo creo que la danza siempre va a seguir resistiendo, aunque no sea mucha gente que lo esté haciendo, pero nunca se va a perder la danza porque es la cultura y la cultura es vida, la vas a disfrutar. Cuando Guinea se liberó de los colonos el 2 de octubre de 1958, y empezó primero con la danza, empezó con un ritmo que se llama libeté. Libeté es una danza que habla de la libertad y que fue nombrada no como un ritmo, sino del momento, por qué celebramos bailamos que ya somos libres y el ritmo nació ahí. La cultura no morirá, quizá no habrá mucha gente interesada o mucha gente difundiendo, pero la cultura nunca muere, está viva.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Diarra: Sí, yo creo que se puede sin caer en la apropiación, en 99% te digo que sí, porque la cultura es algo que venía antes de la enseñanza escolar, la cultura es primero y es un tema de conocimiento profundamente familiar. Ojalá que se le dé la oportunidad para poder tener espacio, yo quiero que se sepa, dar a conocer sobre Guinea, África, porque los niños están aprendiendo y los grandes también siempre estamos aprendiendo cosas nuevas y a ellos además les va a ayudar un montón sobre el descubrimiento del mundo, porque ellos son las generaciones que en este momento deberían descubrir más cosas que nosotros, más de lo que los adultos sabemos, más que lo que sabemos nosotros, porque si pensamos ellos van a ser extensión de nuestra raíz, entonces en algún momento ellos deberían asumir que esto evolucionó y que así es este momento, porque si pensamos en nuestros abuelos te puedes reír, porque te dicen cosas que eran de antes y hay que explicarles, pero es importante que se conecten con lo que hay ahora. Ojalá que les den esa oportunidad para aprender, ese conocimiento, porque en este momento los niños tienen muchas curiosidades y quieren saber mucho más y eso sería un gran aporte y una gran colaboración enseñarlo en los colegios y realizar un encuentro de varios países, porque los conocimientos llegan ahí y se difunden en varios países del mundo y empezar a aprender para enseñar a un montón de gente.

Entrevista n°7

Entrevistada: Whuanna Mickina

Presentación: Yo soy Whuanna Mickina, soy nieta de Doña Tibursa, ella es mi huella digital, lo que me trae a lo que soy hoy día, tengo 46 años creo, la verdad es que yo no tengo muy clara mi edad, pero yo digo que tengo 46 años yo soy de 1970 o 68 por ahí, mi vida es llegar al arte, creo mucho en el amor, creo que el ser humano a través del amor logra hacer muchas cosas, creo en ese milagro. Mi cuerpo expresa lo que yo siento, si estoy triste, si estoy alegre como esté mi cuerpo siempre está ahí y logro comunicarme con las personas y eso es lo que yo hago a través de la expresión corporal, trato de entregar cultura e historia a la gente, tanto en el metro como en la feria o como los talleres donde yo esté. Me gusta rodearme de personas que sepan escuchar y me gusta escuchar también. A través de mi cuerpo, a través de mi forma de vivir, de mis rabietas también, trato de que todo lo que está cerca mío sea positivo y que podamos ser respetados y aceptados como sociedad, como seres humanos, eso espero yo del tiempo que yo pase por la tierra como Whuanna, espero encontrar mi paz para compartir con las personas queridas y soy una eterna soñadora, eso es Whuanna, una eterna soñadora, la mujer de los 1000 hijos, mi sueño de felicidad es que todo el mundo pase todo el día riéndose bailando y comiendo sano .

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Whuanna: Que loca la pregunta, para mí, el cuerpo habla por mí, cuando uno baila, cuando trabaja con el arte y con el cuerpo en sí, uno suele entender la morfología humana de una forma más fácil, ósea, es más fácil percibir cuando alguien está triste o está preocupada, es fácil de percibir cuando tú tienes la libre expresión de la corporalidad, entonces el poder hablar de mi cuerpo y el poder expresar con mi cuerpo es de suma importancia.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo

-Whuanna: Mi cuerpo es mi templo, para mí descolonizar el cuerpo es como desapegarme de un estigma porque acá la gente suele decir que nosotros los negros tenemos movimientos más candentes y como yo trabajo con mi cuerpo me gusta llamar la atención con mis pies, porque mi cuerpo es mi altar y acá tengo la libertad de elegir qué hacer, cómo hacer, cómo expresarlo. Yo no sé lo que los demás quieren verme ser, quiero ser lo que siento, expresar a través de los movimientos mis emociones, y tener esa libertad para mí es de suma importancia porque es la única manera en que tiendo a llegar más allá de lo que yo añoro para mí misma. Por lo general tú vas a una clase de danza y la gente está pendiente de si está bien o si está mal, es todo muy cuadrado. Te vas a estudiar la escuela y te obligan a vestirse de cierta manera, si tú te pones una ropa más corta o más apretada los demás van a hablar de ti, si tienes una pequeña equivocación los demás también van a hablar de ti, entonces ¿dónde está tu libertad de expresión?, ¿por qué tú tienes hacer o vestir de la manera que los demás quieren que tú seas?, para mí eso tiene mucho que ver con el concepto de la descolonización, descolonizar es expresarse, yo sí soy negra, yo sí bailo, yo sí tengo mis movimientos candentes, pero eso no eso no le da libertad al otro de que me mire o me catalogue como como una meretriz, por decirlo así, porque por lo general eso es lo que se infunda. Antiguamente en el tiempo de la esclavitud, los patrones dueños de los negros, hacían que las mujeres bailarían porque ellos se excitaban viendo a las mujeres bailar y tenían que bailar para los amos, era una situación súper bochornosa y cuando se negaban a hacerlo eran azotadas, de hecho estuve viendo un documental de la esclavización, un capitán de un barco que tenía un grupo grande de negros subió a todos los negros a la azotea del barco y les dijo que se bajara los pantalones y que bailaran, había una negrita que no quería hacerlo porque lo encontraba denigrante y el tipo la amarró de una cuerda en el mástil del barco y la subía y la bajaba para que su cuerpo se moviera porque la negra no quería bailar entonces fue castigada y asesinada, así los demás tuvieron que hacerlo por miedo. Entonces ¿dónde está la libertad?, ¿por qué tengo que expresarme como tú quieres que yo me exprese?, eso está mal.

Cuando yo era chiquitita mi mamá era una mujer de carácter muy cerrado, mi abuela era esclava, mis abuelos fueron esclavos en Brasil, mis tíos fueron esclavos en Portugal, entonces cuando se abolió la esclavitud regresaron muchos negros a Angola. Cuando hablamos de la raza negra que llega a Brasil en tiempos de colonización, hablamos de Ghana y Angola, como ese grupo étnico yoruba que desde Cuba hacia abajo han llegado los yorubas. Nosotros los yorubas tenemos una tradición en que no usamos camisa, el pecho siempre está hacia fuera, la mujer africana en sí no tiene vergüenza de mostrar sus pechos, somos muy libres en eso y no hay una falta de respeto desde el hombre africano, no se fija en las tetas de la mujer africana, no existe eso en la vida, si estamos tan encajonados porque desde la colonización nos han metido dentro de esa cajita de pandora. Entonces, se está pendiente de lo que dicen, con miedo de expresar, de tal manera que de repente cuando sentimos el derecho de expresarnos y cuando queremos un cambio tampoco sabemos cómo expresarlo, porque llegamos a un nivel de agresión en que nos faltamos el respeto a nosotros mismos, porque nos han inculcado eso de faltarnos el respeto, esa es la dinámica que ha sido generada desde la colonización, desde la esclavitud las mujeres eran objetos tanto para el hombre, tanto para el amo y como para los mismos esclavos, dónde de noche éramos violadas, no solo por los negros nuestros mismos compatriotas, sino que también éramos violadas por los capataces. Entonces hoy día que yo tenga esa libertad de decir “no, yo no quiero” o sencillamente no hacer porque no me siento cómoda, para mí es una gratitud enorme. Entonces, no hay que tratar de inculcar desde un estilo tan cuadrado y agresivo, sino tratar de trabajar esos conceptos a través de la descolonización del cuerpo, y es que yo tengo derecho a expresar, pero no encerrarte en el yo, sino en lo que tu sientes.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Whuanna: El chileno de por sí es racista, eso es algo que hay que tener muy en claro, yo me acuerdo cuando yo llegué a Chile estaba trabajando en Vitacura en una clínica y vi unos tipos discutiendo en la micro, llegó un tipo que a otro dijo “tú mapuche tal por cual” y el otro le dijo “ay vo soy del norte aymara”, era una discusión y una pelea tan fea, insólita, yo me paré y le dije “oye si ustedes tienen problemas racistas entre ustedes bájense y lo solucionan debajo de la micro pero yo no tengo por qué aguantar eso”. Siento que nosotros los africanos tenemos el cuerpo muy formadito, los negros tienen el cuerpo muy musculoso y con la cabeza muy grande, somos inteligentes, yo soy de Angola, el otro día me encontré unos angolanos que me decían “oye tú no eres de Angola, por tu portugués”, y yo le respondí, “A ti qué te importa como hablo mi portugués”, no es solo el pueblo chileno es racista entre sus pares. El racismo es tan patético, porque todavía el brasileño tiene problemas con el argentino, el chileno tiene problemas con el argentino y el peruano, el boliviano tiene problemas con el peruano, el dominicano tiene problemas con el haitiano y así sucesivamente, los países se han creado un montón de fronteras, que se creen mejor los ingleses con su corona, que los norteamericanos con su economía. El racismo infundado está en cada país, en cada frontera, ahora como yo vivo en Chile lo veo más seguido. Recuerdo en la época que llegué a Chile, yo tenía una amiguita chiquitita que era India y hermosa, se parecía pocahonta y ella se enojó porque yo le dije que se parecía a pocahonta, y le dije, “pero cómo te vas a enojar si tu identidad es un regalo”, a mí me encanta que me digan negra africana, yo soy feliz y ella estaba ofuscada porque le dije que era una India muy linda, y después veo a esos chilenos peleando. Ahora el racismo del chileno ya no está más volcado del grupo étnico, ahora se respeta más al mapuche, pero cuando llegué había mucho racismo. Los mapuches han sido guerreros, pero también burlados porque el estado que engañó al pueblo mapuche, y el mapuche se ha negado a dejar sus creencias.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Whuanna: Nunca he estudiado mi vida, yo solamente hice hasta el segundo año básico, solo un mes de eso y no estudie más, pero la vida de por sí me ha enseñado a ser quién soy hoy día y a valorarme, yo le digo al mundo con todo orgullo soy africana. Hoy día puedo subir al metro y bailar o hacer una clase de danza, y no es solo danza sino también historia y ahora el tiempo que he estado acá en Chile me he visto en la obligación de investigar e indagar más sobre mis orígenes y sobre lo que yo quiero para mi vida. Yo creo que si no hubiese llegado al pedagógico no hubiera conocido al grupo de estas niñas que bailaron conmigo, no me hubiese dado la confianza de entregar algo hasta el día de hoy, hubiese estado perdida porque hasta entonces me sentía muy en el aire y por lo mismo por las constantes discriminaciones no sólo contra mí, sino que, en contra de mis hijos en su escuela, en contra de mis ideales. Pero logré aceptarme y comprender que no es necesario estar 24 horas en una sala de aula para aprender algo en la vida, a mí antes me daba vergüenza enfrentar a la gente y yo misma me auto discriminaba por vergüenza y me daba lata decírselo a la gente. Y la discriminación racial de la sociedad en el día de hoy también viene de familia y muchas veces dejamos pasar por alto algunos comentarios porque es un familiar pero sea quien sea, es muy importante aprender a respetarnos a nosotros mismos y si estamos incómodos con algo tener la voz de decir lo que nos está incomodando, intentar de alguna manera que las cosas se solucionen y poder entregar una mejor herramienta a los niños del futuro, porque el futuro está en nosotros y si nosotros dejamos eso pasar, va haber guerra tras guerra y discordia otras discordia y no es eso lo que queremos para nuestra descendencia, para la nueva generación es muy importante empezar a plantear estos temas en el aula y que se hagan partícipe los apoderados, que no sea un tema de tocar solo con los niños sino como docentes y como familia.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Whuanna: Si, caleta, yo me he sentido muy discriminada, cuando yo llegué a Chile y pedía trabajo, a mí me pedían el examen de VIH... Antes de que yo hable de racismo yo tengo que dejar de ser racista conmigo misma, porque de repente me miro al espejo y digo que estoy fea y salgo a la calle y me siento fea. Cuando yo hacía clases de danza yo pensaba y ¿por qué yo estoy aquí dando clase si yo no tengo estudio?, yo misma me discriminaba yo misma sentía que no servía. Si

tú te aceptas, vas a poder aceptar a los demás, entonces si vez una persona que quiere ser racista tu ya no lo tomas en cuenta, va a pasar por alto porque tu esencia no va de la mano con lo que el otro está proyectando. Si no, yo hoy en día no podría estar donde estoy, aunque yo aun no tengo casa, pero estoy mejor que antes.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Whuanna: Yo soy danza, es súper loco, mira como yo te he dicho, a mí siempre me gustó bailar fue algo que siempre me llamó la atención, cuando estaba en un orfanato había grupos que iban a clases de la escuela de ballet y a mí me daba bronca porque a mí no me dejaban ir a bailar ¿por qué yo no podía tomar una clase de danza? Cuando conocí a mi mamá yo tenía 8 años y tenía unas ganas de bailar y mi mamá nunca me dio la oportunidad de que yo me metiera una escuela de danza, entonces yo en la micro veía a gente de una escuela de danza y yo sabía cuándo iba a llegar al frente de la escuela y quería mirar. Yo nunca pensé que podía bailar y enseñar algo, por lo mismo, porque nunca estudié nunca me imaginé que eso podía suceder conmigo y en el momento más caótico de toda mi vida fue cuando comencé a bailar y todo eso se fue arreglando, yo no tenía amigos, yo no tenía familia, yo no tenía con quién hablar, no sabía qué hacer, de verdad yo ya había tirado la esponja. Un día un negro jamaquino, el Salomón me vio ahí en Eliodoro Yáñez y yo estaba denigrante total, mi imagen era denigrante, era puro llanto yo no sabía qué hacer, mi hija había sido violada con 5 años y yo entablé una denuncia del tipo que viola a mi hija, pero él nunca fue preso, los tribunales me la quitaron, yo no tenía cómo pelear para la audición de mi hija porque no tenía trabajo, no tenía donde vivir, no tenía a quien pedir ayuda, o con quién conversar no tenía a nadie. Entonces quede muy mal un buen tiempo y subí al Cajón del Maipo y me encerré allá en el refugio en una comunidad y ahí estuve viviendo como 4 años, todo era llanto y llanto, quería matarme pero no sabía cómo, no tenía idea cómo, me había tirado un puente pero caí en un camión lleno de colchones, me traté de ahorcar pero el cable se cortó, intenté que me atropellaran pero me tiraron para atrás y el auto no me atropelló y no sabía qué hacer, la cosa es que me quería matar, me metí a lo del crack pero el crack no me mató, mató a una amiga mía, pero no a mí. Y llegó el punto en el que yo dije ¿qué hago acá en Chile? es cuando me sucede eso, cuando me encuentro ese negro con ese djembe y se puso a tocar calypso, porque él era de Jamaica y allá tocan el calypso y me dijo; “baila tú tienes que bailar, para de llorar”, y me hizo bailar, cuando tocó el tambor fue una conexión tan loca, pasó algo tan mágico, toda esa tristeza que yo sentía se transformó en un arco iris sabes, había muchos colores después de estar tan gris, para la cagada. Y se puso a tocar el tambor, te juro por Dios que yo hice un viaje interno y vi un montón de lucecitas dentro de mí conectarse, vi tantos colores y sentí tantos dolores, era tan mágico que cuando terminé de bailar yo ya no tenía ningún problema, toda esa tristeza que me tenía acongojada se fue, fue una cosa súper loca, todos los problemas desaparecieron, al mes encontré dónde vivir y yo llevaba años buscando trabajo, llevaba años buscando qué hacer, dónde ir o cómo hacerlo, y de pronto el negro se pone a tocar ese djembe y la danza fluyó, fluyó sola, fue como si fuese mi mamá, como si mi mamá me diera la mano y me dijera venga tú no estás sola, es muy religiosa mi conexión con la danza, yo tengo mucho respeto por el arte porque no fue solamente la danza, de repente me di cuenta que sabía hacer macramé, de repente me di cuenta que yo tengo millones de cosas que sé hacer y que están ligadas con el arte, el arte pasó a ser mi vida, he conocido gente linda dentro de ese mundo, he podido hacer amistad, yo tengo muchos hijos, algunos de sangre y otros no. Para mí la danza es vida, es familia, es unión, y toda la familia tiene concordancia y discordancia, todas las familias tienen altos y bajos. Entonces, la danza tiene esa oportunidad de comunicarse y solucionar los altos y bajos a través de los movimientos, eso es muy bacana y ahí también vuelve al tema de la descolonización del cuerpo.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Whuanna: En momentos de la dictadura de Portugal sobre Angola, llega un referente angolano que fue secuestrado, él vuelve a angola y postula hacer un “plebiscito” para terminar con el tema de la colonización, con ganas de vencer la dictadura e independizarse de Portugal. Hasta ese entonces la lucha que tenían los angolanos era de danza, los pueblos se reunían y bailaban, no había armas, todos los movimientos de la guerra eran a través del movimiento corporal, todos

bailaban. En Nigeria, Fela Kuti logra hacer un viaje por las diferentes naciones africanas y logra reunir muchos músicos frente al Palacio de Gobierno, durante un mes completo estuvieron tocando su música, lo que se escuchaba y se reconocería más tarde como Afro Beat. A través de los sonidos beat, los nigerianos lograron exponer su descontento con lo que estaba pasando en el país en ese entonces. No fue así los angolanos, la guerra en Angola vino terminar recién en el año 2002, ¡recién! pero pese a toda la hambruna y la expropiación de terrenos a causa de la minería, pese a todo eso llevamos peleando espacio para cultivar porque nosotros vivimos del cultivo y de eso nos alimentamos. Nosotros aún creíamos inocentemente que a través de la expresión corporal podríamos tener la posibilidad de ser escuchados, entonces nuestra protesta fue eternamente de danza, pero hoy en día el hijo del “presidente” de la República de Angola, que lleva la presidencia 44 años, adopta el Kuduro como un baile nacional, la cultura solo pudo tomar fuerza porque el hijo del presidente de la República así lo quiso, entonces hoy los mejores grupo de Kuduro en Angola le pertenecen al hijo del presidente, hasta de eso se apoderó, entonces todos los grupos famosos que ganan un poquito de plata le tienen que pasar plata al presidente de la República, la riqueza cultural de Angola le pertenece al presidente de la República de Angola, ósea, terminó la guerra pero constantemente vivimos en guerra. Sí yo creo que a través de la expresión cultural podemos protestar, sí creo que es una herramienta muy bonita el poder expresar el descontento a través de la corporalidad, de los movimientos, creo que sí se puede y no solamente se puede, se debe yo creo que la mejor forma de enseñar es a través del arte y eso no es solo la danza, no encajonamos el arte con la danza, el arte tiene muchas formas de expresar, no todos los alumnos tienen el don de bailar, no todos los alumnos tienen el desplante de pararse a bailar, pero cada niño tiene su identidad y hay que descodificar, hay que enseñarle a que reconozca sus habilidades a través del arte, el arte es tan diverso, tú puedes hacer manualidad, tú puedes trabajar tu voz, hay muchas formas de expresar y qué mejor forma de enseñar a través del arte, yo creo que la danza es un camino, es un portal más para esa libertad de expresión.

Respecto a otras danzas resistencia, sería bacana hacer purrum, meter el purrum acá en las clases, está la samba brasileira, está el norteño con la saya y también es bonito eso porque allá en el norte también comenzó esa danza de los diablos del norte y se parecen a las danzas que hay en Japón, que hay en China, ahí hay una costumbre de que los chicos vayan a bailar a los dragones para tener una buena cosecha, la danza siempre ha estado ahí en todo. En África se baila para tener buena cosecha, se baila para tener un buen parto, se baila cuando alguien se casa, cuando alguien se muere también, principalmente nosotros cuando una persona se muere al menos en el clan donde yo pertenezco, porque nosotros vivimos en grupos étnicos y clanes familiares, aldeas, comunidades, y dentro de mi clan familiar nosotros no solemos enterrar a los muertos, sino que les hacemos la media fiesta, porque se fue y dejó la materia, esta fiesta se hace con mucha danza, mucho trago y mucha alegría para que la persona se vaya con mucha energía positiva hacia arriba y su espíritu logre despegarse de la materia. Colocamos el cuerpo siempre en un lugar en donde pueda ver el nacer del sol y la puesta de sol, tenemos esa tendencia de incluir la danza y el arte en sí, porque además al difunto lo adornamos, así como lo hacen en India o en Chile, se le hace un responso con flores. Yo creo que la danza se debería incluir en todo el aprendizaje.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Whuanna: Sí, yo creo que sí, pero se puede hacer siempre y cuando nosotros mismos nos eduquemos, por ejemplo, un tipo me compro un shekere (instrumento africano) y yo le regalé un libro de percusión y el tipo me dijo que muchas gracias siempre quiso tener ese libro y me pregunta ‘¿lo puedo compartir con mis amigos?’, yo le dije que si quiere compartir que lo comparta, la idea es que logremos plantar esa semillita afro comunitaria en todos los rincones porque es muy feo, para mí como africana es muy feo ver hoy en día mucha gente apropiarse de una cultura sin ni siquiera tener una identidad propia. Tú necesitas saber quién eres tú, necesitas entender, no porque tú te aprendas un par de danzas o un par de coreografía vas a dar una clase, yo siendo sincera, a veces llegaba a la clase y ni siquiera tenía una coreografía preparada, pero tenía una historia y tenía que hacer que la gente que iba a los talleres entendiera esa historia y la pudiera expresar de cualquier forma, pero que lo expresara y solamente así sentía que podía dar a conocer una coreografía y armarla, porque necesitaba que realmente comprendieran el contexto. En África 56 naciones y hay dos naciones que todavía están viviendo cuadros de colonización,

pero hoy día si tú ves a nivel mundial en todos los países hay millones de personas bailando danzas africanas y enseñando, que lindo saber que están enseñando, pero qué triste también a la vez, porque puedes tocar millones de ritmos, saber millones de coreografías pero ¿tú sabes lo que es la cultura africana?, en el momento en que tú comprendas eso vas a poder traspasar esa cultura realmente hacia otra persona, porque ahora lo que se está implantando es ego, que ya luego ensucia todo tipo de trabajo, todo tipo de actividad.

Yo creo que es un momento importante que aprendamos a ser y hacer buenos docentes, tanto como para nuestros hijos, como para nuestros alumnos, si tú vas a ser mamá a futuro, tienes que saber lo que te vas a entregar a tu hijo, no ser mezquina porque lo que tú enseñas hoy día es lo que le va a quedar en la identidad de tus hijos, es lo que tenemos que entregar hoy día a nuestros hijos, esa humanidad que aprendan a ser personas, a respetarse a ellos mismos para que en el futuro los demás puedan recibir su respeto y su atención, porque yo siempre le decía a la chicas de las clases que pusieran atención, porque si ustedes comienzan a entender la historia cuando llega el momento de aprender la danza la vas a poder interpretar de una mejor manera, para mí toda la vida tiene ese concepto, si logramos hacer eso con la nueva generación vamos a poder detener las futuras guerras que se vienen avecinando y ojalá pudiera hacerlo con danza, con arte, con respeto, con otras personas de otros grupos y creer fielmente que a través de la danza y a través del arte podemos transformar este mundo en donde estamos viviendo con tanto caos. Estoy segura en 100% que una actividad así dentro del currículum escolar le haría un bien enorme a los cabros chicos, podríamos cortar con eso que es el bullying, podemos ayudar mucho a los niños que vienen llegando y a la mamá de esos niños, a sus familiares. Entregar esa herramienta con el arte es súper importante, es bacana, si van a trabajar con eso deben hacerlo de verdad, incorporar las actividades a pesar de que el colegio diga que eso no está en el currículum escolar, no hay que hacer las cosas de una forma tan cuadrada, hay muchas formas de hacer educación física, se debe hacer las cosas de una forma más colectiva, donde se respete más la identidad de género, la identidad racial porque hoy día también hay discriminación de género y discriminación racial, discriminación social, todo, de que el gordo, que el flaco, que el blanco, que el haitiano, que la africana, la brasilera... no, somos todos seres humanos y todos tenemos la misma necesidad, tenemos que entablar esa cosa para que logremos avanzar como sociedad.

Entrevista n°8

Entrevistada: Carola Reyes

Presentación: Mi nombre es Carola Reyes García, soy licenciada en danza con mención en terapia corporal de la universidad Arcis, egrese el año 2000 tengo 46 años y llevo 21 años ya en la investigación de los ritmos afrolatinoamericanos, a partir del 5to año de la universidad comienzo entonces a trabajar con la dirección de Claudia Munzmayer en una compañía que se llamaba Logunedé y a partir de eso trabajé varios años con ella. El 2004 salgo de la compañía y me independizo y empiezo a trabajar los ritmos afrolatinoamericanos en sí, porque antes se hablaba de la danza afro como algo global. Por muchas razones yo hoy me reconozco como afrolatinoamericana, por mi contextura física, por mi historia, también me reconozco como afrodescendiente, imagínense hace 20 años tratarse de afro era algo como de “loca” o imposible. Es interesante cómo ha avanzado estos últimos años este proyecto, jamás se me ocurrió que nuestro estudio podía tener una repercusión con lo que existe hoy, que también es super interesante lo que está pasando. Entonces yo soy de las pioneras que lo llama “afrolatinoamericano” porque lo afro era muy grande y en realidad, en esa época nosotros escuchábamos música. Ni siquiera sabíamos si era de Ghana, si era de Guinea, Túnez, Etiopía, del Congo, era como África entera, no había internet, los libros llegaban muy poco y estudiarlo fue mi trabajo.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Carola: El cuerpo in situ es difícil separarlo, ahora hay una estampa que es la que nos representa físicamente, la apariencia, en cómo nos ven como cuerpo físico, pero en general como lo trabajo desde la mente, el alma, la espiritualidad y el cuerpo. El cuerpo sin voluntad no acciona, es difícil separarlo, yo creo que nosotros somos juzgados históricamente de la construcción de nación ¿cierto? el negro más negro tendrá menos oportunidades, el gordo por gordo que no puede

bailar, la flaca sin gracia... esos estigmas permanentes que nos han perjudicado un montón han sido muy negativos. Respecto a la experiencia de mi cuerpo yo siempre fui muy grande y siempre ha existido este estigma de la mujer más delgada en la danza clásica, muy flaca sin pechuga, sin poto. Desde ahí ha sido interesante poder romper ese mito, el cuerpo habla, con la energía que transmite y puede llevar hacia un trabajo muy potente, que no tiene que ver con el cuerpo en sí.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Carola: Ha sido el trabajo que he hecho sin querer queriendo, esa cosa de cuando una profesora es voluptuosa hace que las voluptuosas se acerquen, mi experiencia ha sido un poco por ahí. Cuando entré a estudiar danza no sabía qué me iba a dedicar al afro. Fue un viaje, un aprendizaje y yo siento que mi cuerpo sí habló, habló por sí solo, habló de esta fuerza de esta cosa voluptuosa, de romper los cánones de la bailarina o de la danza, de aprender a mirar de otra forma al cuerpo y yo creo que en estos 20 años lo he trabajado, he logrado acercar a gente que no está dentro del estigma delgado al derecho a la danza, en donde todos podemos bailar. Es súper interesante lo que pasa, porque cuando tú ves a una profe con calugas, con peto... yo nunca me metí ahí, me han llamado desde el gimnasio yo voy con otra ropa y no calzó, no calzó en este mundo, pero claro ser independiente y diferente es un trabajo arduo que me ha costado mucho, muchos años sudor y lágrimas como digo yo. Pero también hemos logrado que haya esta cosa del cuerpo, que se acepte, no todas son iguales no, todas nos movemos iguales, no todas tenemos el mismo pelo y eso también es algo a favor, que cada una se logre ver única y eso es súper interesante.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Carola: Uf, en absoluto soy tajante en eso, es terrible, yo no sé cómo está construida la nación, yo tuve la suerte de ser oyente en “la construcción de nación” en un ramo con un profe de la universidad, y decía que el 2% con más poder hace que la nación sea lo que somos, es una falta de respeto absoluto a los Indígenas, a la corporalidad, está mal hecho, donde se copia la imagen de Europa donde la mujer usaba corsé, era delgada, casi inútil, que no podía mover las caderas, toda esa historia represiva con nuestro cuerpo, mientras al hombre no se le cuestionó nada, si nosotras éramos coquetas éramos putas, si éramos gordas no cabíamos en el estándar de belleza, si éramos morenas menos, la colonización hace que el más negro sea el más maltratado, las abuelas siempre querían blanquearse, una historia muy dura, que nunca ha sido aceptada. También la forma de cómo las tallas que venden para las personas que son L o XL, solo tienen ropa holgada, nada te queda bien, no está hecho para el amor propio. Nosotros como latinos somos grandes, somos voluptuosos, tenemos grandes brazos, este estándar de belleza es una estupidez, es pésimo, por suerte “la belleza” ahora está cambiando, pero a pesar de eso está súper manoseada.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre la importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Carola: Yo creo que no se respeta, en el colegio son súper crueles, por lástima también hay un estigma súper grande con las chicas y chicos que son más gordos que les cuesta sobre todo en el ramo de Educación Física porque lo que te exigen son 30 abdominales en no sé cuántos segundos y si no vas en ese rango, no eres nada, entonces ¿dónde está la creatividad y las otras áreas que nosotros necesitamos trabajar con los niños? Entonces claro, son crueles y también es como ese niño que es “normal” dentro de esa normalidad, pasa piola y encaja dentro de su escolaridad, mientras que el niño que tiene otros rasgos ya sea indígena, ya sea afro, que sea gordo, el que usa lentes, etc., todo eso siempre se va jerarquizando a un nivel más bajo, entonces claro, los niños son crueles y hay una discriminación, miles de detalles miles que van haciendo que se estigmatice.

En mis tiempos se hablaba nada de estas culturas, acuérdense que el afro se pasaba como en dos planas o no se hablaba, era invisible y lo único que se hablaba, que yo recuerdo, de las clases de historia era que los “negros”, porque se hablaba de negros, se morían de frío, lo que es

absolutamente falso, cuando cruzan San Martín con 500 afro hacia Santiago, no muere ni uno, entonces es absolutamente falso, sobre todo eso de que “aquí no llegan los negros”. Bueno después tuve que estudiar la historia de Chile, de hecho, leo permanentemente la historia de Chile y ahí te das cuenta de cómo se invisibiliza. Sobre el indígena bueno, siempre está la historia vista desde el colonizador, ni siquiera hablaban de rebeldía, hablaban más de sometimiento, a las historias indígenas cero importancias, yo ahí insisto en la construcción de nación, en cómo nos construyen, en cómo nos educan, hay que ser súper claro en eso.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Carola: Tiene que ver ahí con cómo una se ve desde niña, con rasgos en donde siempre fui fuerte corporalmente, eso me llevó a destacar en las mismas clases de Educación Física, tuve promedio 7 siempre, siempre fui buena para los deportes, ese era mi historia, mi fuerte mi historia lo intelectual no les importaba mientras fuese bueno en el deporte, como que ahí había una disociación o sea era buena para el deporte o para la matemática. Entonces yo desde esa corporalidad que entendí de a poco, siempre fui fuerte, por ahí me salvaba porque era buena para el atletismo, para el básquetbol y la resistencia. Pero ¿qué pasará con mis otras compañeras que no eran como yo? el estigma se fortalece, porque hay que sobrevivir de lo que uno pueda, sobre todo en el colegio.

Cuando chica también me decían negra, curiche esas palabras existieron en mi curso y que tuve que defenderme, o te aplastan, literalmente me decían eso y yo decía “Seguro tu mamá es Blancanieves”, mi mamá siempre me habló de que tenía que pelearla, entonces sí, me sentí discriminada, lo tomé siempre como algo a favor, no me bajoneo, con esa fuerza física que tenía la tomé y me destaqué. Sí pues, me dijeron negra y en aquel tiempo ser negro era súper doloroso la historia. Ahora, la generación de ustedes tuvo un poco más de suerte en ese sentido, de poder decir “yo soy negra y me gusta mi pelo” es casi algo como positivo, pero han sido años y años en que el negro era mal mirado y ser indígena era despectivo.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Carola: Nuestros ancestros que no siempre son tu familia directa, también involucra tus maestros, tu historia entonces hay un camino muy lindo. Cuando fui a los palenques hace muchos años atrás, yo me arrinconaba a las abuelas, a la mujeres afro donde hacían el fuego, cocinaban contaban historias, historias secretas que han sido por siglos de la mujeres inteligentes y se han escondido para poder seguir su sabiduría, nosotras hemos sabido conservar esa riqueza, esa sabiduría que tiene la danza y yo lo manejo con mis alumnas, tengo casi puras mujeres, muchas mujeres han pasado por mi clase y eso también es interesante cómo desde mi entidad y mi historia, también las he ayudado a fortalecer su identidad latina de orgullo.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Carola: Si son resistencia obviamente, ahí hay un tema súper lindo que se llama etnoeducación y lo he podido trabajar en Colombia en colegios con pura gente afro. En Barú me toca esa experiencia y en Cartagena de Indias también. La identidad y el orgullo de los afros, indígena, o sencillamente de ser un ser humano escolar normal es importante y el refuerzo de nuestra historia para poder sentirnos firmes identificados y con la frente en alto para avanzar. Por ejemplo, en Barú me tocó que las alumnas podían ir trenzadas y podían ir con sus pañuelos al colegio, y eso que es una cosa tan sencilla y que tan torpemente la escuela ha prohibido, es como ser deslavado y está pésimo. Es tan importante tener una identidad propia sentirse orgullosa de la herencia que uno trae, y no es sólo de tu papá, tu mamá, tus abuelos, es la historia completa que nos lleva la espalda. Hace como 18 años en Iquique fui a realizar una clase de afro que era para niños y llegaron con zapatillas de ballet, esto me paso en el sur y en el norte, si les decías que había clase de danza llegaban con tutú y zapatillas de ballet, yo les decía que se sacarían el tutú y

las zapatillas de ballet porque nosotros trabajamos aquí a pie pelado. Entonces en ese tiempo yo pasé la zamacueca y les fui hablando de la historia, es muy importante meter un poco de historia porque es súper enriquecedor, al hablarles del virreinato y de la esclavitud decían “profe mira yo tengo un tío que es afro”, otro decía “Si, yo también tengo familia afro” y así, eso es identidad asumir que tengo un familiar afro o indígena es súper bueno, reconocerse su historia y ahí está lo interesante que a los niños en el colegio les hace falta y que ahora con los inmigrantes va a ser aún más enriquecedor, saber que tus compañero puede venir de Cali, de Haití, de Francia y esa multiculturalidad también nos hace reforzarnos como latinos, sin prejuicio de frontera, sin prejuicio corporal, hablar de nuestra herencia. Entonces yo creo que es súper interesante lo que se está viviendo y la misión que tienen los profes ahora es con esa fortaleza para ayudar y apoyar a que la identidad se transforme en un orgullo, un orgullo corporal, hacer etnoeducación, y hay que reforzar el territorio en que estoy y el territorio cuerpo. Pero eso no pasa en Santiago, qué pasa con esos niños que tienen conocimiento ancestral, como cuidar a los animales, conocen las hierbas, los árboles (...) también deberíamos preguntarles en el colegio y así los saberes que tiene cada quien se comparten, por ejemplo, decir: “me duele el estómago, ¿quién sabe de hierbas medicinales para el estómago?”, falta ese refuerzo permanente de aquellos saberes. Yo he tenido la experiencia muy bella de trabajar en colegio afrodescendiente en Colombia y por ejemplo en Palomino, Sierra Nevada de Santa Marta eran muy diversos en una clase habían, afros, arahuacos (pueblo ancestral de la sierra), franceses, colorines, todo era súper interesante, fue hace dos años, y cuando hay una diversidad así las diferencia no son tema, ahí hay algo muy importante, el darle valor a la diversidad, un valor positivo, entonces un curso diverso refuerza su historia, cada quien compartía la cultura de dónde venían con las demás, eso también provocaba que fuese normal. Acá en Chile ser “negro” es super malo porque todo el rato te molesta, hablo por mis compañeros africanos que viven acá y todo el tiempo les hacen recordar permanentemente el color de piel.

En Chile por ejemplo, yo creo que todas las danzas que tienen muchos años 100 o 150 años de construcción tienen una resistencia absoluta, son las indígenas andinas como los caporales, morenadas, las sayas, los tinkus, y todas esas danzas tienen que ver con resistencia, hasta la misma cueca que nació de la zamacueca (danza afroperuana), fue súper censurada y luego en la dictadura en Chile al dictador Pinochet le gustaban las tonadas... entonces la cueca urbana aparentemente se perdió, pero siempre por abajo se hizo la danza no tradicional. La danza moderna y contemporánea también han sido de resistencia, la danza es resistencia en general, piensa en el tiempo de la dictadura, mis profesores tenían que trabajar clandestino porque el arte siempre ha sido perseguido y maltratado porque es algo importante que muestra a la sociedad, entonces un enemigo permanente. También todas las danzas del candombe uruguayo, el candomblé de guetto en Bahía y la misma cumbia que han tenido transformaciones e historia. Por eso yo insisto en la tradición, cuando yo voy a estudiar debe ser muy de pueblo, porque esa es la riqueza y no la que es tan academicista que intenta cambiarla y de blanquearla, de proyección muy estilizada es como perderla. Yo cuando voy a investigar las danzas viejas, yo no voy a la academia, ósea, he ido también pero yo voy a la tradición, voy al pueblo en donde te pican los mosquitos, dónde te enfermas, donde te pasan mil cosas, pero también es vivenciar las danzas y la historia, eso es la resistencia todo el rato, porque todas las danzas ancestrales han sido aplastadas permanentemente, entonces la danza se traduce a que sea con brillante, por ejemplo el caso de la cumbia la cumbia es tradicionalmente súper sencilla, se baila la tierra, después se le pone las flores gigantes y esos trajes carísimos...en el fondo se la estamos regalando a la gente de plata, a la gente de lucas, a los que mandan, entonces la danza resiste en los pueblos, en la tradición, ahí está inmediatamente la identidad, trabajar la danza también es trabajar la identidad y que sigan las danzas soportando este peso que todo el rato nos hacen. También está la danza resistencia posmoderna, por ejemplo, en Nueva York en los años 60-70 que fue muy criticada la “performance”, lo encontraban un horror, es decir ¿qué es lo que hacen esas bailarinas tan feo, cuando se sientan una hora dos días mirando al frente? Esa necesidad que pasa de la danza contemporánea posmoderna es una respuesta también intelectual de todo de todas estas danzas tradicionales que fueron opacadas, entonces era importante también que saliera, que se hiciera la performance para romper y ser rebelde, la danza es rebeldía.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Carola: Uuuf es un tema, yo estoy segura de que se puede, la danza nos pertenece a todos, no es algo de que si no eres colombiano no puede bailar danzas de Colombia, de si no eres peruana no puede bailar festejo... Yo estoy en contra de eso, pero sí hay que estudiarlo, como todo, pero no se debe estudiar de forma tan superficial, sería maravilloso que los colegios tuvieran profes que hayan hecho un trabajo de investigación, por ejemplo, sí yo enseño la zamacueca, me voy a meter a Lima a estudiar con mi maestro para saber la verdadera historia para después transmitirla, yo creo que ahí hay una pega interesante y a mí personalmente me encantaría ser tutora de profes, donde mi experiencia de terreno les sirva, poder entender la danza que están haciendo, yo creo que se debe explicar desde cómo se come y cómo se vive, para poder llevarlo al aula y tener experiencia. Por ejemplo, los mismos viajes de estudios son terriblemente "mongos", podrían tener contenidos históricos o podrían ser más profundo, que un viaje estudio fuera ir a un pueblo a ver, a conocer, sería maravilloso, pero van para una discoteca a Brasil a pasarlo bien y está bien, pero la forma yo siento que está súper mal hecho, mal pensado permanentemente entonces hay que cambiarlo. Además yo creo que siempre cuando se parte un estudio, no debo de llegar desde el ego diciendo "Yo soy maestra en danzas", como con los dientes de vampiro listos para absorber todo, hay una forma de investigar, desde la humildad te enseñan, yo me quedaba meses y luego otras personas te preguntan ¿qué aprendiste? y es lo que uno se lleva y lo que se vuelve a aprender y vuelve a ¿qué es lo interesante, una es intuitiva y los grandes coreógrafos tienen trabajo intuición, lo que ellos aprenden lo vivencial, se traduce en llevarlo al aula entonces ahí también hay un trabajo interesante donde se puede trabajar que la improvisación.

Entrevista n°9

Entrevistado: Evens Clercema

Presentación: Mi nombre es Evens Clercema soy profesor de danza y soy sociólogo, trabajo con el tema de la interculturalidad y actualmente estoy haciendo un magíster en gestión cultural en la Universidad de Chile, soy investigador de la danza en general pero mi muestra siempre se centra en la cultura afrodescendiente. Soy de Haití, tengo 40 años vivo en Chile desde hace 12 años, así que ya por costumbre y por integración soy un chileno más.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Evens: ¿Mi concepto de cuerpo?, guau pero que pregunta jajaja. Bueno, tengo varios conceptos del cuerpo, primero en relación a lo tangible, el cuerpo es lo que nos identifica cuando alguien nos ve de primera, cuando nos movemos se empieza a conectar con los sentidos de nosotros y los gestos, el cuerpo es la primera identidad, lo que somos como personas, de nuestro ser. Si voy más a lo profundo en el tema espiritual, para mí el cuerpo es un templo es el templo que representa lo que pensamos, la conexión que tenemos. El cuerpo es donde expresamos nuestro arte, dónde aterrizamos nuestra racionalidad y donde manifestamos nuestras emociones, el cuerpo es un todo, porque desde el cuerpo está reunida el alma, la conciencia, la mente, es un todo (...) En el tema más físico, es la totalidad de los elementos, la materialización de la vida en nuestro ser, el cuerpo es un universo completo y el cuerpo es lo que somos.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Evens: Primero, me encanta la sintonía de las preguntas, porque se ve que están haciendo un buen trabajo, como sociólogo es muy importante eso, las preguntas ayudan mucho para indagar bien, en dar una buena respuesta a la problematización que se quiere investigar.

Descolonizar el cuerpo significa entrar precisamente a un mundo donde hay colonización, significa que hay cosas que colonizan mi cuerpo. Descolonizar hace referencia precisamente a lo que llamamos la interculturalidad, la interacción a través de la esencia, a través de respetar las diferencias culturales.

Tal como el cuerpo es un todo, tiene ciertos lenguajes que tienen que ver con nuestros hábitos, con la forma en que estamos acostumbrados a hacer las cosas, a relacionarnos con nuestro espacio, descolonizar el cuerpo no es solo un proceso, se requiere exponer mi cuerpo en la libertad en mis convicciones, con lo que creo, con lo que siento y con lo que yo quiero vivir, como

a mí me gustaría vivir, pero también tiene que ver con dejar el alineamiento europeo de hacer las cosas. Sabemos bien que la colonización llegó a nuestro continente a través de la civilización europea, de la llegada de los españoles en Chile, en otros países los franceses como en Haití, en otros países como Brasil los portugueses, la invasión de Europa trajo a nuestro continente esa base de la civilización y eso tiene consecuencias muy nefastas para nuestra cultura, para el respeto de nuestra tierra, de todo lo que está enraizado en los pueblos indígenas de la tierra, acá entonces acostumbramos a ver las cosas con una percepción de lo bello, de lo bueno y de lo malo, desde un concepto europeo, eso incluye religión, comida, la manera de vestirnos, la manera de relacionarnos socialmente. Entonces sí hablo de descolonizar mi cuerpo, viendo al cuerpo como motor de lo que soy, todo lo que voy a hacer lo pienso través de mi acción consciente y emocionalmente está en mi subconsciente, de cómo voy viviendo día a día, qué representa para mí, qué valores voy a entregando con los símbolos. Entonces descolonizar significa hacer un trabajo consciente desde mi cuerpo, para primero reconocer que este cuerpo es una construcción sociocultural a base de una escultura de desigualdad que debo rechazar y empezar a trabajar otras formas de verlo, de ver el cuerpo, de ver la vida o de aceptar mi cuerpo con su condición en base a la igualdad con otros cuerpos, (...) significa que yo salgo del patrón que me da esta cultura, terminar con eso de que “esta cultura es mejor, que esta cultura es inferior” y empezar a ver a las otras culturas como iguales en derecho y que tienen cosas muy importantes que hay que conocer y respetar. El cuerpo es el vehículo para manifestar lo que pienso, lo que creo, lo que siento. Descolonizar, significa generar cierta libertad desde la interculturalidad y también de los cambios que se van generando en la sociedad misma, es la única forma, es en respuesta desde un punto de vista histórico, de cómo se ha construido en nuestro continente.

Sí hablo desde el punto de vista del sentimiento, creo que el cuerpo no tiene colonización, es decir, el cuerpo por sí solo es libre, lo que está colonizado es la mente, pero el cuerpo no funciona sin nuestra forma de pensar, sí quiero descolonizar mi cuerpo debo cambiar mi forma de pensar, mi forma de ver al otro, mi forma de relacionarme con las otras culturas y con las otras formas de hacer, es símbolo de identidad.

Hay distintas formas de hacer cultura en realidad, en sí el cuerpo puede ser sujeto y puede ser objeto, cuando el cuerpo tiene la libertad de expresar lo que yo siento, lo que yo quiero ser, sin miedo ni frustración, sí yo me preocupo de lo que vayan a decir de mí ahí estoy colonizando mi cuerpo, sobre todo hoy en día, que estamos en una sociedad más avanzada, el cuerpo debe ser un vehículo para reclamar, para exigir sus derechos porque internacionalmente, legalmente el cuerpo en sí tiene sus libertades en código con la sociedad y cada uno es dueño de su propio cuerpo(...) hay que descolonizar la mente para que el cuerpo pueda sentirse libre, por ejemplo, si estoy súper contento y me llaman por teléfono y me dicen que mi papá murió (que es la experiencia que tuve), de una forma tan rápida el cuerpo reacciona, me cambia la cara, me siento triste, lagrimas salen, a veces los miembros no responden, porque el cuerpo conecta con las emociones (...) la misma forma en que si alguien piensa que una persona es mejor, su cuerpo se pone sumiso, colonizándolo (...) desde ahí el cuerpo ya está esclavizado, cuando hablamos de colonización hablamos de esclavitud, la cadena ya no está en nuestro cuerpo, ni en los pies ni, en las manos, está en la mente y a través de nuestro cuerpo debemos ser objeto de cambio, objeto de descolonización, porque vamos participando activamente a través de nuestras acciones.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Evans: Si, pero es un tema de relación de poder, desde la creación de los Estado nación todos los pueblos latinoamericanos han adoptado formas de ver la vida dentro de los principios de la globalización y eso tiene que ver con individualismo, con un modelo hecho para esclavizar de forma sistemática, porque te invita a vivir la vida de forma individualista, competitiva y no al conjunto, pero sobre todo limitando las necesidades vitales básicas para vivir (...) Los pueblos indígenas han vivido en forma de aldea, donde se generan comunidades con respeto.

Entonces en esta transformación hay que romper el modelo europeo, el cual llegó con la colonización, si el mundo está cambiando, hasta el otro continente también se cambian las reglas, a nivel mundial hay derechos internacionales que están en marcha ahora, por eso hay que aprovechar de estos convenios para respetar a las personas, no discriminar independiente de sus razas, sus etnias y su cultura, pero creo que Chile en sí tiene una deuda histórica con sus pueblos

originarios y ha habido mucho avance en el tema (...) Recientemente se ha reconocido también que en Chile ha existido hace tiempo el pueblo afrodescendiente chileno desde Arica, pero se está descubriendo también que no es solo en Arica, sino que también en las pampas, en la Serena, todo el norte está lleno de afro descendiente, que se vieron opacados por mucho tiempo (...) es muy fuerte sentirse inferior por tu origen, muchas personas se quedaban calladas, hoy en día de forma general, todavía queda mucho que hacer, pero en término legal si se está avanzando o está en la mesa, eso lo podemos ver en el Ministerio de la cultura que tiene programas relacionados con la interculturalidad, que no funcionan con la eficiencia que uno esperaría, pero por lo menos hay un trabajo que se ha hecho sobre reconocer que Chile es un país diverso, que ha sido creado a base de la inmigración y que vive en un contexto racista, porque es un tema de relación de poder del ser humano, que es muy complejo. Pero hay que resistir hay que seguir avanzando en esta línea sobre todo con el trabajo de romper patrones, porque a veces uno mismo es racista sin darse cuenta, independiente de quien seas, porque tienes cierto patrón, ciertas formas de hacer las cosas y de ver al otro, que no siempre encaja en la línea de integridad. Ya es tiempo para trabajar en esta línea, la cultura, el arte como una herramienta que nos podría apoyar en ese sentido, pero en Chile hay que tener recursos para poder hacer arte y hasta para postular en recursos, como un fondart o para conseguir subsidios te discriminan por nivel económico, por dónde has estudiado, etc. Entonces el trabajo de la creación pasa por un filtro de categorización del valor de tu creación, el valor de lo que tú haces por tu estudio universitario y por la corriente que estás trabajando o desde la cultura que estás trabajando, todo eso es parte de los problemas que enfrenta la comunidad indígena y afrodescendiente.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Evens: No se respeta, de hecho, el tema es el patrón corporal que tenemos sobre todo en nuestro continente. Como sociólogo me ha tocado hacer ese trabajo de comparación con Haití, que es el país del que vengo y que es muy diferente a Chile, pero los patrones son los mismos en toda América Latina. Uno piensa que en otro lugar va a haber otra cosa, pero tú vas a ver que las mejores universidades, la mejor escuela, las que tienen mejor calidad de educación, son todas escuelas católicas, por ejemplo, los Salesianos, La Universidad Católica UC. Entonces desde ahí hay una base, una doctrina que tiene que ver con el rechazo a otras prácticas (...) Me acuerdo cuando chico, se empezaba la clase con el signo de la oración, de hecho, en los colegios católicos sí los padres son de otra religión no podían mandar a su hijo ahí, su hijo debe hacer la comunión de forma obligatoria, hay padres que no les importa porque saben que si su hijo estudia ahí va a tener una mejor escolaridad, que no sé si es mejor, pero si encaja en los requisitos normativos para encajar en este mundo laboral y capitalista. Yo llevo una lucha permanente de hacer relación entre lo que aprendí de forma oral y tradicional con lo que aprendí en la escuela, y así tratar de generar un puente desde lo que soy como persona. Mi nivel de instrucción es el fruto de lo que mis padres podían, porque ellos podían mandarme a un buen colegio, a una escuela con una base más sólida, que me permitía poder desarrollarme y tener la capacidad de cuestionar las cosas (...) yo siempre en mis obras trato de hacer eso, trató de conjugar la modernidad y la tradición que es la base fundamental de mi técnica y también ese es trabajo el que empiezo.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Evens: Cuando llegué a Chile me relacionaba con un círculo de personas que hacían danzas afro y estas personas de cierta forma están generando rechazo a esta cultura dominante que está legitimada, está el prejuicio de que la persona que hace afro no está dispuesta a vestirse bien o a peinarse bien. Si la persona hace danza afro, de cierta forma cambia su conducta personal y eso también es algo donde se ha generado hartito choque cultural, porque la sociedad chilena es una sociedad bien racista y hay muchos prejuicios por cómo te vistes, por cómo te ves, hay ciertos códigos como cuando vas a la oficina, cuando vas a una cena, hay diferentes códigos que hacen que la persona sea una persona "culta" y eso tiene que ver con una imposición de prácticas, con la imposición de creer que si el otro no actúa de cierta forma o bajo ciertos patrones y conductas (...) Hay desigualdad hasta para la niñez, están los niños que van a la escuela pública y los que van a

una escuela pagada, el dinero maneja todo, la persona que hace danza afro generalmente cuando era niña no podía pagar escuela de ballet moderna, entonces ahí se rompe todo(...). El trabajo se debe hacer desde la educación porque significa cambiar la forma de ver las cosas, pero para hacer eso hay que estar adentro, hasta ahora, te lo aseguro si las grandes escuelas de danza como moderna no trabajaran con danza africana hasta ahora hubiese sido difícil darse cuenta de su existencia.

Los primeros haitianos que han llegado a Chile, te estoy hablando de 2009, 2007, 2006. Cuando yo llegué a Chile ya hablaba español y me adapté, me decían “venga mi negrito” de manera amistosa, pero cuando empieza la migración masiva, empiezan a discriminar a los haitianos, ya la idea de un negrito no se percibía de la misma forma. Sin darse cuenta el sistema te persigue (...) yo soy muy sencillo, me acuerdo cuando trabajé en la municipalidad, era sociólogo de la oficina migrante, un día me preguntaron; ¿tú trabajas aquí? y dije; “sí, trabajo aquí” y me dijo; “Ah, yo nunca te vi, siempre veía a todos los chicos barriendo, sacando, la basura y a ti nunca te vi”, y yo le respondí; “No, yo no trabajo barriendo, yo trabajo en mi oficina”. ¿Me entiendes? hasta la gente más pobre discrimina, para mí que crean que trabajo limpiando no es ofensa, pero para otra persona puede ser una ofensa muy grande, porque el sistema te categoriza, te limita y esta limitación sigue a todas las personas de origen afrodescendiente, tu apellido, cómo te llamas, los amigos que tienes, los estudios que has hecho, entonces es una sociedad súper discriminatoria (...) también hay un prejuicio racial, que si una persona blanca y rubia va a un barrio bajo, no lo va a pasar tan bien. Es tan importante generar estas instancias, sobre todo en la educación, con los símbolos, las maneras de hacer, lo importante es romper barreras y temáticas, si se trabaja podríamos llegar a evitar discriminación y racismo, pero ahora es muy fuerte. Hablando de mí personalmente, no es fácil recibir discriminación de forma directa, es bastante fuerte, desde que llegué acá yo tengo mi círculo, si tú no me invitas a tu casa y yo no voy, me relaciono a través de correo, si me reciben respeto a las normas que ponen en el lugar, entonces encajó en cualquier tipo de sociedad, porque normalmente me ven como una persona ilustrada, porque conozco los códigos de estas sociedades, pero siento que es una pena porque es el mismo criterio de las leyes migratorias son discriminatorias, hasta para regularizarse en este país tienes que recibir actos de discriminación, sobre todo si vienes de un país que no es rico, porque el mundo en sí se maneja base de aporofobia, qué es el miedo a la pobreza y el origen de la pobreza es el sistema mismo, es la historia de cómo se ha construido nuestro continente que genera la pobreza, es consecuencia del colonialismo, entonces hoy en día es muy importante cuestionar.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Evens: Si, mi relación con la danza es íntima, la danza soy yo, yo lo hago todo bailando, la danza es el lenguaje más preciso para expresar lo que siento, lo que pienso, mis estados de ánimo, la danza es para mí la vida misma, así que es muy parte de mí y por supuesto que influencia en mi autoconocimiento. Primero, la danza me lleva a la identidad que tengo ahora, por qué empecé a bailar desde muy chico y todo lo que he hecho incluso pagar mis estudios, es a través de la danza, estudié danza, pero pagué mis estudios también desde la danza, empecé a de forma autodidacta, tomé muchos talleres, los maestros me daban beca. Yo estuve en clase de ballet y nunca pagué clases de baile en mi vida, acá en Chile también me dieron beca (...) estudié hip hop, moderna, todo lo que es danza para mí es maravilloso, entonces lo que soy como persona y la forma en que pienso, tienen que ver en cómo me conecto con la danza, para mí la danza es muy espiritual, es una conexión con el subconsciente, con nuestra alma, nos permite conectar con la actualidad para respetar la vida, los alimentos, todo lo que existe. La danza en sí es lo que me permite controlar la frustración, la rabia que tengo adentro con todo lo que está pasando en el mundo, es el lugar donde me encuentro, donde me siento bien y dónde me puedo proyectar al exterior lo mejor de mí, la gente me ve siempre sonriendo y creen que no tengo problema, pero cómo hago todo bailando las penas se van volando.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Evens: Creo que la danza tiene un poder que hace dimensionar tu cuerpo más allá de lo que vives, más allá de lo que sientes y más allá de lo que te oprime, entonces bailar ha sido, es y será siempre una manera eficaz y más eficiente para descolonizar el cuerpo, porque bailar te libera te hace romper tus cadenas, te hace conectar con el ser, te permite mostrarte al desnudo y bailar te da esta libertad, esta libertad de sentirse como un niño. Bailar nos conecta con nuestra alma de niño, los niños juegan, no piensan tanto, solo disfrutan y la danza te lleva a eliminar los prejuicios, te permite aceptarte tal como eres, cualquier tipo de danza que uno haga te da libertad, cada quien elige el tipo de danza que quiere hacer por alguna razón en particular. La danza que hago yo me hace sentir tan bien, tan libre, tan descolonizado y es parte también de mi identidad, de mi cultura, de mi raíz. Entonces yo hago esta diferencia, por ejemplo, con la danza moderna, es cierto que no es mi raíz, pero es un lugar de encuentro con los otros también y es muy importante el trabajo de la interculturalidad. Hay mucha gente que defienden la cultura afrodescendiente a modo de hacer pagar la deuda histórica por todo lo que ha pasado con la esclavitud, pero caen en las mismas divisiones, cuando uno trabaja desde la frustración va a ser difícil que tú generes libertad, sólo va a generar más ego, entonces lo que yo quiero hacer es mostrar presencia, que estamos aquí, que existimos, reclamamos y necesitamos los mismos derechos como pueblo, como etnia, como cultura y sin caer en que el otro no puede hacer danza afro o no puede compartirlo, para mí es todo lo contrario, entre más la cultura se comparte mejor, mientras sea con respeto y con amor, así se hace la diferencia.

En cuanto a danzas que puedan realizar resistencia o descolonizar, creo que todas las danzas de origen afrodescendiente y de origen indígena generan esta misma sensación, porque son danzas que hasta ahora no tienen espacio, si quieres usar un teatro para hacer ciertas danzas no te dan la posibilidad, el teatro está hecho para ciertas culturas definidas, como del mundo moderno, del mundo contemporáneo, entonces, ahora la gran discusión con estas danzas es si sus representaciones se deben hacer en la calle o se deben hacer en teatro, yo creo que la danza con su construcción se debe presentar en todos los lugares posible, porque al presentar las danzas, al mostrar las danzas en distintos lugares ayuda a romper las barreras de la desigualdad, y esto pasa cuando se genera un puente para que las culturas se puedan comunicar de forma horizontal y eso es lo más importante.

La danza Yanvalou es una danza que trabaja la ondulación, es la danza más antigua en la cultura haitiana de cuando los esclavos no tenían derecho a manifestar su cultura, no tenían libertad, todo lo hacían cantando y bailando eso generaba una conexión fuerte con África y también a la gente le producía la esperanza de que un día podrían ser libres, es una forma también de resistir, una resistencia conseguida del fortalecimiento de la condición y del torso, por eso esta danza es medicinal. Otra danza que puedo compartir también es Ibo, Ibo hace referencia a la libertad, trabaja mucho el espíritu de la voluntad y es una danza que conecta con la ancestralidad, significa que al conectarse con los más viejos uno va a adquirir el saber ancestral que va transmitiéndose de generación en generación y que nunca se va a morir la forma de ser de una familia de la etnia en cuestión.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Evens: Lo que yo pienso de la apropiación cultural... lo categorizo de manera distinta, siento que para que una persona enseñe la danza primero debe aprenderla bien, también adquirir un manejo teórico práctico y vivenciar la cultura tradicional que va a enseñar. Se debe enseñar en el contexto educativo porque la danza es educación y la educación es un conocimiento del manejo del cuerpo, al contextualizar el cuerpo con ciertas danzas, primero vas a trabajar tu cuerpo desde tu propio eje, pero al mismo tiempo estás conectando con otra cultura y al conectar con otra cultura.

La forma en que se cae en apropiación cultural es cuando uno no reconoce la fuente, no reconoce los exponentes, no reconoce a los profesores. Pero sí se hace la danza, se comunica y se comparte con el otro, nosotros le llamamos interculturalidad, que es diferente, porque las culturas se comunican. También hay algo que se llama transcultural, esto habla por ejemplo de la de los afrochilenos, que se reconocen acá y son parte de la cultura africana y chilena. Así pasa

con mi hijo, yo su padre soy haitiano y su madre es chilena, este niño ya es transcultural, porque no se pueden separar las dos culturas, están en él (...). Todo lo que uno aprende se puede traspasar y al traspasar esta información vas a generar una conciencia, una visión con los alumnos de la cultura que uno está enseñando y creo que eso genera concientización.

Y no es apropiación cultural cuando uno siente que pertenece a una cultura, porque tú lo haces, tú lo vives, te sientes identificado, te sientes bien, es legítimo, no hay ningún problema en eso. Ahora otra cosa es cuando se crea una fotocopia de ropas africanas y las venden en el mercado sin concientización para la globalización, no se dan cuenta de la desigualdad que existe, ahí sí hay una apropiación cultural y eso está súper mal, como lo hacen algunas marcas.

Entrevista n°10

Entrevistada: Maya Flores

Presentación: Hola, yo soy maya flores soy boliviana tengo 48 años, soy licenciada en actividad física, estudié en Bolivia y ahora estoy cruzando un magíster en educación con mención en currículum. Soy ciclista instructora y mamá de dos chicos de 18 y 20 años.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

-Maya: Pienso que no tenemos un cuerpo, sino que más bien, somos un cuerpo, un todo que transcurre en la vida natural en el planeta, por decirlo así, pero que también transcurre en el mundo cultural, sobre una construcción de conceptos e ideas. Entonces mi idea de cuerpo también tiene que ver con algo que está dentro del mundo de las ideas y no está separado del mundo físico.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

-Maya: Descolonizar el cuerpo sería dejar que este cuerpo que somos pueda transcurrir según sus propias habilidades innatas, según cómo fue dado por la vida y según las preferencias de cada persona (...) en ese sentido, descolonizar sería liberar la mente de cualquier pre-idea, para que las mentes puedan desarrollarse sin ningún preconceito o prejuicio, que tengan la posibilidad de escoger, de equivocarse, sin problema, que puedan estar sujetas a un descubrimiento y que eso no sea una limitante.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

-Maya: La sociedad en la que vivo actualmente es la chilena, la santiaguina específicamente, y eso del legado ancestral está bastante puesto en segundo plano o soslayado (...) es más, yo creo que se trata de no mirar, trata de buscar una identidad más actual, más global, trata de instaurar en nuestra percepción un sentido de identidad que en el fondo no es algo que salga de nosotros, sino que algo instaurado, un modelo en el fondo, un modelo de identidad. Sin embargo, como yo tengo una vivencia anterior que es donde nací en Bolivia, podría decir que allá estaba presente en el sentido de identidad, en el ambiente, en lo cotidiano, pero también en un sentido un poquito forzado, porque es una cultura un poco folklorizada, que folklorista la identidad, ahí hay un pie forzado sobre la identidad y eso de alguna manera también imprime un modelo de alguna manera, por un lado, es muy globalizado y por el otro lado algo está forzado un poquito.

-Intervención entrevistadoras: ¿A qué te refieres con folklorizar?

-Maya: Me refiero a lo que pasó cuando se dio la colonización española, que hubo una mezcla, un cruce de ambas culturas, especialmente a través de la religión que se metieron en las partes rituales podríamos decir y a través de ahí, de esta irrupción salió una cosa que es el folklore, el

cual se entiende como identidad, esa parte a lo que surgió de la colonia, no se va un poco más hacia atrás, a lo que eran realmente los pueblos originarios.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

-Maya: Yo crecí en Oruro cerca de la paz, nací allá, viví hasta los 19 años y después emigrar al Oriente a estudiar. Dentro del sistema escolar donde yo me formé si estaba presente la cultura afrodescendiente, en Bolivia la población afro que sobrevivió a la colonia se estableció en un territorio que se parecía más climáticamente África o lugares de África, que es de donde trajeron a la fuerza a las personas afro. Existe una cultura muy fuerte, muy presente en Bolivia respecto de lo afro, entonces desde ese sentido en el colegio, en la escuela eso es una más de todas las otras identidades.

Aquí en Chile en la cultura local propiamente tal solo se aborda porque tienen que hablar de eso (...) entonces, ponen los aspectos más light, sin profundizar mucho ni en el origen de los bailes, ni en el origen de la música, ni en los pueblos a los que pertenece o de dónde viene ese acervo cultural. Entonces, por ejemplo, para mis niños sí hablan de cultura chilena es la cueca, el costillar y quizá algo más, pero no hay realmente una educación de identidad, es muy por encima y es muy nominal. Entonces, a mis hijos que ya están saliendo del colegio en toda su vida escolar ha sido más o menos igual, un baile en septiembre y ya está, recién en cuarto medio se abre a lo latino con algo colombiano y porque es bonito y se visten de colores, a las niñas les gusta la falda y eso sería.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Maya: Creo que ha tratado de influenciar pero tuve la fortuna de criarme en una familia que tenía y que todavía tiene el impulso de crear pensamiento propio, mi abuelo era periodista y nos hacía a forma de juegos cosas para que nosotros dijéramos lo que queríamos y lo que pensábamos, entonces eso ha sido y se ha convertido en un ejercicio de sacar posiciones propias ante cualquier cosa, entonces yo creo que eso de alguna manera ha sido un salvavidas, en el sentido de no ir con la corriente, con esta ola que está a la mano. Complementando con eso, mi familia ha sido siempre muy politizada y de hacerse una posición propia.

La discriminación en personas que tenemos cierto aspecto físico es está presente en todo momento, ya sea porque sobresalimos demasiado, porque somos diferentes o porque tenemos alguna forma distinta de expresar o de pensar, entonces desde ese punto de vista es algo que ha estado presente siempre de alguna manera. No puedo decir que yo haya sufrido situaciones fuertes o que me hayan hecho algún daño profundo, que me hayan causado algún trauma, pero si es una sensación en el aire, una cosa que está ahí, incluso entre nosotros tendemos a sobresalir esas diferencias.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Maya: Mi relación con la danza, ooooo bueno, donde yo nací y me crie, la danza es parte de nuestras vidas, ustedes deben saber del carnaval de Oruro, que de una manera nos pone un sello y ahora desde que lo declararon patrimonio intangible de la humanidad eso se ha exacerbado, una explosión. Pero antes de esa explosión más bien relacionada al turismo, que vino de la mano con lo de la declaración de patrimonio intangible, el baile siempre ha sido de mi cultura y va ligado al carnaval que tiene un aspecto más ritual, relacionado entre religión y misticismo digamos, eso trasciende en la vida de nosotros, en la vida cotidiana el baile siempre está presente y es parte de la vida, cosa que aquí en Chile no mucho, casi nada, ahí hay un contraste.

Cuando yo era chica, sin pensarlo mucho y sin escoger, llegué a bailar la danza de los Tobas ¿la conocen? es una danza del Oriente boliviano, entonces es un baile que representa a los nativos orientales Chiriguano, parte en donde en el periodo de la colonización era tribal, eso lo representa ellos, es una danza muy ágil y está basada en saltos, muchos saltos, la mayor parte del tiempo los pasos de danza son saltos. Entonces como siempre tu afinidad por la actividad física y de cierta forma una facilidad para moverme ese baile me vino muy bien era como para mí, yo disfruté muchísimo bailando Tobas, eso me hacía muy feliz (...).

Durante el estallido, cuando estaba en plaza dignidad, veía que se congregaban varios grupos tipo pasacalle y muy diversos, de todo tipo, era muy bonito en verdad y yo creo que esas organizaciones, grupos y espacios musicales de danza ya estaban, no es que aparecieron como arte de magia con el estallido, estaban y tenían una vida, una influencia en su territorio, pero ahí se hicieron visibles, ahí nos enteramos de que existían (..).

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

-Maya: Yo creo que es una herramienta de resistencia, de alguna manera a través de la danza expresamos lo que no podemos expresar hablando o escribiendo o de cualquier otra forma de expresión. Cruzamos a través de la danza y se da en todos los planos, no solamente en el plano digamos autóctono, se da en otros planos también. Ahora hay muchísimas formas de baile nuevos, muchos venidos de Corea, por ejemplo, que han creado un lenguaje de los jóvenes, lo usan para expresarse, pero también lo usan para canalizar la etapa por la que pasan, la etapa de la adolescencia, que es justamente donde se crea, donde se termina de crear la identidad. Entonces sí, yo creo que la danza es una forma de resistencia, al igual que todas las maneras de expresión corporal, porque además es una sensación muy completa, cuando pasan estos pasacalles la gente se enciende y es una cosa que te lleva, literalmente.

Me pasa con las danzas folklóricas de Bolivia y solo puedo hablarte de eso porque aquí he tenido casi nada de experiencia. En el contexto el carnaval de Oruro no es una liberación de la colonia, yo lo veo como una reafirmación, así lo terminé de entender hace poco, esta es una reflexión reciente de mi parte, quizá no son liberadoras esos bailes porque reafirman el colonialismo, reafirman el modelo económico y reafirman el machismo, el patriarcado lo refuerzan. Los bailes se han tergiversado en la vestimenta y han sexualizado demasiado a las mujeres, los trajes los hacen muy pequeños, escotes muy grandes y en el baile los movimientos que representan estas culturas también se han sexualizado y borrado, entonces son movimientos que no son muy distintos a las cosas de ahora, como el reguetón, es decir, eso me resulta un poquito chocante y de alguna manera ha sucedido eso con todos los movimientos del baile mismo, se empiezan a homogeneizar, se empiezan a parecer todos y de alguna manera la vestimenta también (...) por ejemplo, justamente la danza de Tobas, la vestimenta de las mujeres siempre fue digamos ligera, porque representaba pueblos del oriente con climas tropicales, pero los varones empezaron a vestirse cómo se visten los indígenas Sioux, de Estados Unidos y en Norteamérica no hace calor tropical, entonces ellos se vestían con pieles y con pluma para protegerse del frío, pero en el oriente boliviano o sudamericano eso es una cosa muy distinta, sin embargo en los Tobas usan eso y a mí me agobia (...) más o menos todos se visten igual y se mueven igual.

Ahora, yo creo que los bailes afro si pueden representar resistencia, por ejemplo, en el carnaval se representa la Morenada. La Morenada viene justamente de los morenos, que eran los negros esclavizados, tiene un ritmo que representa a estas personas esclavizadas encadenadas, por eso andan muy lento y con un movimiento muy difícil digamos, porque representa como van arrastrando sus cadenas, hasta las letras lo grafican, sin embargo, hay otras expresiones que vienen del pueblo afrodescendiente que rescatan su baile, más ligado a su raíz africana.

-Intervención entrevistadoras: ¿Cómo es la vestimenta de esa morenada?

-Maya: Mira, no sé exactamente cuál es el origen del traje de morenos, pero se llama Turrito porque es un cilindro que va desde abajo de las axilas hasta un poco más abajo de las rodillas,

entonces limita mucho el movimiento, ósea son varios círculos y de hecho los hombres bailan con los trajes y ni siquiera pueden ponérselo ellos solos, otra persona tiene que vestirlos, encima se ponen como una pechera y una máscara muy grande, una máscara de negro, de afro, con pelo afro caricaturizado, con una pipa, una barba, una boca grande e iban con una matraca que va marcando el ritmo del baile, que es lento y pesadito.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

-Maya: En ese sentido yo creo que dentro del contexto educativo actual es un poco difícil, yo diría que, si algún profesor o profesora quiere enseñar algo, que sea como buscando en los saberes que todos traen, los estudiantes que son de las regiones o de otros países, agarrar esos saberes, conjugarlos, compartirlos y que haya un intercambio cultural, que de ahí cada uno se quede con lo que más le gusta y al mismo tiempo aprenda. Todo este contexto educativo sería más difícil de implementar porque un currículum rígido exige un tipo de evaluación, exige entregar un contenido específico, es lograr habilidades y competencias muy cerradas. Entonces, sería ir contra la corriente, lo que significaría hacer un esfuerzo más importante para cumplir con estos requisitos obligatorios que pide el currículum, porque si no como profe estás frito (...).

¿Cómo hacerlo sin apropiarnos? justamente así, compartiendo, partiendo de la idea de que culturalmente lo que traemos es parte nuestra, la podemos transmitir, compartir e intercambiar (...). La idea es que no sea algo mecánico porque ahí puede terminar siendo una apropiación, creo que sí se puede, pero es dura la tarea como educadoras.

Entrevista n°11

Entrevistada: Violeta Luarte

Presentación: Mi nombre es Violeta Luarte, soy profesora de lenguaje, bueno básica mención lenguaje, esa es mi profesión y usualmente yo me identifico como una pobladora cuando estoy en Santiago y como una chica del campo. En general es como una cosa que converso aquí con mi gente y es que, soy como un ser híbrido, mitad poblacional y mitad campesino. Porque son como los dos lugares que más han marcado mi vida, más allá de todas las vivencias, una se queda con eso. Mi familia materna, que es con la que más me identifico, es toda de aquí de Hualpén de Toltén, de la región de la Araucanía. Siempre campesinos muy pobres, luego se fueron a vivir a la Hermida entonces, me identifico con esas dos partes como ser pobladora y ser su sureña.

Pregunta 1: ¿Cuál es tu concepto de cuerpo?

Violeta: Mi concepto de cuerpo es está donde habita mi espíritu, lo que me contiene el envase construido para yo vivir.

Pregunta 2: ¿Qué es para ti descolonizar el cuerpo?

Violeta: Para mí sería como liberarlo de todo este imaginario social de lo que debe ser un cuerpo. Por ejemplo, en la sociedad moderna como tal, se nos pide que estemos en estos cánones de corporalidad, de belleza, ver cómo tiene que funcionar, cómo debemos caminar. Descolonizar el cuerpo es aceptar que todos los cuerpos son distintos y por qué no decirlo, bellos en sus distintas formas, estar orgulloso de lo que tenemos, por ejemplo, a mí toda mi vida me han acomplejado mis manos porque son pequeñas y gorditas, y porque una mujer debiera tener los dedos largos y delgados, siempre fue un tema, incluso cuando no tenía sobrepeso y ahora que tengo sobrepeso eso es otro tema (...) descolonizar el cuerpo, implica siempre una aceptación constante de mi belleza, a pesar de los kilos que tenga demás en el cuerpo. Pienso que decir comentarios, así como, “no importa que tengas sobrepeso, igual eres bonito” es como súper innecesario y es super importante cuestionarte este tipo comentarios, u otros como, “serías mucho más bonita si perdieras eso” y es algo que todos hemos tenido que vivir en la vida.

Pregunta 3: ¿Consideras que la sociedad en que vives niega la herencia cultural y genética de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes?

Violeta: Si, considero que está bien arraigado esto de que ser clarito es igual a ser bonito, o ser altito también u otras cosas como, “es chica ella, pero es súper bonita”, ¿Porque hay un pero ahí? no tiene ningún sentido y siempre ha estado. Por ejemplo, desde acá del pueblo mapuche, me acuerdo de que en los años que recién llegué, la gente se avergonzaba de su apariencia, de su forma de hablar, de su identidad. Decirle a alguien que era moreno o negro siempre se ha asociado a algo feo y el día de hoy yo he escuchado gente decir; “yo soy todo negro y feo”, yo como “¡no!, no lo eres, para empezar, no eres negro, eres moreno a lo mucho, ojalá seas negro, más me gustas”, o sea, no tiene nada que ver el tono de piel con la belleza, y pasa con los niños también. Por ejemplo, cuando dicen; “que linda esa niña tan bonita, tan clarita”. Pasa también en los sectores que han sido muy marginados, en los sectores de campo y en los pueblos indígenas, está muy arraigado esto y de a poco un gran porcentaje de las personas más jóvenes, como de nuestra generación y las anteriores, que han intentado rescatar el orgullo de nuestras raíces, ya que el tener estos rasgos es bonito y que no tienen nada que ver con los colonizadores.

Pregunta 4: Según tu experiencia ¿Se respeta la diversidad de identidades y corporalidades en el sistema escolar? ¿Alguna vez te hablaron sobre importancia de la herencia cultural afrodescendiente e indígena dentro del sistema escolar?

Violeta: Pasan dos cosas, sucede que yo me he cambiado muchas veces de colegio, he estado en varios colegios católicos, municipales y colegios mapuches de campo, entonces tuve educación indígena y educación chilena digamos, y en la única que me hablaron de la importancia de la cultura y el orgullo de las raíces sólo fueron ciertos profes, no era un proyecto educativo. Así, los profes de los colegios mapuches remarcaban la importancia de las raíces, lo hermoso, lo bueno y orgulloso que deberíamos estar por tener raíces indígenas, recuperar la lengua, la cultura y se ejercitaba, pero sólo fue en ese colegio específico y en comunidades indígenas. Fuera de ese círculo, hablando de Santiago, no existe, depende del profesor si lo quiere implementar, tampoco lo vi en la Universidad.

Pregunta 5: ¿Consideras que la colonialidad y su imposición hegemónica ha influenciado en la creación de tu identidad?, ¿Alguna vez te has sentido discriminad@ de algún modo por tu identidad, corporalidad o tus raíces?

-Violeta: Si, siempre, toda la vida ahí pasan dos cosas, bueno cuando recién llegué a un colegio mapuche, venía de Santiago con diferente acento, diferente ropa, diferente modo de ser y diferentes rasgos. Yo, muy blanca, muy rulos, muy ojos grandes y todos mis compañeros, muy morenos, ojitos chicos y pelo liso y hay un choque. Y si, fui discriminada por ser más blanca o por ser huinca, más que nada por los niños, no por los adultos. Una vez que ya me adapté, que aprendí mapudungun, yo creo la adaptación fue mi mayor motivación, para aprender mapudungun y el cómo debía comportarme en ciertas situaciones, todo eso hizo que me aceptación fuera más rápido, pero al principio ese choque si lo viví. Luego, después que pasaron algunos años, fui a un colegio católico, Teodoro Smith, es cerca de Freire, un pueblito y ahí me ocurrió que me molestaron y me discriminaron, porque como yo adopté muchas palabras en mapudungun, las utilizaba a diario en mi lenguaje, sin darme cuenta y se burlaban de mí por eso. Me acuerdo de que una vez tuve que disertar sobre la tierra, y en vez de decir la tierra, dije la Mapu, por lógica, nombrando a la Ñuke Mapu, explicando, así como yo hablaba, pero todos los niños estaban muertos de la risa, mi profesora preguntándome de qué estoy hablando y por qué lo digo así, mientras yo disculpándome y ella llamándome la atención, diciéndome que si estoy ahí tengo que hablar español, eso fue una gran diferencia obviamente. Después cuando llegué a Santiago, venía del campo, entonces me imagino que tenía otro acento y también fui la compañera de octavo reconocida como la niña campesina, pero esta vez no fue una discriminación tan brutal, pero sí de connotaciones un poco más discriminatorias.

Entonces yo creo que sí, lo he vivido durante toda la vida, ante los cambios culturales y también con mi cuerpo, todo el rato, desde que empecé a subir de peso, cuando llegué a Santiago en adelante, siempre hubo una cosa, un algo que pasa ahí, la gente se fija cuando tienes kilos demás, incluso de lo que comes. A lo mejor, yo soy un poco más descarada, pero mucha a gente que conozco, le da vergüenza a comer en público, porque tiene sobrepeso y el peso de que la gente te juzgue por comerte una hamburguesa a plena luz del día es como; “mira la gordita cómo come”. Pasa y pasa mucho (...).

Después de estar un año en Teodoro Smith, me fui a Villarica y ahí me discriminaron mal, en Villarica ocurrió mucho más evidente que en otros lugares del país, en Villarica fue mucho más evidente que otra parte del sur del país, porque, por ejemplo, la novena región es una de las regiones más pobres, la que tiene la mayor concentración de pueblos indígenas, que son los mapuches, los cuales fueron arrebatados de la mayoría de las tierras que tienen muchas riquezas para plantar, desplazando la mayoría de la población que fue llevada a la costa. En la costa cuesta más sembrar, eso tiene menos valor, por eso es que la mayor concentración de Mapuches está acá y en la parte más pobre del sector más pobre, de la región de la costa, que casualmente es sólo pueblo indígena básicamente.

Luego me fui a vivir hacia la montaña, a Villarrica y en Villarrica están los famosos colonizadores, mucho alemán e italiano, puedes ver el cruce blanco caucásico, pero la pobreza es toda morena, se nota brígido la diferencia que hay racialmente, sí eres blanco allá de seguro tienes fundo y si eres moreno claramente eres pobre. Me pasaba mucho en el colegio, que era particular subvencionado y la gente que tenía para pagar lo pagaba, pero nosotros éramos como los becados, yo vivía en el campo afuera de la ciudad, con todos mis compañeros que viven en el campo que además eran los más pobres o los más vulnerables. Todos eran mapuches, yo era la única que venía del campo que era de tez pálida y que habla un poco diferente, entonces ya ahí, se me fue quitando el lenguaje, ahora entiendo un poco más del mapudungun, y ahí empecé a ver que, lo rubio no era igual a facho, a fascista, la mayoría de las veces. Yo, vivía la entada de la colonia alemana, en el club de equitación, mi papá trabajó ahí cuidando a los caballos y a nosotros nos pusieron a vivir en un cuartucho donde hacía mucho frío (...) yo creo que es una de las regiones más clasistas del país, la Araucanía, porque se nota demasiado la diferencia entre una clase social y otra, está muy marcada, incluso los lugares que se frecuentan estas clases no se mezclan. Esto pasa porque en el fondo hay una cosa política que los separa, muy ideológica, primero están los hijos de fonderos, que defienden a muerte el terreno donde dicen que llegaron sus abuelos y formaron esta gran cuestión porque según ellos, son más trabajadores que "los mapuches terroristas, resentidos, que no sé qué, que son pobres porque quieren". Entonces es brígido eso acá, se ve mucho y se sufre discriminación por ambos lados.

En Villarica mis profes eran mitad y mitad, mi profe de lenguaje era una fascista, fanática de la ortografía, sabía harto igual, pero se notaba como que ella pensaba que éramos cochinos. Otros profes no eran así, eran muy humildes, muy agradables, pero lo que si se notaba era el fanatismo religioso y la rubiedad, la importancia de tu apellido, de dónde es tu familia, dónde estudiaste, cosas que uno sólo ve en las Condes acá ocurren en cualquier lugar, es muy complicado. También ocurren problemas entre comunidades mapuche, porque hay diferentes rencillas internas y la rencilla externa que los une. Entre comunidades también ocurre mucho, que según quien sea tu familia o la comunidad donde tú vayas (...) Yo, creo que es por eso, porque es una región que está en constante pelea y que sigue luchando, entonces hay mucho resentimiento, situaciones sin saldar, mucha pobreza. Entonces, de verdad ellos no se dan cuenta del orden que llevan, no sé si es que no se analiza, pero están muy adentrados en lo suyo. (...) Yo siempre decía, "yo me quiero ir a vivir allá" y todas las personas de acá, me decían que nadie mi iba a pescar porque soy champurra y nadie se va a mezclar, no se van a mezclar con mujeres no mapuche. De hecho, en las comunidades más cerradas es muy mal visto que un hombre se case con una persona que no sea mapuche y viceversa. Los funderos no van a permitir que su hijo se case con una mapuche, porque les echaría a perder todo, es re loca esa vaina.

Yo he vivido en dos comunidades en Kahuemu y en que Kechukawill, son cercanas, mi familia es de Toltén, de Huallpin, pero todos dicen que son chilenos, yo no tengo apellido reconocido, sólo veo, que toda mi familia tiene todos los rasgos indígenas y todo indica a que si lo son. Antiguamente los mapuches se cambian el apellido y negaban nomas, por ejemplo, si tú escuchas apellidos como, Islas, Robles u otros típicos apellidos de objetos, es porque cambiaron el apellido para poder ser chilenos, apellidos inventados (...) y en mi familia nos tinca que eso pasó con nuestro apellido. Nosotros llegamos acá por otra circunstancia, mi papá y mi mamá tenían unos amigos en lo Hermida, donde llegó mucha gente de la novena región, la mitad de lo Hermida debe ser de la Araucanía. Bueno (...) le ofrecieron venirse para acá y ayudarlos a construir la casa porque, nosotros en Santiago, teníamos una vida muy de perro familiarmente hablando, mi mamá trabajaba de 7am a 9pm, mi papá también. Entonces, no había vida familiar, no nos veíamos ni siquiera para la once, una vida sólo para pagar cuentas y no queríamos eso (...) por eso yo empecé a vivir acá. Es una cosa espiritual, mi papá es mapuche porque él dice ser mapuche y es la única espiritualidad que nos ha hecho sentido y siempre ha sido así.

Siempre voy a recordar, una gran enseñanza que me dejó muy marcada la infancia. Cuando niña que no conocía las plantas, como niña de Santiago, bueno, hay una flor muy loca que si uno le apretaba explotaba y yo, fascinada, decidí hacerle eso a todas las flores y mi profe llegó, y me dijo; “¿por qué lo hiciste? mataste todas sus flores y ahora se van a secar y nunca van a poder florecer”. Yo me preguntaba qué onda, si sólo es una planta y además ella me preguntó si la iba a ocupar, si la necesitaba para algo o si le pedí permiso, me dijo; “tienes que disculparte, todos los seres vivos están aquí, existen y jamás se arranca nada de la Ñuquemapu, a menos de que lo vayas a ocupar, y para eso uno pide permiso y después se agradece y cada vez que tome algo tiene que pedir permiso y agradecer” y a mí, me explotó la cabeza y de pronto la magia tenía sentido acá, todas las energías cuentan, todo es una energía grande con la que una tiene que estar unida, respetar y aceptar las energías fuertes, como la positividad y convivir con ellas, acá no es algo cuestionable, es un saber que tiene mucho más sentido que la enseñanza colonizadora de dios y la Iglesia católica, del cielo y el infierno. Todo está acá, todo está conectado aquí, con nosotros, la tierra, el cuerpo y la familia es comunidad, porque se cría entre todos, puede haber situaciones re tóxicas y situaciones re bonitas en el vivir en comunidad, por ejemplo, todos son tus parientes, siempre nos reímos de eso porque acá son todos primos, siempre son primos, él es mi primo, ella es mi prima.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu relación con la danza? ¿Esta relación ha influenciado en el desarrollo de tu identidad y autoconocimiento?

-Violeta: Qué bonita la pregunta, yo puedo decir que, para mí el baile tiene como un sentido muy liberador, cuando era pequeña era muy tímida y no me atrevía a bailar, de hecho, nunca bailaba, no me gustaba era terrible. Ya después de ser mamá y bueno, como quedé embarazada muy adolescente, todas las concepciones de todas las cosas se me derrumbaron, y al momento de quedar embarazada todo lo que yo tenía planeado, todo el concepto de lo que yo era, se perdió un poco y estuve mucho rato perdida, y en eso estaba cuando empecé a bailar con una amiga, me empezó a llevar para distraerme, y yo le decía “amiga no sé bailar, nunca lo he hecho, qué vergüenza”, y ella me decía; “no importa ¡dale, dale!” y en eso me enamoré del baile, fue algo hermoso, conocerme a mí y volver también a transformarme en otra persona creo yo, lo hizo el baile, primero, partió como un simple baile en discos y yo creo que se acentuó aún más cuando empecé a ir a las clases de danza afro, que fue demasiado hermoso importante para mí desde varios puntos de vista porque, primero me sirvió para aprender a bailar, porque era pésima, cuando empecé era muy tiesa, no conocía mi cuerpo, no sabía direccionarlo y no tenía memoria corporal tampoco (...) aprendí un paso que me costaba mucho sacarlo, y al otro día lo olvidaba, las coreografías las olvidadas al tiro, y yo veía las cabras y en una semana estaban listas con la coreografía. Antes de empezar a bailar no sabía cuáles eran mis límites, no sabía que eso se podía sentir tan bonito, es una experiencia parecida como a volar, como que te pierdes bailando y es una energía tan bonita, (...) soy una persona que constantemente piensa mucho, pero bailando separo la mente y empiezan a funcionar otras partes de mí, otras energías, como si soltara la energía y la pudiera transformar, es como loco eso siento yo, cuando bailo como que lo libero y estoy más conectada. Después de eso agarré más confianza en mí y aprendí algo en el fondo que amo, ahora amo bailar y lo necesito y cuando no bailo me siento mal, me siento mal cuando no me estoy moviendo.

Pregunta 7: ¿Crees que la danza pueda ser una herramienta de resistencia contra la colonización del cuerpo?, ¿Qué danza(s) de las culturas históricamente oprimidas consideras que se mantiene(n) resistiendo al sistema hegemónico colonial?

Violeta: Ocurre algo con la danza mapuche es que por comunidad y por sector. El sector Lafkenche, que fue el que más escondido y desconectado del mundo occidental, hasta los 90 recién, yendo hacia el 2000 se abrió nexo con los demás, sobre todo en la Isla Huapi, que es una isla de acceso muy difícil y no hay ningún interés económico, entonces al no tener interés económico, nadie se preocupó de ellas (...) la cultura mapuche ahí es súper rigurosa, es súper reglamentaria, las cosas se hacen de una forma y no otra (...) con esto quiero decir que la danza mapuche para mí es estrictamente ceremonial, no se baila para el disfrute, por decirlo de alguna forma, porque es ceremonia. La danza más conocida es el Purrun (...) no conozco tanto del tema, pero conozco el Purrun y el Choike Purrun. El Purrun se utiliza básicamente en cualquier ceremonia que ocurra en el Rehue, están los instrumentos atrás y las personas adelante, los más

cercanos al Rehue son los que guían la ceremonia, puede ser una Machi, el lonko u otro tipo de personas que guían la ceremonia, la música se toca con el kultrun, la pifilca, la trompeta que se incorporó después y la trutruca también. Y bueno, uno se mueve al compás de la música, de lado a lado, son saltos, son pequeños, tienes que estar erguida. No sé si alguna vez has participado, pero te pierdes... puedes estar dos días en un trance, no sabría explicarlo bien, porque hay que vivirlo. Entrás ahí y no sales no te da sueño no te da hambre, puedes estar ahí horas, yo lo viví el último guillatun que fui, porque fui invitada. No puedes ir a un guillatun a menos de que tú fueses con una familia de la comunidad. Bueno fui y estuve un rato, y yo ya estaba entregada, estaba en otro momento de la vida, no sé cómo explicar el imán que se tiene ahí en la ceremonia, tuve que salir básicamente porque Ambar, mi hija, era chiquitita tenía como 5 años y es una loquilla, no podía estar quieta así que la tuve que acompañar y ella quería tocar al rehue y agarrar los instrumentos, pero eso no se puede, así que mejor me fui. Me acuerdo de que mi papá me dijo; “ya hija me meto a este y a la vuelta tú entras”, y yo no vi a mi papá en cuatro horas, porque si nadie te saca de ahí es difícil salirse. Es una energía tan hermosa lo que ocurre ahí, hay que estar ahí para verlo, para sentirlo.

El otro Purrum que conozco es el Choike Purrun, se utilizan unas máscaras, que son como si fuese oriental, como un diablo o como pájaros con mantas, esa danza tiene más movilidad, arriba, abajo y un trote diferente, más saltado. También se ocupa en la ceremonia y los que hacen el Choike Purrun usualmente se preocupan de que, estén alineadas las filas, depende de cómo se haga la ceremonia en dónde uno se ubica, a veces son filas, otras veces van uno detrás de otro, me parece que son los ñifol, que son los sargentos, van con unos colihues gigantes, y ven si tú, te sales de la fila o te encorvas. Me acuerdo de que una las primeras veces que fuimos, mi papá, se estaba moviendo así a lo loco, él estaba expresándose nada más y le llegó colihuazo en la espalda, que casi se la partió, por estar haciéndolo mal, por estar saliéndose de la fila, ir a un compás diferente, por estar más encorvado. Entonces, la danza mapuche, es ceremonial, se hace de una forma y se cumple de esa forma y es hermosa, pero dentro de una ceremonia mapuche se pide que no pueda salir de ahí, por ejemplo, pasa en la ceremonia de iniciación de Machi o en los Machitún qué hace la Machi, a veces quien es Machi te dice que no puedes parar, porque si paras, se rompe una vaina y es muy terrible. Quizás es distinto algunas danzas como Aymaras, por ejemplo, el Tinkus, lo he visto hartas, se enseña y hay pasos, se puede practicar, aunque no sea dentro de una ceremonia, en cambio los bailes mapuches no son así, y no tienen (...) esa es la diferencia entre danzas indígenas que yo manejo, desconozco los demás, sé que hay más, pero no sé lo que significan, ni para qué se utilizan, pero, si sé que cada baile tiene un significado y pertenece a una ceremonia no es sólo para bailar.

Ahora, como herramienta de resistencia me parece que cualquier danza cumpliría con ese objetivo mientras son liberadas a que cualquier persona la pueda bailar, sin importar quién seas. Por ejemplo, en la danza africana, me acuerdo de que siempre la Whuanna nos decía en qué ceremonia se bailaba cada danza (...) siempre he pensado desde la visual mapuche, y digo “ojalá los africanos no sean así y no nos miren con mucho odio por bailar las danzas que pertenecen a sus ceremonias sagrada y que una está aquí a lo loco bailando, como buen occidental, sin importar qué chucha es (...). Para mí, aprender estas danzas fue hermoso, liberador y maravilloso conocer y conectarse con otras culturas, aunque sea un poco, aunque aún no la logre comprender del todo, creo que va mucho también con como tú lo hagas y el respeto que le des.

Pregunta 8: ¿Crees que se puede implementar la enseñanza de estas danzas en un contexto educativo escolar sin caer en la apropiación cultural?

Violeta: Sí, yo creo que sí, como dije dependiendo del énfasis y el respeto que uno le ponga a la cosa, entendiendo que puede ser solamente una interpretación. A mí me parece que siempre se puede utilizar el lenguaje en ese sentido, esto es una interpretación, es para esto, dándole al respeto que se debe tener y pasarlo bien igual y disfrutarlo. Por ejemplo, si vas a hacer una interpretación y vas a enseñar, mientras quede como una interpretación y no vaya a decir, “vamos a hacer la ceremonia” y pegarse el show sin saberlo. Eso yo creo que estaría mal, por ejemplo, pasa arto con el Wetripantu, está bien hacer la interpretación, por ejemplo, se puede ver que si o si en el Wetripantu ocurre un cambio de la tierra, es la noche más larga, tiene que ver con este proceso que hace la tierra en que el sol cambia (...) si uno lo viera desde ese sentido es como un año nuevo, celebrar la nueva salida del sol, básicamente sí uno lo celebra de esa forma y no trata de imitar, me parece que está bien que se haga pero siempre teniendo en cuenta que esto no es

lo original. No solamente los mapuches celebran el Wetripantu, todos los pueblos indígenas de este hemisferio tienen su propia celebración para ese día. Los aymaras también lo tienen, no se llama así, pero tienen su ceremonia y hacen algo ese día, porque es importante astronómicamente, a las estrellas algo les ocurre ese día, entonces se tiene el conocimiento. Entonces ese día no es necesario hacer una ceremonia mapuche en sí, sólo una ceremonia de cambio de ciclo, porque es un cambio de ciclo lo que ocurre ese día.