

ARTE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Reflexões sob uma ótica decolonial



Organizadores

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Márcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro



Arte, História e Educação
Reflexões sob uma ótica decolonial

Arte, História e Educação

Reflexões sob uma ótica decolonial

Organização

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro



Vassouras
2024

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade de seus respectivos autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D.Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e
Inovação Tecnológica**

Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Prof.^a Consuelo Mendes

**Assessor de Relações Institucionais da
Presidência da FUSVE**

Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e
Capacitação Profissional**

Prof.^a D.Sc. Cristiane de Souza Siqueira
Pereira

**Editora-Chefe das Revistas Online da
Universidade de Vassouras**

Prof.^a M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos
Santos

**Coordenador Local de Doutorado em
História**

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Autor

Prof.a D.Sc. Fabiana do Amaral
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção
Prof.a M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro

Conselho Executivo

Prof.a D.Sc. Aline Vanessa Locastre (UEMS)
Prof.a D.Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)
Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)
Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS)
Prof. D.Sc. César Fornis (Universidade de Sevilla)
Prof.a D.Sc. Cristina de Souza Agostini (UFMS)
Prof.a D.Sc. Fabiana Pereira do Amaral (UFRJ)
Prof. D.Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)
Prof.a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)
Prof. D. Sc. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)
Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
Prof.a D. Sc. Lígia Carvalho (UEMS)
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)
Prof.a D. Sc. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)
Prof. D. Sc. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
Prof. D.Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)

Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)

Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)

Conselho Consultivo

Prof. D.Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)

Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro (Univassouras)

Prof. M. Sc. Celio Cayres Neto (Univassouras)

Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)

Prof.a. M. Sc. Denize Cardim (Univassouras-Squarema)

Prof.a. D. Sc. Dilza Porto (UFMS)

Prof. D. Sc. João Tavares Bastos (Univassouras-Maricá)

Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)

Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)

Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)

Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)

Prof.a D.Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)

Prof.a M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SMED-Vassouras)

Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)

Prof.a M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro (Univassouras-Maricá)

Prof. D. Sc. Marcus Vinícius Kelli (SME-RJ)

Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)

Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)

Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)

Prof. M. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)

Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)

Prof.a M.Sc. Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos (SEEDUC-RJ)

Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)

Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)

Prof. M.Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHipe)

Giselle Bastos Pereira (MHN)

João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)

João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)

José Natal (UPE)

Lara Fernandes (UMinho)

Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)

Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)

Leticia Cézar Ruela (UMinho)

Luís Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)

Mara Dalila Marins da Silva (SCTF-Maricá)

Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHipe)

Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)

Paula Aranha (MHN)

Pedro Collares (MHN)

Tatiana Gomes de Souza Quintanilha (SEMED-Maricá / GHipe)

Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA / GHipe)

Diagramação e Editoração eletrônicas
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção
Aux. Acadêmico Luis Felipe Soares Gomes

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa
Miguel Angelo Oliveira de Almeida (UFMS)
Larissa Alvarez das Neves (UFMS)

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/issue/view/333>

Ar758 **Arte, história e educação: reflexões sob uma ótica decolonial./**
Organizado por Fabiana Pereira de Amaral, Luis Filipe Bantim de
Assumpção, Marcia Sena Barbosa Monsorees Ribeiro – Vassouras, RJ :
Editora Universidade de Vassouras, 2024.
412 p.

Recurso eletrônico
Formato: E-book
Modo de acesso:
ISBN: 978-85-88187-64-1

1. Arte. 2. Educação. 3. História. I. Amaral, Fabiana Pereira de.
II. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. III. Ribeiro, Marcia Sena Barbosa
Monsorees. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

Sistema Gerador de Ficha Catalográfica On-line – Universidade de Vassouras

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. O texto é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

Sumário

Prefácio.....	p.13
Rafael Guarato	

Apresentação: A decolonialidade como alternativa pedagógica e epistemológica.....	p.17
Fabiana Amaral; Luis Filipe Bantim de Assumpção; Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro	

Eixo I

Análises históricas e abordagens decoloniais

Buscando fenícias entre la invisibilidade: Uma proposta metodológica desde los estúdios de género.....	p.31
Elena Duce Pastor	

Ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro em Vassouras e no Vale do Café Fluminense.....	p.61
José Roberto Fani Tambasco	

Considerações gerais sobre a trajetória dos Mbyá Guarani de Maricá/RJ – entre memória, história e ensino.....	p.77
Rosana Gildo Vieira; Denize Luiz Cardim	

Decolonialidade, interseccionalidade – Trabalho e migração.....	p.105
Vânia Quintão; Nívia Barros	

Eixo II

Dança, arte e práticas descolonizantes

Contradança: Um corpo enfermo..... p.145
António Tavares

**Corporalidad y conocimiento incorporado:
apuntes para la construcción de uma danza
decolonial.....** p.153
Claudia Angélica Gamba Pinzón

**A quem serve a decolonialidade no ensino
superior em artes cênicas? Uma pesquisa em
estado da arte entre currículo e invisibilidade
das culturas e corpos negros.....** p.185
Érico José Souza de Oliveira

**Coreografias de incertezas: Reaprender a
enseñar la historia de las danzas.....** p.205
Eugenia Cadùs

**A educação pela dança: Uma proposta
epistemológica para uma pedagogia exusíaca...** p.233
Fabiana Amaral; Maria Alice Motta

**Perspectivas antimachistas e artes da cena:
Enfrentando nosso adversário em comum.....** p.253
Victor Hugo Neves de Oliveira; Narciso Telles;
Luciano Correa Tavares

Eixo III

Educação como ferramenta da descolonização

**Decolonialidade do diálogo inter-religioso no
Brasil.....** p.279
Babalawô Ivanir dos Santos; Mariana Gino

O Ensino de História Antiga da África no Material RioEduca do 6º Ano do Ensino Fundamental: Um ensaio a partir da <i>Pedagogia das Encruzilhadas</i>.....	p.297
Luis Filipe Bantim de Assumpção; Jaqueline Batista Cordeiro; Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto; Rodrigo de Moura Santos	
Afrocidadanização: Uma perspectiva decolonial para uma educação antirracista.....	p.333
Reinaldo da Silva Guimarães; Luciene Gustavo Silva	
Pedagogia engajada de bell hooks: contribuições para o ensino transgressor.....	p.369
Valéria da Silva Lima	
Notas biográficas.....	p.397

Coreografías de incertezas: Reaprender a enseñar la historia de las danzas¹

Eugenia Cadús

La libertad es siempre y exclusivamente para el
que piensa de manera diferente.

Rosa Luxemburgo

Digresión (discreción) previa

Esta nota aclaratoria resulta necesaria y a la vez es una puesta en práctica de algunas ideas que expondré a continuación, tales como no borrar al propio cuerpo que escribe ni su lugar de enunciación.

Quiero compartir con ustedes que se me dificulta iniciar este escrito sin la presente aclaración que dé cuenta de la coyuntura actual de la Argentina, así como de ciertas idas y vueltas, dudas, preguntas recientemente abiertas etc., que se podrán observar en el texto. Cuando comencé a escribir este artículo tenía algunas “certezas” que se vieron sacudidas por el resultado de las elecciones presidenciales de noviembre de 2023, momento en que estaba terminando el escrito. El ascenso de la extrema derecha en el país, en una versión aún desconocida, abrió la puerta a temores e inseguridades varias, que dejé permear en la escritura y que me hicieron replantear el modo de exponer algunas de las ideas originales.

Quisiera aclarar entonces que, si bien voy a abogar por incertezas en la historiografía, como método y pedagogía, me refiero a oponernos a aquellas aserciones – certezas – que se repiten en la narrativa dominante sin ser complejizadas o expuestas a una interpretación o descripción “densa” que evidencie su construcción, sus luchas internas (explicaré esto

¹ Este trabajo contó con el apoyo financiero de la AGENCIA I+D+i, FONCyT (PICTO-UNA-00007 “Historiografías en movimiento. Archivo, recreación y nuevas metodologías para abordar la historia de la danza argentina”).

más adelante). Sin embargo, hay ciertas certezas, o cuestiones que creíamos debates saldados, como la defensa de los derechos humanos o la gratuidad de la educación, que no se incluirían en esta dimensión dominante. Cuando hablo de las incertezas entonces, me refiero a poner en cuestionamiento aquellos hechos de la historia hegemónica que, en su construcción como tal, no hace explícitos los entramados de poder (desarrollaré esto luego). Sin embargo, hay certezas que, por el contrario, tienen que ver con luchas ganadas, con batallas culturales que no se muestran sin sus debates pero que, no obstante, son derechos conquistados. Ahora, las derechas invaden nuestras vidas con *fake news*, procedimientos retóricos falaces y consignas vacías que se repiten 24x7 en los medios de comunicación y redes sociales, poniendo en duda dichos derechos. Quiero aclarar enfáticamente que no estamos hablando de lo mismo. Por el contrario, las metodologías y pedagogías que voy a exponer a continuación se vuelven más relevantes en el presente contexto para dismantelar estos discursos de odio.

Mantener la memoria activa se vuelve vital para impedir que nos roben los derechos, las garantías y hasta las palabras y consignas más hermosas y combativas que tenemos, como la “libertad”. Por ello el epígrafe elegido. La frase extraída de “La Revolución Rusa” (1918), escrito por Rosa Luxemburgo en prisión, forma parte de su ferviente defensa de la democracia en la que concibe que toda la masa del pueblo debe participar de la vida política, económica y social, y no solo, “los argentinos de bien” – como dice el partido recientemente electo y sus líderes. Es más, la frase de Luxemburgo inicia del siguiente modo: “La libertad sólo para los que apoyan al gobierno, sólo para los miembros de un partido (por numeroso que éste sea) no es libertad en absoluto.” Y más adelante, afirma, haciendo hincapié en la construcción popular, que “Lo negativo, la destrucción, puede decretarse; lo constructivo, lo positivo, no”.

Sean disculpar, queridxs lectorxs, lo errático de mi discurso. A lo largo del presente escrito seguiré profundizando en algunas ideas, otras, quedarán simplemente esbozadas, ya

que el presente (cargado de pasados diversos) me apremia (como la escritura del grafiti que explicaré). Continuaremos nuestro diálogo, espero, en las aulas, en los teatros y en otras publicaciones, espacios a defender para que sigan siendo lugares de libertad.

Introducción

Al terminar un curso sobre historia de la danza que dicté en un país de Europa, una estudiante me dijo que estaba contenta, que había llamado a su madre y le había contado con ilusión que en las clases estábamos hablando de las protestas de Colombia del 2021 y de la desmonumentalización y que habíamos visto imágenes de las estatuas derrocadas. Por fin advertía algo de “su” historia en “La Historia”. Esta devolución resuena en mi cabeza al iniciar este escrito y me hace pensar en la importancia de vernos en la historia, de ser parte activa de ella, y no simples espectadores. También me conduce a pensar en la necesidad imperiosa de dar voz a diferentes actores, en quién citar, en qué legados incluir o no en las clases de historia de la danza, y principalmente en cómo habilitar otras historias, cuerpos, voces y movimientos, que resuenen en lxs estudiantes y lxs docentes, y reflejen sus/otras experiencias, vivencias, y existencias, y que posibiliten “reexistencias” (Albán, 2013).

En este sentido, me pregunto: ¿Cuál es nuestro rol como docentes de historia de la danza? ¿Es acaso el del saber erudito que enseña datos, hechos, certezas y una falsa idea de completitud? ¿O es el de promover reexistencias, plantear problemas, evidenciar procesos y complejidades? Considero que como docentes debemos dar herramientas para interpretar, antes que narrativas totales tranquilizadoras.

Para un cambio epistémico decolonial de la historia de las danzas debemos analizar la narrativa hegemónica, desmonumentalizarla y “grafitearla”, tal como he propuesto en escritos previos (Cadús, 2019, 2022a, 2022b). Pero este cambio no puede darse sino de la mano de reflexiones pedagógicas. Por ello, el presente artículo retoma, para pensar la enseñanza de la historia de las danzas, la propuesta de Raúl Fernet-Betancourt

(2004) sobre la necesidad de reaprender a enseñar la filosofía, lo que implica modificar la relación que se establece con la historia de esta pasando de la imagen del “panteón” o “museo” a la del “taller” que trabaja con las obras como parte de nuestro mundo, de modo situado y en clave intercultural. Así, se pasaría de una idea de “intocables” de la historia a un vínculo activo con las obras, en donde se las revisa, se las analiza y no solo se las observa a la distancia.

El presente escrito tiene el propósito de analizar críticamente los vínculos entre danza, historia y memoria en la enseñanza de esta práctica. ¿Cómo estudiamos, creamos y enseñamos danzas? ¿Qué cuenta la historia establecida y cómo se adapta o no a nuestras experiencias? ¿Qué (in)visibilizamos en estas prácticas? ¿Cómo enseñar desde el pensamiento crítico y no desde las certezas tranquilizadoras?

Para responder estas preguntas, en primer término, el artículo plantea a la historia como coreografías (Foster, 2013) en las que debemos indagar en sus particularidades, desvíos y olvidos, situándolas. Resulta necesario pensar la danza local y regional en su especificidad y en traducción intercultural respecto a las narrativas hegemónicas, haciendo explícito el locus de enunciación. Para ello, debemos revisar los cánones y cómo se transmiten en la educación de la práctica de la danza (no sólo en las clases de historia de la danza sino también en las salas de ensayo). A partir de esto, en segundo lugar, se propone la necesidad de construir conocimiento desde la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial, y las memorias personales y colectivas, para investigar y enseñar la historia de las danzas, ampliando el horizonte de posibilidades y de inteligibilidades, en diálogo con otras epistemologías.

Trabajar con la historia de la danza supone también coreografiarla, tal como expone Susan Foster (2013, p. 22). Coreografiar la historia, dice la autora, “es en primer lugar asegurarse de que la historia está hecha por cuerpos, y luego reconocer que todos esos cuerpos, al moverse y documentar sus movimientos, al aprender sobre el movimiento pasado, conspiran continuamente juntos y son objeto de

conspiración.”. Esto constituye para Foster un gesto contra la voz universalista la cual trata al sujeto histórico como un cuerpo de hechos en su pretensión de objetividad. No obstante, debemos atender a lo que propone Marta Savigliano (2009), desde una perspectiva descolonizadora. Esto es, que la coreografía, operando como archivo, es una herramienta estratégica desarrollada sistemáticamente y reivindicada por la tradición occidental de la danza. Históricamente ha sido la herramienta con la cual se determina qué es danza y qué no lo es, o como propone Savigliano, ha sido un modo de incluir en el archivo de las danzas a aquellas prácticas dancísticas que se encuentran por fuera del canon artístico hegemónico (universalista, occidental y eurocentrado), las cuales “bajo el disfraz de La Danza (la coreografía y su continuidad como Ballet/Danza Moderna/Danza Posmoderna)” son siempre una ‘fusión’.” (Savigliano, 2009, p.177). Ahora bien, el entender a la historia como coreografía significa también comprenderla como espacio de esta disputa.

Savigliano (2009, p.175) también señala que “La coreografía puede transformar lo que sea en danza al capturar sus movimientos constitutivos y puede hacer bailar cualquier cosa al infundir movilidad”. Es aquí donde encuentro una potencia, una “fractura” (Grüner, 2007) en este sistema totalizante que se supone homogéneo, armónico, simétrico y global. Se evidencia su capacidad de infundir movimiento y a la vez de controlarlo, de dar movimiento a los cuerpos y a la vez dominarlos, de registrar las danzas y ser un instrumento de colonización. En esta “falla” material y originaria de la coreografía es que deviene un espacio de disputas, de conflicto y de poder, y es allí donde identifico la capacidad creativa y viva que aporta la coreografía para pensar la historia. Así, el presente artículo postula la necesidad de creación de otras coreografías no totalizantes, coreografías de las incertezas. Que pongan en el centro a los cuerpos y sus luchas, sin perder de vista las propias disputas que implica la coreografía en sí.

Este conocimiento puede ser trabajado y creado en las aulas a partir de la “pedagogía crítica” desarrollada, entre otros,

por Henry Giroux (1990). Se parte de entender a la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades y el rechazo a las relaciones en el aula que descartan la diferencia. La pedagogía crítica propone a través de la práctica, que lxs estudiantes reflexionen consciente y responsablemente, desde un contexto particular, sobre la sociedad, la realidad y la cultura. En este caso, sobre la historiografía de las danzas locales y sobre aquella que se propone como universal. Así, se busca que lxs estudiantes cuestionen el discurso dominante y promover otras historias. Me interesa pensar las aulas y la historia como intranquilizantes.

Para exponer estas ideas, el artículo analiza la experiencia del taller “Memorias en movimiento” dictado en marzo de 2023 en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de Buenos Aires. Este taller teórico-práctico facilitado por el Grupo de Estudios de Danzas Argentinas y Latinoamericanas² que dirijo, se planteó como un ejercicio de puesta en común de nuestras memorias para crear colectivamente otros relatos históricos. Buscando repensar las

² El Grupo de Estudios de Danzas Argentinas y Latinoamericanas (GEDAL) está radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano “Luis Ordaz” de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Es un espacio de estudio, intercambio e investigación interdisciplinar que busca construir conocimiento sobre y desde las danzas locales y regionales en su especificidad, con perspectiva decolonial, y en diálogo hemisférico con los países hegemónicos. Las líneas de trabajo son danza e historia (perspectiva crítica de la historia, historia social y política de la danza, archivo y recreaciones), y danza y trabajo (políticas culturales y mercado). Desde 2018 el GEDAL ha realizado diversas actividades educativas y científicas centradas en los Estudios de Danza Argentina y Latinoamericana, en contextos académicos y artísticos y culturales. El GEDAL está dirigido por la Dra. Eugenia Cadús, y sus miembros, investigadoras, becarias doctorales, profesoras y estudiantes dedicadas a los Estudios de Danza son Ayelen Clavin, Victoria Alcalá, Irene de la Puente, Aldana Iglesias, Sofía Rypka y Ana Pellegrini. El primer libro del grupo, titulado “Danzas desobedientes” fue publicado en 2022 por la editorial EUFyL y es de descarga gratuita: <http://publicaciones.filo.uba.ar/danzas-desobedientes>

memorias colectivas y las personales, se trabajó en elaborar historias de reexistencia desde lo residual.

La cultura dominante en la historia de las danzas

Ya me he dedicado en varios escritos a analizar la historiografía hegemónica de la danza (Cadús, 2019, 2022a, 2022b), sin embargo, en cada ocasión me interesa profundizar más en algunas ideas o perspectivas. En este punto, y dada las palabras preliminares, me parece central, antes de continuar, definir algunos conceptos que usamos habitualmente, a veces simplificándolos en su uso común, empezando por la noción misma de “historia/narrativa hegemónica” o “dominante”.

La hegemonía según Antonio Gramsci, es la sustancia del sentido común, constituida por estructuras complejas que deben renovarse, recrearse y defenderse constantemente, por lo tanto, también son desafiadas continuamente y pueden ser modificadas, tal como explica Raymond Williams (2012). La hegemonía, aclara Williams, no debe ser entendida como mera opinión o manipulación, sino que,

Se trata, por el contrario, de un cuerpo integral de prácticas y expectativas; de nuestros gastos de energía, nuestra comprensión de la naturaleza del hombre [en el sentido de ser humano] y de su mundo. Es un conjunto de significados y valores que, en tanto son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmatorios. Por lo tanto, constituye un sentido de realidad para la mayor parte de la gente en la sociedad; [...] De todas formas, no se trata en ningún caso, excepto en la operación de un análisis abstracto momentáneo, de un sistema estático. (Williams, 2012, p.59).

Además, señala el autor, que solo es posible comprender la cultura dominante si se analiza el proceso de incorporación social real del cual depende. En este proceso, “las instituciones educativas son, generalmente, las principales

agencias de transmisión de la cultura dominante” (Williams, 2012, p.59). Estas reproducen la “tradicción selectiva” en la que se hace pasar a la cultura dominante como “la tradición”, es decir, como aquel pasado significativo. Sin embargo, tal como explica Williams (2012, p.60), la selectividad es el punto clave:

La manera en que, a partir de una extensión de pasados y presentes posibles, ciertos significados y prácticas son elegidos para ser enfatizados, mientras que otros significados y otras prácticas son desatendidas y excluidas. También es crucial, y quizá todavía más importante, el hecho de que algunos de estos significados y prácticas sean re-interpretadas, diluidas o configuradas de forma tal que apoyen o al menos no contradigan otros elementos dentro de la cultura dominante.

Estas ideas resultan clave en tanto debemos desentrañar la composición de la cultura dominante a riesgo de continuar repitiendo la tradición selectiva de modo acrítico, sin cuestionarla o comprender cómo está compuesta. Debemos entonces interpretar la historia de la danza, realizar una “descripción densa” de la cultura, tal como propone Clifford Geertz (2003) basado en Gilbert Ryle. Es decir, hay que desentrañar las estructuras de significación, los códigos establecidos. En este sentido, considero que el rol docente no debe ser el de la reproducción de la hegemonía sino que por el contrario, la educación debería liberarnos, tal como proponía Paulo Freire. Por ello, urge repensar nuestras prácticas pedagógicas, así como los currículums, que encierran más profundamente aquella tradición selectiva, aquel pasado que “debemos” conocer y no repensar, discutir o interpretar.

A riesgo de repetirme, voy a resumir brevemente algunas cuestiones acerca del cuestionamiento y operaciones de pensamiento crítico que debemos hacerle a la historia hegemónica de la danza y sus monumentos, pero desde la perspectiva educativa y del rol docente. Subyacen a lo que sigue, las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñamos historia de

la danza? ¿Cuál es el objetivo de tal materia en la formación de artistas, investigadores y/o críticxs de danza?

En primer lugar, considero que si la respuesta a estas preguntas incluye el presupuesto base de que lo hacemos para que comprendan la propia práctica, se está reproduciendo una visión de “presentismo” – es decir, una construcción de linealidad de la historia que genera un imaginario de continuidad en el que el pasado se propone como una recta que llega hasta el presente – que puede resultar perjudicial ya que el aula se transforma entonces, en un espacio de legitimación y reproducción de las prácticas dominantes existentes. Tal como expone Alexandra Carter (2004), debemos romper con la idea totalizadora de la historia en la que existen períodos claros que tienen un inicio, un desarrollo y un fin, aunque tenga cierta utilidad en la enseñanza. Esto genera etiquetas que ocultan las prácticas que no concuerden con las características predominantes de un período, a la vez que naturaliza los recortes realizados por la historiografía. Asimismo, se reproduce una visión positivista de la historia, ligada a la idea de progreso y al dato objetivo. Y aunque pueda parecer que esta es una discusión ya salvada, solo cabe prestar atención a los libros de divulgación de historia de la danza o a charlas y conferencias con el mismo fin que aún se estructuran de este modo y que muchas veces incluyen frases como “la evolución de la danza”. Del mismo modo se podrían revisar los programas y currículums de diferentes carreras de grado o profesorado de danza y observar que no difieren de esta estructuración presentista y positivista de la historia.

Se advierte que la historiografía dominante de la historia de las danzas crea de este modo, con su tradición selectiva, un canon y genealogías determinadas organizadas en una historia progresiva. Estos discursos legitiman una danza, una tradición y un origen por sobre otros lo cual reproduce una colonialidad del saber, en el caso de los países de Nuestra América. El inicio siempre está en Europa o Estados Unidos, y la danza local se crearía como periférica a este supuesto centro, lo cual plantea una otredad espacial y temporal, que

instala la idea de terrenos vírgenes que reciben danzas cuyo origen es otro lugar. Tal como explica Fabián Barba (2017), en este proceso hay una espacialización del tiempo histórico que determina una “negación de simultaneidad” (Lander, 2016) a prácticas subalternas.

Cabe aclarar entonces que la historiografía dominante en nuestra región, no sólo refiere a La Danza, sino que hace hincapié en la idea de “en” América Latina (o cualquier país de este territorio). Frente a esta idea ya he propuesto (Cadús, 2019, 2022b) la utilización de la preposición “de” o el gentilicio (ej. latinoamericana), no de un modo esencialista sino evidenciando los procesos de traducción intercultural. Considero que la preposición “en” enfatiza, por un lado, que la danza se “importa” de supuestos “centros” hegemónicos con dificultades para producir desde lo local, y por el otro, que la danza, como práctica no se encuentra lo “suficientemente” desarrollada (Cadús, 2019). Subyace a su vez, en esta última afirmación, una idea de progreso y teleología: la danza debe progresivamente alcanzar la autonomía dada por el modernismo estético. Este planteo sigue la propuesta de Clement Greenberg (1960) y Arthur Danto (2009) y acarrea colonialidad del tiempo y del espacio. De este modo, se crea un canon que legitima o excluye prácticas, cuerpos, voces, archivos. Barba propone que esta narrativa en búsqueda de la “pureza”, lineal y progresiva, refleja la ideología del desarrollo y el progreso que propuso que la modernidad y el capitalismo se globalizó a lo largo del tiempo, originándose en Europa y difundándose luego por el resto del mundo. Esta estructura de “primero en Europa y luego en otro lugar” es la base de la temporalidad histórica propuesta por el historicismo. El historicismo propone al tiempo histórico como una medida de distancia cultural y desarrollo institucional entre Europa y el resto del mundo. De este modo, desde un punto de vista estético, la idea de “pasado de moda” refiere a la idea de subdesarrollo y de dependencia (Barba, 2017).

Si enseñamos la historia de las danzas como una totalidad abarcable, asible, y la transmitimos como una

sucesión de hechos pre digerida, solo estamos reproduciendo la cultura dominante, y legitimando su tradición selectiva, aunque cambiemos los nombres de nuestras clases y sus programas. En esta idea de totalidad, además, se lleva tranquilidad a lxs estudiantes quienes experimentan ese saber como un hecho objetivo y certero. Por lo tanto, como he dicho ya, respecto a la historiografía, que el cambio no debe ser meramente enunciativo sino epistemológico (Cadús, 2019), en el caso de la educación, también es así. No nos sirve cambiar las etiquetas universalistas por etiquetas nuevas, el cambio debe ser epistemológico y debe ser, fundamentalmente, pedagógico. Tal como señala Giroux (1990, p.109),

La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva; es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y los valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo intrascendente.

Propongo interpretar o describir densamente la historia de las danzas indagando en las particularidades, disidencias y olvidos, desde una “lugarización” (Wilcox, 2018). Carter plantea ver la historia como una red entramada de discursos, abogando por el estudio de aquellas prácticas que no necesariamente contribuyan al “desarrollo” del arte hasta hoy en día, pero que en su momento fueron significativas. Esta crítica al “presentismo” bajo el cual la historia de la danza debe servir a los valores o prácticas del presente nos permite comprender que hacer y enseñar historia de la(s) danza(s) es importante, aunque no valide gustos e ideas artísticas actuales, e incluso puede ser más necesario hacer este tipo de historia

que nos ayude a superar los sesgos de nuestro tiempo (Wilcox, 2018).

Ahora bien, en consonancia con estas ideas, me interesa dar lugar a las Otredades, otras voces, otros cuerpos, otros archivos, otras lógicas de archivo, otros repertorios etc. Y digo “dar lugar” en un sentido literal, ya que para introducir relatos no hegemónicos deberemos hacer espacio real en nuestras clases, programas y currículums. “En el momento actual [...] en el que la danza moderna y la danza posmoderna [y no olvidemos al ballet] disfrutan de un estatus cada vez más hegemónico en la programación y la educación de la danza en todo el mundo, es particularmente urgente investigar esas voces históricas [las voces de resistencia al colonialismo]” (Wilcox, 2018, p.163). Así, frente a La Danza (con mayúscula) que resulta una estrategia homogeneizadora, totalizante y representante de intereses políticos, sociales y económicos de dominación, he propuesto una danza o danzas con minúscula y en plural para incluir nuevas fuentes y nuevos sujetos de la historia – cambio que, insisto, debe ser epistemológico y no meramente de enunciación (Cadús, 2019).

Debemos alejarnos de la idea del panteón o museo de la historia, y de la problemática idea de “las obras maestras”, o los “clásicos”, en las que debemos justificar y excusar “como productos de su época” sus violencias racistas y colonialistas, tal como señala Hanna Järvinen (2023) respecto a la compañía Les Ballets Russes y a las obras del modernismo en general. Basándose en las críticas feministas del canon, Järvinen propone que la hegemonía se perpetúa a través de la exclusión o silenciamiento de interpretaciones diferentes a las obras del canon. Así, las críticas poscoloniales, decoloniales, o feministas, por ejemplo, tienden a ser descartadas como opiniones personales, marginales, interpretaciones erróneas, o como irrelevantes para un supuesto valor trascendental de la obra de arte, de la narrativa maestra (Järvinen, 2023). Järvinen (2023, p. 441) agrega que,

En la danza, las justificaciones conservadoras para sostener al canon radican en argumentos sobre custodiar la intención y el legado de los autores que buscan preservar para las generaciones futuras lo que se entiende como “obra auténtica y original”. [...] La afirmación de que estas obras son, efectivamente, “clásicos” ajenos a la crítica, que deberían enseñarse por su valor estético inherente, normaliza el orden racista.

Ante estas operaciones de la cultura dominante, la autora propone que para resistir al canon debemos, en primer lugar, revelar la ignorancia deliberada que existe en la academia. Hay que nombrar el problema y hacer visibles y sujetos de la crítica a los procedimientos que se repiten y al escenario de la modernidad llamarlo por la ficción que es, para, luego, resistir activamente a través de un “cuestionamiento epistemológico y ético del yo” (Järvinen, 2023). Debemos “tomar conciencia de las complejidades involucradas en la formación de puntos de vista, el doloroso reconocimiento de años de adoctrinamiento, es tan crucial para entender el privilegio como lo es para cualquier resistencia.” (Järvinen, 2023, p.450-451) Esto es lo he propuesto hacer en este apartado, para finalmente reconocer que las historias, en plural, son inestables y políticas, a la vez que constituyen declaraciones en el presente para el futuro (Järvinen, 2023), lo cual se hace evidente en la formación, en la educación.

Memorias en movimiento

El taller “Memorias en movimiento” se llevó a cabo los domingos 5, 12, 19 y 26 de marzo de 2023 en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Este espacio cultural es emblemático ya que se ubica en la ex ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada), uno de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio clave durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). En 2008, durante la primera presidencia de Cristina Fernández de

Kirchner, se creó el centro cultural como un organismo público dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en el marco de las políticas públicas de Memoria, Verdad y Justicia. Su nombre homenajea al escritor argentino secuestrado y desaparecido desde 1976, Haroldo Conti.³

Durante el mes de marzo (mes aniversario del inicio de última dictadura, la cual comenzó el 24 de marzo de 1976), se conmemora en la Argentina el denominado “Mes de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. En este marco, el centro cultural organiza diferentes actividades. Una de ellas, en 2023, fue la programación de danza⁴ titulada “Mirar dentro. Memoria, dolor, poder” en la que se incluyó el taller. La acción estaba descrita en la web del siguiente modo: “Mirar Dentro como una forma de meterse en los estados, de percibir las fibras que componen, de observar los mecanismos que mueven. Mirar Dentro como *un acto de puesta en común colectiva de nuestras memorias, recorridos e historias*. Mirar Dentro como un acto de *revisar*.”⁵ (el destacado es mío) E incluyó, además del taller, las funciones de dos obras: *Los ojos mudos, conversaciones sobre el dolor* de Carla Rímola y Ayelen Clavin, y *Matka* de Julieta Rodríguez Grumberg. Todas estas actividades fueron gratuitas y cabe destacar que, a pesar de que el predio se encuentra bastante alejado del centro de la ciudad y de que las actividades se realizaban en día domingo, la capacidad para las funciones y el taller estuvo completa. En el caso de este último, contamos con la participación de 30 personas.

Este contexto general – espacial y temporal – no fue ajeno a las reflexiones que surgieron en el taller, y dio un peso y densidad a cada discusión, difícil de describir en palabras. En cada encuentro de tres horas de duración se abordaron reflexiones sobre la historia local de las danzas en tensión con aquella autodenominada universal. El taller proponía las

³ Para más información sobre el CCM Haroldo Conti visitar su página web: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/areas/institucional/institucional.php>

⁴ La programación del área de danza estuvo a cargo de Luciana Daspolo y Mara Padilla.

⁵ <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2023/03/mirar-dentro.php>

siguientes preguntas: “¿Cómo estudiamos, creamos y enseñamos danzas? ¿Qué cuenta la historia establecida? ¿Qué (in)visibilizamos en estas prácticas? ¿Reproducimos un canon o creamos nuevos?” Así, los encuentros se planteaban como un ejercicio de puesta en común de nuestras memorias para crear colectivamente otros relatos históricos, buscando repensar las memorias colectivas y las personales para elaborar tácticas de resistencia y criticidad. A modo de cierre del taller, se organizó una muestra, abierta al público, para exponer el proceso trabajado y las tácticas creadas para movilizar las memorias.

Lxs participantes fueron, en su mayoría, miembrxs de la comunidad de la danza (bailarines, coreógrafxs, académicxs y docentes), de diferentes edades, formaciones, lugares de Buenos Aires (provincia y capital), trayectorias técnicas y estéticas, por lo que estaba caracterizado por la heterogeneidad, más allá de ciertas preguntas en común. Y desde el primer día se les pidió, en vistas a la última acción abierta al público, que comiencen a pensar en lo “residual”, en lo que queda fuera de la historia de la danza o de sus propias historias en vínculo con la danza. La imagen de los restos o residuos era también evocada desde la difusión del taller (Imagen I), que muestra el grafiti de Banksy, donde una gimnasta hace equilibrio sobre sus manos apoyadas en los escombros de un edificio bombardeado en Ucrania.



Imagen I – Imagen de difusión del taller

En los primeros encuentros se abordó el canon de la historia de las danzas desde la perspectiva de “grafitear la historia” (Cadús, 2022a). Este concepto o abordaje teórico-metodológico consiste en una metáfora que propone a la historiografía dominante como paredes del espacio público que se proponen lineales (continuas), blancas, pulcras y puras, a ser intervenidas por el grafiti como táctica irreverente, como iconoclasia laica. El concepto defiende la intervención gráfica como crítica, como cuestionamiento de lo establecido y del deber ser, así como una escritura del riesgo a la que lxs historiadores deberían responder. Grafitear la historia y derribar sus monumentos

no significa negar el pasado, sino que, por el contrario, consiste en traer al presente un pasado no contado. Y el hecho de que esta lucha por la

memoria acontezca en el espacio público que refiere a la construcción de narrativas dominantes donde unxs tienen un lugar simbólico central y otrxs no están representadxs, expone la herida colonial y su violencia epistémica (Mignolo, 2007). Tal como nos recuerda la célebre frase de la tesis sobre la historia número siete de Benjamin, acerca de los bienes de cultura que portan los dominadores, es decir, los herederos de los vencedores: “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (1989, p.182). Por este motivo, lx historiadorx del materialismo histórico debe tomar distancia, en el sentido del espectador distanciado brechtiano. El grafiti como táctica puede servir a tal distanciamiento, para generar pensamiento crítico. Además, la iconoclasia de estas manifestaciones refiere a la necesidad de no celebrar un pasado lleno de injusticias, racismo, colonialismo y genocidios, pero no significa olvidarlo, sino “peinarlo a contrapelo”. (Cadús, 2022a, p.98-99).

Así, desde las experiencias personales, los conocimientos previos, los nuevos dados por las facilitadoras del taller y el grupo participante, y la mirada crítica hacia la propia realidad y contexto, se desarrollaron diversos y ricos debates que nutrieron los trabajos finales. Para estos, lxs participantes se organizaron en cuatro grupos y desde la idea de los restos o lo residual (aquello no incluido en la historia dominante de la danza), crearon una intervención como táctica para indagar y dismantelar el canon (o un aspecto del mismo) desde la memoria personal y colectiva. Partiendo, de este modo, desde el “cuestionamiento epistemológico y ético del yo” que propone Järvinen (2023).

Uno de los grupos dispuso una cortina en una esquina de la sala, tras la cual se sentaban, turnándose para leer “secretos”, cosas no dichas de la danza (Imagen II). En primer lugar, leyeron experiencias propias, en particular, violentas, tal

como una situación de abuso por parte de un docente. Luego, sumaron experiencias del público, quienes podían escribir anónimamente sus historias, en papeles disponibles sobre una mesa que se encontraba al lado de la tela como puede observarse en la fotografía (Imagen II). La mesa tenía un cartel que invitaba a lxs presentes a escribir y titulaban esa instancia con otro cartel que decía: “Archivo de las historias de violencia en la danza”. Las artistas iban tomando estos escritos que se sumaban al archivo, y leyéndolos tras la cortina para quien se acercara a escuchar. Se planteaba así un archivo que discurría entre lo público y lo privado, entre lo dicho y lo no dicho – o dicho a modo de secreto.

En una línea similar, otro de los grupos posicionó sobre una mesa, manuales de historia de la danza junto a papeles y lapiceras. La mesa portaba el título de “Enciclopedia universal del recuerdo artístico local”. Al abrir los libros uno podía leer otras historias, personales o no, que no estaban incluidas en los relatos allí vertidos. Asimismo, lxs espectadores podían incluir sus propios relatos o preguntas que cuestionen, hackeen o grafiteen las historias de los manuales o “historias generales/universales” (Imagen III), invitadxs por un cartel que decía: “Están invitades a leer. Escribí tu recuerdo artístico para construir una/s historia/s local/es”.



Imagen II – La escena preparada para la intervención “Archivo de las historias de violencia en la danza” en la apertura al público del taller



Imagen III – La intervención “Enciclopedia universal del recuerdo artístico local” en la apertura del taller

En ambos casos aparece la idea del secreto, de lo anónimo que se hace público, y de las historias violentas acalladas por una historia hegemónica, que vuelve todo pulcro, blanco, continuo y homogéneo (Cadús, 2022a). Ahora sus voces, sus cuerpos, los de sus ancestros (en las enciclopedias se incluían historias sobre la familia de las artistas bailando, por ejemplo), los de sus maestros, y los de otros subalternos, se cuelan en los manuales de danza que trazan una historia supuestamente universal, o toman voz, aunque sea detrás de una cortina, para quien se acerque a escuchar. De este modo, se coreografía (al hacer foco en los cuerpos) la historia de las danzas y se cuestionan las supuestas certezas de la narrativa dominante.

Un tercer grupo dispuso en el suelo de la sala dos conjuntos de frases o palabras, agrupadas bajo los títulos “Agujeritos del corazón” y “Curitas”. Estas categorías hacen referencia a una canción del programa televisivo de los 90, “Chiquititas”, titulada “Corazón con agujeritos”⁶. Esta referencia provenía del recuerdo de uno de los bailarines del grupo quien desde pequeño gustaba de disfrazarse y bailar junto a su hermana. Una vez, se disfrazó de corazón (se vistió con un corazón de cartón que la hermana había utilizado en un acto escolar y que, como un chaleco, cubría su pecho y espalda) y cantó la canción del programa infantil. Esto quedó registrado en un video familiar, a partir del cual el bailarín reflexionaba con sus compañeras de grupo sobre cuestiones en torno a la masculinidad y a lo gay o queer. En su performance, el grupo entraba portando una gran caja con forma de corazón con la música de la canción infantil sonando desde dentro de la misma (Imagen IV). Actuaban como si la caja les pesara mucho hasta que la colocaban en el suelo. En este corazón de cartón rasgado, agujereado, podía leerse: “Uní los pares. Metelos aquí?”. Luego de un tiempo en que el público podía cumplir la tarea demandada por la leyenda de la caja, el grupo volvía a ingresar a la sala y comenzaban a leer en voz alta los papeles de ambos grupos, sacándolos, cada vez con mayor frenesí, en un apuro por curar ese corazón y aliviarlo. Aquí, las memorias personales no estaban evidenciadas pero sí invocadas como memoria colectiva a través de la cultura popular ya que dos generaciones escucharon y bailaron la música de “Chiquititas”, y el público podía sentirse identificado con la metáfora. De este modo, me resulta interesante que no solo se incluyen las historias personales en diálogo con el canon (las frases remitían a violencias del canon de la danza), sino que se trae a la

⁶ Las frases más recordadas por la memoria colectiva popular argentina de la letra de la canción son los siguientes versos: “Tengo el corazón ‘ajeritos’/ Y no me lo puedo curar/ Se me está muriendo de a poquito/ Con cada dolor se muere más. // Si tu corazón tiene ‘ajeritos’/ Juntas lo podemos ayudar/ Vamos a curarlos con mimitos y con mucho amor (con mucho amor)/ Se sanará”.

discusión a la cultura popular y de masas, habitualmente excluida de la historia dominante de las danzas.



Imagen IV – La performance “Corazón con agujeritos” en la apertura del taller

Por último, en el día de la muestra, el público ingresaba a otra sala – que había servido de aula durante los encuentros del taller – y observaba la performance final, una intervención que comenzó siendo un dúo, pero terminó como un solo ya que unx de lxs intérpretes no asistió. La bailarina, vestida para parecer una muñeca Barbie sin ropa (Imagen V) – que aludía a su nombre, Bárbara, y su apocope –, reproducía un audio y realizaba acciones. El audio era un monólogo que reflexionaba sobre el proceso de construcción de la pieza y se centraba en su historia de vida ligada a la danza. Mientras escuchábamos esto, ella iba pegando etiquetas en su cuerpo referentes a modos de nombrarse, nombrarla, o referirse a su cuerpo, y que estaban vinculadas al audio. La intervención finalizaba con una danza al son de “Human” de The Killers, canción en cuyo estribillo suena la pregunta, “*Are we human or are we dancer?*” (literalmente se traduce como “¿somos humanos o somos bailarines?”), frase que la performer traducía con un cartel que sostenía en alto. La idea de pérdida de humanidad a partir a la

danza estaba no sólo en la canción y gesto final sino en todo el monólogo. Desde el inicio se presentaba con su nombre y vínculo posible de establecer con el modelo de cuerpo ideal y hegemónico de la muñeca Barbie, en comparación con aquel de la danza académica dominante. Asimismo, se hacía referencia a la palabra “bárbara” y “bárbaro” que, si bien en el lenguaje coloquial argentino pueden referir a algo positivo, excelente o destacado, su origen etimológico remite al balbucear, y por ende, a los pueblos dominados que no hablaban la lengua de su colonizador. El monólogo que divagaba como los pensamientos o los recuerdos, remitía a la idea de balbuceo, a la dificultad de hablar o el vacilar. Se propone así, en mi perspectiva, una historia a la que le cuesta hablar en el idioma del colonizador, pero también, una historia de las incertezas.



Imagen V – La performance de Bárbara en la apertura del taller

En el final del texto “Derribar monumentos y grafitear la historia de la danza” citaba a Adolfo Albán Achinte, quien afirma que

el acto creador es también una “pedagogía de la existencia” en tanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada

una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural *abogamos por la certeza*, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. [el destacado es mío] (Albán, 2013, p.450)

Estas palabras me siguen resonando a la hora de dar clases y las retomo aquí para proponer a la historia de las danzas y el modo de enseñarla como coreografías de la incerteza. Con esto entonces me refiero a las preguntas y reordenamientos que podamos hacer a los movimientos de la historia, poniendo a los cuerpos en un lugar central que dispute con los hechos supuestamente objetivos. Si la historia dominante está compuesta de hechos, certezas, como establecí previamente, tenemos que coreografiarla para infundirle movimiento y destacar a los cuerpos que la hicieron, hacen y escriben. Debemos hacer coreografías de incertezas e introducir preguntas críticas – en el sentido del pensamiento crítico. Es decir, dar cuestionamientos que pongan en duda aquella cultura dominante que aceptamos como verdadera. Se trata de un enfoque pedagógico que promueva el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de problematizar aquello que se trata como algo evidente, de convertir en materia de reflexión lo que antes se planteaba como una mera herramienta, “de examinar críticamente la vida que llevamos” (Giroux, 1990, p.108). Los diálogos interculturales que se propusieron en el taller refieren a la interculturalidad crítica (Walsh, 2009). Tal como expone Catherine Walsh, en base al pensamiento de Tubino, “El enfoque y la práctica educativos que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente sino su serio cuestionador.” (Walsh, 2009, p.203) Así, la interculturalidad crítica busca suprimir, con métodos políticos no violentos, la asimetría social y la discriminación cultural que imposibilitan un diálogo intercultural real, por ello, se debe comenzar por “visibilizar las causas del no-diálogo”

(Tubino *apud* Walsh, 2009, p.203), tal como señalamos en el apartado anterior.

Entonces las incertezas no se dan sobre valores y acuerdos sociales dados por las luchas populares, como decía al inicio del presente escrito, sino por cuestionar a la cultura dominante, a aquellos relatos que oprimen a Otrxs, que diluyen las luchas de poder en hechos con pretensión de objetividad, progresiones, etiquetas, presentismo, “obras maestras”, y en una totalidad falsa.

Entender a la historia como coreografías e interpretar cómo están compuestas, nos permite pensar que hay otros modos posibles de constelar la historia (Benjamin, 1989). Modos que no silencien los cuerpos de la historia y el propio cuerpo (Foster, 2013), que propongan otras preguntas, acercamientos o puntos de vista. Esto fue lo que se habilitó en el taller “Memorias en movimiento”.

En un espacio tan significativo para la historia argentina – y a la vez un espacio de disputa de ésta –, donde los cuerpos desaparecían, y que hoy es un sitio de memoria, las historias de cada participante del taller se vieron movidas por aquellas historias de las danzas que eran traídas a la discusión – sea la historia hegemónica o aquellas subalternas que se abrían paso para interrumpir la narrativa dominante.

Palabras finales

Al final de la muestra se realizó el cierre del taller junto al público. Organizamos una gran ronda donde todxs pudimos expresar nuestras conclusiones, aprendizajes y nuevas preguntas abiertas. Durante esta conversación se habló de la cuestión pedagógica ya que el grupo expresó haber aprendido sin que las clases hubieran sido una serie de conferencias. Asimismo, el público que asistió aprendió de las propuestas artísticas y corporales que los grupos realizaron. Y las facilitadoras aprendimos nuevas historias, preguntas y posibilidades de abordajes para enseñar. Y es que para la pedagogía crítica no solo se deben cuestionar los preceptos de la cultura dominante o hegemónica, sino también las relaciones

en el espacio áulico, las jerarquías y el lugar del contenido a enseñar. Lxs estudiantes son entendidxs como sujetos activos en el acto de aprendizaje, sin glorificar al docente como un experto dispensador de conocimiento, y, de este modo, sin amputar la imaginación y creatividad de lxs primerxs (Giroux, 1990).

Por lo tanto, no hay pasividad en el aprendizaje sino un examen crítico de las propias vidas y de la historia como un proceso. Así, la pedagogía y la interculturalidad crítica aparecen como herramientas para crear —coreografiar— historias de las danzas de y desde lxs Otrxs, lxs subalternxs de la historia, como un proyecto de reexistencia.

Frente a las ideologías de la libertad entendida en términos individualistas que están cada vez más en boga, como señalaba al inicio del escrito, rescato experiencias de lo colectivo, lo solidario, lo afectivo y el respeto, como este taller. Allí, las memorias colectivas y personales tomaron su dimensión política. Las narrativas hegemónicas fueron cuestionadas como tales y otras historias emergieron o fueron coreografiadas. Historias críticas, decoloniales, interculturales, localizadas, hechas cuerpo, que proponen nuevas preguntas, antes que nuevas certezas, y que propician existencias.

Fuentes

LUXEMBURGO, R. **La revolución rusa**. Epublibre, 2017 (1918).

Referencias Bibliográficas

ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**, tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 443-468.

BARBA, F. Quito-Brussels: A Dancer's Cultural Geography. In: FRANKO, M. (Ed.). **The Oxford Handbook of Dance and Reenactment**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 399-412.

- BENJAMIN, W. **Discursos interrumpidos I**: Filosofía del arte y de la historia. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- CADÚS, E. Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia. **Revista Intersticios de la política y la cultura, Intervenciones Latinoamericanas**, Córdoba, vol. 8, Nº 16, p.143-166, 2019. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/24507> Consultado el: 15 de jul. 2024
- CADÚS, E. Derribar monumentos y grafitear la historia de la danza. Tácticas irreverentes desde las danzas latinoamericanas / Derrubar monumentos e grafitar a história da dança. Tácticas irreverentes das danças latino-americanas. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, vol.01, n. 01, p. 89-107, 2022a. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/52504> Consultado el: 15 de jul. 2024
- CADÚS, E. Palabras preliminares: una historia, múltiples voces. In: CADÚS, E. (Dir.). **Danzas desobedientes**: estudio sobre prácticas de las danzas en Buenos Aires, 1940-2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022b, p. 11-30.
- CARTER, A. Destabilising the Discipline: Critical Debates about History and Their Impact on the Study of Dance. In: CARTER, A. (ed.). **Rethinking Dance History**: A Reader. Londres: Routledge, 2004, p. 10-19.
- DANTO, A. **Después del fin del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- FORNET-BETANCOURT, R. Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural. **Concordia Internationale Zeitschrift für Philosophie**, Aachen, n. 37, p. 1-145, 2004.
- FOSTER, S. L. Coreografiar la historia. In: DE NAVERÁN URRUTIA, I.; ECÍJA, A. (Eds). **Lecturas sobre danza y coreografía**. Madrid: Artea, 2013, p. 12-28.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003 (1973).

- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales:** Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.
- GREENBERG, C. La pintura moderna. In: GREENBERG, C. **La pintura moderna y otros ensayos.** Madrid: Siruela, 2006 (1960), p. 111-127.
- GRÜNER, E. El 'lado oscuro' de la modernidad. Apuntes (latinoamericanos) para ensayar en clave crítica. **Pensamiento de los confines**, Buenos Aires, N° 21, diciembre, p. 81-98, 2007.
- JÄRVINEN, H. Ballets Russes y blackface. Trad.: E. Cadús, S. Rypka, A. Pellegrini, A. Clavin, A. Iglesias, B. Arenas Arce, I. de la Puente. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 418-458, 2023.
- LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2016, p. 15-44.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina:** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.
- SAVIGLIANO, M. E. Worlding Dance and Dancing Out There in the World. In: FOSTER, S. (Ed). **Worlding Dance.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p. 163-190.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad:** Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2009.
- WILCOX, E. When place matters. Provincializing the "global". In: MORRIS, G.; LARRAINE, N. (eds.). **Rethinking Dance History:** Issues and Methodologies. Vol. 2. Londres: Routledge, 2018, p. 160-172.
- WILLIAMS, R. **Cultura y materialismo.** Buenos Aires: La marca editora, 2012.

Os textos reunidos nesta obra partem do impulso de construir bases sólidas e próprias para a reflexão, enquanto pesquisadores, e dessa insatisfação com as pressões epistemológicas, ainda hoje experimentadas, oriundas do colonialismo e da colonialidade. Das Artes à História, passando pela Pedagogia, a Educação decolonial apresenta diversas nuances capazes de refletir a diversidade que constitui a América Latina. Diante disso, nesta coletânea procuramos reunir autores que reflitam sobre os processos de resistência e a luta pela reexistência de grupos minoritários, como as populações afrodiáspóricas e os povos originários.

Embora cada uma das pessoas envolvidas tenha analisado e discutido os seus temas à sua maneira, vale destacar que as análises se complementam. Isso porque a luta contra a estrutura hétero-patriarcal e à supremacia da branquitude nos fez problematizar a forma como temos ensinado em nossas respectivas instituições. De fato, se a educação deve estar interessada em fomentar a democracia, os estudos decoloniais são instrumentos fundamentais para que esta luta seja devidamente elaborada, afinal, é por meio das instituições e das práticas de ensino que aprendemos a lutar, seja com o nosso corpo, seja com a palavra, visando dias melhores.

Com votos de uma ótima leitura.

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro