

“Seño, esto no es bailar”. Sobre el adultocentrismo y la danza

"*Seño*, this is not dancing". About adult-centrism and dance

Noelia Casella
noelia.casella@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María

Resumen

Este texto propone pensar las infancias desde la creatividad y lo contextual en el marco de un taller de danza comunitaria, donde el movimiento circula como un proceso y un saber compartido. En este sentido, el adultocentrismo y el coprotagonismo de las infancias en los procesos creativos son conceptos que ayudan a pensar nuevas formas de crear de manera colectiva.

Niños y niñas que generan sus propias danzas desde espacios situados y concretos en los que transitan su vida cotidiana con sus perspectivas y sensibilidades. Pensar las Ciencias Sociales desde los saberes situados permite contribuir a la generación de conocimientos que partan desde experiencias concretas.

Palabras clave: danza; adultocentrismo; infancias; coprotagonismo; contexto

Abstract

This text proposes to think about childhood from creativity and the contextual in the framework of a community dance workshop, where movement circulates as a process and shared knowledge. In this sense, adult-centrism and the co-protagonism of children in creative processes are concepts that help to think of new ways of creating collectively.

Boys and girls who generate their own dances from situated and concrete spaces in which they go through their daily lives with their perspectives and sensitivities. Thinking about the Social Sciences from situated knowledge allows contributing to the generation of knowledge that starts from concrete experiences.

Keywords: dance; dance; adult-centrism; Childhoods; co-starring; context

“Seño, esto no es bailar”. Sobre el adultocentrismo y la danza¹

El presente artículo abordará la experiencia de un taller de danza comunitaria denominado Danza al Frente del barrio La Calera de Villa María, el cual tuvo una duración de cuatro años (2015 a 2018). La pregunta-problema que guía este texto la puedo definir en los siguientes términos: ¿en qué medida este taller fue un ejercicio de romper con prácticas adultocéntricas?

El texto estará organizado de la siguiente manera: en un primer momento una descripción del taller de danza para comprender quiénes formamos parte del taller y el contexto del mismo. Seguido de esto, las preocupaciones e intereses como investigadora para poder luego, pensar las posibles relaciones entre el adultocentrismo, el coprotagonismo y la danza comunitaria. Hacia el final del texto, acerco algunas reflexiones en torno a los desafíos que se presentan al trabajar con niños y niñas.

Danza al Frente

El taller Danza al Frente fue una experiencia de danza comunitaria en el barrio La Calera de la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina. Esta expresión artística tiene la particularidad de construir sus creaciones de manera colectiva y con ejercicios de horizontalidad (Nardone, 2010, 2010, 2011, 2012; Pansera, 2005). En este sentido, desde los inicios del taller intentamos que sea un espacio donde todos los aportes sean tenidos en cuenta y donde cada quien se sintiera libre de expresar con el cuerpo y con las palabras aquellas las emociones que nos atravesaban (Casella, 2017, 2019, 2020, 2021).

Las talleristas del espacio teníamos en común el elenco Danzamble de la UNVM. Luego de un tiempo de trabajo en conjunto, nos pareció importante poder animarnos a nuevo espacios y objetivos y en esa dirección encaramos la posibilidad de crear este taller.

Danza al Frente comenzó en el verano de 2015 con un pequeño grupo de niños y niñas del barrio teniendo a una de las compañeras del elenco quien vivía en el barrio desde hacía algunos años y tenía militancia allí por lo que tenía relación con muchos vecinos y vecinas del territorio. En este marco, el campo fue construido (Guber, 2004, 2016) teniendo como marco general al barrio, pero con foco en el taller de danza.

Quienes participaban del taller eran niños y niñas del barrio La Calera o del Roque Sáenz Peña que está al lado, cruzando las vías (en la ciudad también se lo conoce como “Chaco chico”) y con el pasar del tiempo se sumaron algunos adolescentes varones (Casella, 2017, 2019, 2020). Algo importante a tener en cuenta es que, en los proyectos de danza comunitaria, tal como advierte Chillemi (2016) una de las características de esta modalidad de participación es la variabilidad de las personas y, por lo tanto, de la cantidad que participa. En este sentido, las creaciones que realizábamos las hacíamos pensando que era una posibilidad que, en el día de la presentación al público, la coreografía podía adaptarse a la cantidad de niños y niñas que pudieran estar.

En un primer momento los encuentros fueron en el salón del centro vecinal, pero luego de unos meses cambiamos a otro espacio ya que este debía ocuparse con otras actividades. El nuevo lugar fue cedido por la Escuela de lectura bíblica de la Iglesia evangélica del barrio. Las personas a cargo del lugar nos prestaban el espacio una vez por semana (Casella, 2020).

¹ El financiamiento de la elaboración de este texto es gracias a una beca de Finalización de Doctorado de CONICET (2020-2023). Las reflexiones aquí presentes forman parte del proceso de elaboración de tesis doctoral en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María.

La Calera, es un barrio popular de la ciudad atravesado por múltiples estigmatizaciones. Está dividido simbólicamente y materialmente en tres sectores: “la toma” (una ocupación de tierras originada en el año 2008), las casas originarias y, por último, el sector de casas construidas por la gestión municipal conocido como “las 74” por la cantidad de viviendas realizadas.

Como característica interesante del barrio también es importante resaltar que está atravesado por las vías del tren y la ruta nacional N°9, lo que simbólicamente y físicamente encierra al barrio y contribuye a ser foco de estigmatizaciones y prenociones negativas por parte del resto de la ciudad (Casella, 2021).

Bourdieu (1999) afirma que en las sociedades jerárquicas los espacios y las distancias sociales también están jerarquizadas y que existe un proceso de exclusión mutua entre las partes que se separan, una lucha. Estas distancias forman parte de una estructura y sus movimientos y desplazamientos dan cuenta de esta naturalización. “Entrar” o “salir” de La Calera se encuentra en el sentido común de la ciudad, ya que, si bien no hay nada físico que impida el libre tránsito, las características ya nombradas del barrio más los sentidos simbólicos que tiene este territorio dan cuenta de un lugar de peligroso acceso o al menos difícil (Casella, 2021). “El barrio estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan” (Bourdieu, 1999, p. 124).

A esto es necesario enmarcarlo también en la vigencia del Código de Faltas de la provincia de Córdoba que da lugar a la policía al ejercicio de ciertas prácticas arbitrarias ya que permite, por ejemplo, pedirle DNI o parar a jóvenes en la calle. De esta manera, que niños (en especial varones) y adolescentes de barrios populares puedan estar en los lugares más céntricos y turísticos de la ciudad no es tan habitual.

Butler (2017) hace referencia a que la vulnerabilidad e invulnerabilidad son distribuidas de manera desigual desde ciertos regímenes de poder. Si bien Butler alude a la situación de las mujeres, creo que, esta misma lógica puede aplicarse a los barrios populares, que no son esencialmente vulnerables, sino que corresponde a un contexto que vulnera y a una concentración de poder.

En un contexto de gran presencia del mercado (Martel, 2013; Rolnik, 2005) los lugares que son relegados suelen ser definidos por sus ausencias (del Estado, de la policía, de la escuela, etc.) (Bourdieu, 1999).

Por otro lado, en cuanto al sostenimiento económico del taller tuvimos aportes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Instituto de Extensión en dos convocatorias. Estos recursos fueron necesarios para viáticos, vestuarios, parlante, insumos para los encuentros, etc.

Acerca de mis preocupaciones e intereses

A lo largo de mi formación como politóloga, pensar el poder muchas veces estuvo relacionado con grandes procesos dentro de las instituciones del Estado, los movimientos sociales, los grupos de poder, las revoluciones, pero perdía de vista muchos aspectos vinculados a relaciones de dominio, de opresión, de desigualdad y jerarquías que tienen que ver con entramados menos evidentes y más cotidianos que se hacen cuerpo en los procesos de socialización y en las formas de vincularnos en el día a día.

Desde lo personal y como alguien que baila y comparte espacios de creación artística con muchas personas desde distintas ramas del arte, pero sobre todo desde la danza, considero fundamental y sumamente necesario pensar al arte como un constante ejercicio de ruptura con las individualidades para poder transitar espacios desde lo colectivo, lo comunitario y en términos de horizontalidad.

El taller fue concebido retomando nuestros conocimientos y formas de trabajar partiendo de las experiencias compartidas en Danza al Frente. Nuestra trayectoria como compañeras de grupo tenía que ver con el respeto al cuerpo de la otra, sus miedos, dolores, limitaciones, pero también en la confianza y en la seguridad de compartir espacios y escenarios con personas que conocíamos.

Para mantener un trabajo continuo una forma de organizarnos fue poder programar las clases de manera mensual. De esta manera, cada mes tenía un eje de trabajo como espacios, líneas, frentes, etc.,

que permitían realizar distintas actividades en relación a lo propuesto como, por ejemplo, crear secuencias que implicaran que tuvieran en cuenta todos los frentes del salón o que bailaran una canción por todo el espacio formando líneas con sus recorridos corporales.

Algo que solía ocurrir con frecuencia era que este tipo de propuestas fuera realizada durante un momento del encuentro, pero después de un tiempo, ya resultaba aburrida para los niños y niñas. Por otro lado, trabajar en un territorio también implicaba que había muchos momentos de charla, de llantos, de peleas que requerían ser dialogadas ya que había necesidad de una escucha a sus problemáticas. Los encuentros también variaban en función de las ganas y de la cantidad de niños y niñas que asistieran.

Como adultas muchas veces nos frustraba no poder llevar a cabo lo que teníamos planificado, pero con el tiempo entendimos que los cambios e imprevistos eran parte de la lógica del espacio. Estar atentas a estas necesidades ¿en qué medida rompe con prácticas adultocéntricas?

Acercamiento al concepto de adultocentrismo

El presente está atravesado por discusiones en relación a distintas formas de dominación y opresión que se presentan de distintas formas y una de ellas tiene que ver con las desigualdades y jerarquías en términos de generaciones. Poner en cuestión estas formas de opresión “es un hecho político y académico reciente y necesario” (Morales y Magistris, 2019, p.4).

El adultocentrismo reúne muchas desigualdades de distintos tipos (Alfageme et al., 2003). Existe una intersección de opresiones que tiene como eje la distancia generacional pero que incluye también saberes, prácticas de exclusión y normas (Vásquez, 2013).

“Silencio que estamos hablando los grandes” es una frase que hemos escuchado reiteradas veces en nuestras infancias y al día de hoy, muchas personas adultas la siguen diciendo a sus hijos e hijas. ¿Qué implica esta expresión? Que la palabra de los niños y niñas no tiene relevancia en una conversación con mayores. En este marco, las personas adultas son quienes saben qué necesitan, qué quieren decir, cuáles son sus deseos y así decidir en muchos aspectos de sus vidas.

En este sentido, es importante recordar y dejar en claro que las infancias y las adulteces son construcciones sociales y, por lo tanto, dinámicas, cambiantes en tiempo y en espacio (Freidenraij, 2020b; Alfageme et al., 2003). No existen las infancias universales², sino que hay una diversidad de niños y niñas que habitan sus vidas, sus barrios, sus escolaridades, sus familias desde una infinidad de posibilidades y es por ello no existe “la” infancia (Colángelo, 2003). Es interesante definir a las infancias como experiencias y, en ese sentido, son subjetivas y sociales (Freidenraij, 2020c), tanto las infancias como cualquier etapa de la vida no son homogéneas o uniformes. Los niños y niñas tienen distintos intereses, necesidad y formas de vivir.

En el entramado social, el adultocentrismo impregna y se disemina por diversas ramas de la vida cotidiana: la familia, la educación, la salud, la justicia, el arte, el deporte, sólo por nombrar algunos ejemplos de ámbitos que tradicionalmente funcionan desde el mandato de las personas adultas que imparten en estos espacios el mismo poder, pero que adquiere diversas formas.

Existe un entramado de instituciones, leyes, políticas públicas, sentidos comunes, teorías y distintas herramientas que permites este sistema desigual y autoritario (Morales y Magistris, 2019). La sociedad está organizada en términos de acceso ciertos derechos y bienes en función de las edades y esto se complejiza sumando género, clase y etnia (Duarte Quapper, 2012, 2015).

Alfageme, Cantos y Martínez (2003) plantean que se pueden resumir cinco versiones de las infancias; los niños y niñas: 1) son propiedades de los padres/madres; 2) son proyectos de personas

² Ver Duarte Quapper (2012)

adultas³; 3) son víctimas o victimarios (sobre todo los varones pobres son considerados como potencialmente peligrosos); 4) están relegados y relegadas al ámbito privado y no participan de la vida pública y colectiva; 5) son seres incapaces y con necesidad de ayuda (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Sumando a estos estereotipos, también se habla de los niños y niñas como seres que no identifican o no conocen la maldad, son “angelitos” – quitando así su condición de humanidad-, son inocentes e ingenuos, como una condición esencial de la edad (Duarte Quapper, 2012).

Wenk (2020) distingue entre adultocentrismo y adultismo, siendo el primero el marco y la construcción general, mientras que el adultismo es la manifestación del mismo. Discriminar, desmerecer, no valorar, descartar las opiniones de jóvenes y niños y niñas representan prácticas adultistas. “(...) el adultismo representa una resistencia a los cambios en los nuevos tiempos. Es una forma de mantener el control adulto, porque algo ya no es como era antes” (UNICEF Chile, 2013, p.21).

El adultismo se manifiesta de tres maneras: en primer lugar, negándoles el derecho a opinar, a organizarse, regulando sus grupos sociales, cómo actuar ante tal situación, etc., en segundo lugar, con la dependencia económica hacia sus padres/madres/tutores/tutoras y, por último, desde la violencia física que aún hoy se utiliza como forma de castigo (Morales y Magistris, 2020).

Ahora bien, ¿qué proponer ante esta mirada y práctica de ocultamiento y opresión hacia las infancias? Una nueva forma de ver y generar vínculos más igualitarios y, por ende, menos jerárquicos es la que aborda la idea del coprotagonismo.

Coprotagonismo y danza

Como talleristas fue un desafío trabajar con niños y niñas que no habían tenido trayectorias en la danza. Los primeros acercamientos tuvieron que ver con juegos, elementos, distintos tipos de música que nos permitieran conocer al grupo, pero también vernos a nosotras mismas en el lugar de talleristas, para poder así dar cuenta de las lógicas de trabajo, las dinámicas y que sea un espacio de disfrute para todas las personas que éramos parte de ese encuentro.

La danza comunitaria se caracteriza, entre varias cosas, por tener una gran participación de las personas que allí crea. En este sentido, en el teatro comunitario se habla de “vecinos y vecinas” del barrio que participan en una obra (Bidegain, 2007). De esta manera, planteo que es oportuno hablar de “niñas-vecinas-bailarinas” y “niños-vecinos bailarines” (Casella, 2021). La gran mayoría de la bibliografía encontrada sobre danza comunitaria no aborda experiencias vinculadas con las infancias sino siempre en relación a juventudes o adulteces.

Poder crear con niños y niñas requiere que las personas adultas estemos dispuestas y abiertas a explorar. En muchos espacios tradicionales de danza, lo que ocurre es que los llamados “maestros y maestras” imparten sus conocimientos desde el autoritarismo, verticalismo e incluso, desde el maltrato físico y emocional.

Morales y Magistris (2019) entienden que la educación bancaria (Freire, 1970) es una de las formas de educación más frecuentes y tradicionales y en ese sentido, reproducen formas de opresión adultista. La educación en el arte, también tiene estas lógicas de enseñanza y aprendizaje ya que se deposita en quienes enseñan todos los saberes dejando así a quienes aprenden en un segundo plano pasivo y receptivo. En este sentido, la danza comunitaria pone en cuestión estas concepciones para generar espacios de expresión y creatividad.

Desandar estos caminos tan impregnados en nuestros cuerpos significó muchas veces cómo establecer de manera colectiva distintos consensos y acuerdos.

³ Duarte Quapper (2012) denomina a este mismo proceso como mecanicismo y hace referencia al mismo como una línea biológica ascendente que llega a su máxima expresión en la adultez y desciende en la vejez. En esta concepción de vida, el esplendor está en ese punto más elevado.

Sin embargo, no siempre es fácil establecer una línea clara entre límites que dan seguridad y límites represivos o que afianzan el poder del maestro sobre sus alumnos. Lograr un equilibrio dinámico entre las necesidades y tiempos del maestro, de los alumnos como individuos y como grupo (...) Sin embargo, la prioridad siempre debe centrarse en el respeto a las necesidades de los alumnos, evitando las críticas y los juicios de valor que devalúen o provoquen... culpa o inseguridades, sino aceptar sus diferencias [tratando de] compartir armónicamente los recursos y nutrirse con las diferencias (Snyder, 2006, p. 55)

Si bien me distancio del término “alumnos”, ya que desde lo comunitario intentamos romper con estas nociones de jerarquía, sí coincido en que se trata de una búsqueda de poner en sintonía los intereses. En este caso, los de las talleristas y los de los niños y niñas.

Nuestro recorrido en común como integrantes de Danza al Frente nos dio una forma de bailar desde lo colectivo y es por ello que, de alguna manera, compartíamos una visión de la danza y la creatividad. De ahí la importancia de haber vivido y experimentado cómo trabajar construyendo de otras maneras (Snyder, 2006).

Para que todos los niños y niñas que asistían al taller pudieran expresar aquello que necesitaban decir con el cuerpo y con las palabras tuvimos que trabajar mucho en abordajes sobre el respeto, la diversidad de movimientos, qué era bailar y qué no. A esto lo tratamos con muchas charlas en círculo, momentos de reflexión al finalizar un encuentro para que cada quien pudiera decir si les había pasado algo que quisieran decir, tanto en términos de conflicto o de alguna emoción agradable que los y las hubiese atravesado.

¿Cómo dialogar con niños, niñas y adolescentes? Morales y Magistris (2019) proponen tres posibilidades al respecto: En primer lugar, generar espacios de escucha entendiendo que niños, niñas y adolescentes son interlocutores válidos y válidas. Se trata de valorar⁴ sus propuestas y palabras. En segundo lugar, es necesario cuestionar los privilegios adultos y disponerse al cambio, sin dejar de ser guía entendiendo que hay distintos saberes y formas de conocer. Por último, hablan de la importancia de establecer vínculos desde el respeto, el cuidado y la ternura.

Que haya encuentro significa que ellxs y nosotrxs estemos esperando el día en que nos veremos, porque juntxs la pasamos bien. Significa sentirse parte de un grupo, en el cual creés que tenés algo para dar, pues confirmás que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx, (...) Significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal la reunión anterior. Significa lazo afectivo, e identidad colectiva. Significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs (Morales y Magistris, 2019: 127-128)

Crear un ambiente seguro (Snyder, 2006) donde nadie se sintiera burlado o excluida fue una de las metas que significó una práctica constante: recordarnos los acuerdos, charlar los conflictos, repensar por qué cada quien decidía estar ahí, entre otros fueron temas de constante reflexión.

“Seño, esto no es bailar” era una frase recurrente que nos decían los niños y niñas. Muchas veces comenzábamos el encuentro con una entrada en calor que implicaba una caminata con distintos apoyos, esto es: caminar con sobre los metatarsos, sobre los talones, con el interior del pie o con los costados, también podían variar la velocidad, la dirección o sumar las manos. El hecho es que, cuando planteábamos este tipo de actividades en las que la danza no aparecía de manera tan evidente nos decían frases de esta índole: “seño esto es música de viejos” cuando les poníamos la que nosotras utilizábamos en nuestras clases. Como estos sonidos les parecían aburridos comenzamos a pedirles que nos digan con qué música querían trabajar ya que esta es parte fundamental para movernos. Entonces, empezamos a llevar cuarteto, cumbia, reggaetón para que les fuera más cercanas a sus intereses y gustos musicales.

En el año 2018 con algunas talleristas fuimos a tomar una clase de contemporáneo en una academia de danza. Las herramientas que allí adquirimos se las trasmitimos a los chicos y las chicas y las bailamos con un reggaetón, combinando los saberes y los intereses. ¿Por qué una capacitación pensada

⁴ En el último tiempo estoy replanteándome algunas de las terminologías que tenemos muy incorporadas como por ejemplo el decir “darle voz” a los niños y las niñas. La voz es algo que ya tienen, quizás es más apropiado cambiar a “escuchar su voz” como gesto político.

para personas adultas no podría ser también para ellos y ellas?

En otro momento, tomamos clases de hip hop para tener herramientas y poder crear coreografías de ese estilo de manera colectiva. Cada creación tenía aportes de cada uno y cada una y muchas de las secuencias se pensaban en relación a las actividades que realizaban en el barrio, cosas que pasaban en la escuela, paseos que hacían por la ciudad, experiencias en otros talleres y en el comedor comunitario, entre otras cosas (Casella, 2021).

De esta manera, hablar de protagonismo en la infancia tiene que ver con que se lleve a cabo de manera real en los hechos y de esta manera, comenzar a construir nuevas formas de relacionarnos más allá de nuestras edades biológicas.

Comenzar a cuestionar nuestros privilegios como personas adultas es un ejercicio y un debate político porque pone en jaque el dominio y el lugar de poder.

Podemos entonces afirmar que la participación protagónica de los niños forma parte no sólo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y, entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene en un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p.45)

No se trata de construir una “infantocracia”, sino de abrir nuevas posibilidades y dejarnos sorprender por lo que allí suceda o deje de suceder. “El lugar en el que se coloca al adulto no es ya el del “sujeto supuesto saber”, cumpliendo la misión de depositar en los niños sus conocimientos en base a un modelo bancario, sino el de agente potenciador de la autogestión y autodirección de las niñas y niños” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p.49)

Vale aclarar que como talleristas y adultas responsables en el taller tomábamos decisiones sobre cómo seguir trabajando, qué líneas tomar, pero siempre con vista a lo que íbamos viendo y lo que los niños y niñas querían hacer. El co-protagonismo es dialogar, proponernos, preguntarse constantemente.

En este nuevo marco, la relación niñx-adultx exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que lxs adultxs no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones ni de un lado ni del otro. (Morales y Magistris, 2019, p.16)

Hacer arte y crear con infancias en un barrio popular requiere romper con ciertas estructuras de pensamiento acerca de las concepciones y prenociones que existen sobre las maneras de ser niños y niñas. “Una niñez universal, que no reconoce contradicciones con la realidad cotidiana de muchxs niñxs, especialmente de nuestra América Latina, que efectivamente deben trabajar, que juegan, pero también tienen preocupaciones, que no siempre pueden ir a la escuela, entre otros” (Morales y Magistris, 2019: 8).

Las infancias están atravesadas por desigualdades (Freidenraij, 2020a) y son cambiantes, dinámicas, y necesariamente deben ser pensadas en contexto. En Danza al Frente, los estereotipos de infancias quedan en jaque ya son niños y niñas que cuidan y trabajan. Una realidad muy frecuente en el taller era que las niñas asistían a los encuentros con sus hermanos y hermanas más pequeñas bajo su responsabilidad, por lo que los encuentros combinaban un espacio de creatividad, pero también de cuidado. En este marco, para que las niñas pudieran participar las talleristas nos turnábamos para coordinar las consignas y cuidar a los más chicos y chicas. Otra situación muy presente que ocurría sobre todo con los varones era que muchos habían dejado la escuela lo que significaba trabajar de manera esporádica e informal en algunos trabajos eventuales o autogestionados.

Estar y participar en una construcción barrial nos hizo repensar constantemente nuestras formas de trabajar y de relacionarnos con los niños y niñas tratando de romper con aquellas prácticas aprehendidas en nuestras formaciones en danza en la infancia no daban lugar a planteos o participación. En el trabajo en comunidad siempre es muy importante conocer sus intereses y necesidades (Estudillo, 2019).

En este marco, pensando en la presencia de los intereses de quienes formaban parte del taller les propusimos hacer un video-danza- con un subsidio del Instituto de Extensión de la UNVM- desde algo

que siempre emergía en los encuentros y tenía que ver con su realidad en el barrio. Así fue que junto con estudiantes de la universidad y los niños y niñas construimos el guion del video y fue filmado en distintos espacios de la ciudad y de La Calera. En este proceso, le solicitamos a una persona adulta de su familia que firmara una autorización de “derecho de imagen” ya que se trataba de menores de 18 años.

Desde Danza al Frente buscamos que el taller sea un espacio amable y colectivo, es importante que desde el arte se pueda poner en cuestión el ejercicio de poder y verticalidad que existe, generalmente, entre personas adultas y niños y niñas (Scarfó, 2020; Carli, 1999) ya que muchas veces desde una perspectiva adultocéntrica se ve a las infancias como carentes o como futuros ciudadanos y ciudadanas. Son seres completos y agentes sociales (Díaz de Rada, 2011; Rodríguez Bustamante, 2020).

¿Qué implica estudiar y trabajar con infancias?

No debería necesariamente significar algo sustancialmente diferente que hacerlo con personas mayores, pero resulta que, estamos programados y programadas para que conversar con niños y niñas sea algo que genera muchas distancias. Un paso para acercarnos es trabajar en la escucha y el diálogo y que reflexionemos sobre el proceso como lo haríamos con cualquier otra persona.

El transcurrir, el estar ahí, significa generar lazos que dan confianza. Como en ningún otro espacio podemos esperar que sin conocernos se brinden de lleno a nuestras propuestas, nuestras preguntas. Muchas veces los intereses de quienes trabajamos en ámbitos académicos no son los mismos de las personas con quienes investigamos: distancias de clase, de género, de edad, políticas, son algunas de las construcciones que nos separan. En Danza al Frente nos llevó un buen tiempo gestar un espacio que- con sus contradicciones- representara un momento de encuentro de talleristas con niños y niñas.

En el mismo sentido, así como es una reflexión constante romper con los estereotipos y las barreras impuestas sobre qué es y qué no es la infancia también, en lo personal, fue un desafío vincular mi trayectoria desde la danza con la Ciencia Política, que es mi carrera de grado. Muchas veces los estudios superiores nos dan un marco general de lo que la disciplina propone como alcances académicos y laborales, pero lo cierto es que, es necesario generar puentes entre los conocimientos. La formación profesional me dio las herramientas analíticas para pensar grandes procesos sociopolíticos, pero considero que, tiene mucho valor el poder analizar y problematizar las situaciones más cercanas que nos rodean con el fin de generar conocimientos propios. “Nos interesa señalar la importancia del análisis situado de estos fenómenos, donde el estudio de lo local es entendido no sólo como simple contexto, sino como aspecto interviniente en la conformación de un proceso artístico-cultural” (Bugnone et al., 2016, p. 3).

Las fronteras de los conocimientos son útiles, pero también es necesario que se trasciendan para poder imaginar y crear otras posibilidades. Hacer Ciencias Sociales implica que esté siempre presente el “fantasma” de la objetividad y en ese sentido es complejo establecer un límite entre lo subjetivo, lo emocional y lo objetivo. Son tensiones que son difíciles de resolver, pero considero que sí es necesario tener presente que quienes investigamos somos personas, con cargas afectivas, simbólicas, teóricas y políticas que- queramos o no- se inmiscuyen en nuestras prácticas.

El desafío de investigar en Ciencias Sociales es lograr detectar cuándo estamos juzgando una realidad en función de nuestros intereses o creencias. El juicio moral antes una situación, un grupo, también es importante de advertir y problematizar en las investigaciones. Entrenar la mirada y la observación es algo que da el trabajo de campo y así poder recuperar las experiencias cotidianas de los niños y niñas desde sus intereses y miradas del mundo, no sólo como modo de caminar en la investigación sino también como forma de vincularnos.

La presencia directa es, indudablemente, un aporte valioso para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones- por ejemplo, del sentido común de terceros- y ofrece a un observador crítico lo real en toda su complejidad.

Es inevitable que el investigador se contacte con el mundo empírico a través de los órganos de la percepción y de los sentimientos; y que éstos se conviertan en obstáculos o vehículos del conocimiento depende de su grado de apertura (...). De todos modos, la subjetividad forma parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres. Ello no quiere decir que la subjetividad sea una caja negra que no es posible someter a análisis (Guber, 2016: 56-57).

Algunas reflexiones para continuar

A lo largo de este escrito, las consideraciones han tenido que ver con las posibilidades que nos dan las experiencias vividas para poder imaginar otras formas de hacer, de pensar.

Muchas veces intentamos ajustar la teoría a los estudios de caso, a los espacios donde participamos, pero lo que sucede también es que el estar en el territorio nos despierta nuevas preguntas que nos hacen generar nuevos conocimientos y planteos.

En este sentido, luego de algunos años de haber participado en Danza al Frente, me encuentro con nuevos interrogantes y en la búsqueda de otras miradas teóricas para responder a esas preguntas. Es así que, con el paso del tiempo las lecturas sobre danza comunitaria y sobre adultocentrismo y coprotagonismo me ayudan a pensar nuevamente el proceso atravesado. Construir Ciencias Sociales tiene que ver con retomar viejas reflexiones y pasar por el tamiz diversos aspectos.

De la mano de esto, los aspectos éticos cuando investigamos también son un eje fundamental a tener en cuenta ya que, muchas veces trabajamos en ámbitos en los que somos personas “ajenas” y nuestra presencia puede generar incomodidades y sospechas acerca de cuáles son nuestras intenciones y motivaciones para estar allí. De esta manera, investigar también significa una responsabilidad profesional, pero por sobre todo humana, ya que entablar lazos con las personas que investigamos da cuenta de tiempos, emociones y confianza que se deposita en nuestro trabajo, de allí la importancia de explicitar en los ámbitos donde desarrollamos nuestras investigaciones cómo vamos a participar y para qué.

Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2002) hace referencia a la estrategia de la vigilancia epistemológica para investigar. Esto requiere una atención constante a nuestras implicancias en el espacio en el que trabajamos: “La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (Bourdieu, 2002).

Retomando la pregunta disparadora de este texto- ¿en qué medida rompe con prácticas adultocéntricas? – me lleva a pensar que es un constante ejercicio, un camino a recorrer para imaginar otros presentes y futuros. En términos similares ocurre algo así con el feminismo, ya que se trata de advertir, de reconocer prácticas y estructuras injustas, desiguales y asimétricas y de esa manera cambiar perspectivas y praxis políticas en la medida de nuestras posibilidades: en la familia, en los ámbitos académicos, en espacios de militancia, en la salud, en la justicia, entre muchos otros.

Seguramente en los cuatro años de trabajo en el taller muchas cosas se nos perdieron de vista y reproducimos el adultocentrismo e, incluso, no los pensábamos con este término. Pero de alguna manera, construimos un grupo en el que las opiniones, emociones e intereses de los niños y niñas fueron tenidos en cuenta.

Es difícil distanciarse y hacer una vigilancia, tal como lo plantea Bourdieu, y por ello uno de los “peligros” que suceden en las investigaciones en donde quien investiga también forma parte de lo que se estudia es romantizar la experiencia y perder de vista los conflictos, las tensiones y así, los matices.

La distancia en el tiempo muchas veces da esa perspectiva que hace falta para poder ver las cosas de otra manera, pero no por ello vamos a dejar de ser parte de lo que vivimos. Nos da la posibilidad de advertir algunas cosas que pasaban en un plano más amplio como parte de un entramado de relaciones, distancias, desigualdades, expectativas, responsabilidades, emociones y danzas.

Bibliografía

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro comunitario: Resistencia y transformación social*. Atuel.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La Miseria del mundo*. México D.F., México: Fondo de Cultura económica
- Bugnone, A., Fernández, C. I., Capasso, V., & Urtubey, F. (2016). ¿Cómo investigar prácticas artísticas desde las ciencias sociales? Algunas reflexiones epistemológicas y metodológicas. 4to Congreso Internacional Artes en Cruce 6 al 9 de abril de 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas*, 46, 13-29.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En: *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Santillana.
- Casella, N. (2017). Danza Comunitaria y Creatividad en niños y niñas: Una experiencia en Villa María. *Sociales Investiga*, 4, 147-158.
- Casella, N. (2019). *La desigualdad en el acceso al arte*. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2239
- Casella, N. (2020). Aproximación etnográfica a un taller de danza. *Sociales Investiga*, 10, 23-35.
- Casella, N. (2021). Cartografía de un barrio que danza. *Artilugio*, 7, 137-151.
- Chillemi, A. (2016). *Danza comunitaria y desarrollo social: Movimiento poético del encuentro*. Ediciones Artes Escénicas.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Estudillo, L. S. (2019). Arte comunitario: Soluciones activas para el cambio social. *David Martínez Mendizábal*, 17.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (edición especial). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (4a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Martel, L. (2013). Territorios transitables. En: Ingrassia, Franco (comp.), *Estéticas de la dispersión*, 67-76.
- Morales, S., & Magistris, G. (Eds.). (2019). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote.
- Nardone, M. (2010). Arte comunitario: Criterios para su definición. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 3(6), 47-91.
- Nardone, M. (2011). *Tres pinceles: Organizaciones de arte comunitario y capital social*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Nardone, M. (2012). *Vínculos creativos: Las oportunidades en redes de arte comunitario y el capital social*.

Pansera, C. (2005). Arte comunitario, definiendo un nuevo campo de trabajo. En: *Cuando el arte da respuestas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Artes Escénicas.

Rolnik, S. (2005). Geopolítica del rufián. En: Felix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Snyder, A. L. (2006). Crear con el movimiento: La danza como proceso de investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 0.

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. *Sophía*, 1(15), 218. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.08>

Wenk, E. R. (2020). El adultocentrismo en las decisiones judiciales cordobesas sobre asuntos que involucran a la niñez y adolescencia. *Revista Argumentos. Estudios Transdisciplinarios sobre Culturas Jurídicas y Administración de Justicia*, 10, 115-132.

Sobre la autora

Noelia Casella

noelia.casella@hotmail.com

Licenciada en Ciencia Política y doctoranda en Ciencias Sociales por la UNVM, becaria de finalización de doctorado en CONICET (IAPCS- CCONFINES- UNVM). Es docente auxiliar de Ciencias Sociales y Realidad del Ciclo Transversal de Formación Común. Tallerista de danza para niños y niñas en barrios de la ciudad de Villa María en el Programa cultural municipal “Ser Arte y Parte” (2016) y en Danza al Frente (2015-2018). Diplomada en Arte y Transformación Social (IE-IAPCH UNVM-2021). Bailarina integrante de Danzamble (elenco de danza contemporánea y libre de la UNVM) de 2008 a la actualidad. Codirige un proyecto de Extensión denominado “Niñas y Niños Investigadores: experiencias de conocimiento desde un enfoque protagónico y multiespecie, en el barrio”, Villa Nueva” (IE UNVM). Participa en grupos de investigación de la UNVM y del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA. Investiga sobre las relaciones de la danza comunitaria, la identidad y el territorio.