



Universidad
Nacional
Villa María

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"

Repositorio Institucional

Expresiones artísticas comunitarias: territorio e identidades en tensión. El caso de Danza al Frente en el barrio La Calera, Villa María, provincia de Córdoba, Argentina (2015-2018)

Año

2024

Autora

Casella, Noelia

Directora de tesis

D'hers, Victoria

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Casella, N. (2024). *Expresiones artísticas comunitarias: territorio e identidades en tensión. El caso de Danza al Frente en el barrio La Calera, Villa María, provincia de Córdoba, Argentina (2015-2018)*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=46929



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



Universidad
Nacional
Villa María

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Sociales

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**Expresiones artísticas comunitarias: territorio e
identidades en tensión. El caso de *Danza al
Frente* en el barrio La Calera, Villa María,
provincia de Córdoba, Argentina (2015-2018)**

Doctoranda: Lic. Noelia Casella

Directora de tesis: Dra. Victoria D'hers



Febrero 2024

Un barrio pueden ser sólo dos cuadras, o una esquina o un territorio municipal, según quién lo habite... Las variadas formas de nombrar y recorrer el barrio nos hablan de la multiplicidad de formas de vida barriales, de los distintos cuerpos que aguantan por ahí. ¿Dónde se conectan estas múltiples formas de vida? ¿Qué hay de común en los barrios hoy? ¿La sola condición estructural de vivir en un mismo lugar determina una comunidad? ¿Qué se comparte, por qué se pudre? ¿Dónde brota felicidad, y dónde dolor y muerte?

Colectivo Juguetes perdidos, 2016.

Agradecimientos

A mi familia, por acompañar mi educación siempre. Gracias má, pá, hermanas y sobrinos.

A mis amigas y a sus hijxs por ser la familia que elegí. Con cumbias todo, sin cumbias nada.

A Juan, por ser el compañero más amoroso y paciente, por ayudarme a pensar y reírte conmigo.

A Kimba, por enseñarme otra forma de amor.

A Danzamble, porque bailar siempre salva.

A todas las niñas, jóvenes y mujeres con las que bailé.

A todas las maestras, seños y profes de danza que tuve.

A la Universidad Nacional de Villa María, por ser mi casa durante tantos años, por darme las oportunidades que nunca imaginé. A las autoridades, docentes y compañerxs del Doctorado en Ciencias Sociales por estar en este proceso.

Al CONICET y al CConFInES por confiar en mi investigación y apostar a la ciencia pública y de calidad, gracias Onelio y Sabrina.

A Victoria D'hers, por ser una directora presente y atenta. Gracias por tus comentarios e invitaciones a participar de otros espacios.

A Danza al Frente y al barrio La Calera, a sus niños y niñas, jóvenes y adultxs que me recibieron siempre. A mis amigas talleristas, por ser compañeras en esa aventura.

A mis compañerxs de investigación y extensión por abrirme más preguntas. Niñxs investigadorxs, grupo de entrenamientos digitales, GECSA, PESIJuD y PEGDeS.

A mis compañerxs docentes, por darme un espacio y aprender con ellxs y de ellxs.

A mi psicóloga, por ayudarme a confiar en mí misma.

A la familia Frank por estar siempre.

A Marina Sánchez-Ruhemann por la ilustración de portada, gracias por capturar la esencia de esta tesis.

RESUMEN DE LA TESIS

Tesis de Doctorado: Expresiones artísticas comunitarias: territorio e identidades en tensión. El caso de *Danza al Frente* en el barrio La Calera, Villa María, provincia de Córdoba, Argentina (2015-2018)

Doctoranda: Lic. Noelia Casella

Directora: Dra. Victoria D'hers

Año 2024

Esta tesis aborda un estudio de caso de un taller de danza comunitaria para niños y niñas, llamado *Danza al Frente*, en el barrio La Calera, en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina).

Realiza un entrecruzamiento y reflexión crítica entre arte y danza comunitaria, territorio, infancias, cuerpo y barrio, para poder comprender cómo se configuran las identidades de los niños y niñas del taller.

A partir de una metodología etnográfica y autoetnográfica, recupera las narrativas y memorias de todas las personas involucradas en la experiencia, para poder reconstruir los años de este taller en un sentido de pasado, pero también desde una mirada presente incorporando la noción de *niño-vecino-bailarín* y *niña-vecina-bailarina* como una forma nueva de pensar el lugar de las infancias en los procesos sociales. Concluye con una propuesta para abordar la danza comunitaria en contextos particulares teniendo en cuenta las tensiones entre territorio e identidad.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
1. Presentación.....	1
2. Formulación del problema.....	2
3. Objetivos.....	2
4. Hipótesis o supuesto de trabajo.....	3
5. Justificación.....	4
5.1 Relevancia.....	5
5.2 Aportes.....	5
6. Estructura del texto.....	6
Capítulo 1- Danzar (en) el territorio.....	9
1.1 Habitar y vivir espacios.....	9
1.1.1 Sociosegregación: entre muros y estigmas.....	13
1.2 Territorio e identidad.....	23
1.2.1 Identidad: danzar (en) un territorio.....	32
1.3. Creando comunidad desde el arte.....	33
1.3.1 Expresiones artísticas comunitarias.....	36
1.3.2 Riesgos y limitaciones de las prácticas artísticas comunitarias.....	41
1.4. Cuerpos y emociones de niños y niñas que danzan.....	42
1.4.1 El giro afectivo, el aporte del feminismo para pensar las experiencias y los “conceptos sudorosos”.....	43
1.4.2 Entre la vergüenza y el orgullo.....	53
1.4.3 El cuerpo de los niños y niñas en el barrio.....	56
1.5. Arte, infancias y adultocentrismo: ¿qué implica estudiar y trabajar con infancias?.....	58
1.6. Cierres y aperturas de este capítulo.....	60
Capítulo 2- Expresiones artísticas comunitarias.....	62
2.1. Internacionales.....	63

2.1.1 Asia	63
2.1.2 Europa.....	64
2.1.3 América del Norte.....	71
2.1.4 América Latina.....	79
2.2. Nacionales	85
2.2.1 Provinciales y locales	91
2.3 Cierres y aperturas de este capítulo.....	92
Capítulo 3 - Metodología	94
3.1 Abordaje metodológico: unidad de estudio, de análisis y trabajo de campo ...	95
3.2 Estudio de caso	100
3.3 Las entrevistas.....	101
3.3.1 Acerca de las decisiones de entrevistas y construcción del caso	101
3.3.2 Mirar una fotografía	111
3.3.3 Consentimientos informados	113
3.4 Hacer etnografía con niños y niñas	113
3.4.1 Otras estrategias metodológicas: recorridos comentados y percepciones del barrio a través de mapas dibujados.....	115
3.5 Acerca de la utilización del Software Atlas.Ti	118
3.6 Autoetnografía	119
3.6.1 El proceso de autoetnografía.....	120
3.6.2 Carne, sudor y lágrimas.....	124
3.7 Cierres y aperturas de este capítulo.....	125
Capítulo 4 - La Calera y <i>Danza al Frente</i>.....	127
4.1 ¿Dónde se llevó a cabo el trabajo de campo?.....	127
4.1.1 Villa María y La Calera	127
4.2 El taller <i>Danza al Frente</i>	143
4.2.1 La accesibilidad al barrio	143
4.2.2 Los Espacios	145
4.2.3 Actividades y Tiempo: Los encuentros	146

4.2.3 Personas	151
4.2.4 Participaciones en otros espacios.....	152
4.3 Cierres y aperturas de este capítulo.....	156
Capítulo 5- Danzar al Frente: territorio e identidad	157
5.1 Cartografía del barrio: miradas, conflictos e identidades	158
5.1.1 Configuración de una identidad: entre estigmas, orgullos y vergüenzas	159
5.2 Organización barrial como forma de vida	177
5.3 Segregación: ¿qué hay por dentro?, ¿qué hay por fuera? Un acercamiento a las delimitaciones territoriales.....	184
5.4 Cierres y aperturas de este capítulo.....	196
Capítulo 6 - Crear, emocionarse y danzar.....	197
6.1 Recuerdos, memorias y narrativas	197
6.2 Creatividad colectiva: un espacio de negociaciones, co-protagonismo y danza	202
6.3 Cuidados, el respeto a los cuerpos y a las emociones	216
6.3.1 La alimentación en el espacio barrial, una forma de cuidado.....	230
6.4 Todo concluye al fin	236
6.5 Cierres y aperturas de este capítulo.....	241
Conclusiones y aperturas	242
Bibliografía.....	249

Lista de imágenes

Imagen 1. Difusión de la actividad “Presentación de talleres de danza comunitaria”. Año 2017	154
Imagen 2. Frame de video producido por la UNVM y la MVM (Programa Municipal de Historia Oral y Memorias Locales, 2017).	171
Imagen 3. Certificado de participación en el taller. Año 2017.	230

Lista de fotografías

Fotografía 1. Identidad local. Tomada en inmediaciones del Boulevard Vélez Sarsfield - Villa María, el 14 de diciembre de 2022.....	25
Fotografía 2. Ronda en el Anfiteatro de Villa María. Año 2016. Fotógrafo: Emmanuel Raschi. (2016).....	112
Fotografía 3. Dibujo de "las seños del taller". Año 2017.	123
Fotografía 4. Relevamiento de RENABAP. Tomada en el barrio La Calera en el mes de octubre de 2022.....	132
Fotografía 5. Acceso por ciclovía sobre calle Granaderos Argentinos. Tomada el día 27 de abril de 2021.....	137
Fotografía 6. Playón remodelado y SUM. Tomada el día 17 de julio de 2023.....	138
Fotografía 7. Parroquia católica. Tomada el 17 de julio de 2023.	139
Fotografía 8. Escuela bíblica de la Iglesia Evangélica. Tomada el 17 de julio de 2023.	139
Fotografía 9. Escuela primaria Domingo Faustino Sarmiento. Tomada el 17 de julio de 2023.	140
Fotografía 10. Jardín de Infantes Paula Albarracín. Tomada el 17 de julio de 2023.	140
Fotografía 11. Límite del cementerio sobre calle Deán Funes que genera una curva en la delimitación del espacio. Tomada el 17 de julio de 2023.	141
Fotografía 12. Atardecer en el límite del cementerio sobre calle Amadeo Sabattini en paralelo a las vías del ferrocarril. Tomada el 14 de junio de 2023.	142
Fotografía 13. "Trencito de masajes". Registro grupal año 2015.	147
Fotografía 14. "Contracción y relajación de músculos". Registro grupal año 2016.	148
Fotografía 15. "Repaso mental de la coreografía con los ojos cerrados". Registro grupal año 2015.	149
Fotografía 16. Repaso de coreografía "La Murga". Registro grupal del año 2015.	150
Fotografía 17. Freame del video-danza (Mufari, 2018).	153
Fotografía 18. De izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: Encuentro con hogar de día y escuela secundaria (registro colectivo, año 2017), Presentación de Danza al Frente en el Anfiteatro de la ciudad en agosto de 2016 (El Diario del centro del País, 2016c), Participación de Danza al Frente en el Festival Vive y Siente en el marco de la presentación de la Escuela de Circo Municipal en octubre de 2017 (Seia, 2018), Frame del video de presentación de Danza al Frente en el festival de fin de año del	

Comedor “Caritas Felices” en el centro vecinal del barrio Roque Sáenz Peña, año 2016.	155
Fotografía 19. Paredes del barrio con “LO” y “la 74”. Tomadas el día 6 de julio de 2022.	167
Fotografía 20. Ilustración en base a fotografías de “Lula” Almirón en “Día de las Infancias”(Almirón, 2017a). Año 2017.	168
Fotografía 21. “De la Calera papá”. Tomada en diciembre de 2023 en inmediaciones del Boulevard Vélez Sarsfield.	173
Fotografía 22. Remera del taller Danza al Frente (espalda). Fotografía de “Lula” Almirón (2017b).	176
Fotografía 23. Remera del taller Danza al Frente (frente).	176
Fotografía 24. Lista para las elecciones del Centro Vecinal. Mayo de 2016.	178
Fotografía 25. “Bailando en las vías”. Archivo grupal. Tomada durante la filmación del video-danza en agosto de 2018.	187
Fotografía 26. Realización del mapa de P8, P9 y P10, en octubre de 2022.	188
Fotografía 27. Mapa realizado por P8, P9 y P10, octubre 2022.	188
Fotografía 28. Mapa realizado por P7 en octubre de 2022.	189
Fotografía 29. “Somos los pibes del fondo”. Tomada el día 23 de julio de 2023.	195
Fotografía 30. “Danzar los dibujos”. Tomada en enero de 2024.	211
Fotografía 31. “Jugando con diarios”. Registro colectivo tomado el día 22 de julio de 2015.	223

Lista de figuras

Figura 1. Triangulación temática.....	26
Figura 2. Plano del salón. Elaboración propia.....	145

Lista de mapas

Mapa 1. Villa María, ciudad cabecera del Departamento General San Martín, provincia de Córdoba. Fuente: Wikimedia Commons (2023).	128
Mapa 2. Argentina con la ubicación de la provincia de Córdoba. Fuente: Wikimedia Commons (2024).	128
Mapa 3. Ciudad de Villa María. Fuente: Municipalidad de Villa María (2021a).	129
Mapa 4. Zona considerada por el RENABAP. Fuente: Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina (2023).	133
Mapa 5. Zona considerada por el RENABAP con cantidad de familias. Fuente: Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina (2023).	133

Lista de tablas

Tabla 1. Entrevistas a personas adultas.....	104
Tabla 2. Entrevistas a participantes del taller.....	105
Tabla 3. Guión de entrevista para las talleristas.....	107
Tabla 4. Guión de entrevista para el vecino referente.....	107
Tabla 5. Guión de entrevista para las y los participantes.....	110

Lista de siglas

CConFInES- Centro de Conocimiento, Formación, e Investigación en Estudios Sociales

CONICET- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RENABAP- Registro Nacional de Barrios Populares

UNVM- Universidad Nacional de Villa María

UBES - Unión Bellvillense de Estudiantes Secundarios

GEC- Grupo de Estudio sobre Cuerpo

CICES Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

IdIHCS- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales

Introducción

1. Presentación

Esta tesis doctoral¹ surge de una motivación personal de la investigadora dada por el interés hacia los procesos creativos y colectivos. Esta investigación es el resultado de un cúmulo de años de estudio e investigación en Ciencia Política, pero en especial en un extenso recorrido en Ciencias Sociales. La tesista combina su trayectoria como bailarina no profesional, como integrante del elenco Danzamble (UNVM) y como politóloga. A lo largo del doctorado, que tiene como fruto este trabajo, se pudieron recorrer distintas áreas y disciplinas que permiten comprender las realidades de diversos espacios sociales. En esa línea, este escrito busca dar cuenta de un estudio de caso en la localidad de Villa María, provincia de Córdoba, Argentina.

En dicho marco, se toma como relevante para el estudio desde las Ciencias Sociales, las reflexiones surgidas en el entrecruzamiento de la identidad, el arte y el territorio. La propuesta de la presente investigación es poder dar cuenta de que existen infinitas posibilidades, una enorme diversidad de formas que puede adquirir una manera de concebir la danza. Reflexionar desde el arte comunitario, la danza comunitaria, la experiencia con niños y niñas en un barrio popular de una ciudad argentina es una de esas tantas formas. En este sentido, fue el trabajo de campo lo que permitió un acercamiento en tiempo y espacio.

Además, en esta tesis se habla del habitar. Si bien ir con cierta frecuencia permitió recoger cómo son las formas de vida, las relaciones, los modos de habitar en el barrio, el no vivir en La Calera, también facilitó el distanciamiento, el poder tomar cierta distancia con el objeto de estudio. Construir una relación de varios años en el taller en particular - y en el barrio en general- permitió que los niños y las niñas, y sus familias tuvieran la “confianza” en poder acercarse a la investigadora, y a la inversa; es decir se estableció el *rapport* necesario. En ese sentido, la investigación cuenta con el

¹ La realización de este doctorado fue posible gracias a dos becas de posgrado para docentes de la UNVM en 2018 (Resolución rectoral 838/18) y 2019 (Resolución rectoral 918/19) y una beca de Finalización de Doctorado de CONICET 2020-2023 (RESOL-2020- 131-APN-DIR#CONICET).

acceso a las fuentes directas del campo, sostenido en el tiempo. De este modo, la reflexión crítica parte de la elaboración, análisis e interpretación de datos propios.

El acercamiento con los niños y niñas, con las familias, y vecinos y vecinas tuvo dos instancias principalmente: por un lado, durante el trabajo realizado a lo largo del taller mismo y, por otro, un segundo momento en el que se llevaron a cabo las entrevistas con los niños y niñas transcurrido cierto tiempo, y recorridas por el barrio. De esta manera, el trabajo de campo se desarrolló en un proceso diacrónico. Esta investigación tiene una intención política de reponer las palabras de los niños y las niñas² que participaron bailando en el taller. Además, se recuperan las voces de las talleristas y de un vecino colaborador del comedor comunitario de La Calera. En este sentido, hubo una primera participación e involucramiento durante el taller, y luego una “vuelta” al campo, tal como se especifica en el capítulo dedicado al abordaje metodológico.

2. Formulación del problema

Esta indagación se pregunta por la manera en que las expresiones artísticas comunitarias configuran las identidades de los niños y niñas de barrios populares. Teniendo en cuenta lo expuesto, en esta tesis se ponen en juego los debates en torno a los alcances de las experiencias de danza comunitaria, en cuanto a la potencia (o ausencias o limitaciones) de las mismas para poder construir identidades colectivas en un territorio determinado, en este caso con infancias en un barrio popular villamariense. En este sentido, los objetivos que guían el presente trabajo son los siguientes.

3. Objetivos

Objetivo general: Comprender cómo se configuran las identidades de los niños y niñas de barrios populares en relación con su participación en el taller de arte comunitario *Danza al Frente* en el barrio La Calera (Villa María) desde 2015 a 2018.

Objetivos Específicos:

² Las entrevistas a los niños y niñas fueron realizadas bajo consentimiento informado y firmado por alguna persona adulta de la familia en el caso de quienes eran menores de edad. Más allá de esta aclaración, este tema tendrá más desarrollo en el apartado metodológico.

- Identificar las dimensiones que configuran la identidad de los niños y niñas que participan del taller.
- Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
- Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo.
- Caracterizar las expresiones creativas de los niños y niñas del taller.
- Distinguir y problematizar la relación entre identidad/territorio/creatividad

Como se verá en esta investigación, mediante una aproximación cualitativa se trabajan temas como: identidades, territorios, comunidad, arte comunitario, cuerpos y emociones, infancias, memorias, danzas, entre otros, buscando problematizar la manera en que se entrecruzan estas dimensiones.

En las últimas décadas, las Ciencias Sociales han abordado las prácticas de lo colectivo, en relación con el arte en sus distintas expresiones, como forma de construcción de lo comunitario. El interés en el campo de las creaciones colectivas permite indagar sobre la materialidad de las experiencias: el dónde, el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué, el con quiénes. Estas dimensiones se entrelazan significativamente con las configuraciones de las identidades, así como con su carácter territorial.

Esta tesis representa una síntesis de lo estudiado durante el desarrollo del taller. A su vez, recupera y se reconstruye constantemente con los aportes y emergentes surgidos con la segunda etapa del trabajo de campo.

4. Hipótesis o supuesto de trabajo

La hipótesis o supuesto de trabajo sostiene que este tipo particular de expresiones artísticas comunitarias, que trabaja la danza de manera creativa y participativa en el territorio, produce tensiones y resignificaciones en las identidades que los niños y niñas crean que en los barrios populares en los que habitan. Partiendo de esta anticipación de sentidos, la tesis trabaja en la fundamentación de una forma de construir identidad mediante el arte, preguntándose sobre las potencialidades de lo comunitario en este marco.

5. Justificación

El tema que trabajo³ en este escrito aborda las expresiones artísticas comunitarias en tensión/construcción con territorios e identidades.

Considero que los procesos de investigación individuales, lejos de ser producciones en soledad, representan reflexiones de las distintas instancias con muchas personas de diversos ámbitos. Las palabras aquí escritas devienen de los aportes de compañeras y compañeros del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, con mis amigas y compañeras talleristas de *Danza al Frente*, con sus niños y niñas, con Danzamble, con el grupo del proyecto de Extensión “Niñxs Investigadorxs: experiencias protagónicas de conocimiento en niñas y niños de la zona del Ex-Matadero, Villa Nueva”, tanto las personas adultas como los niños y niñas. Reconozco el carácter colectivo de la construcción del conocimiento y la importancia de la situacionalidad.

En ese sentido, la Universidad pública es generadora de posibilidades y oportunidades en una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba.

Por otro lado, como becaria (2020-2023) de Finalización de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Centro de Conocimiento, Formación, e Investigación en Estudios Sociales (CConFInES) apuesto a una educación inclusiva y de calidad.

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*⁴ en los procesos de socialización y en las formas de vincularnos en el día a día.

³ En este subtítulo, por razones epistemológicas, considero necesario el uso de la primera persona del singular. La fundamentación de esta decisión se desarrolla en el apartado 3.6 Autoetnografía.

⁴ La reflexión sobre cómo las prácticas sociales *se hacen cuerpo*, y la manera en que se articulan como formas de estructuración será desarrollada a lo largo de los siguientes capítulos.

Desde mi experiencia personal, y como alguien que danza y comparte espacios de creación artística con muchas personas de 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 y crear espacios desde lo colectivo, lo comunitario y en términos de horizontalidad, y al mismo tiempo tensionar, irrumpir o intervenir en las narrativas identitarias segregacionistas o estigmatizantes que les son impuestas a los barrios populares.

5.1 Relevancia

La combinación del arte con las disciplinas sociales tiene su trayectoria y su propio camino, pero en este caso se propone un acercamiento desde las infancias de un barrio popular cordobés.

La intención es poder pensar una realidad concreta, cercana y palpable para muchas de las personas que puedan estar leyendo esto. Sin ánimos de crear una teoría general, esta tesis pretende generar contenido, nuevas preguntas y retomar algunas otras con más historia. La realidad local de una ciudad de tamaño intermedio como Villa María puede ser muy distinta a la que se puede encontrar en un pueblo de otra parte del mundo. De esta manera, las Ciencias Sociales son una caja de herramientas para pensar, explicar, sentir y mirar con nuevos lentes todo aquello que nos rodea; en particular en esta tesis, a partir de un trabajo sostenido en el tiempo.

En este marco, se presentan las relaciones entre experiencias artísticas comunitarias de niños y niñas en barrios populares y las construcciones identitarias sobre los territorios, atendiendo a las resignificaciones y transformaciones que puedan generarse entre ambos procesos.

5.2 Aportes

Esta investigación contribuye a las Ciencias Sociales poniendo en diálogo los temas más arriba nombrados de una manera que, según lo relevado en los antecedentes y el marco teórico, no fue realizado con anterioridad. Claro está que el conocimiento científico es un devenir constante y que las preguntas e intereses aquí presentes no nacen desde la nada, sino que se deben a un derrotero previo que abrió caminos. Si bien esta tesis es individual y las reflexiones aquí plasmadas son responsabilidad de la autora, se reconoce el carácter colectivo de la ciencia. Las ausencias o vacancias tienen que ver con que los estudios de arte, identidad, territorio, cuerpo y emociones,

comunidad, etc., no tienen un abordaje desde las palabras y sentires de niños y niñas. En este sentido, se espera que esta tesis contribuya a esa problematización, ya que la mayoría de las investigaciones están realizadas con personas adultas, y en contextos disímiles a este estudio de caso.

Otro elemento a destacar es que no hay estudios de ciudades intermedias en el interior del país que aborden la creatividad y las danzas de niños y niñas de un barrio popular, por lo menos con sentidos similares en los que aquí se trabajan.

Esta tesis apuesta a incorporar la noción de *niño-vecino-bailarín* y *niña-vecina-bailarina* (Casella, 2021) como una forma nueva de pensar el lugar de las infancias en los procesos sociales. Se busca reponer las voces de los niños y niñas como constructoras de conocimiento. Si bien esta investigación resulta del trabajo de una persona, como se dijo anteriormente, no se podría haber realizado sin el aporte fundamental y constitutivo de esta experiencia creativa. La idea de *niño-vecino-bailarín* plantea un interrogante acerca de cómo son concebidas las personas que habitan los barrios populares (y de otros espacios de la ciudad) ya que, por lo general, cuando en las Ciencias Sociales se refieren a los vecinos y vecinas, se señala a las personas adultas (Casella, 2021). Entonces la propuesta es poder pensar a las infancias de los barrios como constructoras de esas vecindades, de las infinitas formas de crear comunidad. El avance en el conocimiento científico también tiene que ver con la posibilidad de correr los límites entre las disciplinas compartimentadas para darle lugar también a niños y niñas que bailan con sus vecinos y vecinas y que de esa manera crean una identidad colectiva en un barrio popular.

Además de la importancia de dicha visibilización de *niña-vecina-bailarina* y *niño-vecino-bailarín* en esta investigación se pone de relieve la importancia del *territorio* en la construcción de una danza colectiva y comunitaria. Como se verá en el apartado de los antecedentes, estas dos variables son dos factores un tanto ausentes en las investigaciones previas, sumando a esto el rescate de la *identidad* que se conformó alrededor del taller propuesto como estudio de caso.

6. Estructura del texto

El primer capítulo, “Danzar (en) el territorio”, incorpora algunas discusiones en torno al territorio en relación a la danza, para ello se recuperan nociones como habitar, la sociosegregación y los estigmas y la identidad. En el mismo capítulo, se realiza una breve conceptualización acerca de las prácticas artísticas comunitarias para continuar

con la dimensión corporal y emocional de la tesis, y luego finaliza con los aportes de los estudios de la infancia. Es decir, este capítulo 1 presenta un acercamiento a los conceptos centrales de esta investigación.

El capítulo 2, “Expresiones artísticas comunitarias”, expone -organizados de manera geográfica-, los antecedentes con relación a las prácticas artísticas comunitarias con la intención de profundizar lo planteado en el apartado anterior y poder dar cuenta de las variaciones en cada experiencia, para poder así pensar las particularidades de *Danza al Frente*.

El capítulo 3, “Metodología”, aborda las decisiones tomadas en este sentido: se define la unidad de estudio, de análisis y el trabajo de campo desde la etnografía, para poder luego describir cómo se construyeron las entrevistas y las características que adquirió ese proceso. Un apartado sobre *autoetnografía* señala las decisiones personales de quien escribe, observando críticamente cómo se vinculan con el análisis e interpretación del material en estudio, sin perder la distancia crítica.

El capítulo 4, “La Calera y *Danza al Frente*” presenta a la ciudad de Villa María y al barrio La Calera para poder contextualizar y caracterizar al barrio y al propio taller. Se describe etnográficamente a *Danza al Frente* recorriendo a las personas, las actividades, el tiempo y los espacios.

En el capítulo 5, “Danzar al Frente: territorio e identidad”, se despliega el análisis de las entrevistas y suma algunas notas de campo a las ya presentadas en el capítulo 4. Se recuperan las palabras de las talleristas y de los y las participantes para poder pensar el territorio, las identidades, la configuración del barrio, su organización y segregación en torno a los límites como una característica particular de este espacio pensando qué hay por dentro y por fuera de estas barreras.

El último capítulo, “Crear, emocionarse y danzar”, aborda los aspectos creativos y emocionales del grupo en relación a los y las participantes y las talleristas, trayendo a estas narrativas las dimensiones del cuidado y la alimentación, para cerrar el capítulo con algunas reflexiones en torno a la finalización de *Danza al Frente*.

Las conclusiones recaban lo explorado a lo largo de todo el trabajo para luego proponer una posible manera de pensar la danza comunitaria, junto con algunas preguntas para seguir investigando. Esta tesis incorpora la idea de *niño-vecino-*

bailarín y *niña-vecina-bailarina* como una forma nueva de pensar el lugar de las infancias en los procesos sociales.

Capítulo 1- Danzar (en) el territorio

*Quando se sostiene un territorio,
se sostiene una memoria. -*

Liliana Herrero

En este capítulo de la presente tesis doctoral se realiza un abordaje de las expresiones artísticas comunitarias, tanto en términos generales, como también desde una situacionalidad dada por el estudio de caso de *Danza al Frente* en el barrio La Calera de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba.

En el marco de esta definición, se problematiza cómo las identidades, el territorio y el arte se ponen en juego entre sí. En este sentido, resulta relevante el entrecruzamiento de lo entendido como espacio, como lugar y como territorio ya que brindan pistas sobre cómo lo material permea en la construcción de la identidad de un barrio y de un grupo. Con este marco, la danza comunitaria se incorpora para reflexionar acerca del arte situado en un contexto puntual.

¿Qué lugar tiene lo corporal y las emociones de niños y niñas que danzan? El aspecto de las sensibilidades en tanto posibilitadoras de la generación de vínculo es un factor fundamental de las identidades y comunidades. El contacto entre personas, cuerpos que interactúan en mayor o menor medida, se convierte en un canal fundamental de comunicación.

La danza en las infancias tiene un carácter lúdico, creativo y formativo. En este caso de estudio, como se verá en el resto del texto, los niños y niñas fueron parte de los procesos creativos con la intención de generar un espacio, tal como lo plantea De Certeau (1999). Habitar un espacio de danza en términos de lo comunitario es una oportunidad de compartir. En este compartir, también se aborda el ejercicio por parte de las talleristas para poder construir un espacio, en la medida de lo posible, rompiendo algunas prácticas adultocéntricas.

1.1 Habitar y vivir espacios

En esta tesis, es fundamental el sentido que le daban (y le dan) al barrio los niños y las niñas que participaban del taller. Como se verá más adelante (capítulos 4 y 5) existe entre ellos y ellas diversas formas de habitar ese espacio, tanto en la actualidad

como desde el recuerdo. ¿Por qué lugares transitaban y/o transitan?, ¿qué les gusta/gustaba del barrio? ¿Cómo es vivir en La Calera? ¿Qué les comentan cuando dicen que son de allí? ¿Cómo se mueven dentro del barrio? Entre otras preguntas que apuntan a comprender cómo era o es la experiencia del habitar para los chicos y las chicas que asistieron a *Danza al Frente*.

Como se verá más adelante (capítulos 5 y 6), para poder dar cuenta cómo estas preguntas tomaron forma en su vida concreta, las entrevistas se valieron de las memorias, tanto de quien escribe como de las personas entrevistadas. En ese sentido, retomando a diversos autores y autoras (Da Silva Catela, 2006; Halbwachs, 2004; Jelin, 2002) estos intercambios se dieron tomando algunos disparadores, buscando en las memorias las experiencias y recuerdos de sus infancias, pero también cómo es para estos jóvenes, actualmente vivir en La Calera. Esta experiencia del habitar, ¿cambia con el tiempo?, ¿cómo juega la edad en esa percepción?, ¿qué recuerdan y qué olvidan de ese espacio?, ¿cambia el lugar, las personas o ambas cosas? Y finalmente, de qué modos cambian, y cómo impactan experiencias como las analizadas aquí, en esta construcción de la memoria y la identidad.

Henri Lefebvre en algunos de sus textos como “El derecho a la ciudad” (2020a) y “La producción del espacio” (Lefebvre, 2020b) plantea la propuesta de pensar a las ciudades como espacios vividos, como espacios en los que hay movimientos, formas, interacciones, encuentros, conflictos, es decir, que se mantiene viva por las relaciones mismas que allí suceden. La ciudad está llena de prácticas sociales y ella cambia en la medida que se producen transformaciones sociales. Para el autor existe, por un lado, el “orden próximo” entendiendo a éste como las relaciones más inmediatas, las relaciones entre los grupos y, por el otro lado, el “orden lejano” donde se encuentra el Estado, las relaciones de poder, las grandes instituciones (Lefebvre, 2020a).

Entre estos dos órdenes se produce una ciudad, donde se materializa lo abstracto y se reproduce la vida. Esta reproducción de la vida es para Lefebvre, una obra de arte, es producción, es creatividad. Las ciudades están habitadas por sujetos que crean, que disfrutan y que la transforman en la vida diaria, aunque también la padecen muchas otras veces. La ciudad es una producción y un espacio productivo también (Lefebvre, 2020b).

Un interesante aporte en línea sobre cómo se habitan los espacios, tiene que ver con su concepción de ciudad como un “espacio práctico-sensible”, lo que resulta sumamente pertinente para esta tesis, entendiendo que una práctica artística

colectiva, necesariamente se desarrolla, cobra vida en estos espacios habitados por/desde la creatividad.

El autor dice:

El ser humano también tiene la necesidad de acumular energías y de gastarlas, e incluso de derrocharlas en el juego. Tiene necesidad de ver, de oír, de tocar, de gustar y la necesidad de reunir estas percepciones en un <<mundo>>. A estas necesidades antropológicas elaboradas socialmente (...) se les añaden necesidades específicas que no satisfacen los equipamientos comerciales y culturales y que los urbanistas no tienen especial consideración. Nos referimos a las necesidades de actividad creadora, de obra (no solo de productos y bienes materiales consumibles), de información, de simbolismo, de imaginación y de actividades lúdicas (Lefebvre, 2020a, p. 125).

La ciudad entonces, también se encarga de generar espacios de creación. Ahora bien, así como la memoria es una construcción y un recorrido constante por aquellas cosas vividas, el espacio es también un elemento que juega un especial papel en este proceso: los recuerdos tienen un tiempo y un contexto físico. A través de este ejercicio de memoria entonces, se recupera la experiencia de habitar, teniendo siempre en cuenta que no se recuerda de manera lineal ni armónica, sino que, como el habitar mismo, la memoria es dinámica, conflictiva. En términos espaciales, los recuerdos también pueden relacionarse con lugares específicos del barrio, ya que algunos pueden significar para las personas momentos dolorosos, miedo, inseguridad o, también relacionarlos con situaciones agradables y buenos recuerdos (Lindón, 2009)⁵.

Esta propuesta de apropiación de la ciudad como derecho es, sobre todo, para los sectores populares que quedan por fuera de las decisiones de los centros de poder. En relación a estas posibilidades de cambio también hay lugar para el arte, para apropiarse de los espacios y no resignarlos pasivamente (Lefebvre, 2020a).

⁵ Alicia Lindón realiza un aporte desde la geografía. Su acercamiento a los estudios sobre la vida urbana tiene que ver con el propósito de poder vincular los estudios más físicos, provenientes de los estudios geográficos, con los aportes de la sociología. Según la autora, ambas tradiciones científicas tienen un vacío ya que la primera, deja de lado los aspectos sociales y la segunda muchas veces genera conocimientos “aespaciales” como los denomina ella. En este marco, la apuesta de Lindón viene a conciliar dos campos científicos que dialogan desde sus ausencias.

En suma, desde esta mirada, la apropiación implica un complejo proceso de adaptación, creación y transformación del espacio en un lugar propio que, lejos de adecuarse meramente al plano morfológico involucrado en el espacio construido (hábitat), responde al lenguaje de la creación y de la imaginación socialmente mediada (Cervio, 2022b, p. 141)

El habitar es entonces, una actividad sensible, en la que cada persona y cada grupo social construye sus propias formas y dinámicas y también con su situacionalidad. Recuperando sus orígenes etimológicos, habitar, no sólo se conecta con el acto de “ocupar un lugar” o “vivir en él” (lat. *habitāre*), sino también que se relaciona con el “haber” (lat. *habere*) (Cervio, 2020a). Habitar implica un acto transformador, que tiene que ver con lo sensible y lo corporal ya que quien habita un espacio lo hace propio desde las prácticas cotidianas, creativas y productivas. En términos similares, Lindón referencia a este fenómeno como “microsituaciones”⁶. Es decir, la vida urbana, está repleta de momentos simultáneos, constantes que producen y reproducen las ciudades.

La experiencia de habitar (Cervio, 2022a) se emparenta con una relación sensible, es decir, con una forma de ver, de oler, de saborear: de estar, de sentir, de percibir un espacio mediante los sentidos y las formas de estar en el mismo. De esta manera, toda experiencia de habitar es única e irreplicable entre las personas de acuerdo a su estilo de vida, su historia, su propia biografía.

En este marco, las personas habitan las ciudades, los pueblos, lo urbano, lo rural, con sus distintas corporalidades y sensibilidades (Lindón, 2009). Teresa del Valle (1999) denomina bajo el concepto “cronotopos” al encuentro entre tiempo y espacio y género. Si bien ella incorpora este último elemento al análisis (que no es el eje en este trabajo), sí resulta interesante pensar cómo, desde las identidades de las personas, se perciben y viven los espacios de distintas maneras.

Lindón (2009) habla del sujeto especializado o actor territorializado⁷. El sujeto modifica al espacio, pero este también modifica al sujeto, abogando por la situacionalidad, lo específico, lo concreto, lo contextual. Este espacio vivido, también toma otras

⁶ Explica en este marco, lo que ella denomina como “microsituaciones” se acerca de alguna manera a los escenarios del interaccionismo simbólico planteado por E. Goffman. Es decir, una simultaneidad infinita de situaciones que suceden en un mismo espacio y por las cuales, las personas pasan.

⁷ Lindón lo nombra en términos masculinos.

características cuando se pone en relación con otros espacios. Esto es, con un afuera, con un otro diferente.

1.1.1 Sociosegregación: entre muros y estigmas

El fenómeno de la sociosegregación fue denominado de esta manera en los años veinte del siglo pasado en Chicago dando cuenta de las aceleradas transformaciones de las grandes ciudades contemporáneas. Se trata de la cara opuesta de los procesos de integración que buscan una convivencia armónica e igualitaria (Soldano et al., 2018). Por el contrario, surgen espacios con condiciones de vida desfavorables y con notables desventajas habitacionales en relación al resto de la ciudad.

Las personas que habitan espacios urbanos por fuera de los centros, no deben ser considerados como parte de un sector marginal. Son en realidad, parte de una estructura tanto argentina como latinoamericana (Cravino, 2006).

Ramiro Segura (2006) plantea que la socio-segregación no es un fenómeno reciente, sino que, en sus distintas formas (étnicas, económicas, religiosas, etc.) es un proceso de larga duración que viene de la mano de la construcción del capitalismo⁸.

En sus distintas formas, la sociosegregación ha incrementado y se ha expandido en las distintas ciudades del mundo, especialmente en Latinoamérica⁹. En muchos casos, el crecimiento de las ciudades no respeta el “normal” crecimiento de las mismas, sino que su expansión se torna más irregular y espontánea, por la propia gestión de los vecinos y vecinas y no tanto por los municipios, gobiernos provinciales o nacionales (Segura, 2013)¹⁰.

Como se verá más adelante¹¹, el barrio La Calera está atravesado por algunas estigmatizaciones propias de un exterior que emite juicios. Aunque, como se expondrá

⁸ En Argentina, luego de la crisis económica, política y social del año 2001, las comunidades de los barrios, vecinos y vecinas se plegaron a la vida en ese mismo espacio social. Se produjo un proceso de “territorialización” (Del Cueto y Luzzi, 2013), esto es, se refugiaron en el entorno más cercano con ciertas prácticas de solidaridad.

⁹ En esta parte del mundo, las condiciones de ilegalidad, irregularidad e informalidad han sido las estrategias más frecuentes en los sectores populares. Seguido de ello, una falta de acceso a servicios y empobrecimiento de las familias (Rodríguez Tarducci y Giglio, 2016).

¹⁰ Un aspecto interesante en esta temática de la segregación es lo que Carman (2013) llama como “autosegregación”. Estos son los barrios que, si bien se encuentran a las afueras de las ciudades, lo realizan con otras condiciones económicas, son estos barrios cerrados, exclusivos y con habitantes de clase alta que en Argentina se denominan como “countries” (Del Cueto y Luzzi, 2013).

¹¹ Ver la descripción del barrio en el capítulo 4.

en esta tesis, muchas de estas ideas también se reproducen en el interior del mismo. La propia estructura del barrio da lugar a ponerlo en términos de “afuera y adentro” ya que presenta algunos elementos concretos que lo permiten, tales como el cementerio municipal y las vías del ferrocarril (estos aspectos se tratarán más adelante). En ese sentido, se puede decir que existen los límites simbólicos que están creados por las personas para realizar distintas categorizaciones o clasificaciones y para llegar a definiciones de la realidad y las fronteras sociales que son formas objetivadas de diferencias sociales que se manifiestan en formas desiguales de acceso y distribución desigual de los recursos (materiales y no materiales). y oportunidades sociales (Lamont y Molnár, 2002).

En este espacio conviven estas dos construcciones: las materiales y las simbólicas. En su estudio sobre barrios populares de la ciudad de Córdoba, Elinor Bisig (2014) demuestra cómo aquellas zonas que quedan por fuera del centro pasan a vivir a los márgenes, a las afueras de la ciudad, perdiendo prácticamente su pertenencia a esta localidad. Si bien la magnitud habitacional de la ciudad de Villa María no es la misma que la capital de la provincia, este es un fenómeno que se reproduce con sus propias dinámicas en las ciudades intermedias de Argentina.

Esto responde por lo menos a dos factores: por un lado, la particularidad de las sociedades latinoamericanas a que las sociosegregaciones se relacionan más con cuestiones socioeconómicas (y en un sentido menor a raciales y/o religiosas, como sucede más en Europa y Estados Unidos y las olas migratorias); y por otro lado, a que los espacios urbanos deben ser “desustancializados” (Carman et al., 2013; Soldano et al., 2018), esto es, dejar de concebirlas como una suerte de esencias. Son, por el contrario, construcciones culturales.

Se consolidan espacios “por fuera”, lo que alimenta al estigma y las desigualdades, simbólicamente los “muros mentales”. De esta manera, “dentro” de estos muros, se van identificando a nivel social ciertas corporalidades y subjetividades que “pertenecen a ese adentro”. Esto es, dado el encierro material y simbólico que ocurre en algunos barrios (como, por ejemplo, La Calera) el estigma que cae sobre ciertos cuerpos o rostros¹² hace que se regule su andar.

¹² Ibáñez (2014) habla de algunos criterios de “rostricidad” que son frecuentes en la ciudad de Córdoba, pero que también lo son en el interior. Hace referencia, más precisamente a ciertas prácticas que aplica la policía provincial al momento de encontrarse con niños y jóvenes (sobre todo varones) en zonas más céntricas de las ciudades y por lo tanto “por fuera” de sus lugares habituales.

Segura (2006, 2013) resume con los siguientes pares dicotómicos las posibilidades de construcción de un espacio sociosegregado:

- *Adentro/afuera*: de los límites o fronteras. En el caso de La Calera, como se verá, esto puede estar representado por las vías del tren o los muros del cementerio municipal. Por otro lado, este par dicotómico, también puede estar indicando el “*entrar/salir*” del barrio; acceso que también está delimitado por estas “*entradas*” en los límites y fronteras.¹³
- *Delante/detrás (o fondo)*: estas ubicaciones espaciales están más relacionadas con puntos de referencia. Esto es, según desde dónde “se entra” al barrio se ubica el “fondo”. Por lo general, la parte de *adelante* se corresponde con la calle principal que da inicio al barrio, siendo este *fondo* la parte menos visible, la más “escondida” para el ojo ajeno al espacio.
- *Arriba/abajo*: Si bien en el presente estudio de caso esta nominación no es tan frecuente, también se presenta como una distinción espacial, guardando relación con los anteriores pares, pero sobre todo con *detrás/adelante (fondo)*.

Así, vecinos y vecinas de las distintas partes de la ciudad se sienten atravesados por estas desigualdades de distintas maneras. Algunas veces, vivir en las ciudades implica profundizar, intensificar estas distancias, por ejemplo, sin conocer barrios de la misma localidad en la que se vive debido a los sentidos comunes imperantes¹⁴.

Otra clasificación que puede resultar apropiada es la de la antes mencionada Carman (2011), en la que distingue:

1. *Segregación acallada*: se trata de una segregación invisible. Se relaciona con prácticas de exclusión no admitidas.
2. *Segregación por default*: como variante de la anterior, se presenta cuando el Estado hace abandono de la población.
3. *Segregación presuntamente indolente o positiva*: conocida como autosegregación y se corresponde con las clases altas que han decidido vivir en espacios cerrados.

¹³ Tal como sucede en muchas ciudades del país, los barrios de Villa María se encuentran divididos por calles principales (avenidas, rutas provinciales y nacionales, bulevares, etc.), sin embargo, en el caso del barrio La Calera (como sucede en otros casos de sociosegregación) las delimitaciones son también simbólicas.

¹⁴ Cervio y Scribano (2010) plantean que existe una narrativa del miedo, una amenaza en el mundo urbano el cual se divide en bueno/malo, seguro/peligroso, lo que genera distancias sociales que provocan *otros-diferentes*.

4. *Segregación agravada*: cuando se ven reforzadas las situaciones de exclusión, en especial la prolongación a lo largo del tiempo.

En relación a La Calera, durante varios años se pudo clasificar en el primer y segundo tipo ya que, el Estado estuvo ausente y se profundizaron las desigualdades. Como se verá en el capítulo 4, en el último tiempo ha habido algunas mejoras, al menos en aspectos de infraestructura, que sin embargo aún no son lo suficiente para remediar décadas de segregación.

Es fundamental en el análisis para comprender cómo se organiza el espacio, tener en cuenta la proximidad, el alejamiento y las posiciones relativas de los sujetos (Soldano et al., 2018). Existe una imagen de la ciudad en la que hay un adentro y un afuera dentro de la misma. Los espacios sociales no son neutrales, sino que se corresponden con apropiaciones y simbolizaciones.

Sabemos que el espacio de nuestras ciudades no es homogéneo, indiferenciado y continuo: ni las residencias ni la infraestructura urbana se encuentran distribuidas de manera uniforme, como tampoco son constantes ni equivalentes los valores, los significados y los sentimientos con los que se asocia a las distintas zonas de una ciudad y a sus habitantes. El espacio urbano se encuentra marcado, dividido, simbolizado, jerarquizado, donde cada categoría espacial adquiere sentido sólo en relación con las demás (Segura, 2013, p. 149)

La sociosegregación se manifiesta a través de múltiples dimensiones (Prieto, 2017). La persistencia de estas limitaciones físicas y sociales contribuye a lo que Cervio (2015) denomina como “cartografía de la segregación”; es decir, una realidad que se construye a largo plazo y que es cada vez más sólida y por lo tanto, menos llamativa en términos de urgencia, lo que la autora denomina como un “cúmulo histórico de negaciones”. Esta acumulación de ausencias, se debe a causas multidimensionales (Otero et al., 2010). Resulta relevante a los fines de esta investigación poder pensar a la pobreza o a estas “ausencias” como una multiplicidad de factores. Ahora bien, aunque es innegable la falta de acceso a recursos y derechos también es fundamental no definir a los sectores populares sólo en términos de ausencias. Poder pensar el potencial creativo de los barrios y personas que allí habitan (Casella, 2019) resulta también de suma urgencia para reflexionar sobre las desigualdades como multidimensionales (Reygadas, 2004).

No está de más mencionar que estas formas de nombrar lo espacial también sugieren criterios y percepciones acerca de la (in)seguridad en los barrios. Lo que Cervio (2015) denomina como esta cartografía, Segura (2006, 2013) nombra como una “topografía del barrio” o un “sistema topográfico”, atendiendo a las relaciones de poder y desigualdades que tienen lugar en estas realidades.

Esta segregación social o sociosegregación contribuye a una situación de “encierro” (Cervio, 2015, 2022b) del propio barrio o espacio. La autora aquí citada que analiza la situación de la ciudad de Córdoba, pone de manifiesto que la proliferación de ciertos servicios sociales dentro de los espacios en cuestión (como policía, escuela, salud, etc.), que, si bien descentraliza la prestación de los mismos, también contribuye a que las dinámicas sociales se limiten al interior de dichos muros. Pellón y D’hers (2020) plantean que la pobreza en la actualidad, se puede entender también desde las distancias sociales y no sólo desde la carencia. Fundamentan, además, que las políticas públicas que son destinadas a los sectores más vulnerables, muchas veces refuerzan el estigma y la exclusión. En este marco, en el barrio la Calera, si bien la presencia de las instituciones facilita muchas gestiones (tanto de trámites como tiempos y distancias en la vida cotidiana) también perpetúa dicho encierro.

En este marco, de un lado o de otro de la ciudad, cada quien arma su propia forma de vida y se alejan de los espacios que cada sector social considera como peligroso, incluso dentro de los mismos barrios (Scribano y Cervio, 2010). Tal es así que las personas que habitan estos espacios tienen ya sus propios recorridos, de acuerdo a su forma de vivir el mismo (Soldano et al., 2018).

Los barrios que tienen estas características “representan una delimitación espacial de la pobreza” (Bisig, 2014, p. 121). De esta manera, se van materializando en los espacios zonas diferenciadas en relación a viviendas, infraestructura y acceso a distintos servicios (Prieto, 2017) lo que genera distancias entre clases, pero también dentro de los mismos barrios. Tal como se verá en el capítulo 4, en el barrio en cuestión se presentan tres “sectores” que dan cuenta de un espacio heterogéneo, no sólo en relación a las condiciones materiales de vida, sino también, por ejemplo, en base al tiempo que hace que viven allí (Merklen, 2005)¹⁵.

¹⁵ Existe en la provincia de Córdoba una prohibición implícita de quienes pueden andar por ciertos lugares y quiénes no (Bisig, 2014).

(...) la segregación urbana remite a las prácticas sociales que distintos actores despliegan en relación a sus entornos socioespaciales/residenciales -concebidos como contextos multidimensionales en los que se expresan tanto tensiones y disputas como diversas formas de acción y construcción de sentidos. En términos antropológicos, la segregación urbana alude especialmente a aquellos significados y prácticas vinculados a imaginarios urbanos (de orden/desorden y seguridad/inseguridad), a límites simbólico-materiales (adentro/afuera) y temporales (pasado/presente), a clasificaciones sociales -entre habitantes/usuarios legítimos e ilegítimos (Carman, Vieira da Cunha y Segura, 2012) (Girola y Thomasz, 2014, pp. 362-363)

En el caso de La Calera, la ausencia de transporte público al interior del barrio, tal como asume Cervio también es un elemento más a tener en cuenta en términos de adentro/afuera ya que en este caso de estudio, como se verá más adelante (capítulos 4 y 5), la ausencia de transporte en el barrio también es un límite para el traslado de quienes allí viven, “promoviendo la consolidación del temor, la inseguridad y la sospecha como emociones que refuerzan los múltiples muros, bordes y fronteras que configuran y atraviesan a la ciudad como un “todo”” (Cervio, 2022b, p.153).

Siguiendo esta línea, otra investigación realizada en la ciudad de Córdoba¹⁶ es la de Ibáñez (2014). En esta ocasión la autora plantea que las infancias sienten de otras maneras las ausencias y las restricciones dentro de las ciudades y los barrios, sobre todo en términos de disfrute del espacio libre. Se van configurando así, distintas “geometrías corporales” (Boito et al., 2012). Es decir, una ciudad con cuerpos que forman entramados en donde implícitamente hay algunos que pueden circular por zonas que otros no.

Como contracara de las miradas negativas y estigmatizantes, los barrios también se organizan en busca de sus derechos,

(...) considerarlos como sujetos pasivos, por ejemplo, proclives a la clientelización es una falacia. Los pobladores mostraron fuerte capacidad organizativa y de formulación de demandas. Son sujetos políticos individuales y colectivos que reclaman a las autoridades mejores

¹⁶ Cabe mencionar aquí que, en la ciudad de Córdoba se han realizado diversas investigaciones en relación con la sociosegregación (Bisig, 2014; Boito et al., 2012, 2014; Cervio, 2015, 2020b; Scribano, 2009)

condiciones y encarar en algunos momentos acciones colectivas para lograr sus objetivos, tienen sus proyectos de barrio que desean alcanzar. (Cravino, 2006, p. 246)

Como otro de los elementos a analizar según la autora¹⁷ es la influencia de los grupos que se encuentran organizados con los “punteros políticos”¹⁸ y las lógicas clientelares. Plantea Cravino que, como una de las realidades más frecuentes en las villas de Buenos Aires, son las rupturas entre las organizaciones por estas causas.

Si bien existen estas prácticas políticas, en las clases populares se pueden ver también las lógicas de “espera” en relación al Estado y sus burocracias. Scribano (2010) entiende a estos tiempos de paciencia como un “mecanismos de soportabilidad social”, es decir un “conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a la evitación sistemática del conflicto social” (p.172). Las esperas en torno a los bienes y servicios desigualmente distribuidos convierten a los ciudadanos y ciudadanas en “pacientes del Estado” (Auyero, 2016). En esta relación asimétrica es la burocracia la que disciplina a las personas y las condena a la espera.

Vivir en la periferia de la ciudad es estar confinado (tanto social como corporalmente) a un espacio de expulsión caracterizado por la negación de múltiples derechos –sociales, políticos, económicos, culturales– y la falta de servicios básicos. bienes y servicios. En realidad, estas poblaciones están inscritas en los ritmos determinados por el Mundo del No (sin trabajo, sin salud, sin vivienda, etc.), y esta ausencia es una de las (pocas) certezas que les da la ciudad (en mayúsculas) del cual son expulsados definitivamente. Como resultado, las clases subalternas desarrollan una capacidad de “esperar” estándares mínimos de vida como modo de sociabilidad dentro del fragmento de ciudad que habitan. Esta sociabilidad se encuentra muy alejada de la experiencia de acceso instantáneo, ilimitado, fluido y aséptico a las comodidades de la ciudad que propician las nuevas tecnologías. Además, “esperar” como habilidad

¹⁷ Cabe aclarar que toma como zona de estudio algunas villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo que hay que tener en cuenta la especificidad de este espacio. El vocablo “villas”, aclara Cravino, es utilizado en términos positivos como parte de la misma identidad de las personas que se denominan como villeras.

¹⁸ Un “puntero político” en Argentina, es una figura que se asocia con una persona que genera vínculo con algún partido político y que suele facilitar algunos beneficios para las familias del barrio. La actividad del puntero político suele ser objeto de disputa, tanto en la praxis cotidiana y las lógicas barriales como en la academia.

contrasta con la aceleración de tiempos sociales impulsados por la circulación cada vez más rápida de bienes y el consumismo¹⁹. (Cervio y D'hers, 2014, p. 50)

Siguiendo la premisa de Auyero (2016), si bien las políticas neoliberales implantadas en Argentina desde los años setenta generaron más pacientes que ciudadanos con derechos, no se puede decir que los sectores populares no se hayan organizado en torno a los reclamos de sus derechos. El autor advierte que, las formas de dominación y distintas expresiones de violencia estatal no han conseguido que el pueblo quede en silencio. Muchas veces la espera tiene su fin. En el caso del barrio La Calera, varias de las familias y vecinos y vecinas hacen uso de distintos bienes y servicios públicos, su relación con lo público pivotea entre la “espera” y la organización y movilización²⁰ y las infancias también son parte de ese proceso.

El análisis de las identificaciones de los niños y niñas que asistían al taller tendrá más adelante otras aristas sobre las cuales hacer foco, pero no deja de ser relevante el contexto macro en donde se llevan a cabo estas disputas.

Ahora bien, a pesar de las diferencias aquí marcadas, “dentro” de estos muros o fronteras visibles (Lefebvre, 2020b) entonces, se configuran sectores que contienen similares características sociodemográficas, y que -sumado a ello- no se relacionan con espacios de la ciudad que se presenten como distintos. En este marco, la sociosegregación también significa que no hay interacción entre los distintos grupos sociales que habitan una ciudad (Prieto, 2017).

Se van construyendo así posiciones y dimensiones morales que establecen un *nosotros-otros* (Segura, 2013).

No se trata meramente de contribuir, desde las ciencias sociales, a explicar los ‘impactos’ o los efectos sociales de la segregación socioespacial –lo cual también supone pensarla como algo dado–, sino de dar cuenta de cómo la segregación también se construye en el ámbito de las representaciones sociales y las prácticas en los múltiples cruces de la vida cotidiana entre actores con diverso capital económico, social y cultural. Desde nuestra perspectiva, no basta con estudiar las percepciones de la situación de segregación sin analizar, al mismo tiempo, los usos del

¹⁹ Traducción propia del inglés original.

²⁰ Ver el capítulo 5.

espacio y las rutinas, los estigmas territoriales y las significaciones de la ciudad. (Carman et al., 2013, p. 13)

En este marco de estigmatizaciones, también se producen “cuerpos precarios” (Cervio et al., 2020), es decir, cuerpos marcados por ausencias de distintos tipos. Sin embargo, como se verá más adelante²¹, en esta tesis interesa rescatar una visión de un cuerpo- o varios cuerpos en realidad- desde la creatividad y la conexión, el cuerpo ofrecido al disfrute de la danza y el arte.

En relación a los cuerpos y el territorio, un aporte interesante es el realizado por Oscar Oszlak en el texto “Los sectores populares y el derecho al espacio urbano” (1983) en el cual inaugura los estudios de marginación urbana. Parte de la idea de que en las ciudades de profundos contextos de sociosegregación, y con ello una distribución desigual de los servicios, los cuerpos están privados también del derecho al goce en un sentido amplio. Las vidas entonces, se van haciendo cada vez más precarias.

En términos de emociones y sentires, la sociosegregación y el estar adentro/afuera de un espacio, también genera en las personas ciertas percepciones de sí mismas, de sus vidas, de sus familias, de sus formas de estar en el barrio (Boito et al., 2014). Existe una relación entre lo sensible y lo territorial dada la interacción cotidiana de ambas cosas. Las formas de vivir de las personas que habitan “los márgenes” son distintas a las de quienes viven en zonas céntricas y se relacionan con la ciudad de distintas maneras.

Vale aclarar que, estas formas de estar van variando en el tiempo y se nutren de los diferentes contextos sociales, económicos y políticos (Boito et al., 2014). Las distintas generaciones incluso, encuentran en el barrio diferencias entre sí.

Más allá de esta confluencia de edades y paso del tiempo, las identidades (como se verá en el próximo apartado) pueden transitar sensaciones, sentimientos “opuestos” o que, a primera vista, no serían compatibles. Esto es, dada la complejidad de la trama identitaria, ya sea individual o colectiva, muchas veces las ambivalencias están presentes. Es por ello que es sumamente necesario el aporte de las Ciencias Sociales para poder pensar las identidades de las personas que viven allí, y de las que no también (Carman et al., 2013).

²¹ Ver capítulo 6.

Si bien es importante que las personas sean partícipes de la creación de su espacio, no debe dejarse por fuera del análisis las particularidades de cada contexto, entendiendo que, en este caso, se trata de un barrio popular inserto en la ciudad de Villa María.

En este sentido, ese “habitar”, el “vivir y producir” del que habla Lefebvre adquiere sus características particulares teniendo en cuenta el contexto de desigualdad que también lo enmarca. De alguna manera, las personas que habitan espacios sociosegregados van formando sus propios caminos y recorridos, ya sea de manera individual o colectiva (Cervio, 2020a).

En este marco, algo que ocurre con los espacios sociosegregados es que existen ciertos “fantasmas” -creados por la prensa- sobre dichos sectores. En la sociedad villamariense esta idea de que existen barrios “peligrosos” es moneda corriente (Monti et al., 2017). “Esos lugares de fuerte concentración de propiedades positivas o negativas (estigmas) constituyen trampas para el analista que, al aceptarlas como tales, se condena a dejar escapar lo esencial (...)” (Bourdieu, 1999b, p. 121). De esta manera se construyen, nuevamente, estructuras mentales que profundizan y naturalizan estas convicciones. El autor entiende al lugar como el espacio físico, es allí donde hay sujetos con sus propias características, intereses, deseos, etc. (Bourdieu, 1990).

Lo que el autor expresa también es que suele haber lo que él denomina como “efectos de lugar”, es decir, que las personas con más o menos el mismo volumen y tipo de capital terminan agrupándose en el mismo espacio social y físico. Simultáneamente, quienes poseen otros capitales “más deseables” se esfuerzan por mantenerse simbólica y físicamente de estos grupos. De aquí deriva el concepto de “espacio social reificado” (Bourdieu, 1999a).

(...) como distribución en el espacio físico de diferentes bienes y servicios, pero también de agentes y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades desiguales para la apropiación de los mismos. Esta apropiación se realiza en función de la estructura y el volumen de capital, y de la distancia física con respecto a esos bienes que depende a la vez de los capitales poseídos. Así, el valor de las diferentes zonas se define por la yuxtaposición entre la distribución de los agentes y la distribución de los recursos. (González et al., 2012, p. 2)

Las autoras de este texto, tomando el concepto de Bourdieu analizan el espacio social de La Calera y dan cuenta de la desigual distribución de recursos en el barrio y en relación a la ciudad, lo que se verá en los capítulos 4 y 5.

1.2 Territorio e identidad

En esta tesis, resulta fundamental el abordaje del concepto de territorio y cómo este espacio es practicado (De Certeau, 1999). Como se verá más adelante en este texto, es uno de los intereses de esta investigación dar cuenta de la importancia que tiene el territorio en las prácticas comunitarias.

En términos generales, desde las Ciencias Sociales, la ubicación de un proceso, de un hecho, en un tiempo y espacio determinado, da cuenta de la situacionalidad de lo que se estudia. Es decir, en contraposición a las grandes teorías sociales que buscan una comprensión amplia y con miras universales, en esta tesis se busca situar una experiencia en un contexto determinado. Lo que es significativo en algunos espacios, no necesariamente es así para otros, por lo que lo que la territorialidad importa.

El concepto de territorio, ya no es monopolio de la geografía, sino que, con el paso del tiempo y los entrecruzamientos de las disciplinas, la idea misma de territorio comenzó a ser útil para pensar distintos procesos y fenómenos sociales que requerían más complejidad analítica. De esta manera, lo espacial adquiere también una jerarquía equivalente a lo temporal, lo que había sido monopolio de la Historia. Los espacios sociales, contienen y dan marco a relaciones sociales, experiencias y conflictos, de allí la oportunidad para realizar un abordaje desde distintas disciplinas científicas (Llanos-Hernández, 2010).

El territorio es un espacio físico, pero también simbólico en el que una población, un grupo social lleva a cabo distintas actividades, su vida diaria. Es en el territorio donde sucede lo habitual, es el espacio donde las personas se vinculan con otras, de distintas, conflictivas o armoniosas maneras. Habitar un territorio implica ser parte de él, conocerlo y transitarlo. Cada uno tiene sus lógicas, limitaciones y oportunidades.

A los fines de esta tesis, lo barrial y lo territorial cobran especial relevancia. Los barrios y los territorios se construyen en base a aspectos simbólicos y materiales. Lo barrial conjuga aquello que las personas que viven en ese espacio sienten como propio, pero también lo que otras personas ajenas al espacio, perciben y consideran de él. Lo simbólico en este sentido no es menor ya que se generan referencias, parámetros y

juicios acerca de diversos barrios y territorios sin necesariamente conocerlos (Casella, 2021).

En este marco, la identidad es aquello que permite sentirse parte de alguna construcción colectiva. Si bien puede haber una identificación en términos individuales/personales, siempre son en relación a un entorno que no la determina, pero sí la atraviesa.

Las identidades de los sujetos sociales articulan distintas esferas que tienen que ver con la vida pública y con el hecho de relacionarse con personas y circular por diversos espacios de la vida social. De esta manera, una persona supone múltiples inscripciones: en relación a su familia, su trayectoria educativa/formativa, sus espacios laborales, expresivos, de ocio, etc.

En relación con *Danza al Frente*, que los niños y niñas vivieran en el mismo espacio físico fue un claro elemento de construcción de identidad. De esta manera, el territorio funcionó como articulador del grupo. Es decir, si bien cada niño y niña contaba con sus particularidades tales como: grado de escolaridad, género, edad, conformación del grupo familiar, entre otros aspectos, la pertenencia a La Calera era un elemento común. En relación al presente texto, el interés está en prestar especial atención a la dimensión artística y territorial de tal configuración.

Lindón se refiere a sujeto sentimiento (como superación al sujeto cuerpo) cuando una persona ya pertenece de manera prolongada a un espacio, en este caso a un barrio. Para la autora, se desarrollan fuertes sentimientos de territorialidad cuando la vida se manifiesta durante mucho tiempo en un mismo espacio (Lindón, 2009).

La identidad es una búsqueda constante y en ese sentido un tanto problemática ya que nunca se define de una vez y para siempre.

En ese sentido el arte es una herramienta muy potente para expresar lo que a una persona o a un grupo le está sucediendo, con qué se está identificando en un momento, contra qué lucha, qué defiende, qué le interesa decir en esa situación concreta, etc.

Es por ello que, en esta tesis se tiene en cuenta la narrativa de los niños y niñas que participaron del taller, así como la de las talleristas teniendo en cuenta lo vivido, lo experimentado durante aquellos años, retomando lo que en ese momento valía como

herramienta de expresión de esa identidad. Vale decir que, además de las narrativas orales de las personas involucradas, el trabajo etnográfico también fue de suma importancia para acceder a la experiencia siguiendo a Csordas (Revista Encartes, 2021).

En este marco, esta tesis toma los aportes de la identidad narrativa (Ricoeur, 1999; Somers, 2017). Esta propuesta plantea que las personas son relatos, experiencias, historias y en ese sentido, memoria. Esta memoria puede estar construida tanto por cosas vividas por las propias personas o por aspectos de las mismas contados por otros y otras. Es así que está en constante construcción y es dinámica, móvil, no es permanente ni esencial.



Fotografía 1. Identidad local. Tomada en inmediaciones del Boulevard Vélez Sarsfield - Villa María, el 14 de diciembre de 2022.

El tiempo es entonces una dimensión de suma importancia en la propuesta de la identidad narrativa. Paul Ricoeur (1978) entiende que la historia es entonces una narración de secuencias relatada por las propias personas. Las identidades territoriales se configuran como procesos narrativos, con sus mitos, sus fantasías, la vida y los códigos de cada territorio (Lindón, 2009).

Esta forma de comprender la identidad también da cuenta de que hay aspectos de la vida de las personas que no cambian, como ciertos rasgos biológicos y de personalidad, aunque vale decir que en ciertos contextos estos mismos sí pueden atravesar algunas transformaciones.

A los fines de esta tesis, el tiempo es una de las variables a tener en cuenta, sobre todo por las edades de los niños y niñas participantes que, en la actualidad, observan, recuerdan su infancia desde su actual juventud. Cabe destacar que Ricoeur también hace referencia a que la identidad narrativa es también una “historia de vida”.

Como se verá en el capítulo 2 sobre antecedentes, los estudios que existen acerca de proyectos comunitarios en relación con el arte abordan en su mayoría experiencias con personas adultas, por lo que me interesa más poder rescatar las construcciones identitarias que generan niños y niñas en espacios vinculados al arte (Casella, 2021).

¿Qué implica que haya territorios e identidades en tensión? Lo que se problematiza en esta tesis es que los proyectos artísticos comunitarios tienen un fuerte anclaje territorial y, sumado a esto, en el caso de *Danza al Frente* esta afirmación se torna más compleja aún por la fuerte identificación con el barrio. De esta manera, territorio, identidad y arte/danza se triangulan y los espacios son practicados por niños y niñas, cuerpos que bailan.

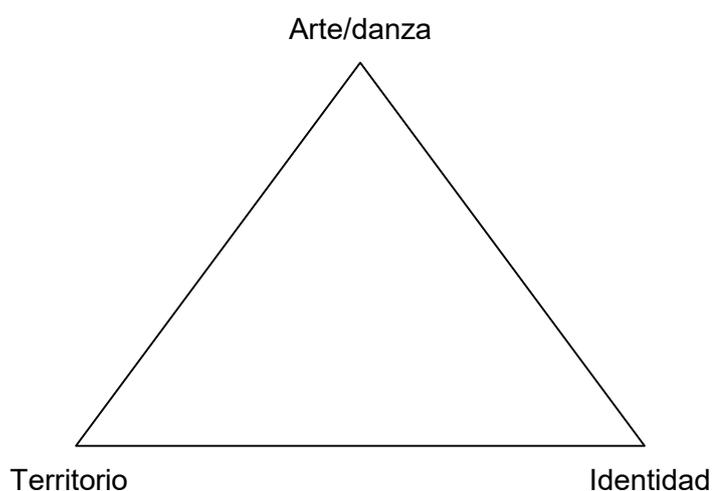


Figura 1. Triangulación temática

Hablar de una identidad o de identidades en tensión con el territorio implica también poder pensar cómo el barrio se configura con otros espacios como referencia, un “adentro y un afuera” al decir de Segura (2006, 2013).

Esto implica recuperar la dimensión externa, dado que se configura a partir de la relación que establece con los barrios lindantes y con el resto de la ciudad. Lo local que actúa como inscripción territorial de los agentes, no puede explicarse sin tener en cuenta lo global/la sociedad (González et al., 2012, p. 3).

Las identidades son dinámicas y adquieren distintas características que varían en relación al tiempo y al espacio. Pensar una identidad como constante y lineal es algo bastante alejado de la realidad. No son estables, “sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Martins et al., 2015, p. 7).

El territorio no es un espacio neutral, sino que se encuentra cargado de distintas significaciones y conflictividades. De esta manera, las lógicas de poder, confrontación y consenso están presentes en la vida de estos espacios e incluso, como se verá en las entrevistas, están presentes algunas cuestiones de inseguridad en La Calera.

Lo simbólico, también va reconfigurando constantemente el territorio ya que se va generando una percepción de los espacios en torno a los sentidos que circulan: estigmatizaciones, mitos, rumores, tipificaciones, juicios morales y distintas valoraciones que terminan configurando un imaginario acerca del mismo.

La identidad territorial no es meramente un relato discursivo, sino que también posibilita una cierta capacidad de acción y movilización (Decándido et al., 2009). “El territorio existe en la medida en que sea construido por los seres humanos, por lo tanto, lo que define al territorio como tal son las relaciones que se producen allí” (Brusasca y Villarreal, 2019, p. 8).

La identidad también es un espacio de tensión, disputa y conflicto ya que en ella están presentes diversidad de sentidos y significados en relación a la posición que ocupan en el espacio las personas que lo habitan cotidianamente (Decándido et al., 2010) con sus caminos y recorridos propios que se enmarcan en las estigmatizaciones existentes.

Gravano (2003) habla de “el barrio identitario” ya que entiende su potencialidad como constructor de identidades sociales. Lo que entiende por “barrio” está teñido de aspectos materiales, estructurales, pero también simbólicos, generados desde el interior, pero también desde el exterior (Gravano, 2003).

Un barrio como subdivisión de una ciudad, no es una esencia (Verga et al., 2015) por lo que se puede pensar que se constituye en relación a otros espacios de la ciudad. En este marco, La Calera se encuentra inmersa en un conjunto de representaciones que se gestan en Villa María, siendo configurado de esta manera por miradas externas al espacio territorial (Casella, 2021).

Así como se configuran, en estas realidades concretas, identidades colectivas, también ocurre lo propio con las individualidades (Martins et al., 2015). Estas individualidades se configuran en un entramado de relaciones: “La importancia de la dimensión social para definir el concepto, tiene como fundamento que las vivencias y la capacidad de interacción interpersonal son las que dan sentido al barrio, de acuerdo a esto” (Salazar Parra, 2017, pp. 15-16).

Al pensar en las ciudades actuales de Latinoamérica, no sólo en las grandes sino también en las medias, se puede observar cómo ha incrementado el número de barrios populares. Si bien en Argentina el proceso de migración del campo a la ciudad se dio a mediados del siglo XX, aún hoy se pueden ver cómo conviven espacios segregados y marcados con prejuicios, lo que profundiza la desigualdad (Casella, 2021). Es ahí cuando “la vecindad se torna en un elemento crucial para la construcción de un barrio, donde la construcción simbólica, sirve de soporte, en el sentido de apropiación colectiva de un espacio físico, siendo delimitado bajo características también simbólicas” (Salazar Parra, 2017, p.17).

La identidad de un barrio se trata de un “nosotros” (Álvarez et al., 2014) pero también de aquellas cosas de índole cultural, simbólico y emocional (Bajales et al., 2010).

Burgos (1992) (en Catino et al., 2015) plantea que:

El sujeto social se constituye en prácticas sociales diversas -ideológicas, económicas, jurídicas, etcétera- entre las cuales la ideológica atraviesa de lado a lado ese proceso de constitución mediante el espacio de interpelación; el sujeto no existe como tal previamente a su inserción en dichas relaciones, de aquí que no posee una esencia pre social, divina, racional, natural, teleológica ni trans histórica (Burgos, 1992, p. 8)

Esta identificación entonces, sucede en el marco de una construcción imaginaria, en un marco simbólico que contiene relaciones sociales. Sin embargo, este marco es móvil, está en movimiento y se transforma constantemente (Carballeda, 2015) de manera que, lo que “hoy” se pueda observar o comprender sobre la identidad en relación a determinado territorio, no es más que una foto de un momento social puntual. Si esta tesis se realizara en un tiempo futuro determinado, seguramente los aspectos a tener en cuenta serían otros, aunque se tratara, por ejemplo, del mismo barrio. En este sentido sucede algo en esa clave en relación al paso del tiempo de las personas involucradas en el taller y las reflexiones sobre el pasado de *Danza al Frente*.

Otro factor a tener presente en la construcción de un territorio es que existe la posibilidad de que haya una distancia entre lo que de manera oficial se percibe como territorio o barrio y lo que luego, las personas que viven allí toman como el espacio que realmente habitan²². En este marco, también la presentación de las instituciones, la cantidad de casas, la iluminación, la presencia o ausencia de servicios, la edad de las personas que allí habitan y hace cuánto tiempo llegaron, las profesiones, el acceso o la falta de uno, el origen socio-económico de las personas, hacen al conjunto de elementos físicos, pero también simbólicos de la construcción de un barrio (Carballeda, 2015).

Un territorio se usa y se apropia, se habita, se disfruta y también se reniega de él. Todo eso, todo junto. Todas las personas que habitan en un espacio seguramente tendrán distintas perspectivas sobre lo que es para ellas vivir en un determinado espacio, pero lo más probable es que también tengan un pasado y recuerdos en común y es en estas distancias y cercanías donde ocurre lo social. Es que la identidad también necesita de la diferencia.

Gabriel Gatti (2003) plantea que, en las Ciencias Sociales existe una tradición que plantea como “modalidades fuertes” de identidad aquellas relacionadas con la modernidad y la conformación del Estado-Nación (en Europa). Esta identificación a la que él llama como esencial, tiene que ver entonces, con una idea de ciudadanía. El Estado-Nación representa lo colectivo y la ciudadanía en lo individual en un territorio delimitado por la figura estatal. Para Gatti, las Ciencias Sociales y la sociología en particular se han encargado de encontrar otros objetos de estudio, formas otras de

²² En relación a esto, se verá por ejemplo el proceso de cambio de nombre del barrio en el capítulo 4.

entender a las identidades. De estas fuertes, se desprenden las “débiles”, que surgen al calor de las anteriores. “Las modalidades débiles no son, pues, nuevas formas de la identidad sino *disposiciones de las identidades ya existentes*” (Gatti, 2003, p. 102).

A los fines de esta tesis, resulta interesante el aporte de Gatti, ya que refiere a que las modalidades débiles de identidad, quedan relegadas a la invisibilidad, a ser “un parásito” de las fuertes, pero también las considera como experiencias, una actividad de trabajo, de estar en permanente construcción en contra de opciones esencialistas.

Las Ciencias Sociales, han estado al pendiente durante muchos años de aquellas grandes expresiones colectivas dejando al margen muchas otras existencias.

En este contexto, el concepto de territorialidad emerge como el “de un espacio apropiado por un grupo social específico. El territorio se asocia a la idea de lugar como una construcción elaborada desde reciprocidades e intercambios, en definitiva, desde lo relacional” (Carballeda, 2015, p. 8).

El territorio es un espacio vivido, habitado, en el que las personas que lo habitan crean lazos, conflictos, resuelven su vida cotidiana. Cuando un grupo de personas se apropia de un territorio se vincula, de muchas maneras, con la construcción de su identidad. Se puede pensar, por ejemplo, en la importancia que tiene en la vida de cualquier persona, los caminos que construye como propios para ir y venir del lugar de estudio, del trabajo, de la casa de su familia y amistades, los lugares de esparcimiento y ocio, etc. Cómo se transita y se generan hábitos en la vida cotidiana habla del uso y apropiación del espacio.

Esto nos remite a cómo el espacio no puede pensarse sólo físicamente, sino que la dimensión social, o a la inversa dimensión espacial de lo social, es un elemento naturalizado por los habitantes de una ciudad. Así, los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos, en este caso con una identidad negativa, de la cual intentan desligarse. Estas argumentaciones muestran cómo las definiciones esencialistas de identidad no son apropiadas ya que son dinámicas y presentan ambigüedades que merecen considerarse. (Cravino, 2006, p. 251)

Claro está que, cómo se den estos procesos varían según el contexto y el grupo social de pertenencia. No es lo mismo cómo habita un hombre cis, blanco, heterosexual un barrio de clase media en una gran ciudad, que cómo construye sus formas de habitar una persona que rompe con los cánones heteronormativos y que, además, es pobre

en un barrio popular. En ese sentido, las visiones dependen del punto de vista de las personas. El espacio social, como espacio construido (Bourdieu, 1999a) permite una infinidad de posibilidades y percepciones.

Mientras las *fronteras sociales* son formas de diferencias sociales que se manifiestan en un acceso y distribución desigual de recursos (materiales y no materiales) y oportunidades sociales, las fronteras simbólicas son distinciones conceptuales realizadas por los actores para categorizar objetos, gente, prácticas e incluso tiempo y espacio. (Carman et al., 2013, p. 17)

El territorio se puede organizar narrativamente a través de la ficción y transformar la ciudad, de esta manera se pueden inventar cosas y en definitiva apropiarse “porque la ficción nos vuelve dueños de los espacios” (Martel, 2013). En un contexto de gran presencia del mercado (Guattari y Rolnik, 2005; Martel, 2013), los lugares que son relegados suelen ser definidos por sus ausencias (del Estado, de la policía, de la escuela, etc.) (Bourdieu, 1999a).

Ahora bien, teniendo en cuenta esta salvedad, de una u otra manera las personas construyen un modo de estar y vivir los espacios. Como se dijo, De Certeau (1999) introduce la idea de espacio como “lugar practicado”. Mientras el lugar hace referencia a algo que sigue un orden preestablecido, el espacio tiene que ver con aquellas cosas que allí suceden y que no necesariamente se repiten y perduran en el tiempo, sino que se transforman. Al ser un espacio practicado, las personas y grupos sociales lo modifican con su propia intervención (1999, p. 129).

Espacio social, espacio como lugar practicado, dan cuenta de la carga política y simbólica del mismo. Si hay espacio, hay relaciones de poder y las personas y los grupos también construyen identidades: ya sea por compartir referencias, memorias colectivas o prácticas (Spíndola Zago, 2016).

Este tipo de situaciones, no son ajenas a las lógicas que también sucedían y suceden en La Calera. Construir un espacio de danza comunitaria, necesariamente tiene que tener en cuenta las tensiones dentro del barrio, las dinámicas propias del mismo, las distancias, lugares habituales, lugares de encuentro y de conflicto.

En el siguiente apartado, se realiza un entrecruzamiento entre la danza y el territorio, como uno de los diálogos necesarios en esta tesis.

1.2.1 Identidad: danzar (en) un territorio

Las personas que viven en un territorio, le dan sentido al mismo (Yory, 2021). De manera similar, ocurre en aquellos espacios artísticos en los que se transcurre un tiempo considerable y en los que se ponen en juego distintas emociones. Algunas investigaciones coinciden en que, las prácticas artísticas dan lugar a mejoras de la autoestima, genera encuentros con otras personas, bienestar y sensación de colectivo (Berruezo Cara y Morón, 2021).

Cuando la expresión artística es la danza, el cuerpo juega un papel muy importante en la generación de lazos. Una persona que baila, se ubica en un entramado de cuerpos en constante comunicación. Cabe destacar que, estos cuerpos que se relacionan tienen una edad, un género, un color de piel, una forma de moverse, etc. A esto se suma que, las personas tienen distintas inscripciones políticas, socio-económicas, religiosas, etc. Purkayastha (2019) incorpora al estudio de las identidades y la danza la importancia de tomar la palabra propia de las personas y no ser “ventrílocuos” de ellas, considerando los aportes de Spivak. Purkayastha (2019) también refiere al concepto de interseccionalidad como importante para comprender la multiplicidad de aristas que hay que tener en cuenta al momento de hablar de identidad.

La danza se nutre de todas estas posibilidades y las pone en diálogo. Si bien en el estudio de caso que se aborda en esta tesis, existen puntos de encuentro entre las personas que transitaban por el taller y eso es lo que hace a su perspectiva colectiva, también existen las particularidades de cada historia y las formas de atravesar y vivir el espacio.

La danza es una expresión cultural y territorial. Las identidades se construyen en un espacio físico como contenedor de las historias propias de las comunidades y en ese sentido, las danzas son contextuales. Este arte compartido se da en un marco territorial y de costumbres, símbolos y representaciones compartidas. “El fortalecimiento del territorio por medio de la danza se da a través de la relación con el otro y por medio del movimiento del cuerpo, pero más allá de eso, es en gran medida por su propia concepción del mundo y de la vida (...)” (Pérez Garzón, 2020, p. 45). Muchas veces, las posibilidades o limitaciones para el desarrollo de distintas expresiones artísticas dependen del entorno en el que se pretendan llevar a cabo. Las

comunidades y territorios pueden ser puentes o bien barreras para determinados procesos creativos (Franco Silva, 2021).

En ese sentido, el arte comunitario surge como una posibilidad, sobre todo, en aquellos espacios en donde el arte no es moneda corriente.

1.3. Creando comunidad desde el arte

Una comunidad tiene como una de sus características principales, la búsqueda de un sentido, un interés en particular. Tal es así que, cuando se genera, cada persona que la integra, deposita allí una parte de su vida cotidiana con la intención de su reproducción, con más o menos conciencia (Sennet, 2000).

Es aquel espacio de significación y de comprensión que congrega acciones, saberes y haceres, y con ello permite la interacción de signos, símbolos y experiencias compartidas, como hábitos lingüísticos, tradiciones, maneras de accionar y formas de valorar y crear imaginarios colectivos (Méndez Oliveros, 2020, p. 3).

Las comunidades no son esencias, sino que se construyen en base a distintas características más o menos fijas, estables. Estar en presencia o no de una comunidad, puede variar en tiempo y espacio y se define también, por diferencia o la presencia de otra. Al hablar de comunidades, no hay un criterio unificado. ¿Quiénes la componen? ¿Qué intereses tienen? ¿Cuándo se conformó? ¿Es posible ponerle una fecha de inicio? ¿Dónde está? ¿Es necesario compartir un espacio físico?

Krause Jacob (2001) problematiza la idea de que se pueda crear comunidad sólo de las cercanías de lo territorial, sin embargo, no pone en duda su centralidad. De esta manera, intenta poner en cuestión la idea propia del concepto de comunidad entendiendo que si hay elementos del mismo que se pueden poner en suspenso, entonces esa idea consagrada de territorio=comunidad no es tan firme. De esta manera, propone un concepto más amplio y menos rígido entendiendo que debe contemplar la diversidad de formas de ser comunidad, ya que son más las reales que las ideales. Su propuesta plantea que, una comunidad debe tener:

- sentido de pertenencia: sentirse parte de algo, “identificado con”;
- interrelación: contacto o comunicación no necesariamente física, sino también puede ser virtual (ya que no le da tanta centralidad al territorio). Relaciones de influencia mutua;

- una cultura común: significados compartidos.

La apuesta de Krause Jacob (2001) parte de la necesidad de problematizar las prácticas y los parámetros de qué es una comunidad. Lejos de pensarlas como armoniosas, pretende que los y las profesionales que intervienen en espacios tengan “paraguas más amplios” para incluir más tipos de realidades. La autora toma de Sawaia la idea de comunidad como “buenos encuentros”. Una constante metamorfosis de una comunidad que no es esencia, que busca equilibrio entre las formas de relacionarse.

En un sentido similar, Howard Becker (2008) se pregunta sobre las formas de hacer arte. Para el autor, esta actividad se realiza de manera cooperativa. Por más que en escena haya una sola persona actuando o que en el libro haya un solo nombre en la tapa, de una manera u otra siempre se realiza en formas de red. Cuando hay trabajo de grupo, el consenso es posible si las personas que participan puedan hacer cualquiera de las actividades, es decir, no hay funciones especializadas de las que se dependa y si la persona experta no está no se puede llevar a cabo la presentación, obra, etc.:

(...) de modo que puede pensarse un mundo de arte como una red establecida de vínculos cooperativos entre los participantes. Si las mismas personas no actúan juntas en todas las instancias, quienes las reemplazan también están familiarizados con esas convenciones y con el uso de las mismas, por lo que la cooperación puede llevarse a cabo sin dificultad (Becker, 2008, p. 54)

Estas palabras dan cuenta de una manera más colectiva de hacer arte. En ese sentido, entra en diálogo con la propuesta de danza comunitaria tal como lo plantea Aurelia Chillemi (2016), por ejemplo. Para ella, la forma de construir en el arte comunitario, en la danza comunitaria, tiene que ver con la posibilidad de que todas las personas estén listas para cubrir el lugar que sea necesario. De esta manera, no hay “figura principal” o saberes expertos, sino que todas las personas pueden ser parte en todas las posibilidades que ofrezca la obra, distinto a lo que sucede en espacios más tradicionales de la danza.

Es importante entender también que los procesos comunitarios no son pacíficos ni lineales. Es así que, conviven dos supuestos acerca de los barrios populares: por un lado, la idea de que en estos barrios reina una especie de comunidad y solidaridad

intrínseca a su clase en un marco de relaciones amorosas (en oposición a las clases medias/altas en las que se estaría en presencia de valores individualistas) y, por otro lado, una visión negativa de los barrios populares ya que son espacios en donde se generan personas violentas y delincuencia (Cravino, 2004). Como se verá en el capítulo 5, las memorias, recuerdos del pasado, pero también el presente de algunos de los chicos y chicas que fueron entrevistadas para esta tesis, dan cuenta de algunas formas de comprender y vivir el barrio no siempre en términos solidarios, sino que también muestran situaciones de violencia, de desigualdad, de inseguridad, entre otros aspectos que se puedan considerar como negativos o problemáticos.

Al igual que la identidad, una comunidad es dinámica y está en movimiento. Según Fernández Christlieb (2000) las comunidades ya no son, como en la antigüedad, estructuras estancas e inmóviles, sino que caminan con más prisa y es más difícil que hace un tiempo atrás, poder observar con detenimiento y se debe buscar en ella otro tipo de indicadores capturables desde estas dinámicas. Según el autor, los tiempos acelerados dan pistas de las nuevas formas de crear comunidad.

Las comunidades están sobre un suelo (área, territorio, zona, localidad, etc.) y además crean su propia atmósfera que contiene y tiene formas de pensar, se sentir, de percibir, etc. “La comunidad es un sentido común, un mundo común, y ciertamente, se sabe que los participantes pertenecen a la comunidad y no que la comunidad pertenece a los participantes” (Fernández Christlieb, 2000, p. 149). En un sentido similar, Gutiérrez Aguilar y Salazar Lohman (2019) plantean que la continuidad o no en la comunidad se relaciona también con el respeto a las decisiones colectivas y a las responsabilidades en la misma.

En este marco, como se dijo más arriba, las comunidades no son esencias y en ese sentido, sus composiciones son dinámicas, por lo que pueden ir cambiando, mutando. Autoras como Cravino (2004) y Krause Jacob (2001) coinciden en que no hay tal cosa como una comunidad y que, por el contrario, lo más probable es que no existan en un sentido estricto. La idea tradicional (*folk*) de comunidad como concepto puro de comunidad es una concepción aislada de la realidad. Cravino (2004) advierte la necesidad de no romantizar estos grupos, ya que, si bien existen relaciones de reciprocidad y solidaridad y esto alimenta un imaginario positivo de la vida comunitaria, también existen visiones de comunidades con conflictos, violencia y disputas como se dijo más arriba. Ambas pueden convivir, lo importante es, según la autora, prestar la

necesaria atención. En un sentido similar Sennet (2000) en la comunidad se reconocen las diferencias para poder continuar.

Quienes son parte de una comunidad, pueden dejar de serlo también. Si alguien se va de ella, la comunidad sigue existiendo, se va renovando con estas fluctuaciones de integrantes. Las comunidades tienen lenguajes, afectos, relaciones. “Lo comunitario no tiene tamaño, pero tiene una cualidad, la de ser un mundo completo de símbolos” (Fernández Christlieb, 2000, p. 151).

Esto también sucede en las prácticas artísticas comunitarias. Si bien la primera impresión de esos modos de hacer arte puede aparecer como espacios en donde el encuentro da lugar a relaciones de reciprocidad y solidaridad, también hay lugar para tensiones y problemas en torno a, por ejemplo, la construcción misma del espacio.

1.3.1 Expresiones artísticas comunitarias

En esta tesis se toman como términos equivalentes a expresiones como: arte comunitario, prácticas artísticas comunitarias, arte colaborativo y prácticas artísticas colaborativas ya que no existe una diferencia conceptual suficiente como para generar una distinción o detallar sus similitudes y diferencias. Incluso hay bibliografía que los nombra por igual (Delgado-Guillén et al., 2017; Redes Instituyentes, 2014).

Las expresiones artísticas comunitarias son aquellas que se configuran como propuestas expresivas que buscan promover espacios colaborativos dentro de una comunidad. En ese sentido, el arte se coloca como un medio, pero también como un fin. Que el arte sea colaborativo implica que en la comunidad que trabaja en la experiencia creativa existan lógicas participativas que, si bien quedan a criterio de dicho grupo, por lo general tienen que ver con espacios horizontales atendiendo a demandas propias (Méndez Oliveros, 2020). Esto es: problemáticas de género, ambientales, educativas, presupuestarias, laborales, divulgación de la historia de un barrio, de un grupo social, de alguna tradición, entre muchas otras posibilidades.

Este tipo de propuestas se interesan por poder problematizar las relaciones más tradicionales que se suelen dar en las artes, las que tienen que ver con las jerarquías artísticas que distancian al “artista” del resto de la sociedad y del público, sumado a que no construye espacios colaborativos, sino más bien verticalistas.

En la medida en que los agentes artísticos además de tener en cuenta el contexto y la realidad de la comunidad con la que interactúan, buscan

establecer relaciones horizontales no jerarquizadas con las personas participantes y colaboradoras , y sobre todo se comprometan con el proceso de la comunidad, la hacen partícipe de decisiones y le dan voz para visibilizarla incluso después de finalizado el proceso, entonces están actuando a una escala más humana, que se aleja de la espectacularidad, el gigantismo o la institucionalidad (Corzo Morales, 2018, p. 6).

Claro está que no todos los espacios creativos tienen que ser necesariamente malas experiencias, sino que tienen otras lógicas de construcción y de trabajo. Buscan crear identidades relacionales (Sola Pizarro, 2019) ya que se crean nuevos colectivos y comunidades en relación a estos espacios.

Son por tanto los modos en que se negocian las identidades individuales para la construcción de una suerte de identidad relacional más que los artefactos que se realicen colectivamente (o en colectivo), lo que nos sirve para identificar estas prácticas en el campo subjetivo y lo que las distingue de la producción en un taller tradicional de arte (Sola Pizarro, 2019, p. 262)

Este tipo de arte se caracteriza por la búsqueda de creación de lazos, el desarrollo cultural y social en territorios específicos y con sus propios intereses. Las prácticas artísticas colaborativas, posibilitan nuevas formas discursivas de subjetividad e identidad en las comunidades implicadas (Río Almagro y Collados Alcaide, 2013).

Desde los años 60, existen procesos culturales en los que se busca la solución de problemas de una comunidad, o en todo caso, algún tipo de transformación social desde una participación activa de la comunidad implicada. Esta misma comunidad, es la que mejor conoce las problemáticas que la aquejan y por ello es sumamente necesaria su colaboración, de esta manera se genera agencia en estos grupos o colectivos. Es así que, se pretende que haya una activación de democracia cultural para generar cambios estructurales en las comunidades (Río Almagro y Collados Alcaide, 2013).

El componente formativo y pedagógico, en esta vía, resulta fundamental pues descentraliza la concepción de la escuela como único entorno de formación, al asumir el barrio y la comunidad como espacio para el aprendizaje, que en muchos casos resulta más efectivo, pues refuerza el sentido de pertenencia y desarrolla el ser cognitivo y espiritual desde un lugar cercano, por el que además de transitar, habita, siente y construye. Esto mejora la calidad de vida de las personas, pues se impulsa el desarrollo emocional e intelectual desde un

lenguaje sensible. En esto, se aboga a la posibilidad de concebir el arte como un derecho, que no sólo centra su atención en los “privilegiados” de aquellos que pueden acceder a él, sino que es un derecho cultural al que todos y todas deben acceder (Méndez Oliveros, 2020, p. 6).

En este tipo de espacios hay encuentro, hay corporalidad, escucha que permiten la identificación con otras personas en un acto de co-presencia. El barrio, la ciudad, el entorno se transforman en un espacio de aprendizaje, se expanden los límites de lo posible.

Las décadas de 1960, 70, 80 fueron años de mucha movilización y protesta a nivel mundial. En estos años, en términos generales se luchaba por la ampliación de derechos sexuales, ambientales y, sobre todo, en contra de las guerras. El arte fue una de las formas organizadas de protesta, por ejemplo, mediante *happening* y *performance* como modalidades de compromiso y de militancia.

Las prácticas artísticas colaborativas recogen el espíritu activista de los movimientos sociales de los años sesenta y que asume la esfera política del arte y la participación como elementos claves para recomponer el campo de acción del arte, emerge una serie de prácticas artísticas definidas como artes comunitarias donde el artista o el colectivo artístico desempeña su trabajo cultural en relación a una situación contextual concreta y en relación a la comunidad donde interviene con su trabajo con compromiso social con lo colectivo. Llegando a los 90 hay una proliferación de experiencias artísticas con un carácter procesual y de colaboración (Ivern Magaña, 2010).

No obstante, grosso modo este tipo de proyectos se pueden definir como aquellas prácticas artísticas que por mediación de un artista o colectivo artístico y en colaboración con otros agentes culturales y sociales, son llevadas a cabo en una comunidad determinada cuya finalidad es evidenciar las necesidades de dicha comunidad y obtener resultados significativos a corto o largo plazo (...) En este sentido, buscar el nivel de colaboración real entre artistas y comunidad es una cuestión fundamental (Ivern Magaña, 2010, p. 8)

En este marco, se dan relaciones de compañerismo entre “el artista” y el colectivo de personas que participan (Ivern Magaña, 2010).

El arte comunitario también se puede vincular con arte público de Nuevo Género²³. El arte comunitario tiene que ver con prácticas situadas y que no sólo persiguen logros estéticos sino también algún tipo de beneficio para la comunidad implicada (Palacios Garrido, 2009).

El arte colaborativo está transformando los modos de investigación y producción cultural actual ya que desarrollan nuevas prácticas y metodologías en un marco de diálogo de saberes y en un contexto. Se pone en práctica una pedagogía colectiva (muchas veces mediada por un artista externo o un agente) para que los aprendizajes y conocimientos circulen y se multipliquen (Collados-Alcaide, 2015).

Ahora bien, vale la pena preguntarse por las relaciones que se dan entre lo que Magaña (2010) considera como “artistas” y el resto de las personas que integran el grupo de trabajo. En un sentido opuesto, se puede interpretar la propuesta de Aurelia Chillemi en Argentina, quien no necesariamente entiende las relaciones entre las personas de los grupos comunitarios de la misma manera que Magaña, partiendo de la base de no pensar a una persona o a unas pocas como artistas y a las otras personas sólo como “el resto” de los y las participantes. Aurelia Chillemi (2016) entiende al arte como un derecho y como una herramienta fundamental para el desarrollo social, para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, una oportunidad de disfrute. En ese sentido, Comprende a la Danza Comunitaria en estos términos:

Llamo *Danza Comunitaria* al fenómeno grupal que desde las creaciones colectivas aportan otra mirada a la estética de la danza. Su búsqueda no es exitista, y se caracteriza por convocar tanto a profesionales y estudiantes de danza, como a los vecinos intérpretes que no hayan tenido experiencia previa y acceso al estudio del arte de la danza. Las obras coreográficas surgen de la investigación del movimiento, del registro sensible del propio cuerpo y, fundamentalmente, de la participación grupal. La interacción creativa del grupo, conformado por la suma de intérpretes y el coreógrafo -

²³ Denominado así por Susan Lacy en Estados Unidos. Sitúa el origen del arte comunitario tanto en este país como en Gran Bretaña en los 60-70 donde ubica las primeras obras colaborativas, que buscan “mejorar los espacios públicos donde vivía la clase trabajadora, promoviendo que fueran los propios residentes, agentes activos en la transformación de ese entorno” (Palacios Garrido, 2009:203). En este sentido, tenemos por un lado en Estados Unidos el mural *The Great Wall* (Judy Baca, Los Ángeles 1976), la Instalación performativa *Womanhouse* (Miriam Saphiro y Judy Chicago, 1972, California) y *The Dinner Party* (Judy Chicago, 1974-1978, California) y en Gran Bretaña pinturas murales, murales cerámicos, esculturas, entre otros (David Harding en Escocia, por ejemplo) (Palacios Garrido, 2009).

coordinador, quien promueve situaciones para la gestación colectiva, da lugar a la producción de obras con fuerte sentido comunicacional y estético que responden a un contexto espacio-temporal y socio-cultural determinado (Chillemi, 2016, p. 8).

Desde Bailarines toda la Vida, consideran que la Danza Comunitaria toma elementos del Teatro Comunitario, la cual fue una de las principales ramas del arte que, por lo menos en Argentina, tuvo un crecimiento después de la última dictadura cívico-militar (1976 - 1983). Por otro lado, toman aportes de la Expresión Corporal/ Danza de Kalmar y Stokoe:

- Corporalidad y movimiento
- Comunicación
- Creatividad

Y la Danza Comunitaria suma:

- Creación colectiva de obra

Lo comunitario implica que hay respeto entre las personas que tienen intereses en común, se agrupan en un tiempo y en un espacio determinado para la realización de sus ideales. La creación colectiva incluye la participación del otro (Chillemi, 2016).

Mariana Nardone (2010a, 2011, 2012, 2010b) realiza un recorrido histórico por el término “arte comunitario” (*community arts*). Plantea que tiene un origen anglosajón, pero le interesa de qué manera este concepto se ha tratado en bibliografía en español y cómo ha impactado en especial en Latinoamérica.

Luego de realizar este recorrido, Nardone llega a una definición propia de arte comunitario:

El arte comunitario es una actividad de carácter grupal que hace posible la producción artística, envolviendo la participación activa de grupos en un proceso creativo, que se desarrolla en la comunidad (entendida en términos tanto de una ubicación geográfica particular –localidad– como de una situación común –grupo relacional–). Puede incluir diversos lenguajes artísticos (...). Puede tratarse de experiencias creadas o promovidas ya sea por programas de arte comunitario, por grupos de artistas profesionales o no profesionales, o por asociaciones culturales. Los espacios donde se llevan a cabo las experiencias de arte comunitario son diversos (...). Los fondos pueden provenir de variadas fuentes (...). Si bien todos tienen la oportunidad de participar, también pueden focalizarse en

grupos específicos, en sus necesidades y preferencias. Las oportunidades que brinda el arte comunitario no son únicamente relevantes en áreas desfavorecidas, sino abiertas a todo tipo de escenarios. Aunque suelen ser actividades no rentadas, puede incluir remuneración hacia los participantes (Nardone, 2010b, p. 18)

Nardone (2011, 2012, 2010b) presenta antecedentes, definiciones, impactos y metodología aplicadas.

1.3.2 Riesgos y limitaciones de las prácticas artísticas comunitarias

Algunos de los textos anteriormente citados (Delgado-Guillén et al., 2017; Guillamet y Roca, 2013; Méndez Oliveros, 2020; Redes Instituyentes, 2014) dan cuenta del valor del proceso creativo. De por sí, claro está que es algo sumamente positivo rescatar en una creación artística cómo fue ese camino el cual, además da cuenta de cómo se tejieron los vínculos tan necesarios en este tipo de proyectos. Sin embargo, en esta tesis se busca problematizar, o al menos tensionar esta premisa que mencionan los textos como algo sumamente positivo.

El ensalzamiento al proceso oculta en estas afirmaciones una expresión conocida como “el arte como excusa para”. En ese marco, se obturan las posibilidades reales y concretas de que haya resultados, obras creativas que puedan tener valor como tal. Es decir, si bien se sabe que estas experiencias no están llevadas a cabo por profesionales de las diversas ramas artísticas, sino que se trata (por lo general) de vecinos y vecinas en sus primeros pasos en el arte, es por lo menos llamativo que el valor del proceso esté por encima, teniendo como premisa que lo que ocurra allí no será “de calidad”.

Uno de los riesgos que existen en estos proyectos es la posibilidad de que sean llevados a cabo por un artista con valoraciones morales propias (Redes Instituyentes, 2014) cuyos juicios limiten la participación y termine siendo un espacio de arbitrariedad e imposición por parte del agente externo.

¿Qué tanta transformación hay cuando se trata de proyectos de poca duración en el tiempo? Muchas veces se comienza con algunas expectativas que luego no se cumplen. Si bien estas prácticas tienen ese escenario como posibilidad, lo real es que suele suceder que quienes se acercan a los territorios lo hacen por períodos cortos de tiempo dejando luego a la comunidad sin proyecto ya que muchas veces estos se disuelven ante la finalización del mismo.

Existe un riesgo de que se convierta en una acción cortoplacista o “parche” (Pedagogías y Redes Instituyentes, 2014) que no genere la transformación social que pregona.

Por otro lado, estos trabajos se inician con un fuerte sentimiento y esperanza de cambio real y profundo que, muchas veces, quedan a mitad de camino y no se continúan por lo anteriormente dicho. Hay una idealización de estas experiencias que llevan a la romantización y pérdida de objetividad y crítica a los mismos (Méndez Oliveros, 2020).

1.4. Cuerpos y emociones de niños y niñas que danzan²⁴

Tal como se dijo unas páginas atrás, en los apartados 1 y 1.1, la experiencia de habitar las ciudades es una práctica sensible que permite que las personas se relacionen con otras y allí se construyan espacios de co-habitación. Ahora bien, como son espacios sensibles no están exentos de problemáticas y conflictos. Estas prácticas conflictivas contribuyen a la estigmatización, segregación y expulsión de ciertos grupos sociales y cuerpos “peligrosos” (Scribano y Cervio, 2010). Los estudios desde las sensibilidades en las ciudades o territorios específicos permiten acercarse a las narrativas de las propias personas que habitan los espacios.

Con un sentido similar, Lindón (2002) se aleja de los estudios más tradicionales de la geografía y los estudios urbanos para poder pensar las formas de habitar desde las propias narrativas y sensibilidades de las personas. Incorpora al análisis el concepto de “modos de vida”, el cual permite ver las narraciones con las que los sujetos describen los territorios. La propuesta de Lindón es poder hacerse eco de las experiencias de vivir. Si las estructuras habitacionales están presentes es desde la propia forma de nombrar de las personas, es allí donde busca innovar con una nueva geografía que recupere las historias propias y las vidas reales. El cuerpo y las emociones entonces, se van abriendo camino en las distintas disciplinas sociales y

²⁴ Este apartado merece un especial agradecimiento a los compañeros y compañeras del Grupo Ambientes, Cuerpos/Emociones y Construcción de Sensibilidades, coordinado por la Dra. Victoria D'hers. Dicho Grupo forma parte del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad que dirige el Dr. Adrián Scribano en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA). Las reflexiones presentes en este apartado devienen de las discusiones y puestas en común en el marco de este espacio en el cual se rastrean las emociones en diversos autores y autoras (Duperré y Godoy, 2022).

humanas. Con esto presente es que en los capítulos 5 y 6 se verán las formas de habitar el barrio por parte de los niños y niñas de La Calera que fueron entrevistadas.

1.4.1 El giro afectivo, el aporte del feminismo para pensar las experiencias y los “conceptos sudorosos”

“Giro afectivo” se refiere a una línea de interpretación, de trabajo en las Ciencias Sociales que tiene que ver con las investigaciones que abordan los afectos, las emociones en los seres humanos. Desde los años 90, se pone el énfasis en lo que las personas sienten en determinados procesos sociales, sin dejar de tener en cuenta claro, el contexto en el que se desenvuelven los hechos (Matus, 2021).

El “giro afectivo” en las ciencias sociales y humanidades se origina en diversas insatisfacciones epistemológicas. Entre las que podríamos nombrar proceden de los estudios de género, la excesiva mirada científicista del cuerpo y la desatención de que se trata también de un constructo cultural, ya que el cuerpo no puede identificarse con el individuo. El cuerpo, de tal manera, es desplazado hacia otros campos de especialización. Las emociones propias del cuerpo y diferenciadas culturalmente fueron rechazadas por las ciencias sociales, siendo relegadas hacia la psicología o la medicina. Surge entonces una pregunta de rigor: qué entidad accede a los vínculos sociales, ¿el cuerpo o el individuo? (Maíz, 2020, p. 12)

Matus retomando a Sara Ahmed, plantea que lo importante de las emociones es lo que genera, los efectos que producen. Cómo circulan, cómo se mueven, entre quiénes y qué se puede lograr o, por el contrario, las imposibilidades que surgen a partir de ciertas emociones.

En esta línea de pensamiento, las perspectivas feministas vienen trabajando desde hace un tiempo. Solana y Vacarezza (2020) dan cuenta de que el positivismo y la estructura patriarcal fueron funcionales a un sistema científico que promovía saberes despolitizados, no valorativos y con intenciones de neutralidad. Las autoras plantean que las emociones de las mujeres sufrieron más planteos y persecuciones epistemológicas ya que sobre ellas pesaba el sesgo de la emocionalidad.

Intentan poner en valor las investigaciones realizadas por mujeres y, sobre todo, los aportes de las teorías feministas, ya que muchas de ellas surgen, precisamente, de emociones como el amor, el odio, la búsqueda de justicia, entre otras.

Un corolario de la oposición entre razón y emoción es la creencia de que para que el conocimiento sea riguroso, sólido y objetivo debe estar guiado por razones y no por pasiones. Si bien hay una serie de afectos que suelen vincularse a la vocación científica –curiosidad, amor al saber, miedo a lo desconocido–, estos son asignados al contexto de descubrimiento, pero no al de justificación y, por ende, son considerados epistemológicamente irrelevantes. El conocimiento científico, según esta mirada, debe ser objetivo, racional y desapasionado; el método científico y la replicabilidad son lo que garantiza la exclusión de todo elemento subjetivo que comprometa la neutralidad de la ciencia (Solana y Vacarezza, 2020, p. 4).

Entienden que, la neutralidad valorativa si bien es una búsqueda racional del deber ser de la ciencia, todo el tiempo las investigaciones están plagadas de emociones. La apuesta desde esta línea del feminismo es entonces, no negar las emociones presentes en las personas que investiga, sino hacerlas explícitas para comenzar un ejercicio reflexivo que busque eliminar aquellos sentires que sean perjudiciales, clasistas, racistas, que reproduzcan estereotipos.

Una de las autoras inaugurales de lo que se denomina como “giro afectivo” es Alison Jaggar quien, en 1989, escribe *Love and Knowledge, emotion in feminist epistemology*. En este artículo Jaggar (1989) plantea lo que denomina como “el mito de la investigación desapasionada” (lo que Solana y Vacarezza luego van a tomar para hablar del mito de la investigadora desapasionada). Su planteo central tiene que ver con una crítica epistemológica sobre cómo se está construyendo conocimiento en el sistema científico tradicional, el cual promueve investigaciones más cercanas a los postulados positivistas, es decir, ciencias despojadas de cualquier tipo de valoración.

Pero la tradición positivista permitirá que la emoción desempeñe sólo el papel de sugerir hipótesis para la investigación. Las emociones están permitidas porque la llamada lógica del descubrimiento no pone límites a la idiosincrasia de los métodos que los investigadores pueden utilizar para generar hipótesis. Sin embargo, cuando se van a probar las hipótesis, la epistemología positivista impone la lógica mucho más estricta de la

justificación. El núcleo de esta lógica es replicabilidad, un criterio que se cree capaz de eliminar o anular lo que se conceptualiza como sesgo emocional y evaluativo de parte de los investigadores individuales. Las conclusiones de la ciencia occidental, por lo tanto, se presumen 'objetivas', precisamente en el sentido de que no están contaminadas por los valores y emociones supuestamente 'subjetivos' que podrían sesgar a los investigadores individuales. (Jaggar, 1989, p. 10).²⁵

Jaggar plantea la importancia de considerar a las emociones como parte constitutiva del conocimiento, sin la necesidad de generar una oposición tajante entre razón y emoción. El mito de la investigación sin pasiones tiene que ver entonces con una intención política e ideológica (Jaggar, 1989) entendiendo que potencia y concentra aún más las intenciones hegemónicas de la investigación más tradicional: masculina y heterosexual (machista), eurocéntrica, blanca, entre otras características.

Ahora bien, a pesar de estas críticas a la forma de construir conocimientos, Jaggar también se preocupa por dejar en claro que sus planteos no necesariamente son los mejores y por ello se encarga de realizar algunas salvedades. Plantea que, si bien las emociones son epistemológicamente necesarias, no son epistemológicamente indiscutibles y están sujetas a reinterpretación y revisión, es decir, es consciente de las limitaciones de su propuesta.

Los aportes de Jaggar dan un puntapié inicial en la posibilidad de poner el cuerpo en las investigaciones. Si bien en el ámbito científico y académico este tópico siempre estuvo presente, que desde el feminismo se hablase en estos términos era doblemente desafiante.

Las conquistas feministas son el resultado de procesos de lucha, los cuales tienen distintas dinámicas dependiendo del contexto en el que estén inmersos. Para que hoy se pueda debatir, escribir, crear y estudiar desde una perspectiva feminista, muchas mujeres alrededor del mundo abrieron camino en este proceso.

Es fundamental que desde la academia se generen espacios que brinden herramientas con perspectiva de género ya que más allá del área del conocimiento de la que se provenga, las desigualdades se ven expresadas de una manera u otra.

²⁵ Traducción propia.

En este apartado se pretende poner en relación el concepto de “experiencia” tanto para la construcción de teorías feministas como para la creatividad en el arte. Se entiende que, los procesos creativos tanto académicos como artísticos tienen algo de lo corporal y de lo experiencial que viene a mover las corporalidades.

Sandra Harding en *¿Existe un método feminista?*²⁶ (1987) plantea que, desde los ámbitos científicos, las preguntas y los problemas que motivaron las investigaciones acerca de la naturaleza y de lo social, fueron cuestionamientos de hombres, en general blancos, occidentales y burgueses. Esas investigaciones eran tomadas como “universales” que venían a resolver cuestiones de toda la humanidad.

Por un lado, muchos de los fenómenos que resultan problemáticos desde la perspectiva masculina no lo son en absoluto desde la perspectiva de las experiencias de las mujeres (así tenemos, por ejemplo, que las dos cuestiones planteadas más arriba no surgen necesariamente de las experiencias femeninas). Por el otro lado, las mujeres experimentan muchos fenómenos que desde su perspectiva requieren sin duda de explicación.

Y continúa:

Si pensamos en la manera como se convierten los fenómenos sociales en problemas que requieren explicación, veremos de inmediato que no existe problema alguno si no hay una persona (o grupo de personas) que lo defina como tal y lo padezca: un problema es siempre problema para alguien. El reconocimiento de este hecho, así como de sus implicaciones para la estructuración de la empresa científica, enfrenta de muchas maneras a los enfoques feministas de investigación con los planteamientos tradicionales. (1987, p. 5)

La autora entiende que reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de la vida social en su totalidad. Por ello, debe enfatizarse que son las mujeres quienes deben revelar por vez primera cuáles son y cuáles han sido las experiencias femeninas, tratando de disputar el poder de las experiencias masculinas por sobre las femeninas.

²⁶ Título original: *Is there a feminist method?*

Por razones de justicia social, las mujeres deberían tener la misma participación que los hombres en la construcción del conocimiento, así como también deberían participar en proyectos que traten de ampliar la comprensión parcial y distorsionada de un mundo en el que la visión de las mujeres no esté presente.

Harding (1987) plantea, además, que es imprescindible que se hable de las experiencias de las mujeres, en plural, poniendo así el énfasis en las distintas generaciones, etnias, clases, culturas, intereses, etc., ya que, así como no existen un solo hombre universal, tampoco hay un solo tipo de mujeres ni de feminismos.

Sobre todo, en la academia es importante poder desandar todo aquello que está supuesto y poner en cuestión los conceptos y las universalizaciones que se asumen como “naturales” y “válidas”.

La autora explica, además, que internamente en cada una de las mujeres sus experiencias son tanto contradictorias y agregaría cambiantes. Como cualquier sujeto inmerso en un contexto dinámico es plausible que las experiencias se transformen.

En esta misma línea, Catalina Trebisacce (2016) esboza que:

La experiencia fue una invención epistémica que tuvo como objetivo dar cuenta de aquello que resultaba excedente, subsidiario o invisible a la ciencia legitimada como tal. Este instrumental teórico-metodológico conllevó redefiniciones en torno al sentido de la objetividad y señaló la condición política de una perspectiva declarada neutral (2016, p. 285)

La categoría experiencia que se incorpora en los '80 a la academia viene a poner en cuestión la tan buscada “neutralidad” científica como una herramienta que pone en disputa el poder con un potencial crítico, epistémico y político. En esta década, en las universidades se comienza a hablar de la posibilidad o no de una epistemología feminista. Surge entonces, una perspectiva que se reconoce política y situada, como lo es el feminismo, con un dispositivo de producción de conocimiento que se declara (se miente) neutral y universal, que se abrió la necesidad de un debate epistémico específico (Trebisacce, 2016). La misma autora muestra que el ingreso de las investigaciones feministas en la universidad dio lugar a aquello que estaba excluido:

Hubo entonces que subvertir el método, ir contra el método (...) Así es que, al experimento, fetiche de la construcción del conocimiento de la ciencia neutral,

en el que las variables están ponderadas, medidas y controladas en un higiénico laboratorio teórico, aséptico incluso del/de la propio/a investigador/a, los estudios de género opusieron la experiencia (invención contaminada que se sabe, siempre y por definición, inaprensible) como el camino honrosamente precario para producir una perspectiva-otra que resultara inesperada para la ciencia imperante (2016, p. 288)

La experiencia puso en evidencia otras realidades que estaban ocultas por la pretendida ciencia neutral. A diferencia de la búsqueda de la universalidad, se puso sobre el tapete experiencias situadas y concretas. La experiencia, como herramienta epistémica y política, fue el gran aporte introducido por los estudios de género al saber académico.

Retomando el concepto de vigilancia epistemológica trabajado por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), Trebisacce explica que no se trata de experiencias aisladas y de índole íntima de los sujetos, si no que forman parte de un contexto, de una estructura²⁷. Se defiende la importancia de la experiencia como colectivo y como proceso singular intentando desentrañar relaciones de poder, como una experiencia en la subalternidad, en la marginalidad, en los espacios culturales y en los conocimientos (Gemetro, 2009).

Desde México, pero en una similar sintonía, Mónica Mayer (1998) plantea que para ella fue un proceso muy personal poder poner en cuestión y trabajar con sus experiencias de vida en la formación feminista. Relata que acostumbrada a la formación más academicista fue para ella una sorpresa que se valoraran sus

²⁷ Florencia Gemetro en *Lesbianismo, homosexualidad femenina y homosexualidad. Reflexiones críticas sobre el uso sociológico de los términos en la Argentina* luego de hacer un breve recorrido histórico acerca de cómo fue analizado el lesbianismo y la homosexualidad en Argentina en el relato médico y académico manifiesta que recién en la década de los '80 (en consonancia con lo que expusieron las anteriores autoras mencionadas) comenzó a extenderse el uso de la palabra lesbiana entre las activistas locales como una estrategia política de autodeterminación.

En un contexto más amplio, este proceso se da en un marco de reivindicación de derechos con la transición a la democracia. Fue una década destacada por el reconocimiento y la visibilidad de la lucha por los derechos humanos, entendidos no sólo como derechos civiles sino como derechos sociales y políticos. Surge en el marco de un reclamo político dinámico que trabajó por la condena a los responsables del genocidio y el terrorismo de Estado, pero también divulgó diversos proyectos de cambio social protagonizados por las generaciones desaparecidas, asesinadas, perseguidas, exiliadas (Gemetro, 2009).

En los 80, comienzan a organizarse y formarse más orgánicamente las mujeres lesbianas y a difundir más ampliamente lecturas que provenían de otros países. Comenzaron a producir sus propios conceptos y teorías disputando poder dentro de las universidades y en otros espacios.

experiencias personales. El feminismo de los '80 vino a poner en cuestión la academia y el arte tal como se conocían.²⁸

Siguiendo con los aportes de Ahmed, la autora plantea que las emociones son relacionales y, en ese sentido, generan relaciones de acercamiento o distanciamiento entre las personas. En su modelo de sociabilidad, las relaciones no son entre un “yo” y un “nosotros” sino que, es un “a través”. Entiende que las emociones son cruciales para la construcción de lo psíquico y lo social como objetos. En este marco es que propone que las emociones generan efectos²⁹, consecuencias y es así que, se generan estas distancias y acercamientos (Ahmed, 2015). También introduce una novedad en la discusión entendiendo que no debería existir diferencia conceptual entre emociones y afectos, ya que “cuando el giro afectivo se convierte en un giro al afecto los autores masculinos reciben el estatus de iniciadores de este giro” (Ahmed, 2015, p. 308). Incluso en el libro *Vivir una vida feminista* (2017), Ahmed se niega a citar a varones blancos heterosexuales en su bibliografía, entendiendo a esto como una decisión política.

En relación a todo lo anterior que se viene planteando en esta tesis, Ahmed viene a poner en palabras que la teoría no necesariamente tiene que ser objetiva, sino que hay cierta apropiación de lo vivido, de la vida misma hecha carne al escribir y pensar teóricamente. Hay “tarea para la casa” cuando pide que se construyan mundos feministas en cada lugar que se habite.

²⁸ Juan Vicente Aliaga (2009) prefiere hablar de diversidades sexuales como temporales, identificaciones provisionales y no como moldes identitarios permanentes.

En consonancia con lo planteado, expone que hay una multiplicidad de expresiones sexuales inscritas en el tiempo, en la historia y en el presente. Hay distintas vivencias del lesbianismo, de la homosexualidad y de las realidades transgénicas. Así como estas distintas experiencias son concretas también forman parte de una estructura, a una realidad global. Si bien cada experiencia y vivencia corporal es única e irrepetible forman parte de un contexto que las contiene.

²⁹ Leonor Arfuch (2016) realiza una lectura del aporte de Ahmed en relación al giro afectivo y entiende que su planteo en relación con las emociones es que ellas no son personales e individuales, sino que son prácticas sociales y culturales que generan efectos. Entonces, la pregunta es más bien “¿qué hacen las emociones?” en vez de “¿qué son?”. En este marco, un breve texto de Jean Paul Sartre de 1938 (1973) (que iba a ser parte de un libro) llamado *Bosquejo de una teoría de las Emociones* apunta hacia la significación de las emociones, teniendo en cuenta la narrativa de las personas acerca de las mismas, alejándose de la psicología positivista de la Francia de esa época en la cual se veía de la manera universal las emociones humanas.

Leer la obra de los feminismos negros y los feminismos racializados me cambió la vida: comencé a entender que la teoría se volvía más potente cuanto más se acercaba a la piel.

Entonces lo decidí: el trabajo teórico que yo quería hacer era el que estaba en contacto con el mundo. Incluso cuando escribí textos organizados en torno de la historia de las ideas, he intentado escribir desde mis propias experiencias: lo cotidiano como impulso. En la escritura de este libro quise quedarme más cerca que nunca de lo cotidiano. Este libro es personal. Lo personal es teórico (2017, p. 35).

Al sentir de Ahmed, la apuesta política que ella realiza es sobre la posibilidad de crear teoría con un fuerte compromiso político. Cuanto más cercano está de su experiencia, más potente es. De esta manera, la experiencia y el hacer académico y artístico están alineados. Tal como más arriba decía Mónica Mayer la vida feminista, se pone en juego en diversos ámbitos.

Aquí resulta relevante lo que Ahmed denomina como “conceptos sudorosos”. Esto es, poder pensar conceptos que vengan de los propios procesos encarnados, de las vidas propias y cotidianas que despiertan ciertos intereses, necesidades e ideas. Aquellos conceptos que pensamos cuando hacemos y qué hacemos cuando pensamos. “Los conceptos están en los mundos que habitamos” dice Ahmed.

Un concepto sudoroso puede salir de una experiencia corporal que es extenuante. La tarea es quedarse con la dificultad, seguir explorando y exponiendo esta dificultad. Quizá no haga falta eliminar el esfuerzo o lo trabajoso de la escritura. No eliminar el esfuerzo o lo trabajoso deviene un objetivo académico porque nos han enseñado a emprolijar nuestros textos, a no revelar la lucha que nos implica llegar a alguna parte. Los conceptos sudorosos también se generan a partir de la experiencia práctica de enfrentarse a un mundo, o la experiencia práctica de intentar transformar un mundo. (2017, p. 41).

De alguna manera entonces, la experiencia atraviesa el cuerpo de las personas que investigan. El cuerpo y las formas de atravesar la vida y de estar en distintos ámbitos hace que las personas investiguen, se pregunten, se interesen por cosas que, quizás, otras con otras experiencias no harían. Esta reflexión retoma el planteo realizado por Jaggar acerca de las pasiones al momento de investigar. Se pretende entonces,

desde el sistema académico cierta rigurosidad y objetividad, pero a la vez una cuota de placer y gusto por lo investigado.

Epistemológicamente cabe aclarar que, si bien se pone en duda la posibilidad de cierta neutralidad valorativa en el proceso de investigación, eso no quiere decir que sean válidos o éticos los juicios y cargas morales de las personas que investigan.

Las Ciencias Sociales trabajan para comprender los por qué, los cómo, los para qué de los procesos sociales para tener herramientas para explicar y comprender. Que las personas contemplen en sus proyectos las emociones y las experiencias propias, no implica necesariamente el uso de las ciencias para generar y reproducir sentidos comunes que no se basan en evidencia. Las feministas son “aguafiestas”³⁰ porque son las encargadas de poner sobre la mesa las injusticias y de señalarlas en pos de un mundo más igualitario (Ahmed, 2021). Hacer ciencia entonces, no se trata sólo de un recorrido teórico, sino también de un posicionamiento epistemológico y, por ende, político.

En esta instancia resulta interesante poder mencionar los aportes de Thomas Csordas (1994) en relación al *embodiment*³¹. Tomando como inspiración los aportes de la fenomenología de Merleau Ponty, entiende que la experiencia está en los cuerpos. Se niega a hablar de “el cuerpo” ya que prefiere a nombrar “mi cuerpo”, “tu cuerpo” ya que la experiencia y la corporización son procesos únicos y por lo tanto opuestos a una universalización de la experiencia. Alejándose de los dualismos, Csordas retoma el estar-en-el-mundo³² para poder romper con las cargas de la estructura y la subjetividad. Puede haber dualidad, pero no necesariamente dualismos. En “nuestros” cuerpos ocurre la experiencia que se acerca a la estructura. La experiencia de estar-en-el-mundo es sumamente corporal.

En un sentido similar, Scribano (2013) entiende que lo que conocemos del mundo lo conocemos a través de nuestros cuerpos. Cuerpo y emociones no pueden ir por separado, sino que se presentan como cuerpo/emociones, las personas se emocionan a través de sus cuerpos. Y también quienes investigan lo hacen a través

³⁰ Feministas *killjoy* en inglés original.

³¹ Corporización en español.

³² *Being-in-the-world* en el inglés original.

de sus cuerpos y eso es algo muy presente en la metodología etnográfica y autoetnográfica³³.

Siguiendo a Scribano (2012), existe un cuerpo individual, un cuerpo subjetivo y uno social.

El cuerpo individuo es una construcción elaborada filogenéticamente que indica los lugares y procesos fisio- sociales por donde la percepción naturalizada del entorno se conecta con el cuerpo subjetivo. El cuerpo subjetivo es la autopercepción del individuo como espacio de percepción del contexto y el entorno en tanto "locus" de la sensación vital enraizada en la experiencia de un "yo" como centro de gravitación de sus prácticas. El cuerpo social consiste en las estructuras sociales incorporadas que vectorizan al cuerpo individual y subjetivo en relación a sus conexiones en la vida- vivida- con- otros y para otros (2012, p. 101).

En la misma sintonía, David Le Breton (2012) comprende que las emociones no son sólo procesos fisiológicos, sino que se corresponden también con un contexto y un conjunto de relaciones. Alejándose de la perspectiva naturalista, postula que las emociones no son esencias o sustancias, sino que "cambian constantemente dependiendo de la actitud del individuo frente una situación" (2012, p. 71). Y continúa:

Para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece. Un conocimiento afectivo difuso circula dentro de las relaciones sociales y enseña a los actores, según su sensibilidad personal, las impresiones y las actitudes que se imponen a través de las diferentes circunstancias de su existencia particular. Las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo (2012, p. 73)

El autor en este sentido se refiere a la existencia de lo que él denomina como "culturas afectivas", es decir, que las emociones no se pueden traducir y que responden a su ubicación en un conjunto más amplio. Es interesante cómo Le Breton realiza algunas advertencias ya que en el mismo sentido que postula que las emociones no son esenciales sino contextuales, plantea que hay un riesgo de caer un etnocentrismo si

³³ Ver apartado 3.6

se universalizan las emociones, estas no son absolutas y tienen sentido dentro de una comunidad, las llamadas “culturas afectivas” o normas colectivas implícitas y es por ello que no se pueden extrapolar de una comunidad a otra (Le Breton, 2002).

Aquí un importante aporte para la construcción de esta tesis es la importancia de la idea de cómo las personas tienen ciertas emociones que son acordes a un sentir en comunidad. En un sentido similar, las comunidades también comparten memorias, tanto de maneras escritas como orales (Le Breton, 2002).

Cada comunidad humana elabora su propio universo sensorial como universo de sentido. Cada actor se apropia de su uso de acuerdo con su sensibilidad y los acontecimientos que fueron puntuando su historia personal (2002, p. 58)

Si bien reconoce las condiciones contextuales en donde se sumergen los individuos y en donde moldean sus emociones, entiende también que existe la posibilidad de cambio y de adaptación a nuevos entornos sociales.

En este marco, las nuevas investigaciones sociológicas (Dauder y Trejo, 2021) están dando cuenta de la necesidad de estudiar aquellas emociones que rondan el disfrute como por ejemplo y en este caso, las relaciones amorosas en sus diversas manifestaciones (conyugales, filiales, cívicas) (Magallanes, 2012).

Como ya se dijo en otros lugares (Casella, 2023b), Bericat Alastuey (2000) entiende que existen tres campos en la sociología: la sociología *de* la emoción, la sociología *con* emociones, y la emoción *en* la sociología. El autor, por ejemplo, incorpora el análisis del orgullo y la vergüenza.

1.4.2 Entre la vergüenza y el orgullo

La vergüenza puede remontarse a estudios³⁴ de hace algunos siglos atrás de la mano de Baruch Spinoza (2005)³⁵. El pensador define a la vergüenza como “una tristeza,

³⁴ Sin ánimo de generar un recorte arbitrario sobre las teorizaciones realizadas alrededor de la vergüenza, sólo se expondrán brevemente algunos aportes al debate ya que excede a los intereses de esta tesis un abordaje profundo sobre este tema.

³⁵ Baruch Spinoza, filósofo del siglo XVII propone una ruptura con el cartesianismo para pensar otras formas de la condición humana. Se aleja de la ortodoxia que hace una división tajante entre cuerpo y alma, para demostrar que el ser humano tiene diversas formas de conocer, por ello presenta tres géneros de conocimiento: mediante la imaginación, la razón y la intuición. De esta manera, el cuerpo toma otro protagonismo en las maneras de conocer. Incorporando

acompañada por la idea de alguna acción que imaginamos vituperada por los demás” (2005, p. 165). De esta manera, la mirada ajena queda en el foco ya que este “afecto”, como denomina Spinoza a estas emociones, se ve condicionado por cómo puede ser percibido por otras personas. La vergüenza es un efecto, una consecuencia de algo ya realizado, mientras que el pudor, es el temor a la vergüenza, según el pensador.

Por otro lado, más adelante en el tiempo George Simmel, en el año 1901 pone en debate en un periódico algunas concepciones sobre la vergüenza, que, de cierta manera abren una puerta a nuevas reflexiones ya que, presenta por ejemplo la posibilidad de que esta emoción no sea un acto de la propia naturaleza o de la condición humana, sino que también se le pueden sumar aspectos relacionados a circunstancias culturales e individuales, por lo tanto pone en suspenso lo que anteriormente se venía afirmando desde la psicología, para darle un avance a la discusión sumando aspectos desde la sociología (Simmel, 2018).

Muchos años después Thomas Scheff en el texto *Shame and Conformity: the deference-emotion system* (1988) presenta de manera muy interesante cómo la vergüenza puede no sólo ser en una pequeña interacción entre dos personas - y aquí se toma un breve espacio para realizar una respuesta a los planteos de E. Goffman- sino también entre varias personas, grupos e incluso naciones. Otra de las cosas interesantes para los fines de esta tesis es que Scheff en este texto distingue la vergüenza según cómo la sienten personas adultas e infancias. Mientras que para las primeras es un “fenómeno abrumadoramente social y cultural” (1988, p. 400), para los niños y niñas se trata de un proceso mayormente biológico.

Teniendo en cuenta los años que tiene este texto, a priori se puede afirmar que la vergüenza y/o el orgullo que sienten los niños y niñas del barrio posee un carácter profundamente social, contextual y político. De todas maneras, esto es algo que se verá en capítulos posteriores.

Años más tarde, Bericat Alastuey (2000) retoma los planteos de Scheff y reflexiona acerca del orgullo y la vergüenza:

Hay dos diferentes apreciaciones morales del orgullo. Una está asociada al orgullo excesivo, al injustificado o a la soberbia. Pero este orgullo no

una concepción de conocimiento más “a mano” de cualquier persona, cuando el ser humano acepta su concepción como tal, el conocimiento lo hace libre.

constituye sino una forma de aislamiento y distanciamiento. El orgullo legítimo, por el contrario, es el que sentimos en la armonía de apreciaciones mutuas entre dos personas, sean amigos, pareja, discípulo o alumno. Ese orgullo es el que marca el estado seguro del vínculo. (2000, p. 167)

Las personas se relacionan entonces, atentas a las miradas externas por temor a sentir vergüenza³⁶ o por un emergente orgullo.

Para Ahmed (2015) la vergüenza también se siente en el cuerpo, de distintas maneras y, retomando lo anteriormente dicho, también se vincula con la mirada de otras personas y tiene otras emociones relacionadas.

Las miradas de las otras personas, plantea Ahmed, puede llevar a una compleja idealización de ellas:

Si sentimos vergüenza, la sentimos porque hemos fallado en aproximarnos a “un ideal” que se nos ha entregado a través de las prácticas del amor³⁷. Lo que queda expuesto en la vergüenza es el fracaso del amor, como un fracaso que a su vez expone o muestra nuestro amor. (2015, p. 169).

Olga Sabido Ramos (2019) se encarga de poner en diálogo a Ahmed y Simmel y piensa junto a ella y él algunos aspectos de esta emoción. Además de lo más arriba sintetizado muy escuetamente, entiende que en ambos abordajes sociológicos de la vergüenza hay una presencia de la moral, un abordaje desde las relaciones con una interesante tensión en las formas de actuar que están en constante evaluación.

Por otro lado, algunos estudios que trabajan la vergüenza en un plano más local (Vergara, 2014) dan cuenta de las intrincadas relaciones del cuerpo con las emociones. En este caso, resulta interesante poder enmarcar dos de las emociones que tienen que ver con la identidad de los niños y las niñas en relación al barrio: el orgullo y la vergüenza. Estas tienen un especial énfasis de los niños y las niñas

³⁶ Y la *familia emocional* que viene con ella: pudor, timidez, ridículo, turbación, humillación, entre otras posibilidades (Bericat Alastuey, 2000, p. 169)

³⁷ Cursiva en el original

entrevistadas para esta tesis, lo que resulta de un emergente del trabajo de campo, ante la mirada de la gente (Vergara, 2014).

1.4.3 El cuerpo de los niños y niñas en el barrio

En otro orden de cosas, una de las realidades por las que atraviesa el barrio es que muchas familias tienen dificultades para alimentarse. Allí, el comedor comunitario cumple una gran función social y política ya que no sólo alimenta, sino que también nuclea y organiza. Según Scribano (2012), en el mismo sentido que el del cuerpo, surgen tres conceptualizaciones, hambre individual, subjetivo y social:

- El hambre individual hace referencia a las “carencias de nutrientes” experimentadas por el cuerpo individuo, en un plano biológico. Se refiere a la ausencia de alimento -en un sentido amplio- para la reproducción de ese cuerpo.
- El hambre subjetiva afecta directamente al cuerpo imagen y al cuerpo piel; es decir, se vincula a las consecuencias de orden “identitario”.
- El hambre social impacta en la presentación social del sujeto. Si el hambre individual hace alusión a la relación ser humano- medio ambiente y el hambre subjetiva a la relación ser humano- sujeto, el hambre social tiene como plano de inscripción la relación ser humano- Otros; es decir, reconecta el hambre individual y subjetivo del sí mismo en relación a la vida- vivida- con- otros y para otros. (Scribano, 2012, p. 101).

Teniendo en cuenta el esfuerzo que hacían muchas familias para brindar una buena salud, educación y alimentación a sus hijos e hijas, sumado a la gran labor comunitaria del comedor, el taller de danza se pudo llevar a cabo durante cuatro años. Claro que no fue un proceso fácil ni rápido. Este tiempo permitió crear lazos y cultivar confianza.

El amor filial (Scribano, 2019) no sólo se trata de vínculos biológicos, sanguíneos, sino que se puede extender a otros lazos como amistades y grupo solidarios. Las personas también buscan confianza, proximidad:

En otro sentido, confiar y confianza se conectan directamente con las evidencias de compartir horizontes de percepción con una persona o grupo de personas. El mundo es percibido en y a través del cuerpo y esto implica una relación entre cuerpo piel, cuerpo imagen y cuerpo movimiento – cuando las personas constatan que comparten alguna

forma específica de la relación aludida con otra persona confían en ella. (2019, pp. 113-114).

Los espacios de La Calera, son habitados entre estos lazos de solidaridad, pero también están atravesados por relaciones de tensión. Los barrios, como todos, tienen sus sensibilidades y creatividades (Cervio, 2022a; Del Valle, 1999).

En este habitar, los cuerpos de los niños y las niñas del barrio producen y reproducen su vida material y simbólica:

He aquí el cuerpo niño, marcado, parcial: una historia social generizada y generacional, encarnada, siempre plural y posicionada en una matriz (móvil) de desigualdades locales y de diferencias de poder. No se trata de una localización fija en un cuerpo reificado, sino de nudos de campos (como red de relaciones), inflexiones y orientaciones para actuar desde la diferencia y la desigualdad (Fatyass, 2023, p. 37)

Fatyass refiere entonces a que el “cuerpo niño” encarna una historia, lo que lleva al concepto de *embodiment* más arriba nombrado de la mano de Csordas (1994). Este autor, se inspira en la *Fenomenología de la Percepción* de M. Merleau-Ponty (1994a, 1994b). Este *estar-en-el-mundo* nombrado más arriba requiere significarlo y pensarlo. La percepción trata de captarlo y vivirlo intersubjetivamente, con otras personas y objetos (Cladakis, 2016; Firenze, 2016; García, 2012; López Sáenz, 1996).

Nuestros cuerpos no son sólo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que a través de ellos llegamos a ser vistos en él (Merleau Ponty, 1976: 5). Para, Merleau-Ponty él yo está ubicado en el cuerpo, que a su vez está ubicado en el tiempo y en el espacio. A veces somos conscientes de nuestros cuerpos como objetos que se han de mirar, en espacios sociales concretos, mientras que en otros, como el hogar, no sintonizamos con nuestros cuerpos como objetos que han de ser contemplados. En los espacios públicos podemos sentir que estamos en primer plano, mientras que, cuando estamos en casa, nos encontramos entre bastidores. (Martínez Barreiro, 2004, p. 135)

Compartir la vida y los espacios con otras personas, con otros cuerpos genera consecuentemente una interacción en mayor o menor medida. En este marco, la dimensión corporal está impregnada de una simbología inherente a cada grupo social y se origina a partir de una educación informal, imperceptible y cuya eficacia se puede

asegurar (Le Breton, 2002). El concepto de *habitus* de Bourdieu deviene de las propuestas de M. Merleau-Ponty (Dukuen, 2010) y lo nombra como aquellas disposiciones duraderas hechas cuerpo, pero con posibilidades de transformación e inventiva (Gutiérrez, 2012).

1.5. Arte, infancias y adultocentrismo: ¿qué implica estudiar y trabajar con infancias?

Hay una relacionalidad situada porque hay niños y niñas y personas adultas (Fatyass, 2023). Ahora bien, cabe aclarar que las formas de *estar-en-el-mundo* no son las mismas en cada grupo y además por lo general, se relacionan de manera desigual y asimétrica. Como ya se dijo en otros lugares (Casella, 2022d) el adultocentrismo, se entiende en este marco, como una forma jerárquica en términos generacionales que se refleja en distintas esferas de la vida social³⁸ (Alfageme et al., 2003; Vásquez, 2013).

Cabe aclarar que, las infancias no son universales sino, más bien situadas y con características específicas (Alfageme et al., 2003; Colángelo, 2003; Freidenraij, 2020a, 2020b).

Trabajar con niños y niñas, implica desromantizar su lugar en la sociedad o “mitologizar” las infancias (James, 2007). El desafío es correrse de prácticas adultistas (Morales y Magistris, 2019a; Wenk, 2020).

La voz de la infancia se complejiza desde el cuerpo niño (Fatyass, 2022) y se vuelve múltiple y ambivalente según las propias experiencias de niñas y niños en su grupo de parentesco, su barrio y su ciudad. Desplazar el foco del discurso infantil universal hacia el cuerpo niño situado, marcado y plural posibilita interrogar cómo niñas y niños, en este caso de clases populares, viven, significan y lidian con múltiples opresiones. El cuerpo niño manifiesta el rechazo y la potencia de la infancia, todo lo que niñas y

³⁸ 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 adultas; 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) (Casella, 2022d, pp. 88-89)

niños se disponen a hacer para cambiar, habitar y permanecer, contra la imagen de la infancia inocente, formada y maleable. El cuerpo niño invita a conocer la historia social, de género y generacional de niñas y niños y su actualización a partir de cierta reflexividad vivida y desigualmente formada, más allá de los presupuestos de una voz racional, abstracta y mecánica (Fatyass y Casella, 2023, pp. 110-111)

Como se verá en los capítulos 5 y 6 de esta tesis, en el espacio del taller, fue un ejercicio por parte de las talleristas correrse de algunos lugares comunes de personas adultas en relación a las infancias. Si bien la propuesta de *Danza al Frente* fue desde una perspectiva colectiva, las prácticas desde lugares menos jerárquicos implicaron un proceso y un desafío para establecer vínculos menos adultocéntricos (Carli, 1999; Díaz de Rada, 2011; Rodríguez Bustamante, 2020; Scarfó, 2020).

La distancia generacional fue un aspecto latente, que tuvo idas y venidas entre complicidad y autoridad, entre amistad y maternidad y cuidado. En este marco relacional, como se verá en los capítulos siguientes, la relación de los niños y niñas con las talleristas significó una escucha y momentos de encuentro (Crickmay, 2003; Minnicelli, 2014).

El estudio con infancias desde las ciencias sociales implica un acercamiento a las mismas con una perspectiva situada, algo que se contempla desde el trabajo de campo y la construcción del mismo.

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 ante 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 (Casella, 2022d, p. 92).

Esta tesis problematiza otras formas de hacer danza con niños y niñas en un barrio particular de la ciudad de Villa María, por lo que va a adoptar características únicas y específicas que se corresponden con ese tiempo y ese espacio. El campo en esta

investigación estuvo delimitado teniendo en cuenta estas particularidades: un barrio y una infancia determinada, (Bugnone et al., 2019, 2016) pero a la vez una experiencia inscripta en un proceso social general.

En este marco, en los capítulos siguientes se presentan las memorias (Da Silva Catela, 2006; Halbwachs, 2004; Jelin, 2002; Maynes, 2008), desde una perspectiva etnográfica con infancias (Milstein, 2006, 2008).

En resumen, mi argumento es el siguiente: aunque los nuevos enfoques en el estudio de la infancia y la vida cotidiana de los niños han abierto un espacio teórico y conceptual en el que los niños pueden hablar como participantes-observadores sobre sus experiencias del mundo, esto no basta por sí solo para garantizar que se escuchen las voces y opiniones de los niños (...) Es decir, dar voz a los niños no se trata simple o sólo de dejar hablar a los niños; se trata de explorar la contribución única a nuestra comprensión de y teorizar sobre el mundo social que las perspectivas de los niños pueden proporcionar. (James, 2007, p. 262)

Es este un problema epistemológico ya que implica una reflexión acerca de cómo va a ser considerada la palabra y las voces de los niños y las niñas, quienes no sólo tienen opiniones sobre “cosas de niños” sino que, se preguntan y conceptualizan sobre aspectos de la vida cotidiana en general, del mundo social y cultural en el que viven (Szulc et al., 2009).

1.6. Cierres y aperturas de este capítulo

En este capítulo se abordó la importancia de lo que significa vivir y habitar un espacio, entendiendo que en la danza comunitaria el aspecto territorial es fundamental para tener una idea más local y situada de la experiencia.

El caso particular de La Calera ameritaba también, poder pensar acerca de las implicancias socioespaciales ya que se presenta en términos relacionales en función de la presencia de otros barrios de la ciudad y con cierto imaginario respecto al mismo. Este tema será abordado con más detalle en el capítulo 5.

También se pudo ver en este apartado algunas cuestiones en relación a la importancia de la identidad y cómo se constituye un espacio artístico pensándolo a su vez en términos territoriales.

Seguido de esto, por un lado, hubo un acercamiento a algunos aspectos conceptuales de la danza comunitaria cuyos antecedentes se extienden en el próximo capítulo. Por otro lado, se realizó una aproximación a algunas cuestiones epistemológicas que tienen que ver con las emociones en la investigación, aspecto que tiene su continuidad en el capítulo 3 sobre la metodología de trabajo. En el tono de esta reflexión epistemológica también se realizó un incipiente abordaje en relación al trabajo con niños y niñas y las problemáticas que trae el adultocentrismo.

En el capítulo que sigue, se presentan los antecedentes de las prácticas artísticas comunitarias que sirven de insumo para conceptualizar y proponer cómo serán interpretadas en esta tesis.

Capítulo 2- Expresiones artísticas comunitarias

*Más de una vez me escuché decir
Que en la resistencia está
Todo el hidalgo valor de la vida. -*

Indio Solari

En esta sección de la tesis doctoral se presentan los avances de diferentes textos que se encuentran publicados en revistas académicas, ponencias, libros y diversas fuentes que permiten contar con una variedad de perspectivas en relación al tema de investigación.

Este apartado tiene la intención de poder recabar antecedentes que permitan ver de manera amplia qué se ha investigado en torno a las prácticas artísticas comunitarias en un sentido más abarcativo.

Teniendo en cuenta que el término “arte comunitario” tiene un origen angloparlante (Reino Unido, Estados Unidos y Australia en los años 60-70) (Nardone, 2010a, 2011, 2012, 2010b; Palacios Garrido, 2009) este concepto también es plausible de utilizar en las experiencias latinoamericanas y en ese sentido en Argentina. Para ello, la organización de los antecedentes responde a la necesidad de ubicar esos orígenes y cómo se ha desarrollado en otros países.

A lo largo de este recorrido, se presentarán antecedentes, aspectos históricos, definiciones, metodologías de trabajo y la diversidad de aristas que plantea cada autor o autora en cada realidad. De todas maneras, a lo largo del trabajo se buscará poder identificar las características específicas que toman en el país y en especial en el estudio de caso a analizar.

Teniendo esto en vista, la propuesta es organizar la bibliografía de manera tal que permita comprender cómo ha variado el tratamiento de la temática en un sentido amplio y también en relación con los territorios y las identidades, en la medida que las investigaciones lo presenten para poder ponerlo en relación a lo que propone esta investigación.

2.1. Internacionales

2.1.1 Asia

Kei Shun Samson Wong desde Hong Kong escribe su tesis “*Defining community art: theoretical and practical reconstruction*”³⁹ (2016). Entiende que el arte comunitario generalmente es un proceso de creación colaborativa que se puede aplicar a cualquier medio, es decir, a distintos tipos de arte (Casella, 2023a).

"Arte comunitario" se refiere a las artes en general, que comprenden una variedad de formas artísticas; sin embargo, las "artes comunitarias" también se utilizan a menudo. Cuando se utilizan los términos específicos "música comunitaria", "danza comunitaria" y "drama comunitario", el autor les otorga el mismo significado que "arte comunitario" desarrollado en esta tesis, pero refiriéndose específicamente a un solo medio. Habrá otros usos como obras físicas de 'mural comunitario' o lugares como 'estudio comunitario', donde se proporcionarán aclaraciones si aún no es evidente⁴⁰ (Wong, 2016, p. 10)

Wong proporciona una definición teniendo en cuenta cinco puntos que obtiene del análisis de distinta bibliografía: “El 'arte comunitario' se define como una reunión significativa de personas facilitada en una actividad artística participativa dirigida a un proceso de calidad y un producto con impacto a largo plazo” (2016, p. 11).

Completa la definición afirmando que sus participantes son personas con cierta asociación significativa como, por ejemplo, vecinos, compañeros de un espacio que deben cumplir con un entendimiento común de “comunidad”. Un segundo elemento es que las personas que participan sean creadoras y estén involucradas en una obra. En tercer lugar, es tan importante el proceso de creación como el producto finalizado de la obra. Como cuarto elemento la facilitación de esta oportunidad y por último que su impacto debe ser duradero (Wong, 2016 en Casella, 2023).

³⁹ Definiendo el arte comunitario: reconstrucción teórica y práctica

⁴⁰ Traducción propia

2.1.2 Europa

En el capítulo anterior, Ivern Magaña (2010) comentaba desde España su concepción acerca del arte comunitario. En el mismo país, José Antonio Caride Gómez en el texto “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social” (2005) propone presentar la cultura como parte de un sentido de pertenencia a la comunidad en un marco de referencia dentro de un contexto democrático. Si bien en este trabajo el autor no se centra en definiciones ni en un rastreo del concepto de arte comunitario sí resalta la importancia del valor de la cultura en las comunidades. Entiende que las identidades no son fijas y que la participación ya sea individual o colectiva fortalece la democratización cultural. Posicionándose desde la Animación sociocultural considera que las prácticas culturales y educativas promueven el desarrollo contextualizado en un territorio.

Ricard Ramón Camps desde su investigación en Valencia escribe el artículo “Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística” (2013). En este expone, a partir de la investigación de proyectos de artes plásticas, las relaciones entre entorno, identidad, acontecimientos y experiencia artística. Su trabajo se centra más en la importancia de crear por fuera de las escuelas, romper con las dinámicas del aula y crear identidades desde esas experiencias.

En España, el ya mencionado Palacios Garrido (2009) entiende que las prácticas del arte comunitario tienen como objetivo el desarrollo humano y un sentido emancipatorio con una confianza en las posibilidades formativas y transformadoras del arte.

Ramón Parramón en “Arte, Participación y Espacio público” (2003) plantea que se está incrementando de manera significativa distintos proyectos alternativos a los institucionales con la intención de poder crear opciones colectivas y de ruptura con la tradición política

La participación de estos nuevos movimientos sociales se caracteriza por una fuerte visibilidad a través de la conquista de los espacios públicos, una estrecha comunicación en red (potenciada por la utilización de internet) que posibilita enlazar actuaciones locales en dinámicas globales, y un claro convencimiento de que se están construyendo alternativas de cambio posibles (2003, p. 1)

En relación con esto mismo, unos años después en “Idensitat. Proyecto en proceso” (2009) analiza esta experiencia que se llevó a cabo en diversas ciudades de España y en distintos años:

IDENSITAT es un proyecto artístico que investiga formas de incidir en el espacio público a través de propuestas creativas en relación al lugar y al territorio desde una dimensión física y social. Idensitat se establece como un espacio de producción e investigación en red fundamentado en el arte que experimenta nuevas formas de implicación e interacción en el contexto social (Parramón, 2009, p.213)

Año a año la propuesta va variando (1999-2000; 2001-2002; 2004-2006; 2007-2008). “Idensitat funciona como una plataforma de actuación permanente que extiende los nudos de su red, refuerza los mecanismos de interacción social y los procesos de colaboración y de producción de conocimiento” (2009, p. 215).

En relación a esta tesis, lo que interesa rescatar es la propuesta de diálogo entre arte, experiencias y territorios en proceso. Son redes que confluyen en el arte que permiten poner en marcha una serie de mecanismos y estrategias en relación a lo local. La experiencia, entiende Parramón, está dada por una asociación con los dos elementos anteriores y en esta línea le interesa más generar situaciones concretas, procesos abiertos, intervenciones en el espacio u otras posibilidades que poder crear una obra en sí (Parramón, 2009).

Otro de los elementos que resulta relevante a instancias de esta tesis, es su interés por otras formas de *generar comunidades*:

Si ampliamos el abanico y consideramos otras formas de generar comunidades o microcomunidades, podemos plantear que las personas se agrupan no tanto por una cuestión de identificación identitaria (que en algunos casos sí) como para compartir problemáticas, situaciones temporales, reivindicaciones concretas, compartir aficiones, para ocupar el tiempo libre, por vocación de transformación de la realidad, para no sentirse solas, porque habitan en un mismo bloque de pisos, para ocupar una vivienda, porque viven en un barrio, para divertirse, para desarrollar actividades culturales, para pertenecer a una cofradía, por ser miembro de una asociación, por tener unas orientaciones sexuales específicas, por

pertenecer a un segmento de edad concreto, por afinidades políticas, para hacer negocios, etc. (Parramón, 2009, p. 222)

Una persona puede al mismo tiempo pertenecer a varios colectivos, a algunos voluntariamente y a otros de manera predefinida por sus características. De esta manera, el autor mantiene la idea de que las construcciones comunitarias no son inmutables si no que las comunidades y la pertenencia a ellas están atravesadas de distintas circunstancias cambiantes (Parramón, 2009).

Continuando con este análisis del proyecto en el año 2011 escribe “Ciudades, barrios y prácticas artísticas” en el que reflexiona acerca de la idea de “barrio”

La palabra “barrio” nos remite a un concepto espacial y social que tiene una contemporaneidad frágil. Tradicionalmente, el uso de este término va asociado a la existencia de un denominador común que caracteriza el lugar, ya sea por lo arquitectónico, lo topográfico o lo social. Se utiliza “barrio” cuando nos referimos a una zona de la ciudad que se identifica y diferencia de otras. No obstante, cada vez más los lugares se relacionan con un determinado imaginario colectivo que se transmite, se difunde y propaga por los medios y las redes de comunicación. El lugar ya no es tanto un barrio si no una imagen, una marca o el distintivo de algo que ocurre o de algo por lo que se destaca (2011, p. 6).

En el mismo país, Marián López Fernández Cao en la revista Arteterapia escribe “Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones” (2015). Uno de los aportes más importantes que realiza la investigadora es que considera que existe una exclusión desde la cultura ya que no todas las personas acceden al mismo.

El arte es un modo excelente de tratar con el cambio, con la capacidad de repensar la identidad, de trabajar los vínculos personales e interpersonales, nuevas formas de comprender el mundo y los seres (2015, p. 212)

La autora retoma a Palacios Garrido, a Ramón Parramón y a Amaral para poder definir al Arte comunitario y entiende que se asocia a un tipo de prácticas que no prioriza los logros estéticos si no que se enfocan más en generar beneficios sociales y ofrecen espacios colaborativos en las comunidades en las que se proponen las obras (López Fernández Cao, 2015). Retomando a Amaral le interesa también darle especial atención al lugar que tienen las ciudades en estos procesos colaborativos ya que son

soportes de creaciones colectivas y se les da visibilidad a lugares generando diferencia e identidades. También Alfonso de Río Almagro y Antonio Collados Alcaide (2013) dan cuenta de la importancia de la identidad como algo no esencial en las comunidades.

Constnatijn Koopman desde Holanda, con el texto "*Community music as music education: On the educational potential of community music*"⁴¹ (2007) aborda el potencial de la música en comunidad. Entiende que, si bien no hay una definición con una aceptación generalizada acerca de lo que es la música comunitaria, una forma de caracterizarla sería mediante estos tres elementos:

- En primer lugar, las prácticas musicales comunitarias son oportunidades que permiten a las personas participar en actividades musicales de forma colectiva. En la mayoría de los casos, están involucrados en la creación activa de música (interpretando, creando, improvisando) más que en la apreciación musical.
- En segundo lugar, la música comunitaria tiene como objetivo el bienestar de las personas. La música comunitaria ayuda a las personas a compartir experiencias y a entenderse entre sí.
- En tercer lugar, además de esta dimensión social, las actividades musicales comunitarias también tienen como objetivo el crecimiento personal.
- Se cree que, al brindar oportunidades para la creatividad y la autoexpresión, ayudan a las personas a desarrollar sus habilidades artísticas y su identidad. La autoestima y la confianza en uno mismo se consideran resultados importantes de la música comunitaria.⁴² (2007, p. 153)

En este marco, Koopman (2007) entiende que la música comunitaria crea oportunidades de creatividad y autoexpresión y posibilita el desarrollo de habilidades artísticas y de identidad. De esta manera, el autor afirma que estas prácticas artísticas no solo se pueden llevar a cabo en espacios social y económicamente desfavorecidos, sino que también se pueden poner en marcha en otros ámbitos con condiciones más favorables ya que se puede adaptar a las necesidades de distintos grupos sociales.

⁴¹ Música comunitaria como educación musical: sobre el potencial educativo de la música comunitaria

⁴² Traducción propia desde el inglés.

En este sentido, al autor le interesa hablar del “aprendizaje situado” ya que “esta visión contrasta con el énfasis tradicional en el conocimiento universal: el conocimiento es aquel que puede abstraerse de situaciones específicas, ya sea por deducción o por inducción, y por lo tanto tiene validez general”⁴³ (2007, p. 158).

Al autor holandés también le interesa el proceso de aprendizaje, el cual “se vincula con los intereses, valores y entorno de los alumnos. Además, el aprendizaje auténtico en sí mismo tiene lugar en contextos orientados a la práctica y relevantes para el alumno”⁴⁴ (2007, p. 157).

Y continúa:

Los participantes tienen muchas oportunidades de aprender mediante la exploración, especialmente si las prácticas musicales de la comunidad no se centran en la reproducción de partituras sino en la improvisación musical y la composición instantánea. En estos entornos, habrá mucha interacción, intercambio de ideas y experiencias, y el proceso será sostenido por discusiones sustanciales y continuas. Tal aprendizaje tiene poco que ver con la adquisición de información verbal abstracta a través de la instrucción. Está directamente relacionado con los intereses, los valores y las preocupaciones de los participantes. Además, no se lleva a cabo en aulas estériles sino en situaciones reales⁴⁵ (2007, p. 157).

El autor plantea que el hacer música es una experiencia colectiva, en la cual los y las participantes suelen tener roles diferentes y aprender a hacer distintas cosas ya que el aprendizaje es algo que se distribuye.

En la mayoría de las prácticas musicales comunitarias, se anima a los participantes a que hagan su propia contribución desde el principio, no solo a nivel de ejecución, sino también a nivel de planificación, realización de actividades y evaluación (...) los participantes pueden participar cada vez más en el establecimiento de objetivos, determinando los tipos y el orden de las actividades, así como evaluando y definiendo criterios para actuaciones exitosas⁴⁶. (2007, p. 159).

⁴³ Traducción propia

⁴⁴ Traducción propia

⁴⁵ Traducción propia

⁴⁶ Traducción propia

Las actividades de aprendizaje en la música comunitaria se caracterizan por hacerlo desde la práctica misma y reflexionando luego de manera abstracta sobre la música, al revés de lo que ocurre en la manera tradicional del proceso enseñanza- aprendizaje (Koopman, 2007).

En Francia, Nicolás Bourriaud es un referente de lo que él denomina como Estética relacional (2008) Muchos autores y autoras (C. L. Bang, 2013; Ivern Magaña, 2010; Pérez Rubio, 2013; Río Almagro y Collados Alcaide, 2013) dan cuenta de la importancia del trabajo de Nicolás Bourriaud en este sentido. El autor plantea que las relaciones humanas son intersticios, formas de intercambio en las que el arte adquiere otros tiempos distintos a los de la vida cotidiana (Casella, 2023a).

En Gran Bretaña se encuentra, por ejemplo, el trabajo realizado por François Matarasso con su texto "*Use or ornament? The social impact of participation in the arts*"⁴⁷ (1997) Analiza el impacto del arte comunitario estudiaron más de 60 proyectos de diversas zonas de Gran Bretaña y Nueva York. Mediante distintas técnicas de recolección de información con los grupos que estudió analiza algunas categorías que resume Nardone (2011).

Desarrollo personal: está relacionado con el cambio a nivel individual, incluyendo confianza, educación, habilidades, redes sociales, etc.

Cohesión social: se refiere a conexiones entre personas y grupos, comprensión intercultural e intergeneracional.

Empoderamiento [*empowerment*] comunitario y propia determinación: está relacionado con la construcción de capacidades organizacionales, involucramiento en procesos democráticos y apoyo a iniciativas comunitarias.

Imagen local e identidad: se relaciona con los sentimientos por el lugar de residencia y sentimientos de pertenencia, rasgos locales e imagen de grupos o cuerpos públicos.

Imaginación y visión: implica creatividad, práctica profesional, toma de riesgos en forma positiva y símbolos.

Salud y bienestar: se refiere a los beneficios en la salud y educación a través de las artes y al disfrute de la vida en general (Nardone, 2011).

⁴⁷ ¿Uso o adorno? El impacto social de la participación en las artes.

Matarasso (1997) resalta entre los resultados de los proyectos que analizó la posibilidad de generar amistades y participar de las experiencias. Entiende que, si bien “hacer amigos” parece ser algo sumamente ligero, no lo es tanto en las zonas rurales. “Esta construcción de relaciones informales y de bajo perfil no es un agente menos poderoso de cohesión social por no ser visto en gran medida”⁴⁸ (Matarasso, 1997, p. 26).

En la literatura existen divergencias acerca del lugar de origen del “arte comunitario” o el término *community arts* (u otras denominaciones cercanas como *community cultural development, resistance art o art for social change*) en la década de '70 El origen estuvo dado en un movimiento de arte en la comunidad, a través del cual artistas con inquietudes sociales se acercaban a las comunidades marginadas (Nardone, 2010).

Mariana Nardone (2010) sintetiza brevemente la historicidad de las etapas que plantean Pitts y Watt (2001):

- Democratización de la cultura (década del '70)

En esa década en Australia, se oficializa e institucionaliza este nuevo movimiento y se crea el *Community Arts Committee of the Australia Council for the Arts* en 1973, dando lugar así a comunidades sin recursos.

En este marco, se piensa en el significado del arte en el contexto (físico o social) y no en el objeto autónomo; y, por otro lado, el nuevo interés por el público y por las formas de implicarlo en la obra. Se comienza a cuestionar el formalismo y el individualismo en el arte. Para la mayoría de los artistas de aquel tiempo, se trataba de un período de arte para (*for*) las comunidades (Nardone, 2010).

- Democracia cultural (década del '80)

En esta década, se produjo un cambio conceptual: el movimiento se alejaba de la idea del artista que “lleva” su arte a la comunidad para comenzar a hacer arte con (*with*) las comunidades Se da valor a las artes y cultura de estos contextos dejando de a poco atrás la cultura dominante y el artista fue reconocido como trabajador.

⁴⁸ Traducción propia del original en inglés.

“Además, en 1987 en Australia, el término *community cultural development* (CCD por sus siglas en inglés) quedó oficialmente instalado, por recomendación de Australian Art Council (Pitts y Watt, 2001)” (Nardone, 2010a, p. 54)

- Asistencia social radical (década del ‘90)

Surge la figura de los animadores socioculturales para incentivar el desarrollo de las comunidades y el temor que generaba que su presencia quitase fuerza al proyecto o que por el contrario su trabajo fuera totalmente prescindible dada la autonomía generada en la comunidad.

Se da lugar al debate acerca de la importancia del arte en comunidades en la consolidación de las mismas, así como también el dilema “proceso vs. resultado” dando lugar a la duda si esto puede significar dejar en un segundo plano o no la calidad artística.

“Paralelamente, en esta misma época en Australia, “el cambio en la denominación de Community Arts Board por el de Community Cultural Development Board, si bien consolidó tipos particulares de procesos de arte comunitario, también dio lugar a una crisis de confianza en el movimiento” (Pitts y Watt, 2001, p. 10)” (Nardone, 2010a, p. 55).

2.1.3 América del Norte

En esta región, dentro de la bibliografía recolectada el país con más preponderancia en volumen de investigación y producción de material en la temática es Estados Unidos.

Seana Lowe en el texto “*Creating Community Art for Community Development*”⁴⁹ (2000) analiza dos proyectos en dos barrios de Denver: *Showtime* y *La Raza*. En el primer caso, se llevó a cabo un mural comunitario, mientras que el segundo se trata de una obra de teatro con narración y danza.

Lowe comenta que en ambos proyectos de arte comenzaron como posibilidades esbozadas por los artistas y organizaciones vecinales. Para iniciar el proceso creativo, los artistas presentaron a los residentes del vecindario propuestas para ser utilizadas en los proyectos de arte (Lowe, 2000).

⁴⁹ Creando arte comunitario para el desarrollo comunitario

Utilizando un modelo de consenso flexible, los artistas empoderaron a los residentes del vecindario para que eligieran el contenido y los medios para sus proyectos de arte comunitarios. Durante el proceso de toma de decisiones, los artistas crearon un equilibrio entre el enfoque y la flexibilidad al devolver el grupo a un estado realista opciones y respondiendo a sus sugerencias. En Showtime, los vecinos del barrio decidieron centrarse en el tema del circo y utilizar baldosas de cerámica. En La Raza, los residentes del vecindario eligieron una expresión cultural intergeneracional utilizando poesía, teatro, música y danza. El proceso inclusivo de toma de decisiones les permitió sentirse dueños e invertir en el trabajo⁵⁰ (Lowe, 2000, p. 365)

Lowe, en su trabajo de observaciones y entrevistas en ambos proyectos artísticos pudo dar cuenta de la generación de vínculos de solidaridad entre las vecinas y vecinos que trabajaron en las experiencias. Comenta, además, que se crearon lazos más allá de las edades y grupos sociales y étnicos.

Los logros se celebran como colectivos y según Lowe, tanto la identidad individual como colectiva, se vieron fortalecidas:

La identidad colectiva es una expresión de la naturaleza del grupo cohesión y la comunidad compartida entre los individuos dentro del grupo. Dado que el individuo y el colectivo están influenciados por e influir mutuamente, es relevante examinar tanto a individuos como a identidades colectivas en lo que respecta al desarrollo comunitario.

El arte comunitario proporcionó el contexto social y la interacción para que ocurriera el desarrollo de la identidad. Los grupos identificaron y expresaron sus identidades a través del simbolismo de los proyectos, mientras que los individuos se expresaron en relación a los temas colectivos.⁵¹ (Lowe, 2000, p. 374)

En palabras de la autora, pudo ver que los y las participantes definieron sus vecindarios como comunidades a las que pertenecían (Lowe, 2000).

⁵⁰ Traducción propia

⁵¹ Traducción propia.

También en Estados Unidos, William Cleveland escribe “*Arts-based Community Development: Mapping the Terrain*”⁵² (2011), donde sugiere que desde hace algunas décadas las formas de nombrar al movimiento artístico comunitario van cambiando y en la actualidad se suman términos como justicia social, desarrollo económico sostenible y revitalización de vecindarios para describir los resultados de estas iniciativas basadas en las artes (Casella, 2023a).

Un signo evidente de la naturaleza cambiante de este campo es el diverso vocabulario empleado para nombrarlo. Los términos incluyen: arte comunitario, desarrollo cultural comunitario, arte y justicia social y arte y construcción comunitaria. (Cleveland, 2011, p. 2)

En esta dinámica de crear nuevas formas de nombrar, se construyeron nuevos conceptos de manera tal que muchas aristas quedaron vinculadas

La naturaleza cada vez más intersectorial del desarrollo comunitario basado en las artes ha exigido una mayor claridad de enfoque e intención. En la combinación, se han adoptado principios y definiciones de otros campos y se han descubierto muchos puntos en común, en particular con las áreas de desarrollo comunitario sostenible y basado en activos.⁵³ (Cleveland, 2011, p. 3)

En este marco, Cleveland define brevemente algunos conceptos como:

Basado en la comunidad: actividades creadas y producidas por y con miembros de la comunidad que combinan elementos importantes de acceso comunitario, propiedad, autoría, participación y rendición de cuentas.

Desarrollo comunitario basado en las artes (ABCD): actividad centrada en las artes que contribuye al avance sostenido de la dignidad humana, la salud y / o la productividad dentro de una comunidad. (Cleveland, 2011, p. 4)

Entre otras cuestiones, Cleveland también presenta un debate en el ámbito del arte comunitario, entendiendo que hay autores que hablan de éste como un campo antiguo, planteando que desde siempre el arte se preocupa por el bienestar de la

⁵² Desarrollo comunitario basado en las artes: mapeo del terreno.

⁵³ Traducción propia

comunidad y la importancia de los proyectos colectivos en este sentido. Por otro lado, hay quienes plantean que es relativamente un campo nuevo de conocimiento e investigación ya que es un proceso de las últimas décadas.

Por otro lado, Cleveland resalta, además, la importancia de lo local ya que la comunidad identifica sus propias necesidades, posibles soluciones, la realización del trabajo y la apropiación del resultado. Si existe una amplia participación y propiedad de la comunidad en los procesos y productos desarrollados a través de una iniciativa, entonces el trabajo tiene más posibilidades de aportar algo duradero y valioso (Cleveland, 2011).

Palacios Garrido (2009) nombra junto con el arte comunitario, otras terminologías cercanas a estas prácticas como dialógico (Kester, 2004), relacional (Bourriaud, 2007) o arte público de nuevo género (Lacy, 1995). Palacios Garrido afirma que estas nuevas experiencias deben encontrarse en el contexto (físico o social) y no en el objeto autónomo y el nuevo interés por el público y por las formas de implicarlo en la obra (Palacios Garrido, 2009).

En este sentido, Grant Kester en "*Conversation pieces. Community and communication in modern art*"⁵⁴ (2004) dentro de este arte dialógico al que hace referencia Palacios Garrido (2009), postula que se produce un diálogo en la comunidad en la que se producirá el trabajo situado. Su identidad artística se basa en parte en su capacidad para escuchar, abierta y activamente, y para organizar escenarios que maximicen el potencial creativo colectivo de un distrito o sitio determinado (Kester, 2004)

Según Kester (2004) para comprender completamente el arte comunitario en los EEUU, es necesario tener en cuenta la historia de la asistencia social y en general de las políticas asistenciales en ese país. Conceptos como *empowerment* o "democracia participativa" emergen en la retórica del arte comunitario provenientes del ámbito de programas con el del *National Welfare Rights Movements* durante los años sesenta. Para Kester, la figura del artista comunitario propiciada por las políticas gubernamentales en los años 90 podría ser comparada a la del trabajador social e incluso a la de un "evangelizador estético", debido a la lectura del

⁵⁴ Piezas de conversación. Comunidad y comunicación en el arte moderno.

modelo de pedagogía moral que realizó el neoliberalismo en esa década (Kester, 2004) (Palacios Garrido, 2009, p.205).

Ivern Magaña (2010) hace referencia además que el planteo de este arte dialógico es la posibilidad de establecer mediaciones entre el artista, agentes culturales y el colectivo de la comunidad determinada.

Este tipo de prácticas se sitúan en el marco de las denominadas estéticas dialógicas (Kester, 1998b), cuyo valor estético se fundamenta en el intercambio discursivo de artistas y participantes, no sólo en el nivel de actividades o grados de participación, sino también en el modo operativo y las estructuras donde las obras se ponen en juego. En este sentido, buscar el nivel de colaboración real entre artistas y comunidad es una cuestión fundamental (Magaña, 2010, p.8)

Miwon Kwon en "*One place after another. Site-specific art and locational identity*"⁵⁵ (2002) plantea la disputa que se llevó a cabo en Estados Unidos en relación al arte público: integración versus intervención. Este proceso tuvo lugar en los años sesenta y setenta. En un primer momento, se trataba de réplicas de esculturas y obras de museos, por lo general de varones ya reconocidos en el ámbito.

Kwon (2002) plantea que su carácter de público lo daba el hecho de estar en lugares considerados como tal y de fácil acceso.

Sin embargo, a mediados de los setenta esta situación comenzó a ser criticada ya que funcionaba como "extensión de los museos" y de "artistas individuales" a modo de publicidad personal y en esa línea también de su inversor en lugar de hacer gestos genuinos hacia la participación pública (Kwon, 2002).

Se argumentó además que a pesar de la accesibilidad física, el arte público seguía siendo decididamente inaccesible en la medida en que el estilo predominante de abstracción modernista seguía siendo indescifrable, poco interesante y sin sentido para una audiencia general. La aparente indiferencia de la obra de arte hacia las condiciones particulares del sitio y / o su audiencia cercana fue correspondida por la indiferencia, incluso la hostilidad del público, hacia la extrañeza del lenguaje visual del arte abstracto y hacia su presencia física distante y

⁵⁵ Un lugar tras otro. Arte específico del sitio e identidad local.

altiva en lugares públicos. En lugar de un bienvenido respiro en el flujo de la vida urbana cotidiana, el arte público parecía ser una imposición no deseada completamente desvinculada de él. Muchos críticos, artistas, y los patrocinadores estuvieron de acuerdo en que, en el mejor de los casos, el arte público era un agradable contraste visual con la regularidad racionalizada de su entorno, proporcionando un agradable efecto decorativo. En el peor de los casos, era un trofeo vacío que conmemoraba los poderes y las riquezas de la clase dominante: una chuchería corporativa o una joya arquitectónica⁵⁶ (Kwon, 2002, p. 65)

Palacio Garrido (2009) resume algunas ideas de comunidad que tiene Miwon Kwon ha descrito cuatro tipos de comunidades, en función de las relaciones que se establecen con un proyecto de intervención artístico:

- La comunidad entendida como una *categoría social*,
- La comunidad entendida como un grupo u organización *asentada en el lugar*,
- La comunidad que se *crea para la realización de la obra de arte*,
- La comunidad que se *crea para la realización de la obra*, como en el caso anterior, pero que *continúa* después del proyecto como entidad autónoma e independiente. Palacio Garrido (2009).

Entre finales de los 80 y principios de los 90, se produjo una convergencia entre la tradición del arte comunitario y las nuevas ideas sobre el arte público, en relación a la implicación de los espectadores y espectadoras y no tanto en el objeto (Palacio Garrido, 2009). En este marco, Suzanne Lacy escribe "*Mapping the Terrain. New Genre Public Art*"⁵⁷ (1995) e incorpora la noción de "arte público de nuevo género", para distinguirlo de lo que se ha llamado "arte público":

(...) el arte público de nuevo género (arte visual que utiliza medios tradicionales y no tradicionales para comunicarse e interactuar con una audiencia amplia y diversa sobre temas directamente relevantes para sus vidas) se basa en el compromiso. (...). El término "nuevo género" se ha

⁵⁶ Traducción propia.

⁵⁷ Mapeo del terreno. Arte público de nuevo género.

utilizado desde finales de los sesenta para describir el arte que se aparta de los límites tradicionales de los medios.

No específicamente pintura, escultura o cine, por ejemplo, el arte de nuevo género puede incluir combinaciones de diferentes medios. Las instalaciones, las representaciones, el arte conceptual y el arte de medios mixtos, por ejemplo, entran en la nueva categoría de género, un término general para la experimentación tanto en forma como en contenido⁵⁸ (Lacy, 1995, pp. 19-20)

Según Lacy, los y las artistas del nuevo género practicaban otra sensibilidad social ya que

(...) dirigían su atención a lo histórico, ecológico, y aspectos sociológicos del sitio, aunque generalmente sólo metafóricamente, y sin involucrar al público de una manera marcadamente diferente a la de un museo. A finales de los ochenta, el arte público se había convertido en un campo reconocible⁵⁹ (Lacy, 1995, pp. 19-20)

En este contexto, desde el activismo social de izquierda y fuertemente desde el feminismo (con referentes como Judy Chicago, la artista feminista más visible de esa época, junto con otras como Miriam Schapiro) estadounidense se abocaron por tratar temáticas de las comunidades más marginadas desde una metodología colaborativa. Según Lacy, las feministas pudieron vincular su identidad con el arte, apuntando a una audiencia ampliada. A finales de los setenta, las feministas ya contaban con estrategias activistas precisas y criterios estéticos para su arte (Lacy, 1995).

Michael R. Mosher en *"The Community Mural and Democratic Art Processes"*⁶⁰ (2004) define a

(...) las "artes comunitarias" como arte alejado del actual mundo del arte comercial y de los sistemas de mercado; no objetos mercantilizados, sino expresión de grupo localizada, contextualizada y específica. Si ese arte es de un individuo, por lo general es con el aporte de la comunidad o el conocimiento de sus problemas. Sana la división entre el arte y la población en general que han provocado las estrategias de inversión

⁵⁸ Traducción propia.

⁵⁹ Traducción propia.

⁶⁰ El mural comunitario y los procesos artísticos democráticos.

deliberadas, devolviendo las artes a algo que se acerca a su rica importancia en las sociedades anteriores⁶¹.(2004, p. 530)

Estas experiencias suelen estar protagonizadas por personas con particularidades reales de etnia, raza y clase (Mosher, 2004).

El vecindario expresa su deseo de un mural y comienza a mirar su sitio potencial de manera diferente a partir de ese momento. En ese momento, contactan con un artista:

(...) el “artista” se define como aquel que se educa en la historia y el oficio y aporta al proyecto su conjunto de habilidades profesionales. Este proceso maximiza el uso de las habilidades tanto del artista profesional como del grupo de participantes no capacitados del vecindario que vivirán o trabajarán con el mural terminado⁶² (2004, p. 530)

Nardone (2011) plantea que para Mosher, la comunidad y el barrio son espacios que se utilizan indistintamente en aquellos trabajos situados en lugares específicos y que son generados por y para el medio ambiente humano.

Luego de finalizar el mural, el vecindario se da cuenta de sus capacidades creativas e imaginativas. El trabajo es apropiado por el barrio como parte de su historia y hace que esta comunidad se sienta orgullosa (Mosher, 2004).

Nina Felshin en “*But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*”⁶³ (2001) si bien no habla del arte comunitario, sí referencia los orígenes del activismo artístico, el cual desafía los estereotipos, la hegemonía y los patrones más tradicionales del arte. El activismo apuesta por el arte del “mundo real”, desafiando al poder.

Estas prácticas culturales suponen la plasmación última de la urgencia democrática por dar voz y visibilidad a quienes se les niega el derecho a una verdadera participación y de conectar el arte con un público más amplio. Surge así de una unión del activismo político con las tendencias estéticas democratizadoras originadas en el conceptual de finales de los 60 y comienzos de los 70. (2001, p. 73)

El arte activista, según Felshin:

⁶¹ Traducción propia.

⁶² Traducción propia.

⁶³ ¿Pero es arte? El espíritu del arte como activismo.

- es procesual tanto en sus formas como en sus métodos
- se caracteriza por tener lugar normalmente en emplazamientos públicos y no desarrollarse dentro del contexto de los ámbitos de exhibición habituales del mundo del arte
- como práctica, a menudo toma forma de intervención temporal
- gran parte de las artes activistas emplean las técnicas de los medios de comunicación dominantes.
- se distinguen por el uso de métodos colaborativos de ejecución (2001).

Para Felshin, lo que ocurre desde los 60/70 es un intento de darle una contextualización al arte, con una búsqueda de democratizar los espacios y generar participación. Sin embargo, entiende que esta definición tan amplia, a menudo fracasa a la hora de distinguir las diferencias estratégicas y metodológicas con que los y las artistas abordan su trabajo (2001).

2.1.4 América Latina

En Brasil en la década de los 60 surge la propuesta artística de Augusto Boal, tomando, por ejemplo, referencias de Paulo Freire. Baraúna y Motos Teruel (2009) comentan que el Teatro del Oprimido combina técnicas de trabajo y una metodología participativa que permite reflexionar sobre las problemáticas de las comunidades y de esta manera, poder encontrar posibles soluciones.

Con el Teatro del Oprimido se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, en las que el público asiste y participa de la pieza. Las obras teatrales son construidas en equipo, a partir de hechos reales y de problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros. El Teatro del Oprimido es, ante todo, un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades.

Dentro del Teatro del Oprimido hay varias modalidades y técnicas: Teatro Forum, Teatro de la Imagen, Teatro Periodístico y Teatro Invisible (2009, p. 4)

Esta práctica teatral tiene como uno de sus principios la creación colectiva y en ese sentido compone la idea de *espect-actor*, un espectador activo ya que se pueden sustituir los actores y actrices por personas del público que propongan nuevas soluciones para los problemas que se tratan en escena. De esta manera, se estimula que como ciudadanos/as se puedan hacer cargo y sean protagonistas de la solución de problemas sociales. La figura del *coringa* es muy importante a tener en cuenta ya que es quien habilita a los cambios de roles entre quienes participan (Baraúna y Motos Teruel, 2009).

En Brasil, uno de los textos que más resulta referenciado es “Estética de la Emergencia” de Reinaldo Laddaga (2006). El autor retoma a Charles Tilly para hablar de la conformación de identidades en ciertos contextos, donde hay posibilidad de que los individuos se sientan como parte de una comunidad, esto facilita una interacción más creativa, con acuerdos entre participantes y con experiencias en común. De este modo, también recurre a otro concepto de Tilly, la idea de “ecología cultural”: son conexiones entre individuos en escalas locales que vinculan, transforman y comparten entendimientos y recursos de cultura disponibles y los conectan con otros sitios con la posibilidad de articular con identidades a gran escala y luchas colectivas.

El mismo autor también advierte la posibilidad de que cada vez haya más individuos con estas voluntades de compartir en comunidad en formas de “ecologías culturales”, donde la observación silenciosa y la distinción productores/receptores será cada vez menor (Laddaga, 2006).

Lilian Amaral (2009) retoma el texto:

En diálogo con tales proposiciones inspiradas en las ideas de Reinaldo Laddaga, entendemos que La Red Nacional de las Artes Visuales de la FUNARTE - Fundación Nacional de las Artes del Ministerio de la Cultura de Brasil, aporta elementos para una lectura de esta reorientación en el territorio brasileño de las artes, de esta transición en el curso de la cual el número creciente de artistas reaccionan al evidente agotamiento del paradigma moderno y que según Charles Tilly pueden crear una iluminación y tensión que facilita la activación de una cierta interacción

creativa, que ofrece contextos en que los participantes pueden establecer “acuerdos generales sobre procedimientos y resultados”, en que algunos pueden ponerse en posición de árbitros que establecen límites a las actuaciones, la habilidad individual, el conocimiento, en que pueden proponerse formas de preparación disciplinada y acumularse en historias (Amaral, 2009, p. 227)

La autora analiza la experiencia de esta Red y hace referencia al arte colaborativo, a la memoria y a la identidad. Estos procesos colectivos tienen perspectivas de apropiación, pertenencia y resignificación del patrimonio material e inmaterial urbano, siendo el arte público/relacional su plataforma de operaciones. Las creaciones colectivas que involucran artistas y no artistas, estimulando la documentación y la apropiación crítica y creativa (Amaral, 2006, 2009).

En el mismo país, Alejandra A. León Cedeño en el artículo “Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio” (2010) se propone revisar el lugar de la Investigación-acción Participativa desde su participación en un taller de danzas árabes en Brasil. Su apuesta más importante en el texto es un abordaje metodológico y epistemológico, con un conocimiento situado. Otro de los aspectos que busca remarcar León Cedeño es la importancia de crear comunidad y no “intervenciones” externas en los territorios.

David Ramos Delgado desde Colombia escribe “La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: algunas posibilidades, encuentros y desencuentros” (2013) En este artículo analiza el arte y el contexto, lo comunitario y las prácticas artísticas comunitarias haciendo especial énfasis en una experiencia en un barrio de Bogotá con mujeres adultas y la reconstrucción de sus memorias colectivas, tomando para ello como referencia a Maurice Halbwachs (2004).

Retomando lo más arriba planteado, este investigador también afirma que el arte participativo tuvo sus inicios en las décadas de los 60 y 70, donde el espectador toma un rol activo de manera democrática. En este sentido retoma las definiciones de Palacios Garrido.

Las PAC [Prácticas Artísticas Comunitarias] son una serie de redes complejas de relaciones que apuntan a la reafirmación de la subjetividad de sus participantes, los cuales toman como material artístico sus vidas, lo cotidiano, lo sencillo, lo inmediato. Esto constituye la esencia real de la

obra y los aprendizajes que se construyen allí, que no son otra cosa que la re-significación de la existencia humana.

Las PAC, en el proceso investigativo, se vuelven mucho más significativas para los actores, en tanto en ellas yace la posibilidad de la re-significación de la vida y de lo cotidiano con mucha más contundencia (Ramos Delgado, 2013, p. 61)

Siguiendo en Colombia Elizabeth López Betancourth en el texto “Cuerpo y territorio: aportes a la danza comunitaria desde el trabajo corporal con maestros y maestras indígenas Nasa de la zona norte del Cauca” (2013) rescata y analiza experiencias de danza comunitaria que se desarrollan con maestros y maestras indígenas del pueblo Nasa del norte del Cauca en Colombia, reconociendo el potencial que tiene la danza como herramienta para la expresión de la cultura, la recuperación, recreación de la memoria individual y colectiva (López Betancourth, 2013)

Estos proyectos de arte e inclusión social producen nuevas formas de arte, distintos parámetros de expresión y apreciación artística, bienestar colectivo y fortalecimiento comunitario, así como apoya en la re-creación cultural, al acercamiento entre esferas como la rural y la urbana, e inciden en el fortalecimiento de la ciudadanía. (2013, p. 25)

En el mismo país Carlos Miñana, Alejandra Ariza y Carolina Arango escriben “Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?” (2006). Su trabajo se pregunta por la reducción del presupuesto y el giro de las políticas públicas culturales colombianas en la última década hacia proyectos y programas artísticos orientados a la convivencia pacífica. Para ello, toman como base un trabajo de campo en las ciudades de Barranquilla, Cali, Popayán, Medellín y Bogotá. Estas experiencias

presentan un trasfondo social y un objetivo político fuertemente cimentado: el ofrecer posibilidades de vida y espacios de integración social a poblaciones que viven en medio de condiciones de riesgo o el ofrecer espacios y medios para la transformación de los espacios sociales locales. En general este grupo de experiencias, se caracteriza por a) trabajar con una población perteneciente a sectores populares, b) desarrollar procesos de formación técnica (artística o mediática) especializados y rigurosos y c) estar asociados a trabajos de empoderamiento social de base (2006, p. 17).

En México se encuentran investigaciones realizadas en distintas zonas. Por ejemplo, en la zona de León (Guanajuato) el Instituto Cultural de León (ICL) tiene proyectos de distintas áreas de arte llevadas a cabo por gestores culturales que trabajan en el territorio. De esta manera, con un despliegue por León, se trabaja en distintas zonas que Lucía Serra Estudillo en “Arte comunitario: soluciones activas para el cambio social” (2019) identifica como “polígonos de pobreza”. La autora menciona que las políticas públicas deben atender a las comunidades en situación de vulnerabilidad y contemplar, retomando a Cleveland, el “desarrollo comunitario basado en el arte”.

El trabajo comunitario se caracteriza por la horizontalidad; es una labor artesanal, de tejido sutil de voluntades y vocaciones, de indispensable respeto y escucha para desarrollar proyectos generados en conjunto para beneficio de la misma comunidad.

Estos procesos son favorecedores cuando el gestor cultural propone crear con la comunidad, no sobre la comunidad. Con ello se vive la responsabilidad de participación y activación como un motor auténtico y no impuesto (Serra Estudillo, 2019, p. 84)

En este sentido, considera que es prioritario conocer las necesidades y los antecedentes de las comunidades. Plantea que es urgente un Estado presente que destine recursos y capacitaciones para los y las gestoras culturales para salir del marco asistencialista.

Álvaro Villalobos Herrera analiza dos performances, una realizada en Medellín, Colombia y otra en Veracruz, México. Plantea que estas grandes zonas urbanas tienen altos índices de conflictividad y desigualdades por lo que la presencia del arte en estas regiones puede ser una herramienta muy importante de expresión de estas realidades.

Las performances que analizar las denomina como arte participativo (y en algunos lugares como arte relacional indistintamente) y define que:

El arte participativo utiliza condicionamientos de los espacios en los que son creadas las obras, las consecuencias y los resultados entonces, son aleatorios y relativos a contextos socioculturales en los que se desarrollan; en estas condiciones, los desenlaces están fuera de la definición de los estilos, y predominan los fundamentos conceptuales y sensibles utilizados

para cada obra, y derivados del pensamiento y las acciones de los participantes (2018, p. 136)

Para el autor, lo más importante de las experiencias de arte colaborativo resulta de la participación del público que deja de ser un receptor pasivo para formar parte de la construcción de una obra y abre a nuevas posibilidades que exceden a la idea original de quien proponga en primera instancia. El arte participativo para Villalobos Herrera favorece estar cerca de las comunidades a diferencia de lo que generan los espacios atravesados por el mercado.

Las experiencias que menciona son dos: el Festival de performance de Moravia realizado en 2010 en Medellín y la performance En una tierra ajena en 2007 en Veracruz. El primero es un evento artístico que reúne las más variadas expresiones artísticas. En el festival, muchas personas del barrio participan como gestores y gestoras, presentadores y presentadoras de las obras en función de sus familiares y amistades que participan como público general, promoviendo la integración de propuestas artísticas al interior de las acciones comunales (Villalobos Herrera, 2018).

El autor comenta también que este evento reúne tanto a artistas como a un grupo activo de vecinas y vecinos que cuentan sus historias locales. Las obras artísticas generadas resultan del consenso y las decisiones de todas las personas que de una u otra manera participan.

La segunda experiencia que aborda es la llamada En una tierra ajena que se llevó a cabo en el año 2007 en el marco del Festival Internacional de Performance “Performagia” en Veracruz, México. El artista Jaime Barragán, de origen colombiano, llevó a cabo una performance que tuvo la intención de representar las torturas y violencias de su país en el marco del narcotráfico.

Según Villalobos Herrera (2018), el arte participativo permite que las y los pobladores puedan formar parte de la creación de un arte propio del lugar y como forma de integración comunitaria

El arte relacional implica el establecimiento por parte de actores y público, de la mayor cantidad de dispositivos útiles para conectar la obra con los ambientes socioculturales y políticos en los que se desarrolla. Una de las características que posibilita el arte relacional es la reciprocidad entre la creación, la realización, el entendimiento por parte del público y la inserción en la vida cotidiana (Villalobos Herrera, 2018, p. 141)

Anadel Lynton Snyder escribe “Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación” (2006). Desde su lugar de docente en La Casa del Lago de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Museo del Chopo (México) pone en cuestión el canon del ballet. Plantea que este modelo enseña una danza descontextualizada con cuerpos hegemónicos, roles definidos por el género y un marcado autoritarismo.

En este sentido, propone lo que ella llama *Danzando en Comunidad*. Es un método de trabajo en la danza que comenzó a poner en práctica en algunos de los espacios donde trabaja. Relata que comenzó a notar entre las personas que asistían a estos espacios que era necesaria otra manera de bailar y participar. Considera que es necesaria una danza propia de cada lugar y que todas las personas que se encuentran en un ambiente propicio tienen capacidad de crear y que para ello es importante que quienes coordinan espacios creativos tengan las herramientas y formación para explorar la creatividad y la improvisación creando un clima de seguridad (Lynton Snyder, 2006).

2.2. Nacionales

En el ámbito nacional, Ana María Pérez Rubio con el trabajo “Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades” (2013), da cuenta que en Argentina luego de la última dictadura militar y de lo que significó la década más neoliberal de nuestra historia, los ’90, han surgido numerosos centros culturales, organizaciones y grupos artísticos, vinculados a los nuevos y viejos movimientos sociales y políticos, con la pretensión de construir poder popular y que conciben al teatro como movimiento. En este concepto, entran aquellos grupos teatrales que crean obras por fuera de los escenarios y circuitos más tradicionales para ir a otros espacios y mostrar obras con una explícita carga política (Pérez Rubio, 2013).

Pérez Rubio ubica, además, como ejemplo de este contexto el surgimiento de “Danza para Toda la Vida” (Chillemi, 2016) que se desarrolla en el marco de una fábrica recuperada a propuesta de los mismos obreros, se plantea como una alternativa frente a prácticas de trabajo que suelen generar aislamiento. En cambio, estas propuestas generan comunidad (Pérez Rubio, 2013).

Estas formas de arte público, relacional y participativo, según Bourriaud (2006) toman como campo de acción las interacciones humanas y su contexto social para una elaboración colectiva del sentido, por lo que se

constituyen en un espacio de encuentro que favorece la conformación de nuevos imaginarios colectivos posibles (...) Desde esta perspectiva el arte deviene una actividad vinculada a la comunidad, con la pretensión de contribuir a desnaturalizar las estructuras de poder y las relaciones de dominación, desvulgarizando el sentido común tanto público como privado y propiciando la conformación de espacios de inversión y protagonismo personal y de grupo (2013, p. 206)

La autora entiende, que este tipo de prácticas generan vínculos más democráticos y espacios de creación más horizontales.

Carolina Wajnerman en “Arte y Empowerment. Las prácticas artísticas colectivas, su potencialidad y alcances” (2009) se propone indagar la relación entre el arte y el concepto de empowerment. Con este fin, realiza la distinción entre arte culto o erudito, arte de masas y arte popular, para profundizar en aspectos de este último (Casella, 2023a). En este marco, toma como trabajo de campo algunas organizaciones del conurbano bonaerense: El Culebrón Timbal (Moreno) con una murga y Florecer (Sol y Verde, José C. Paz) donde se llevaron a cabo talleres sobre ciudadanía y adolescencia, incluyendo temáticas como el cuidado de la salud, género, sexualidad, violencia, entre otros (Wajnerman, 2009).

En este marco, la autora plantea que

En el arte popular, el énfasis para identificar a un artista como tal, estaría puesto en el sentido que tiene la producción artística para determinado colectivo, por lo que el genio individual y la originalidad pasan a segundo plano. Asimismo, el arte popular desde esta perspectiva, favorecería no solamente la función estética en sí misma, sino que también cobra importancia la función social de sus prácticas, en tanto las producciones podrían favorecer acciones que tiendan a modificar las situaciones representadas simbólicamente por ellas (2009, p. 4)

Claudia Bang y Carolina Wajnerman en el texto “Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias” (2010) vuelven a la idea de arte popular del texto anterior y problematizan el proceso de creación colectiva. Consideran que en el proceso de creación colectiva orientado hacia la transformación social se encuentra relacionado a la noción de arte popular y a la

identidad por el reconocimiento que le otorga la comunidad a esa manifestación artística (Casella, 2023a).

En una sociedad donde prima el individualismo y el aislamiento, el arte trabajado desde lo colectivo puede constituirse en un elemento fundamental de transformación de los lazos sociales. El proceso de creación colectiva de una obra artística permite a cada participante dejar de pensarse como individuos aislados que padecen separadamente y deben resolver sus dificultades solos, para pasar a verse como participantes-pertenecientes a un “todo” con el que se está fuertemente vinculado, cuyo lazo que se mantiene es de interdependencia y colaboración mutua. (Bang y Wajnerman, 2010, p. 99)

Concluyen las autoras, que en la sociedad actual en la cual los vínculos son frágiles y existe una desarticulación de espacios de organización comunitaria, la generación de procesos de creación artística colectiva contribuye a que las comunidades se constituyan en sujetos de transformación de sus propias realidades (Bang y Wajnerman, 2010)

Julieta Infantino en su texto titulado “Políticas culturales, arte y transformación social. Recorridos, usos y sentidos diversos en espacios de disputa” (2019), aporta al debate sobre las políticas culturales en el campo de estas mismas entendiendo que estas discusiones tienen sentido en tanto son los discursos que impregnan las prácticas y viceversa. En este marco, presenta dos grandes ejes: por un lado, el paradigma asistencial/preventivo en el que se considera a los y las destinatarias como carentes y vulnerables, y por el otro, una perspectiva de derechos con el arte como herramienta de transformación. Este análisis lo realiza pensado en Latinoamérica, pero con un énfasis en Argentina con una mirada en la política estatal pero también en la propia gestión de los y las artistas en relación al arte y la transformación social (Casella, 2022b).

Cecilia Musicco y Victoria D’hers en “Danza, movimiento y pensamiento. Algunas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires” (2012) retoman desde el Prodanza (institución que financia proyectos de danza en la ciudad de Buenos Aires) el análisis de algunas prácticas independientes de la ciudad que se encuentran en un proceso de expansión y crecimiento, tales como “Bailarines toda la vida”. “Todos podemos bailar”. “Proyecto en Movimiento”. “Proyecto Kuntur”. “Grupo Kilómetro 29”. Siguiendo

al Prodanza las autoras entienden que este tipo de expresiones están “dirigidas a conmover el canon” (Musicco y D’hers, 2012, p.55)

Mario Roitter en “Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas” (2009) desde un análisis de la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación y de Crear Vale la Pena (Olaechea y Engeli, 2007) pone en cuestión el lugar de la academia ya que considera que los estudios sobre el lugar de las artes en la transformación social deben tener participación de las organizaciones y sectores que las llevan adelante. En este marco, invita a pensar y reflexionar sobre las prácticas de los y las intelectuales.

Marcela Bidegain en “Teatro comunitario - Resistencia y transformación social” (2007) hace su aporte a las prácticas artísticas comunitarias desde la rama del teatro:

El teatro comunitario surge como necesidad de un grupo de personas de determinada región, barrio o población de reunirse, agruparse y comunicarse a través del teatro. Es un tipo de manifestación y expresión artística que parte de la premisa de que el arte es un derecho de todo ciudadano y, que como la salud, el alimento y la educación, debe estar entre sus prioridades. Por esta razón propone a la comunidad asumirlo como tal y no delegarlo en otros. El teatro comunitario es *de y para* la comunidad; no se concibe como un pasatiempo, un lugar de ocio o esparcimiento ni como un espacio terapéutico sino como una forma de producción, un espacio para la voluntad de hacer o de construir. (2007, p. 33)

El teatro comunitario exige y crea una territorialidad particular. El grupo se reúne y ensaya siempre es un espacio público, les resulta propio a las agrupaciones de teatro comunitario dado que lo conocen y pueden trabajar en ellos con situaciones reales y, por lo tanto, incluir a más integrantes; de allí la actitud inclusiva de grupos de enorme cantidad de integrantes. (Bidegain, 2007:38)

En el teatro comunitario es muy habitual que se recreen historias de la memoria colectiva, historias del barrio que hayan sido compartidas por los vecinos y resulten significativas para esa comunidad con intención de reivindicar la identidad del barrio, a reflejar los efectos devastadores de las represiones y del olvido, a considerar al trabajo como dignificador del ser humano, entre otros (Bidegain, 2007).

Claudio Pansera en "Cuando el Arte da Respuestas. 43 Proyectos de cultura para el desarrollo social" (2006) se plantean la pregunta "¿qué entendemos por Arte comunitario?" a lo que responde:

Considero que estamos ante un concepto nuevo, que identificaría a otro de los nuevos movimientos sociales que surgieron en las crisis que se vienen desarrollando desde fines de los '90 (y que tomaron gran protagonismo con el inicio del nuevo siglo) (...). Podemos encontrar múltiples antecedentes dentro de la abundante producción cultural y de iniciativas solidarias que siempre existieron en nuestro país (...) Estas iniciativas reúnen directamente a 2 áreas como son el Arte y la Solidaridad. El arte pensado ya no con el objetivo de producir un bien cultural, sino como el medio posibilitador de pensar y crear nuevas realidades, por lo que se convierte en generador de nuevos imaginarios y paradigmas sociales. Y por otro lado, a la Solidaridad como la actitud desinteresada de accionar por el otro. (2006, p. 12)

Pansera (2006) entiende que estas prácticas artísticas requieren de un estudio, de investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria donde se analicen los procesos y cómo lo atraviesa las distintas partes.

En la misma línea, Bidegain, Marianetti y Quain en "Vecinos al rescate de la memoria olvidada: teatro comunitario" (2008) realizan una investigación del teatro comunitario en Argentina analizando el particular cuatro proyectos (Patricios Unidos de Pie, Catalinas Sur, Los Dardos de Rocha y Los okupas del Andén)

Esta particular forma de teatralidad entiende al teatro como un derecho para todos los individuos y no como un privilegio para unos pocos. Los actores de los grupos de teatro comunitario son los vecinos (de allí la categoría de vecino-actor) y aportan a las agrupaciones lo que cada uno sabe porque este tipo de teatro basa su fundamento en el poder creador que cada persona posee (...). No importa ser actor o actriz, sino querer formar parte, expresarse, comunicarse con los demás. (2008, pp. 20-21)

El teatro se convierte, de este modo, en un rehabilitador del hombre social, apostando por el teatro lúdico y creativo, colectivo y con grupos numerosos y dinámicos. Los grupos de teatro comunitario tienen su propia identidad por lo que es difícil que entre los grupos se puedan repetir las dinámicas y metodologías de trabajo y existe un

sentido de pertenencia en los espacios. Además de las obras, los grupos de teatro también realizan actividades para la comunidad (Bidegain, Marianetti y Quain, 2008)

Camila Mercado en su artículo titulado “En reversa la mirada y en futuro el corazón: teatro comunitario y disputas en torno al arte para la transformación social” (2019) aborda el teatro comunitario en la ciudad de Buenos Aires. Define este tipo de arte como un espacio que busca democratizar el acceso a la misma por parte de vecinos y vecinas en diversos territorios. Surge según Mercado en los años 80 después de la dictadura en Argentina y analiza al grupo Catalinas Sur. En este marco se encarga además de reflexionar acerca de las gestiones por parte de los y las artistas y el lugar del Estado, ONGs y demás instituciones que intervienen en la generación de políticas públicas.

Claudia Lía Bang en el artículo “El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires” (2013) entiende al arte participativo en el espacio público como espacio promotor del desarrollo de configuraciones creativas, potencial importante en la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades (2013, p. 2)

En Argentina estas prácticas se han multiplicado en los últimos diez años (desde 2013) y presentan una forma novedosa de acción comunitaria, en que artistas comprometidos socialmente y sectores de la comunidad se relacionan creativamente. Tomando la creatividad como tema central, ambas partes se comprometen a llevar a cabo obras colectivas que aborden problemáticas sensibles a la comunidad.

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación descriptiva y conceptual de algunas prácticas participativas del arte para la transformación social realizadas en la Buenos Aires actual, y su articulación con el concepto de creatividad, entendido como proceso complejo de la inter-subjetividad humana (2013, pp. 3-4) Toma a Dubatti y Pansera (2006) y Palacios Garrido (2009) retoma la noción de arte comunitario, como aquellas prácticas situadas en un contexto físico y social, la creatividad al servicio de la comunidad, como espacio de encuentro que permite pensar, crear y recrear las propias realidades, imaginando colectivamente abordajes posibles a problemáticas colectivas (Bang, 2013)

En algunos casos, la dimensión social está aportada por las características de los procesos creativos involucrados, por la conformación del grupo

artístico o por el mensaje que intenta dejar en el público. En otros casos, es la relación participativa con el público la que le da su carácter social. Esta heterogeneidad aporta una gran riqueza de recursos y posibilidades de intervención comunitaria. Por su carácter participativo e integrador, se prefiere llamarlo arte participativo. (2013, p. 12)

Uno de los primeros grupos de Danza Comunitaria en Argentina es “Bailarines toda la Vida” de la Universidad Nacional de las Artes en la ciudad de Buenos Aires. Desde esta experiencia, comienzan también a producir teoría al respecto (Chillemi, 2016).

Desde la mirada de la sociología de los cuerpos y emociones, en Argentina se puede encontrar el Programa de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos del Instituto de Investigaciones Gino Germano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires ⁶⁴. Desde esta línea de investigación también se puede mencionar la revista RELACES⁶⁵ que publica artículos con estas temáticas.

Desde otra perspectiva, se puede hacer mención a dos grupos de estudio que abordan las temáticas del cuerpo y el arte desde una mirada antropológica. Por un lado, el Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires⁶⁶ y, por otro lado, Grupo de Estudio sobre Cuerpo (GEC), en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), dentro del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)⁶⁷.

2.2.1 Provinciales y locales

Elisondo, Danolo y Rinaudo en Río Cuarto, provincia de Córdoba, plantean en el texto “Espacios cotidianos comunitarios. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar” (2012), que la participación en actividades artísticas genera oportunidades para ser, crear y transformar la realidad. Quienes escriben dicho texto, le dan relevancia a la necesidad de cambiar la perspectiva con respecto al arte y empezar a pensar que puede estar en muchos lados y diversas formas y no sólo en los espacios más tradicionales y selectos, es también para “gente común” y de las oportunidades que para estas personas se generen. Para esto, toman como insumo

⁶⁴ Su sitio web es: <http://cuerposyemociones.com.ar/>

⁶⁵ Su sitio web es: <https://relaces.com.ar/index.php/relaces>

⁶⁶ Su sitio web es: <https://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/presentacion>

⁶⁷ Su sitio web es: <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com/p/sobre-el-gec.html>

análisis de sus investigaciones previas que tienen como sujeto a “la gente común” que practica alguna rama del arte, entre estas personas investigan por ejemplo a estudiantes de la universidad.

El texto se sustenta en la consideración de la creatividad y el arte como posibilidades de todos y destaca la importancia de los espacios cotidianos comunitarios como contextos propicios para la expresión artística y creativa (Elisondo, Danolo y Rinaudo, 2012).

En el caso de Villa María y Villa Nueva (ambas están separadas por el río Ctalamochita y se las considera un conglomerado urbano) se encuentra el libro “Expresiones/experiencias en tiempos de carnaval. Análisis desde las sensibilidades y la estructuración social” (2015). Este material está compilado por Graciela Magallanes, Claudia Gandía y Gabriela Vergara y analizan, sobre todo, el carnaval de la ciudad de Villa Nueva que tiene una larga trayectoria, pero también, en algunos capítulos, hay análisis de las identidades y territorios de algunos barrios de Villa María. Si bien este trabajo no hace un análisis sobre el arte comunitario en sentido estricto sí resulta relevante su aporte a la investigación local en términos de cómo quienes participan de los proyectos de carnaval en las distintas comparsas y barrios se identifican con los espacios artísticos los cuales tienen una fuerte relación con lo territorial.

2.3 Cierres y aperturas de este capítulo

En este capítulo se pudieron ver los principales antecedentes en relación a las prácticas artísticas comunitarias, arte comunitario, danza comunitaria, etc. Se puede ver que, de una u otra manera, en distintas partes del mundo⁶⁸ se ha practicado y escrito sobre el arte comunitario.

Con más o menos elementos en las distintas latitudes se han preocupado por problematizar y pensar la importancia de la creación colectiva de arte. Ahora bien, a los fines de esta tesis resulta interesante poner en evidencia que ninguno de los antecedentes presentados posee las características- al menos similares- del estudio

⁶⁸ No se han hallado publicaciones en relación a experiencias de danza comunitaria en África y Oceanía.

de caso de la presente investigación. Es por ello que, en los capítulos 4, 5 y 6 se abordará con más precisión las particularidades de *Danza al Frente*.

Capítulo 3 - Metodología

Buscando el equilibrio entre humildad y seguridad

Columpio mi persona, mi canción, mi voluntad

Si no lo sabe para

Respira, se palpa toa' la cara

Se ubica y se inspira. -

Silvia Pérez Cruz

En este capítulo se pone de manifiesto cómo fue llevado a cabo el proceso de investigación, teniendo presentes las formas que tomó este camino, los desafíos epistemológicos, políticos y éticos e implicancias del trabajo con niños y niñas en un barrio popular de la ciudad.

Esto quiere decir que el proceso investigativo tiene además de las fundamentaciones teóricas una continua reflexión acerca de cómo se van a lograr los objetivos planteados.

La realización de esta tesis implicó también, un trabajo emocional y corporal, no sólo de la investigadora, sino también de todo el grupo de talleristas y de los niños y las niñas que bailaron durante esos cuatro años de trabajo en el taller.

El diseño metodológico es flexible, en el sentido que fue un ir y venir constante entre la experiencia vivida, los recuerdos y emociones, caminar por el barrio, visitar a distintas personas en sus casas para poder entrevistarlas, volver siempre a las fuentes teóricas, recordar qué se quiere hacer con esta tesis y preguntarse siempre para quiénes y para qué se está investigando.

A continuación, se exponen los lineamientos metodológicos y sus correspondientes justificaciones.

3.1 Abordaje metodológico: unidad de estudio, de análisis y trabajo de campo⁶⁹

Esta tesis fue abordada desde un diseño de investigación cualitativo, que permitió la flexibilidad en los modos de pensar la realidad y en la que se ponen en juego las sensibilidades, tanto de quien investiga, de quien es investigado/a y la relación entre estas partes. En estas sensibilidades, también se ven ligadas distintas expresividades. Scribano (2008) entiende que los procesos de investigación cualitativos se generan en base a una relación a cara descubierta. Ya sea por los momentos de observaciones, de negociaciones, de pactar encuentros, de hacer visitas o las propias entrevistas, se trata de momentos sumamente personales e intersubjetivos. En este sentido, esta tesis intenta dar cuenta de la construcción de conocimiento como un proceso que busca recabar también aquello que se desprende del momento del encuentro y cómo una persona que investiga también atraviesa diversas situaciones emocionales, corporales y afectivas, así como también las personas que formaron parte de esta investigación desde otros lugares. En este sentido, es importante tener en cuenta que las investigaciones cualitativas se construyen de manera intersubjetiva (Scribano, 2008).

La Unidad de Estudio que se propone en la investigación es el taller *Danza al Frente* en el barrio La Calera de la ciudad de Villa María siendo que tal unidad según Rosana Guber (2004) representa un ámbito circunscripto (Casella, 2020).

En el mismo sentido, pero con la intención de contar con información más amplia y empírica, se llevó a cabo el trabajo de campo. El mismo constó de un registro, conformado por un total de 123 notas de campo desde febrero de 2015 a septiembre de 2018, decenas de fotografías y videos tanto de los encuentros semanales como de otras actividades que fueron surgiendo. Este acervo audiovisual fue realizado por todo el grupo de talleristas y, además, se cuenta con fotografías publicadas en diversas redes sociales de otras personas. El archivo audiovisual en esta tesis, permitió contar con otras fuentes que no fueran sólo orales o escritas, sino que también evocaran a la memoria desde otro lugar, como se verá más adelante. Sumado a ello, en esta tesis también se hace uso de diarios y medios locales como fuentes secundarias.

⁶⁹ Una versión preliminar de este apartado fue publicada en el año 2020. Cabe señalar que esta publicación fue el resultado del trabajo final de Metodologías de la Investigación (con especialidad en etnografía) en el marco del cursado del Doctorado.

Algunas palabras de Guber (2004) en relación con el campo que interesa recuperar son:

El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, [83] pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que "queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes" (Rockwell, 1986:17). Pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación (p.47).

En relación con lo expresado por Guber, considero interesante la idea de que el campo es "una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación". Cuando el grupo de talleristas comenzó a ir al barrio, no existía el planteo de realizar una investigación con este espacio. Sin embargo, al grupo le interesaba poder tener un registro sobre ello, teniendo en cuenta que era la primera experiencia como tallerista para todas. Se llevó un registro en varios cuadernos en lo que se tomaba nota de las cuestiones corporales realizadas durante el encuentro, cómo estaban de ánimo las personas presentes, quiénes habían estado, si había habido algún conflicto, la coreografía que se estuviera ensayando, las condiciones del salón donde se encontraba el taller, si iba alguien por primera vez, las salidas a distintos espacios, paseos, eventos, etc. Es decir, todo aquello que fuera relevante en el cotidiano del espacio para poder avanzar y saber en qué sentido. Con el paso del tiempo y en miras a la investigación doctoral, este registro fue siendo más ordenado y direccionado.

Siguiendo a Guber (2016), el registro es una valiosa ayuda:

1) Para almacenar y preservar información, 2) para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, y aprehendiendo el

campo y aprehendiéndose a sí mismo, y 3) para visualizar el proceso de producción de conocimientos que resulta de la relación entre el campo y la teoría del investigador, proceso en el que las notas quedan a cargo exclusivamente de quien hace el registro (p.94)

Por otro lado, al ser un espacio en el que se experimenta corporalmente fue interesante contar con distintos materiales (fotografías y videos, sobre todo) para poder tener insumos que den cuenta del proceso creativo. Se sostiene, además, que en la investigación social no sólo las fuentes son las discursivas, sino que también se pueden obtener mediante diversos soportes. Hay un resurgimiento de la observación mediante las nuevas tecnologías (Gandía, 2015).

Retomando a Guber, es necesario mencionar que, así como el campo está construido por quien investiga y, en ese sentido es un recorte, lo que se registra y lo que se deja de registrar cumple con el mismo criterio ya que lo que construye la persona investigadora no deja de estar sujeto a su creatividad, su mirada y lo que busca y considera necesario para su trabajo. En ese sentido, “no es una realidad en sí” (Guber, 2016).

En este sentido, el “campo” es ese lugar donde los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se generan y producen situaciones y acontecimientos que demandan atención, en este caso las experiencias, los procesos creativos, las dinámicas de los encuentros en el taller, etc. El trabajo de campo, no sólo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto mismo que se encuentran, y hacerlo durante un tiempo prolongado, sino también participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana (Ameigeiras, 2006).

De esta manera, es que se hizo necesaria una “aproximación etnográfica”. Atkinson y Hammersley (1994) definen la Etnografía de esta manera:

(...) la etnografía (o su término cognado, «observación participante») simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para

poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social (p.1).

En la etnografía, la presencia de quien investiga en el campo es insustituible. Ameigeiras (2006) y Guber (2004), coinciden en que la presencia de la persona que hace etnografía debe ser prolongada y desarrollar la capacidad de la observación participante, lo que implica ver y actuar, lo que varios autores denominan como “observación participante” (Ameigeiras, 2006; Guber, 2004, 2016) entendiendo que:

(...) la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy, 1984). En esta línea, la observación participante es el medio para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2016, p.57).

En este sentido, Guber (2004, 2016) plantea que la información que se desea obtener, requiere de algún grado de participación, aunque sea mínimo; esto es que quien investiga desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la conducta de los informantes, que a su vez influyen en la suya, es por eso que se habla de dialéctica y reflexividades. Es así que en el trabajo de campo que se realizó en esta investigación se trató de mantener el equilibrio entre la observación y la participación ya que la una y la otra en “estados puros” no permiten el acceso a variedad de información y experiencias (Guber, 2016). Es una de las dificultades en las que más se trabajó ya que al haber existido un rol dentro del grupo que se investigó, la observación pura y la actividad pura son, al decir de Guber, prácticamente imposibles de realizar.

En este sentido, Elena Achilli (2005) presenta a esta forma de investigación como espacios propios: “aquellos a los que pertenece el investigador. En estos, habrá que intensificar los recaudos metodológicos que implican pertenecer al mismo cotidiano.” (p.65). Y a su vez, como un espacio abierto/público: “donde si bien no habría un ingreso que supone cierta autorización ‘formal’ se inicia en un proceso de conocimientos mutuos, de aceptación, de construcciones de redes de sujetos que puedan brindar información. Ejemplos, investigaciones en barrios, grupos informales de jóvenes. mercados, etc.” (p.64).

Una de las dificultades que tuvo la investigación en el proceso fue el ejercicio de “transformar lo exótico en familiar y lo familiar en exótico” (Da Matta, 1999). Esto se ve reflejado en la participación activa en el taller ya que era un espacio habitual y participaban personas que se conocían desde hace varios años (tanto a las talleristas como a los niños, niñas y adolescentes). En este marco, “transformar lo familiar en exótico” resultó más complejo ya que se dificultó “separarse” de aquello que observaba.

En términos de James Clifford (1991), se trata de una relación dialéctica entre la experiencia y la reflexión, interpretación de aquello que se observa. En la observación participante se presencian los encuentros, salidas, otras actividades que se realizaron aparte del taller semanal, el abordaje etnográfico permite un acercamiento a las prácticas habituales de las personas con y sobre las que se investiga.

El tipo de información que se pretende obtener —confiable, sistemática, general y detallada— también impone ciertos límites al campo de trabajo. La información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados períodos y recurriendo a diversos informantes, para encarar una misma problemática desde distintos ángulos y áreas de interés (Guber, 2004, p.59).

Con respecto a la Unidad de Análisis⁷⁰, es decir, los actores o sujetos con quiénes se hará la investigación (Guber, 2004), principalmente, fueron los niños, niñas y adolescentes que participaron del taller, y las talleristas de *Danza al Frente* (Casella, 2020). Sin embargo, en las notas de campo que se realizaron durante esos años de trabajo, también se tuvieron en cuenta los espacios de encuentro con otras personas que estaban cercanas al taller, como talleristas de otras actividades en el barrio, de otras instituciones, del comedor comunitario, de las familias de los niños y niñas, etc.

Tomando el inicio de este taller, el recorte temporal es desde febrero de 2015 hasta fines de 2018 conforme al fin del proceso de recolección de datos y la finalización propiamente del taller.

⁷⁰ Se toma como equivalente a Unidad de Observación (Guber, 2004).

3.2 Estudio de caso

Esta tesis adoptó como estrategia el estudio de caso (Muñiz, 2010). Stake (1998) sostiene al respecto: “El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando un estudio de casos” (1998, p. 15).

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218).

En relación a esto, se puede decir también que se trata de un estudio de caso de tipo intrínseco, atendiendo a la clasificación que realiza Stake (1998) y que luego retoma Gundermann Kröll (2001). Esto se debe a que este tipo de estudio se caracteriza porque este caso es el foco del estudio y se lo desea conocer en profundidad, siendo este un objeto y no un medio (tal como sucede en los estudios instrumentales que buscan la generalización de lo estudiado en un contexto mayor). En términos similares, Muñiz (2010), entiende que las investigaciones cualitativas son de tipo ideográficas, lo cual implica la descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el interés de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones (como contraposición a las investigaciones nomotéticas que buscan conclusiones más generalizables).

El carácter de intrínseco es una característica porque el caso “viene dado” (Stake, 1998). Que “venga dado” es importante en esta oportunidad ya que, de cierta manera, el caso se presentó porque ya se formaba parte del espacio y, por lo tanto, había acceso, información, cercanía física, entre otras cosas que permitieron tener a disposición varios aspectos que brindaron un fácil acercamiento al caso (Casella, 2023b). Sumado a esto, se pueden nombrar sus particularidades: su forma de trabajo, la impronta barrial, las características no profesionales de las talleristas, aspectos que

se irán profundizando en otros apartados⁷¹, pero que se pueden ir mencionando ya que hacen a la singularidad del objeto.

Si bien es un estudio de caso, se pretende que esta investigación sirva de antecedente para otras investigaciones que versen en términos cercanos. La intención es poder alimentar una construcción científica que aborde espacios particulares que le aporten un contexto real a las teorías y bibliografías que abordan el arte de manera abstracta y universal. El caso se enmarca en la problemática general del arte comunitario, y se presenta con sus particularidades y aspectos en común.

Si bien la metodología, las preguntas, el abordaje puede ser de utilidad para otros contextos y poblaciones similares, es importante advertir que, los casos no son replicables para cualquier realidad. Es decir: si bien el arte comunitario puede presentar características y objetivos similares en sus diversas existencias, cada una de ellas tendrá sus particularidades que hacen a su unicidad. De allí el interés de poder dar cuenta de lo propio de *Danza al Frente*.

3.3 Las entrevistas

3.3.1 Acerca de las decisiones de entrevistas y construcción del caso

Las entrevistas semiestructuradas fueron una de las estrategias⁷² que se pusieron en práctica teniendo en cuenta también la importancia de manejar tiempos, preguntas y, sobre todo, la escucha a las personas entrevistadas, con la precaución de no distorsionar, malinterpretar sus palabras. Esto implicó un proceso de reflexión sobre las estrategias y los métodos de investigación, atento a que varias de las entrevistas se tratan de niños y niñas) (hoy adolescentes), por lo que resulta compleja la realización de encuentros de la manera tradicional. En este sentido, las entrevistas semiestructuradas permiten la escucha atenta ya que, si bien se contaba con un guión

⁷¹ Como el 3.6 de autoetnografía.

⁷² En esta instancia (y en tono con lo dicho en el anterior apartado) se toman como referencia las palabras de Achilli (2005): "Al hablar de estrategias estamos, entonces, polemizando con esa fuerte idea de neutralidad que subyace en la noción de "técnica" que pareciera poder aplicarse "universalmente" a cualquier investigación. En tal sentido, una "encuesta"; una "observación"; una "entrevista" u otras estrategias metodológicas adquieren particularidad en el contexto teórico epistemológico en el que se inscribe un proceso de investigación". (p. 35).

de preguntas, el mismo se fue ajustando en función de las personas entrevistadas, ya sea por el mayor o menor *rapport* que se pueda generar.

El *rapport* sería, pues, un estado ideal de relación entre el investigador y los informantes, basado en un contexto de relación favorable, fundado en la confianza y la cooperación mutua que viabiliza un flujo, también ideal, de información (esto es, un material genuino, veraz, detallado, de primera mano). (Guber, 2004, p. 247)

En este sentido, la propuesta puso en un lugar relevante el discurso de los niños y niñas del taller, sus narrativas, sus formas de vivir el barrio, la danza, la ciudad, etc. Tal como se dijo más arriba, su identidad es relacional y multidimensional. La intención es reconocerle al igual que cualquier otro actor social adulto/a su capacidad de agencia, reflexión e interpretación de las experiencias de su propia vida. Se rescata la importancia que tiene el reconocimiento de la voz de los niños y niñas sobre sus vidas.

No es una novedad argumentar que, en la mayoría de los casos, tanto en discursos del sentido común como científicos, se caracteriza a los niños desde una predefinición de los adultos, y su vida social, desde una predefinición de la vida social de los adultos. Sin embargo, también se ha desarrollado una tendencia opuesta a ésta, que procura comprender a las infancias, a los niños y a las niñas a partir de lo que hacen y dicen, inclusive para entender a través de ellos aspectos de la vida de los adultos. (Milstein, 2008, p. 35)

En relación con la elección de las personas a entrevistar, se puede decir que la “muestra” fue no probabilística, en el sentido que no busca ser representativa (ser un porcentaje) de una población⁷³. La selección de personas a entrevistar, en toda investigación depende del tipo de conocimiento y responde a los objetivos que plantea quien investiga (Guber, 2004). “El problema no es cuántos sino qué queremos saber y qué, estimamos, deseamos afirmar.” (Scribano y Zacarías Ortez, 2008, p. 35).

Teniendo en cuenta que esta tesis es un estudio de caso, como se dijo más arriba, la construcción de la “muestra” no tiene tanto que ver con responder a un número específico que deviene de un cálculo matemático, sino que, en estudios cualitativos, muchas veces los criterios varían y pueden ser más flexibles e irse definiendo a medida

⁷³ Marradi (2007) diferencia entre población y universo ya que mientras la primera es finita, el segundo es infinito, por lo tanto, imposible de capturar.

que avanza la investigación y no previamente (como suele suceder en estudio de corte cuantitativo).

Las muestras no probabilísticas pueden responder a otras preguntas además de las de distribución de frecuencias; por ejemplo, ¿cómo es el sistema social?; ¿cómo y por qué sectores está constituido?; ¿qué relaciones tienen lugar en él?; ¿cuáles son sus implicancias?; ¿cuál es el sistema de significados por el que se vinculan sus miembros? Este segundo tipo de muestra permite descubrir relaciones entre partes del sistema global y abrir el campo a nuevos sentidos no previstos por el investigador. Asimismo, emplea técnicas más personalizadas que las requeridas por los muestreos probabilísticos (encuesta, censo y cuestionarios masivos). Y esto guarda relación con la magnitud de las muestras accesibles en uno y otro caso. Los antropólogos, como vimos, encaran su trabajo de campo individualmente o en equipos reducidos, por lo que su unidad de estudio y universo de informantes suelen tener también pequeñas dimensiones. (Guber, 2004, pp. 123-214)

Es fundamental en esta investigación tener presente que existía un vínculo previo con todas las personas entrevistadas, por lo que lo obtenido de ellas también deviene de un pasado (y también presente en muchos casos) en común, lo que no se puede demostrar con las estrategias cuantitativas recién nombradas.

La elección de las personas guarda relación también, con ser las conocedoras de lo que se desea investigar, su versión y visión de su mundo. Muchas veces, la elección está marcada por lo que una persona (o varias) saben y es precisamente lo que se busca conocer en la investigación. En ese sentido, para crear una “muestra” cualitativa, se busca que las personas puedan tener una narrativa sobre lo que se está estudiando (Scribano y Zacarías Ortez, 2008).

A lo que esta tesis respecta, las personas entrevistadas fueron los niños y niñas (hoy adolescentes) que más tiempo asistieron al taller y, por otro lado, también se tuvo en cuenta su predisposición para hacerlo, lograr el contacto y el interés y también la autorización de las familias (lo que Maxwell (1996) nombra como factibilidad y ética). También se entrevistó al total de talleristas del espacio y a un referente barrial cercano al taller. En este sentido, la elección de las personas fue intencional y selectiva (Fatyass, 2020), siguiendo a Maxwell “Es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información

importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones” (1996, p. 6). El trabajo de campo en esta investigación tuvo dos instancias: una primera durante los años del desarrollo del taller, y una segunda llevando a cabo las entrevistas.

Las primeras entrevistas realizadas fueron a dos talleristas que ya no vivían en Villa María y fueron a través de la plataforma *meet*, dado que además de las distancias también regía al momento el aislamiento por COVID-19. Las demás entrevistas sí fueron realizadas de manera presencial, de la siguiente manera:

Entrevista a	Modalidad	Espacio físico	Fecha	Características de la persona
Tallerista 1 ⁷⁴	Virtual, a través de <i>meet</i> ⁷⁵ .	-	27 de noviembre de 2020	Mujer, 29 años ⁷⁶
Tallerista 2	Virtual, a través de <i>meet</i> .	-	10 de diciembre de 2020	Mujer, 32 años
Tallerista 3	Presencial. Junto con tallerista 4.	Hogar de T3	27 de marzo de 2022	Mujer, 31 años
Tallerista 4	Presencial. Junto con tallerista 3.	Hogar de T3	27 de marzo de 2022	Mujer, 31 años
Tallerista 5	Presencial	Hogar de T5	11 de abril de 2022	Mujer, 31 años
Tallerista 6	Presencial	Hogar de T6	11 de abril de 2022	Mujer, 34 años
Vecino referente del barrio (VR)	Presencial	Hogar del vecino	4 de julio de 2022	Varón, 60 años

Tabla 1. Entrevistas a personas adultas⁷⁷.

Una vez realizadas las entrevistas a las personas adultas, se procedió a entrevistar a los niños y niñas que fueron parte del taller. La mayoría de las entrevistas fueron pactadas mediante mensajes de WhatsApp, cuyos números de teléfono iban siendo socializados por algún otro u otra participante.

⁷⁴ Las talleristas serán nombradas más adelante sólo con la letra T y el número que la acompañe.

⁷⁵ Llamada virtual de la plataforma Google.

⁷⁶ Todas las edades de las personas entrevistadas serán las que tenían al momento de las entrevistas.

⁷⁷ También se toman como fuente otras entrevistas hechas por un diario local a colaboradoras del comedor comunitario como se verá en los próximos capítulos (Bengoa, 2017; Musa, 2018).

Entrevista a	Modalidad	Espacio físico	Fecha	Características de la persona
Participante ⁷⁸ 1	Presencial.	Hogar de P1	15 de julio de 2022	Mujer, 18 años
Participante 2	Presencial Junto con P3	Hogar de P3	21 de julio de 2022	Mujer, 15 años
Participante 3	Presencial Junto con P2	Hogar de P3	21 de julio de 2022	Mujer, 16 años
Participante 4	Presencial	Caminata-Playón deportivo del barrio	5 de agosto de 2022	Varón, 15 años
Participante 5	Presencial	Plazoleta frente a las vías del tren (corresponde a barrio Roque Sáenz Peña)	25 de septiembre de 2022	Mujer, 15 años
Participante 6	Presencial	Hogar de P6	29 de septiembre de 2022	Mujer, 15 años
Participante 7	Presencial	Plazoleta que colinda con el cementerio	15 de octubre de 2022	Varón, 16 años
Participante 8	Presencial. Junto con P9 y P10	Caminata-Plazoleta que colinda con el cementerio	15 de octubre de 2022	Varón, 14 años
Participante 9	Presencial. Junto con P8 y P10	Caminata-Plazoleta que colinda con el cementerio	15 de octubre de 2022	Varón, 17 años
Participante 10	Presencial. Junto con P8 y P9	Caminata-Plazoleta que colinda con el cementerio	15 de octubre de 2022	Varón, 13 años
Participante 11	Presencial	Hogar de P11	22 de octubre de 2022	Mujer, 18 años

Tabla 2. Entrevistas a participantes del taller.

⁷⁸ Las y los participantes serán nombrados más adelante sólo con la letra P y el número que la acompañe.

Teniendo en cuenta los objetivos que guían esta tesis, se construyeron tres guiones de entrevistas distintos:

- Para las talleristas
- Para el vecino
- Para los niños y niñas (adolescentes)

En vistas a lo que se dijo más arriba en este apartado, las entrevistas semiestructuradas tienen la posibilidad de poder ir cambiando en el transcurso de la entrevista y, también, de una entrevista a otra teniendo en cuenta ciertos “ajustes” necesarios para poder obtener más información que puede haber surgido de manera espontánea en los primeros encuentros y que resulte interesante y oportuno que estén en las siguientes entrevistas. De esta manera, los guiones (flexibles) fueron los siguientes:

Eje/pregunta disparadora	Intención de la pregunta
Trayectoria con la danza (estilos, edades, etc.)	Reconocer su trayectoria personal en la danza y sus herramientas, las cuales eran utilizadas en el taller y así comprender su formación.
¿Qué es para vos la danza?	Identificar su concepción de la danza y su visión de la misma a los fines del taller.
¿Qué experiencias barriales tenés? (en relación a la danza)	Esta pregunta tenía la intención de pensar algunas diferencias/similitudes con otros barrios.
¿Cómo funcionaba el taller de danza? ¿Cómo comenzamos a ir?	Identificar recuerdos, realizar una reconstrucción histórica del taller.
¿Por qué danza comunitaria? ¿Qué elementos ves o no ves?	Problematizar el concepto e identificar matices del mismo.
Objetivos: corporales- de movimientos-políticos	Identificar recuerdos, realizar una reconstrucción del taller en relación a lo corporal.
¿Qué había del barrio en el taller?	Establecer vínculos entre lo territorial, lo identitario y lo artístico.
¿Cómo fue tu experiencia? ¿Cómo era ir ahí?	Reconocer emociones, recuerdos, experiencias en relación al taller.
¿Qué danza había ahí?	Esta pregunta buscaba poner en común o en tensión lo que las talleristas pensaban acerca de la danza del taller.
¿Cómo era nuestro rol en ese espacio?	Establecer cómo eran los vínculos, relaciones, arreglos, negociaciones, etc.

	entre las talleristas y los y las participantes.
¿Por qué funcionó y por qué terminó?	La intención de esta pregunta era poder reconstruir los “logros”, procesos del taller e identificar qué consideraba cada tallerista acerca de las causas del fin del mismo.
Algo que quieras sumar/ algo que te gustaría que te pregunte	Esta última instancia pretendía generar una instancia más dialógica, sacando del centro del encuentro los intereses de la investigadora para pasar a un momento más abierto. De esta manera, si podían incorporar temas que hubiesen sido omitidos y que fueran de interés para las talleristas.

Tabla 3. Guión de entrevista para las talleristas.

Pregunta/disparador	Intención de la pregunta
¿Cuándo llegaste al barrio?	Reconstruir su historia personal en el barrio y acceder a su visión del paso del tiempo en La Calera.
¿Por qué La Calera y no otro barrio? ¿Conocías a alguien?	Identificar cuáles fueron sus intereses y personas con las que se vinculó al llegar.
Teniendo en cuenta tus actividades en otros barrios/territorios, ¿qué notas de particular acá?	Esta pregunta tenía la intención de pensar algunas diferencias/similitudes con otros barrios.
¿Cómo describirías La Calera? ¿Cómo es vivir acá?	Reconocer cuál es su perspectiva, su percepción acerca de la vida en el barrio.
¿Qué actividades llevas a cabo acá?	Recuperar su trabajo de militancia y vida comunitaria.
¿Qué me podés decir sobre las relaciones entre los vecinos y vecinas?	Identificar su mirada sobre la vida vecinal en La Calera.
¿Cómo es la vida de los niños y las niñas en el barrio?	Precisar su mirada sobre la vida de las infancias en La Calera.
¿Qué recordás del taller de danza?	Reconstruir, a través de recuerdos, sus impresiones acerca de <i>Danza al Frente</i> .
¿Qué crees que generó?	Reparar su mirada, como vecino activo del barrio, acerca de los posibles efectos de <i>Danza al Frente</i> .

Tabla 4. Guión de entrevista para el vecino referente.

Pregunta/disparador	Intención de la pregunta	En relación al objetivo de la tesis
¿Cómo estás? Contame algo de vos que hace mucho que no te veo	Establecer un diálogo inicial, que permitiera una actualización acerca de su	-

	vida.	
¿Con quiénes vivís?	Identificar si había habido algún cambio en su situación familiar en estos años.	-
¿Cómo es tu relación con el barrio? ¿siempre viviste acá?	Rastrear sus trayectorias habitacionales, con la intención de distinguir si hay alguna relación de su identidad con la cantidad de años que hacía que habitan en el barrio.	Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
¿Qué te gusta y qué no?	Reponer los espacios del barrio que fueran de su interés o que, por el contrario, no revistiesen de importancia o agrado para transitar.	Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
Contame algo sobre el barrio. ¿Cómo es La Calera?	Precisar su percepción sobre el barrio.	Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
¿Cómo estuvo todo este tiempo que no vine?	Rastrear posibles conflictos, organizaciones, situaciones varias que hayan sucedido desde la finalización del taller.	Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
¿Cómo la pasaste en la pandemia? ¿Cómo hiciste con la escuela?	Identificar cómo son sus condiciones de vida, habitacionales y de acceso a diversos derechos.	-
¿Qué significa "LO" para vos?	Recuperar los sentidos acerca de este símbolo escrito en muchos muros del barrio, en redes sociales, fotografías y zonas cercanas a La Calera.	Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas. Distinguir y problematizar la relación entre identidad /territorio/creatividad
¿Qué te acordás del taller de danza? ¿Qué te gustaba hacer?	Reconocer emociones, recuerdos, experiencias en relación al taller.	Caracterizar las expresiones creativas de los niños y niñas del taller.

<p>¿Cómo te sentiste cuando bailaron en el barrio?</p>	<p>Reconocer emociones, recuerdos, experiencias sobre el taller en relación a los espacios físicos del propio barrio.</p>	<p>Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo.</p>
<p>¿Te acordás de los lugares donde fuimos a bailar?</p>	<p>Reconocer emociones, recuerdos, experiencias sobre el taller en relación a los espacios físicos de la ciudad.</p>	<p>Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo. Distinguir y problematizar la relación entre identidad/territorio/creatividad.</p>
<p>¿Qué te quedó del taller?</p>	<p>Recuperar qué recuerdos tienen en relación a coreografías, movimientos, ejercicios, vínculos, formas de trabajo en el taller, presentaciones, paseos, etc.</p>	<p>Caracterizar las expresiones creativas de los niños y niñas del taller.</p>
<p>¿Por qué lugares del barrio te movés?</p>	<p>Reconstruir sus referencias espaciales en torno a sus trayectorias/ caminatas, espacios habituales de tránsito y reunión.</p>	<p>Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas. Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo.</p>
<p>¿Cuáles te gustan y cuáles no te gustan?</p>	<p>Reconstruir sus referencias espaciales en torno a sus trayectorias/ caminatas, espacios habituales de tránsito y reunión.</p>	<p>Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas. Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo.</p>
<p>¿Cómo era tu recorrido para ir al taller? (camino)</p>	<p>Poner en diálogo las nociones territoriales, las cercanías o distancias que se vinculan con la importancia de hacer danza</p>	<p>Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller.</p>

	en el barrio, clave de la Danza Comunitaria.	Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas. Distinguir y problematizar la relación entre identidad/territorio/creatividad
¿Cuál es tu relación con las vías del tren y con el cementerio?	Ponderar la relación cotidiana o ausencia de ella en torno a espacios de referencia del barrio y que hace a la configuración del mismo.	Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.
¿Te acordás de la remera verde? ¿Por qué decía La Calera y <i>Danza al Frente</i> ?	Acudir a memorias, recuerdos y poder establecer posibles relaciones entre lo artístico y lo barrial en torno a lo identitario.	Distinguir y problematizar la relación entre identidad/territorio/creatividad.
¿Por qué la tensión con los barrios Botta y Las Acacias?	Identificar posibles conflictos que colaboraran con una configuración compleja de la identidad.	Reconocer las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller. Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.

Tabla 5. Guión de entrevista para las y los participantes.

De esta manera, se realizaron tres guiones principales para las entrevistas. Si bien aquí se presentan estas preguntas con intenciones bien delimitadas, como se dijo más arriba en relación al *rapport*, en la medida de las posibilidades del diálogo y del tiempo, se fueron sumando en las distintas entrevistas de manera más espontánea otras preguntas o temas de conversación, muchos de ellos en términos de más intimidad.

El trabajo etnográfico comprende un encuentro, un contacto con el otro donde todos los participantes serán transformados. El investigador no es neutral, su presencia no es mera interferencia sino requisito para la producción etnográfica, en tanto no es esporádica, implica un vínculo con aquellos que forman parte del espacio a observar. Por ello, el trabajo etnográfico nos conduce a ingresar al juego de la dinámica social que se estudia. Así, los propios sujetos investigados son quienes muchas veces tematizan cuestiones que el investigador no ha previsto o no ha logrado abordar. (Szulc et al., 2009, pp. 4-5)

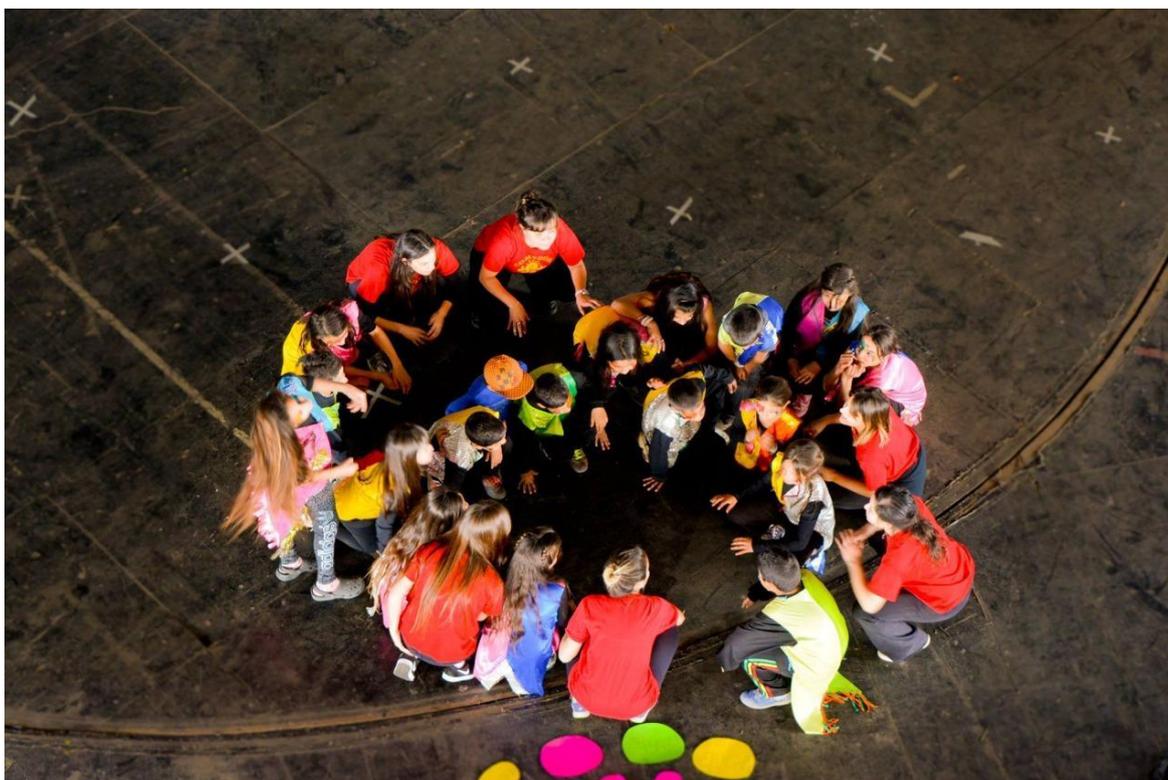
En este sentido, ninguna entrevista fue igual a la otra y cada una fue un insumo y dio pautas para ir ajustando el guión, los momentos, los silencios, etc. Las guías de preguntas fueron totalmente flexibles ya que eran sólo un recurso para tener ciertos temas presentes, pero no fueron un límite a la conversación (no fueron en tono de encuesta).

Julieta Quirós (2018) propone pensar las etnografías como momentos vividos, de plena atención a lo que está presente en el campo. Reconsiderando la noción de reflexividad, la misma puede ser entendida, no sólo como un proceso de comunicaciones orales, sino que es mucho más que eso, tener presentes las propias prácticas de las y los sujetos con quienes investigamos, y también la propia reflexividad de quien investiga, pensando también el acercamiento al campo, cómo escribir y publicar lo que allí se encuentra y los datos que se producen (Guber, 2018; Quirós, 2018). En este sentido, las entrevistas muchas veces no son suficientes para capturar “la realidad”, entendiendo que también los y las entrevistadas toman decisiones y co- construyen el campo, no en un sentido académico sino a partir de sus hechos y palabras o ausencia de ellas (Sirimarco, 2012) y construyen relatos de sus vidas (Bourdieu, 1997) por lo que las decisiones del campo no son unilaterales, es así que el trabajo de campo se vuelve fundamental para acompañar esos relatos y vidas cotidianas (Quirós, 2018).

3.3.2 Mirar una fotografía

También es necesario mencionar que las entrevistas fueron realizadas utilizando una selección de fotografías hacia el final del encuentro, en la mayoría de los casos. Otras veces fueron un recurso promediando la entrevista para abordar los recuerdos y memorias de las personas. Cora Gamarnik (2018) en “Instrucciones para mirar una fotografía” plantea, entre varias cosas, que hay que preguntarse: ¿Qué transporta la foto? ¿Qué conserva? ¿Qué guarda? Las palabras de Elizabeth Jelin en ese sentido, dan algunas pistas al hablar del acto de hacer memoria. Es una experiencia que vuelve al presente, por un deseo o un sufrimiento. “No se trata necesariamente de acontecimientos importantes en sí mismos, sino que cobran una carga afectiva y un sentido especial en el proceso de recordar y recordar” (Jelin, 2002, p. 27).

Algunas de las fotografías utilizadas como disparadores fueron las siguientes:



Fotografía 2. Ronda en el Anfiteatro de Villa María. Año 2016. Fotógrafo: Emmanuel Raschi. (2016)

Fotografía y memoria, dos significantes que parecen enlazarse ya en el momento mismo del encuadre que la cámara registra y que la imagen nos trae al presente como una confirmación del pasado: esto sucedió. Una temporalidad en suspenso, que espera su despertar en la mirada que la traerá al mundo nuevamente, inquisidora, curiosa, amorosa o compasiva. Pero esa realidad capturada que puede estar allí, a la vista de todos, tiene el poder de hablarle a cada uno en singular. Y ese es quizá su don, el de poner en diálogo, en el destello de una imagen, lo íntimo y lo común. (Arfuch, 2020, p. 9)

De esta manera, las fotografías fueron un recurso muy interesante ya que muchas veces fueron disparadores para continuar las entrevistas, para que surjan otros temas, recordar situaciones y emociones, etc. Las fotografías fueron mostradas a las personas dependiendo del ritmo de las entrevistas, en los casos de las talleristas fue mediante el teléfono celular y para los niños y niñas fueron impresas en hojas A4 a color.

3.3.3 Consentimientos informados

Retomando lo que se dijo en la introducción y atendiendo a los resguardos éticos que toda investigación tiene implícitos y explícitos, para el procedimiento de las entrevistas con los niños y niñas (hoy adolescentes) se firmaron consentimientos informados donde se consignaron acuerdos de imagen e identidad y los fines académicos de las entrevistas. A cada persona entrevistada se le expresó en términos generales los objetivos de la tesis doctoral y qué se pretendía en dichos encuentros.

Cabe destacar que, si bien los adultos y adultas dieron el “permiso” para poder realizar las entrevistas, esto fue posterior y de manera complementaria a un acuerdo, un interés.

Como ya se dijo, la importancia de hacer foco en las experiencias de los y las participantes del taller radica en realizar una escucha activa de sus percepciones como se haría también con personas adultas.

3.4 Hacer etnografía con niños y niñas

La investigación social es necesariamente una relación, un vínculo. Lo que las personas entrevistadas o que forman parte de las investigaciones digan o no, hagan o dejen de hacer, muchas veces está en un entramado de relaciones que operan. Esto es, las personas suelen desenvolverse de distintas maneras con distintas personas. “El enfoque etnográfico resulta fértil pues, por un lado, posibilita atender al modo en que cada sociedad construye esta etapa del ciclo vital, “problematizar la niñez”, restituyéndole su carácter histórico, contingente y heterogéneo (Szulc 2004)” (Szulc et al., 2009, p. 3).

Por ello, enfocar en las prácticas infantiles internalizadas y en su reflexividad siempre contextual que opera como conciencia práctica, complejiza las aspiraciones de encontrar una voz infantil precisa y libre de controversias.

En esta línea, Llobet (2021) pone en tela de juicio los estudios y políticas que distinguen la voz y la participación de la infancia como dispositivos de excelencia para generar otras formas de subjetivación con pretensión emancipadora. Asimismo, señala que la voz se construye en contextos institucionales, relacionales e interacciones, que como tales son inherentemente conflictivos. (Fatyass y Casella, 2023, p. 110)

En todas las investigaciones, como ya se dijo más arriba, la información que luego será trabajada depende mucho de las construcciones vinculares y del *rapport*. De esta manera, no se trata sólo de las voces de los niños y las niñas, sino a quién/es se les da lugar y generan confianza⁷⁹. Esta tesis recupera una perspectiva relacional, es decir que no se considera que exista un “mundo infantil” y un “mundo adulto”, sino que se comparten visiones del mundo, teniendo siempre presentes las limitaciones y contextos (Szulc, 2019; Szulc et al., 2009)

Durante muchos años, los estudios en las Ciencias Sociales estuvieron marcados por la presencia de las palabras de las personas adultas, incluso en espacios donde las infancias fueran grupos mayoritarios y fundamentales, como por ejemplo las investigaciones realizadas en ámbitos escolares, tal como lo plantea Diana Milstein (2008), espacios donde por lo general se analizan las instituciones desde la mirada adulta. Ahora bien, con la intención de un cambio de perspectiva, esta investigación tuvo especial atención en las experiencias infantiles, tanto en los registros etnográficos como en las entrevistas y encuentros posteriores. Sin embargo, la experiencia etnográfica no se satura ni se acaba en lo que las infancias tienen para decir. Es por eso que, comprender la investigación como relacional y situada implica también tener presentes las experiencias adultas (Szulc, 2019).

Además del valor propio de las palabras y perspectivas de las infancias, es importante decir que los niños y niñas no son todos y todas iguales, que tienen su complejidad y diversidad de formas de vida. Si bien puede comprenderse como una obviedad, esta tesis busca rescatar que, las infancias son heterogéneas, con conflictos y tensiones (Milstein, 2006) con la intención de combatir la mirada ingenua acerca de las infancias (Szulc et al., 2009).

Como se verá en el próximo capítulo, los niños y niñas que asistieron al taller tienen una opinión de sus barrios, de sus escuelas, sobre cómo es ser adolescente en un barrio, cómo viven las ausencias de transporte, la falta de mantenimiento de algunos sectores, entre otras cosas. Es una advertencia entonces, no romantizar a las infancias, es necesario ponerlas en contexto y prestar especial atención a las narrativas que construyen. “Pues glorificar acríticamente la agencia infantil puede resultar en su trivialización.” (Szulc, 2019, p. 57).

⁷⁹ Algo más sobre esto se verá en el apartado de autoetnografía.

Si bien se busca dar cuenta de la relevancia científica e investigativa de los niños y niñas, también es necesario tener presente, tal como advierten Manfred Liebel y Urszula Markowska-Manista (2020) es indispensable tener en cuenta las distancias y, en ese sentido, las relaciones de poder que se generan entre quien investiga y los niños y niñas de clases populares. En este sentido, y como se mencionaba en el apartado de los consentimientos informados, en el momento de las entrevistas se dejó en claro cuál era el fin de de esos encuentros, sin generar otras expectativas que las explicitadas.

En el caso de la investigación con niños y niñas, ello se potencia por la relación asimétrica que suele existir entre los adultos y los niños. No obstante, creemos que esas distancias pueden salvarse a través de algunas estrategias metodológicas alternativas, que se complementan con la etnografía en sentido estricto. (Szulc et al., 2009, p. 5)

Cabe advertir que, la presente investigación no tiene un carácter colaborativo y horizontal en relación a lo estrictamente académico (formulación de tema, preguntas, objetivos, etc.) en los términos que plantea Liebel (2007), sino que se recupera de manera primordial lo que niños y niñas dicen de sus propias vidas e intereses. Se puede reconocer una etapa más colaborativa- o lo que Marissa McClure Sweeny (2019) llama como "*our work together*"⁸⁰- al trabajo realizado en el taller, pero no fue tal en la investigación propiamente dicha.

3.4.1 Otras estrategias metodológicas: recorridos comentados y percepciones del barrio a través de mapas dibujados

3.4.1.1 Caminar por el barrio

Además de las entrevistas, la observación participante y el trabajo etnográfico llevado a cabo y que ya fue comentado más arriba, también se realizaron caminatas en las que los participantes (fueron todos varones) iban comentando algunas cosas sobre el barrio.

Denielle Elliott y Dara Culhane (2016) proponen metodologías más creativas e innovadoras para poder estudiar de distintas maneras nuevos fenómenos y temas de estudio. Las autoras ven el potencial de las metodologías creativas para profundizar

⁸⁰ Nuestro trabajo conjunto.

la comprensión, enriquecer el análisis, y facilitar la comunicación con diversas audiencias tanto en la academia y fuera de ella.

En este marco, las caminatas por las ciudades son posibilidades que se están implementando en diversas investigaciones

Partimos de la idea de que el entorno sensible puede funcionar como un embrague de discurso, que los ambientes locales pueden ser motivo de verbalización. Igualmente, que el discurso sólo tiene sentido en un contexto de lo no dicho, lo percibido se involucra inevitablemente en un trasfondo de desatención. Informar sobre un evento presupone que es perceptible para nosotros, que se vuelve suficientemente significativo para que nos llegue a hablar, hacernos hablar y hablar a través de nosotros.⁸¹ (Thibaud, 2001, p. 6)

Especialmente en lo que respecta a las caminatas con niños y niñas, hay algunos trabajos realizados en el camino hacia la escuela (Camponovo y Moody, 2021; Monnet et al., 2020), con la intención de que esos recorridos permitieran cierta intimidad entre las investigadoras y los niños y niñas que iban la escuela por distintos caminos y en distintas ciudades. Estas dinámicas abren la posibilidad de que emerjan otras sensibilidades, conversaciones y temas que, en una entrevista más tradicional de dos o más personas sentadas en torno a una mesa, quizás no hubieran surgido.

Del mismo modo, en lo que sigue, los animo a utilizar espacio como ubicación, punto de partida, pregunta e idea, compartida y disputada—imaginar cómo podría ser nuestra sociedad y atender a otras prácticas imaginativas de los habitantes. Estos incluyen las historias, movimientos y espectáculos a través de los cuales los residentes se relacionan entre sí, crean un sentido de lugar, y se relacionan con el espacio público como un sitio de pertenencia, identidad, diferencia, y/o conflicto (Moretti, 2017, p. 93)

En relación a esta tesis en particular lo que se buscó con los recorridos por el barrio era que estos caminos llevaran a los niños y niñas a pensar en aquello que Lefebvre (2020a) denomina como lugares significativos. Retomando lo visto en el apartado 1.1- Habitar y vivir espacios- estas caminatas eran intencionadas, con una búsqueda de

⁸¹ Traducción propia del francés original.

despertar recuerdos, que contasen dónde les gusta estar y dónde no, por dónde caminan, qué hacen en el barrio, etc.

En esta línea, las memorias del habitar se entraman con las sensibilidades que implica conocer el mundo por y a través de los cuerpos. Lo que se recuerda (y cómo se lo recuerda) es la instanciación (producida mediante marcos interpretativos presentes) de vivencias e impresiones pretéritas vueltas particulares maneras de mirar, tocar, saborear, oír y oler que operan como conocimientos sensibles, trazando la urdimbre pasado-presente-futuro sobre la que se monta y proyecta la vida de los sujetos. En términos heurísticos, este análisis plantea las “memorias del habitar” como un dispositivo teórico para poder captar las trayectorias de las experiencias del habitar, con énfasis en los sentidos corporales. (Cervio, 2022b, p. 76)

Se sostiene junto con Cervio (2022b) que se realizan “trabajos de memoria”. Como se verá más adelante el interés fue rescatar las sensibilidades y recuperar los sentidos de niños y niñas en relación a su barrio, desde sus lugares cotidianos de tránsito. Aquí es pertinente también retomar lo aportado por la sociología de las emociones, entendiendo que se conoce el mundo a través del cuerpo (Scribano, 2012).

(...) aquí se sostiene que las múltiples experiencias urbanas por las que atraviesan los sujetos a lo largo de su trayectoria vital van sedimentando ciertas “memorias del habitar” que marcan y condicionan las maneras cotidianas de vivir y sentir la ciudad en el presente. Tales memorias son entendidas como “un conjunto dinámico de construcciones intersubjetivas asociadas con procesos de apropiación/expropiación del ‘espacio vivido’ (sensu Lefebvre) que el sujeto reconstruye, resignifica e identifica en el presente como parte de su ‘propia historia’ de habitabilidad” (Cervio, 2022, p. 18) (Cervio, 2022b, p. 146).

Se trata entonces, de un proceso de diálogo, caminando donde se tornan sensibles recorridos y espacios cotidianos y se recuperan como insumos para investigar.

3.4.1.2 Dibujar el barrio

En dos de las ocasiones de las entrevistas se llevaron a cabo momentos de dibujos del barrio, los cuales tuvieron la intención de que los entrevistados (todo varones) pudieran dar cuenta de cuál era su concepción del espacio que habitan.

De esta manera pudieron dejar registro (también por audio) de qué era lo que consideraban como más relevante en el barrio y cuáles eran sus trayectorias y caminos más habituales en La Calera. Estos encuentros fueron llevados a cabo en la plazoleta que colinda con el cementerio, tal como fue plasmado en la tabla anterior.

En una ocasión, el dibujo fue acordado por las tres personas que estaban siendo entrevistadas, mientras que en el segundo caso fue realizado de manera individual.

En este caso, se acudió a esta estrategia metodológica que tuvo la intención de buscar formas más creativas de dar cuenta de las percepciones de los participantes del taller acerca de su barrio dando cuenta de además de su potencial analítico⁸² (Gandía, 2015).

3.5 Acerca de la utilización del Software Atlas.Ti

Se utilizó Atlas.ti (versión 7 del año 2012) a modo de apoyo, siendo este un software que ayuda al procesamiento de la información obtenida. Es un *Computer-Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*, es decir, un Programa Informático de Ayuda al Análisis Cualitativo de Datos. Estos programas permiten:

- a. “gestionar grandes volúmenes de datos;
- b. almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis,
- c. segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de nuestro material empírico y
- d. elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis” (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017).

Teniendo como soporte este programa, el mismo permitió organizar las entrevistas y notas de campo, para luego proceder a la creación de códigos y vinculación de los

⁸² Como antecedente a esta metodología, se puede tomar como referencia la trayectoria del equipo Iconoclasistas (Iconoclasistas, 2020). Cabe aclarar que, no se siguieron puntualmente las indicaciones del mismo, sino que se tomaron como inspiración.

mismos teniendo presentes los objetivos y el problema de investigación y conceptos emergentes.

3.6 Autoetnografía

La autoetnografía es una metodología cualitativa que se utiliza para hacer foco en los procesos personales de quien investiga y así comprender su posición epistemológica, pero no a modo de diario íntimo o estrictamente en términos emocionales (Bénard, 2019; Casella, 2022a). El proceso de investigación autoetnográfica tiene en cuenta también la impronta del tiempo en el análisis de quienes investigan. Es decir, muchas personas necesariamente después de concluir sus investigaciones o en las últimas instancias de las mismas caen en la cuenta de algunas situaciones vividas y cómo se resolvieron (o no).

La autoetnografía surge a mediados del siglo XX como contraposición a las formas más tradicionales de hacer ciencia como el positivismo/objetivismo (García, 2013). Se trata de las decisiones que se van tomando en el proceso de investigación, que tienen que ver con aspectos personales, pero también estrictamente académicos o metodológicos ya que se tiene información de primera mano, es decir información privilegiada (Boragnio, 2016; Casella, 2022a; Scribano y De Sena, 2009).

Por otra parte, Haraway (2019) refiere a la importancia del conocimiento situado encarnado como una forma de conocer. En oposición a los dualismos, entre el relativismo y el universalismo, pretende una ciencia del compromiso, desde una parcialidad que indica que quienes investigan tienen que hacerse cargo de las afirmaciones a las que arriban en sus proyectos. En esta instancia resulta pertinente volver a Jaggar (1989) y recordar que “nadie es sólo una persona”, todos los y las investigadoras están atravesadas por cuestiones morales, de género, raza, clase, edad, etc. Cuestionando los cánones positivistas de la ciencia que aún están presentes buscando la pretendida objetividad es importante reconocer todas estas características que atraviesan las subjetividades.

El concepto de reflexividad de Guber (2016) es indispensable en esta instancia ya que entiende que quien investiga:

produce sentidos que no son ingenuos: su presencia no pasa desapercibida y se consolida como una voz en el campo, pone en diálogo sus propias representaciones y prenociones con lo que observa y

comprende del campo, y así constituye sus datos. Desde la perspectiva de la reflexividad, quien investiga no deja “en la puerta” su bagaje, sino que lo contempla, lo discute y lo tensiona con los hallazgos (Casella, 2022a)

Bourdieu⁸³ (2002) también ofrece el concepto de vigilancia epistemológica para poder problematizar aquellas cargas con las que se encierran los y las investigadoras, poniendo atención en las mismas para no entorpecer el proceso o, al menos, tenerlas presentes (Casella, 2022a).

3.6.1 El proceso de autoetnografía⁸⁴

El taller fue un proceso que se desarrolló entre febrero de 2015 y fines del año 2018, lo que permite hoy un análisis con ciertas reflexiones que vinieron tiempo después. Como ya se dijo más arriba y siguiendo algunos textos (Boragnio, 2016; Scribano y De Sena, 2009) la autoetnografía tiene que ver con la revisión de decisiones y procesos personales en mayor o menor medida conscientes. En este marco, al inicio del taller, aún no me había graduado de la licenciatura en Ciencia Política en la UNVM y estaba investigando una experiencia de educación campesina en la provincia de Santiago del Estero (Casella, 2016). Si bien era un tema bien distinto al de la presente tesis, sí me dio herramientas metodológicas, formas de acercarme al objeto de estudio, una primera experiencia haciendo entrevistas, entre otros recursos al día de hoy presentes en mi formación.

En este marco, mi involucramiento en *Danza al Frente* era como una tallerista más, no desde un sentido académico sino más desde una identidad de bailarina no profesional y un convencimiento político de la tarea que estaba desarrollando. Como grupo se decidió tener un registro de lo que iba sucediendo en el taller, casi como una

⁸³ Pierre Bourdieu también propone un ejercicio de lo que denomina autosocioanálisis: “Sin estar en desacuerdo con ese planteo, sugiero que la reflexividad epistémica, desde la perspectiva de Bourdieu, supone plantear una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones, proceso que adquiere, para el analista, el carácter de autosocioanálisis. A mi juicio, al referirse a objetivar al sujeto objetivante, la propuesta bourdiana consiste fundamentalmente en ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y, por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico. Se trataría, pues, de un doble sistema de relaciones.” (Gutiérrez, 2016)

⁸⁴ Este apartado está escrito en primera persona ya que refleja al proceso mismo de la autoetnografía (Scribano y De Sena, 2009).

costumbre traída desde Danzamble, a los fines de tener un archivo sobre lo que se iba componiendo artísticamente y poder revisarlo con posterioridad. Estas fotos y videos luego eran subidos a alguna red social o se compartían a las colaboradoras del comedor comunitario. También llevaba un cuaderno de notas de campo, en un principio con el objetivo de apuntar nombres y algunos contactos, pero luego sí tuvo un propósito etnográfico (Casella, 2022a).

Durante el año 2015 el barrio La Calera era mi único espacio de realización del taller. En 2016, comencé a trabajar en un programa municipal que consistía en realizar distintos talleres artísticos y empecé a ir a dos barrios de la ciudad a dar un taller muy similar a *Danza al Frente*, con las mismas metodologías e intenciones de trabajo: que la creatividad circule y que no sea impuesta. En este marco, al visitar semanalmente otros espacios barriales, notaba algunas diferencias ya que había realizado un año de trabajo en La Calera, lo que me hacía estar más atenta en algunos aspectos. (Casella, 2022a)

Se despertó en mí la curiosidad por este barrio, ya que comenzaba a notar ciertas características bien particulares que no se repetían en los otros talleres a pesar de, muchas veces, replicar los ejercicios y actividades.

Esto me llevó a pensar en cómo en La Calera había otros tiempos, los encuentros eran distintos, el sentido de pertenencia más intenso y las formas de habitar el barrio con cierta autonomía, algo que no sucedía en los otros barrios. (Casella, 2022a, p. s/d)

Ya hacia finales de 2015 luego de defender mi TFG (agosto de 2015) comencé a leer sobre danza comunitaria ya que me postulé para un doctorado que luego decidí no comenzar. En 2016, al abrirse el Doctorado en Ciencias Sociales en la UNVM, aplico al mismo con estas primeras preguntas, incipientes hipótesis acerca de lo que ocurría en La Calera. En este momento me interpeló poder hacer un cruce entre la Ciencia Política y la danza y, como ya había hecho durante mi investigación de grado, me propongo comenzar a leer otros campos de las ciencias sociales con los cuales no había tenido acercamiento previo, como la sociología, la antropología, estudios del cuerpo y de las infancias, abordajes del cuidado, entre otros temas que habían estado fuera de mi radar. De esta manera, me acerco a la premisa de que en la danza comunitaria no hay estudios de experiencias con niños y niñas en barrios populares

con las características que estaba observando en La Calera. Con el tiempo de cursado en el Doctorado en Ciencias Sociales, comienzo a delimitar el tema de investigación sumándome también a nuevos grupos de Investigación y de Extensión que me despertaron nuevas preguntas⁸⁵ para problematizar algunos juicios y cargas morales sobre la vida de las infancias, por ejemplo (Casella, 2022a, 2022f).

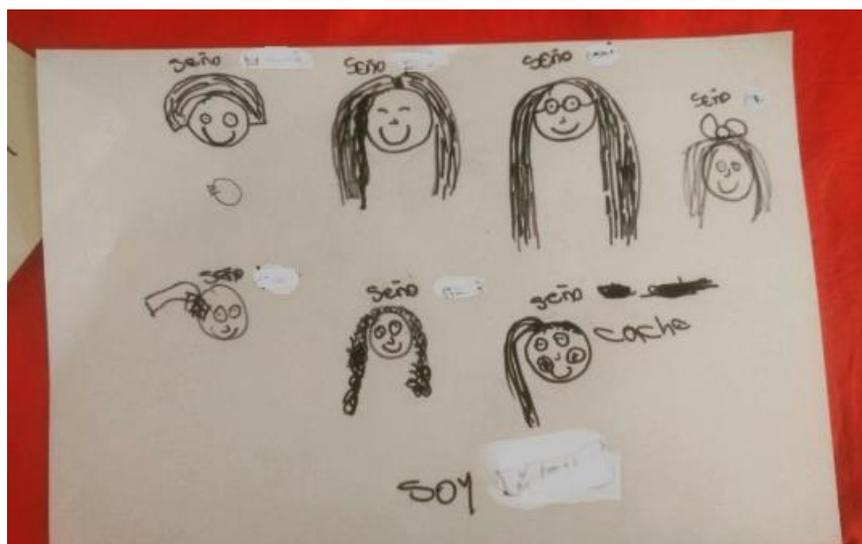
En términos grupales, fue un proceso de conocernos y poder generar distintos arreglos y consensos de la mano de la confianza, como se verán en los próximos capítulos.

El proceso de autoetnografía, si bien no se trata de un diario, en el sentido más personal y emocional de cómo afecta a la persona, sí se puede pensar en cómo mi lugar como investigadora, como “seño”, como universitaria, estaba presente en el barrio y en el taller. A riesgo de pecar de etnocéntrica o sociocéntrica (Grimson et al., 2011) las alertas epistemológicas deben estar presentes. Si bien el pensamiento situado y encarnado pone a favor en la balanza las posibilidades y brinda muchos argumentos acerca de los positivo de visibilizar cuál es el posicionamiento en el campo, no es lo mismo que juzgar y valerse de cargas morales acerca de aquello que investigamos, es decir, sobre el conjunto de personas sobre el que se reposa la investigación.

Durante el taller de danza, fui la “seño Cache”, lo seguí siendo en las entrevistas posteriores durante el año 2022. Mis compañeras talleristas me llamaban de esa manera⁸⁶ y fue de alguna manera apropiado por los niños y niñas del taller. Fue una nueva identidad para mí, ya que se combinaba una forma de llamarme, con mi lugar de ser “la seño” en ese tiempo y espacio. El campo y la confianza me dieron ese apodo afectuoso, como dice Wacquant (2006). Este vínculo permitió que los chicos y las chicas (y sus familias) tuvieran confianza en mí, en mi investigación y pudieran abrirse a contarme cosas que excedieran las preguntas que tenía anotadas.

⁸⁵ Ver (Casella et al., 2023; Fatyass y Casella, 2023).

⁸⁶ Una combinación entre Casella y Cachete, ya que una derivación de esa nominación era Cachella.



Fotografía 3. Dibujo de "las seños del taller". Año 2017.

Además de los vínculos establecidos con los niños y niñas, con las talleristas compartimos un promedio de diez años de formación⁸⁷ en danza contemporánea desde el grupo de Danza de la UNVM, Danzamble, perteneciente durante un tiempo

⁸⁷ Durante mis seis y siete años de edad (1996-1997) participé en espacios privados de gimnasia aeróbica en la ciudad de Olivos (provincia de Buenos Aires), luego dos años en el grupo de danza rítmica de la Municipalidad de Bell Ville (1999-2000). Luego participé de un grupo privado al cual se accedía mediante casting (año 2003) y desde el 2004 al 2007 en otro espacio privado. En estos últimos dos grupos tuve formación en danza clásica, contemporánea y moderna. Paralelamente el año 2003 realicé un casting en mi escuela secundaria pública (el juzgado eran otras estudiantes de la escuela más avanzadas) en el cual no fui elegida. Selección que volví a realizar en el año 2004 cuando sí quedo seleccionada y paso a formar parte del grupo de danza que representaría la escuela en la ciudad para la competencia de UBES (Unión Bellvillense de Estudiantes Secundarios, espacio gestionado por completo por comisiones elegidas de manera democrática cada año y conformada por estudiantes de todas las escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba). Mi participación en el grupo de la escuela fue una de mis experiencias de danza y creatividad organizada de manera horizontal por estudiantes, ya que éramos nosotras mismas quienes creamos cada coreografía. Los ensayos eran demandantes y se participaba con un fuerte sentido de pertenencia. Desde el año 2008 hasta 2022 me formé en el grupo Danzamble de la UNVM (con diversas técnicas como Duncan, Graham, Bausch, Limón, Contact, Flylow, formaciones con María Fux, Fundación Julio Bocca, Estudio Kalmar-Stokoe, Marie Bardet, Silvina Szperling, entre otros y otras). Representamos a la Universidad en diversos festivales (Paraguay, Chile, México, Cuba, Paraguay) y diversas presentaciones en varios lugares de la provincia de Córdoba y ciudad de Buenos Aires. Este espacio, si bien tenía una dirección, siempre tuvo un espíritu colaborativo, amplio, conformado por estudiantes de diversas carreras.

a la Secretaría de Bienestar de la Universidad y, desde hace un tiempo al Instituto de Extensión de la misma⁸⁸.

Fui niña, adolescente y adulta bailarina. Si bien nunca lo hice de manera profesional, mis inquietudes en la danza siempre estuvieron presentes. Desde todos los espacios de formación abajo mencionados, conformé una concepción de danza que me alejaba de espacios más tradicionales. Esto es: una maestra que “instruye” desde adelante y no da lugar a la creatividad. Me fui acercando a pensar la danza desde un lugar de comodidad, idea que compartíamos con las talleristas, sobre todo desde nuestra formación en Danzamble. Pensar la danza como un derecho y lugar de expresión que tuviera lugar para todos, todas y todes y que siempre se pudiera volver. Muchas de las cosas que compartíamos en *Danza al Frente* eran actividades y ejercicios que nosotras mismas ensayábamos en nuestras clases en la Universidad. Creíamos en los saberes para compartir y por ello, siempre habilitamos el espacio para que también fuera así para los niños y niñas.

Silvia Federici en “Ir más allá de la piel” (2020) escribe un capítulo que se llama “Elogio del cuerpo que baila”. Nos propone que la danza sea un espacio de encuentro y de dejarse afectar por otros cuerpos, para reapropiarnos de nuestras vidas en estos tiempos.

3.6.2 Carne, sudor y lágrimas

Esta investigación parte, como dicen Cruz, Reyes y Cornejo (2012) retomando a Haraway (2019), desde una postura epistemológica la noción de “conocimiento situado”. Esto significa que- como ya se dijo- lejos de pensar la generación de conocimiento de manera neutral, se asume la postura de que la ciencia tiene un posicionamiento, tanto político como ideológico. Sumado a ello, da cuenta de la construcción de conocimiento, como se dijo más arriba con la vista de las relaciones de poder existentes. Las autoras sostienen que, si bien se puede partir de una búsqueda de objetividad, la neutralidad es otra cosa bien distinta.

⁸⁸ Para ampliar información sobre el grupo de Danzamble, ver García (2013) y Casella y Fortuzzi (2015).

Cada persona que investiga tiene “entidades dobles: vamos al campo con la creencia de que solo llevamos nuestra carga intelectual, nuestra mente profesional; también llevamos nuestras cargas civiles, personales e históricas” (Guber, 2018, p. 69).

Esto quiere decir, en otros términos, que investigadores e investigadoras no trabajan en un vacío imaginario que existe en la mente de alguien, sino que se trata de realidades concretas y palpables. Estas cargas en los científicos y científicas que construyen ciencia desde la enorme diversidad de trabajos de campo, afectan a las personas que allí viven, pero también son afectados y afectadas por ellas. (Cabrera, 2017; Cruz et al., 2012; Guber, 2018).

Como dice Loïc Wacquant (2006) el agente social es un ser de carne, nervio y sentidos. Es por ello que, como se dijo en el capítulo 1, esta tesis recupera el aspecto emocional en y de las investigaciones científicas y en ese sentido, como plantea este autor, se estudia con todo el organismo. Es interesante aquí entonces, tener presente la sensibilidad de quien investiga. En la danza, el “poner el cuerpo” (Cabrera, 2017) adquiere la forma más literal de la expresión que en el mundo académico y militante se escucha con frecuencia. El trabajo de campo se llevó a cabo bailando, gritando, sonriendo y llorando, pasando frío y calor, abrazando y compartiendo cumpleaños y comuniones. El cuerpo estuvo presente en todas sus dimensiones. Es necesario aquí también recuperar los “conceptos sudorosos” de Sara Ahmed (2017), ya que en la danza el sudor está presente de manera bien concreta.

Algo ya se dijo en el apartado 1.4.1, pero es necesario retomar aquí, teniendo en cuenta que es necesario tener esto presente también cuando se ponen en marcha las estrategias metodológicas. Sabido Ramos (2022) plantea que el conocimiento situado, entre otras, cuestiona lo descorporeizado y carente de emociones. Alison Jaggar (1989) desde hace un tiempo también venía advirtiendo acerca de ello, y, por otro lado, Harding (1996) también se preocupa y escribe por la importancia de discutir cómo es la relación de la ciencia con el feminismo y problematiza cómo puede ser la participación de las mujeres en la ciencia, si es sólo una cuestión de ocupar lugares o, si también significa repensar qué ciencia y con qué valores se está produciendo.

3.7 Cierres y aperturas de este capítulo

En este capítulo se pudo observar el proceso y las decisiones metodológicas de esta tesis. La investigación se llevó a cabo desde un acercamiento etnográfico, con un

trabajo de campo en dos etapas: por un lado, durante los años del taller de danza y, por el otro, en las entrevistas realizadas a personas adultas y a participantes del taller, lo que también conllevó volver a visitar el barrio y tomar nuevas fotografías. Mediante un estudio de caso, se realizó una muestra no probabilística de las personas a entrevistar y se firmaron consentimientos informados para los mismos.

Como otras estrategias metodológicas también se hicieron caminatas y dibujos del barrio, se habló con los y las entrevistadas con preguntas preestablecidas, pero con total libertad y se vieron fotos.

Por último, se problematizó acerca de las emociones al momento de investigar y los procesos y decisiones personales desde la autoetnografía.

En el capítulo siguiente se realiza una descripción pormenorizada de La Calera que refleja las dimensiones simbólicas y materiales del barrio en las que se imbrica el proceso de investigación.

Capítulo 4 - La Calera y *Danza al Frente*

*Si para enero anda cerca
Y quiere alegrar la vida
Deje las penas por ay
Y dentre a Villa María. -
Hernán Figueroa Reyes*

Este capítulo aborda en primer lugar las condiciones materiales y la infraestructura del barrio La Calera y, en un segundo momento se desarrollará en detalle cómo era el funcionamiento de *Danza al Frente*.

En este sentido la descripción de las características del territorio, se debe en principio a dos causas:

- Por un lado, la necesidad de contextualizar cómo era (y es) el barrio para comprender el marco general de las prácticas. Esto es, no se puede comprender y explicar un proceso político sin dar cuenta de las posibilidades y limitaciones que brinda el entorno.
- Por otro lado, dada la impronta de esta investigación resulta crucial para esta tesis un abordaje en profundidad del territorio, para comprender cómo las características específicas del mismo se relacionan con el arte comunitario.

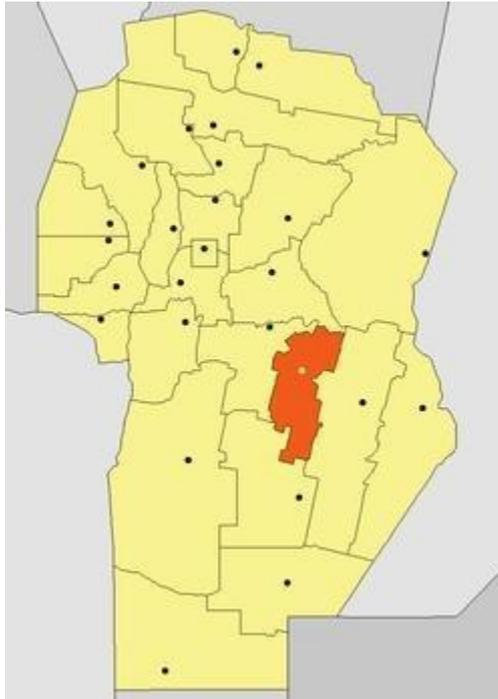
De esta manera, en un segundo apartado, se procede con las particularidades del taller como, por ejemplo, los momentos del taller, los espacios, las personas, las danzas, algunos momentos más relevantes que se dieron durante los años de duración de *Danza al Frente* y que hacen a la construcción de su historia.

4.1 ¿Dónde se llevó a cabo el trabajo de campo?

4.1.1 Villa María y La Calera

La ciudad de Villa María puede comprenderse como una ciudad intermedia, las cuales tienen entre 50.000 y un millón de habitantes (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2014)⁸⁹.

⁸⁹ Según el Centro Estadístico de la ciudad de Villa María, en el año 2023 cuenta con 94.087 habitantes (Municipalidad de Villa María, 2023a). Vale decir también que se encuentra en



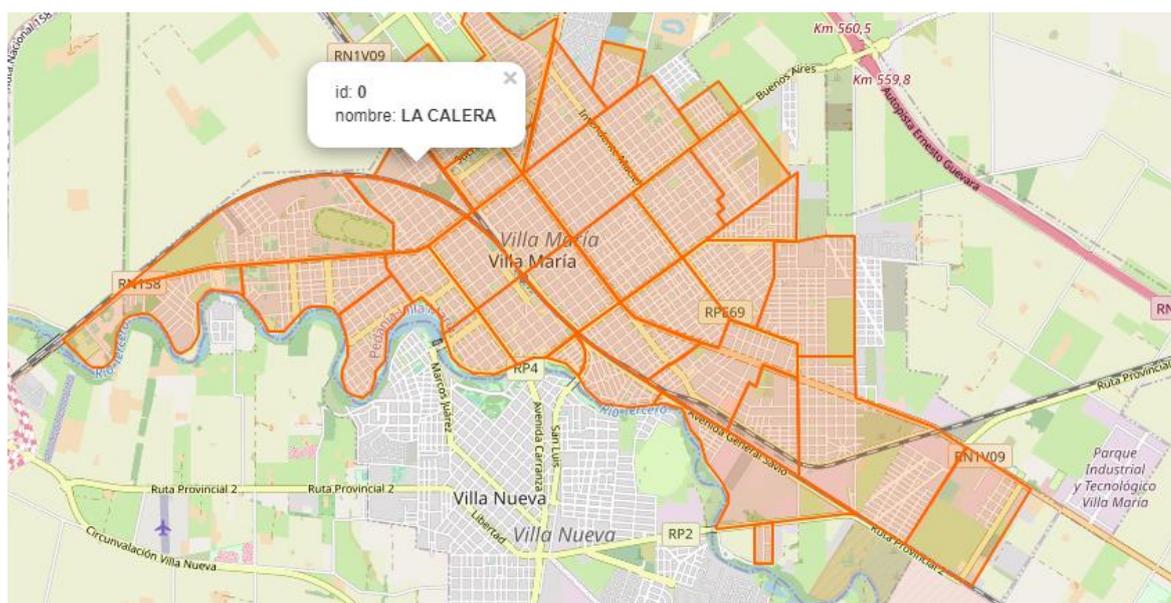
Mapa 1. Villa María, ciudad cabecera del Departamento General San Martín, provincia de Córdoba.
Fuente: Wikimedia Commons (2023).



Mapa 2. Argentina con la ubicación de la provincia de Córdoba. Fuente: Wikimedia Commons (2024).

constante intercambio con Villa Nueva, localidad vecina que se ubica cruzando el Río Ctalamochita o Río Tercero tal como indica el mapa.

Las ciudades intermedias, son aquellas que operan de intermediarias entre zonas urbanas y rurales y además, sirven de abastecimiento de bienes y servicios generando así un sistema de ciudades que se nutren entre sí (Roig, 2014), por otro lado, autores como Bellet Sanfeliu y Llop Torné (2004) proponen que el estudio de estas pueden generar correr el foco de los estudios y la atención a las grandes urbes alrededor del mundo. Este aspecto es relevante en el estudio del taller ya que es en cierto sentido un factor importante y que se propone tener un abordaje de una ciudad del interior del país buscando poner de relieve la diversidad que puede adquirir un taller de danza comunitaria en una localidad de estas características y de allí las lógicas territoriales particulares de Villa María. Por lo tanto, los barrios de la ciudad adquieren comportamientos y relaciones propias.



Mapa 3. Ciudad de Villa María. Fuente: Municipalidad de Villa María (2021a)⁹⁰.

El barrio La Calera se encuentra en el sector noroeste de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba y está atravesado por las vías del tren, las cuales se bifurcan desde el casco céntrico unas hacia Río Cuarto y otras hacia Córdoba, siendo otro límite también el “cementerio nuevo” (Calvo, 1989) y la ruta Nacional N.º 9.

Los habitantes de “La Calera”, acuciados por problemas comunes, fueron elaborando la trama de una comunidad que comenzó a reconocer la posibilidad de incorporar beneficios (...) a partir de una labor en conjunto. Calles de tierra, fácilmente inundables, carente de energía eléctrica y de aguas corrientes, los vecinos de “La Calera” sufrían, además, los

⁹⁰ Captura de pantalla realizada el día 17 de julio de 2023.

perjuicios de insuficiencias higiénicas que dejaban sentir sus efectos sobre la modesta población (Calvo, 1989, p. 213).

Este relato de cómo era el barrio a principios del siglo XX muestra una historia marcada por las desigualdades. Actualmente, el barrio cuenta con más servicios públicos, pero luego de años de trabajo y reclamos sostenidos.

Hasta el año 2012, el barrio se llamó General Roca, pero en septiembre de ese año, mediante una ordenanza⁹¹ y su respectivo debate en el Concejo Deliberante de la ciudad, se logra cambiar el nombre a La Calera⁹². Algunas de las palabras que se dijeron en la sesión fueron estas:

(...) es uno de los Proyectos que más interesa al barrio por cuanto tiene que ver con la identidad del mismo, hay una ordenanza la 949 del año 54 que designa con el nombre de Gral. Roca a esa porción de la ciudad (...) En el 54 el barrio conocido ya en aquella época como La Calera por alguna razón se denominó con el nombre de Gral. Roca, un nombre que quizás poco tenía que ver con la historia del barrio, con los sentires, y con la actividad que ese barrio llevaba adelante y que le hacía identificarse en todo otro punto de la ciudad. El Muncerca, este Muncerca realizó consultas entre los vecinos, tras leer el proyecto juntó firmas con todos aquellos vecinos que estaban de acuerdo (..), nosotros también habíamos hecho otras consultas tiempo atrás y nos parecía realmente importante poder hablar de identidad, nos parece importante poder hablar de identidad de una persona, y por eso Abuela (*sic*) hace tanto para quienes fueron sustraídos de sus historias pueden recuperar su identidad porque tiene que ver con reconocer parte de la vida y es allí recién donde uno arma el rompecabezas total de la propia vida, para un sector, para un barrio, para una comunidad como puede ser el la del Barrio La Calera recuperar el nombre identifica desde sus orígenes ya que por alguna razón fue quitado de la formalización, de la designación para nosotros constituye

⁹¹ Ordenanza disponible en:

<https://digesto.concejovillamaria.gob.ar/media/Ordenanza/2012/6557/pdf.pdf> (Cambio de nombre del barrio La Calera, 2012)

⁹² El popular nombre se debe a la presencia de los hornos de cal desde principios del siglo XX. Para más información ver: (Chirino, 2022; Córdoba de Antaño, 2015).

un hecho absolutamente trascendente no solo para la ciudad, sino para la vida del barrio (Acta N° 1444/2012, 2012)⁹³

La historia de organización del barrio, data desde hace varios años y esta gestión es muestra de ello. Una nota periodística muestra que había un consenso generalizado:

“Tiene que llamarse La Calera porque así lo conoce toda la ciudad. No tengo idea de por qué le pusieron Roca, pero vos te subís a un remise y le decís ‘Al Roca’ y no sabe dónde es.”

“Tiene que ser La Calera. Creo que están juntando firmas y con los vecinos que hablás, te dicen La Calera. Es muy buena la iniciativa de cambiarle el nombre al barrio.”

“Estoy de acuerdo con que el nombre con el que lo conocen todos sea el nombre oficial”, dijo. A la hora de hablar sobre el barrio, aseguró que le gusta mucho y que si tuviera que pedir algo sería que mejoraran un poco las calles.

“No sabía nada del cambio de nombre. No estoy segura, pero si todos dicen que debe llamarse La Calera, estoy de acuerdo.” (El Diario del centro del País, 2012)

El acta (Acta N° 1444/2012, 2012) pone de manifiesto también que la cultura popular del barrio “no tiene nada que ver” con las resoluciones administrativas. Esto es, que más allá del nombre oficial que tuvo las personas que allí habitan ya se sentían parte del barrio con mucho orgullo.

El barrio está dividido simbólicamente y físicamente en tres sectores: un grupo poblacional original, un plan de viviendas municipales del año 2004 (conocido como “las 74”) y un tercer sector popularizado como “la toma”⁹⁴, la cual fue una ocupación en tierras del

⁹³ Esta acta fue brindada por el Concejo Deliberante de la ciudad de Villa María en el mes de agosto de 2023 tras el envío de las notas correspondientes a dicho organismo público.

⁹⁴ “Para lograrlo, estas personas no tuvieron mejor idea que lotear por su cuenta dos solares de extensa dimensión delimitados por las calles Deán Funes, J.J. Castelli, Juárez Celman y las vías del ferrocarril en la barriada conocida también como “La Calera”. En estos predios, los vecinos procedieron a demarcar prolijamente cada uno de los espacios que tienen como medida nueve metros de frente y 25 de fondo y están delimitados con estacas alambres o hilos. En la tarde de ayer, unas cincuenta personas, de toda edad, trabajaban en cada una de sus parcelas acondicionándolas y hasta algunos realizando los cimientos de futuras construcciones” (El Diario del centro del País, 2009a, p. 1)

Estado Nacional como expresión de una experiencia colectiva de una necesidad que sufren de manera individual (Brusasca y Villarreal, 2019; Casella, 2021).

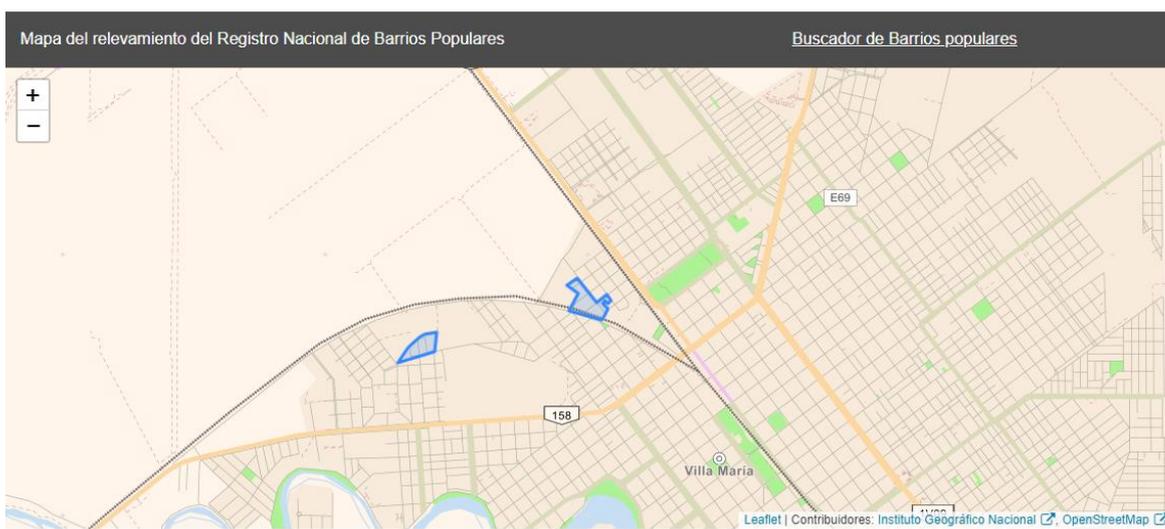
Dada esta disposición de los espacios, quienes viven dentro del barrio también hacen referencia a estas divisiones: “tal persona vive en la toma”, “eso está en el plan de viviendas”, lo que da cuenta de la heterogeneidad de los espacios más arriba mencionados (Merklen, 2005).

Además de esta sectorización, existen dos elementos más que influyen en los límites del barrio: el cementerio y las vías del tren. Estos dos factores contribuyen a la percepción del barrio como un espacio cerrado, “encajonado”, difícil de acceder y poco visible ya que se encuentra “detrás de”. De esta manera, el cementerio, las rutas y los tres sectores internos dentro del barrio mismo y las vías del tren dan cuenta de las limitaciones físicas y simbólicas (González et al., 2012). Así, “el cementerio aparece como elemento fragmentador del barrio condicionando la forma en que los vecinos se vinculan entre sí” (Fernández et al., 2022, p. 107).

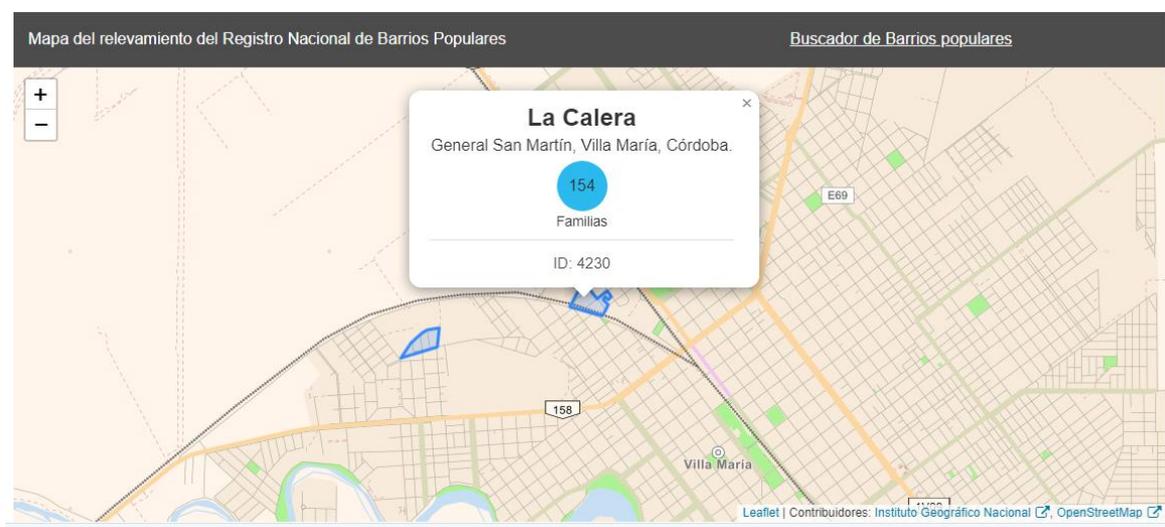
Una porción del barrio se encuentra en el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP) del Ministerio de Desarrollo Social.



Fotografía 4. Relevamiento de RENABAP. Tomada en el barrio La Calera en el mes de octubre de 2022.



Mapa 4. Zona considerada por el RENABAP. Fuente: Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina (2023)⁹⁵.



Mapa 5. Zona considerada por el RENABAP con cantidad de familias. Fuente: Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina (2023).

Tal como dejan ver las imágenes, lo que el Registro toma como barrio popular es la zona que coincide con la “toma”. Tras una visita⁹⁶ a La Calera para corroborar dicha afirmación se puede decir que las casas relevadas se corresponden con ese espacio.

⁹⁵ Si bien puede resultar reiterativa la duplicación de imágenes similares, en la primera de ellas sin la leyenda de la cantidad de familias se observa con más precisión la porción que considera el Registro. Ambas capturas de pantalla fueron tomadas el día 18 de julio de 2023.

⁹⁶ Registro de campo realizado el día 17 de julio de 2023.

El Manual del Registro define al barrio popular de dos maneras:

Definición conceptual de barrio popular: Barrios Populares son definidos conceptualmente como: aquellos barrios comúnmente denominados villas, asentamientos y urbanizaciones informales, que se constituyeron mediante diversas estrategias de ocupación del suelo, que presentan diferentes grados de precariedad y hacinamiento, un déficit en el acceso formal a los servicios básicos y una situación dominial irregular en la tenencia del suelo.

Definición operativa de barrio popular: Los criterios de inclusión y exclusión de barrios en el Registro se establecen por la definición operativa de barrio popular: un conjunto de un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas, en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso formal a al menos a dos de los servicios básicos: agua corriente, energía eléctrica con medidor domiciliario y/o sistema de eliminación de excretas a través de la red cloacal formal (Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina, 2022, p. 9)

En ese marco, cabe destacar que si bien el manual prevé cambios en relación a la situación de un barrio determinado (como aumento, disminución, unificación con otro, etc.) el sitio web no aclara que lo que considera como popular en el registro es sólo una porción de lo que la ciudad de Villa María considera formalmente como el barrio completo de La Calera. El relevamiento considera algunas variables como: cantidad de personas, servicios básicos como gas, cloacas, luz eléctrica, agua potable, tenencia de la propiedad, etc.)⁹⁷

En relación a los datos sociodemográficos del barrio, el Centro Estadístico de Villa María se encuentra en el procesamiento de la información obtenida de la Encuesta Trimestral de Hogares para que esté disponible barrio por barrio⁹⁸. Al día de hoy, los datos más actuales son los del último trimestre del año 2021⁹⁹ y esta sistematización

⁹⁷ Esta información al día 18 de julio de 2023 no se encuentra disponible en la página web.

⁹⁸ En noviembre de 2022 se envió una solicitud formal a dicha área y hubo otros diálogos en 2023, pero esa información aún se encuentra en procesamiento.

⁹⁹<https://experience.arcgis.com/experience/ec08792f092a44bf80465dbef75bc966>
(Municipalidad de Villa María, 2023a)

está realizada por Municerca¹⁰⁰. En el caso de La Calera, comparte el Municerca 4 junto con los barrios Roque Sáenz Peña, Almirante Brown y Gral. Güemes (Municipalidad de Villa María, 2023b). Dado que estos cuatro barrios presentan características sociodemográficas muy distintas, pero la base de datos aún no los distingue de manera individual, la información pública no es representativa ni útil para esta tesis.

Tanto lo que produce en RENABAP como el Centro Estadístico son datos más actuales, pero no de utilidad. Por lo tanto, se hará uso de información de otros años que sí hacen foco en La Calera.

Es importante en este marco destacar investigaciones locales con relación al barrio. Para dar cuenta de los datos más sistematizados de La Calera, se hará uso de dos textos que son resultados de proyectos de la UNVM. Por un lado, la ponencia “Miradas construidas, miradas dominantes” (Pavcovich et al., 2012) y, por otro lado, “La reificación del territorio barrial: Un acercamiento empírico a ‘La Calera’” (González et al., 2012). Si bien como ya se dijo, no son los datos más actuales, lo que se presenta en estos textos dan cuenta de la realidad del barrio bastante cercana (en tiempo y en situación de los servicios) a cómo era durante los años del desarrollo de *Danza al Frente*.

En la actualidad, según datos propios, mantiene ciertas características infraestructurales que si bien muestran cambios progresivos, denotan las falencias en el uso y apropiación de los servicios públicos -entendidos éstos como instrumentos de reproducción social-, evidenciando, de tal manera, una continuidad entre el presente y el pasado. A modo de ejemplo tenemos que las calles asfaltadas –no casualmente las más cercanas al centro de la ciudad- representan sólo un 20 % de su extensión y benefician al 15% de la población total. Del mismo modo la red de gas natural llega a unas pocas manzanas con lo que el 80 % de los hogares no están conectados. Sólo el 35% tiene acceso a la red cloacal. Finalmente, sólo se puede ingresar - en auto- por una única calle y el transporte público no tiene recorridos por dentro del mismo. Por estos días viven allí alrededor de 1200 personas, en un total de 300 familias. Es una población joven con

¹⁰⁰ En la ciudad de Villa María existen ocho Municerca y una zona central que divide y administra a los 39 barrios existentes. Son descentralizaciones de la Municipalidad que prestan servicios de manera más cercana para vecinos y vecinas y descomprimen el palacio del centro.

preeminencia de niños y adolescentes, y con mayor porcentaje de mujeres que hombres. (Pavcovich et al., 2012, p. 4).

El barrio en el año 2012 contaba con muchos menos servicios¹⁰¹⁻¹⁰²⁻¹⁰³ en relación a los que cuenta en el año 2023. Tal como plantea este texto, la zona era inundable¹⁰⁴ y contaba con pavimento en muy pocas cuadras:

En lo referente al pavimento, que coincide exactamente con la existencia del cordón cuneta, encontramos que de un total de 43 cuadras, solamente 6 de ellas cuentan con ambos servicios, mientras que el resto de las calles son de tierra y con escaso nivel de mantenimiento, lo que provoca que en los días de lluvia se dificulte la movilidad a través de estas. Además, estas 6 cuadras pavimentadas son concomitantes con el centro de la ciudad y constituyen la vía de acceso al cementerio municipal que se encuentra emplazado en el medio del barrio. (González et al., 2012, p. 5)

El barrio tiene un acceso por calle Granaderos Argentinos que, por mucho tiempo fue la única entrada¹⁰⁵, ya que en la actualidad también se puede “ingresar” por otras

¹⁰¹ Desde años previos al inicio del taller, el reclamo para acceder a los mismos fue constante y sostenido por vecinos y vecinas: “Mientras en la costanera y en barrios ubicados exactamente en el extremo opuesto del barrio General Roca las obras de pavimentación, cordón cuneta y mejoramiento en general avanzan si pausa (*sic*), en “La Calera”, el turno para progresar parece no haber llegado todavía. EL DIARIO, tuvo la oportunidad de recorrer las arterias del barrio y comprobar lo que muchos vecinos aseveran: falta de desagües pluviales, basurales a cielo abierto y la incertidumbre de no poder encontrar respuesta a la creciente demanda de atención social.” (El Diario del centro del País, 2008, p. 1)

¹⁰² “Entre los déficit que presenta el barrio en cuanto a servicios, Galleguillo señaló la falta de gas, cordón cuneta y desagües pluviales. El más grave, a consideración del dirigente barrial, es la falta de gas, ya que el tendido de la red está hecho pero no se lo habilita por falta de la firma del jefe comunal en un decreto” (El Diario del centro del País, 2009b, p. 1)

¹⁰³ “Según publicó EL DIARIO el 20 de octubre de 1985, el barrio estaba poblado por migrantes, con un promedio de educación que llegaba hasta el tercer grado del primario y con casi un 12% de analfabetos. Hoy, se nota en sus calles que la pobreza sigue reinando. Es uno de los pocos barrios donde sobreviven los “fondos” o baños precarios ubicados en el patio y con la única instalación de unas chapas que protegen el pozo. También hay casas dignas construidas por trabajadores que van sembrando el esfuerzo por mejorar su sector.” (El Diario del centro del País, 2012)

¹⁰⁴ “Una imagen que se repite en cada precipitación importante. Calles Granaderos Argentinos y Centenario, en barrio La Calera, los principales y únicos ingresos al Cementerio La Piedad por bulevar Vélez Sarsfield, cubiertas de “bote a bote”. Los vecinos salen de sus casas con el agua hasta la rodillas (*sic*), las bolsas negras con arena adornan las fachadas y un grupo de operarios saca el agua con bombas extractoras. No por reiterativas dejan de ser dramáticas” (Alanis, 2018, p. 1)

¹⁰⁵ “Una profunda inquietud ha generado en algunos vecinos de barrio La Calera la obra que ha encarado la Municipalidad esta semana en la esquina de Vélez Sarsfield y Granaderos Argentinos. El sector, que ya viene siendo castigado por inundaciones cada vez que llueve una decena de milímetros y que no ha logrado que le iluminen la vereda del ferrocarril, está viendo cómo una cuadrilla de operarios le está cerrando una de las escasas opciones para salir con

calles. Sin embargo, reforzando la idea que se veía en el capítulo 1 sobre segregación, límites y fronteras, un viejo cartel recuerda cuál es el acceso a La Calera, algo que no sucede en otros espacios de la ciudad, a excepción de los barrios privados.



Fotografía 5. Acceso por ciclovia sobre calle Granaderos Argentinos. Tomada el día 27 de abril de 2021.

La Calera cuenta con varias instituciones públicas¹⁰⁶:

Las instituciones más presentes en la cotidianidad infantil refieren a la escuela, el jardín, la guardería, el merendero, la iglesia y el dispensario. Todas las instituciones allí instaladas presentan pequeñas dimensiones físicas; particularmente la capilla es antigua y parece fundirse en una única puerta de madera sobre la que se posa una cruz (Fatyass, 2023, p. 26)

Por mencionar algunas, se pueden nombrar:

sus vehículos del barrio. En efecto, todo el barrio La Calera tiene una única arteria de salida, y es la calle de doble mano Granaderos Argentinos. Hasta ahora, un vehículo que abandonaba esa zona podía optar por cruzar a la mano hacia el centro o doblar hacia Sabattini” (El Diario del centro del País, 2010a, p. 1) También se puede ver “Vecinos realizarán protesta por problemas en el acceso” (El Diario del centro del País, 2010b)

¹⁰⁶ Como institución privada se puede nombrar el predio recreativo de una escuela de la ciudad, pero el mismo no es un espacio de circulación de los vecinos y vecinas. Se encuentra cercano al camino de tránsito pesado y está cerrado con alambrados. En el barrio también hay pequeños locales comerciales como kioscos y almacenes y una fábrica de bloques de hormigón.

Un playón recientemente reformado junto con un Salón de Usos Múltiples¹⁰⁷:



Fotografía 6. Playón remodelado y SUM. Tomada el día 17 de julio de 2023.

Dos iglesias, una parroquia católica y una evangélica:

¹⁰⁷ “En simultáneo, las labores prevén la intervención de la plaza donde se ubica el playón deportivo municipal. Allí, se llevará adelante la renovación del mobiliario urbano, rampas de acceso, postas de salud y recambio de luminarias. Es oportuno recordar que la obra cuenta con financiamiento del Gobierno nacional, tras la adhesión del municipio al Registro Nacional de Barrios Populares (Renabap). Se trata de una de las políticas impulsadas por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación con el objetivo de costear sin devolución infraestructuras en barrios y asentamientos populares” (Municipalidad de Villa María, 2023c, p. 1)



Fotografía 7. Parroquia católica. Tomada el 17 de julio de 2023.



Fotografía 8. Escuela bíblica de la Iglesia Evangélica. Tomada el 17 de julio de 2023.

En términos de educación, hay un Centro de Promoción Familiar¹⁰⁸, escuela primaria y al lado de ella un jardín de infantes:



Fotografía 9. Escuela primaria Domingo Faustino Sarmiento. Tomada el 17 de julio de 2023.



Fotografía 10. Jardín de Infantes Paula Albarracín. Tomada el 17 de julio de 2023.

¹⁰⁸ En el año 2020 el CPF “María Ida Álvarez” fue ampliado con fondos de la Secretaría de Obras Públicas de la Nación (Gilla, 2020)

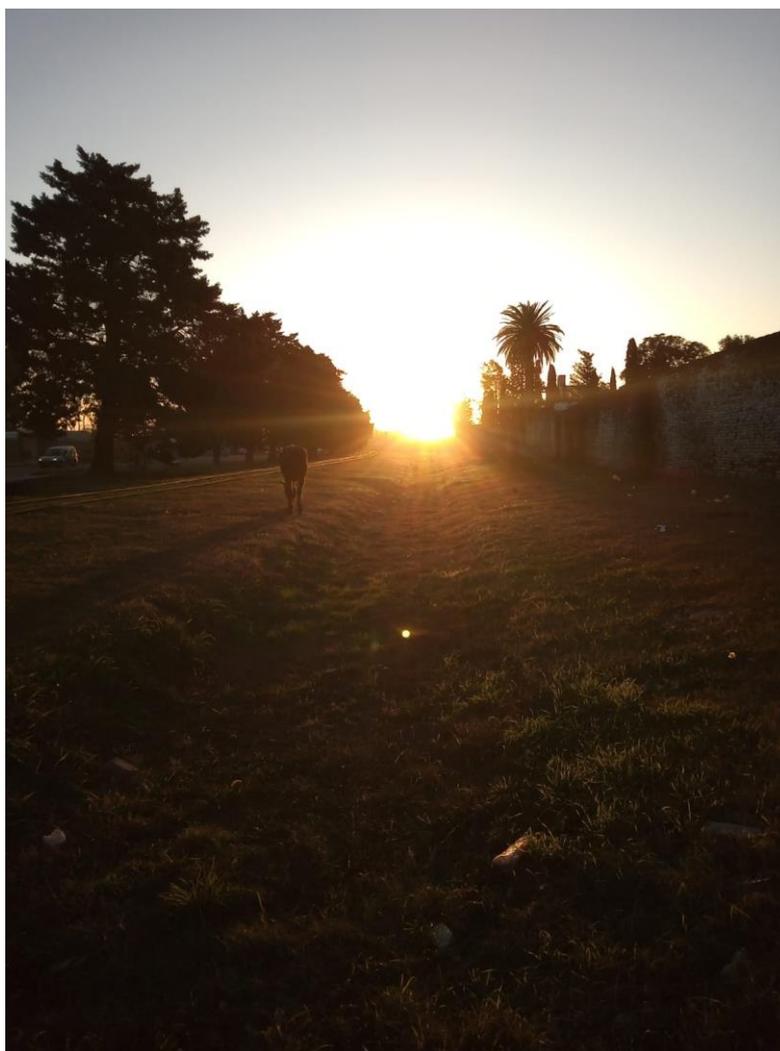
Además de lo recién nombrado, el barrio también cuenta con una sala de atención primaria de salud¹⁰⁹ y el Hospital regional Luis Pasteur, que si bien se encuentra en el barrio Belgrano (cruzando la ruta Nacional N°9 y las vías del ferrocarril) es un servicio que está en las cercanías y es muy utilizado por vecinos y vecinas de La Calera.

Por otro lado, también está el ya referido cementerio municipal que oficia de límite:



Fotografía 11. Límite del cementerio sobre calle Deán Funes que genera una curva en la delimitación del espacio. Tomada el 17 de julio de 2023.

¹⁰⁹ El mismo fue refuncionalizado en 2021 (El Diario del centro del País, 2021).



Fotografía 12. Atardecer en el límite del cementerio sobre calle Amadeo Sabattini en paralelo a las vías del ferrocarril. Tomada el 14 de junio de 2023.

Hoy en día, el barrio cuenta con todas sus calles pavimentadas e iluminación led¹¹⁰, pero cabe recordar que esto no era una realidad, como se dijo antes, al momento de la presencia del taller.

A pesar de los mencionados avances en términos de infraestructura para todo el barrio, siguen existiendo limitaciones físicas y simbólicas que profundizan la sociosegregación. Continúa la espera por mejoras para “entrar y salir” del barrio, el

¹¹⁰ Sobre las obras de pavimentación y luminaria led ver: “Avanza la obra que llevará pavimento al 100% de barrio La Calera” (Municipalidad de Villa María, 2021b) y “Junto a la comunidad del barrio, Gill inauguró la pavimentación e iluminación led de La Calera” (Municipalidad de Villa María, 2022).

cual es un reclamo de hace muchos años¹¹¹. Tal como registró el RENABAP, hay situaciones del barrio que provienen de larga data¹¹².

A pesar de que el barrio se ubica a escasas cuadras de la central de transferencia de servicios de transporte público instalada en el centro de la ciudad, simbólicamente este territorio es percibido por otros sectores sociales como “lejano”. Por su parte, lxs niñxs de La Calera también expresan distancia en su relación con el centro y con el campus de la Universidad Nacional de Villa María que se halla físicamente próximo. Otro sentido de exclusión social en las experiencias infantiles se evidencia en el hecho de que los colectivos públicos no ingresan al territorio, y los cadetes que se aventuran a entrar cobran más caro su servicio de distribución de bienes. Asimismo, el barrio se encuentra “enjaulado” en uno de sus frentes por perímetros de alambre que funcionan como reparo de las vías del tren. En ese punto no existe una pasarela para cruzar, lo cual ocasiona caminos alternativos en los habitantes del lugar y subraya la distancia social en torno al resto de la ciudad. (Fatyass, 2023, p. 27)

Las copas de leche y el Comedor Comunitario Caritas felices gestionan algunas cuestiones urgentes, pero cabe destacar que este barrio se enmarca en un contexto generalizado de desigualdad. La realidad del barrio no está aislada, sino que se reconoce como parte de una problemática general.

4.2 El taller *Danza al Frente*¹¹³

4.2.1 La accesibilidad al barrio

En esta instancia es necesario mencionar, que un primer acercamiento al barrio estuvo mediado por una de las talleristas que tenía desde hace un tiempo participación en el comedor del barrio y vivía allí. En este sentido, ya se tenía un contacto previo realizado y existía cierta factibilidad para continuar la investigación (Guber, 2004). El

¹¹¹ Un reclamo sostenido es el paso a nivel por las vías del ferrocarril y la ruta Nacional N°9: “Como se conoce, este sector quedó “atrapado” entre las vías del ferrocarril y sólo se sale hacia el bulevar Vélez Sarsfield. Además sufren también los días de lluvia, con la calle Granaderos Argentinos bajo el agua en cada temporal.” (El Diario del centro del País, 2016a).

¹¹² Una nota del año 2011 muestra la situación: “Vivía con mi mamá en la Calera (barrio General Roca) pero éramos muchos para una casa con dos habitaciones. Nosotros no quisimos hacer ningún mal, caímos porque nadie vive aquí”, se justificó en la charla con este matutino.” (El Diario del centro del País, 2011)

¹¹³ Una versión preliminar de lo abordado en este apartado se puede ver en (Casella, 2020)

primer acercamiento por parte de las talleristas fue la entrega de folletos a los niños y niñas con información sobre el taller que estaba por iniciar. De esta manera, el espacio tuvo origen en ese barrio por la presencia de una de las talleristas como se dijo. Según su relato, los chicos y las chicas tenían muchas ganas de hacer actividades. En los inicios de *Danza al Frente*, el espacio estuvo más de la mano del trabajo de Danzamble como elenco (e incluso se presentaron dos proyectos de Extensión), pero luego adquirió un camino por cuenta propia y no todas las participantes del grupo iban al taller.

En este marco, si bien las talleristas eran externas al barrio de todas maneras se conformó un grupo, un colectivo de danza con reconocimiento en el barrio por parte de los vecinos y vecinas. Estar de manera sostenida en el territorio permitió poder ser parte del barrio sin vivir en él. Se retoma aquí lo mencionado en el apartado del abordaje metodológico y la noción de espacio propio de Achilli (2005).

Danza al Frente fue un espacio de danza comunitaria (Chillemi, 2016; Nardone, 2010a, 2010b) que se inició en febrero de 2015 en el barrio “La Calera” de la ciudad de Villa María. Se abordó la corporalidad, el movimiento, la comunicación y la creatividad.

El nombre del grupo surge a partir de la pregunta en una ronda de diálogo “¿Cómo dicen cuando vienen a danza?”, tras la cual un niño respondió “voy al frente” ya que vive cruzando la calle del salón. Este dato resulta interesante ya que hace referencia a la territorialidad del taller.

En los cuatro años de trabajo, se logró tener un grupo consolidado y estable. Si bien en la danza comunitaria también se contempla que el grupo vaya variando (Chillemi, 2016) los niños y las niñas eran casi siempre los mismos. La danza comunitaria tiene como otra de sus características la participación de vecinos y vecinas de los barrios donde se desarrolla. En este sentido, sólo una de las talleristas era habitante de La Calera y las demás provenían de otros barrios de Villa María. “Es un ida y vuelta, nosotros aportamos para ellos y ellos nos aportan muchísimo a nosotras”, contaron. Valoraron la idea de fomentar una construcción colectiva, reconociéndose como pares” (Batiston et al., 2017, p. 9).

Desde el taller siempre estuvo muy presente la propuesta de pensar el espacio, las obras, las actividades en función de los intereses de los niños y las niñas. Se reflexionaba sobre las infancias y la importancia de sus voces y necesidades. Es por

ello que, las coreografías siempre tenían aportes de cada niño y niña que participaba y muchas de las creaciones fueron pensadas desde su experiencia y vivencias en La Calera.

Desde una perspectiva etnográfica, se retoma la herramienta utilizada por Guber (2004). La autora denomina PATE (Personas-Actividades- Tiempo- Espacio) a los parámetros de registro a tener en cuenta en los registros ya que cualquier hecho o característica puede ser relevante. Sucede también que cuando el campo se transforma en un lugar habitual, se van perdiendo algunos detalles.

4.2.2 Los Espacios

Las primeras clases (febrero y marzo de 2015) del taller fueron en un salón del barrio que había sido construido para eventos por el centro vecinal. Este espacio tenía piso de cemento, amplias (aproximadamente 2mx3m) ventanas que daban al patio, mesas y sillas metálicas plegables, un baño al fondo y una cocinita. Afuera, en la vereda, dos asientos de cemento en los las talleristas solían esperar a los niños y niñas para empezar la clase. Ya en abril de 2015 se consiguió otro espacio del barrio donde funciona una escuela bíblica luego de una conversación con las personas encargadas del espacio.

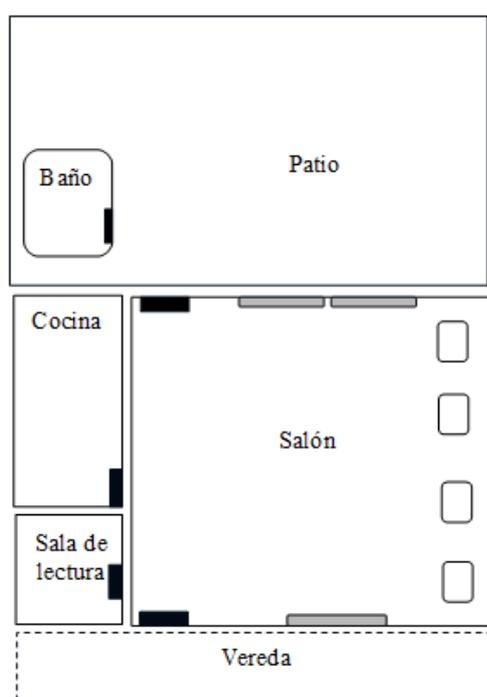


Figura 2. Plano del salón. Elaboración propia.

El salón se encuentra sobre una calle de tierra (como la mayoría de las calles del barrio)¹¹⁴. La puerta del frente tiene dos hojas, está pintada de color verde. A la vereda da una ventana, la cual generalmente no se abría porque luego era difícil de cerrar. El piso es de baldosas que permiten trabajar en el suelo. En la parte principal del salón donde se desarrollaban los encuentros hay mesas pequeñas (similares a las de una sala de jardín de infantes) y sillas acordes al tamaño de la misma, están pintadas de distintos colores. Este mobiliario era utilizado por la iglesia para llevar a cabo actividades de dibujo, meriendas y almuerzos y solía alquilarse para festejos de cumpleaños y diversos eventos del barrio.

En la sala de lectura había algunos muebles y armarios, la puerta está vidriada. La cocina es bastante amplia (aproximadamente 10mx2m), hay un horno pizzer, una heladera pequeña (unos 60 cm de alto) y un mueble donde se guardaban platos y vasos de plástico. También había una mesada larga (aproximadamente 4m de largo) y una pileta doble.

El baño contaba con un inodoro y una bacha. En el patio, había un aro para jugar al cesto y el resto del espacio estaba cubierto con pasto. Las dos ventanas que daban al patio permitían iluminación ya que entraba luz de día y circulación de aire.

El salón se encontraba a pocas cuadras del comedor comunitario al que asistían varios de los niños y niñas que también participaban del taller. Esta ubicación, permitió que no significara realizar un recorrido extenso en el barrio, sino que, pudieran ir por su cuenta a comer a la salida del taller en horario nocturno.

4.2.3 Actividades y Tiempo: Los encuentros

El taller se llevaba a cabo una vez por semana con una duración aproximada de una hora y media comenzando entre las 18 y las 19 horas ya que variaba según la estación del año y los horarios de la cena en el comedor. Los encuentros se desarrollaron principalmente en etapas y podían variar dependiendo lo que se necesitara priorizar en el momento y lo que estuviera planificado:

Por otra parte, comentaron que los chicos siempre tienen algo para contar, entonces desde hace un tiempo atrás, comenzaron a implementar la técnica de hacer una ronda y usar algunas preguntas como disparadores de la charla. Por ejemplo, si les gustó el día, que tuvo de malo o qué tuvo

¹¹⁴ En base a las notas de campo realizadas cuando el barrio no estaba pavimentado.

de bueno; qué querrían ser cuando fueran grandes y así empiezan a interactuar y conocerse más (Batiston et al., 2017, p. 9)

Luego de esto, se realizaba una entrada en calor, una actividad principal (que solía ser el repaso de una secuencia coreográfica, un juego, practicar algún ejercicio puntual, entre otros) y un momento de relajación y elongación. Los momentos de elongación eran los preferidos de los niños y niñas, muchas veces implicaban canciones más tranquilas, algunas lecturas, alguna de las talleristas iba relatando algunas consignas para imaginar con los ojos cerrados, otras veces había ronda de masajes con pelotas de tenis o una fila de talleristas y niños y niñas haciéndose masajes entre sí a modo de "trencito" en el piso.



Fotografía 13. "Trencito de masajes". Registro grupal año 2015.



Fotografía 14. "Contracción y relajación de músculos". Registro grupal año 2016.

En general, cada vez que había taller, niños y niñas esperaban en la vereda la llegada de las talleristas. Durante el día previo el encuentro demostraba ansiedad mediante mensajes al grupo de WhatsApp¹¹⁵. Las llegadas unos minutos tarde o la ausencia de alguna de las talleristas significaban reclamos a las adultas por parte de los niños y niñas.

Vamos un rato antes a limpiar el salón. Cuando "T5" y "T2" van a buscarlos al comedor venían corriendo por la calle

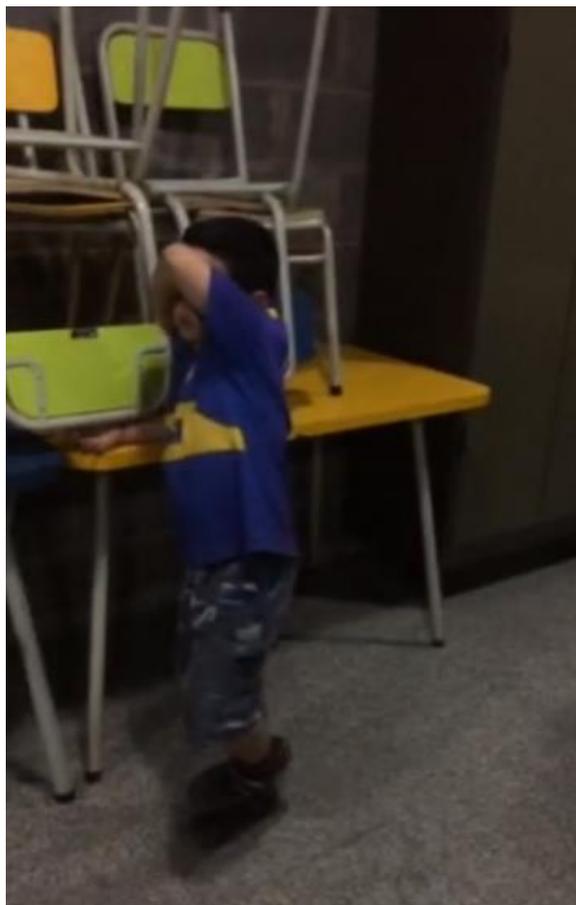
[Nota de campo, 15 de abril de 2015]

Hicimos una ronda para empezar y cada uno contó las experiencias del sábado y qué sintieron al bailar. "P1" estaba contenta porque a su mamá le gustó mucho.

¹¹⁵ Duró unas semanas antes de que terminara el taller y sólo algunos niños y niñas tenían celular e internet por lo que los intercambios no eran muy frecuentes.

[Nota de campo, 10 de junio de 2015 (luego de la primer presentación en público del taller)]

Las actividades eran planeadas con anterioridad por las talleristas. Se dividía qué parte iba a ser presentada por cada una, lo que permitió que quien no estaba activamente llevándola a cabo pudiese estar más atenta a ir recorriendo el grupo y focalizando en cada niño o niña. Como se dijo anteriormente, en primer lugar, se hacía una entrada en calor, a los niños y niñas les gustaba poder hacerlo mediante pequeñas secuencias coreográficas y no tanto con ejercicios de calentamiento puntualmente. De esta manera, como grupo se buscaba poder ir variando las modalidades.



Fotografía 15. "Repaso mental de la coreografía con los ojos cerrados". Registro grupal año 2015.

En los inicios del taller durante los primeros meses del año 2015 se propuso realizar actividades de tipo "diagnóstico" como para conocer cuáles eran los intereses de los niños y niñas que estaban asistiendo. De esta manera, las primeras actividades fueron lúdicas y exploratorias para que cada quien pudiera encontrar sus puntos de comodidad y sus límites y a partir de allí comenzar a construir.

En estos inicios entonces se jugó con cintas a modo de telarañas, con sillas, papel de diario, pinturas y papeles para dibujar, entre otras.

Con estas actividades previas se pudo de a poco ir trabajando algunas cuestiones más cercanas a la danza propiamente como giros, equilibrios, distancias, direcciones, espacios, saltos y luego desde allí comenzamos a construir coreografías. Una de las partes en la que más demostraban entusiasmo era cuando podían mostrar sus propias creaciones grupales:

Repasamos la coreo probando trucos para el final. Les dijimos que crearan saludos y que fueran pasando al centro de la ronda. Salieron cosas re lindas y graciosas

[Nota de campo, 11 de mayo de 2017]

Un aspecto importante era la música que se utilizaba en los encuentros. Se contaba con *pendrives* con música diversa: cumbia, cuarteto, *reggaeton*, relajación, *funky*, instrumental. Esta diversidad de estilos se fue incorporando porque niños y niñas manifestaban que la música que se proponía por parte de las talleristas era “música de viejos”, “aburrida”, por lo que buscamos nuevas opciones. Se trataba en estos encuentros de poder ir variando para poder explorar distintas cosas.



Fotografía 16. Repaso de coreografía "La Murga". Registro grupal del año 2015.

4.2.3 Personas

4.2.3.1 Las talleristas

Se conformó un grupo de siete mujeres entre 24 y 31 años (en ese momento) con distintas experiencias académicas y dancísticas y ninguna era bailarina profesional (estudiantes y graduadas en Licenciatura en Terapia ocupacional, Contador público, Licenciatura en Ciencia Política y Martillera Pública)¹¹⁶. Todas participantes del grupo Danzamble de la UNVM que habían tenido sus formaciones individuales en distintas expresiones de manera amateur (flamenco, folklore, contemporáneo, clásico, yoga, por ejemplo).

Con los conocimientos que el grupo tenía de sus propias clases en el grupo Danzamble se iban probando distintas secuencias coreográficas, movimientos, músicas e incluso se tomaron algunas clases de danzas urbanas para poder tener herramientas en este estilo ya que era de interés para los niños y niñas. En este sentido, tomando herramientas de la danza comunitaria (Chillemi, 2016; Nardone, 2010a; 2010b) y de la Expresión Corporal se fue encontrando de alguna manera, lo que a cada una le resultaba más fácil y le gustaba más aportar en el taller.

En general se asistía al taller con ropa tipo deportiva (calzas, zapatillas, remeras, etc.).

4.2.3.2 Niñas, niños y adolescentes que participaban del taller

Los y las participantes del taller, en su mayoría asistieron desde inicios del mismo. Tenían entre 9 y 14 años (un adolescente de 17) por lo que había diversidad en cuanto a los intereses y a lo que querían aprender y su trayectoria en el espacio. A medida que fueron creciendo, fueron siendo parte del taller de diversas maneras. Había un grupo con gran cantidad de varones para lo que suelen ser los espacios de danza, pero con el paso del tiempo dejaron de asistir estrictamente a danza y comenzaron a ir saludar, a dar una vuelta, a conversar, a ayudar a las talleristas con alguna actividad, etc. Una situación frecuente cuando los niños comenzaron a crecer fue que se acercaban al espacio con chicos que no querían ser parte del taller y solían generar.

A las clases asistían con ropa cómoda: zapatillas, calzas, *joggins*, remeras. En verano se solía hacer las clases descalzos/as ya que posibilita otro tipo de ejercicios.

¹¹⁶ Como ya se abordó en el apartado de autoetnografía.

Asistieron grupos de hermanos/as, sobrinos/as y tías/os, por lo que solían ir llegando en pequeños grupos e irse unos minutos antes del taller para poder ir a sus casas a ducharse antes de ir al comedor del barrio a cenar.

Tenían un principal interés por aprender coreografías con música actual, ir a distintos espacios a bailar, practicar “trucos” (destrezas de equilibrio, saltos, etc.) y asistían a otros talleres del barrio como huerta, rap, fútbol, música, carnaval, danzas folklóricas, apoyo escolar, entre otros.

Retomando lo más arriba mencionado, en *Danza al Frente* cada niño y cada niña realizaban sus propios movimientos de la manera que los sintieran. La Expresión Corporal (Kalmar, 2019) era una de las metodologías de trabajo. La misma plantea que todas las personas podemos bailar. En este sentido, desde el taller se buscaba que cada quien se sintiera a gusto con lo que estaba bailando sin imponer movimientos o formas excluyentes.

La creatividad colectiva se daba en todo momento. De parte de las talleristas se buscaban metodologías, herramientas que permitieran participar a todos los niños y niñas. De esta manera, por lo general se dividía al total en subgrupos que permitieran que cada quien pudiera crear varios movimientos que luego tuvieran lugar en la coreografía. Trabajar de esta manera permitió que en cada encuentro cada niño o niña tuviera su momento para mostrar lo que habían creado.

Muchas veces los disparadores de los encuentros eran para que creen secuencias coreográficas que contasen con las cosas que se habían estado trabajando: saltos, distancias, un juego, niveles, movimientos en el piso, velocidades, entre muchas otras. Entonces, teniendo presente esto de manera grupal creaban un conjunto de movimientos que se sumaban en una coreografía colectiva.

4.2.4 Participaciones en otros espacios

Todos los aprendizajes se pudieron ver reflejados en las distintas presentaciones en público que realizaron a lo largo del desarrollo del taller. Los niños y niñas participaron de un intercambio con un hogar de día para personas con discapacidad y un secundario para hacer una murga, tres cumpleaños, Días del Niño y Festivales del Comedor Caritas Felices (2015, 2016, 2017), en el Anfiteatro (2016), Costa Explora (2017), Villa María Vive y Siente (2017). En esta última oportunidad lo hicieron en conjunto con los barrios Botta y Acacias de la ciudad. A fines del año 2017, el taller

fue beneficiado por la Secretaría de Extensión de la UNVM para poder realizar un video-danza con los niños y niñas. La temática del mismo abordó el derecho al juego, al disfrute de la ciudad, el derecho a la danza y al arte en general, entre otras temáticas (realizado durante 2018).



Fotografía 17. *Freame* del video-danza (Mufari, 2018).

Fuimos al playón a las 13.00 hs porque nos pasaba a buscar el colectivo. Todxs muy emocionadxs. Fuimos en cole, mucha gente en la cola nos sacaba fotos

[Nota de campo, 14 de agosto de 2016- Día del Niño en el Anfiteatro]



Imagen 1. Difusión de la actividad “Presentación de talleres de danza comunitaria”. Año 2017

19.30 vino el colectivo para volver. Todxs muy contentxs de haber bailado y con sus meriendas. El teatrino estaba lleno. Lxs aplaudieron mucho.

[Nota de campo, 5 de octubre de 2017- Luego de la presentación en el teatrino del Parque de la vida en el Festival “Vive y Siente”]

La muestra de video-danza estaba desde la semana pasada en la Usina Cultural. Nos sentamos en el piso y vimos los videos. Les contamos que queremos hacer un video-danza con ellxs (...) Después nos quedamos pensando algunas ideas de cómo podría ser el video.

[Nota de campo, 26 de marzo de 2018- Primera actividad para realizar el video]

Este tipo de actividades siempre requería de una organización para el traslado y algún tipo de refrigerio si se realizaban en el horario de alguna comida.

En estas experiencias se podía ver que los niños y las niñas mostraban sus sentimientos por el barrio con canciones, haciendo con las manos la L y la C para sacarse fotos, entre otras.



Más de 8 mil personas en la fiesta del día del niño



Una de las participaciones de Danza al Frente



Fotografía 18. De izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: Encuentro con hogar de día y escuela secundaria (registro colectivo, año 2017), Presentación de *Danza al Frente* en el Anfiteatro de la ciudad en agosto de 2016 (El Diario del centro del País, 2016c), Participación de *Danza al Frente* en el Festival Vive y Siente en el marco de la presentación de la Escuela de Circo Municipal en octubre de 2017 (Seia, 2018), *Frame* del video de presentación de *Danza al Frente* en el festival de fin de año del Comedor "Caritas Felices" en el centro vecinal del barrio Roque Sáenz Peña, año 2016.

Las presentaciones en los espacios públicos dan cuenta de una postura política del grupo entendiendo que el arte no sólo se puede expresar en los clásicos escenarios de los teatros, sino que también tiene que estar en espacios públicos. Las talleristas se preguntaban acerca de los espacios en los que debe estar la danza, ¿para quién/es es el arte? ¿para qué es el arte? (Bergé et al., 2015). En este marco, el uso del espacio público implica una toma del mismo como derecho al goce y disfrute ya que, como se verá en el punto 5.4 del próximo capítulo, la apropiación socio-espacial es un aspecto complejo del barrio.

4.3 Cierres y aperturas de este capítulo

En este capítulo se pudo ver dónde se llevó a cabo el trabajo de campo, tanto la primera etapa durante la duración del taller, como las entrevistas posteriores a los niños y niñas.

En este marco, se presenta a la localidad de Villa María como una ciudad intermedia y las características del barrio con sus diferencias internas y su infraestructura. Seguido de ello, se realizó un detalle etnográfico de las particularidades de *Danza al Frente*: las personas, las actividades, los tiempos y los espacios.

Este capítulo permitió dar cuenta de las peculiaridades del barrio y así comprender la importancia del territorio y de la identidad y poder continuar en el capítulo 5 con las narrativas de los niños y las niñas y las talleristas acerca de la sociosegregación y la configuración de sus identidades, entre otras cosas.

Capítulo 5- Danzar al Frente: territorio e identidad

*Por ese barrio eterno, también universal
Y el que se mete con mi barrio, me cae mal. –
Calle 13 y Rubén Blades*

En esta instancia, la intención es arribar a algunas reflexiones en relación con los objetivos específicos planteados en la presente tesis. Con esto dicho, para poder organizar las reflexiones, se procede a subdividir los cuatro objetivos de la siguiente manera:

- A) Estos dos primeros tienen que ver con los aspectos barriales/territoriales e identitarios:
 - Identificar las dimensiones que configuran la identidad barrial de los niños y niñas que participan del taller.
 - Describir los sentidos y prácticas sobre la identidad barrial que circulan en los niños y niñas.

- B) Los otros tres objetivos abordan las cuestiones más creativas y artísticas pertinentes al taller *Danza al Frente*
 - Reconstruir la manera en que los niños y niñas conciben los distintos espacios artísticos: escenarios públicos y lugares de ensayo.
 - Caracterizar las expresiones creativas de los niños y niñas del taller.
 - Distinguir la relación entre identidad/territorio/creatividad

Para poder dar cuenta de cómo emerge lo barrial entre los niños y niñas del barrio, se toman como insumo las entrevistas realizadas a ellos y ellas con su posterior análisis en el software Atlas.ti.

El procedimiento tuvo el siguiente orden: en primer lugar, la creación de una unidad hermenéutica con las entrevistas (escritas) de los niños y niñas y de las talleristas. Seguido de ello, se procedió a la lectura atenta de las respuestas, siempre teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados. El software permite la codificación, es decir, seleccionar del texto pequeños fragmentos que sirvan a modo de “pistas” para argumentar los objetivos de la investigación.

De esta manera, luego del proceso de selección de estos códigos, se pasó a la realización de las “familias”, es decir, agrupamientos de distintos códigos que son englobados en un concepto mayor. De esta manera, se crearon seis familias:

- 1) Barrio
- 2) Territorio físico y espacio
- 3) Símbolos
- 4) Danza y creación colectiva
- 5) Emociones, cuerpos y sensibilidades
- 6) Arte comunitario
- 7) Una última familia con aspectos menos relevantes que surgieron en torno a las entrevistas.

Las tres primeras familias corresponden con los objetivos ligados propiamente a las características y formas de vivir y estar en La Calera (grupo A), mientras que las segundas tres familias (grupo B) se relacionan con aquellas cuestiones más ligadas a la danza, la creación y el taller propiamente dicho. En ese sentido, el presente capítulo plantea lo respectivo al primer bloque, mientras que el capítulo próximo abordará la segunda mitad.

5.1 Cartografía del barrio: miradas, conflictos e identidades

¿Por qué desde una cartografía? La cartografía como un modo de tender líneas, caminos, puentes entre el espacio físico y su uso social. En un mapeo, el trazo de una representación plasma las relaciones, los conflictos, las solidaridades, etc. En una cartografía, no se puede analizar el espacio sin historizarlo ni conceptualizarlo. En este punto es que es necesaria una cartografía, un mapa, una red de relaciones que ayude a pensar las lógicas y sentidos del barrio.

Cartografiar este barrio, con personas que allí viven y habitarlo desde un lugar colectivo como *Danza al Frente*, ayudó a poder ser parte del barrio sin vivir en ese lugar. Hubo danzas en la plaza, en las esquinas, en las calles de tierra, en el comedor, en las vías, se habitaron los espacios barriales desde la danza (Casella, 2021).

Fatyass (2015) entiende a la cartografía como una metáfora que recupera prácticas e interacciones. Al realizar un mapeo es un espacio “(...) este es re-interpretado, re-definido, según lo propio vivenciado, percibido y analizado, lo cual tensiona la subjetividad del “cartógrafo” que traduce” (p. 34). De esta manera, se entrelaza lo conceptual, lo empírico, los relatos y las interpretaciones.

En este apartado, se ponen de relieve y en cuestión los elementos más importantes del barrio La Calera, tanto desde las perspectivas de los niños y niñas, como de las personas adultas entrevistadas.

El barrio es un espacio de intercambio constante. La Calera tiene una historia de solidaridad, de encuentro, pero también de construcción de diferencias.

Los niños y niñas que habitan el barrio en los términos vistos más arriba (Cervio, 2022b, 2022a; Lefebvre, 2020a) se presentan de distintas maneras en relación a su identificación con La Calera. Tal como podría suceder en cualquier barrio, en cualquier ciudad, las personas no tienen una identificación unificada y homogénea con respecto a su forma de habitar un espacio. Sin embargo, se pueden identificar aspectos en común entre las personas entrevistadas.

En términos generales en el barrio hay un fuerte sentido de pertenencia al mismo. En las paredes de las esquinas se puede ver escritas las letras "LC" y también cuenta con un propio equipo de fútbol que representa al barrio. Las actividades que allí se realizan son muy concurridas por parte de todas las vecinas y vecinos, pero también los niños y las niñas están muy presentes en todos los eventos, fiestas y presentaciones que se realicen en los espacios públicos.

5.1.1 Configuración de una identidad: entre estigmas, orgullos y vergüenzas

La multiplicidad de formas de comprender una identidad se relaciona con una configuración de diversos elementos. En los espacios sociales, las personas no se presentan como una uniformidad, sino que son seres complejos y dinámicos.

Como no vamos hacer (*sic*) entonces este reconocimiento a la historicidad, a la historia, no solamente de cada uno de los que viven en el barrio sino a la historia de la comunidad en particular dentro de la ciudad, reconocer, redescubrir la historia personal hace que nuestra identidad o nuestras identidades nos sirvan para algo, para reconocernos, para proyectarnos, pero también para rendir un justo homenaje a la historia que cada uno ha transitado en esta porción de la ciudad. Este es un Proyecto que nos parece que hace justicia con la historia particular del barrio, que hace justicia con el sentir popular, que hace justicia con algo que no tenía que ver con el sentir, el pensar, el parecer de los vecinos del barrio La Calera,

ahora ya no vamos a tener que decir más al Roca, sino vamos a La Calera a nuestro barrio, al barrio de nuestra historia al barrio que tiene que ver más con nosotros, con nuestras vidas. (...) (Acta N° 1444/2012, 2012)

Pensando puntualmente en los niños y niñas del barrio, sus identidades se ven entrelazadas por aspectos barriales, educativos, religiosos, artísticos, por edad, por género, por conformación familiar, etc. En consonancia con Szulc (2019) los niños y niñas ensamblan distintos sentidos de pertenencia al apropiarse, reformular o refuncionalizar los mensajes identitarios. Tal como ya se advirtió en el apartado 1.2 de esta tesis, pensar las identidades es también tener presentes sus configuraciones territoriales.

En los barrios populares existen residentes “con tacha” (Wacquant et al., 2014). Es decir, procesos de estigmatización que están en acción y no son neutrales. Retomando lo dicho en el capítulo anterior en relación a la conformación espacial de la ciudad de Villa María y reconociéndola como ciudad intermedia (Bellet y Llop Torné, 2004; Roig, 2014), existe en la localidad cierto imaginario de la misma.

Aimar y Peano (2015) sostienen que existe un imaginario en el que Villa María es una “ciudad pulcra” en la que “no existen ni villas, ni countries” (Giacchero, 2014). En este sentido, plantean la existencia de un supuesto en el que la ciudad tiene una gran “clase media” y no hay desigualdades (Casella, 2021, 2023b). El barrio La Calera se encuentra atravesado por estas estigmatizaciones a una población perfectamente identificable y localizable en un territorio (Kessler, 2012).

En relación a ello, algunos de las narrativas de las personas entrevistadas, dan cuenta de la presencia de ciertos estereotipos, prejuicios o estigmas en los discursos:

Nos felicitaron por el trabajo que hacemos. Pero también tiraron algunos comentarios tipo “cuiden los celulares porque estos pibes lo tienen naturalizado”

[Nota de campo, 6 de abril de 2017]

Personas ajenas al barrio comentaron en una reunión que era muy importante y necesario el trabajo en el barrio, pero también dejaron ver ciertas concepciones cargadas de sentidos peyorativos con respecto a las infancias de La Calera. Sin ánimos de juzgar en términos morales las palabras de estas personas, estos sentidos hacen eco en el resto de la ciudad. Si bien, como se sostuvo más arriba, en la ciudad hay una concepción de una gran clase media, este relato no tiene sustento estadístico

ya que hay un gran número de barrios populares “a las afueras” del centro¹¹⁷. Por lo tanto, convive en el imaginario, una idea de ausencia de pobrezas, con una identificación negativa de los barrios que no son el centro.

E: ¿Para ustedes que significa esa cosa de Danza al Frente en La Calera digamos como esas dos cosas juntas?

P2: Como no sé, como que nosotros bailando... como se dice... representábamos al barrio y como diciendo que se podía con práctica y cosas así...

P3: Como si estuviéramos dando un ejemplo para los demás... porque bueno hoy en día no hacen nada por el miedo que alguien le diga que no puede...

P2: Por el barrio en donde vive...

P3: Claro... bueno yo también con el tema del colegio tengo varios temitas con el tema del barrio...

E: Pero que ¿Te bardean en la escuela por el barrio?

P3: No, eso no, nunca lo permitiría...

P2: Pero es como que tiran siempre indirectas.... “vos no vas a ser nada porque vivís en un barrio de pobres” te dicen así

P3: Claro o si no “Mirá el barrio donde vivís” yo la otra vuelta pasé a la vuelta del comercial por el colegio privado que van puros chetos y yo justo pasé y encima mis amigas son todas con flequillito, cortes acá a la orilla (se señala la mitad de su frente), aritos (risas) y como que son todas turrítas y yo justo ese día tenía un pantalón súper largo y grande, más o menos como el que tiene ella pero negro y una remera que me llegaba más o menos por acá yo bueno siempre me gustó vestirme así, ropa grande y justo pasábamos y justo tenía una visera yo y me mira un nene de ahí y dice – no te dones, no te dones; le decía al amigo, - que te van a robar...

E: Como que ustedes le iban a robar...

P3: Si, yo después lo miré y no me había percatado... y mis compañeros agarraron y lo miraron y dijeron pará tanto miedo nos vas a tener... porque estábamos pasando por ahí porque justo íbamos a comprar y empezaron como a correrse, vos vieras, nos habían dado un espacio enorme para poder pasar...

P2: Ahora hay mucho estereotipo por la forma en la que te vestís...

Comunicación personal con P2 y P3- 27 de julio de 2022

El relato de estas adolescentes, da cuenta de la carga simbólica que implica ser del barrio o asistir a esa escuela en la que concurren muchos chicos y chicas de La Calera. En la narrativa se puede ver que otros y otras adolescentes se ven tensionadas por compartir un camino con las “chicas con flequillito”.

Las infancias y adolescencias de los chicos y chicas del barrio La Calera y de otros espacios de la ciudad de Villa María se construyen con limitaciones físicas y simbólicas impartidas por un contexto desigual. La presente investigación no tiene como objetivo romantizar las situaciones de desventaja económica de estos sectores, sino que busca dar cuenta de las desigualdades de condiciones en las que se

¹¹⁷ La ciudad de Villa María se caracteriza por un diagrama cuadrado que configura en centro de la ciudad. Cuatro de los bulevares principales de la localidad delimitan de cierta manera “un afuera”, los márgenes.

reproducen muchas de las vidas que habitan en los barrios populares. Crecer con “una tacha” (Wacquant et al., 2014) o lo que Thomas Scheff (1988) llama “*shame marks*”¹¹⁸ es una de las realidades “a las afueras” de Villa María. Esta investigación busca tensionar y matizar las configuraciones identitarias de los chicos y las chicas que participaban del taller (Sabido Ramos, 2019; Scheff, 1988; Vergara, 2014).

El problema es la falta de respeto entre ellos porque a nosotros sí nos respetan.

-S: Al principio venían y no había forma de que se sacaran la gorra.

-M: Para ellos, tener la gorra puesta es lo más común.

-S: “Gorra no; visera”, te corrigen. “Gorra usan los milicos”, te advierten. (Bengoa, 2017)

Las entrevistadas narran una distinción entre “gorra y visera”. Ser gorra entonces, tiene que ver con una figura de autoridad. Está popularizado en relación a la policía, pero también se extiende a otras situaciones de control: algún vecino o vecina que se queja de algo en el barrio, una o un docente que castiga o pone malas notas, etc. En contraposición a “ser vigilante”, los y las adolescentes se identifican con el uso de la visera, en especial los varones jóvenes.

- ¿El chico siente las limitaciones de las que hablás?

-Sí, las siente, las siente el niño y las siente el joven. Nosotros hemos tenido charlas con jóvenes que te dicen que hay confiterías a las que no los dejan entrar por ser morochos o ser de La Calera. Me pasó con mi hijo un día. En la puerta le dijeron un sábado “no entrás” y al otro sábado lo dejaron entrar. Son cosas que no se entienden, eso es doloroso. Porque todo joven tiene derechos, todo niño tiene derechos y duele mucho la discriminación. A veces nos preguntamos con las colaboradoras ¿qué va a ser del futuro de los chicos? ¿Cómo cambiamos esta sociedad para que no sean discriminados? Eso nos preocupa. Otro de los temas, como presidenta del barrio hemos charlado con los jóvenes que están todo el día en el playón, que no tienen trabajo. Y los juzgamos, sin darles la oportunidad a cambiar. ¿Les dimos lugar a una educación digna, a un trabajo digno? No, pero los juzgamos.

Es fácil juzgar. Hay que hacer, no juzgar. (Musa, 2018)

¹¹⁸ Se puede traducir como marcas de vergüenza.

Una de las trabajadoras del comedor advierte que es una situación compleja poder acceder a ciertos espacios de disfrute y, también la circulación por la ciudad en general por la presencia policial.

Tal como relatan en algunas de las entrevistas y como se verá en secciones próximas, los y las adolescentes de La Calera configuran sus espacios y recorridos en torno a formas más seguras y cómodas de transitar y moverse.

En este marco, la configuración de su identidad, como ya se dijo más arriba, no es unívoca o uniforme, sino que se complejiza en un marco de distintas variables y formas de vivir el barrio. Las mismas fueron, por parte de algunos de los chicos y las chicas percibidas como estilos de vida negativos, o perjudiciales para llevar un estilo de vida más tranquilo.

P4: No eran del barrio... por eso no me gusta porque es gente que está así y uno verlo.... Un grupito que ya sea de 7 u 8 personas ya piensan que todo el barrio es así y no me gusta, me da vergüenza decir soy de La Calera por eso conocen gente que es así y que piensen mal de mí... me da vergüenza hasta de la gente porque es así pero bueno no soy quién para juzgar ni tampoco para decir cómo tienen que ser...

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

Entre los relatos de las chicas y los chicos participantes del taller que fueron entrevistados, se resalta la inseguridad en el barrio y con ello el rechazo a esta situación. Lejos de pasar por alto esta realidad concreta, resulta relevante en los términos de construcción de su identidad con relación al barrio. Como ya se ha estudiado tanto en la ciudad de Villa María¹¹⁹ (Monti et al., 2017) como en términos nacionales (Kessler, 2010) los medios de comunicación contribuyen a las lógicas sensacionalistas de la inseguridad (Wacquant et al., 2014) y la estigmatización territorial (Galimberti y Segura, 2015; Kessler, 2012). Sin embargo, es un dato concreto que emerge de las propias vivencias de los chicos y las chicas.

Estas intenciones de separarse de los hechos delictivos del barrio, se vieron también presentes en sus relatos acerca de la pandemia. En las entrevistas dieron cuenta de muchas situaciones tiroteos en el barrio, asalto a los cadetes que quisieran “entrar”, robo de garrafas, de calzados, la preocupación por los grupos de jóvenes que se

¹¹⁹ Las autoras dan cuenta de las construcciones mediáticas realizadas por un diario de la ciudad en relación a casos de inseguridad en la ciudad. Postulan, en base al análisis de varias publicaciones del medio, que sus redacciones y narrativas refuerzan el estereotipo de joven peligroso de los barrios (Monti et al., 2017)

juntan en las esquinas “a consumir”, problemas de convivencia entre vecinos y vecinas, etc. En este sentido, las formas de vecindad se ven transformadas por conflictos y relaciones de tensión constante.

E: Bueno y vos viste que yo hace como tres años que no venía al barrio, en todos estos años ¿Cómo estuvo el barrio?

P1: Tranquilo... bah un poco tranquilo...

E: ¿Por qué, ¿qué pasa cuando no está tranquilo?

P1: Porque chorean acá... chorean, es lo mismo...

E: ¿Entre vecinos?

P1: Sí...

E: No sabía... ¿Y muy seguido?

P1: No, un poco...

Comunicación personal con P1- 15 de julio de 2022

Los y las adolescentes en sus relatos se separaban de estas prácticas juveniles, se juntan más entre grupos de amigos y amigas de la cuadra, con quienes se conocen desde hace más tiempo, con quienes van y vienen caminando de la escuela. No se sienten identificados con las reuniones en las esquinas y los conflictos de seguridad. Se resguardan en sus familias y grupos de referencia.

En los distintos diálogos, también dan cuenta de algunas variaciones acerca de la situación del barrio. Con más o menos intensidad, aseguran que “la cosa está más tranquila”.

Pensando en estos términos, en las entrevistas y notas de campo tomadas en los años del taller dan cuenta de una combinación, superposición de emociones en relación al barrio y a su participación en el taller.

Hicimos una ronda y cada unx dijo cómo la había pasado cuando bailaron en el Vive y Siente. Lo que más me sorprendió fue cuando P2 dijo que su mamá dijo que los otros barrios bailaban mal. Ella dijo que le respondió “¡Ay mami!” como que le dio vergüenza.

[Nota de campo-19 de octubre de 2017]

En la nota de campo de 2017, P2 se incomodó por un comentario de su mamá, ya que no consideraba un comentario adecuado hablar mal de las participaciones de los otros barrios. A pesar de estar, de cierta manera, “bancando” al taller *Danza al Frente*, su mamá estaba teniendo una actitud que ella consideraba incorrecta y por ello le llamó la atención con un reto.

P9: Recién cuando estábamos en nuestras casas, nos estábamos acordando de que cuando a nosotros se nos ocurría hacer un baile entre todos, había veces que pasábamos individualmente y hacíamos un baile. Y nos acordábamos uno que hacía él y uno que hacía él, y otro que hacía yo. Y nos reíamos de eso porque como ahora yo no lo haría, porque me daría vergüenza, pero nos acordábamos y nos daba risa. Me acuerdo que P10 hacía uno que se tapaba así la nariz y hacía con las manos así y se agachaba.

Comunicación personal con P9 (grupal)- 15 de octubre de 2022

Como se vio más arriba en esta tesis, el sentimiento de vergüenza, tiene que ver con la experiencia de la mirada externa, que juzga y condiciona. En ese marco, las referencias que emergieron en la relación a la vergüenza en las entrevistas toman dos sentidos: uno más relacionado con las prácticas corporales o la exposición ante un público y, por otro lado, una vergüenza entendida como algo de lo que intentan separarse.

E: ¿Y qué significa? viste por ejemplo ese graffiti que hay allá eso de la L y la C, ¿vos los usas? ¿Qué onda? ¿Los escribís?

P4: No lo tengo ni registrado, la LC, tampoco 74, tampoco los pibes de La Calera, yo soy criado de una manera que ese tema ya... no sé si la palabra indicada, pero eso es de negro y como que a mí no me gusta eso o al menos a mí me criaron de una forma y no, yo no uso esas expresiones ni tampoco lo ando dibujando en todos lados. Encima te podés fijar ya lo que es de este lado, está graffiteado y escrito por todos lados ese símbolo, y queda mal el barrio así, a mí no me gusta, pero bueno no voy a andar pintando pared por pared donde dice la 74... (risas) me da vergüenza cuando camino y veo LC, LC, hasta en el centro hay LC... así que me da vergüenza, vergüenza ajena me da y bueno no puedo cambiar la mentalidad de los demás, no soy quién para decir.

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

En este fragmento de entrevista, P4 (que es uno de los adolescentes con el discurso más crítico de la experiencia de vivir en el barrio) intenta separarse de la pertenencia a La Calera. En este relato, y en otros, queda plasmado que no sostiene las mismas prácticas que otras personas del barrio a quienes él denomina como “negros” y que hacen cosas que “quedan mal”. En este fragmento, menciona tres veces el sentimiento de vergüenza.

Las contestaciones de los sectores populares a los procesos de segregación en los que se ven involucrados incluyen un amplio repertorio de prácticas materiales y simbólicas. Ellos luchan contra la segregación, por ejemplo, procurando desmarcarse de los estigmas que pesan sobre ellos: ya sea alegando no pertenecer al grupo que los cobija o, por el contrario, reivindicando esa pertenencia; ya sea justificando las

circunstancias que desembocaron en su presente, o construyendo otros referentes de identidad anclados en el pasado o el futuro, concebidos como prósperos. Los sectores más vulnerables también disputan su permanencia en la ciudad buscando su efectiva integración a la misma, a través del acceso a los servicios que le son retaceados por el Estado. (Carman et al., 2013, p. 25)

La estigmatización que recae sobre los sectores populares, también genera prácticas de distinción dentro de los mismos barrios ya que estas marcas no son neutrales. Las personas que en los barrios no se sienten involucradas generan (Wacquant et al., 2014) ante la estigmatización.

*E: Y de acá del barrio ¿Qué te gusta y que no te gusta del barrio?
P4: Lo que me gusta la verdad, siéndote sincero no me gusta nada del barrio, no me gusta, me gustaría vivir en otro lado, pero como están las cosas no puedo, no me queda otra que aceptar vivir acá. Y las cosas que no me gustan es que no llega ni siquiera a dos meses de poner una cancha de fútbol o algo que ya la están rompiendo, los juegos que no duran ni siquiera una semana, no sé de cómo está durando el playón que hicieron, será porque nadie lo usa, no sé, porque me acuerdo que antes lo usábamos siempre, la reja estaba rota, se cansaron de romper me acuerdo las rejas con pelotazos, no solamente con eso, con pedrazos también... me acuerdo que habían quebrado un fierro... es más, todavía no arreglaron el fierro y hace como cuatro, cinco años...*

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

De esta manera, vecinos y vecinas, chicas y chicos participantes del taller, comienzan a dar cuenta de ciertos matices en su forma de vivir, de habitar y sentir el barrio. Ante los arreglos e inversión pública hecha por el municipio unos meses antes de las entrevistas, existe la preocupación de P4 por las condiciones en las que está el espacio barrial. Expresa que le gustaría vivir en otro lado, y en otra parte del encuentro, comenta que ha estado en otras ciudades y que las cosas no son así como en el barrio, plantea que las personas son distintas.

Como ya se dijo más arriba en esta tesis, la vergüenza entonces es diversa y no unívoca. Retomando lo que escribe Sabido Ramos (2019) este sentimiento, tiene una fuerte carga moral que se vincula también con visiones externas. El cuerpo es, además, un termómetro de lo social ya que la vergüenza también se lleva como carga (Vergara, 2014).



Fotografía 19. Paredes del barrio con "LO" y "la 74". Tomadas el día 6 de julio de 2022.

Una de los aspectos simbólicos más relevantes que se pudo observar en estos años de investigación tiene que ver con la seña LC que se ve pintada por varias paredes de la ciudad y que los niños y niñas del taller repetían en fotos, dibujos y otras formas.



Fotografía 20. Ilustración en base a fotografías de "Lula" Almirón en "Día de las Infancias"(Almirón, 2017a). Año 2017.

E: Eso, vos sabés que estoy intentando si puedo completar una idea porque hay muchos que no saben de dónde viene el 74 ¿Vos sabes de dónde viene?

P11: No. Siempre me pregunté eso

E: ¿Sí? Porque ahí está la iglesia y también está dibujado el 74. En algún lugar había leído, no sé si te parece que puede ser eso, que el 74 por las 74 viviendas.

P11: Ah, mirá

E: ¿Puede ser eso o cualquier cosa?

P11: No, no lo escuché nunca. O sea, si escuché las 74 viviendas pero que acá sea así. Y allá también está lleno de "LC"

Comunicación personal con P11- 22 de octubre de 2022

LC es una presencia constante en la simbología del barrio al igual que el 74. A pesar de que existe cierto desconocimiento acerca del origen de las letras (más allá de la obviedad de que se refiere a las iniciales del barrio), niños y niñas lo repetían constantemente en las fotos que se sacaban en el taller, tanto por parte de las talleristas como entre ellos y ellas.

E: Y en esta tengo esta duda, acá ¿por qué dice la 74?
P7: Eso yo no sé tampoco, pero sé algo de la radio, cuando dicen la 74 se dan cuenta todos que hablan de La Calera, o algo así había escuchado yo, no me acuerdo muy bien.
E: Porque yo lo que leí en algún lado es que la 74 es por las viviendas, ¿puede ser?
P7: No, no sé, ni idea
E: porque tengo como ese misterio, yo en algún lado leí eso
P7: Si, por eso las remeras también tienen. La remera de fútbol tiene la 74

Comunicación personal con P7- 15 de octubre de 2022

En otros relatos, cuentan que hay otros barrios que tienen señas o números que los identifican, sin embargo, no se pudo corroborar esa afirmación. También comentaron que en la escuela dibujan en los bancos la LC.

E: Recién veía, a ver si hay alguno pintado, que hay en muchas paredes del barrio está pintado la L y la C.
P7: La seña siempre que hicimos del barrio
E: ¿Eso vos la haces así en tu vida digamos?
P7: No, ahora no. Pero cuando sacamos fotos en la Marisa sí, a veces lo sé hacer. Pero casi nunca nos sacan fotos ahora en Marisa, porque no hacemos los mismos viajes que hacíamos antes
E: ¿Y sabes de donde nació eso?
P7: No, no sé de dónde nació, pero sé que hacíamos todos los chicos y de ahí quedó
E: Porque está pintada en muchas paredes del barrio y quería saber eso, si sabían de dónde había surgido, y la mayoría me dice que no se acuerda de dónde salió eso. Así que de vez en cuando la haces cuando te sacas fotos digamos
P7: cuando me saco fotos con el comedor, pero si me saco fotos así normal no lo hago
E: ¿Y sabías sabes si otros barrios tienen esas señas así?
P7: No, no tienen señas, pero si tienen iniciales
E: ¿Y que también lo usan pibes de otros barrios?
P7: Hacen, así como la LC, pero hacen SM (San Martín), SN (San Nicolás), no sé cuál es el, pero también está mucho.
E: Mirá ese nunca lo vi. O sea, como que cada quien pinta en su barrio o también por la zona
P7: Pintan por todos lados. En el Veá creo que está también
E: Yo voy al vea, porque yo vivo acá, les decía a los chicos, yo vivo en el Roque ahora, vivo en R y E, entonces como los veo más a ustedes. Por ejemplo, viste que te decía que me lo crucé a tu hermano, o al Me también en la esquina del boulevard, así que voy a prestar más atención
P7: En la parte de atrás del vea creo que esto eso
E: Por ahí por donde está el gimnasio
P7: Sí, por ahí

Comunicación personal con P7- 15 de octubre de 2022

Tal como más arriba mencionaba P4, a algunos les causaba vergüenza, y, a pesar del desconocimiento acerca de cómo surge o qué significa la sigla y el número 74,

está completamente popularizada dicha simbología y reproducida de diversas maneras.

E: Bueno ahora que estuve volviendo al barrio, hice, así como un recorrido y vi que había muchos grafitis, muchas pintadas así en las paredes con la L y con la C

P6: Si, siempre estuvo eso

E: ¿Y vos...? Yo por ejemplo tengo acá una foto... todos chiquitos... tengo un montón de fotos, pero elegí las que más... por ejemplo hay una foto... que están haciendo esto. ¿Vos lo haces en tu vida cotidiana... digamos no haces esa seña?

P6: No, pero en ese tiempo todos hacíamos esa seña como en la foto porque significaba La Calera...

E: ¿Y no sabes quien empezó a hacerlo?

P6: No nunca supe, pero la P3 me había contado que significaba eso en ese tiempo y yo la empecé a hacer, pero ya no lo hago, pero si te puedo decir que cuando me pregunten ¿Qué significa eso? Te puedo decir La Calera

E: Incluso está en otros lugares de la ciudad, no solamente en el barrio...

P6: Si, también en el Roque lo veo, en las Acacias escrito en todos lados...

E: Si y en el corredor de las vías también, como llegando a la pileta de la Salta por ahí también

P6: Sí, por todos lados lo veo yo...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

Fatyass (2023) sostiene que algunos niños y niñas también buscan separarse de estas nominaciones y que a su vez hay cierto desconocimiento acerca de su origen. Existen aquí, además, como ya se dijo más arriba, ciertas prácticas de distanciamiento y distinción en el relato, pero en la realidad muchas veces sí realizan la seña y la dibujan en varios lados como forma de identificación sobre todo en fotografías.

En el siguiente video, se puede ver el uso de un mural como fondo que se relaciona con algunas de las simbologías identitarias, como el equipo de fútbol, los colores del barrio y el 74 y la LC en la ropa del jugador fallecido homenajeado.



Imagen 2. Frame de video producido por la UNVM y la MVM (Programa Municipal de Historia Oral y Memorias Locales, 2017).

Okey escuche este es mi Rap
 Que va para el Comedor Caritas Felices
 Que me dieron la oportunidad
 Gracias a ellos estoy aquí parado
 No puedo creer lo que hemos logrado
 Hace ya 4 años en Danza me ayudaron
 A hacer este Rap y compartirlo en este escenario
 Soy Santiago me conocen yo soy del barrio
 No hace mucho pero el rap me ha cambiado
 Me siento más aliviado con lo que se ha formado
 Un grupo de profes colaborando en el barrio y ayudando a diario
 Sin pedir nada a cambio, solo ver nuestras caritas con una sonrisa que ellos
 dibujaron
 A las mujeres que cocinan se los digo desde acá
 Para ellas va dedicado mi corazón y este Rap
 Nunca una menos, siempre una mujer más, como mi vieja que me enseña a caminar
 Ya me despido, pero antes grito "Soy de la 74 y La Calera" ahí tengo mi vida y mis
 amigos de ellos no me olvido

Este es un rap hecho por Santiago¹²⁰ en el que pone de manifiesto aquellas cosas con las que se identifica en el barrio. El comedor, el taller de danza, Ni Una Menos¹²¹, y, como se decía, el 74. Fatyass (2023) comenta que el origen de ese número para algunos y algunas es el significado en la quiniela, el negro (el barrio de negros), otros plantean que era el número de la camiseta del jugador de fútbol fallecido y, también

¹²⁰ El nombre es el original debido a que ya se encuentra público en la página citada.

¹²¹ La Marcha Ni Una Menos en 2017 (junio) fue particular para los y las vecinas del barrio ya que en marzo de ese año una de las mamás del comedor fue víctima de un femicidio y su hija e hijo asistían al taller. En el barrio se realizó un mural en su memoria y en su casa un merendero que duró unos meses.

está la posibilidad de que sea por el programa municipal de viviendas mencionado en el anterior capítulo.

El equipo de fútbol es otro de los elementos más importantes en la construcción de identidad del barrio. Se llama LA74 de la Calera y tiene un perfil de Facebook que expresa: “NO SOLO SOMOS UN EQUIPO SOMOS UN BARRIO, LA 74 DE LA CALERA!!!!” (LA74 de La Calera, 2023)

En esta página se pueden ver posts del equipo jugando, comentarios de vecinos y vecinas del barrio hinchando por el equipo, fotografías de asados y del nuevo conjunto de camiseta y pantalón: predomina fuertemente el color verde que identifica a La Calera y un gran escudo con el número 74.

El fallecimiento de uno de los jugadores del equipo (y papá de una de las niñas del taller) fue un acontecimiento muy triste que conmovió al barrio completo. Este hecho promovió la realización del mural en el barrio (que se puede apreciar en la captura de arriba) y su sobrino le realizó un rap que también se puede ver en internet (Programa Municipal de Historia Oral y Memorias Locales, 2017). Allí relata esta situación trágica y lo que significaba para el barrio y para el equipo de fútbol este jugador.

Nos enteramos de lo del papá de Q. A la noche fuimos con F un rato al velorio. T2 fue con 25 chicos caminando hasta ahí. La mayoría de los varones lloraba. Q jugaba y consolaba al resto. A lxs chicxs les sorprendía eso. Es muy fuerte la identidad del barrio que tienen, le pusieron la bandera de La Calera en el cajón.

[Nota de campo-29 de julio de 2016]

Además de este fuerte sentimiento de pertenencia al equipo de fútbol del barrio, que es algo compartido intergeneracionalmente entre vecinos y vecinas del barrio, también ocurre una inscripción barrial en relación a una diferencia. Tal como se dijo en el capítulo 1, y retomando a (Gravano, 2003) las identidades se configuran en torno a una alteridad.



Fotografía 21. "De la Calera papá". Tomada en diciembre de 2023 en inmediaciones del Boulevard Vélez Sarsfield.

En relación a los chicos y las chicas del barrio, desde los inicios del taller, sus relatos daban cuenta de cierta conflictividad con algunos barrios de la ciudad.

Al final del taller había muchxs chicxs dando vueltas. Me puse contenta que vinieron de Los Olmos y el San Roque. Hubo muchos comentarios entre ellas y chicanas sobre los barrios así que hubo que aclarar que no importaba de dónde venía cada unx.

[Nota de campo -22 de julio de 2016]

Contestaron e insultaban a Las Acacias.

[Nota de campo- 17 de septiembre de 2017]

Sí hubo lío entre lxs chicxs, empezaron a decir que "las del Botta", "Las de Las Acacias", etc. De todas maneras, si bien el lío era generalizado creo que La Calera fue quien peleaba más. Tuvimos que decirles que dejen de pelear varias veces.

[Nota de campo-21 de septiembre de 2017]

Los espacios de intercambio con otros barrios, siempre fueron momentos de conflictividad. Algunas de las talleristas de *Danza al Frente* trabajaban

simultáneamente en otros espacios barriales bajo un programa municipal, por lo que muchas veces se realizaban actividades conjuntas e incluso una coreografía colectiva entre tres barrios que implicó algunos ensayos y logísticas de traslados.

E: Sí... y ¿Por qué se llevaban mal con esos barrios?

P4: Mentalidad... éramos chicos y ponele que decían... me acuerdo que los grandes, bah grandes 16, ya los creíamos grandes a esa edad, y que se yo tenían bronca con otros chicos y ya saltaban con que La Calera tenía bronca con Las Acacias... y también con el tema del Botta y esa mentalidad nos comía la cabeza y ya pensábamos que porque íbamos a Las Acacias íbamos a pelear o no nos íbamos a llevar bien... pero por eso nos llevábamos mal, y nosotros lo manifestábamos cuando estaban los tres barrios juntos...

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

P2: Bueno, yo tenía un novio del Botta me acuerdo y el Botta y La Calera y Las Acacias y La Calera no se lleva...

P3: Eran como barrios enemigos...

E: ¿Pero saben por qué?

P2: Porque son un grupito...

Comunicación personal con P2 y P3- 21 de julio de 2022

La identidad de los niños y niñas del taller se configura en un marco de conflictividad y tensiones con otros espacios. Tal como se dijo en el capítulo 1, este entramado cuenta con diversos elementos, uno de ellos es la diferencia con otros barrios populares, la cual es compartida en términos generales compartiendo los códigos, al decir de Lindón (2009).

Esto implica recuperar la dimensión externa, dado que se configura a partir de la relación que establece con los barrios lindantes y con el resto de la ciudad. Lo local que actúa como inscripción territorial de los agentes, no puede explicarse sin tener en cuenta lo global/la sociedad. Por ello entendemos que el barrio popular se halla atravesado por diferentes lógicas provenientes de los espacios de regulaciones municipales, provinciales y nacionales que proveen a los vecinos de recursos necesarios para sobrellevar situaciones cotidianas. Las políticas públicas y el trabajo llevado a cabo por organizaciones del tercer sector o privadas actúan como instrumentos de reproducción de los agentes, configurando al territorio barrial como un espacio de permanente disputa (González et al., 2012, p. 3)

Sin embargo, esta identificación no es sólo conflictiva, sino que también se corresponde con algunas prácticas y sentimientos de orgullo:

P6: Creo que eso, porque tipo se enfocaban más acá porque ustedes lo hacían por su cuenta... y creo que ustedes cuando querían venir venían en vez lo de los otros, Las Acacias todos los demás iban por la Municipalidad, creo que acá ustedes querían venir porque no sé, no sé por qué ponían La Calera, pero creo que es también para que todos sepan de dónde somos...

E: ¿Y eso por qué? ¿Qué quiénes sepan que son de La Calera?

P6: Los lugares donde íbamos por ejemplo cuando fuimos a la Universidad Nacional, que sepan de dónde somos y cuál es el nombre del taller, a todos los lugares donde íbamos para que todos sepan de dónde éramos y qué taller somos...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

Este relato se da en el marco de la filmación del video-danza en el año 2018. El proceso de producción de ese producto fue en relación a aquellos espacios del barrio y de la ciudad que los chicos y chicas tuvieran deseos de mostrar como propios o como espacios de disfrute.

Y sí me acuerdo en esto que vos preguntas de la identidad del barrio, que fue algo que habíamos estado trabajando porque como todos los que viven en La Calera estaban re mil orgullosos de vivir en La Calera, y había colores que le daban identidad al barrio, señas, logos, había como deseo también de mostrar eso y de romper barreras o límites que tiene la sociedad... por ejemplo acá en Villa María con respecto al barrio a ese barrio puntual era como... no sé, queríamos que los pibes fueran a bailar a otros lugares por ejemplo, que mostraran lo que se hacía en La Calera...

Comunicación personal con T4- 27 de marzo de 2022

Pero si creo que salió esto de la identidad de La Calera, del barrio, que lo locos se re identificaban con eso, pero a la vez con esa necesidad también de querer salir del barrio, como moverse a otros espacios de la ciudad, que fue lo que se plasmó en videodanza...

Comunicación personal con T3- 27 de marzo de 2022

En ese sentido, diversos lugares del barrio como las vías del tren, algunas esquinas, el playón del barrio, etc., fueron espacios que ellos y ellas sentían como propios. La filmación en el *plateau* de la licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Villa María fue un momento de articulación de espacios de pertenencia. También, la visita al campus iba de la mano de “acercar” a su vida cotidiana esta institución.

Muchas veces cuando el grupo iba a distintos espacios a presentarse con coreografías, sus comentarios tenían que ver con darse a conocer en otras partes de la ciudad e incluso, una vez en la vecina localidad de Villa Nueva.

- ¿Qué talleres tienen?
- Los jueves danza, tenemos hip hop, el playón de fútbol, el sábado hay reciclaje,
tienen folclore, candombe, batucada.
Les encanta el baile, eso queremos para ellos, que se luzcan, que la gente los
conozca, que no estén limitados por ser humildes, por ser de La Calera.
(Musa, 2018)

Fui a la Escuela Sarmiento de La Calera, que es mi orgullo
(Musa, 2018)



Fotografía 22. Remera del taller *Danza al Frente* (espalda). Fotografía de "Lula" Almirón (2017b).



Fotografía 23. Remera del taller *Danza al Frente* (frente).

La remera fue confeccionada con recursos económicos provenientes de la UNVM y del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Fue una propuesta hecha de parte de las talleristas hacia los niños y niñas del taller para, justamente, poder materializar esta identificación del orgullo que sentían al representar al barrio. Las estampas fueron hechas a mano por las adultas. En la parte del pecho se puede ver *Danza al Frente* y en la parte de la espalda “La Calera”.

5.2 Organización barrial como forma de vida

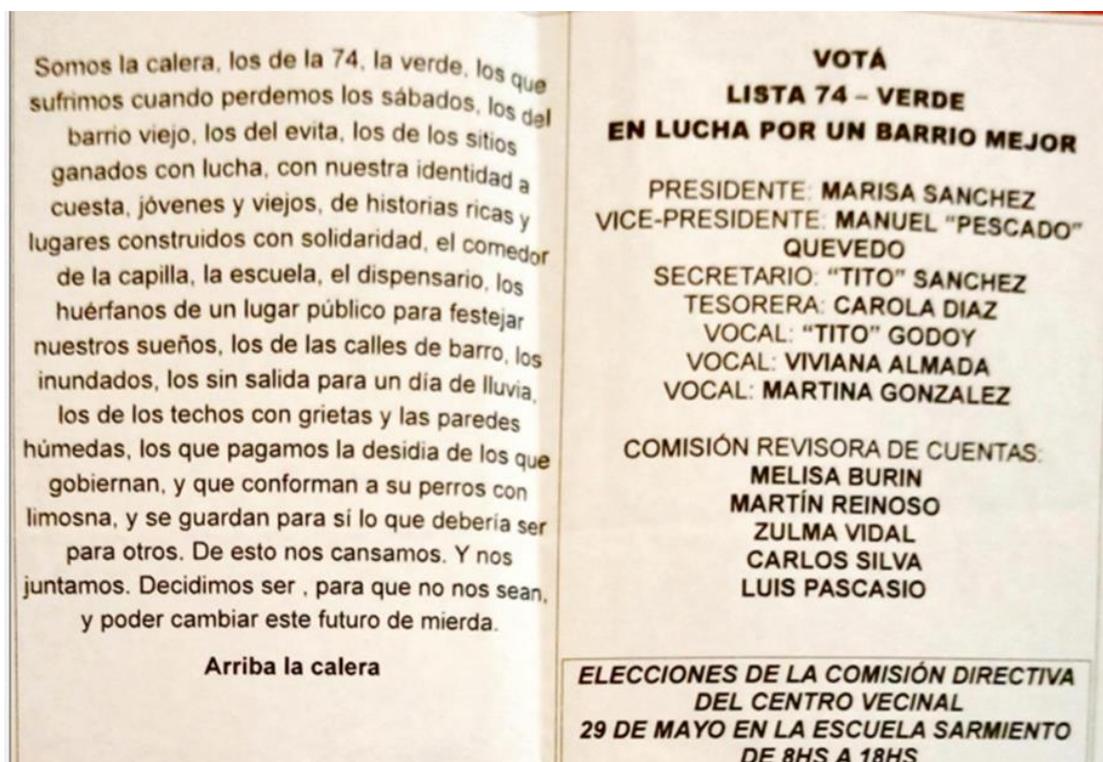
Parte de la tradición o de la trayectoria del barrio tiene que ver con procesos de organización colectiva para reclamar mejoras para los vecinos y vecinas. Algunas veces, la organización era exclusivamente de La Calera, pero otras se unificaban demandas con otros barrios, quedando por fuera cualquier otra diferencia existente como las anteriormente nombradas. Si bien había momentos de espera (Auyero, 2016) también hubo momentos de organización, como más arriba se dijo.

VR: Y nosotros teníamos lo que hacíamos te acordás cuando íbamos a pedir útiles que nos movilizábamos, bueno ahí había como 10 comedores... nosotros habíamos firmado un convenio con la Municipalidad que ellos se iban a encargar de proveer a todos esos comedores y después en la pandemia dejaron de darle cosas y así sustancialmente... yo había dejado de militar como dos años... y bueno alguna de las compañeras me fue llamando así que me fui acercando y ahora lo que hicimos es de nuevo poder reunirnos le pedimos una reunión ahí a la Municipalidad para reflotar el convenio viejo, porque también hay una necesidad ellos ya no llegaban estaban haciendo menos días porque no les daba la cantidad de alimentos que recibían de donaciones para llegar a eso

Comunicación personal con VR- 4 de julio de 2022

En esta narrativa, VR comenta acerca de su militancia en conjunto con otros vecinos y vecinas para poder organizarse. Otras de las movilizaciones que se llevaron a cabo durante varios años consecutivos tenía que ver con el reclamo al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ya que muchas escuelas públicas de la ciudad estaban cobrando las matriculaciones a inicios del ciclo lectivo. En el mismo pedido, también se le solicitaba a la Secretaría de Educación del Municipio que se garantizara a los niños, niñas y adolescentes tuvieran útiles escolares para el inicio de clases. Estos reclamos se hacían con una concentración frente al Palacio Municipal en la que participaban las familias completas. Luego del Municipio se marchaba hacia la sede del gobierno provincial en el centro de la ciudad. Vale nombrar que los niños y niñas del taller participaban de estas movilizaciones, por lo general con el taller de percusión y otros talleristas del barrio.

Como se puede ver en la siguiente fotografía del folleto, muchas veces la disputa por las formas de hacer política entraba en tensión. Precisamente como plantea esta tesis doctoral, las formas de construir una identidad son diversas y muchas veces son completamente distintas las lógicas participativas.



Fotografía 24. Lista para las elecciones del Centro Vecinal. Mayo de 2016.

Si bien esta lista es una conformada por personas adultas de La Calera, se corresponde con una realidad presente en la construcción de identidades del barrio. Se puede ver en este folleto una declaración de los elementos importantes de la historia del barrio y sus principales reivindicaciones y también sus luchas y reclamos que forman parte de su orgullo como habitantes, vecinos y vecinas de La Calera. Algunos de estos aspectos se discutieron el año 2012 durante la exposición por el cambio de nombre del barrio:

En el Art 1° de ese proyecto que estamos tratando se designa con el nombre de Barrio La Calera y más abajo ese artículo indica el origen y dice concretamente con el fin de recuperar la identidad que dio origen al barrio, La Calera de alguna manera es historia de vida compartida la pasada y también la presente, es historia comunitaria de mucha solidaridad, es historia de la producción que fue lo que marcó los hornos, la producción

de cal, que se producía y que se realizaba aquí, la ciudad se vio beneficiada con la producción que llegaba a granel en el tren y que aquí se procesaba. La historia del barrio La Calera, es una historia muy propia, muy particular que tiene una identidad absolutamente marcada, la identidad no es y no tiene que ver con la historia del Roca que todos los reconocen (*sic*) y todos quieren que se llame La Calera (Acta N° 1444/2012, 2012)

Tal como se vio en el capítulo que reúne las condiciones estructurales del barrio y el extracto de esta acta, La Calera se caracteriza por generar espacios de participación y organización de reclamos para generar comunidad tal como decía Calvo (1989). El arreglo de las calles inundables, los útiles para los chicos y las chicas del barrio cada año al inicio de las clases, los alimentos para el comedor, la construcción del centro vecinal, etc., son algunas de las últimas luchas del barrio¹²².

E: ¿Y cómo estuvo el barrio todo este tiempo que no vine?

P4: No te diría igual ni siquiera diferente es como que casi todo lo mismo, desde que no hubo más talleres, no hicieron más nada como que para mí el barrio perdió el sentido, pero como otros chicos acá veo que disfrutan, que andan, que salen, que juegan ya sea con una botella, no puedo opinar de nada, porque ellos lo ven de una forma y yo lo veo de otra... pero... para mí no cambió nada, sigue todo igual...

E: O sea nosotras nos fuimos en el 2018, ¿Después no hubo más nada, otras cosas?

P4: No, no hubo otras cosas... Me acuerdo que hace poco, hace como cinco meses, cuatro, había un taller de hip hop habían abierto...

E: ¿Al frente de tu casa?¹²³

P4: Sí pero no duró ni siquiera un mes que ya el chico se quería ir, se tuvo que ir, él venía con la mejor de las ondas y había dos o tres que teníamos ganas y los otros se ponen a boludear... y por esas cuestiones por eso digo que no se puede hacer nada y no me gusta, porque nadie se toma nada en serio, la gente viene con buena onda y quiere hacer actividades y ya sea sacarnos del barrio para bailar en otro lado y desaprovechan la oportunidad y yo para no entrar en discusión y sabiendo que vivo en el barrio y le veo la cara todos los días no le digo nada me quedo callado y me voy a mi casa...

¹²² Para ampliar la información, se pueden ver las siguientes notas periodísticas:

“Caritas Felices” quiere celebrar Reyes Magos junto a sus niños (El Diario del centro del País, 2015a), Bruno celebró gracias a la solidaridad (El Diario del centro del País, 2016b), Campaña por camperas para la niñez (El Diario del centro del País, 2017c) , La sede de La Calera en la agenda (El Diario del centro del País, 2016d), Reclaman por útiles y “educación digna” (El Diario del centro del País, 2017a), Caritas Felices festeja, agradece y solicita (El Diario del centro del País, 2017b), Trabajadores del barrido cocinan para un merendero de barrio La Calera (Drovandi, 2023).

¹²³ Haciendo referencia al salón de la Escuela Bíblica Evangélica donde se llevaba a cabo el taller.

Tal como se advirtió en el capítulo 1 junto con Cravino (2004) no se deben romantizar las relaciones personales, sociales y políticas de los barrios populares. P4 menciona en este relato que “nadie se toma nada en serio” y que, ante la apatía, él se va a su casa. En este marco, hablar de comunidad implica también tener presentes los conflictos latentes que pueden ir desde inseguridad, peleas entre vecinos y vecinas, rupturas de arreglos de la vía pública, etc.

Lo comunitario se relaciona con las nociones de compartir y coordinar. Si bien estas prácticas a primera vista pueden comprenderse como “buenas”, también suelen estar atravesadas por conflictos, negociaciones y tensiones lo que hace que esté siempre presente la posibilidad de negociación de lo que “se puede y lo que no” (Gutiérrez Aguilar y Salazar Lohman, 2019)

Quando le preguntamos a una trabajadora social del lugar si conocía a un vecino solidario para ser tomado como protagonista de este suplemento nos dijo: “No sé, porque hay muchos”. Fue toda una respuesta. Porque pese a todas las carencias, los vecinos procuran no cortar los lazos comunitarios que permiten que los habitantes del Roca puedan estar felices de ser constructores de ese lugar de la ciudad. (El Diario del centro del País, 2012)

Como se puede ver en el extracto de esta nota, la solidaridad es una de las características que se encuentra en la narrativa del barrio. Junto a esta diversidad de reclamos y organización, también el Comedor Caritas Felices participó del popular programa “Bailando por un Sueño” para poder mejorar las condiciones del mismo, lo que trajo más donaciones y popularidad al barrio. Niños y niñas crecieron y se socializaron en contextos de organización y participación en espacios.

T5: Sí, creo que La Calera por experiencia en otros ¿no?, es un barrio donde... o era un barrio donde existía la comunidad, como que había un... espacio que lo convocaba y que partir de ahí nosotras y otros talleres también de música, el apoyo escolar, como creo que fueron años donde el barrio era muy poderoso había una energía muy fuerte y un deseo de aprender y de recibir personas que no eran de ahí... creo que un poco... no sé cómo explicarlo, siento que el barrio nos abrazó a nosotras porque era el barrio, porque no es que nosotras íbamos y armábamos algo distinto, ellos nos recibieron, era el barrio... era ir al barrio con una propuesta... no sé si había algo que se colaba en nuestra propuesta si no que nosotras entrábamos a eso que era el barrio ¿no? Ahí a recibir y hacernos parte de la experiencia misma de que era estar en La Calera... no solamente con los niños y niñas de ahí que

estaban en el taller que arrancaron siendo no sé, cuántos éramos, nueve, diez y en un momento éramos 40, si no que todas las personas del comedor, las personas del barrio, los vecinos, la escuela en un momento, no sé, siento que formamos parte del barrio como que nos hicimos ahí... ese ... si, no sé si algo se coló en nosotras sino que nosotras nos colamos a ellos y nos apropiamos de cosas...

Comunicación personal con T5-11 de abril de 2022

T5 comenta la recepción que tuvieron las talleristas en el barrio, el cual estaba abierto a recibir “gente de afuera”, fueron vecinas de La Calera a pesar de que no vivieran ahí. Este barrio es un espacio al que se acercan muchos colectivos de trabajo de distinta índole y siempre son recibidos para generar distintas propuestas.

La identidad colectiva del barrio, se balancea entre la organización y el conflicto, pero esta organización es la que predomina más allá de las diferencias.

T2: Si, yo me mudé al barrio durante los mismos años, un año antes, o dos años antes no me acuerdo y... pero.... Que veía del barrio ahí... y veía un montón el amor por la danza y por la música... y encontrar ahí una forma de expresión porque no era... o sea que su forma de expresión esté encuadrada en un espacio con ciertas reglas, con cierto encuadre, que posibilita otro tipo de creaciones, que digamos... que puedes juntarte a charlar a bailar, pero otra cosa es un encuadre que te permite cierto tipo de interacción y cierto tipo de diálogo con otros y lo que veía era... no sé para mí un barrio muy intenso, pero eso es una mirada personal mía... Muy intenso en el sentido de no sé... como simbólicamente en ese barrio también está el cementerio ¿no? Y para mi esa intensidad estaba siempre latiendo ¿no? La muerte y la vida, las dos caras de la misma moneda, todas las miserias que había y todas las virtudes... como eso, como una paradoja, como la vida misma, como esa intensidad de la vida porque... impresionante todo lo copado de ese barrio, la solidaridad, un montón de cosas y también todas las miserias que salían, entonces esa intensidad para mí también estuvo en el taller...

Esa cosa de movilizarse por un objetivo y por un sueño, que está en la historia del barrio, todo en relación a las cosas que se conseguían a las cosas comunitarias a las compras colectivas en el mercado, no sé, como un montón de cosas de moverse para que no pasen más los camiones por ahí y para esto y para lo otro. Como que cuando había un objetivo claro y la gente se junta por eso. Después quizá se mataban, pero en ese momento donde hay una posibilidad de organización por un objetivo es todo puesto ahí y eso para mí también estaba en el taller, que los pibes ponían todo por eso...

Comunicación personal con T2- 10 de diciembre de 2020

T2 expresa la convivencia de distintos elementos que hacen a las características del barrio: la vida y la muerte, el cementerio y el amor por la danza y la música. La miseria se contrarresta con las acciones de solidaridad, la misma que recibe a las distintas organizaciones todo el tiempo. Sin embargo, cabe destacar que aquellas personas que llegan no siempre realizan un trabajo sostenido en el tiempo, sino que muchas

veces son acciones esporádicas. Este clima de organización constante es el contexto donde se socializan las personas de La Calera.

Niños y niñas del barrio, adolescentes y jóvenes participaban regularmente de las marchas del 8M, del Ni Una Menos y de otras acciones que implicasen movilización. Se los y las hacía parte de la demanda y se les comentaba sobre el porqué de esa organización. Iban a las marchas en el centro de la ciudad tocando instrumentos de percusión y al frente del grupo que se movilizaba. Otra de las actividades de las que participaban todos los años era la Marcha de La Gorra, evento que se realiza todos los 20 de noviembre en la provincia de Córdoba contra el abuso policial.

Los fuimos a buscar al comedor para ir a la Marcha NI UNA MENOS. Estaba lloviendo, queríamos dejar a los más chiquitos, pero al final fuimos todos bajo la lluvia. Llegamos un poco tarde (como a las 17:40hs) y como estaban tocando los instrumentos llamamos la atención y les sacaban muchas fotos y ellos posaban. En la marcha iban tocando adelante como el año pasado.

[Nota de campo-3 de junio de 2016]

Era algo usual que los niños y niñas llamaran la atención y tuvieran cierto protagonismo en las marchas. Un año, con otras organizaciones se discutió acerca de si “exponer” a los niños y jóvenes (en especial los varones) en estas manifestaciones para evitar que sean “marcados” por la policía provincial.

Soledad Felipe recalcó que los jóvenes de los barrios alejados del centro -haciendo foco en La Calera, que es en donde está inserto el Comedor Caritas Felices- “no pueden salir de sus barrios y casi ninguno puede estar limpiando vidrios” de automóviles en las esquinas de la ciudad por el hostigamiento policial.

“Es sintomático que en épocas del Festival de Peñas no puedan llegar a estas zonas. No puede ser que no tengan la libertad para moverse. Ellos mismos te cuentan la vergüenza que pasan cuando los detienen de manera arbitraria e injusta”, expresó Felipe, quien también es profesora.

“La idea es que no vayamos (a la Marcha) sólo los adultos de clase media, sino ellos”, subrayó (El Diario del centro del País, 2015d).

Un “chiste” recurrente entre los chicos y las chicas durante el taller era decir “tu tu- tu tu”, emulando la sirena de un patrullero. Esto sucedía en general ante alguna llamada

de atención o algún conflicto, el chiste era el uso del sonido de la policía como advertencia si alguien se estaba “poniendo la gorra”. Los relatos de las chicas y los chicos, dan cuenta de varias situaciones con la policía. Comentan que en las noches de veranos en la costanera (en especial durante el Festival de Peñas que recibe gran cantidad de turistas), la policía las y los “tiene marcados”.

¿Qué mirada tienen sobre la Policía?

– M: Molesta a los adolescentes que no hacen nada y no está donde tiene que estar. Cuando realmente se la necesita, no está; cuando tiene que meter preso a un verdadero delincuente, tampoco. A los adolescentes sí los molesta.

- ¿Por qué?

-M: Por ser de La Calera, por ser “raros”, por ser morochos.

- ¿Qué sienten cuando escuchan que hay personas que estigmatizan al barrio? ¿Cuando decir [sic] que sos de La Calera parece una mala palabra?

-M: Duele y mucho. Nosotros amamos a este barrio, donde pasan cosas como en todos lados.

-S: Hay gente que cuando viene y conoce dice “no era lo que me decían”. Se encuentra con otra situación, alejada de algunos comentarios.

-M: Duele cuando personas no se animan a entrar al barrio. Los cadetes, por ejemplo. Se va haciendo toda una cadena de mala fama (Bengoa, 2017).

Galimberti y Segura (2015) nombran este proceso como estigmatización territorial, sumado a la idea de que “no son vecinos”, es decir, son personas que no corresponde que estén en ciertos espacios. Es la idea de “rostricidad” que planteaba Ibañez (2014) la que describen las cocineras del comedor en esta nota del año 2017. En el año 2023, esta continúa siendo una realidad presente también en otros barrios populares de Villa María.

(...) los barrios de interés social son frecuentemente marcados por categorías estigmatizantes (de peligrosidad y marginalidad) de las que solo unos pocos y con el tiempo lograrán revertir. Estas marcas identitarias negativas remiten a cuestiones estéticas, de localización (barrios periféricos y desconectados nunca pueden ser valorados), de calidad

constructiva y también al abandono del Estado una vez que el barrio es habitado (Cravino et al., 2012). (Soldano et al., 2018, p. 22)

Cabe mencionar aquí, la reflexión de Auyero y Berti (2013) cuando hablan de la policía (el Estado) como reproductora de violencia (con los procedimientos selectivo, la arbitrariedad y la brutalidad) y cómo, además, se va generando entre los mismos vecinos y vecinas del barrio una noción de peligrosidad que se impregna en el mismo espacio cotidiano.

5.3 Segregación: ¿qué hay por dentro?, ¿qué hay por fuera? Un acercamiento a las delimitaciones territoriales

En sus relatos, los chicos y las chicas dan cuenta de la ausencia del transporte público para poder ir a la escuela o a otras actividades. Hasta hace un tiempo atrás, los colectivos pasaban por “adentro” del barrio, mientras que en el último tiempo los vecinos y vecinas de La Calera, tienen que ir a otras calles por “afuera” donde haya paradas de transporte.

Las tramas, entramados y desentramados de los servicios públicos de transportes en las ciudades latinoamericanas indican claramente la distribución desigual y segregacionista en las ausencias de las posibilidades de trasladarse. De esta manera, las ausencias de trazados que intercomunique y que ligen la ciudad señalan la disposicionalidad clasista de la política de los cuerpos que (se) configuran (en) las ciudades. (Scribano y Cervio, 2010, p. 5)

Esto hace que, los recorridos deban ser caminando o en bicicleta lo que genera complicaciones en los arreglos familiares de cuidado.

Es el Estado el que juega un rol estratégico, legitimando determinadas formas de reproducción diferenciada del espacio urbano y brindándole o no ciertas cualidades al espacio, como el acceso al transporte público.

Al construir viviendas, proveer equipamientos sociales o redes de infraestructura, el Estado incide de modo directo en la dinámica urbana, genera sobreganancias localizadas para los propietarios del suelo y oportunidades diferenciales de reproducción social para los residentes de la ciudad de uno u otro lugar. (Soldano et al., 2018, p. 20)

Se van configurando de esta manera, distintas formas de vivir la ciudad (Galimberti y Segura, 2015). El barrio se va aislando y se transforma en una experiencia cotidiana en la que se despliegan lugares de seguridad, de estar “adentro o estar afuera” (Segura, 2006, 2013).

E: ¿Y cómo te sentías cuando bailábamos en el barrio?

P7: Me sentía mucho más seguro, porque bailábamos adentro, y ya todos te veían, y ya todos te conocían. Pero cuando bailamos afuera era como más nervioso

E: ¿Adentro te referís a La Calera?

P7: Sí

E: ¿Y cuando iban a otro lado te daba más cosita?

P7: Sí, daba más miedo

Comunicación personal con P7- 15 de octubre de 2022

Las miradas de las personas del barrio eran percibidas como más “amorosas” o cálidas. Bailar en otros espacios que no fueran en La Calera muchas veces generaba más ansiedad y expectativas a cómo podrían ser vistos y vistas desde el “afuera”.

E: Se acuerdan de un montón de cosas. Recién me estaban hablando de que se acordaban de cuando bailamos en el anfiteatro, en la costanera. ¿Y cómo se sentían cuando bailaban en el barrio?

P9: Era distinto, obviamente. Porque los que nos miraban eran gente que conocíamos

P10: Sí, eran conocidos

P9: En cambio cuando íbamos a otro lado, era más nervio, porque era gente que no conocíamos y la mayoría del tiempo era más gente que la de acá en el barrio. Bah, por lo menos que me pasaba a mí, no sé a ellos.

E: ¿Ustedes cómo se sentían cuando bailaban acá en el barrio?

P8: En el barrio, lo mismo. Como que estábamos todos ensayando, no nos fijamos quienes nos miraban, nada.

P10: Como que menos nervios

P8: yo me cagaba de risa

P9: Yo creo que como éramos más chicos, no teníamos tanto nervio como ahora en realidad

P10: Por ejemplo, ahora mucho más distinto que hace unos años, bailar así

P9: Yo ahora tendría más vergüenza de bailar, por ejemplo.

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

La vergüenza se presenta también en otras formas, tal como (Bericat Alastuey, 2000, p. 169) habla de la *familia emocional* que se nombró en el capítulo 1. El pudor, la timidez, el ridículo, la turbación, la humillación son algunas de las posibilidades que se asocian a la experimentación de la vergüenza. El estar afuera de los espacios seguros generaba, por un lado, un poco más de intriga, pero por el otro, según sus relatos son cosas que hoy en día no harían por estar más grandes.

P9: Yo lo que más me acuerdo fue ahí, obviamente

P8: Las últimas clases creo que habíamos ido al parque, o la costanera... ¿cómo se llama? Al playón

P9: Hubo un momento en que sí cambiamos de lugar. Al comedor también ido

E: Claro en el comedor, bailamos también ahí en la vereda. ¿Y se acuerdan cuando bailamos ahí afuera del comedor para el cumpleaños?

P9: Sí, eso por decir. Cerraban las calles para que pudiéramos bailar. Y ensayamos un día antes, ¿puede ser? No sé si fue un recuerdo así que viene... una mañana que hemos ensayado para el día siguiente, o para la tarde. Y ahí ya no nos daba vergüenza, porque estábamos todos ahí porque eran todos conocidos

P10: conocíamos a todos

P9: en el comedor da menos vergüenza

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

Bailar “adentro” del barrio brinda la oportunidad del derecho al anonimato, es una zona segura de cuidado y de no exposición al ojo ajeno como presencias extrañas (Galimberti y Segura, 2015). Se regula de esta manera la circulación de los cuerpos por los espacios públicos, de manera más o menos explícita (Boito y Espoz, 2017).

E: Bueno aprovecho que estamos acá justo parados en la esquina. ¿Qué calle sería? Castelli y Arenales?

P9: Sí, creo que sí

E: En el barrio yo veo esto siempre pintado, la L y la C.

P9: Sí, de talleres. Es un símbolo

E: ¿y saben de dónde nació eso?

P10: No, pero sé que significa la calera.

P9: Se hace con las manos.

E: eso les iba a preguntar, ¿ustedes la hacen?

P8: Y cuando hacemos fotos o cuando vamos al comedor, o cuando pasa algo en el comedor cuando vamos siempre hacemos una foto y siempre hacemos el mismo símbolo.

P10: Es algo de barrio

P9: Es representativo del barrio

E: ¿Y ustedes lo hacen en otros lados, en otros barrios?

P9: No, eso no tanto. Es peligroso

E: ¿Por qué?

P9: Me imagino porque aparte de que no salimos tanto del barrio nuestro y es como que hacerlo en otro barrio a veces...

P8: Nos suele hacer quilombo con otro barrio, y todo eso

P9: Claro, a los otros chicos no les gusta, qué sé yo, pero no estábamos mucho en otros barrios. Así que no sabría decirte

E: ¿y por qué no salen mucho del barrio?

P9: Nosotros tres hacemos lo mismo de siempre. Vamos al colegio, volvemos y estamos ahí en nuestras casas, no somos de salir.

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

Hacer la seña LQ es un gesto identitario, político, pero que tiene sus riesgos al momento de hacerlo en otros espacios que no sean el barrio. P8, P9 y P10 dan cuenta que hay ciertas lógicas que son propias del “interior” de La Calera, pero que no se pueden reproducir “afuera”. Sucede entonces, que las casas son el espacio de resguardo para ellos. Comentaron también que sólo tienen algunos pocos amigos en La Calera y que suelen evitar algunos espacios.



Fotografía 25. "Bailando en las vías". Archivo grupal. Tomada durante la filmación del video-danza en agosto de 2018.

Bailar en las vías, bailar en el margen del barrio es si se quiere una representación de estas prácticas de “resguardo” ante las miradas ajenas. En este marco, (Cervio, 2015, 2020a) habla de “muros mentales y muros de concreto”. En las ciudades hay marcas que limitan lo próximo y lo ajeno, quienes pueden entrar y salir de esos muros, organizan qué cuerpos corresponden que estén en cada lugar, ya que hay quienes son peligrosos y quienes no. De esta manera, queda configurada la ciudad en términos de una distribución corporal (Scribano y Cervio, 2010).

E: ¿Quieren que nos sentemos un rato en playón? Capaz que acá hay muchas motos

P8: O allá al fondo hay una placita

E: Ah, dale si pasa mucha menos gente

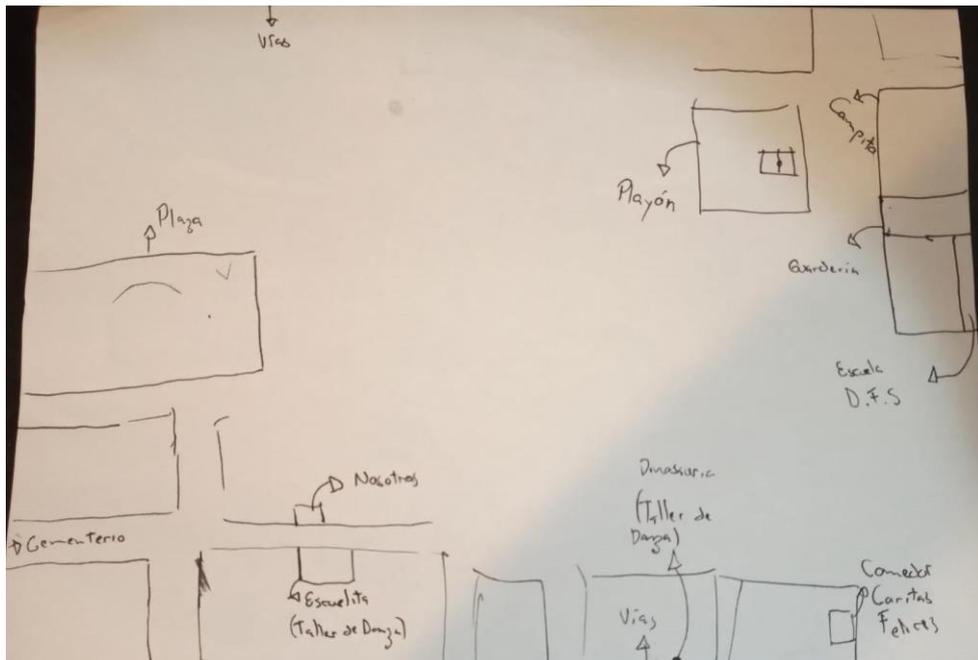
P10: Si está más vacío

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

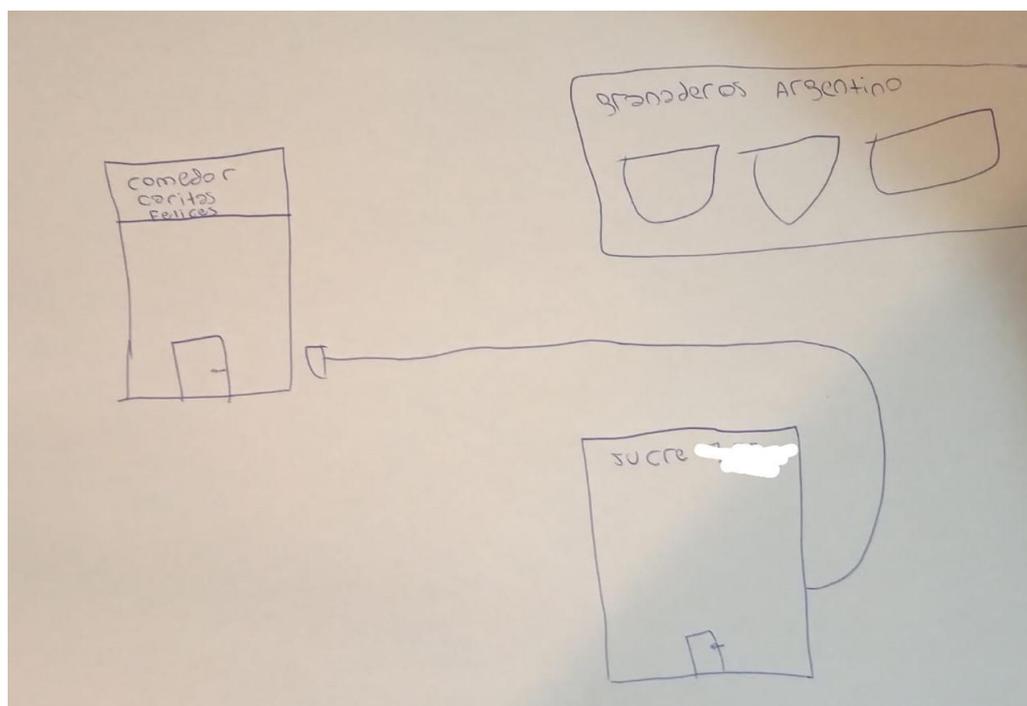


Fotografía 26. Realización del mapa de P8, P9 y P10, en octubre de 2022.

Aquí el registro de lo obtenido:



Fotografía 27. Mapa realizado por P8, P9 y P10, octubre 2022.



Fotografía 28. Mapa realizado por P7 en octubre de 2022¹²⁴.

Las referencias espaciales no son fieles, en sentido de exactas a cómo se distribuyen en el barrio o en términos de escala incluso. Son representaciones del barrio, de los adolescentes entrevistados en esa oportunidad. “Ir al fondo” como dijeron en el relato, significó ir hacia unos de los paredones del cementerio. Se puede ver así cómo se materializan las segregaciones mencionadas por Segura (2006).

P7: Bueno para mí lo más importante sería la entrada del barrio, la de los granaderos, pero no sé cómo hacer una calle

E: Si querés hacé como espacios. No hace falta que sea demasiado

P7: Bueno, voy a hacer así nomás. No parece una calle esto

E: Y después ahí pone si querés como para que después yo me acuerde si querés ir poniéndolas las calles, qué lugares son

P7: Lo importante también sería el comedor.

E: Bueno

P7: Hago una casa, no se

E: Sí, si o un circulito o cuadradito

P7: Bueno y hago mi casa

E: Si querés dibujar algún camino que hagas vos, alguna calle, la casa de alguien

P7: Ponele que algo así hago yo porque agarro todo esto, toda aquella cuadra, voy todo derecho y agarro el comedor.

E: ¿Sería la Castelli esa?

P7: Sí, creo que esa es la Castelli y después doblo en la cuadra del comedor que no me acuerdo la calle.

E: Marcos Juárez

¹²⁴ P7 colocó como referencia la dirección de su hogar, por ello la edición borrando la numeración del domicilio.

P7: Bueno eso es lo más importante para mí, el comedor y mi casa

E: Esta re lindo

P7: Pero mirá esto, no parece una calle

E: No importan, es para que yo me dé cuenta cómo te ubicas vos en el barrio, nada más, no te preocupes.

Comunicación grupal con P7- 15 de octubre de 2022

Las entrevistas con estas metodologías creativas (Culhane y Elliott, 2016) permitieron acceder a los entornos sensibles (Thibaud, 2001) o en un sentido similar lugares significativos (Lefebvre, 2020b) En el fragmento de la entrevista, P7 reconoce como sensibles o significativos la “entrada” del barrio, la calle Granaderos Argentinos que se encuentra paralela a las vías del tren ya la ruta Nacional N° 9. Por otro lado, nombra como importante el comedor comunitario e incluso dibuja una flecha que indica el recorrido desde su casa a ese espacio de su vida cotidiana.

P4: Sí, me queda muy cerca todas las cosas, y yo iba a los talleres esto que el otro que había ahí al frente y si, o sea, era lindo vivir al frente porque no tenías hora por decirlo así porque ponele uno que vive a 3 cuadras tiene que salir... bueno, yo saldría 5 minutos antes cosa de caer a horario, pero me acuerdo que ustedes venían y ya estábamos todos afuera me acuerdo y a mí lo que me hacía solamente mirar por la ventana y cruzarme porque yo veía todo lo que pasaba ahí al frente...

E: Claro vos como estado ahí al frente ves como todo el movimiento...

P4: Claro, veo todo lo que pasa ahí al frente de mi casa...

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

Así como P7 reconoce al comedor y a su casa como los espacios más importantes de La Calera según su vida cotidiana, al momento de la realización del taller, la territorialidad del mismo estaba marcada por su cercanía. P4 sólo tenía que ir “al frente” para ir a los encuentros de danza o incluso podía mirar por la ventana para saber qué pasaba en el taller.

E: Era para que no nos duela nada al otro día... Otra foto que te pueda mostrar... a ver... esta ¿Cuál es este lugar?

EM: El taller...

E: ¿Cómo se llamaba ese salón?

P1: ¡Ay! La escolita...

E: ¿Y cómo era ese lugar ahí? ¿Qué hacíamos ahí adentro?

P1: Dar clases...

E: ¿Y te acordas cuando ibas al taller? ¿Cómo era tu camino hasta el taller?

EM: Fácil...

E: (Risas) ¿Por qué era fácil?

P1: Porque era acá a la vuelta...

E: Y después cuando salías del taller ¿Qué hacías, te venías acá?

P1: No, me iba al comedor

Comunicación personal con P1- 15 de julio de 2022

Entrar, salir, bailar y encontrarse, todo se intensificaba (y aún en la actualidad). Muchas de las prácticas habituales y cotidianas se realizan dentro del barrio, creando así un espacio denso (Hernández et al., 2015). P1 reconoce que el camino al taller era fácil porque vive a la vuelta. Las cercanías de los espacios permitieron que los niños y niñas del barrio pudieran asistir al taller sin la compañía de personas adultas que habría requerido si se daba en otro punto (más lejano) de la ciudad. Los recorridos por el barrio eran un hábito, un camino conocido por donde se “pasaban a buscar”.

E: Y por acá por el barrio ¿Se mueven por todo el barrio o más o menos...?

P3: Siempre el mismo recorrido...

P2: Porque no es muy grande, así que te conoces todo de punta a punta, a todos...

E: Pero se manejan por los mismos lugares o...

P31: Si, por que no es muy grande, entonces es como si querés ir a la plaza podés ir por cualquier lado, porque la cuadra que vayas va para la plaza...

Comunicación personal con P2 y P3- 21 de julio de 2022

Tal como se dijo más arriba, las fronteras simbólicas y materiales en el barrio, están marcadas por las vías del tren y del cementerio. Las fronteras como abstracciones mentales (Spíndola Zago, 2016) funcionan en el barrio de manera bien concreta, marcando adentro/afuera y atrás/adelante.

E: Y las vías del tren ¿Qué onda? Porque pasan acá cerquita y eso...

P2: Bueno es como que te da miedo a la vez, porque por ej. Mi mamá no puede levantar para arriba por el tema que vibra todo... y bueno... es un tema vivir al frente y un peligro para los chicos...

E: Claro, la Calera es hasta...

P2 y P3: Hasta el Boulevard... del Boulevard hasta acá atrás...

E: O sea hasta la Granaderos Argentinos ¿no?

P2 y P3: Hasta el Boulevard Vélez Sarsfield... si, está el Boulevard y está la entrada...

Comunicación personal con P2 y P3- 21 de julio de 2022

El tren no sólo es una barrera simbólica, sino que es la representación de un peligro latente para las familias. Circulan versiones de “magia negra” en torno al cementerio, los miedos por los (ya ocurridos) accidentes en las vías del tren, los grupos de jóvenes en las esquinas, la basura acumulada y otras situaciones que condicionan y/o modifican sus recorridos por el barrio.

E: ¿Qué lugares del barrio son más o menos por donde andas, por donde caminas?

P5: Por todos lados...

E: ¿Y hay alguna parte del barrio que te guste más que otra o menos que otra?

P5: Por ejemplo, por la parte solamente que más me gusta andar es en esa donde vivo yo porque en las otras este re peligroso

E: O sea vos te manejas por ésta, bien al frente de las vías digamos...

P5: Sí

E: ¿Y no entras?

P5: Si, de aquel lado digo yo...

E: ¿Cuál sería?

P5: Del lado de mi casa

E: ¿Por ahí si te gusta?

P5: Sí

E: ¿Y por donde no te gusta?

P5: Por todo el otro barrio...

Comunicación personal con P5- 25 de septiembre de 2022

P5 pone de relevancia “el otro barrio”. Ella vive sobre la “otra entrada” al barrio, distinta de la que marcaba más arriba P7. En las narrativas se pueden ver distintas percepciones espaciales del barrio, pero a la vez con un punto de encuentro. Mientras que, para él, el fondo es yendo hacia la casa de P5, para ella “todo el otro barrio” es la zona de la casa de P7. Se desprenden de estas referencias entonces, formas de ver al barrio dividido y distintos fondos y entradas.

P4: No, si este barrio es como que no... es conocido por el nombre, pero no por donde está... porque todos dicen ¿Dónde vivís? O esto que el otro La Calera y dicen ah y ahí te preguntan dónde queda como que da más imagen el cementerio que se puede llegar a ver que el barrio. Pero ahora que le pusieron luces, porque tiene luces nuevas, ahora sí más o menos se ve y le da otra imagen al barrio porque cuando antes estaba todo así de tierra le daba más mala imagen al barrio pero ahora que está asfaltado...

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

En este fragmento de la entrevista, P4 resalta que muchas personas no saben dónde está el barrio y que es más simple referenciarlo por el cementerio. La luminaria en la calle y el asfalto mejora la presentación del barrio.

Experienciar la ciudad y los espacios que se habitan, lejos de remitir a un acto particular/individual, señala los modos socialmente construidos y aceptados (Cervio, 2020a) Vuelve aquí la idea de lugar practicado de De Certeau (1999), los espacios se ven transformados y habitados constantemente y transitados de distintas maneras.

Las y los adolescentes entrevistados dan cuenta de sus recorridos y caminos, evitando algunos y prefiriendo otros.

E: Y vos por acá por el barrio, ¿qué recorridos haces, por donde te gusta caminar?

¿Tenés algún recorrido que haces siempre?

P11: Yo siempre prefiero estar lejos del barrio

E: ¿Por esto que me estabas contando antes?

P11: Claro, sí. No me... no sé. Primero que no saludo ni a la gente, pero no me gusta estar acá, no me gusta.

E: ¿Y tenés ganas de irte a vivir a otro lado o por ahora no?

P11: Sí, ahora que mi pareja empezó a trabajar en otro lado, me estoy haciendo la piecita en Los Olmos. Y en una de las partes que es tranqui, así que sí, tengo ganas de irme de acá.

Comunicación personal con P11- 22 de octubre de 2022

En esta misma sintonía, al igual que unas páginas atrás P4 mencionaba, a P11 le interesa irse del barrio porque no se relaciona con nadie. Los Olmos es también un barrio popular de la ciudad lo cual no necesariamente significaría un cambio estructural en sus condiciones de vida, pero ella lo percibe como una opción para alejarse de La Calera, aunque sea en la “parte más tranqui” de Los Olmos. Con este relato se puede ver que no existen formas unívocas de vivir en el barrio.

“El lugar es fuente de identidad y en la frontera difusa entre vivienda, barrio y ciudad se construyen no solo edificios, sino también sentidos de pertenencia” (Soldano et al., 2018, p. 19). De esta manera, el cementerio es un espacio habitado de manera estratégica. Los espacios tienen tiempos y edades que varían según los intereses y emociones. Para otras personas, lo que puede ser un espacio de miedo o de inseguridad, para otros es un espacio totalmente habitual y parte de su vida.

E: ¿Qué onda cuando ven... por ejemplo cuando una persona no conoce el barrio se va por la ruta, casi que no se ve el barrio viniendo de afuera?

P8: Yo por ejemplo una vez, bueno varias veces me acompañaba al colegio un amigo. Y veníamos por adentro del cementerio y le asustaba el cementerio. O no quería entrar al barrio porque no lo conocía

E: ¿Por el cementerio o por el barrio?

P8: Por los dos, para decir la verdad. O sea, por el cementerio decía en joda, porque nunca había pasado por adentro, y como yo vivía para el mismo lugar le decía "vamos por acá, no pasa nada". Pero me dice que cómo hacía para pasar todos los días por ahí porque a él le daba cosa.

E: Claro, ustedes al estar acá...

P9: Es natural ya pasar por ahí

P8: Obviamente yo no voy a ir a las doce de la noche a meterme en el cementerio.

Está cerrado y además, no, no...

P10: No

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

Siguiendo el relato de P8, P9 y P10, el cementerio se asume como una frontera que genera los márgenes del barrio (Pavcovich et al., 2012) entendiendo que no son neutrales y que operan como nexos entre distintos espacios de la ciudad (Cravino, 2006). La noche también es un momento de resguardo, ya que el barrio tiene tiempos y horarios (Hernández et al., 2015).

E: Y bueno la misma pregunta con la vía del tren, porque también el barrio tiene las vías de los dos lados

P10: Como encerrado por las vías

E: ¿Ustedes las cruzan? ¿Qué onda con el tren?

P9: Yo las cruzo para ir al colegio

P10: Si, todos las cruzamos para ir

P9: Y cuando vuelvo siempre, cuando salgo temprano salgo como a las 12 y siempre siempre pasa el tren por ahí. Yo a veces, la mayoría, tengo que esperar que pase, pero más allá de eso nada raro. Están ahí las vías del tren y no afecta.

P8: Yo cuando vuelvo no pasa nada, ni un tren

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

Lo que para muchas personas representa un peligro (las vías del tren) para P9 y P10, forman parte de su vida cotidiana. La identidad de las chicas y los chicos entrevistados tiene una fuerte impronta marcada por su territorialidad, en el sentido que construyen sus mundos sociales pensando y actuando en su entorno físico y simbólico.

En este marco, el proceso de configuración de identidades se articula con el territorio ya que las dinámicas del mismo intervienen en los sentidos y en las prácticas del habitar un espacio. Gravano (2003) expresa que “lo específico de la identidad es el contraste objetivo y vivido en relaciones de alteridad, lo que implica su referenciación en prácticas y representaciones” (p. 259).

P6: La Calera tiempo atrás era medio feo, porque.... No estuve viviendo tantos años como acá la P3, pero si estuve vivienda acá un tiempo... antes acá había en la esquina juntada personas, tomaban se drogaban todo y antes acá se escuchaban disparos y pasaba la policía a cada rato acá y era medio bravo... Yo en la parte que estoy viviendo por acá siempre fue más o menos tranquila, por allá más al fondo si era medio intranquila...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

En este fragmento nuevamente se pone en evidencia que existen diversas partes del barrio y también se referencia la existencia de un “fondo”.



Fotografía 29. "Somos los pibes del fondo". Tomada el día 23 de julio de 2023.

“Los pibes” se pronuncian como “los del fondo”. Esta imagen tiene varios elementos interesantes: una “chala” de cannabis, la frase “somos los pibes del fondo adictos al kilombo”, la leyenda 24/7 (a toda hora, todos los días de la semana), un escudo con el número 74, la LC en la parte superior del mismo y, finalmente, una cara de alguien fumando. Esta fotografía fue tomada en julio de 2023 y se encuentra en la zona de las casas que pertenecen al proyecto de viviendas municipales. Esta pintada, es similar a otras que existen en La Calera, se corresponde con una estética del barrio. Se puede leer esta expresión como una caracterización de aquellos grupos de jóvenes que generan diferencias entre los y las chicas de La Calera y que muchas veces intentan evitar en el barrio.

El paso del tiempo y el cambio de etapa en la vida de estos adolescentes que fueron niños y niñas en el taller, dan cuenta de una visión un tanto crítica del barrio. Espacios que antes eran de disfrute o de encuentro, hoy son marcas que hay que esquivar o prácticas con las que no se sienten identificadas o identificados. En la conversación con P4, relata una situación en la que una noche unos jóvenes no lo dejaban “entrar”

por uno de los accesos sobre las vías y uno de ellos casi le pega “porque estaba ciego” (segundos antes habían tirado piedras a unas personas que pasaban por ahí). Finalmente, uno advirtió que se trataba de P4 y no le hicieron daño. En el texto *¿Quién lleva la gorra?* (Colectivo Juguetes Perdidos, 2016) se preguntan sobre las posibilidades de acción y responsabilidades en los barrios ante situaciones de violencia y entiende que, muchas veces, el miedo es el trasfondo de las relaciones con los vecinos. “¡eh! ¿qué te pasa? no te desconozcas si vivimos en el mismo barrio” les dijo P4.

Resulta aquí relevante recordar el dinamismo y la construcción constante de las identidades y de los espacios. Barrios que se construyen con relación a una ciudad (Cravino, 2006; González et al., 2012). El barrio es donde está la familia, es donde se dan los conflictos, donde se compran las cosas para el día a día, donde se baila.

5.4 Cierres y aperturas de este capítulo

En este apartado, se han abordado las características de *Danza al Frente* en relación al territorio y la identidad. Bajo estos grandes temas se abordaron los estigmas, las vergüenzas y los orgullos de los y las participantes del taller, analizando sus narrativas mediante las entrevistas y las notas de campo.

En este capítulo también se analizó la organización barrial y los límites físicos y simbólicos que confluyen en una particular forma de habitar el espacio por los y las vecinas de La Calera.

Lo abordado en este apartado permite avanzar hacia el siguiente capítulo denominado “Crear, emocionarse y danzar” en el que se abordan los aspectos creativos, las memorias y recuerdos en torno a aspectos más emocionales, tanto de las talleristas como de los niños y niñas.

Capítulo 6 - Crear, emocionarse y danzar

Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida. -

Chavela Vargas

En este capítulo se observan y analizan las relaciones entre la creatividad, las emociones y los cuidados. Es un entrelazado entre las prácticas artísticas comunitarias que se vieron al inicio de esta tesis, esto es: las posibilidades de poder crear arte de manera colectiva y horizontal, y la generación de vínculos en esos procesos.

Partiendo de la construcción de lazos de confianza se crearon espacios de encuentro y de compañía, a veces en clave de amistad y pares, y otras desde personas adultas con niños y niñas. Las memorias y narrativas se presentan para recordar cómo funcionaba el taller, cómo se bailaba y cómo se gestiona la alimentación y la organización de ella. Este capítulo finaliza con un apartado que aborda cómo se transitó el cierre de *Danza al Frente*.

6.1 Recuerdos, memorias y narrativas

El tiempo es uno de los factores fundamentales que se viene considerando en esta tesis. Teniendo en cuenta que las personas entrevistadas fueron parte del taller entre ocho y cinco años atrás, es importante pensar que sus recuerdos están atravesados por el paso del tiempo y en especial para los niños y niñas que hoy son adolescentes, ya que se encuentran en una etapa bien distinta de sus vidas. Maynes (2008) plantea que cuando se miran retrospectivamente las infancias, se descubre la formación de su identidad.

Tal como se abordó en el apartado metodológico, las entrevistas fueron hechas en algunos casos a modo de disparadores de algunos recuerdos. En esos encuentros, surgían frases como “qué chiquitos que éramos”, “mirá lo que era mi hermano” o también reconociéndose desde otros lugares en sus familias, grupos de amigos y amigas, la escuela, el barrio.

Joël Candau (2006) plantea que la memoria y la identidad están tan profundamente ligadas y que de hecho, son inseparables. Entiende que no puede haber identidad sin

memorias y sus respectivos recuerdos, olvidos y silencios. Tener estos recursos, permite tener “conciencia de uno mismo en la duración” (p.116).

Nora (1998) en *La Aventura de Les lieux de mémoire* plantea que los lugares de memoria pueden ser simples memoriales, lugares materiales, monumentos o lugares históricos, ceremonias conmemorativas, emblemas o divisas, hombres-memoria, instituciones típicas o códigos fundamentales o nociones más elaboradas (Casella, 2022c).

La gama de objetos posibles es, de hecho, infinita. Todo radica en la coherencia del ensamblaje, encaminada a hacer aparecer «la imagen en el cuadro», y en el arte de la ejecución, destinada a poner de relieve un espejo de la identidad, una lente de refracción, un fragmento simbólico de un conjunto simbólico (Nora, 1998, p. 20).

De esta manera, recorrer una historia de un grupo de danza con niños y niñas en un barrio popular de Villa María se presentó como una posibilidad de crear un lugar de memoria. Pensar las memorias de *Danza al Frente* es construirlas y que estén en constante movimiento. Esta construcción es necesariamente desde el presente, pero con una mirada hacia el pasado y como un espacio reflexivo.

Cuando decimos que un testimonio no nos recordará nada si no queda en nuestra mente algún rastro del hecho pasado que tratemos de evocar, no queremos decir que el recuerdo o alguna de sus partes haya tenido que subsistir igual en nosotros, sino que, desde el momento en que nosotros y los testigos formemos parte de un mismo grupo y pensemos en común en determinados aspectos, seguimos en contacto con dicho grupo, y somos capaces de identificarnos con él y confundir nuestro pasado con el suyo. Cabría decir, del mismo modo: desde ese momento, no tenemos que haber perdido en absoluto la costumbre ni el poder de pensar y acordarnos como miembros de un grupo del que dicho testigo y nosotros mismos formamos parte, es decir, utilizando todas las nociones comunes a sus miembros. (Halbwachs, 2004, p. 29)

En esta cita Halbwachs remarca la idea de que las personas siguen conectadas por los recuerdos, por lo que, de alguna manera, contienen un pasado común. Niños y niñas del barrio, hoy siendo adolescentes se reconocen con una historia que identifica sus infancias siendo el barrio el territorio que abraza ese camino comunitario.

Con Jelin (2002) se puede hablar de memorias compartidas en el marco de relaciones sociales y de pujas de poder. La autora entiende que existen tensiones entre lo individual y lo colectivo. En ese sentido, si bien no todas las personas entrevistadas recordaban lo mismo sobre algunas situaciones o preguntas puntuales, hubo puntos de encuentro y respuestas en el mismo sentido.

Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social (...) y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos (p. 22).

Pollak (2006) se pregunta acerca de la constitución de la memoria, tanto colectiva como individual. Entiende que existe un doble proceso: por un lado, aquellos acontecimientos vividos en primera persona, y otros, de manera indirecta, pero que de alguna manera los vive como propios. En este marco, esta tesis se interesa por rescatar las memorias individuales, entendiendo que no son unívocas y tienen matices, pero dándole especial importancia a los elementos que se presentan como comunes entre las experiencias. Sumado a esto, se suman los recuerdos que tienen que ver con lo mencionado en el apartado de autoetnografía.

T2: Bueno, en realidad acá voy a remitirme a mi memoria que es muy mala, pero creo que... más allá de los pasos, que había que no había, bueno de manera objetivable ¿no? Como bueno había una organización social se juntaban, bla bla, creo que lo principal fue un motor interno, de interés, por llevar un espacio de danza a un sector popular, y poder trabajar desde... o sea todos los objetivos que se puedan plantear... sociales, individuales, emocionales, físicos, etc. desde lo que implica la danza como expresión, y ese motor interno, si bien yo... me parece que es grupal, que tiene que ver con un... un estadio, una etapa, sí, creo que una etapa, una capa, un tiempo específico que estábamos en el grupo de danza, que estábamos más consolidadas como grupo, las relaciones interpersonales estaban fuertes, habíamos tenido experiencias muy intensas y muy fructíferas digamos, no solamente desde lo que producíamos y mostrábamos sino también en las relaciones personales y creo que hace eso, la consolidación del grupo y de la confianza como para poder atreverse a iniciar algo desconocido que no había recetas ni nada ni alguien a quien seguir... creo que también hay como individualidades y para mí la T1 fue una individualidad re fuerte en ese proceso... porque ella estaba como muy motivada muy segura y medio que nos acarrea al grupo, entonces qué se yo, si bien... por eso... era necesario el grupo, pero también me gusta ahora, no sé, poder resaltar esa fuerza en lo motivacional y en la seguridad que tenía ella en ese momento y eso más el grupo más la situación en el barrio y la suma de muchos factores hizo que sea posible.

Y en un primer momento comenzamos a convocar a este espacio, este taller, que lo llamamos como un taller, un taller de danza y convocamos desde lugares más fuertes para convocar que era un comedor comunitario en La Calera

Comunicación personal con T2- 10 de diciembre de 2020

En esta entrevista, T2 se reconoce como alguien que tiene “muy mala memoria”. Sin embargo, lo que la misma remite, no tiene que ver necesariamente con una secuencia temporal o cronológica, sino con el poder de recordar aquellos procesos colectivos y qué significaron en la vida de los niños y las niñas, en las identidades sobre el barrio y también sobre las vidas de las talleristas. T2 menciona que T1 fue una de las talleristas en movilizar el proyecto, sin embargo, después logra recordar cómo se fue gestando ese espacio poco a poco.

Las narrativas sobre el pasado implican una selección (Jelin, 2002). Las memorias son tanto colectivas como sociales dado que se comparten, allí donde son lazos de pertenencia, solidaridades y sociabilidades (Da Silva Catela, 2006). Además, las actividades colectivas se ven representadas siempre en espacios físicos, por lo que las memorias siempre vuelven a ese lugar (Halbwachs, 2004).

Podemos, por lo tanto, decir que *la memoria es un elemento constituyente del sentimiento de identidad*, tanto individual como colectiva, en la medida en que es también un componente muy importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o un grupo en su reconstrucción de sí. Si asimilamos aquí la identidad social a la imagen de sí, para sí y para los otros, hay un elemento de esas definiciones que necesariamente escapa al individuo, y por extensión al grupo, y este elemento es el Otro. Nadie puede construir una auto imagen exenta de cambios, de negociación, de transformación en función de los otros. La construcción de la identidad es un fenómeno que se produce en referencia a los otros, en referencia a criterios de aceptabilidad, de admisibilidad, de credibilidad, y que se hace por medio de la negociación directa con otros. Vale decir que memoria e identidad pueden ser perfectamente negociadas, y no son fenómenos que deben ser comprendidos como esencias de una persona o un grupo (Pollak, 2006, p. 38).

Pollak escribe que la memoria es también un sentimiento de identidad y que permite una reconstrucción de lo colectivo y que necesariamente se piensa desde una perspectiva no esencialista y en relación a los otros. Esta afirmación es fundamental para pensar que la identidad del barrio y del taller, se construyeron, como ya se estuvo diciendo en el capítulo 5.

Connerton (1993) plantea que las narrativas de la vida están interconectadas, así como nuestros pasados que se conectan en las memorias del presente. En relación a

las infancias, interesa en este momento recuperar las narrativas de los niños y niñas. Tal como se dijo anteriormente en el apartado de territorio e identidad, es interesante rescatar las perspectivas de las propias personas (Ricoeur, 1999; Somers, 2017). En este marco, la propuesta de esta investigación es que niños y niñas sean parte de la creación y la memoria de sus propias infancias. Si bien en la actualidad son adolescentes, la idea fue recordar su trayectoria en el taller.

Hay en las Ciencias Sociales una ausencia de fuentes con la perspectiva de los niños y las niñas. Es por ejemplo un problema de la Historia la falta de registros por parte de ellos y ellas y en ese sentido, la historia de las infancias y juventudes está contada por personas adultas (Maynes, 2008). En este marco, las narrativas de los niños y niñas se enmarcan en la propuesta de los conocimientos situados ya mencionados, en tanto se evitan afirmaciones y relatos totalizantes para proporcionar una visión de la historia y de la vida de las infancias de manera localizable (Balasch y Montenegro, 2003).

Como se dijo más arriba en el apartado de metodología, también se hizo uso de la herramienta fotográfica como recurso para despertar recuerdos.

Un diálogo que es también entre quien apesó ese instante en el correr inclemente de los días y en ese lugar del mundo –la fotografía es tanto temporal como espacial y, por ende, *un lugar de memoria*– y quien se asoma a ella, por azar o por necesidad, en una búsqueda o un encuentro. (Arfuch, 2020, p. 9)

Las fotografías fueron un soporte fundamental para poder pensar un pasado en común. Es en este punto donde las narrativas individuales se ponen en diálogo con las colectivas, buscando puntos de encuentro entre los pasados de las personas.

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al renombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015, p. 172)

Las emociones son parte de estos recuerdos, ya sea mediante las fotografías o por las propias memorias de las personas entrevistadas se pudieron recabar algunas

cuestiones vinculadas con las sensibilidades y afectos de las talleristas y participantes. Retomando aquí lo más arriba mencionado “poner el cuerpo” como dice Cabrera (2017), se trata también de que las memorias se acerquen al sudor de los cuerpos al decir de Ahmed.

La memoria entonces, se reconstruyó en esta tesis a través del uso de las fotografías poniendo en diálogo las narrativas de los pasados, tratando de recuperar una historia colectiva. En este marco las infancias del barrio, como dice Maynes (2008), van teniendo un lugar en su propia historia para dejar de ser contada exclusivamente por voces adultas. En esta tesis entonces, entran en conversación los recuerdos de las talleristas con las narrativas y memorias de los niños y las niñas.

Tal como dicen Arias Cardona y Alvarado Salgado (2015) narrar también es ir a la búsqueda de las emociones. En los apartados que continúan, se ponen de relevancia las sensibilidades y recuerdos de las personas que participaron del taller en sus distintas etapas y procesos.

6.2 Creatividad colectiva: un espacio de negociaciones, co-protagonismo y danza

La posibilidad de crear espacios co-protagónicos tiene que ver con un ejercicio de romper con el sentido común acerca de las infancias (Cussiánovich, 2010). En relación al taller *Danza al Frente* como ya se mencionó más arriba en el capítulo 1, la danza comunitaria se abordó desde una perspectiva de horizontalidad y grupalidad, buscando la creatividad y la libertad de movimientos de los niños y las niñas.

En el espacio taller se intentó desarmar las prácticas adultocéntricas y, muchas veces violentas, que tienen los espacios más tradicionales de danza (Casella, 2022d). En el taller se buscaba, como ya se dejó presentado en el capítulo 4, que las infancias tuvieran un espacio propio y que fuera un lugar de comodidad para construir de otras maneras (Lynton Snyder, 2006). En muchas ocasiones, se trató de generar oportunidades de escucha y de diálogo:

“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 puede variar la velocidad, la dirección o sumar los pies. 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 parecía 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 (Casella, 2022d, p. 90).

Una infancia co-protagónica tiene que ver con la posibilidad de construir espacios menos jerárquicos en relación a las infancias. Si bien no se va a tratar de una “infantocracia” (Alfageme et al., 2003), se van a poner en equilibrio los intereses de todas las personas en tanto diálogo intergeneracional y situado (Morales y Magistris, 2019a, 2019b).

*No fueron muchos. Hace algunas clases que faltan varios.
Hicimos una ronda inicial, pero estamos tratando de no hacerlo tan largo como otros años.
Hicimos entrada en calor con T5 en ronda, trabajo de articulación y rotaciones.
P11 y A habían llevado una canción de reggaetón que querían bailar. Para “negociar” la hicieron con la coreo de contemporáneo.*

[Nota de campo-19 de abril de 2018]

Con el paso del tiempo los niños y niñas comenzaron a apropiarse del espacio y a ser ellos y ellas quienes propusieran las dinámicas de los encuentros y formas de estar y habitar el taller.

P1 y P2 le enseñaron diagonal al resto.

[Nota de campo-26 de agosto de 2015]

*Ronda, qué me gustó, qué no y qué me gustaría que pase mañana. Caminata con distintos movimientos y formas de caminar con la música que trajeron ellos.
Ejercicios de calma, masajes de tobillos. Bailan con un tobillo sobre la otra pierna (sentados) Ejercicios bailando Ulises Bueno. Pasan por grupo a presentar coreos con las canciones.*

[Nota de campo-14 de abril de 2016]

El espacio del taller, daba la oportunidad de que cada niño, cada niña pudiera estar presente de una manera activa y propositiva. Dado que la danza comunitaria se interesa por la construcción colectiva de las composiciones coreográficas (Chillemi, 2016) siempre fue importante que el taller diera la confianza de “mostrarse” con los compañeros y compañeras.

Algo que nos llamó mucho la atención fue que P8 “lideraba” su grupo. Muy divertido fue cuando los más chiquitos pasaron a hacer lo que habían preparado y dijeron que se llamaban “los chiquitos” jaja, muy divertido estuvo.

[Nota de campo-17 de agosto de 2017]

Una de los momentos más frecuentes era la disposición en semicírculo de todo el taller y luego, pequeños grupos iban presentando ante el resto lo que habían estado creando durante el encuentro.

Retomamos María la Paz. Se separaron en grupos y a la secuencia les pusieron un cambio de dirección, giro y salto. Después los mostraron por grupos.

[Nota de campo-23 de septiembre de 2015]

E: Si vos le tuvieras que contar a alguien ¿Qué era el taller de danza? ¿Qué le dirías?
P5: Que empezábamos de a poco, que elegíamos la música y después la coreo y las que no sabían ayudábamos y que era solamente en el barrio para chicos y chicas...
E: ¿Y vos ayudabas así cuando no les salía la coreo?
EM: Sí, solamente a dos porque no me hablaba con casi ninguna...
E: ¿Y a quién ayudabas?
P5: A la P y a la E

Comunicación personal con P5- 25 de septiembre de 2022

Entre juegos y cuartetos, reggaetón y otras músicas los niños y niñas se ponían a bailar y a compartir en grupo. Con el paso del tiempo, fueron ampliando su confianza para poder acompañar los procesos corporales de sus compañeros y compañeras.

E: ¿Y vos qué te acordás del taller de danza? ¿Qué te gustaba hacer?
P7: Me gustaba cuando hacíamos tipo juego, la ronda y cada quien hacía una parte y después pasaba otro y así damos la vuelta. Eso es lo que más me gustaba del taller.

Comunicación personal con P7- 15 de octubre de 2022

Una de las metodologías más frecuentes del taller era la creación de una coreografía colectiva en la que cada uno, cada una iba sumando un movimiento y se iba repitiendo la sumatoria de manera progresiva. Este ejercicio desafiaba a que cada participante estuviera atento o atenta a lo que compañeros y compañeras iban sumando a la coreografía. No necesariamente era una composición que se retomara en otros encuentros, sino que daba la oportunidad de crear en unos pocos minutos una sumatoria de movimientos y recordarlos.

Otro de los intereses en el campo de la danza comunitaria es que las personas participantes tengan la libertad de movimiento, como se dijo más arriba (Kalmar, 2019) Dado que esta expresión artística se caracteriza por la participación de personas que no son bailarines o bailarinas profesionales, no es un objetivo buscar la profesionalización o excelencia en la calidad de los movimientos. Sin embargo, no se dejaba de tener presente que el arte era algo que tenía un lugar primordial.

La mayoría de los niños y niñas no habían participado en otras actividades artísticas corporales. En el contexto de los comienzos de *Danza al Frente* también fueron surgiendo otros talleres municipales y espacios en otros barrios y en espacios públicos del centro de la ciudad que, de alguna manera, se iban retroalimentando ya que las niñas y los niños aportaban los aprendizajes en *Danza al Frente* (como piruetas de circo, ejercicios de equilibrio, percusión, etc.) y, en sentido inverso, en los talleres municipales ellos y ellas comentaban y mostraban lo que aprendían en el barrio.

P9: De otro momento que me acuerdo perfectamente fue cuando cambiamos de ritmo, no era murga, fue después de eso, que en un momento cada uno, bah no sé si cada uno, pero al menos... distintas canciones teníamos que llevar. Y yo había llevado no sé qué canción y nosotros teníamos que hacerla interpretándola. O sea, cada palabra que decíamos teníamos que representarla con un gesto y la bailamos, no me acuerdo cómo fue, pero nos la rebuscamos para hacer los gestos de la canción y quedó ahí una partecita.

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

P9 en esta conversación recuerda algunos ejercicios en los que se buscaba que pudieran experimentar algunas emociones en su cuerpo. “Interpretar” una canción muchas veces tenía que ver con cerrar los ojos, escuchar la música y ver qué “les pasaba por el cuerpo”.

E: ¿Y qué era lo que más te gustaba hacer así con tu cuerpo digamos... o que era por lo que más te gustaba ir...?

P6: Me gustaba porque aparte que también bailábamos me gustaba por cómo se manejaba el grupo, cómo se integraba el grupo... a pesar de que yo no es que tenga

amigos, pero era chiquita yo si hablaba todo, me gustaba, y estábamos todos juntos, y me gustaba por las actividades que hacíamos, salíamos todos con la remera, si me gustaba y las coreografías...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

El co-protagonismo con las infancias fue un ejercicio que no surgió desde el inicio en el año 2015. La libertad de movimiento iba de la mano de la creación de un espacio de confianza que diera seguridad de participar y expresarse en él. Tal como se dijo en el capítulo anterior en relación al estar “afuera o adentro” del barrio, en esta situación sucedía algo similar. El taller fue siendo poco a poco un lugar no sólo para bailar y moverse, sino también un espacio de encuentro donde también se contaban cosas de íntimas y se trataba de apoyar de alguna manera, entendiendo que esta confianza se genera como un lazo social y una entrega (Cervio y Bustos García, 2019).

Cabe destacar que la predisposición a un taller con estas características no fue siempre armónica ni un proceso lineal. Las talleristas hicieron foco en el respeto a los y las participantes que estuvieran al frente mostrando su secuencia coreográfica o el resultado de algún ejercicio. Fueron muchas conversaciones en las que se habló acerca de la importancia del respeto por el trabajo de las otras personas, así como también el tipo de movimientos a realizar. Con el paso del tiempo, ya algunas chicas y chicos de los más grandes eran quienes se preocupaban por transmitir estos acuerdos al resto del grupo. Muchas veces en medio de estas “muestras” al frente de todo el taller se escuchaba que pedían respeto y orden para los y las compañeras.

T3: Sí también creo que nosotras fuimos abiertas, y flexibles a ... se fue dando ... como al no tener ninguna formación puntual en la danza , porque qué sé yo no sé... si iba alguna profe de danza clásica si iba a dar danza clásica, pero nosotras fuimos con otra idea, otra apertura, abiertas a otra cosa... a mí me gustó el movimiento expresivo, libre, de lo que se iba dando, sintiendo... obviamente nosotras con una experiencia en danza contemporánea libre y otros caminos que cada una hizo, pero no es que había una técnica puntual, pero... eso, movimiento, mucho movimiento, mucha vida, mucha creación...

Comunicación grupal con T3 y T4- 27 de marzo de 2022

Lo lúdico es una herramienta fundamental en la danza comunitaria y en la Expresión Corporal ya que permite el encuentro con las otras personas que participan del espacio. En este sentido, lo que T3 caracteriza como “movimiento, vida y creación” tiene que ver con lo que Kalmar (2019) nombra como improvisación: se trata de “una actividad sometida a ciertas reglas” en la cual se muestran movimientos y espacio

para el disfrute y para el goce. Las reglas que se pueden establecer se acercan más a las nociones de consignas o disparadores y no con algo estricto.

Para la autora, algunos de los objetivos de la improvisación pueden ser:

- Descargar.
- Exteriorizar, descubrir.
- Imitar
- Interiorizar
- Desarrollar la sensibilidad, el sentido estético, la memoria, el intelecto y la imaginación.
- Reafirmar lo ya conocido
- Afianzar el vínculo entre las diversas expresiones del arte (poner en diálogo la danza, la literatura, la música, el teatro, la plástica, etc.).
- Ajustar el proceso de aprendizaje.
- Partir de la exploración para luego poder crear modelos propios.

En el ámbito de la danza se suele decir que “la improvisación también se ensaya”. Ya que, si bien es un momento más distendido y de movimiento libre, en el caso de los espacios grupales, hay que saber interactuar con los cuerpos de otras personas y con los movimientos que ellas proponen.

T4: Creo que, dentro del movimiento, inventamos entre todes, muchas danzas, creo que en función de lo que nosotras llevamos, de la experiencia que cada una llevaba para compartir y del conocimiento o el movimiento que ellos tenían también incorporado propio del barrio, de que escuchaban... de ahí creo que fue una negociación constante y fueron distintas danzas... movimientos, expresiones, hicimos clases de hip hop para poderles dar hip hop porque querían hip hop... para que fueran. (Risas) Bailamos contemporáneo con reggaetón, hicimos contact, juegos, ejercicios de confianza, hicimos... un montón... pero un montón. Fuimos con una teoría, como entramos diciendo – vamos a dar danza contemporánea expresión corporal, no fue tan fácil, no fue tan lineal el caminito... creo que sí terminamos dando algo de Expresión Corporal, algo de danza contemporánea, algo de cumbia, algo de cuarteto, algo de hip hop... y también inventamos un montón, creamos... ellos crearon movimientos... creo que fue único, no creo que haya un nombre para ese tipo de danza que creamos ahí, creo que fue la unión de muchos seres, muchas experiencias, de muchas culturas, de muchos gustos... Nosotras queríamos bailar Amelie y ellos querían bailar Rodrigo... creo que fue de minuto a minuto, del DJ¹²⁵ que estaba en el momento y... de cómo nosotras nos fuimos animando a romper la propuesta que llevábamos...

¹²⁵ Con DJ se refiere a la tarea que solía hacer alguno de los niños (en especial varones) que se acercaban al espacio, pero no bailaban. Por ello, para que siguieran asistiendo se los involucraba desde otro lugar.

Comunicación grupal con T3 y T4- 27 de marzo de 2022

T4 dice “creo que fue único, no creo que haya un nombre para ese tipo de danza que creamos ahí”. Esta frase da cuenta de lo particular de cada experiencia. *Danza al Frente* se creó a partir del aporte de todas las personas que estuvieron allí presentes. Las libertades estuvieron siempre presentes, tanto en las improvisaciones como en las opciones musicales que nombra T4, libertad para comentar algo privado en el grupo (o dejar de hacerlo), para tener ganas de bailar un día y otro no.

T2: ¡Ah! (risas) el silencio... Fue un taller de danza, eso sí, porque en La Calera hubo mucha... Hubo mucha entrega rápida de los niños con la danza, siempre les gustó y siempre fue un pensar qué tipo de danza íbamos a dar. El grupo estaba acostumbrado a danza contemporánea entonces fue constantemente – Bien los niños ¿qué música están acostumbrados? ¿Qué les gustaría? lo pensamos en el juego, al principio era juego, después iban creciendo las criaturas, iban creciendo, después nos fuimos por las danzas urbanas que era lo que más les gustaba lo que más conocían siempre hubo mucho de escucharlos a ellos a ver lo que proponían, les encantaba proponer y participar... pero sí, sí fue de danza, porque a través de la danza que pudimos descubrir o generar el espacio para que ellos hablar y se expresaran pero la danza fue lo más importante, la danza la música, para mí sí..

Comunicación personal con T2- 27 de noviembre de 2020

Con el paso del tiempo, “las criaturas iban creciendo”, lo que significó que las talleristas tuvieran presentes otros problemas que las nuevas etapas de sus vidas iban presentando. Por ejemplo, una de las chicas y uno de los chicos comenzaron una relación de noviazgo, lo que trajo aparejado algunas preguntas sobre relaciones sexuales y sobre celos. En este caso, se llamó a una reunión con las familias para conversar acerca del abordaje desde la Educación Sexual Integral, pero sólo asistió una de las niñas más grandes junto a su mamá. En relación a los vínculos con las familias, por lo general eran las madres quienes estaban más informadas acerca de las presentaciones, viajes, actividades, etc. Muchas formaban parte del comedor como colaboradoras (por lo general en la cocina) lo que solía ser un espacio de conversaciones casuales ya que al final de cada encuentro las talleristas solían acompañar al grupo al comedor para la cena (especialmente las noches de invierno).

Otros de los procesos que tuvo que ver con el paso del tiempo y la generación de vínculos de confianza fue la posibilidad de comenzar a dialogar en relación con cuáles eran los intereses. La escucha activa tiene que ver con la percepción de lo que sucede en el entorno y la presencia sostenida y continuidad de un proyecto, que cobra especial relevancia en aquellos espacios donde no había habido acercamientos a las prácticas artísticas comunitarias (Crickmay, 2003).

Como se dijo unos párrafos más arriba, el grupo de adultas comenzó a notar que los niños y niñas tenían distintas motivaciones personales y grupales en relación a los estilos musicales y de movimientos que querían realizar.

Comenzaron a llevar canciones de YouTube, música que tenían en el celular o simplemente le pedían a alguna adulta que para el siguiente encuentro llevaran lista la canción en el pendrive donde estaban aquellas canciones que por lo general se utilizaban.

T5: Bueno en cuanto a los objetivos del taller era por lo general el propósito por los niños, recuerdo haberles preguntado qué querían hacer, cómo poner nuestros propios objetivos y era siempre bailar en tal lado o ir a tal lugar. Un año uno de los objetivos fue bailar en el Anfi y llegó, así como por arte de magia y se cumplió y si como bailar en tal lugar o viajar también había sido alguna vez un objetivo. Para un video de danza en uno de los últimos años uno de los objetivos era mostrar lo que sabíamos hacer y bueno era un poco propuesto por los niños. Porque el espacio se construía para mí desde ese lugar, ellos tenían un objetivo personal y creo que nosotras como equipo tampoco teníamos un objetivo por fuera... dentro del taller en el que no participen los deseos de los niños; era como una comunidad digamos, no hay diferencia entre nosotras y los chicos... o así lo sentía yo, como estar muy al servicio de percibir que era lo que los niños y niñas estaban ahí construyendo y poder ponerle palabra, poder ponerle nombre... y después de los objetivos y movimientos corporales siempre primaba poder tener un entrenamiento de flexibilidad, fuerza, coordinación, hacíamos trabajo de piso, trabajo aéreo, y enseñábamos también lo que sabíamos hacer nosotras porque era un pasaje directo, el truco que aprendíamos nosotras se lo enseñábamos a ellos... no había filtro, y creo que en ese traspaso, se traspasaron... en esa pasada también de algo que nosotros creíamos que sabíamos hacer se transfirieron también un montón de otras cosas ¿no? Como esto que lo charlamos un montón de veces desde el Danzamble sin que mediara palabra se traspasaban las formas también de trabajo, de vincularnos, las formas de respetarnos entre nosotras, lo que queríamos hacer, lo que queríamos decir... las formas ¿no?... sin que haya habido como una cuestión de bajada de línea, se traspasó porque nosotras lo éramos y ellos recibieron así supongo...

Comunicación personal con T5- 11 de abril de 2022

T5 habla de percepción, de que no mediaba palabra. Esto tuvo que ver con años de trabajo y de danza compartida en el elenco Danzamble. De alguna manera, tal como plantea la Expresión Corporal (Chillemi, 2016; Kalmar, 2019) el encuentro entre cuerpos, personas que se conocen hace mucho tanto bailando como en términos personales, permitió que las talleristas tuvieran mucha confianza entre sí para poder abordar diversos temas en términos de respeto. Algo sobre lo que las talleristas solían charlar era que los niños y las niñas eran iguales a ellas en términos de cuestionar aspectos de las coreografías, poder sentirse libres de participar de algo o no, etc.

Estas acciones eran frecuentes en Danzamble ya que el espacio estaba construido desde esa premisa: nadie participa de algo en lo que no se siente a gusto.

T4: Porque también pasaba - ¿Cuándo vamos a bailar seño? - ¡Estamos bailando! Y las primeras clases no dimos el brazo a torcer... - ¡Nos tiramos al piso, respiramos, bajamos, entramos, salimos! Y después entendimos que no era por ahí...

Comunicación grupal con T3 y T4- 27 de marzo de 2022

T3 y T4 ponen de manifiesto cómo fue el proceso para que los deseos de los niños y las niñas comenzaran a estar cada vez más presentes en las planificaciones de las talleristas y en las formas de llevar a cabo los encuentros. Ellos y ellas daban cuenta y expresaban de manera explícita qué era lo que querían hacer y cuáles eran sus motivaciones.

E:(...) y vos decías recién que elegíamos la música... ¿Te acordás cómo era ese proceso? ¿Quién ponía una música, quién ponía la otra?

P5: No, ustedes nos preguntaban qué música nos gustaba, íbamos poniendo e íbamos eligiendo como era con un voto...

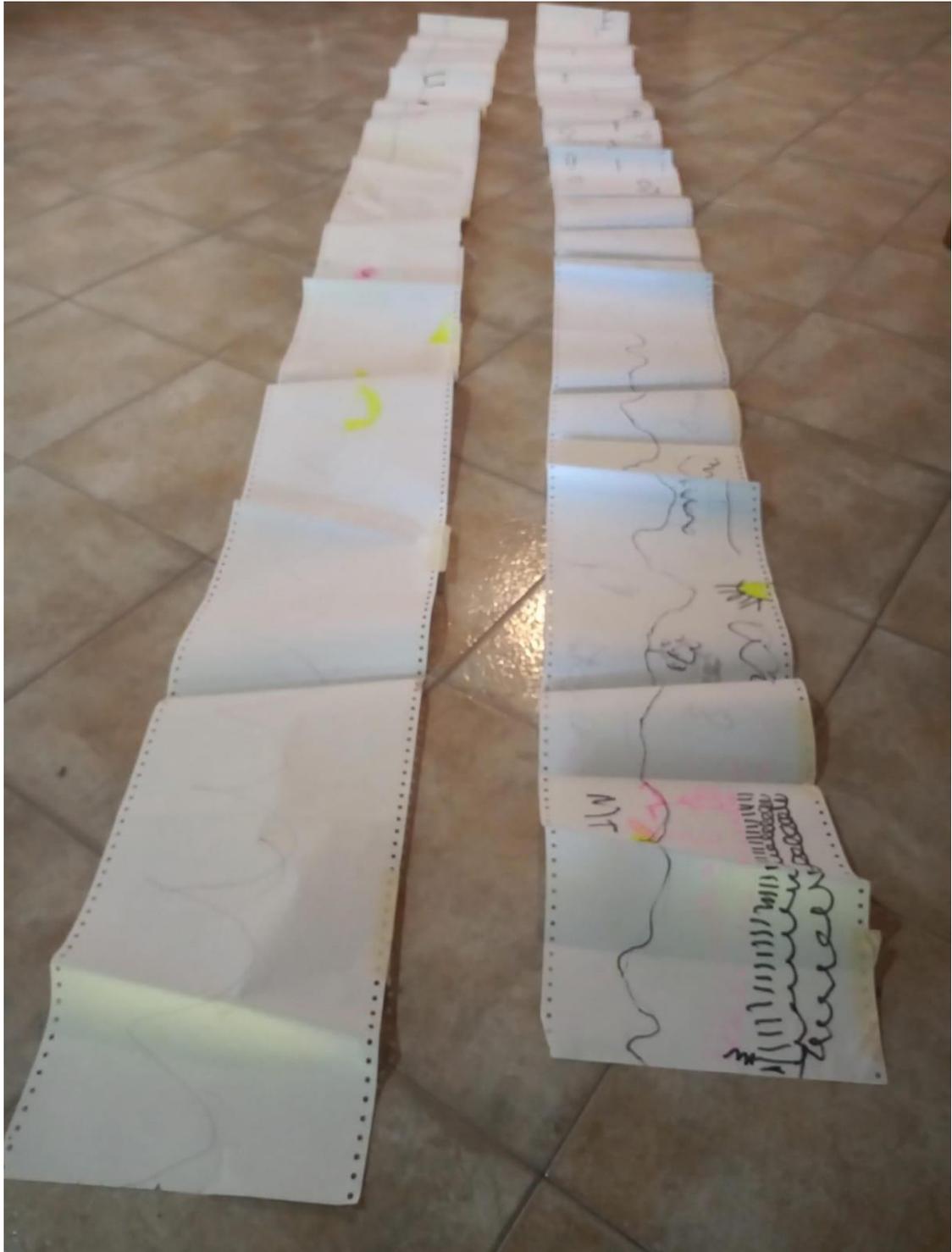
E: Claro sí, no lo había pensado, así como un voto...claro porque a veces no todos querían bailar lo mismo... ¿Y a vos qué era lo que más te gustaba bailar?

EM: Y como lo que bailábamos nosotros... no me gustaba perrear y así...

Comunicación personal con P5- 25 de septiembre de 2022

Como ya se dijo más arriba: “seño, esto no es bailar” (Casella, 2022d) fue una constante durante el primer tiempo. P5 recuerda a modo de votación que se elegía qué música se iba a bailar y cómo. “Como lo que bailábamos nosotros” se acerca a una concepción de danza propia, surgida de ese espacio y por lo tanto la hacía única. Ella era quizás una de las niñas más tímidas del taller, por lo que se sentía más segura.

Siguiendo a Kalmar (2019) nuevamente la metodología de la improvisación y el juego permitió que los niños y las niñas pudieran experimentar infinidad de movimientos sin limitaciones.



Fotografía 30. "Danzar los dibujos". Tomada en enero de 2024.

Las metodologías de trabajo fueron siendo orgánicas a lo que iba sucediendo. Si bien los encuentros eran planificados, también iban surgiendo cosas en el camino. La imagen de arriba da cuenta de una actividad en la que entre todo el grupo se iba

realizando un dibujo colectivo con trazos en el papel, para que luego esa creación fuera disparadora de movimientos desde la improvisación.¹²⁶

En la medida de las posibilidades, aquellos objetivos que demandaran más esfuerzo y organización fueron cumplidos, como el “sueño” de poder bailar en el Anfiteatro el Día del Niño del año 2016. Niños y niñas también explicitaban (por ejemplo, en el proceso de realización del video-danza durante el año 2018), que ellos y ellas querían demostrar “a la gente” que tenían habilidades y derechos a bailar y jugar.

Si bien como se dijo, se hizo un ejercicio colectivo para que sea un espacio horizontal, no estuvo exento de prácticas adultocéntricas y conflictos en torno a ello. Una de las tensiones más frecuentes se daba al momento de realizar alguna presentación en público. Cabe destacar que uno de los principios fundamentales de la Danza Comunitaria es que los lugares, roles en una coreografía son de alguna manera intercambiables porque nadie tiene un lugar de protagonismo o figura principal como suele suceder en los ballets o compañías más tradicionales¹²⁷. Dado que en la Danza Comunitaria los grupos y las personas son cambiantes, se tiene en cuenta siempre que es una posibilidad que es una presentación hay un grupo y en otra haya variantes.

Sin embargo, desde esta tesis se sostiene que uno de los elementos más importantes de las expresiones artísticas comunitarias es el territorio (Casella, 2021) y con ello su contextualidad y características propias. Lejos de recetas universales, la Danza Comunitaria que se llevaba a cabo en *Danza al Frente* se sostenía en base a acuerdos¹²⁸. Con el paso del tiempo y la confianza generada, los mismos chicos y chicas comenzaron a plantear que quienes nos asistieran a los ensayos no podrían bailar en la presentación en cuestión. Sumado a ello, las talleristas muchas veces se

¹²⁶ A modo de inspiración de actividades el sitio *Segni mossi* solía ser un canal para ello (ver (Segni mossi, 2018).

¹²⁷ A nivel internacional ya es conocido que la danza clásica o ballet representa los cánones hegemónicos de la belleza en el arte. Argentina no está por fuera de estas apreciaciones ya que las valoraciones de las expresiones artísticas se rigen con estos (Bergé et al., 2015)

¹²⁸ En los inicios del taller en el año 2015, algunos de los acuerdos tenían que ver con “normas de convivencia” ante algunos hechos violentos que habían ocurrido entre los niños y niñas. Algunos de los conflictos más frecuentes eran los insultos hacia las mujeres de las familias, en especial entre varones se desafiaban insultando a sus madres. Las peleas solían terminar en golpes entre ellos. Pero este tipo de situaciones no era exclusivo entre varones, sino que las niñas también se peleaban, muchas veces también trayendo a la disputa problemas entre sus familias que ocurrían por fuera del taller. En los primeros encuentros también sufrieron algunos agravios las propias talleristas. Ante este complejo escenario, las adultas y el grupo de participantes charlaron acerca de algunas “normas de convivencia” tales como: “no escupir, no gritar, no pegar al compañerito”, frases que eran repetidas todas las clases en las rondas iniciales.

encontraban en momentos de incomodidad cuando el grupo de niños y niñas exigía que uno de ellos no bailara.

Estas decisiones algunas veces trajeron tensiones con algunas familias (por lo general eran las mamás quienes se acercaban al taller), cuando alguno o alguna de las participantes no iba a bailar. Otras veces esto sucedía si el niño o niña era muy pequeña por lo que no se podía involucrar en la coreografía. Dada esta realidad, se acudió a realizar otro tipo de actividades para el grupo de niños y niñas más chiquitas y por ende subdividir los encuentros en dos espacios simultáneos.

Otra situación que puede ser comprendida como una práctica adultocéntrica (Alfageme et al., 2003; Duarte Quapper, 2012, 2015, 2018) es la tensión al resolver conflictos con adolescentes varones que iban al salón pero sin participar en términos artísticos o coreográficos, sino que su presencia en el salón generaba cierta incomodidad a los varones más grandes que sí bailaban o, en otro sentido, molestando con comentarios de índole sexual a las niñas más grandes. En reiteradas oportunidades se les pidió que se retiraran del lugar, comentándoles que para estar en el espacio debían ser respetuosos del trabajo de los niños y niñas y se los invitaba a ser parte del taller. Si bien había varones que participaban bailando, eran más pequeños que aquellos que se acercaban al taller con estas participaciones más “disruptivas”. Se puede advertir que, había una relación edad-masculinidad que se ponía en juego ya que, por un lado, existían los comentarios a las niñas en términos sexuales y, por otro, la burla a los niños que se decidían por bailar. Estas prácticas que reproducían estereotipos de género y violencias también eran un aspecto a conversar en la nombrada reunión con las familias que no tuvo prácticamente convocatoria.

La no participación de estos adolescentes y la dificultad para consensuar cómo podría ser otra modalidad de participación en el taller siguió siendo un asunto pendiente.

A pesar de estos aspectos que costaban resolver, también había propuestas que surgían plenamente de los niños y las niñas. Un proyecto de Extensión de la UNVM participaba en la escuela primaria del barrio en la Jornada Extendida¹²⁹ invitó a las

¹²⁹ Las “jornadas extendidas” en la provincia de Córdoba son espacios institucionales, pero consisten en otras formas de enseñanza/aprendizaje ya que adquieren lógicas de taller más participativas, con otras disposiciones de espacio, temporales y organizativas. De esta manera, se busca que la dinámica escolar adquiera una forma menos tradicional y que rompa con viejas estructuras (Stagno, 2020). Así es que no se construyen estos espacios como evaluativos sino

talleristas de *Danza al Frente* a participar una de las tardes a la institución ya que los niños y niñas que participaban del taller habían pedido que haya danza en la institución ante la consigna del proyecto de Extensión sobre cuál era la escuela ideal para ellos y ellas. De esta manera, en octubre de 2017, algunas de las adultas de *Danza al Frente* fueron a la primaria a realizar un encuentro con quinto y sexto grado.

Esta vinculación con instituciones del barrio, como ya ocurría con el comedor y la iglesia evangélica que prestaba el espacio, fue generando lazos de comunidad. En La Calera muchos vecinos y vecinas, tanto personas adultas como niños y niñas sabían de la existencia del taller y lo pudieron ver reiteradas veces en diversos espacios barriales y de otras partes de la ciudad.

*E: ¿Y qué te quedó del taller, que recuerdas, que no sé... si te sirvió de algo o no?
P6: Pasó el tiempo y yo no hablo más con las personas del barrio, pero yo... ponle que lo recuerdo las coreografías las salidas más que nada, cuando grabábamos, las salidas cuando hacíamos las coreografías, acá en el playón creo que hicimos una vez... hicimos ahí... todas las salidas digamos... era muy linda la experiencia, y me gustaba porque estábamos juntos, unidos digamos...*

E: Claro está bueno eso de grupo... Y si le tuvieras que contar... recién como me contaste a mi recién como es el barrio como si yo no lo conociera, si le tuvieras que contar a alguien de qué era el taller, qué bailábamos, qué hacíamos ¿Cómo le contarías?

P6: Le contaría que el taller se llamaba Danza al Frente, no solo estaba el barrio La Calera si no también el Botta y Las Acacias y empezaba de las 7 a las 9, 8, y bailábamos coreografías, pero no solo eso, no era solo tipo bailar, si no el grupo se juntaba, había risas, momentos, que eran lindos, las profesoras también, estábamos todos unidos y era muy lindo, hacíamos salidas, varias experiencias que no siempre estábamos en el taller íbamos a otros lados también...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

P6 recuerda aquí la participación con otros espacios de la ciudad. Interpreta que *Danza al Frente* también estaba en otros barrios (como el Botta y Las Acacias), pero en realidad a los que hace referencia eran talleres municipales que eran dictados por algunas de las talleristas. Se buscaba entonces que el arte producido no quedara “encerrado” en cada uno de los barrios nombrados, sino que pudiera haber

como expresivos, más informales donde el conocimiento adquiere otras formas. Los niños y niñas son los protagonistas de estas jornadas ya que están pensadas para que con disparadores y actividades flexibles puedan realizarlas de distintas maneras. La propuesta radica en que las prácticas educativas sean cercanas a la realidad e intereses de los niños y niñas, entendiendo que las escuelas son heterogéneas, con especificidades locales y con dinámicas culturales propias (Rockwell, 1997)

intercambio y creación colectiva, tal como se hizo en uno de los eventos más arriba nombrados.

E: Bueno creo que ya no tengo ninguna otra pregunta. Ah, qué les quedó del taller, así como una reflexión, si quieren decir algo

P9: Que pasa también, con mi curso, que parece que podemos tener diferencias entre todos o no nos conocemos o cualquier cosa, pero es lindo cuando nos juntamos entre todos y hacemos algo. Es como que se siente que somos un grupo entre nosotros y que podemos hacer las cosas bien. Porque seguramente la mayoría nos conocíamos porque vivíamos en el mismo barrio, pero no éramos amigos ni nada, pero en ese tiempo éramos todo un grupo que estábamos juntos para hacer todo lo que hacíamos. Nos juntábamos, íbamos a lugares y representábamos todos juntos, no es que uno solo era. Y eso es con lo que me quedo yo

P10: Yo también

P9: Reírnos entre todos, poder hacer cosas entre todos sin que ninguno pelee o cualquier cosa es lo que me queda.

E: ¿Quieren decir algo más?

P10: Yo lo mismo que él.

Comunicación grupal con P8, P9 y P10- 15 de octubre de 2022

En unos párrafos más arriba se hacía referencia a las situaciones de violencia que sucedían en el taller y aquí P9 también recuerda eso. Se puede decir que, existía una convivencia de estas formas de relacionarse para lo que se tuvieron que conciliar las “normas” en el taller, pero también había una intención de generar lazos con otros talleres (de La Calera y de otros barrios) con la búsqueda de no reproducir las formas de aislamiento del territorio como ya se dijo en esta tesis.

T2: Mira... creo que la noción comunitaria es eso, una noción y se construye de acuerdo al lugar y a las posibilidades de cada espacio y es muy local... hay otra experiencias sistematizadas supongo y nombradas y teorizadas en relación a que es danza comunitaria supongo porque también conozco otra experiencia acá en Buenos Aires y de cómo se construyeron pero por nombrar por encima no es que profundice pero sí creo que en lo comunitario hay algo de lo común, de lo territorial, puntos de encuentro y de posibilidades de relaciones interpersonales y creo que por lo menos, personalmente, a lo largo de los años, amplié bastante la mirada en relación a lo comunitario... y que implica esa red afectiva que nunca es totalizadora y es una red que puede haber a veces puntos de encuentro otras veces desencuentros y se va reconfigurando esa red afectiva y creo que ... termino afectivo no como amor o sentimiento si no en términos afectivo como la capacidad de afectarse y afectar al otro ¿no? Entonces en esa red afectiva hay veces que habían sujetos nuevos otras veces dejaba de haber algunos y se iba reconfigurando y eso ocurría en un territorio y entonces sí lo entiendo como que era un taller de danza comunitaria... sí había diferentes funciones, diferentes roles que pasa en cualquier grupo entonces... creo que no fue desacertado, nos podríamos haber llamado de otra forma también ¿no? Pero sí creo que se mantenía la idea o el formato de taller y que según las necesidades de lo que pasaba en ese espacio se iba... como que es muy dinámico las relaciones de fuerza y de sentido, como las relaciones de poder y... que y vos lo podes nombrar como vos quieras (risas) lo

podes nombrar el taller más hermoso del mundo y no quiere decir que así sea, pero yo siempre lo entendí como algo dinámico y que a veces sucedía algún tipo de relación donde había algo más autoritario, en otros momentos era más horizontal, en otros momentos se podía lograr que esas relaciones sean más igualitarias y otras veces... más allá de que uno quisiera o no

Comunicación personal con T2- 10 de diciembre de 2020

A lo largo de todas las entrevistas, las talleristas hacen mención de la carga emocional que significó el taller. Pollak (2006), retomando a Halbwachs hace referencia a su término de “comunidad afectiva”: la memoria generando puntos de encuentro desde la afectividad (Halbwachs, 2004). En el fragmento anterior, T2 da cuenta de una red ya que ella vivió varios años en La Calera, por lo cual tenía una perspectiva “desde adentro” con relación a cómo se tejían los vínculos en el barrio. Otra cosa que resulta interesante de la narrativa de T2 es que lo comunitario tiene algo de lo local y la capacidad de afectarse. Lo territorial también aparece como uno de los factores a tener en cuenta ya que el mismo genera o limita las posibilidades.

En el capítulo 5 se puso de relevancia la importancia de la organización colectiva en La Calera, por lo que se puede decir que el *Danza al Frente* no estaba “en el vacío” sino que se introduce en un contexto politizado y con tradición de organización lo que permitió que el taller tuviera una rápida incorporación a la lógica barrial. Existe en este barrio un fuerte sentido de pertenencia y una historia de solidaridad que se relaciona e interactúa con otras demandas sociales que exceden su propia territorialidad y eso se evidencia en las demandas y luchas más arriba mencionadas (Ni Una Menos, reclamos por los útiles escolares con diversas organizaciones de Villa María, Marcha de la Gorra, etc.).

6.3 Cuidados, el respeto a los cuerpos y a las emociones

Niños y niñas del barrio se manejan en grupo por las calles de La Calera, se pasan a buscar y caminan decidiendo por dónde ir y por dónde no. Los caminos y recorridos muchas veces tienen que ver con una intención de “esquivar” ciertos espacios, esquinas o personas. Niños y niñas se apropian de cada espacio y cada familia sabe dónde se encuentran en cada momento, a pesar de que no siempre están acompañados y acompañadas por personas adultas, la dinámica de este barrio “encajonado” (Casella, 2021; González et al., 2012) permite que la infancia sea de cierta libertad para poder andar por las calles de La Calera sin “alguien más grande”.

En este estudio de caso, lxs niñxs (sobre todo las niñas) estaban a cargo del cuidado generando lazos de resguardo (Fatyass, 2020) Quien estuviera realizando esta tarea, se responsabilizaba de distintas actividades: llevar y traer al taller al hermanx, primx, sobrinx menor y muchas veces eran más de unx, llevarlxs al baño, al comedor comunitario, etc. En este marco, durante el encuentro de danza, se generaban algunas situaciones de tensión entre grupos familiares distintos, pero también en el propio: si obedecían o no, si “se portaban mal”, quién de todxs era quien daba las órdenes, peleas físicas y protección, etc. (Casella, 2022f, p. s/d)

Las lógicas de cuidado también se dan entre las infancias, ya que muchas veces los arreglos familiares tienen que ver con solucionar la vida cotidiana (Rojas Novoa, 2020) 130. Los acuerdos de cuidado también estaban en las dinámicas de los encuentros, a los fines de que las niñas mayores pudieran estar disfrutando de la danza, también las talleristas se iban turnando, por ejemplo, para tener en upa a algún niño o niña más pequeña (Casella, 2022f).

A la noche la mamá de P se enojó porque yo le dije que no bailaba. Si bien fue decisión de todas, él le dijo a su mamá que había sido yo. Me sentí muy mal mal. Finalmente logramos aclararlo. El viernes 22/9 fuimos con T1 a su casa y no estaba. Por suerte las va a dejar bailar a las chicas porque había dicho que ellas tampoco bailaban por no cuidar a su hermano. Me escribió por Facebook.

[Nota de campo-21 de septiembre de 2017]

En la nota de campo, dos de las talleristas fueron a hablar con la mamá de P quien se había molestado porque su hijo no iba a participar de la presentación. Esta decisión surgió de los acuerdos que se nombraron más arriba, lo que dio como resultado que la determinación grupal fuera esa. La visita a su casa era para aclarar la situación con

¹³⁰ En la dimensión - Apoyo en las actividades de vida diaria - el niño cuidador desempeña tareas en áreas como: Alimentación: hacer disponible las bebidas/alimentos; cortar los alimentos; disponer comidas; Autocuidado Higiene: dar baño; ayudar en la higiene personal parcial; colocar la silla de ruedas en la ducha/baño huera; providenciar los utensilios de baño; Vestir/Desnudar: zapatos, medias, ropas; achuchar y aflojar botones, así como, el cinto de los pantalones en la ida al baño; Movilidad y Movimiento: levantar-se/sentarse; Transferir; ascender las escaleras; auxiliar en la deambulación; remover todos los peligros de caída; empujar la silla de ruedas; acostarse en la cama; y finalmente Eliminación: acompañar al baño; ayudar al padre/madre a apoyarse en el sanitario; vaciar el saco de orina; cambiar los pañales (Marote et al., 2012, p. 7).

su mamá. Si bien ese encuentro no se dio, por medio de mensajes se le aclaró que tanto sus hijas mayores como el niño en cuestión eran muy queridos en el taller, pero que en esa situación su hijo menor no iba a bailar ya que no había ensayado y eso contradecía los arreglos grupales (entre las adultas y los niños y niñas). En esta instancia, la mamá cuestionó la falta de cuidado por parte de sus hijas mayores.

Las infancias están atravesadas por desigualdades (Freidenraij, 2020b) y son cambiantes, dinámicas, y necesariamente deben ser pensadas en contexto. En *Danza al Frente* los estereotipos de infancias quedan en jaque ya que 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 (Casella, 2022d, p. 91).

El espacio de danza funcionaba con los cuidados de las talleristas y de los niños y niñas más grandes del taller ya que son capaces de resolver conflictos, de brindar afecto, de proteger, de ser sostén emocional (Casella, 2022f; Fatyass, 2020). En algunas entrevistas, quienes eran más pequeños en los años de *Danza al Frente*, ahora son ellos y ellas quienes sirven la comida en el comedor y quienes se preocupan por el bienestar de las y los más pequeños del barrio. Una de las adolescentes comentó en la entrevista que si veía a alguien desabrigado en el comedor le indicaba que se fuera a poner calzado, por ejemplo. También comenta que cuando ellos y ellas eran más pequeños eran más tranquilos ya que ahora en la escuela se pelean, se insultan y que “no los pueden controlar”.

Estos comentarios de la adolescente, dan cuenta también de lo que más arriba se dijo acerca de las narrativas (Maynes, 2008) ya que pone de relieve cómo era su propia infancia y hace una reconstrucción de la misma en la actualidad desde otra etapa de su vida.

T6: (...) A mí me encantaba ir qué sé yo... como, había una conexión con ellos y entre nosotras que estaba buenísima y por ahí no nos encontrábamos tanto afuera y ahí sí... o para hacer las actividades en el barrio nos uníamos y nos organizábamos un poco más (risas) qué sé yo... cómo te recibían o te estaban esperando, o te reclamaban si llegabas tarde o te ayudaban a llevar el equipo, a acomodar el salón y esas cosas estaban buenísimas, sabes que lo estaban esperando y lo disfrutaban...

Comunicación personal con T6- 11 de abril de 2022

Las talleristas dan cuenta de las temporalidades que se daban en el taller, como pequeñas costumbres y tiempos de espera. Una situación muy frecuente era la de niños y niñas ya en grupo esperando que lleguen las talleristas. Esto da la pista de cierta ansiedad y entusiasmo por el encuentro semanal, sobre todo para quienes era la única actividad extraescolar que realizaban.

E: Y ¿Cómo era ir un día ahí? Ibas y ¿qué pasaba?

T5: En realidad empezaba antes de ir, ya empezábamos a preguntarnos quién iba a buscar el equipo, a veces planificábamos, a veces no, empezamos ahí un ratito antes a hacer preguntas, dónde estaba la llave, o ir a buscar la llave de la M, hasta que llegábamos todas motorizadas o en bicicleta y de la esquina se veía unos 20 niños corriendo a abrazarnos... esa era como una imagen bastante cotidiana, llegar y venían todos juntos de algún lado corriendo de la esquina a abrazarnos o gritando -¡Seño! Era la magia de ir al barrio, una explosión de cariño y de amor... que era lo que nos llenaba... y conteníamos ahí...

Comunicación personal con T5- 11 de abril de 2022

Las talleristas también dan cuenta de la recepción de amor y muestras de afecto hacia ellas, por lo que se puede decir que, de alguna manera, los gestos de cuidado iban en ambos sentidos. Los cuidados también pueden ser desde las infancias hacia las personas adultas, en el sentido que no se trata solo de tener gestos como la alimentación, la educación, la vestimenta, la salud (que por lo general es de manera lineal dirigida a niños y niñas) sino que también se trata de otras atenciones como, por ejemplo, esperar en la vereda y al llegar, dar un abrazo.

Paz Landeira, Frasco Zuker y Llobet (2023) reconocen que no hay una división fija entre cuidadores y personas receptoras de cuidado ya que se trata de formas y arreglos variables. Las relaciones entonces, son pensadas como contingentes y posicionales. Las autoras por otro lado, advierten también que los cuidados no son armoniosos ni simétricos.

Ronda de presentación. T5 intentó separar en grupo para calentar, pero no funcionó, se estaban portando muy mal. En eso una nena se cae (K) y le sale sangre de la nariz. Nos hacen reclamos de que somos irresponsables. Se termina la clase y no se

van porque no pueden ir temprano al comedor. Llevamos a la nena a su casa y le explicamos a la mamá.

[Nota de campo-21 de abril de 2016]

La nota de campo permite ver que los niños y niñas también demandaban cuidados por parte de las talleristas. Las adultas se hacían cargo como tales, pero siempre existían este tipo de reclamos si algo sucedía. Esta situación fue claramente un accidente, pero las interpelaciones hacia las responsabilidades existían. Estos reclamos por parte de niños y niñas también dan cuenta de su necesidad de ser cuidados y cuidadas por parte de las personas adultas ya que los niños y niñas muchas veces también reclaman orden (Magistris, 2018).

Hicimos la coreo y cuando les quisimos enseñar la parte nueva nos decían “no se ponen de acuerdo entre ustedes” Tenían razón. No salió muy bien.

[Nota de campo-24 de mayo de 2018]

Es importante recordar que, cuando se habla de generar espacios más horizontales en la danza comunitaria y menos *adultocéntricos* no es que borran de escena a las personas adultas, sino que se busca cuidar y trabajar desde otro lugar (Alfageme et al., 2003).

T6: Y de todo un poco (risas) éramos como las seños, niñeras, escuchábamos, no sé... les facilitábamos cosas, el vestuario no sé buscar ideas para que a ellos les atraiga más lo que estábamos haciendo, los incluíamos cuando alguno era más grande para que haga de DJ, entonces había algunas que eran más observadoras que seños, capaz de los pasos... éramos muchas también, entonces íbamos rotando ahí los roles... eran como muchas cosas juntas...

Comunicación personal con T6- 11 de abril de 2022

En esta entrevista T6 narra cómo las adultas del espacio tenían varios roles y que se ocupaban de diversas maneras del cuidado de los niños y niñas del taller lo que convivía con el cuidado entre ellos y ellas mismas. Los estudios sobre las infancias que cuidan dan cuenta de ciertos presupuestos en los que se fundamenta que las familias que tienen niñas y niños cuidadoras están atravesadas por problemáticas de violencia, abandono, alcoholismo, desorganización doméstica, etc. (Santillán, 2010) y en ese sentido cargado de moralidades y perjuicios (Casella, 2022f; Frasco Zuker, 2019).

Es necesario en esta instancia comprender que todas las etapas de la vida están cargadas de estereotipos y formas de estar en el mundo que son muy difíciles de revertir (Hernández, 2018).

Los cuidados también se daban en momentos de tensiones y violencias ya que muchas veces en los encuentros se desataban conflictos que los niños y niñas y adolescentes llevaban consigo de días anteriores al espacio del taller.

P11 le tiró una silla a C.

[Nota de campo-23 de septiembre de 2015]

Esa tarde, P11 reaccionó a las palabras de C, ambos mantenían una relación tensa. Los conflictos no sólo eran violentos en términos físicos, sino que otras veces también estaban acompañados de insultos entre ellos y ellas o dirigido a alguien de las familias.

T5: Ese espacio es... forma parte de una escuelita bíblica, evangélica que bueno dispone de ese espacio y lo presta para diferentes talleres que se dan en el barrio hasta el día de hoy lo siguen prestando para distintas actividades y bueno desde el comienzo hubo niños, siempre tuvimos niños participando unas veces más otras veces menos pero bueno apenas iniciamos nos recuerdo haber llegado al barrio y recibir baldazo de agua (risas) bueno era compleja la relación, el vínculo con los niños que asistían al taller pero bueno era más un espacio para charlar o para estar que para bailar al comienzo... Tengo dos imágenes así puntuales que fueron una revoleada de un libro de P1 a P2 y una tirada de balde...

Comunicación personal con T5- 11 de abril de 2022

T5 rememora aquí los inicios violentos del taller que se mencionaron más arriba. Los primeros encuentros entre las talleristas y los niños y niñas fueron momentos de experimentar formas de relacionarse y entender cuáles eran los desafíos para ambas partes en la construcción de formas de vincularse. Fue en ese proceso que se hicieron los “acuerdos de convivencia” más arriba nombrados.

T6: Y en cuanto al cuerpo yo creo que tratábamos de transmitirles lo que sabíamos, pero teniendo los mayores cuidados posibles de nuestro conocimiento para los chicos más chiquitos y bueno... después ¿Cómo me dijiste?

E: Los objetivos, así como políticos o sociales...

T6: Yo creo que lo hacíamos más que nada para que ellos demuestren de alguna manera, porque nos metíamos mucho en preguntarle cómo se sentían, que querían ser, todas esas cuestiones, entonces tratábamos de que se sientan cómodos y mostrarles de que podían lograr hacer cosas que por ahí no creían reales, o conocer espacios que desconocían estando en la misma ciudad... Y bueno después eso nos llevó a que ellos pidan cada vez más y más y más (risas) o que se animaran a contarnos cosas que por ahí ni siquiera se las preguntábamos y ellos solos venían y

te contaban... Yo creo que algo tenemos que haber dejado para que ellos hoy sigan saludándonos, preguntándonos, o sea reconociéndonos... sus señas...

Comunicación personal con T6- 11 de abril de 2022

Los niños y las niñas forman parte de los cuidados también porque la carga doméstica no está distribuida igualitariamente entre los miembros adultos, tal como lo muestran los estudios de uso de tiempo (Esquivel et al., 2012).

Las talleristas formaban parte de este entramado de cuidados también, no sólo desde el aspecto emocional, sino también desde la danza en relación a sus cuerpos. Como se comentó en el capítulo 4, se buscaron distintos tipos de danzas para que los niños y niñas se sintieran a gusto en el espacio.

T1: (...) Teníamos el espacio, el lugar para observar a cada niño, eso me parece que era sumamente importante, no era uno más en la clase, estaba... sabíamos por decirlo de alguna forma, las cualidades o lo que más le gustaba ese niño, en lo que más se podía sentir cómodo o no entonces es como que intentábamos llevar la clase y llevar el que hacer de cada niño en función de lo que le gustaba y eso es muy bueno... porque están esos niños que son líder, siempre hay esos niños líder que les encantaba organizar, hacer coreo, y bueno también se le daba el espacio ahora vos hace esto, tus compañeritos te van a copiar y eso... eso muy bueno. Es muy bueno y saber que quizá en los lugares que ellos se manejaban no se le prestaba mucha atención, en el colegio, en su casa porque hay que detenerse en observar con qué se sienten bien, con qué se sienten mal, qué es lo que les gusta qué no, o percibir esto para qué es bueno para que tiene capacidad digamos, ayudarlos a descubrir eso que quizás ellos ni conocían. No conocían que les podía gustar la danza o que tenían facilidad para la danza.... Siempre me acuerdo del P4 que realmente tenía condiciones, más allá de la predisposición y de su pensamiento, tenía talento en la danza para explotar ahí... P4 y otro más obvio...

Comunicación personal con T1- 27 de noviembre de 2020

Para que todos los y las participantes que asistían al taller pudieran expresar aquello que necesitaban decir con el cuerpo y con las palabras se tuvo que trabajar mucho en abordajes sobre el respeto, qué era bailar y qué no (Casella, 2022d)

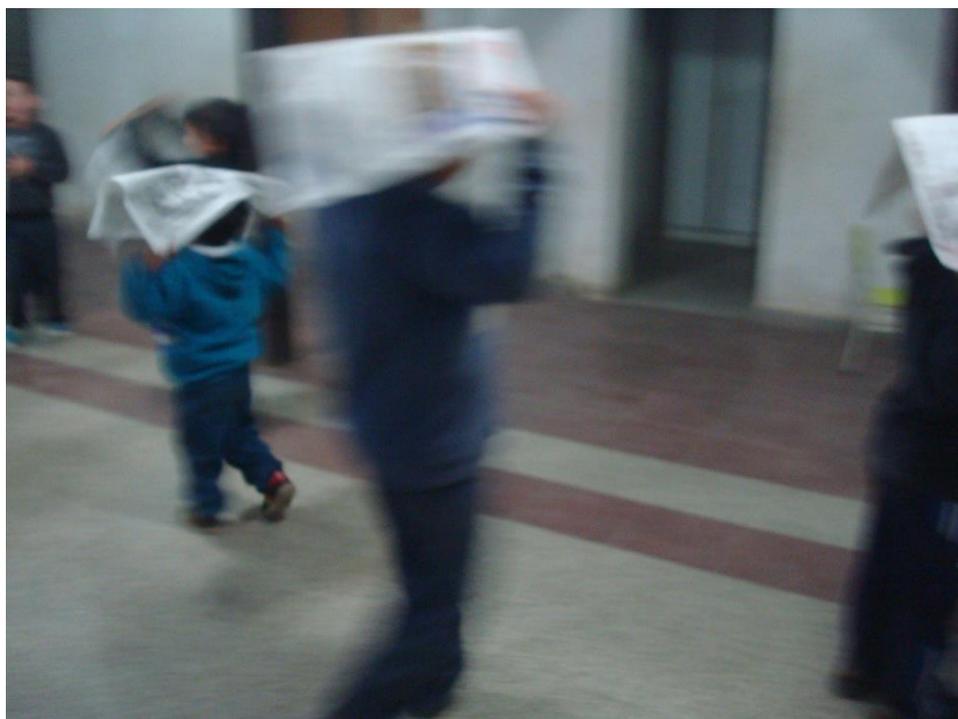
Hicimos la entrada en calor con una hoja de diario cada uno, intentando que no se caiga del cuerpo mientras bailábamos.

Después hicimos pelotitas y la consigna era bailar entre dos y mantener la pelota en contacto entre los cuerpos.

Después los hicimos que se vayan a un rincón y los hicimos pasar de a uno al colchón de diario que hicimos en el piso. Una vez que estuvieron todos acomodados hicimos que probaran distintos sonidos con los diarios. Después reunimos todos los diarios en un espacio más pequeño y se fueron tirando de a uno como una cama.

Después los tiraron para arriba a la cuenta de tres y bailar debajo de ellos. T1 se encargó de la relajación.

[Nota de campo-22 de julio de 2015]



Fotografía 31. "Jugando con diarios". Registro colectivo tomado el día 22 de julio de 2015.

Tal como muestra la nota de campo y la imagen, se trabaja mucho con metodologías de improvisación y expresión. Hubo momentos de reflexión al finalizar los encuentros para que cada quien pudiera decir si les había pasado algo que quisieran compartir, tanto en términos de conflicto o de alguna emoción agradable que los y las hubiese atravesado (Casella, 2022d)

Empezamos con la entrada en calor que hizo T1, les re gustó porque lo planteó como coreo y no como entrada en calor. Luego seguía yo con la actividad de las pelotitas de diario para reconocer partes del cuerpo. Costó que se pusieran en silencio. Finalmente, la actividad salió bien, nombré partes como: pelvis, isquiones, lumbares, coxis, cervicales, costillas y otras partes más fáciles. Fue muy divertido todas las caras que ponían cuando no sabían qué parte del cuerpo era. También cuando era izquierda/derecha.

[Nota de campo- 17 de mayo de 2018]

Los momentos de exploración del cuerpo eran momentos colectivos, pero también de profunda introspección y percepción de emociones (Kalmar, 2019)

Vamos un rato antes a limpiar el salón. Cuando T5 y T2 van a buscarlos al comedor venían corriendo por la calle.

Para entrar en calor las consignas eran distintas formas “raras” de caminar, como, por ejemplo:

-Como un camión

-Como un trompo

-Como un sachet de leche

-Como una banana, etc.

Después hicimos rondas y la estatua. Meli les enseña el “modo murga” con ojos grandes, sonrisa de carnaval?... y moviendo los brazos y hombros.

El enano culón

El panzón

Manos mariposa

Salto agachado y girando.

En esta clase se suman compañeritxs nuevxs

[Nota de campo-15 de abril de 2015]

Los nombres de los movimientos eran creados colectivamente para que las referencias a los mismos sean comprendidas por todas y todos. Retomando una noción de cuerpos/emociones (Scribano, 2012) las actividades buscaban respetar las emociones que atravesaban los niños y niñas del taller. En este marco, tal como planeta Chillemi (2016) las consignas tenían que ver con generar un proceso en la clase, por lo que las talleristas estaban muy atentas a lo que iba sucediendo en el durante. Además de los nombres de los movimientos más arriba mencionados, uno de los ejercicios más recurrentes era el denominado por el grupo como “el mono”. Consistía en el intercambio de roles: un niño o niña encabezaba el grupo y el resto iba imitando lo que hacía quien dirigía, Chillemi (2016) nombra a este ejercicio como “trabajo de sombra” y busca que todos y todas puedan experimentar liderar al grupo y que el resto acompañe.

E: (Risas) Bueno y pasando ya al taller de danza... ¿Qué se acuerdan del taller?

¿Qué les gustaba hacer? ¿Qué no les gustaba hacer? Sean honestas

P2: Como que me gustaba ir a mí, era como que me olvidaba de todo y me enfocaba ahí en bailar

P1: No me acuerdo nada que no me haya gustado (...)

P2: Yo me acuerdo, que cuando estaba muy nerviosa así me iba a un rincón sola y es como que estaba re sola un tiempo y cuando me calmaba es como que me iba para otro lado con todos, media rara... Yo también me acuerdo que habían enseñado a tener equilibrio, todas esas cosas así... o a hacer algo como para no sé cómo explicarte, pero como que me daba calma, paciencia, porque es algo que no tengo...

P1: Si, también eso mismo, equilibrio o a veces te hacían acostarte y respirar, cosas así, como que te traía más calma...

Comunicación grupal con P1 y P2- 21 de julio de 2022

La cantidad de talleristas también permitió que, por momentos, alguna de ellas estuviera más atenta a alguna situación particular de cada niño o niña. De esa manera se generaban espacios de confianza para que pudieran tener un entorno amable para conversar acerca de cosas que les estuvieran sucediendo. Muchas veces los niños y niñas comentaban a alguna de las talleristas situaciones sucedidas en la vida privada con distintas personas de su entorno.

Como comenzaron las vacaciones hubo menos gente. Comenzamos con una ronda con distintos golpecitos en el cuerpo, caricias y masajes ("Como manteca" dijo G) y luego esos mismos ejercicios al compañero de al lado. Después hicimos caminatas de distintas formas. Luego, les pedimos que se pusieran con alguien de la misma estatura e hicieron el ejercicio del "espejo" Respetaron la consigna y trabajaron muy bien. Se vio un gran avance en P1 T5 se encargó de la relajación. Después hicimos masajitos en grupo.

[Nota de campo-15 de julio de 2015]

El ejercicio del espejo era una de las actividades más recurrentes ya que permitía que niños y niñas pudieran compartir con un otro sus movimientos de manera cercana. Consiste en que dos personas se coloquen frente a frente y se imiten los movimientos. En la danza comunitaria y contemporánea este tipo de prácticas da lugar a pensar los movimientos con los que la otra persona pueda seguir. Son desplazamientos lentos, pausados por lo que se genera un espacio de encuentro. También se nutre de las técnicas de improvisación más arriba mencionadas.

P4: Me acuerdo que siempre me trababa con la mano, después de ahí me animé con una y me salió bien pero ya después de eso, medio que no aprendí si no que eso es lo que más me llevó tiempo y todo lo otro que también aprendí me acuerdo que hacíamos el gusanito, me acuerdo que tenían nombres inventado para mí (risas) porque nos decían la araña y no sé qué parecía, la araña de ocho patas y hacíamos dos en cada lado... así que no sé qué araña era esa... (risas)

Y bueno de ahí aprendí que la araña se subía uno arriba del otro y pasaban por abajo y ahí se ponían a caminar, pero ni forma de araña, pero algo así era, lo que pude llegar a aprender es eso... y también lo que aprendí fuera de lo físico, aprendí a ayudar a los demás porque yo era un egoísta de la c de la lora, pero aprendí a ser más amigable, y a poder abrirme a las personas y tener un poco más de confianza al barrio en esos tiempos.*

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

Las "arañas" o los "bichos" eran otros nombres de ejercicios que circulaban en el grupo. Estos "trucos" eran compartidos por las talleristas o también algunas de las

niñas los aportaban desde sus conocimientos de circo y acrobacias (talleres municipales brindados en el centro de la ciudad).

Con el paso del tiempo, los niños y niñas fueron cambiando algunas formas de relacionarse, si bien las negociaciones siguieron ya que constantemente las relaciones se iban complejizando, se pudo ver que algunas formas de malos tratos fueron cambiando, e incluso entre ellos y ellas se advertían si alguna actitud había sido violenta o irrespetuosa. Como se puede ver en la entrevista, P4 recuerda los nombres de los movimientos y cómo esos ejercicios eran con otros niños y niñas, trabajo que logró hacer porque él mismo reconoce cómo pudo aprender a trabajar colectivamente. Esos “trucos” eran posibles por un ejercicio constante de diálogo en relación al cuidado y respeto de los cuerpos de los compañeros y compañeras del espacio.

Los cuidados también se daban a través de distintos gestos hacia los niños y niñas, como aquellos pequeños detalles que eran un momento especial en los encuentros.

Los mismos chicos pedían que los mayores sostuvieran el pequeño ritual que comenzó a delimitar el tiempo de inicio y de finalización de cada día de su encuentro.

Estos pequeños actos necesarios, restablecen una legalidad en los intercambios que una y otra vez, los chicos pedirán siempre y cuando haya mayores dispuestos a sostener que está de su lado la posibilidad de crear estas escenas a las que nos gusta llamar ceremonias mínimas. (FLACSO Virtual, 2013)

Este texto aborda el trabajo de Mercedes Minnicelli (2011) quien acuñó el concepto de ceremonias mínimas. Son aquellos pequeños momentos que hacen la diferencia, que buscan un encuentro a través de la ternura, tales como las lecturas de cuentos y las rondas de masajes ya mencionadas.

E: ¿Y te acordás que pasaba cuando nos sentábamos en ronda?

P6: Creo que sí había veces nos reíamos un poco pero más que eso no... pero si hablábamos de las salidas que íbamos a hacer ponele y cómo iba a ser la coreo... había otros que aportaban ideas creo...

E: ¿A la coreo?

P6: Claro, no las profesoras si no nosotros, creo no me acuerdo bien...

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

Estos fragmentos de entrevistas y otros más, dan cuenta de los recuerdos de los chicos y chicas en torno al momento de la ronda, esa ceremonia mínima como dice Minnicelli en la que había momentos de intercambio, de charla y cada quien contaba cómo estaba, qué le había pasado o no en la semana, por ejemplo.

E: ¿Y se acuerdan las partes que tenían las clases?

P9: ¿No elongábamos también?

E: Sí

P8: Lo de calentar, caminar por todos lados haciendo cosas

E3: Estatua también hacíamos

P10: Ah, el juego

P10: El juego de la silla también hacíamos

E: Se acuerdan un montón de cosas, más que yo

P8: Eso de la estatua me acuerdo que nos hacían caminar por todo el lugar, y cuando frena la música, nos frenamos todos.

P9: O la mancha

P8: Ahora si me estoy acordando. No me acuerdo si primero elongamos, o sea calentábamos, después ese juego y después recién el proyecto, el taller que estuviéramos haciendo. No me acuerdo si era así el orden, pero siempre llegábamos y el juego estaba en el medio.

E: ¿Y se acuerdan de la ronda que hacíamos siempre al principio?

P8: ¿Que nos sentábamos?

E: ¿Qué pasaba ahí en esa ronda?

P8: Preguntamos cómo estábamos

P10: Con una canción era que preguntábamos el nombre, algo así...

P8: ¿Qué preguntábamos? El nombre, el apellido

P9: Sí, pero eso era al principio de la clase, o sea al principio creo que fue

E: Pasa que a veces llegaba alguien nuevo y se presentaban todos

P9: Pero yo me acuerdo que hacíamos algo más en la ronda. O sea, me acuerdo que nos sentamos todos en ronda, quiero acordábamos ahora que hacíamos porque no me acuerdo

E: Yo me acuerdo de algo, pero no les quiero decir porque si no les voy a estar diciendo yo

P9: a ver una pista a ver si me acuerdo

E: Les preguntábamos algo del día

P8: Nombre, apellido, el año

P9: ¿No nos preguntábamos cómo nos había ido en el colegio o algo así?

E: Sí, va por ahí

P8: Lo mejor y lo peor que hicimos en el día

P10: Sí, eso yo me acuerdo. Lo que más nos gustaba hacer también. Lo que menos.

E: Se acuerdan de un montón de cosas.

Comunicación grupal con P8 P9 P10- 15 de octubre de 2022

La ronda, la ceremonia era un momento muy esperado y había expectativas de que sucediera. Muchos de los encuentros sólo sucedían rondas de charlar, algunas veces, porque los acuerdos no funcionaban y no se respetaban los turnos de escucha, pero otras porque había algo muy importante que conversar.

P6: Creo que iban un horario antes... yo llegaba y me acuerdo que había veces que llegábamos todos antes y nos quedábamos afuera del taller esperando hasta que llegaran... y pasábamos y creo que primero descansábamos un ratito y empezábamos la clase que nos acomodaban... nos sentábamos creo todo ahí y después nos acomodábamos todos y empezábamos a hacer la clase.

Comunicación personal con P6- 29 de septiembre de 2022

*Hoy fueron de visita los compañeros de profesorado de T3 y T5. "Son todos rubios" dijo Pa.
Hicimos ronda de presentación, estuvo linda.*

[Nota de campo- 24 de mayo de 2018]

La ronda de ceremonias también era un momento de encuentro con otras personas que visitaban el espacio, como algunos grupos de investigación, estudiantes de la UNVM, otros talleres del barrio, etc.

*Ronda para decir qué le gustó, qué no y qué les gustaría que pase mañana.
Caminata por el espacio de distintas maneras y direcciones
Ronda, movilización de articulaciones. No hay luz. Estrenamos equipo de música.
Recuerdan las señas.
Mono con sentimientos.*

<i>P11</i>	<i>Alegría</i>
<i>P2</i>	<i>Furia</i>
<i>P9</i>	<i>Miedo</i>
<i>Pa</i>	<i>Calor</i>
<i>G</i>	<i>Dolor</i>

Cada uno elige un espacio y expresa una sensación con los ojos cerrados. Se divide en grupo de dos. El grupo sentado mira e intenta adivinar que expresa el otro.

<i>P9</i>	<i>Miedo/dolor</i>
<i>Me</i>	<i>Alegría</i>
<i>P4</i>	<i>Diversión</i>
<i>Pa</i>	<i>Calor</i>

<i>P8</i>	<i>Tristeza</i>
<i>K</i>	<i>Tristeza</i>
<i>G</i>	-
<i>P10</i>	<i>dolor</i>

Cambia de grupo

<i>P11</i>	<i>Alegría</i>
<i>S</i>	<i>Calor</i>
<i>P2</i>	<i>Tristeza</i>
<i>C</i>	<i>Alegría</i>
<i>B</i>	<i>Alegría</i>
<i>L</i>	<i>Furia</i>
<i>T1</i>	<i>Dolor</i>
<i>N</i>	<i>Alegría</i>

Ronda de relajación.

[Nota de campo- 31 de marzo de 2016]

Los ejercicios que abordaban las emociones estuvieron presentes a lo largo del todo el proceso del taller. En distintas modalidades se buscaba que pudieran expresar de diversas maneras aquello que les estaba sucediendo. Retomando las ceremonias mínimas de Minnicelli (2011) las comprende como metáfora, resultan de la escucha activa de una forma discursiva cortada, circunscrita y puntuada según lo que se dice y los hechos. Para la autora la clave de la escucha activa está en el saber, de alguna manera, “escuchar en el entre, en la grieta”.

Otra de las ceremonias que se llevaban a cabo, eran las entregas de certificados cada fin de año, que solía estar acompañado por una foto impresa de todo el grupo.



Imagen 3. Certificado de participación en el taller. Año 2017.

La entrega de este certificado, si bien era un momento de alegría y entusiasmo por la recepción del mismo, otras veces significaba momentos de tensión ya que solían estar en los cierres de año niños y niñas que no participaban del taller. Se tenía la precaución de imprimir algunos de más, pero muchas veces implicaba enojos de los niños y niñas que participaban todo el año y venían acompañados de reclamos hacia las talleristas a quienes se les demandaba que no se les diera a quienes no iban como se comentó más arriba.

6.3.1 La alimentación en el espacio barrial, una forma de cuidado

La alimentación era una de las luchas fundamentales del barrio en relación a su organización, en especial énfasis en el comedor comunitario y en los distintos merenderos que fueron surgiendo después de la finalización de *Danza al Frente* (Drovandi, 2023).

Al día de hoy se pueden ver publicaciones en redes sociales de una de las referentes del comedor del barrio solicitando mercadería para poder cocinar durante la semana o también para algún festejo en particular.

-M: Los ves felices con un caramelo (se emociona). Todo lo que va ocurriendo te da ganas de seguir y sumar. Ojalá con los años esto sea sólo un lugar de encuentro, de talleres, de actividades. Los comedores no deberían existir, pero hoy estamos muy lejos de eso. En dos meses llegaron más de 30 chicos. Nosotros hasta hace un año teníamos 60, hoy son 95. Unos 90 vienen a comer, pero les damos la vianda a cinco más. Eso hace que estemos contentos por darles de comer, pero tristes por la realidad. Siempre me planteo qué pensarán los más grandes, se preguntarán por qué no comen en la casa, pero también aman al comedor. Les gusta venir, les encanta. Nosotros los amamos, pero les ponemos límites. (Bengoa, 2017)

La historia del comedor da cuenta de un proceso de emergencia que se iba agravando cada vez más, ya que comenzó dando la merienda sólo algunos días a la semana para luego dar la cena de lunes a viernes (Bengoa, 2017; El Diario del centro del País, 2015b, 2015c; Musa, 2018). Las razones por las cuales los niños y niñas asisten al comedor son muy diversas, pero eso no excluye la necesidad alimentaria de la mayoría de las familias del barrio¹³¹. Como ya se dijo en el apartado anterior, además de resolver una situación y garantizar un derecho, el comedor también era y es un espacio de socialización y de cuidado comunitario en La Calera (Bengoa, 2017).

VR: No, las necesidades son similares, yo creo que el beneficio del trabajo en los barrios es tratar de escuchar a los niños, de escuchar a la gente y no llevar ideas nuestras, sino que eso fluya de la misma gente, porque a veces nuestras necesidades no tienen nada que ver con la del sector... Y bueno el primer dato de necesidad es el alimento uno siempre piensa o cree que esto no tendría que existir, que en un país como este los niños tendrían que comer en su casa, entonces por ahí la relación sería diferente sería de talleres, de arte, de oficio, de apoyo escolar, sería como una tarea más y no como primer medida el alimento... pero bueno eso lamentablemente es cíclico y cada vez es peor y uno no puede superar esa cuestión, en realidad lo que se buscó siempre es cubrir algunas cosas que el Estado no cubre y poner en evidencia ante la sociedad que esos niños de ahí necesitan una oportunidad, hoy la mayoría de ellos que atravesaron muchos comedores los vemos limpiando vidrios, bueno es una tarea inconclusa, no pudimos terminarla me parece... estamos trabajando nuevamente en los barrios para ver qué podemos hacer pero bueno es la comprobación de que en esos lugares se necesita por lo menos una educación para tener opciones, si no las opciones no se crean sin educación...

¹³¹ En las entrevistas a los niños y niñas dan cuenta de algunos merenderos en el barrio. P2 y P3 comentan de un espacio barrial en el que una vecina camina por el barrio con una corneta (o silbato) y pasa a buscar a niños y niñas y avisa que ya está lista la merienda. Según comentan las entrevistadas, es una copa de leche con inclinación cristiana a la que asisten “banda de pibitos” menores de 10 años.

La comunicación con VR permite ver la urgencia y lo necesario. En el Comedor del barrio siempre se buscó que hubiera otras ofertas de espacios (recreativos, deportivos, artísticos, etc.) La urgencia de la alimentación y el hambre social (Scribano, 2012) dieron lugar al surgimiento del Comedor, pero la comprensión de un contexto mayor con otras necesidades y la búsqueda de oportunidades nuevas siempre fue una mirada política del espacio.

En los barrios populares sostienen los espacios de cuidado las mujeres principalmente (Casella, 2022f; Esquivel et al., 2012; Mayall, 2002). Una investigación local da cuenta de la importancia del trabajo colectivo en los espacios comunitarios de las voluntarias, el cual tiene una gran carga afectiva y que no podría realizarse de manera individual (Kern, 2022).

- ¿Qué las ha marcado en todo este tiempo?

-M: Todo, la realidad. -S: Yo no soy de llorar.

-M: Un día les conseguimos medias a todos y les lavamos los pies (se emociona).

-S: Síííí (sonríe). Antes me daba asco tener que cambiar a un bebé y todo eso, era exagerada con todo eso. Ahora no me causa nada raro nada, puedo limpiarle los mocos a todos los chicos.

- ¿Pensaron alguna vez en estos cinco años abandonar esta tarea?

-M: No, nunca. Me faltaría algo muy grande si el comedor no estuviera. A las dos nos cambió la vida... En realidad, a todas nosotras.

-S: Salvo a mi hijos (*sic*) y mis sobrinos, yo nunca abrazaba a los niños. No besaba a ninguno, no era cariñosa. Ellos me hicieron cariñosa. Ahora soy otra persona, les limpio la cara, los mocos, las manos (Bengoa, 2017)

Los cuidados, además, suponen cierta conexión emocional entre las personas, la que cuida y la que recibe el cuidado (Casella, 2022f; Esquivel et al., 2012). En este sentido, el barrio se constituye como un espacio de cuidado, atravesado por una pluralidad de desigualdades y de problemáticas diversas. Una investigación realizada por Mairano (2023) menciona además otras redes de soporte para los comedores populares como los sistemas de Extensión de las Universidades, organizaciones de la sociedad civil, etc. En este sentido, los comedores en los barrios tienen una fuerte presencia en la vida cotidiana de las personas ya que excede la mera alimentación.

Pero a la vez estas prácticas reproducen prácticas de solidarismo que, en articulación con las prácticas del comer, producen y reproducen los horizontes de acción, disposición y cognición posibles. A partir del comer, se moldean las condiciones de vida y de reproducción de esta —en tanto los nutrientes configuran los cuerpos y las emociones— al mismo tiempo que los modos de experimentar el comer y de experimentar al cuerpo, se definen los alimentos posibles y su gusto, se configuran comensalidades y se traman relaciones sociales (Boragnio, 2022, pp. 58-59).

En el caso de este comedor y del barrio en general suele recibir alimentos, regalos, materiales de construcción, juguetes, etc. por parte de sindicatos, festivales musicales y artísticos en general de tipo independientes, colectas realizadas por la Secretaría de Bienestar de la UNVM, personas físicas, entre otros.

¿En qué etapa comenzaste a notar los cambios en el barrio?

-Hará unos 15 años. Antes éramos una familia grande, hoy no hay esa confianza. Es muy triste, hoy no podés salir a sentarte en la vereda. Todo ha cambiado. No recuerdo que en mi niñez hubiera comedores como el que tengo. Cada uno comía con su mamá y su papá porque había, mucho o poco, pero había. Hoy no hay. Hay pibes que si no comen en mi comedor, no comen. Es doloroso porque comer es un derecho y se perdió (Musa, 2018)

Si bien, como ya se ha visto en los apartados anteriores el barrio es percibido también como un espacio de algunos peligros y de inseguridad, el mismo sigue funcionando como un lugar de resguardo y de protección de las infancias ya que “hoy no podés salir a sentarte a la vereda”.

E: ¿Me querés preguntar algo, algo que te gustaría que yo escribiera, por ejemplo, algo que querés que la gente sepa del barrio, de vos, del taller?

P7: Del comedor puede ser, porque empezó por el comedor por así decirlo el taller porque gracias al comedor se hizo conocido el taller y ahí empezamos a ir todos los chicos. Y me acuerdo que después del taller íbamos todos a comer, salíamos de ahí e íbamos a comer porque terminaba para la hora. También que con el comedor salimos para todos lados, íbamos de viaje, todo.

Comunicación personal con P7- 15 de octubre de 2022

Tal como menciona P7, en el barrio el espacio del comedor es fundamental como articulador de distintas actividades. Todas las personas que se acercan a La Calera para proponer algo o por cualquier tipo de temática se presentan, por lo general, en el comedor para luego comenzar a llevar a cabo sus propuestas.

T2: (...) tiene que ver con la alimentación, tiene que ver con el proceso educativo, con acompañamientos en esto de la creación cultural, artística, educativa, alimenticia, de techo, de un montón de cosas que en los sectores vulnerables se atraviesan mucho más fuerte... y vos podés preparar un montón de cosas pero si el pibe no tiene fuerza para hacer algo, no tiene ni la panza llena es muy difícil... y bueno y ahí comenzamos a convocar y conseguimos prestado un salón que en ese momento era el Centro Vecinal

Comunicación personal con T2- 10 de diciembre de 2020

Las actividades que se realizaban en el barrio solían estar acompañadas de algún tipo de refrigerio necesario para poder llevar a cabo lo propuesto, en ese sentido, los distintos espacios se ocupaban de esto de una u otra manera. Cabe aclarar que en el barrio también existen otras instituciones de cuidado, algunas ya nombradas en el capítulo 4: la guardería municipal, la parroquia, la escuela evangélica, la escuela primaria, otros talleres y merenderos, etc., pero el comedor, quizás por la magnitud de su tarea, es uno de los más convocantes de La Calera.

Quienes eran niños y niñas en el momento del taller, hoy también colaboran por ejemplo sirviendo la cena, lavando los platos, poniendo la mesa, etc. Los y las adolescentes entonces, se suman a los cuidados que realizan las mujeres del barrio y así dar, lo que ellos y ellas recibían hace unos años atrás.

En un momento G salió corriendo solo y me dijo “ya vengo seño” cuando lo alcanzamos había entrado a una verdulería, salió con una bolsa de frutas. Dijo que las había comprado. Repartió manzanas y bananas. Después terminó diciendo que las había pedido. Me rompió el alma y a la vez me enterneció mucho el gesto. Tenemos tanto que aprender de ellxs. Lxs llevé a c/u a su casa. Me volví pensando.

[Nota de campo- 14 de julio de 2016]

Los cuidados entre grupos de hermanos y hermanas también tenían que ver con asegurar su alimentación. La situación relatada en la anterior nota de campo retoma un día de una actividad en un centro cultural en la zona céntrica. Uno de los chicos se desprendió del grupo para entrar en una verdulería y pedir frutas. Luego de repartir una fruta a cada uno de los niños y niñas, G (que en ese entonces tenía unos 12 años) se aseguró de darle una banana que tenía reservada para su hermano menor (de

unos 9 años) . En los festejos en el barrio o en alguna actividad en otro lugar o eventos siempre se intentaba garantizar algún tipo de merienda o almuerzo, cada vez que había un presupuesto se intentaba asegurar la alimentación¹³². Estos momentos de compartir algo de comida siempre iban acompañados de “¿me das algo para llevarle a mis hermanitos?”

- ¿Con qué se encontraron cuando iniciaron este espacio?

-M: Uno ve todos los días la necesidad que hay. Hay una carencia grande de amor y contención. Los padres trabajan, corren todo el día, no es que siento que los descuidan porque sí. Yo creo que los tiempos no alcanzan. Hay mucha tristeza, es algo que siempre noto.

(Bengoa, 2017)

En este relato, se puede decir que M entiende al comedor como un espacio de contención y amor, en cierto sentido tomando como propias las tareas que considera que en primer lugar son de la familia.

En la danza comunitaria, en las artes comunitarias en general, sucede que los espacios de cuidado rompen con el límite de la intimidad y la privacidad ya que exceden los espacios familiares para pasar a ser colectivos. Se puede hablar de cuidados en un sentido amplio, no necesariamente como la responsabilidad de alimentar y otras formas básicas de subsistencia, sino que los gestos de atención pueden ser más amplios. En los barrios populares son las instituciones las que también cuidan, además de las familias (Hernández et al., 2015; Hernández, 2018; Santillán, 2010). El entramado de relaciones que se genera entonces, da lugar a que tanto familias, como empleadas y empleados públicos, talleristas, personas voluntarias del comedor, vecinos y vecinas, niños, niñas y adolescentes sean cuidadoras.

En esta instancia es necesario mencionar algo ya nombrado en el capítulo 1 y que se relaciona con la posibilidad de construir arte en tanto es un proceso colectivo y comunitario (Becker, 2008; Casella, 2022e). Pensando en un contexto de desigualdades (Casella, 2019) y de hambre social (Scribano, 2012) se puede pensar junto con Hernández (2019) que la geografía barrial posee una densa carga de vínculos, afectos y moralidades en torno al cuidado de los niños y niñas.

¹³² La coordinadora del comedor suele pedir por redes sociales cuando le faltan alimentos para alguna comida o para algún festejo particular.

Tal como decía Santiago en su rap “Un grupo de profes colaborando en el barrio y ayudando a diario/ Sin pedir nada a cambio, solo ver nuestras caritas con una sonrisa que ellos dibujaron/ A las mujeres que cocinan se los digo desde acá” o el rap de C (varón, de unos 15 años en ese momento), uno de los adolescentes que hizo una de las canciones de video- danza:

(...)
Esto va para las señas de danza que tanto amo
Siempre que vengo al taller de danza me muestran nuevas coreos
Eso es una gran determinación
Todas las personas que están ahí para enseñar
Se ganaron mi cariño y mucho más
Y además de maestras son amigas y consejeras
Lo máximo, un día llegaron sin depender de nadie, sin conocernos y les decimos
gracias señas (gracias señas)
(...)

Composición de C (año 2018)

Durante los años del taller, como ya se dijo más arriba, las etapas de crecimiento iban solicitando distintas formas de interacción entre las adultas y los niños y niñas. Ya en la adolescencia, C y su novia (que también asistía al taller) solían consultar a las talleristas algunas cuestiones sobre su relación.

El grupo de danza y el comedor comunitario formaron parte de alguna manera del entramado territorial de cuidados que nombra Hernández. La danza comunitaria, emplazada en un barrio popular de una ciudad intermedia en Argentina. La contextualización realizada en el capítulo anterior, no tiene sólo una intención de caracterización, sino que brinda un marco general de un proceso de desigualdad y exclusiones materiales y simbólicas.

La confianza, los vínculos, el tiempo y los cuidados se fueron entramando entre todas las personas del taller, dando lugar a relaciones de afecto y compromiso.

6.4 Todo concluye al fin

Tal como dijo Bericat Alastuey (2000) es imprescindible pensar la sociología de las emociones, la sociología con emociones y las emociones en la sociología. Retomando lo anteriormente dicho en el capítulo 1, esta tesis pretendió que se aborden aquellos conceptos sudorosos que plantea Ahmed (2017) lejos de pretensiones de ciencias descoporizadas (Sabido Ramos, 2022). En este apartado, se muestran las emociones

de algunas de las personas entrevistadas para poder dar cuenta cómo ellas vivieron en términos afectivos los recuerdos y despedidas del taller.

P4: Y los días que se daban era una experiencia muy linda, me acuerdo de la entrada en calor, me acuerdo todavía las coreos, eran cosas que uno no se olvida, o al menos yo, una experiencia que no se repite, ni dos ni tres veces ni cuatro, porque para mí fue una linda etapa porque fue las primeras veces que yo moví mi cuerpo que me acuerdo iba medio muerto a mi casa... me acuerdo cuando fuimos a bailar al anfiteatro todavía le sigo agradeciendo por darme ese espacio y por llevarnos a ese lugar y fue una experiencia muy linda, también me acuerdo cuando bailamos acá en el playón, ahí en el comedor, ahí en el salón y fue una experiencia muy linda porque a pesar de que pasaba lo que pasaba que nosotros las hacíamos renegar como locos (risas) Las hacíamos renegar locura, me acuerdo que iban con todas las pilas y nunca terminaron una clase a media y siempre la terminaban y veníamos todos contentos, ustedes renegando obvio pero nosotros nos íbamos bien... Y fue una experiencia re linda para mí...

Comunicación personal con P4- 5 de agosto de 2022

P4 retoma las narrativas de su infancia (Maynes, 2008). Como ya se dijo en otras oportunidades, el propósito de esta tesis es que esta investigación se base en las variadas experiencias de quienes fueron parte de *Danza al Frente* de distintas formas. En este fragmento, P4 considera que fue una oportunidad única, sumado a que- como comentó también en la entrevista- no hay en la actualidad una oferta de talleres en La Calera. Desde su lugar de adolescente, también recuerda cuando “hacían renegar” a las talleristas cuando él era un niño.

E: ¿Y qué te acordás del taller de danza? ¿A vos qué te gustaba hacer?

P11: Más que todo cuando ensayábamos, me gustaba poner la atención, a veces porque sé que a veces no prestaba atención. Me gustaba que siempre tratábamos de coordinar todos, de poder apoyarnos uno al otro, y salir a disfrutar cada vez que teníamos que bailar

Comunicación personal con P11- 22 de octubre de 2022

P11 era una de las participantes más grandes del taller y con sobrinos y hermanas a cargo en los encuentros. Las talleristas trataban siempre de que sea un espacio de disfrute para ella también. Aquí se ponen de manifiesto los arreglos de cuidado que van cambiando (Landeira et al., 2023). Ella era también una de las niñas que por fuera de los momentos del taller se juntaba con otras niñas del barrio a crear otras coreografías o a ensayar.

VR: Bueno, es igual a lo que yo me refería el otro día, esto debe hacer ya como ocho meses o nueve meses, pasaba por ahí por la principal, por la Juárez Celman y

estaba cómo se llamaba una nena estaba haciendo una coreo con los chicos y una de sus alumnas y digo ves algo sirve... y quizá lo que uno hace es abandonar... muchas veces nos planteamos que en los lugares por ahí van a ofrecerse talleres o... y nosotros le decimos que traten de no abandonar, que traten de seguir hasta donde pueda porque existe un vínculo entre los chicos y no es solo enseñar... después son más grandes y uno le pierde el rastro... y hoy a mí me duele cuando los veo limpiando vidrios (...)

E: Y ¿Cómo recordás el taller de danza en el barrio? ¿Qué recuerdo tenés?

VR: Que había mucho amor ahí, esto es fundamental ahí... y esto que yo te decía antes eso de escuchar a los chicos, de saber que no era nada mas quien bailaba bien sino de lo que sentía... que me parece que eso también debe ser la danza, yo no la practico pero uno siente mucho y en ese sentido los chicos necesitaban mucho... y bueno esa experiencia que te dije antes es reconfortante saber que uno se va pero queda lo que enseñó es muy reconfortante... yo creo que lo que... el hecho que no le podemos dar continuidad y es un proceso que tenemos que abordar, por ahí ustedes ya están en otra instancia y haciendo esto... o impulsar para que lo hagan porque no es solamente eso... o sea si volvés para atrás nosotros hemos conseguido un montón de cosas que no tienen quien lo escriba entonces no suenan a triunfo, si no vos ves esto de la pobreza y parece que paso eso solo y hubo muchas otras instancias.

Comunicación personal con VR- 4 de julio de 2022

VR pone de manifiesto en esta entrevista, las limitaciones que muchas veces tiene el trabajo comunitario. Dado que la mayoría de las veces la participación en este tipo de espacios es voluntaria, sostener un taller depende también de muchos factores que se ponen en la balanza al momento de darle continuidad al mismo, ya que suele ser un impedimento con otros compromisos laborales que sí son remunerados. Sin embargo, también reconoce los logros y la posibilidad transformadora del trabajo comunitario y del arte en los barrios, para que no se recuerde sólo la pobreza.

*En la esquina de la casa nos encontramos con CD y otras mujeres más del proyecto de investigación. Fueron al salón. Las invitamos a la ronda. Les contamos a lxs chicxs sobre que ya no pertenecíamos más al comedor. La mayoría ya sabía. CD preguntó si nos había costado tomar la decisión. En ese momento me molestó, pero estuvo bueno para que lxs chicxs vean que no se trataba de un capricho. Hicimos una entrada en calor, tranqui. *Este grupo de investigación después nos mandó audios muy interesantes.*

[Nota de campo- 2 de noviembre de 2017]

Los audios (que no pudieron ser recuperados para esta investigación) hacían referencia a lo complejo que podría haber sido para el grupo tomar esa decisión ya que habían sido muchos años de trabajo en conjunto. Ese momento fue un proceso

de muchos meses de discusiones acerca de cómo continuar el vínculo con el comedor del barrio. La decisión final (tomada por parte de las talleristas) fue que el taller *Danza al Frente* ya no estuviera vinculado como un espacio del comedor dado que había habido algunas diferencias acerca de cómo relacionarnos con los niños y las niñas ya también algunos conflictos entre personas adultas de ambos espacios¹³³.

Cabe aclarar que, luego de esta decisión, *Danza al Frente* continuó participando de momentos celebrativos en el barrio en los que el comedor era el organizador.

T4: Creo que hoy, hoy, convencida de que somos energía y que ese espacio como decís vos lo sosteníamos todas, imposible todo lo que hicimos, todo lo que caminamos, todos los sueños que tuvimos y que cumplimos que era un montón, creo que fueron desde este abrazo de todas las compañeras que estuvimos ahí. Fuimos compañeras, amigas, fuimos un montón... Y creo que la vida nos pasó, las energías, creo que el espacio se sostuvo por esa energía, porque todas estábamos con el deseo y con la energía ahí y después capaz que los deseos individuales cambiaron y a lo mejor tomaron más fuerza que los deseos colectivos, capaz... no sé.

T3: Si, opino lo mismo... eso, lo mismo. Como una vibración, una unión de todas las partes que fue y bueno, fue como... por cuestiones personales, no personales... y como que también entender, y me costó aceptar, que todo tiene un ciclo y que... como en otras cosas que fueron sucediendo en esos años de que se yo, de Danzamble y de un montón de cosas que iban pasando paralelamente a eso que todo era como que bueno... por algo iba como cerrando, no eligiéndose porque había otros intereses u otras cosas que iban haciendo y bueno...

T4: Creo que inclusive eso fue gestado con mucho amor, y creo que fue propio de eso que no le pudimos dar un cierre... un cierre real, un cierre reconociendo el final del ciclo, no sé si por que a todos nos cuesta ponerle final a las cosas o... porque nos costó aceptar que estaba llegando a su final y empezamos a ir... como teniendo bajas, bajas y bajas y... la vez que quisimos juntarnos todas a hablar de esto no se dio nunca el encuentro, siempre se complicaba para una compañera o para otra, para algunas por ahí era importante ponerle palabras a lo que estaba pasando, que era que estaba llegando al final un ciclo, de mucho tiempo y por qué había sido gestado colectivamente... creo que también, entonces cuando empezamos a ver que el colectivo no estaba yendo todas para el mismo lado... Fue triste para mí en un momento... pero porque a mí me cuesta ponerle fin a las cosas puntualmente... hoy lo miro con muchísimo amor y agradeciendo eso y entendiendo que era el fin del ciclo que no le pusimos la palabra, no sé tampoco si había una forma de cerrar ese ciclo... de forma correcta.

Comunicación grupal con T3 y T4- 27 de marzo de 2022

Si bien para este escrito se realizó una selección de algunas palabras de las talleristas y las y los participantes, las personas entrevistadas coinciden en rescatar que el taller

¹³³ A los fines de resguardar algunas intimidades no se desarrollan en este texto los detalles de las diferencias.

no terminó por una causa única, un motivo puntual. Es difícil hablar acerca de los procesos de fines, de cierres. ¿Cómo abordar las pérdidas, los ciclos? Las talleristas, por ejemplo, rescataron que fueron años de mucho amor, trabajo, compromiso. Pollak, nuevamente retomando a Halbwachs, referencia que para construir memorias también es importante tener puntos de contacto, de encuentro. “Si destacamos esa característica fluctuante, mutable, de la memoria, tanto individual como colectiva, debemos recordar también que en la mayoría de las memorias existen marcos o puntos relativamente invariables, inmutables” (Pollak, 2006, p. 34)

T5: Se disolvió creo que el espacio, pero no sé si los vínculos... siento que si hoy nos volvemos a encontrar todos creo que seríamos muy fraternales como fuimos en aquel momento... siento que crecimos, que crecimos y que cada una tenía que tomar su camino y abrirse a otras experiencias... no sé si pasó algo puntual, como bueno paso esto que hizo que se disuelva, porque en cuestiones materiales.... El espacio estaba, la música estaba, los cuerpos estaban... pero bueno, siento que crecimos todos y todas y que nada... era momento de... Hoy lo veo después de un montón de tiempo ¿no? que bueno que duro ese tiempo porque era el tiempo que necesitamos aprender nosotres entre todes después ya nos tuvimos que ir cada uno por su camino y seguir con ese bagaje, algunas llevarlo a otros barrios, otros estudiarlo, otros, no se les niños adoptar otras cosas ir con eso por la vida...no se... a mi desde lo personal siento que eso fue mi tiempo y que ya después necesite irme a otros espacios, no se... como si ya hubiese aprendido todo ahí y necesitaba salir a buscar más experiencias... pero creo que los vínculos y las formas de crear, tanto el espacio colectivo como lo creativo digamos, producto lo que sea, en ese espacio se creó una forma nueva por lo menos para nosotras y que hoy lo podemos trasladar a otros espacios como te decía recién, a nuestros vínculos, a nuestros lugares de trabajo, a nuestra danza... a lo que pensamos lo que sentimos con respecto a la danza al movimiento, entonces por ahí... siento que esa fue la cocina como te decía antes, de abrirse a otras cosas nuevas, pero no siento que hay pasado algo que... haya disuelto el espacio...no siento que haya ruptura en eso... como que sigue intacto todo eso que fue en cada uno de los que fuimos parte...sí eso.

Comunicación personal con T5- 11 de abril de 2022

Los lazos contruidos con los niños y niñas del taller siempre excedieron el espacio de danza ya que las talleristas también eran invitadas a cumpleaños de quince, comuniones y otros eventos familiares.

T5 se enfoca en la continuidad del taller de otros modos, pensando en las enseñanzas que dejó *Danza al Frente* para poder utilizarlas en otros espacios. Con relación a la continuidad de los vínculos, todas las talleristas se mantienen en contacto esporádicamente con varios de los niños y niñas del taller. Cada tanto hay novedades de sus vidas, algunos y algunas con familia propia, escriben por WhatsApp, o por redes sociales y comentan cómo están en la escuela o en sus trabajos. También en encuentros eventuales por las calles de la ciudad (en especial en inmediaciones del

barrio) preguntan a las talleristas acerca de sus vidas e incluso han llegado a decir “seño, ¿no vuelve el taller de danza?”. Algunos varones trabajan en unos de los bulevares cercanos a La Calera como limpiavidrios en las esquinas por lo que también suelen ser lugares de encuentros casuales para charlar.

6.5 Cierres y aperturas de este capítulo

En este capítulo se pudo ver cómo se construyó el espacio desde las relaciones personales, retomando cómo esos vínculos permitieron gestar un espacio de compromiso y confianza.

Por medio de un trabajo de cuidado y alimentación gestado en el espacio barrial, como dice Becker, se creó una red colectiva en la que cada parte perteneció desde una manera particular. El territorio fue un espacio de vínculos y creatividad.

Si bien el taller llegó a su fin, es importante rescatar lo que significó este espacio para todas las personas involucradas.

Conclusiones y aperturas

Esta tesis reflexionó acerca de las expresiones artísticas comunitarias, haciendo énfasis en la danza comunitaria desde la perspectiva de talleristas y de los y las participantes del espacio. El problema que guió esta investigación tuvo que ver con la potencia (o ausencia de ella) para poder construir una identidad colectiva en un espacio geográfico en concreto, en este caso, el barrio La Calera en la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, Argentina.

Sumando a la dimensión territorial, para esta tesis también fueron importantes las narrativas y discursos de los propios niños y niñas del barrio. Con la intención de poder pensar una experiencia desde las voces de sus protagonistas, esta tesis recuperó las perspectivas de las talleristas también. Esta búsqueda, se corresponde con el objetivo de poner en palabras la reconstrucción de un espacio con una mirada “desde adentro”. En este marco, esta investigación dejó en claro la importancia de la incorporación de los cuerpos y las emociones y el aporte de la epistemología feminista para cuestionar los cánones científicos (Ahmed, 2017; Cruz et al., 2012; Dauder y Trejo, 2021; Jaggar, 1989; Sabido Ramos, 2022; Solana y Vacarezza, 2020, entre otras).

El objetivo general de esta tesis fue “Comprender cómo se configuran las identidades de barrios populares de los niños y niñas en relación con su participación en el taller de arte comunitario *Danza al Frente* en el barrio La Calera (Villa María) desde 2015 a 2018”. Para cumplir este objetivo, en primer lugar, en el capítulo 1, “Danzar en el territorio”, se afirmó que el mismo, es un elemento central en las prácticas artísticas comunitarias ya que es el factor que organiza a este tipo de expresión. En este marco, se realizó un recorrido en torno al significado de habitar y vivir en determinados espacios. Dada la impronta contextual y situada que tiene esta investigación (Haraway, 2019), resultaba fundamental poder pensar acerca de cómo las personas significan y habitan sus barrios.

En este sentido, el capítulo 1, también permitió un acercamiento a las discusiones sobre el campo de sociosegregación, anticipando la caracterización del barrio que estaría unas páginas más adelante. En dicho apartado, se pudieron identificar características analíticas para abordar las realidades concretas, que tuvieron que ver con las limitaciones y los muros, tanto simbólicos como físicos. Estas clasificaciones

fueron necesarias para pensar las formas en que el barrio se relaciona con el resto de Villa María y las lógicas de habitarlo hacia su interior.

Este acercamiento al territorio dio el puntapié para hacer una aproximación a las prácticas artísticas comunitarias (arte comunitario, prácticas artísticas comunitarias, arte colaborativo y prácticas artísticas colaborativas) y a las características generales de las mismas que tuvieron que ver con la participación vecinal, la discusión de los temas del espacio donde se llevaban a cabo, cómo eran los funcionamientos del grupo, la identidad barrial, las formas de participación, los procesos creativos, etc. En este marco, se advirtieron también los riesgos en las artes comunitarias, que se relacionan con el exceso de romantización de las experiencias.

Seguido de eso, el capítulo 1 también posibilitó analizar lo corporal y lo emocional en relación al involucramiento de ello en los procesos de investigación, trayendo la epistemología feminista como un camino posible para pensar este aspecto. Este tema permitió abordar también el cuerpo de los niños en los barrios populares y las tensiones entre el orgullo y la vergüenza que se verían en los próximos capítulos. Este apartado cerró reflexionando acerca del ejercicio del adultocentrismo y las nuevas búsquedas para llevar adelante espacios de arte con infancias.

En el capítulo 2 llamado “Expresiones artísticas comunitarias” se realizó un recorrido conceptual organizado según regiones en relación a cómo se han pensado estas experiencias en diversas partes del mundo. Este camino permitió ver aspectos interesantes y ampliar la reconstrucción del estado del arte a tener en cuenta para pensar las particularidades de *Danza al Frente*. En torno a esta sistematización de antecedentes se pudo advertir que los ámbitos de las experiencias del arte comunitario tienen que ver con: centros penitenciarios (Delgado-Guillén et al., 2017), organizaciones sociales (Nardone, 2011), la animación sociocultural (Caride Gómez, 2005), espacios públicos (Parramón, 2003, 2011), la música (Koopman, 2007), los murales y la interdisciplina (Lowe, 2000), el teatro del oprimido (Baraúna y Teruel, 2009), mujeres en Colombia (López Betancourth, 2013; Ramos Delgado, 2013), la pacificación en zonas violentas (Miñana et al., 2006; Villalobos Herrera, 2018), personas adultas mayores (Lynton Snyder, 2006), el teatro comunitario (C. L. Bang, 2013; Bidegain, 2007; Mercado, 2019; Quain et al., 2008), por mencionar algunas. En este marco, el aporte de esta tesis tiene que ver con la importancia de las Ciencias Sociales para reflexionar acerca de las experiencias situadas de las infancias en barrios populares de ciudades intermedias. Como ya se dijo más arriba, la contribución

al debate se relaciona con el abordaje del arte comunitario dándole centralidad a las tensiones entre las identidades y el territorio, aspectos ausentes en las investigaciones revisadas. Cabe mencionar además que, si bien había otras investigaciones en torno al barrio La Calera, no había ninguna que lo abordara como la presente tesis.

En el capítulo 3 se abordó la metodología de esta investigación. Desde un posicionamiento situado y etnográfico, se definió al estudio de caso dando cuenta de sus características particulares. Las entrevistas fueron realizadas en el segundo momento del trabajo de campo (la primera etapa fue entre 2015 y 2018) y se hicieron a los y las participantes del taller que al presente ya son adolescentes, a las talleristas, a un vecino referente y se tomaron notas de diario como fuentes secundarias para tener las perspectivas de algunas trabajadoras del comedor. Estas entrevistas fueron recabadas con una guía de preguntas, pero sobre todo fueron conversaciones que dieron lugar al encuentro después de mucho tiempo en algunos casos para poder recordar y pensar cómo habían sido los años del taller y cómo vivían y viven en el barrio. Sumado a ello, se aplicaron estrategias un poco menos convencionales (inspiradas y respaldadas por otras experiencias llevadas a cabo en otros países también) que tuvieron que ver con fotografías, caminatas y dibujos, por ejemplo. Este capítulo metodológico también tuvo un apartado sobre autoetnografía que posibilitó dejar en claro las decisiones que se tomaron durante todos los años que duró este proceso.

El capítulo 4 llamado “La Calera y *Danza al Frente*” permitió un acercamiento en detalle al territorio, tanto en aspecto material como simbólico. Se comenzó dicho apartado haciendo una caracterización de la ciudad y para luego poder comprender la lógica del barrio en este entorno más amplio. La etnografía permitió responder a los objetivos a través de una aproximación pormenorizada del taller, caracterizando cómo se llegó al barrio, las particularidades del mismo, su historia reciente, los espacios de ensayo y de presentaciones en público y una descripción del grupo de niños y niñas y de las talleristas.

Los capítulos 5 y 6 denominados “*Danza al Frente: territorio e identidad*” y “Crear, emocionarse y bailar”, respectivamente, son los apartados que dieron lugar al desarrollo de los objetivos específicos que, precisamente, versaban sobre las construcciones identitarias de los niños y niñas y del taller en el marco barrial en relación a la danza comunitaria y la creatividad.

En esta instancia es necesario volver a la hipótesis planteada al inicio de esta tesis. La misma hacía mención a las tensiones y resignificaciones de las identidades de los niños y niñas. Teniendo en cuenta todo lo abordado en esta investigación, se puede decir que esta premisa es de alguna manera cierta. En las entrevistas y en las dos etapas del trabajo de campo se pudo apreciar que las identidades de los niños y niñas, hoy adolescentes, no son lineales ni uniformes. Como ya se dijo más arriba, las comunidades no son siempre armónicas ni se debe hablar de ellas de manera universal. En las entrevistas se pudo observar que hay una tensión entre el orgullo y la vergüenza que existe en ellos y ellas por vivir en el barrio. Sus palabras dan cuenta de las estrategias que tienen para habitar el barrio, comentando sus caminos y recorridos. Así como “defienden” a La Calera ante otros barrios y ante los agravios de jóvenes de otras partes de la ciudad o de la policía, también se distancian de otras personas del “interior” del barrio con quienes se sienten que no comparten sus formas de vivir o perciben como amenaza.

Siguiendo con lo presentado en la hipótesis, se puede afirmar que la danza comunitaria en este caso de estudio en particular, proporcionó un espacio para la expresión de esta multiplicidad de formas de sentirse en el barrio.

Hacia una propuesta para pensar la danza comunitaria

La apuesta de esta tesis fue incorporar, a los estudios de las expresiones artísticas comunitarias que han sido ya caracterizadas y conceptualizadas en los capítulos anteriores, ciertos elementos ausentes en la bibliografía actual y poner en relación niveles analíticos como identidad, territorio y arte/danza.

La danza comunitaria se caracteriza, entre varias cosas, por tener una gran participación de las personas que utilizan el espacio para crear y así constituir su identidad y territorio. En este marco, 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 relacionadas con las infancias sino siempre en relación a juventudes o personas adultas (Casella, 2023a).

Tal como ya se dijo en apartados anteriores, la potencia de las infancias para poder contar sus propias historias y formas de ver el mundo (Maynes, 2008; Szulc, 2019) da lugar a narrativas particulares, que siempre son relacionales. Ahora bien, continuando

con lo que plantea la cita anterior, se puede decir que los estudios en expresiones artísticas comunitarias están doblemente sesgados: por un lado, por los grupos etarios que se estudian y, por otro lado, por los contextos donde se ubican.

En cuanto al primer sesgo, esta tesis recupera entonces el lugar de los niños y niñas como vecinos y vecinas del barrio que bailan para expresar su identidad barrial. Resulta interesante que, niños y niñas quedan por fuera de las narrativas acerca de cuáles consideran que son las problemáticas de sus espacios, de las calles en donde se desenvuelve su vida cotidiana. La vecindad es contingente y se actualiza constantemente:

La propia definición de una identidad “vecinal” se vuelve objeto de disputas. La comprensión de la naturaleza contemporánea de los vecinos es fruto de las articulaciones discursivas específicas en las que tiene lugar y no de definiciones de diccionario. Es en este nivel de constitución misma de lo social donde sitúo el eje de interés: la figura de “los vecinos” ha devenido crucial en procesos donde se dirimen –dicho de manera muy general- las formas del estar en la ciudad (Hernández, 2011, p. 3)

Ser vecino o vecina es emergente y es relacional (Hernández, 2011). Como ya se pudo ir advirtiendo en esta tesis, niños y niñas de La Calera, hoy en día siendo adolescentes, pero también en sus infancias pudieron reconocer que sus identidades estaban en tensión con otros barrios de la ciudad, con más o menos conocimiento de sus causas, pusieron en palabras cómo se sentían con personas de esos otros espacios. Así como se sentían en una posición diferente en relación a otros niños y niñas que no eran de La Calera, también pudieron diferenciarse de sus propios vecinos y vecinas del barrio. Estas inscripciones no fueron expresadas solamente de manera oral, sino que también en sus actitudes en distintas instancias. Ser vecino, no es una realidad empírica, sino una identidad dice Hernández (2011).

Sin ánimos de romantizar la posibilidad de considerar “niñas-vecinas-bailarinas” y “niños-vecinos bailarines” (Casella, 2021; Casella, 2023) se retoma entonces lo ya planteado por Bidegain (2007) teniendo presente que, si bien la participación vecinal y comunitaria tiene sus intenciones de bienestar e identidad común, también encuentra sus tensiones y disputas (Draganchuk y Ruiz Díaz, 2011)

En relación al segundo sesgo, en el apartado 1.3.1 se habían nombrado cuatro elementos¹³⁴ que señala Chillemi (2016), por lo que esta investigación busca sumar un quinto elemento al análisis que es la cuestión territorial (Casella, 2021). Como propuesta analítica, es de suma importancia no dejar de lado lo significativo de lo espacial, entendiendo que la danza comunitaria no se da en el vacío, sino que está fuertemente influenciada por las condiciones materiales y simbólicas del barrio (Carman et al., 2013; González et al., 2012; Salazar Parra, 2017).

En una clase de danza comunitaria alguien dijo alguna vez si se hace danza en un barrio (popular), es “danza social” en vez de comunitaria. ¿Por qué? Una primera respuesta puede ser que este supuesto menosprecia la “calidad” artística de lo que se puede producir en un barrio, se puede arriesgar también que implícitamente está la idea de que el arte en los sectores populares “es una excusa para”, y/o que son espacios de “contención” lo que obtura la real potencia del arte y subestima a las personas que allí se expresan.

Esta tesis incorporó al análisis de las artes comunitarias, un entrecruzamiento entre infancias, territorio, comunidad, cuerpo, alimentación, entre otras. Quedan algunas preguntas para seguir pensando en este sentido: ¿de qué otras maneras se puede abordar la danza con niños y niñas?, ¿qué otras dimensiones se pueden incorporar al análisis? ¿qué problemas puede acarrear ser parte del caso de estudio? En principio se puede afirmar que no existe una única forma de danza ni de hacer arte con infancias, es decir de una manera tradicional y adultocéntrica, sino que puede haber formas más participativas que irán acorde a las realidades particulares y contextuales. En este sentido, ser parte del caso implica un esfuerzo especial por no omitir información que se da por entendida, o romantizar la experiencia, o no poder tomar distancia si es necesario y ser personas críticas de la práctica.

Cierre: a título personal

Esta investigación fue un largo proceso de muchos años de lecturas, de idas y vueltas y de búsquedas metodológicas y conceptuales. El acercamiento a muchas de las lecturas fue todo un desafío dada mi formación de grado, pero los distintos espacios del Doctorado y otras instancias formativas me permitieron realizar un entrecruzamiento de los intereses personales que se desarrollaron en el apartado de

¹³⁴ Corporalidad y movimiento, Comunicación, Creatividad (tomado de la Expresión Corporal/Danza) y la Danza Comunitaria suma la Creación colectiva de obra.

autoetnografía y me permitieron enfoques y preguntas que de otra manera no habrían surgido.

Considero fundamental que las Ciencias Sociales se sigan preguntando por la vida de las personas en sus realidades materiales y locales para tener insumos sobre los que trabajar y reflexionar desde nuestras ciudades y nuestros barrios acá, “en el interior del interior”.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (Primera edición en español). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2017). Introducción. Trayendo a casa la teoría feminista. En *Vivir una vida feminista* (pp. 19-51). Caja Negra.
- Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Aimar, L., y Peano, A. (2015). Experiencias y percepciones sobre el espacio territorial y social en barrio Los Olmos de la ciudad de Villa María. *Expresiones/experiencias en tiempos de carnaval*, 207-230.
- Alanis, M. (2018, noviembre 28). *La Calera, otra vez presa del agua: Se inundó el ingreso al barrio*. <https://www.puntalvillamaria.com.ar/lluvia/la-calera-otra-vez-presa-del-agua-se-inundo-el-ingreso-al-barrio-n68848>
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. *Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Aliaga, J. V. (2009). Un mapa infinito. Acerca de las representaciones de la diversidad sexual en el arte desde los sesenta hasta la actualidad. *En todas partes. Políticas de la diversidad sexual en el arte*, 19-58.
- Álvarez, L., Heinrich, V., y Santa Cruz, M. (2014). Fortalecimiento de la Identidad Barrial: Nomenclatura de calles de Alto Verde. *III Jornadas de extensión del MERCOSUR*. III Jornadas de extensión del MERCOSUR. Universidad Nacional del Litoral-Red Interinstitucional Alto Verde. Santa Fe, Argentina., Santa Fe.

- Amaral, L. (2006). Tejiendo redes y miradas de afectos. El arte público contemporáneo: Geografías de la inclusión y transformación social. *Creatividad y sociedad*, XVII, 1-10.
- Amaral, L. (2009). Museo Abierto: Entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las Constelaciones. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 225-238.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. *Estrategias de investigación cualitativa*, 2006, 107-151.
- Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254.
- Arfuch, L. (2020). Prólogo. En *Fotografía y memoria: Huellas del pasado, lecturas desde el presente* (Compilado por Vanesa Garbero; Juliana Enrico; Tamara Liponetzky, pp. 9-14). Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17638>
- Arias Cardona, A. M., y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Auyero, J. (2016). Relegación urbana y formas de regulación de la pobreza. En *Pacientes del Estado* (1° Edición, 1° reimpresión, pp. 55-87). Eudeba.
- Auyero, J., y Berti, M. F. (2013). El Estado en los márgenes. *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, 119-140.
- Bajales, V., Ocampo, O., Sastre, Y., y Villar, F. (2010). Paisajes barriales: Patrimonio social, memoria e identidad en los barrios de la ciudad de San Miguel de Tucumán: Barrio San José. *Primeras jornadas de historia oral reciente del NOA. "Memoria, Fuentes Orales y Ciencias Sociales". Asociación de Historia Oral del Norte Argentino (AHONA)*. Primeras jornadas de historia oral reciente

- del NOA. "Memoria, Fuentes Orales y Ciencias Sociales". Asociación de Historia Oral del Norte Argentino (AHONA), San Miguel de Tucumán.
- Balash, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44-48.
- Bang, C. L. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Creatividad y Sociedad*, 20, 1-25.
- Bang, C., y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista argentina de psicología*, 48, 89-103.
- Baraúna, T., y Teruel, T. M. (2009). La práctica del teatro forum de Augusto Boal. El caso de Marias do Brasil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 14, 4.
- Batiston, V., Borgiani, D., Martínez Celiz, L., Morre, M. L., y Peirone, A. (2017). Danzando al Frente. *La Ventolera*, 1, 9.
- Becker, H. (2008). Mundos del arte y creatividad colectiva. En *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico* (pp. 17-59). Universidad Nacional de Quilmes.
- Bellet, C., y Llop Torné, J. M. (2004). Ciudades intermedias: Entre territorios concretos y espacios globales. *Ciudad y territorio: Estudios territoriales*, 2004, núm. 141-142, p. 569-582.
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
<https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Bergé, E. P., Infantino, J. L., y Mora, A. S. (2015). Aparecer, bailar y actuar en la ciudad: Modos de ser punks, breakers y cirqueros. En *Hacerse un lugar:*

- Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos.* (Mariana Chaves y Ramiro Segura editores.). Biblos.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de sociología*, 62, 145-176.
- Berruezo Cara, C., y Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social. *Arteterapia*, 16.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro comunitario: Resistencia y transformación social*. Atuel.
- Bisig, E. (2014). Del disciplinamiento a la exclusión social: Circulación de los jóvenes en la ciudad. *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba*, 117-134.
- Boito, M. E., y Espoz, M. B. (2017). Regulación del disfrute en espacios urbanos socio segregados. El carnaval como entorno. En *Sentires (in)visibles. La construcción de entornos en espacios socio segregados* (pp. 43-74). CONICET- Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.teseopress.com/sentiresinvisibles/>
- Boito, M. E., Gianonne, G., y Michelazzo, C. (2014). Conflictos y sensibilidades sociales en contextos de socio-segregación (Córdoba, 2011). *Avatares de la comunicación y la cultura*, 7, 1-17.
- Boito, M. E., Sorribas, P., y Espoz, M. B. (2012). Pensar los des-bordes mediáticos del conflicto: La ciudades-barríos como síntoma de la actual tendencia urbana a la socio-segregación. *Papeles del CEIC (Centro de Estudios de la Identidad Colectiva)*, 2012/1(81), 1-41.
- Boragnio, A. (2016). Auto-etnografía: Entre la experiencia y el problema de investigación. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 8-30.
- Boragnio, A. (2022). Ayuda, solidarismo y bienestar: Sensibilidades en torno a “dar de comer” en iniciativas populares argentinas durante la pandemia de covid-19.

- En A. De Sena y J. M. Herrera Nájera (Eds.), *Sensibilidades, Subjetividades y Pobreza en América Latina* (pp. 45-60). CLACSO.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. *Sociología y cultura*, 11, 52-65.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (pp. 74-82). Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999a). Efectos de lugar. En *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999b). La Miseria del mundo Fondo de Cultura económica. *México DF*.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2002). Conclusión: sociología del conocimiento y epistemología. En *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora Buenos Aires.
- Brusasca, H., y Villarreal, M. (2019). *De la "toma" al "barrio". Incremento del Capital Social y Regularización Dominial en el barrio La Calera, Villa María, Córdoba*.
- Bugnone, A., Fernández, C., Capasso, V., y Urtubey, F. (2019). Estudios sociales del arte: Una propuesta para su abordaje. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26), 388-411.
- Bugnone, A., Fernández, C. I., Capasso, V., y 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*.
- Burgos, R. N. B. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de

- Cabrera, N. (2017). Un quiebre en el campo: Apuntes epistemológicos y ético-metodológicos para el abordaje etnográfico en contextos de violencia (s). *Cuadernos de antropología social*, 46, 49-66.
- Calvo, B. (1989). *Historia de Villa María y sus barrios*. Municipalidad de Villa María.
- Camponovo, S., y Moody, Z. (2021). Le chemin de l'école: Un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 311-324.
- Camps, R. R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y Movimiento*, 2013, vol. 8, p. 9-20, 8, 9-20.
- Candau, J. (2006). El campo de la antropología de la memoria. En *Antropología de la memoria* (Primera edición-primera reimpresión, pp. 87-121). Nueva Visión.
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen*, 76, 1-6.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de educación*.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Santillana.
- Carman, M. (2011). Conclusiones. En *Las trampas de la naturaleza: Medio ambiente y segregación en Buenos Aires*. Fondo de Cultura Económica. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/carman.pdf>
- Carman, M., Vieira da Cunha, N., y Segura, R. (2013). *Segregación y diferencia en la ciudad*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Casella, N. (2016). *La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: Un espacio de formación en ciudadanía campesina y lucha por la tierra*. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología.

- Casella, N. (2019). *La desigualdad en el acceso al arte*. 1º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la UNVM “Articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales”, Villa María.
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.
- Casella, N. (2022a). Bailar lo que nos mueve. En *La investigación en danza, Zaragoza 2022* (pp. 349-354). Ediciones Mahali.
- Casella, N. (2022b). Disputar la cultura: Arte y transformación social. *REVUELTAS. Revista Chilena de Historia Social Popular*, 6, 160-164.
- Casella, N. (2022c). Recuerdos que bailan: Memorias de niñxs sobre un taller de danza. *1º encuentro latinoamericano de infancias, juventudes y territorios. Diálogos entre investigaciones situadas y experiencias de participación*, 86-87.
http://catalogo.unvm.edu.ar/index.php?lvl=cmspageypageid=9yid_notice=41509
- Casella, N. (2022d). “Seño, esto no es bailar”: Sobre el adultocentrismo y la danza. *Raigal*, 8, 84-95.
- Casella, N. (2022e, noviembre 4). *Danza: Trabajo colaborativo y comunitario*. VI Jornadas de Investigación en Artes U.N.V.M.: Reinenciones, Entramados y Proyecciones, Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num_data.php?explnum_id=3367
- Casella, N. (2022f, diciembre 7). Entre danzas y cuidados. *XI Jornadas de Sociología de la UNLP Sociologías de las emergencias en un mundo incierto*.
<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-220714161538675648>

- Casella, N. (2023). Crear con infancias. Contexto, límites y potencialidades de un taller de danza comunitaria en Argentina. *Danza educativa creativa en contextos multidisciplinares: Aportaciones desde la experiencia, la reflexión y la investigación*, 289-302.
- Casella, N. (2023a). Crear con infancias. Contexto, límites y potencialidades de un taller de danza comunitaria en Argentina. En Á. Morales Fernández y R. Pastor Prada (Eds.), *Danza Educativa Creativa en contextos multidisciplinares. Aportaciones desde la experiencia, la reflexión y la investigación* (Ángela Morales Fernández y Raquel Pastor Prada, pp. 289-302). Libargo.
- Casella, N. (2023b). Entre danzas y emociones. *ARTSEDUCA*, 35, 135-146.
- Casella, N. y Fortuzzi, Y. (2015). *El recorrido y el proceso creativo de Danzamble*. II Jornadas de Reflexión sobre Creación Coreográfica en Danza. Primer Encuentro de Grupos Universitarios de Danza de la Facultad de Bellas Artes de La Plata, La Plata.
- Casella, N., Ghiotti, L., y Kern, A. (2023, junio 12). Niñas y niños investigadores. Experiencias de conocimiento desde un enfoque protagónico y multiespecie. [Blog]. *ZonaDocs*. <https://www.zonadocs.mx/2023/06/12/ninas-y-ninos-investigadores-experiencias-de-conocimiento-desde-un-enfoque-protagonico-y-multiespecie/>
- Catino, M., Martins, M. S., y Gómez, N. S. (2015). Identidad y lazo social: El barrio como articulador de la experiencia subjetiva. *VIII Seminario Regional (Cono Sur) de ALAIC (Córdoba, 27 y 28 de agosto de 2015)*.
- Cervio, A., y Bustos García, B. (2019). Confianza y esperanza. Una introducción (posible) a las sensibilidades sociales. En Cervio, A. y Bustos García, B. (Comps.), *Confianza y políticas de las sensibilidades* (pp. 13-27). ESE- Estudios Sociológicos Editora. <http://estudiosociologicos.org/>

descargas/eseditora/confianza-y-politicas/confianza-y-politicas-de-las-sensibilidades_cervio-bus.pdf

- Cervio, A. L. (2015). Del “barrio social” a las “ciudades-barrios”. Programas habitacionales y elaboración de sensibilidades en la ciudad de Córdoba (Argentina) durante las décadas de 1980 y 2000. *Methodos. revista de ciencias sociales*, 3(2), 175-191.
- Cervio, A. L. (2020a). Trayectorias de habitabilidad en contextos de segregación socio-espacial: Una aproximación teórico-metodológica desde las sensibilidades. *Economía, sociedad y territorio*, 20(63), 335-364.
- Cervio, A. L. (2020b). Trayectorias de habitabilidad en contextos de segregación socio-espacial: Una aproximación teórico-metodológica desde las sensibilidades. *Economía, sociedad y territorio*, 20(63), 335-364.
- Cervio, A. L. (2022a). Experiencias y memorias del habitar: Una aproximación teórica desde las sensibilidades olfativas. M. Camarena Luhrs y VM Mendoza (Coords.), *Ciudad de México: Miradas, experiencias y posibilidades*, 53-84.
- Cervio, A. L. (2022b). Habitar en la socio-segregación: Una exploración sociológica desde los olores. En *Sensibilidades, subjetividades y pobreza en América Latina* (CLACSO, pp. 137-157).
- Cervio, A. L., y D'hers, V. (2014). Social time, bodies and the “logic of waiting” in the configuration of Urban Sensibilities. *Current Urban Studies*, 2014.
- Cervio, A. L., Lisdero, P. M., y D'hers, V. (2020). «Cuerpos precarios»: Habitar, respirar y trabajar en el sur global. *Una mirada desde la sociología de los cuerpos/emociones*.
- Chillemi, A. (2016). *Danza comunitaria y desarrollo social: Movimiento poético del encuentro*. Ediciones Artes Escénicas.

- Chirino, J. (2022, junio 12). La Calera: Recuerdo de sus últimos tiempos. *El Diario del centro del País*. <https://www.eldiariocba.com.ar/cultura/2022/6/12/la-calera-recuerdo-de-sus-ultimos-tiempos-74352.html>
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. (2014). Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. *Ciudades y Gobiernos Locales Unidos*.
<https://www.uclg.org/es/agenda/ciudades-intermedias>
- Cladakis, M. B. (2016). Merleau-Ponty and the Ontology of Nature: Intercorporality, Negativity, and Dialectics. *Diánoia*, 61(77), 83-108.
- Cleveland, W. (2011). *Arts-based community development: Mapping the terrain*. Bloomsbury Publishing.
- Clifford, J. (1991). Sobre la autoridad etnográfica. *El surgimiento de la antropología posmoderna*, 141-170.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*.
- Colectivo Juguetes Perdidos. (2016). ¿Quién lleva la gorra hoy? En *¿Quién lleva la gorra?: Violencia, nuevos barrios, pibes silvestres* (Segunda edición). Tinta Limón.
- Collados-Alcaide, A. (2015). Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 45-64.
- Cambio de nombre del barrio La Calera, Ordenanza N° 6.557 (2012).
<https://digesto.concejovillamaria.gob.ar/media/Ordenanza/2012/6557/pdf.pdf>
- Connerton, P. (1993). Introducción Capítulo I La Memoria Social. En *Como as sociedades recordam* (pp. 1-46). Celta editora.
- Corzo Morales, M. (2018). Estéticas comunitarias y colaborativas y desarrollo a escala humana. *ANIAV-Revista de Investigación en Artes Visuales*, 2, 1-10.

- Cravino, M. C. (2004). El barrio concebido como comunidad: Reflexiones acerca de algunos supuestos presentes en la focalización territorial de políticas asistenciales. *Cuaderno Urbano: Espacio, Cultura y Sociedad*, 4, 75-98.
- Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad: Mercado e informalidad urbana*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Crickmay, C. (2003). 'Art and social context', its background, inception and development. *Journal of Visual Art Practice*, 2(3), 119-133.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de moebio*, 45, 253-274.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Culhane, D., y Elliott, D. (2016). *A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies*. University of Toronto Press.
- Cussiánovich, A. (2010). Hacia un nuevo contrato social desde el protagonismo. En *Paradigma protagónico* (pp. 68-71). Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores «Nagayama Norio» - INFANT.
- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o cómo tener "Anthropological Blues". *Constructores de otredad*, 172-178.
- Da Silva Catela, L. (2006). Memoria entre el recuerdo y la identidad. *Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Cultura de la Nación*.
- Dauder, D. G., y Trejo, M. G. R. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 50, 21-41.
- De Certeau, M. (1999). Capítulo IX. Relatos de espacio. En *La invención de lo cotidiano*. ITESO, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

- Decándido, E., Ferrero, M., Ghione, P., y González, M. (2010). Historia, territorio e identidad: Avances de investigación en un barrio periférico de Villa María. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina.*
- Decándido, E., Ferrero, M., y Truccone, D. (2009). Territorio, identidad e historia barrial. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*
- Del Cueto, C., y Luzzi, M. (2013). La estructura social en perspectiva. Transformaciones sociales en Argentina, 1983-2013. En *Dossier Argentina: 30 años de democracia* (pp. 205-221).
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: Cronotopos genéricos. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 19, 211-225.
- Delgado-Guillén, L., Fernández-Cedena, J., Sainz-Rabanal, S., y Rey, N. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: Experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. *Educación artística: revista de investigación*, 8, 120-141.
- D'hers, V., y Pellón, I. (2020). Extractivismos encarnados. Reflexiones sobre la vulnerabilidad desde una sociología de los cuerpos/emociones. *Entramados y Perspectivas*, 10(10), 4-34.
- Díaz de Rada, Á. (2011). Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela. En *En: Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Batallán, Graciela y María Rosa Neufeld (coord.).* Biblos.
- Draganchuk, C., y Ruiz Díaz, C. (2011). ¿Vecinos O Ciudadanos? Reflexiones a partir de la experiencia de la Comisión Vecinal del Barrio San Miguel, de la Localidad de Oberá, Misiones. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores.*

- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duarte Quapper, C. (2018). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En C. Duarte Quapper y C. Álvarez Valdéz (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (2.^a ed., Vol. 2). Social Ediciones.
- Dukuen, J. (2010). *La génesis de la noción de habitus en Bourdieu y el problema de una ontología dualista en antropología del cuerpo y las emociones*. Universidad de Buenos Aires.
- Duperré, J., y Godoy, A. (2022). Sociología de las emociones: Albores, obstinaciones y persistencias de una tradición moderna. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(39), 102-107.
- Elisondo, R. C., Donolo, D. S., y Rinaudo, M. C. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868768>
- Esquivel, V., Faur, E., y Jelin, E. (Eds.). (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.
- Fatyass, R. (2015). *Cartografía de una escuela para clases populares* [Tesis de Licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional de Villa María.
- Fatyass, R. (2020). *Niño/a de la agencia infantil. Espacios educativos y contextos de pobreza en Villa María, Córdoba*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad Nacional de Villa María.

- Fatyass, R. (2023). *¿Qué puede un cuerpo niño? Experiencia, desigualdad y agencia*. Eduvim.
- Fatyass, R., y Casella, N. (2023). Hacer ciencia con niñas y niños: Experiencias, saberes y desafíos situados en un barrio popular de Córdoba, Argentina. *ReHuSo*, 8(2), 106-124. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5915>
- Felshin, N. (2001). But is it art? The spirit of art as activism. En *En Marcelo Expósito et.al. (Eds). Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. (pp. 73-93). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández Christlieb, P. F. (2000). El territorio instantáneo de la comunidad posmoderna. En *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (Alicia Lindón, pp. 147-170). Anthropos.
- Fernández, R. M., Bergesio, L., y Souto, G. (2022). Una aproximación a las relaciones existentes entre identidad barrial e integración socio territorial en el Barrio La Calera de Villa María en 2022. *Sociales Investiga*, 14, 97-109.
- Firenze, A. (2016). El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 99-108.
- FLACSO Virtual. (2013). *Clase VII: ¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución*. Dra. Mercedes Minnicelli [Clase escrita].
- Franco Silva, L. (2021). *Danza y territorio en Barcelona* [Máster en Gestión Cultural, Universidad Internacional de Cataluña Facultad de Humanidades]. https://repositori.uic.es/bitstream/handle/20.500.12328/2738/TFM_Franco%20Silva_2021.pdf?sequence=1
- Frasco Zuker, L. (2019). *Cuidar a la gurisada. Etnografía sobre trabajo infantil y cuidado en la localidad de Colonia Wanda, Misiones* [Doctorado en Antropología Social]. Universidad Nacional de San Martín.

- Freidenraij, C. (2020a). "La infancia como categoría y como experiencia", *Clase de la Capacitación universitaria extracurricular Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Sholem, 2ª cohorte, Agosto/septiembre de 2020.
- Freidenraij, C. (2020b). "La infancia y la diversidad de arreglos familiares", *Clase de la Capacitación universitaria extracurricular Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Sholem, 2ª cohorte, Agosto/septiembre de 2020.
- Galimberti, C., y Segura, R. (2015). ¿Fuera de lugar? (In) visibilidades, conflictos y usos del espacio público. En *Hacerse un lugar: Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. (Mariana Chaves y Ramiro Segura editores.). Biblos.
- Gamarnik, C. (2018, abril 27). Instrucciones para mirar una fotografía. *Lobo suelto*. https://lobosuelto.com/instrucciones-para-mirar-una-fotografia-cora-gamarnik/?fbclid=IwAR0Z9YWR26_12TYuE4LpIImBI2AJs_dFfQE-G0ZNSf6ounuyMOgH5yeTuvM
- Gandía, C. (2015). Desde la Expresividad y la Creatividad en el carnaval: Aproximaciones metodológicas sobre el uso de datos visuales en investigación social. En *Expresiones/experiencias en tiempos de carnaval. Análisis de las sensibilidades y la estructuración social* (pp. 21-47). Ediciones CICCUS.
- García, E. A. (2012). *Maurice Merleau-Ponty: Filosofía, corporalidad y percepción*. Editorial Rhesis Buenos Aires.
- García, N. (2013). *El cuerpo de quienes danzan Una sociología de las prácticas y representaciones sobre el cuerpo en el Grupo de Danza Contemporánea de la Universidad Nacional de Villa María*. [Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional de Villa María.

- Gatti, G. (2003). Las modalidades débiles de la identidad. De la identidad en los territorios vacíos de sociedad y de sociología: A partir del construccionismo social. *Política y sociedad (Madrid)*, 1(40), 87-109.
- Gemetro, F. (2009). Lesbianismo, homosexualidad femenina y homosexualidad. Reflexiones críticas sobre el uso sociológico de los términos en la Argentina. *Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.*
- Gilla, M. (2020, mayo 24). *Con la nueva sala, el jardín de barrio La Calera podrá duplicar su matrícula.* <https://www.puntavillamaria.com.ar/alumnos/con-la-nueva-sala-el-jardin-barrio-la-calera-podra-duplicar-su-matricula-n105114>
- Girola, M. F., y Thomasz, A. G. (2014). Experiencias de la segregación urbana en conjuntos habitacionales de interés social de la ciudad de Buenos Aires. *XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11) (La Plata, 2014).*
- González, M., Demarchi, L., Ghione, P., Orpianesi, N. B., Romano, C., Arzeno, A., Remondetti, L., Fatyass, R., Delgado, V., y Monti, D. (2012). *La reificación del territorio barrial: Un acercamiento empírico a 'La Calera'*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial: Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana.* Espacio.
- Grimson, A., Merenson, S., y Noel, G. (2011). Descentramientos teóricos. En A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (Comps.) *Antropología Ahora. Debates sobre alteridad* (pp. 9-31).

- Guattari, F., y Rolnik, S. (2005). Geopolítica del rufián. En *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta Limón.
- 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.
- Guber, R. (2018). "Volando rasantes" ... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 52-72). CLACSO.
- Guillamet, L., y Roca, D. (2013). La doble cara del arte colaborativo: El cruce entre teoría y praxis. *InterArtive. A platform for contemporary art and thought*. <https://interartive.org/2013/08/arte-colaborativo>
- Gundermann Kröll, H. (2001). El método de los estudios de caso. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 249-288.
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Gutiérrez, A. B. (2016, diciembre 9). Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu (sic). [Revista]. *Kairos. Revista de temas sociales*. <https://revistakairos.org/investigar-las-practicas-y-practicar-la-investigacion-algunos-aportes-desde-la-sociologia-de-bourdieu/>
- Gutiérrez Aguilar, R., y Salazar Lohman, H. (2019). Reproducción comunitaria de la vida. *Producir lo común, El Apantle*, 21-44.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? *Etnografía. Métodos de investigación*, 36.

- Haraway, D. (2019). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ibérica.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method. *Social research methods: A reader*, 456-464.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Hernández, M. C. (2018). "Somos los chicos": Una mirada a la experiencia infantil urbana desde las edades. *Ensamblés*.
- Hernández, M. C. (2019). Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. *Runa: Archivos para las Ciencias del Hombre*, 40(2), 94-111.
- Hernández, M. C., Cingolani, J., y Chaves, M. (2015). Espacios con edades: El barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes. *Hacerse un lugar. Prácticas, circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*, 123-146.
- Hernández, S. (2011). Los vecinos y las construcciones discursivas de lo urbano. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*.
- Ibáñez, I. D. (2014). La experiencia de infancia de las clases subalternas en contextos de socio-segregación urbana: Geometrías corporales a partir de la política social y el policiamiento estatal. En *Jóvenes y Seguridad* (Universidad Nacional de Córdoba, pp. 81-97).
- Iconoclasistas. (2020). Cómo empezar un mapeo [Sitio web de difusión de metodología]. *Iconoclasistas*. <https://iconoclasistas.net/cuadernillo-escolar/>
- Infantino, J. (2019). Políticas culturales, arte y transformación social. Recorridos, usos y sentidos diversos en espacio de disputa. *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la ciudad de Buenos Aires*, RGC libros, Buenos Aires.
- Ivern Magaña, J. (2010). *Prácticas artísticas colaborativas* [Maestría en Artes Visuales y Educación, Universidad de Barcelona]. https://joanivern.files.wordpress.com/2010/02/tesina_joan-ivern.pdf

- Jaggar, A. (1989). Love and Knowledge. Emotion in feminist epistemology. *Inquiry*, 32(2), 151-176.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria* (Vol. 1). Siglo XXI de España editores.
- Kalmar, D. (2019). *Que es la Expresión Corporal* (3°). Lumen.
- Kern, A. (2022). "El trabajo comunitario que realizan las mujeres dentro de las organizaciones sociales de base. Investigación situada en el Comedor Esperanza del barrio Nicolás Avellaneda de Villa María, año 2022." [Tesis de Licenciatura en Terapia Ocupacional]. Universidad Nacional de Villa María.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 165-197.
- Kessler, G. (2010). Delito, sentimiento de inseguridad y políticas públicas. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología-Universidad de Chile*, X (2), 49-60.
- Kwon, M. (2002). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. MIT press.

- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Bay Press.
- Laddaga, R. (2006). Redes y culturas de las artes. En *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo Buenos Aires.
- Lamont, M., y Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167-195.
- Ladeira, F. P., Zuker, L. F., y Llobet, V. (2023). Infancia y cuidado. Reflexiones críticas desde perspectivas relacionales. *DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, 35. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i35.54834>
- Le Breton, D. (2002). Campos de investigación I: lógicas sociales y culturales del cuerpo y Campos de investigación II: los imaginarios sociales del cuerpo. En *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4(10), 67-77.
- Lefebvre, H. (2020a). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing Libros.
- Lefebvre, H. (2020b). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, 78.
- Liebel, M., y Markowska-Manista, U. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5(especial), 1-4.
- Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana. *Territorios*, 7, 27-41.
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: El sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 1.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.

- López Betancourth, E. (2013). Cuerpo y territorio: Aportes a la danza comunitaria desde el trabajo corporal con maestros y maestras indígenas Nasa de la zona norte del Cauca. *I Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales (IDAES-UNSAM)*.
<https://www.unsam.edu.ar/escuelas/eidaes/>
- López Fernández Cao, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: Algunas reflexiones/Indicators on community art practices: Some reflections. *Arteterapia, 10*, 209-234.
- López Sáenz, M. del C. (1996). La fenomenología existencial de M. Merleau-Ponty y la sociología. *Papers. Revista de Sociología, 50*, 209-231.
- Lowe, S. S. (2000). Creating community: Art for community development. *Journal of contemporary ethnography, 29*(3), 357-386.
- Lynton Snyder, A. (2006). Crear con el movimiento: La danza como proceso de investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 46*, 51-57.
- Magallanes, G. (2012). Disfute, gasto festivo y práctica intersticial. En A. Scribano, G. Magallanes, y M. E. Boito (Eds.), *La Fiesta y la Vida: Estudio desde una sociología de las prácticas intersticiales*. CICCUS.
- Magallanes, G., y Gandía, C. (2015). Creatividad y disfrute en la estructuración de las formas expresivas. En G. Magallanes, C. Gandía, y G. Vergara (Eds.), *Expresiones/experiencias en tiempos de carnaval. Análisis desde las sensibilidades y la estructuración social*. CICCUS.
- Magistris, G. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, 11*, 6-28.
- Mairano, M. V. (2023). Ayudas a comedores comunitarios y Extensiones universitarias, el caso del Partido de La Matanza. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 17*(1), 59-78.

- Maíz, C. (2020). El “giro afectivo” en las humanidades y ciencias sociales. Una discusión desde una perspectiva latinoamericana. *Cuadernos del CILHA*, 21(2), 11-14.
- Marote, A. S. F., Pinto, C. A., Vieira, M. da R., Barbiéri-Figueiredo, M. do C. A., y Pedrosa, P. M. N. (2012). Niños como cuidadores: Revisión integrativa. *Revista latino-americana de enfermagem*, 20, 1196-1205.
- Marradi, A. (2007). Conceptos de objeto y de unidades de análisis. Población y muestra. En *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 87-96). Emecé.
- Martel, L. (2013). Territorios transitables. *Ingrassia, Franco (comp.). Estéticas de la dispersión*, 67-76.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, 127-152.
- Martins, M. S., Catino, M., y Gómez, N. S. (2015). Identidad y memoria colectiva: El caso del barrio Tolosa (La Plata). *Actas de periodismo y comunicación*, 1.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts* (Vol. 4). Comedia.
- Matus, A. (2021). Giro afectivo y Teoría Social. El concepto de habitus emocional de Deborah Gould y las comunidades disidentes del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. (En) *clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, 27, 210-235.
- Maxwell, J. (1996). Methods: What will you actually do? En *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Mayer, M. (1998). De la vida y el arte como feminista. *Paradoxa*, 8, 1-26.

- Maynes, M. J. (2008). Age as a category of historical analysis: History, agency, and narratives of childhood. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 114-124.
- McClure Sweeny, M. (2019). Then and Now: Reflections on Arts-Based Participatory Research with Young Children. En *Participatory Research with Young Children*. (pp. 195-204). Springer Nature Switzerland.
- Méndez Olivero, É. P. (2020). Arte comunitario: Un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El Artista-Universidad de Guanajato*, 17, 1-17.
- Mercado, C. (2019). En reversa la mirada y en futuro el corazón. Teatro comunitario y disputas en torno al arte para la transformación social. En J. Infantino (Ed.), *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la ciudad de Buenos Aires* (pp. 93-132). RGC.
- Merklen, D. (2005). Un nuevo repertorio de la acción colectiva: Una movilización de base territorial. En *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Novecento y Gorla.
- Merleu Ponty, M. (1994a). III. La espacialidad del propio cuerpo y la motricidad. En *Fenomenología de la Percepción* (pp. 115-164). Planeta- De Agostini SA.
- Merleau- Ponty, M. (1994b). IV. La síntesis del propio cuerpo. En *Fenomenología de la Percepción* (pp. 165-170). Planeta- De Agostini SA.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, 9, 49-59.
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1), 33-40.
- Minnicelli, M. (2011). Cerimônias mínimas. *Estilos da Clínica*, 16(2), 294-323.
- Minnicelli, M. (2014). “¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. FLACSO.

- Miñana, C., Ariza, A., y Arango, C. (2006). Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia? *Ponencia presentada en el VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos. Venezuela: Caracas, San Felipe, 17.*
- Monnet, N., Camponovo, S. R., y Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad E Infancias, 4*, 43-53.
- Monti, D., Remondetti, L., y Rodríguez, J. (2017). "Tensiones entre el Enfoque de derechos de NNyA y la construcción de un imaginario social punitivista en la ciudad de Villa María, Córdoba". *Universidad Nacional de Cuyo*. http://ica.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10640/tensionesentreelenfoque.pdf
- Morales, S., y Magistris, G. (Eds.). (2019a). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote.
- Morales, S., y Magistris, G. P. (2019b). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos: Revista de temas sociales, 44*.
- Moretti, C. (2017). Walking. En *A different kind of Ethnography. Imaginative Practices and Creative Methodologies* (Denielle Elliott and Dara Culhane, pp. 91-111). Denielle Elliott and Dara Culhane.
- Mosher, M. R. (2004). The community mural and democratic art processes. *Review of radical political economics, 36*(4), 528-537.
- Mufari, A. (Director). (2018, noviembre 16). *Danza al Frente* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_0MtUFi8_xsyab_channel=AyelenMufari

- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso. *Manual de Atlas.ti*.
<https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.html#introduccion>
- Musicco, C. L., y D'hers, V. (2012). Danza, movimiento y pensamiento: Algunas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires. *Onteaiken*, 53-67.
- Nardone, M. (2010a). 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: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Nardone, M. (2012). *Vínculos creativos: Las oportunidades en redes de arte comunitario y el capital social*.
- Nardone, M. (2010b). ¿Qué es el arte comunitario? Definiciones de la literatura especializada iberoamericana y local. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237.
- Nora, P. (1998). La aventura de Les lieux de mémoire. *Ayer*, 32, 17-34.
- Olaechea, C., y Engeli, G. (2007). *Arte y transformación social* (Primera edición). Crear vale la pena. <https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2016/02/Libro-Crear-Vale-la-Pena-Engeli-Georg-y-Olaechea-Carmen-BsAs-2007.pdf>
- Oszlak, O. (1983). El derecho al espacio urbano: Políticas de redistribución poblacional metropolitana en un contexto autoritario. *Punto de Vista*, 125.

- Otero, M. P., Di Virgilio, M. M., y Boniolo, P. (2010). Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe. Introducción a un problema complejo. En *Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe* (pp. 11-27). CLACSO.
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pansera, C. (2006). Arte comunitario, definiendo un nuevo campo de trabajo. En C. Pansera y J. Dubatti (Eds.), *Cuando el arte da respuestas. 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*. (pp. 12-16). Artes escénicas.
- Parramón, R. (2003). Arte, participación y espacio público. *Models de participació en xarxa. Jornada d'innovació estratègica*.
- Parramón, R. (2009). Idensitat. Proyecto en proceso. *Arteterapia*, 4, 213-223.
- Parramón, R. (2011). Ciudades, barrios y prácticas artísticas. *Iara. Revista de Moda, Cultura e Arte. Reflexões Estéticas*, 4(1).
- Pavcovich, P., Truccone, D., Pozzi, M., y Chiavenatto, R. (2012). Miradas construidas, miradas dominantes. *actas de las 7° Jornada de Sociología de la UNLP*.
- Pérez Garzón, J. A. (2020). «Danza, cuerpo y territorio. De la individualidad a la colectividad»: *Fortalecimiento del territorio y creación de tejido social de Bogotá* [Universidad Externado de Colombia].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc93ae1f-5b91-41ca-9b43-e317a48c66f0/content>
- Pérez Rubio, A. M. (2013). Arte y política: Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y sociedad*, 20, 191-210.
- Pitts, G., y Watt, D. (2001). The imaginary conference. *Artwork magazine*, 50, 7-14.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones al Margen.

- Prieto, M. B. (2017). Segregación socio-residencial en ciudades intermedias. El caso de Bahía Blanca-Argentina. *Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, 23(23).
- Programa Municipal de Historia Oral y Memorias Locales. (2017). *Barrios. Territorios y memorias de Villa María*. <http://barriosidoc.unvm.edu.ar/>
- Purkayastha, P. (2019). Dance and Identity. *The Bloomsbury Companion to Dance Studies*, 175-198.
- Quain, P., Bidegain, M., y Marianetti, M. (2008). *Vecinos al rescate de la memoria olvidada: Teatro comunitario*. Ediciones Artes Escénicas.
- Quirós, J. (2018). Por una etnografía viva. Un llamado a des-intelectualizar el «punto de vista nativo». En *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas regionales en etnografía* (R. Guber y C. Eckert, M. Jimeno y E. Krotz (Coords.), pp. 183-204). Editorial SB.
- Ramos Delgado, D. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: Algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 7(10), 48-63.
- Redes Instituyentes. (2014, agosto 20). Prácticas colaborativas/arte comunitario/arte socialmente comprometido/.... *Pedagogías y redes instituyentes Plataforma de investigación en prácticas culturales*.
<https://redesinstituyentes.wordpress.com/pedagogias-colectivas-y-practicas-instituyentes-2013/>
- Revista Encartes (director). (2021). *Thomas Csordas y el Embodiment como paradigma I Entrevista por Olga Olivas*.
<https://www.youtube.com/watch?v=SU3dbaF05PY>
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: Un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, 22, 7-25.
- Ricoeur, P. (1999). La identidad narrativa. *Historia y narrativa*, 215-230.

- Río Almagro, A. D., y Collados Alcaide, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Revista Creatividad y Sociedad*, XX, 1-30.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 305-328). Fundación Infancia y Aprendizaje.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: Apertura y limitaciones. *Runa*, 41(1), 183-198.
- Rodríguez Tarducci, R., y Giglio, M. L. (2016). Segregación socio espacial urbana: Lógicas posibles de acceso al suelo en la ciudad argentina contemporánea. El caso de la Periferia del Gran La Plata (2003-2016). *IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016 Ensenada, Argentina*.
- Roig, J. (2014, marzo 14). Las ciudades intermedias en la nueva agenda urbana. *Ciudades y Gobiernos Locales Unidos*.
https://www.uclg.org/sites/default/files/news_i_cities.pdf
- Roitter, M. (2009). *Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: Algunas certezas y ciertos dilemas*. Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas, Dresden.
<https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3758/1/66.pdf>
- Rojas Novoa, S. (2020). *¿Quién cuida a lxs niñxs? Familias y arreglos relativos a las crianzas* [Clase de la Capacitación universitaria extracurricular Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico social y antropológico, Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Sholem, 2ª cohorte, octubre/noviembre de 2020.]. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Sholem.

- Sabido Ramos, O. (2019). El análisis sociológico de la vergüenza en Georg Simmel. Una propuesta para pensar el carácter performativo y relacional de las emociones. *Digithum*, 23.
- Sabido Ramos, O. (2022). Sociología y epistemologías feministas. Objetividad (es), emociones y pedagogía encarnada. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(56), 106-140.
- Salazar Parra, A. (2017). *Configuración espacial, capital social e identidad barrial como factores para la construcción del sentido de comunidad en el barrio 21 de Marzo/Héroes del Morro, El Bosque, Santiago: Análisis crítico del Programa Quiero mi Barrio*. Universidad de Chile Facultad de Arquitectura y Urbanismo Departamento de Urbanismo Escuela de Postgrado Programa Magister en Urbanismo.
- Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 921-932.
- Sartre, J.-P. (1973). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza Editorial Madrid.
- Scarfó, G. (2020). "Los niños y las niñas como productores de conocimientos, saberes y prácticas", clase incluida en la *Capacitación universitaria extracurricular: Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Sholem Buenos Aires, segunda cohorte, 2020.
- Scheff, T. J. (1988). Shame and conformity: The deference-emotion system. *American sociological review*, 395-406.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.

- Scribano, A. (2009). Ciudad de mis sueños: Hacia una hipótesis sobre el lugar de los sueños en las políticas de las emociones. *Boito María Eugenia y Ana Levstein [comps.], De Insomnios y Vigilias en el espacio urbano cordobés. Lecturas sobre Ciudad de mis sueños, Córdoba: Sarmiento Editor.*
- Scribano, A. (2010). Primero hay que saber sufrir...!!! Hacia una sociología de la 'espera' como mecanismo de soportabilidad social. *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, 169-192.
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 91-111.
- Scribano, A. (2013). Cuerpos y emociones en El Capital. *Nómadas (Col)*, 39, 29-45.
- Scribano, A., y Cervio, A. L. (2010). La ciudad neo-colonial: Ausencias, Síntomas y Mensajes del poder en la Argentina del siglo XXI. *Revista Sociológica- Colegio de sociólogos del Perú*, 2.
- Scribano, A., y De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de moebio*, 34, 1-15.
- Scribano, A., y Zacarías Ortez, E. E. (2008). El proceso metodológico en la investigación cualitativa. En *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Segni mossi (Director). (2018). *Segni mossi, to roll*.
<https://www.youtube.com/watch?v=oloFe0n4AAQ>
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. *Cuadernos del IDES*, 9, 3-24.
- Segura, R. (2013). Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas. *M. Carman, NV d. Cunha y R. Segura (Coords.), Segregación y diferencia en la ciudad*, 143-169.

- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Serra Estudillo, L. (2019). Arte comunitario: Soluciones activas para el cambio social. *Entretextos*, 11(31), 82-90. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201931192> Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia CC BY-NC 4.0 <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201931192>
- Simmel, G. (2018). Sobre una psicología de la vergüenza. *Digithum*, 21, 67-74.
- Sirimarco, M. (2012). El policía y el etnógrafo (sospechado): Disputa de roles y competencias en un campo en colaboración. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 16(2), 269-290.
- Sola Pizarro, B. (2019). Prácticas Artísticas Colaborativas: Nuevos formatos entre el arte y la educación. *De arte: revista de historia del arte*, 18, 261-268.
- Solana, M., y Vacarezza, N. L. (2020). Sentimientos feministas. *Revista Estudos Feministas*, 28.
- Soldano, D., Novick, A., Cravino, M. C., y Barsky, A. (2018). Introducción. Segregación, cuestión social y nuevas territorialidades. En *Pobreza urbana, vivienda y segregación residencial en América Latina* (pp. 11-45). Universidad General Sarmiento.
- Somers, M. E. (2017). Identidad: Debate dentro de la concepción narrativista. En D. Brauer, O. Acha, A. Ratto, y F. Martín (Eds.), *IV Congreso Internacional de Filosofía de la Historia: El pasado propio. Historia y memoria en la construcción de las identidades colectivas* (pp. 75-98). Teseopress. <https://www.teseopress.com/actasivcongresointfilohistoria/>
- Spíndola Zago, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: Una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(228), 27-56.

- Spinoza, B. (2005). *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. Terramar.
- Stagno, L. (2020). *La Escuela Nueva. Un movimiento de renovación pedagógica de carácter trasnacional* [Capacitación universitaria extracurricular: Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico. , Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Sholem, 2ª cohorte, octubre/noviembre de 2020.]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Sholem Buenos Aires.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa: Archivos para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-64.
- Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N., y Hellemeyer, M. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Thibaud, J.-P. (2001). *Les parcours commentés*. Editions Parenthèses.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de moebio*, 57, 285-295.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.
- Verga, J. L., Bado, M. S., y Forzinetti, M. E. (2015). Identidad y sentido de pertenencia barrial respecto a los límites administrativos vigentes. Caso Villa Luro. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 48, 29-49.
- Vergara, G. (2014). Emociones, cuerpos y residuos Un análisis de la soportabilidad social. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 13(37), 43-58.

- Villalobos Herrera, A. (2018). Arte participativo en sectores populares del entorno urbano. Dos casos en Colombia y México. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales*, 8.
<https://www.redalyc.org/journal/5315/531557110006/531557110006.pdf>
- Wacquant, L. (2006). El sabor y el dolor de la acción. En *Entre las cuerdas* (pp. 16-28). Siglo XXI de España editores.
- Wacquant, L., Slater, T., y Borges Pereira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista invi*, 29(82), 219-240.
- Wajnerman, C. (2009). Arte y Empowerment. Las prácticas artísticas colectivas, su potencialidad y alcances. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*.
<https://www.aacademica.org/000-089/123.pdf>
- 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.
- Wikimedia Commons. (2023). Departamento General San Martín (Córdoba—Argentina). En *Wikimedia Commons*.
https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:General_San_Mart%C3%ADn_Department,_C%C3%B3rdoba?uselang=es
- Wikimedia Commons. (2024). Locator map of Cordoba Province within Argentina. Conic projection.
Wikipedia.[https://es.wikipedia.org/wiki/Provincia_de_C%C3%B3rdoba_%28Argentina%29#/media/Archivo:Cordoba_in_Argentina_\(+Falkland_hatched\)-2.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Provincia_de_C%C3%B3rdoba_%28Argentina%29#/media/Archivo:Cordoba_in_Argentina_(+Falkland_hatched)-2.svg)
- Wong, K. S. S. (2016). *Defining community art: Theoretical and practical reconstruction* [Lingang]. <https://scholars.ln.edu.hk/en/studentTheses/defining-community-art-theoretical-and-practical-reconstruction>

Yory, C. M. (2021). *Identidad territorial: Elementos transversales y temas críticos, a manera de preámbulo y marco científico.*

Prensa escrita

Bengoa, D. (2017, junio 4). "Los comedores no deberían existir, pero estamos muy lejos de eso". *El Diario del centro del País.*

<https://www.eldiariodelcentrodelpais.com/los-comedores-no-deberian-existir-pero-estamos-muy-lejos-de-eso/>

Giacchero, G. (2014). ¿No hay villas o asentamientos en Villa María? *El Regional de Villa María.* <https://es.calameo.com/read/0003056742ba1ab5f0e78>

El Diario del centro del País. (2008, octubre 6). *Radiografía de un territorio con muchas necesidades. Barrio General Roca: ¿olvidado por el municipio?*
<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=3226>

El Diario del centro del País. (2009a, julio 16). *Un grupo de vecinos loteó por su cuenta terrenos estatales.*
<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=13508>

El Diario del centro del País. (2009b, julio 22). *Hace años que se llenan la boca con obras que nunca concretan.*
<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=13713>

El Diario del centro del País. (2010a, mayo 19). *Atrapados y sin salida.*
<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=24813>

El Diario del centro del País. (2010b, junio 21). *Vecinos realizarán protesta por problemas en el acceso.*
<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=26094>

El Diario del centro del País. (2011, julio 15). *Ocupó casa en las vías por falta de vivienda.*

El Diario del centro del País. (2012, junio 21). Unanimidad para “La Calera”. *El Diario del centro del País*.

<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=53063>

El Diario del centro del País. (2015a, febrero 1). “Caritas Felices” quiere celebrar Reyes Magos junto a sus niños. *El Diario del centro del País*.

<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=90868>

El Diario del centro del País. (2015b, abril 6). Ya son 80 los niños que asisten a Caritas Felices. *El Diario del centro del País*.

<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=94389>

El Diario del centro del País. (2015c, junio 5). Cumplió tres años Caritas Felices. *El Diario del centro del País*.

<http://eldiariocba.eldiariodelcentrodelpais.com/nota.asp?nid=96831>

El Diario del centro del País. (2015d, noviembre 14). Vuelven a exponer que muchos pibes no tienen libertad de tránsito. *El Diario del centro del País*.

El Diario del centro del País. (2016a, marzo 30). *En barrio La Calera aguardan con expectativa el paso a nivel hacia ruta 9*.

<https://www.eldiariodelcentrodelpais.com/barrio-la-calera-aguardan-expectativa-paso-nivel-hacia-ruta-9/>

El Diario del centro del País. (2016b, mayo 16). Bruno celebró gracias a la solidaridad. *El Diario del centro del País*.

El Diario del centro del País. (2016c, agosto 14). *Más de 8 mil personas en la fiesta del día del niño*.

<http://www.eldiariocba.com.ar/ultimas/2016/08/14/mmas-de-8-mil-personas-en-la-fiesta-del-dia-del-nino/>

El Diario del centro del País. (2016d, agosto 30). La sede de La Calera en la agenda. *El Diario del centro del País*.

El Diario del centro del País. (2017a, marzo 7). *Reclaman por útiles y “educación digna”*.

El Diario del centro del País. (2017b, abril 1). Caritas Felices festeja, agradece y solicita. *El Diario del centro del País*.

El Diario del centro del País. (2017c, mayo 11). Campaña por camperas para la niñez. *El Diario del centro del País*.

El Diario del centro del País. (2021, agosto 13). *Habilitaron el renovado CAPS de barrio La Calera*. <https://www.eldiariocba.com.ar/locales/2021/8/13/habilitaron-el-renovado-caps-de-barrio-la-calera-52154.html>

Drovandi, J. (2023, noviembre 14). Trabajadores del barrido cocinan para un merendero de barrio La Calera [Portal de noticias]. *Villa María Vivo!* <https://shorturl.at/zCER5>

Musa, N. (2018, julio 9). *“Todo joven, todo niño tiene derechos, duele la discriminación”*. <https://www.eldiariodelcentrodelpais.com/todo-joven-todo-nino-tiene-derechos-duele-la-discriminacion/>

Seia, J. (2018, marzo 4). *Algo más que arte: La danza desde lo social y político | El Diario del Centro del País*. <https://www.eldiariodelcentrodelpais.com/algo-mas-que-arte-la-danza-desde-lo-social-y-politico/>

Reglamentaciones

Acta N° 1444/2012, Concejo Deliberante de la ciudad de Villa María (2012).

Sitios web oficiales

Municipalidad de Villa María. (2021a). Barrios de Villa María [Sitio Web Oficial]. *Datos Villa María*. <https://datos.villamaria.gob.ar/dataset/barrios/barrios-2021>

Municipalidad de Villa María. (2021b, agosto 29). Avanza la obra que llevará pavimento al 100% de barrio La Calera [Sitio Web Oficial]. *Municipalidad de Villa María*. <https://www.villamaria.gob.ar/noticias/2471>

Municipalidad de Villa María. (2022, mayo 17). Junto a la comunidad del barrio, Gill inauguró la pavimentación e iluminación led de La Calera [Sitio Web Oficial].

Municipalidad de Villa María. <https://www.villamaria.gob.ar/noticias/3067>

Municipalidad de Villa María. (2023a). Centro Estadístico de la ciudad de Villa María [Sitio Web Oficial]. *Centro Estadístico*. [https://portal-](https://portal-villamaria.opendata.arcgis.com/pages/nuestra-ciudad-y-sus-municercas)

[villamaria.opendata.arcgis.com/pages/nuestra-ciudad-y-sus-municercas](https://portal-villamaria.opendata.arcgis.com/pages/nuestra-ciudad-y-sus-municercas)

Municipalidad de Villa María. (2023b). Centro Estadístico de Villa María [Sitio Web Oficial]. *Centro Estadístico de Villa María*.

Municipalidad de Villa María. (2023c, enero 5). En barrio La Calera, avanza la construcción del SUM que se convertirá en un espacio integral de inclusión [Sitio Web Oficial].

Municipalidad de Villa María.

<https://www.villamaria.gob.ar/noticias/3590>

Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina. (2022). *Manual para la conformación y actualización del Registro Nacional de Barrios Populares*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/05/manual_para_la_conformacion_y_actualizacion_del_renabap_julio_2022.pdf

Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de Argentina. (2023). Mapa de barrios populares [Sitio Web Oficial]. *RENABAP*.

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/renabap/mapa#4230>

Redes sociales

Almirón, L. (2017a). Arriba LC! - Fotografía de Lula Almirón [Facebook]. *Album de fotos- FESTEJO DÍA DEL NIÑO 2017*.

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155032626138789&set=a.10155032351978789>

Almirón, L. (2017b). Danza al Frente LA CALERA [Facebook]. *Album de fotos-FESTEJO DÍA DEL NIÑO 2017*.

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155032567938789&set=a.10155032351978789>

Córdoba de Antaño. (2015, julio 6). BARRIO GENERAL ROCA («LA CALERA») [Facebook]. *Córdoba de Antaño*.

<https://www.facebook.com/CordobaAntiguaVillaMaria/posts/1622598974663029:0>

LA74 de La Calera. (2023). *LA74 de La Calera* [Facebook].

Raschi, E. (2016). Anfiteatro de Villa María [Facebook]. *1º Parte de la Fiesta del Día del Niño*.

<https://www.facebook.com/Emmaraschifotos/photos/a.928382837291476/928391757290584/>

Sitios web consultados

Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance. (2004). Quiénes somos [Blog]. *Antropología del cuerpo*.

<https://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/presentacion>

GEC. (2008). Sobre el GEC [Blog]. *Grupo de Estudio sobre Cuerpo*.

<http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com/p/sobre-el-gec.html>

RELACES. (2023). Inicio. *Revista Latinoamericana de Cuerpo, Emociones y Sociedad*. <https://relaces.com.ar/index.php/relaces>

Sociología de los cuerpos y emociones. (2024). Inicio [Blog]. *Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos. Un grupo de investigación del Instituto Gino Germani (UBA)*. <http://cuerposyemociones.com.ar>

CURRICULUM VITAE ABREVIADO DE LA AUTORA

Noelia Belén Casella nació el 3 de abril de 1990 en la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba, República Argentina. Es licenciada en Ciencia Política (UNVM). Fue becaria de Finalización de Doctorado de CONICET (2020-2023) con lugar de trabajo en CConFInES (UNVM). Es docente auxiliar en la cátedra Ciencias Sociales y Realidad del Ciclo Transversal de Formación Común y ha participado como colaboradora en cursos de posgrado y en una diplomatura universitaria. Integra grupos de investigación que abordan género, cuerpos, infancias, ambientes, entre otros temas. Es co-directora del proyecto de Extensión “Niñas y Niños investigadores: experiencias de conocimiento desde un enfoque de género, protagónico y multiespecie” en la ciudad de Villa Nueva (UNVM). Baila desde muy pequeña, ha sido tallerista de danza en distintos barrios de Villa María. Integró Danzamble desde 2008 a 2023.