



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO, ESCUELA DE
PEDAGOGÍA EN MÚSICA.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN
LA ESCUELA CARNAVALERA
CHINCHINTIRAPIÉ: UN ESTUDIO
DE CASO.

Tesis de grado para optar al título Profesor de Música.

Autor: Silva Llancamán, Bastián Andrés.

Profesor guía: Mario Carvajal.

Santiago, Chile. 2020

A la escuela carnavalera Chinchintirapié.

Agradecimientos.

Mis más sinceros agradecimientos a todos los profesores y profesoras que acompañaron mi aprendizaje, también a mis compañeros y compañeras de universidad. Agradezco especialmente a toda la gente que me dio algún consejo, que creyó en mis capacidades y me mostró alguna herramienta útil o me apoyó en un momento crítico. A todas las personas que han pasado por mi vida dejando un aprendizaje, muchas gracias. Quiero agradecer especialmente a la escuela carnavalera Chinchintirapié por todos los años de aprendizajes y redes, y también a la gente de Casa 5 por su aguante y su apañe en todo este proceso.

Tabla de contenidos.

1	Prólogo.	- 5 -
2	Introducción.	- 5 -
2.1	Planteamiento del problema.	- 6 -
2.2	Preguntas de investigación.	- 7 -
2.3	Objetivo general:	- 8 -
2.4	Objetivos específicos de la investigación.	- 8 -
2.5	Justificación:	- 8 -
3	Marco teórico.	- 10 -
3.1	Introducción.	- 10 -
3.2	Breve línea histórica del carnaval.	- 10 -
3.2.1	Los ritos ancestrales y el calendario agrícola.	- 10 -
3.2.2	Las fiestas dionisiacas y saturnales de la antigua Grecia y Roma.	- 12 -
3.2.3	El carnaval en la Europa Medieval.	- 12 -
3.2.4	El carnaval Barroco.	- 14 -
3.2.5	El carnaval después de la invasión: Sincretismo y resistencia.	- 15 -
3.2.6	El Carnaval en Chile: Carnaval mestizo.	- 17 -
3.2.7	El carnaval en Santiago y Valparaíso: Los carnavales barriales.	- 18 -
3.2.8	La comparsa carnavalera. El pasacalle.	- 21 -
3.3	La escuela carnavalera Chinchintirapié: un estudio de caso sobre la pedagogía carnavalera.	- 23 -
3.3.1	Mis primeros acercamientos.	- 24 -
3.3.2	¿Qué es la Escuela Carnavalera Chinchintirapié?	- 25 -
3.3.3	¿Cómo nace la escuela carnavalera Chinchintirapié?	- 26 -
3.3.4	Volvamos al presente.	- 29 -
3.3.5	¿Por qué escuela?	- 32 -
3.3.6	¿Por qué carnavalera?	- 33 -
3.4	Preguntas sobre la educación musical en las comparsas carnavales.	- 34 -
3.5	Educación general y educación artística.	- 34 -
3.6	La didáctica y el cuerpo.	- 39 -
3.7	Interculturalidad y cultura popular.	- 41 -
3.8	Sobre la reciprocidad.	- 43 -

3.9	El concepto de ritmo. Relación con lo ritual y con el cuerpo. _____	- 48 -
3.10	Sobre la fenomenología y la hermenéutica. _____	- 52 -
4	Marco metodológico. _____	- 54 -
4.1	La metodología fenomenológica hermenéutica. _____	- 56 -
4.2	El estudio de caso. _____	- 56 -
4.3	De la entrevista en el método etnográfico y el estudio de caso. _____	- 58 -
4.4	Respecto al tipo de sujeto a entrevistar. _____	- 60 -
4.5	Respecto al análisis de los datos. _____	- 61 -
5	Resultados de la investigación. _____	- 68 -
5.1	Categorías emergentes. _____	- 68 -
5.2	Categorías de análisis. _____	- 69 -
5.2.1	Los procesos formativos de lo artístico y lo social: Calendario carnavalero y Montaje artístico: - 71 -	
5.2.2	Métodos pedagógicos y didácticos: Planificación, Traspaso y Evaluación. _____	- 71 -
5.2.3	Actividades rítmico-musicales a través de lo corporal y su función: Ritmos musicales como metodología transversal, ritmo como código común. _____	- 71 -
5.2.4	Valores transversales vinculantes a la EP: Diálogo y Emancipación. _____	- 72 -
5.2.5	Afluentes que nutren a las personas para la práctica carnavalera: _____	- 72 -
5.3	Análisis e interpretación de los resultados. _____	- 73 -
6	Conclusiones. _____	- 86 -
7	Proyecciones y limitaciones. _____	- 88 -
8	Anexos. _____	- 90 -
8.1	Entrevistas. _____	- 90 -
8.1.1	Entrevistado 1. _____	- 90 -
8.1.2	Entrevistado 2. _____	- 114 -
8.1.3	Entrevistado 3. _____	- 132 -
8.1.4	Entrevistado 4. _____	- 160 -
9	Referencias bibliográficas. _____	- 188 -

1 Prólogo.

A menudo me pregunto qué son la libertad y el amor, dos conceptos que usamos cotidianamente, pero que muchas veces no nos damos el tiempo de pensar, de sentir, o cuestionar. Ambos significados se matizan a través de las vivencias de cada persona, de lo que cada cual haya experimentado como amor, de lo que cada persona siente o ha sentido como libertad, y también de las historias que dan vida a estos conceptos, haciéndose carne en cada contexto donde son invocados.

En lo que respecta a mi experiencia personal, el mundo carnalero ha llegado a colorear mi vida, brindando contenido y sentido a estos dos conceptos, como ríos rebosantes de experiencias, de afecto y entusiasmo. He encontrado el amor en las miradas, las sonrisas, las fiestas y conversaciones, en estas personas que se reúnen para dar y compartir lo mejor de sí mismas. Y he experimentado la libertad de ser quien soy a través de la confianza en las demás personas, a través de nuestras voluntades colectivas unidas en el poder de la acción deliberada, aprendiendo de aciertos y errores, siempre buscando comprender lo que necesitamos y reflexionando, junto a este hermoso colectivo vital.

Espero que los esfuerzos de esta investigación den frutos nutritivos, que se sepan aprovechar y lleguen a quien sean necesarios. Que nuestros cuerpos sigan alimentando la energía del movimiento, y que vibren libres y vitales en la acción colectiva y callejera, tejidos como un mismo cuerpo por las artes carnaleras.

2 Introducción.

Esta investigación pretende ser un aporte al área pedagógica, basándose en el contexto socio-cultural de las comparsas carnaleras, y más específicamente de la escuela carnalera Chinchintirapié. A través del método de estudio de caso, se realizan diversas entrevistas a personas que llevan a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con lo rítmico-musical en estas colectividades. De esta manera se pretende mostrar la importancia del carnaval y la música como un lenguaje común para la educación de las personas, como parte vital e inherente de nuestra cultura y su expresión a través del ritmo y el cuerpo, considerando al cuerpo como el instrumento musical fundamental, lo cual es altamente apreciable en este contexto. El cuerpo es el sustrato inmanente de las prácticas carnaleras, en la medida en

que su presencia y sus cualidades de percepción y expresión, son la forma en que las manifestaciones del carnaval se tornan existentes.

A través de la mirada de estas personas se hará un análisis de la visión y experiencia que tienen las comparsas carnavaleras en relación a la educación en el carnaval, y se indagará, en relación a la educación artística y la educación popular, cómo se llevan a cabo las actividades elaboradas y aplicadas en estas organizaciones, lo que servirá como sustento teórico-práctico al área artística y social de las comparsas carnavaleras. Esta investigación pretende además ser una influencia para el área musical de contextos educacionales formales, por dar especial relevancia a las experiencias e investigaciones emergentes del movimiento carnavalero urbano y el carnaval, contribuyendo así a no perder de vista la importancia que debe tener, en la educación musical de jóvenes, el oficio carnavalero y la tradición popular. Esta indagación nos mostrará espacios reales, con planteamientos de nuevos horizontes posibles de sociedad, robusteciendo con esto nuestra consciencia de la historia y nuestro potencial rol en ella, opuesta en muchos aspectos a la actual cultura de la globalización y el neoliberalismo que rige en el país, el continente y gran parte del mundo, pero a la vez conectada con éste a través de la interculturalidad.

Cabe destacar que en esta investigación se abordará un tipo de pedagogía diferente, relacionada con la búsqueda de horizontalidad y en contra de la imposición de jerarquías, la cual está basada en el compañerismo, y no en la competencia.

2.1 Planteamiento del problema.

El contexto histórico de las comparsas carnavaleras, posterior al golpe de Estado en Chile el año 1973, ha estado rodeado por los movimientos sociales, los que han sido parte fundamental de la reconstrucción del tejido social desde varios ámbitos, entre ellos la educación. Movimientos como la “revolución pingüina” del 2006 por la derogación de la LOCE, las grandes marchas el 2011 por la educación gratuita y de calidad, y la revolución de los 30 pesos del 18 de octubre de 2019, iniciada por los estudiantes secundarios, revelan cómo la educación ha sido fundamental en recomponer las confianzas en los pueblos que habitan este territorio. Y digo educación, pues con estas manifestaciones, la juventud, siempre renovada, nos ha dado una hermosa lección de vida. Y es nuestro deber responder de manera adecuada a las circunstancias. Las generaciones más adultas tenemos la

responsabilidad de educar con el ejemplo. Y con las herramientas que poseemos mostrar los distintos caminos viables, así como prevenir sobre los caminos errados.

Uno de esos caminos, marcados por el sello de la educación, es el camino que andan los pueblos. Este camino, que Víctor Jara llamara el “ancho camino”, no ha escatimado en esperanzas y alegrías, pese a todas las contrariedades que lo han aplastado. Y es que la vida se abre paso, y la hiedra cuando quiere crecer rompe incluso hasta el cemento. Así ha vuelto a crecer toda esta efervescencia, hecha mares en las Alamedas y en la Dignidad. En todo este camino andado nos educamos constantemente, en el compartir, en el cooperar y en el dialogar. Otra de las manifestaciones que ha crecido durante este conmovido tiempo es el carnaval. Aunque no sea un carnaval litúrgico, es una manifestación multidimensional que ha ido creciendo en sus dimensiones. En este contexto es donde se plantea la investigación.

2.2 Preguntas de investigación.

En la búsqueda de reconocer los procesos pedagógicos y didácticos, y de indagar en actividades y métodos en torno a lo rítmico en las comparsas carnavaleras, surgen diversas interrogantes ¿Qué tipo de pedagogía y didáctica se desarrolla en el contexto de las comparsas carnavaleras?

Existen diferencias en los roles que asume cada sujeto en esta instancia colectiva, en la cual se incluyen procesos de enseñanza-aprendizaje muchas veces relacionados con lo musical y lo rítmico (Muñoz, 2018b). Cabe preguntar ¿Quiénes son las personas que se encargan de estos procesos? ¿Qué nociones de pedagogía y didáctica se aplican en estos espacios? ¿Qué clase de herramientas pedagógicas, actividades y métodos didácticos utilizaron los sujetos al implicarse en estos procesos? ¿Cómo fueron las relaciones pedagógicas entre los sujetos participantes de estas instancias colectivas? ¿Cómo se denomina a aquellos procesos en estos espacios? ¿Qué características estables o variables tienen estos procesos?

Para dar respuesta a estas preguntas se indagará a través de varias entrevistas el discurso de personas encargadas de procesos pedagógicos del área musical y rítmica del contexto. Se explorarán sus ideas con respecto al tipo de educación que allí han realizado, reconociendo de esta manera, algunas de las formas en que estas organizaciones desarrollan estos procesos.

Este mapa discursivo también nos dará la posibilidad secundaria de explorar la historia de las comparsas desde la mirada de los participantes, sus experiencias y su propia memoria.

2.3 Objetivo general:

- Realizar una investigación sobre el contexto educativo de las comparsas carnavaleras, en base a un estudio de caso de la Escuela Carnavalera Chinchintirapié, para reconocer los tipos de pedagogía y didáctica que coexisten entre estos espacios.

2.4 Objetivos específicos de la investigación.

- Indagar a través de entrevistas los procesos formativos de las comparsas carnavaleras, reconociendo así: 1) los métodos pedagógicos y didácticos de estos procesos; 2) las actividades rítmico-musicales a través de lo corporal, y su función en estos procesos; 3) sus valores transversales vinculantes con la Educación Popular (EP) en Latinoamérica; 4) las diversas afluentes que nutren a las personas que llevan a cabo la práctica carnavalera.

2.5 Justificación:

Las comparsas carnavaleras de la ciudad de Santiago de Chile han mostrado un crecimiento exponencial durante los últimos diez años (Muñoz, 2018b), lo cual se puede observar en la cantidad de personas que participan en ellas, en el surgimiento de nuevas comparsas y en las múltiples instancias y actividades en las cuales éstas se manifiestan. En este crecimiento, según Avendaño & Eraso (2018) “hay poca información sobre cómo se articulan los saberes del carnaval con los procesos formativos de la escuela; cuáles son los espacios interdisciplinarios que participan y preparan estos montajes, y si son procesos motivados por otro tipo de intereses o tienen conexión con lo pedagógico” (p.135). Esto me permite argumentar la necesidad de generar investigación al respecto, pues, si nuestros compañeros de Colombia, quienes gozan del Carnaval de Negros y Blancos, tienen dificultades con estas cuestiones, pienso que nos hacen falta muchos más estudios sobre el ámbito pedagógico de las comparsas carnavaleras. Además, en este contexto que muchas veces trabaja sobre la precariedad, como nos indica Muñoz (2018b) “también existen otras necesidades, tales como pueden ser el pago a profesores por capacitaciones especializadas” (p.12). Esta necesidad

podría ser cubierta al desarrollar nuestras capacidades y herramientas para que cualquier persona pueda adquirir el rol de educar, o bien de educarse a sí misma, ya sea a través de una motivación autodidacta o bien de las diversas afluentes disponibles para el aprendizaje. Como busca plantear esta investigación, las afluentes académicas no son las únicas fuentes de saber disponibles. Pese a todo lo expuesto anteriormente, Assef (2018b) nos dice que “a partir del desarrollo del movimiento carnavalero se han multiplicado espacios de formación a nivel recreativo y técnico, que contribuyen a alimentar el mismo movimiento y mejorar los productos artísticos de las agrupaciones por el perfeccionamiento colectivo e individual de sus participantes” (p.5-6), lo que demuestra que existe mucho potencial en este movimiento para generar aprendizajes de diversos ámbitos, e incluso consolidarse como un gran movimiento cultural y educativo.

Para esta investigación se ha puesto el foco en la educación artística y en la educación popular, con énfasis en las actividades didácticas relacionadas con el ritmo, incluyendo cuestiones como la expresión musical, la tradición oral y el movimiento. La investigación pretende ser útil para la posterior creación de material didáctico en el contexto de las comparsas carnavaleras, e incluso para su aplicación en contextos escolares. En base a la noción de movimiento, se da una central importancia a la relación entre la educación del cuerpo a través de la música y el desarrollo musical e integral de la persona, enriqueciendo en el sujeto conceptos elementales del movimiento, tales como el tacto y el contacto, la relación con el entorno y la relación con el otro y consigo mismo.

Se comprende el ritmo como un fenómeno estrechamente relacionado al movimiento, tomando como supuesto que en el contexto estudiado existen pedagogías y didácticas del ritmo desarrolladas a través del movimiento, la expresión musical y la tradición oral, con métodos como la imitación o el uso de onomatopeyas, y en base al desarrollo de la capacidad creativa, autodidacta e incluso la improvisación. Ser propositivo, impulsar desde la proactividad, trabajar colectivamente a través de la cooperación. Todo esto es semejante a la idea de praxis en Freire. En estos lugares impulsados principalmente a través de la autogestión, y de manera casi totalmente independiente de los beneficios del Estado, es que se buscan los fundamentos de una pedagogía diferente a la impartida actualmente en muchos de los establecimientos formales, conformándose como una propuesta a la progresiva

insensibilización de los cuerpos, en un sistema que tiene como metas la productividad y la explotación de los recursos.

3 Marco teórico.

3.1 Introducción.

Esta investigación se abordará desde diversos ámbitos. Para comenzar, se incluye una explicación amplia de la fenomenología de Edmund Husserl según César Lambert, fundamentándose en sus bases interpretativas, además de incluir ciertas nociones del carácter hermenéutico del análisis de contenido. Seguidamente y como fundamentación axiológica, se ofrece una conceptualización de la reciprocidad, que busca presentar una propuesta, en el ámbito sociocultural del contexto abordado, de cómo son las relaciones de intercambio en materia de educación. Se plantean aspectos generales del ámbito sociocultural y la Educación Popular. Respecto al ámbito educativo, se exponen conceptos sobre educación general, educación artística, pedagogía y didáctica, para incluir de manera amplia lo que se abordará posteriormente en el análisis de datos. Respecto al planteamiento de la Educación Popular, se abordarán los conceptos de diálogo y emancipación, cuestiones que se buscará plantear como parte de las formas educativas de las comparsas carnavaleras, o por lo menos del caso expuesto: La escuela Carnavalera Chinchintirapié. Finalmente se hace una bajada hacia los conceptos de ritmo y cuerpo, conceptos centrales para hablar de didáctica específica de la música en este contexto.

3.2 Breve línea histórica del carnaval.

3.2.1 Los ritos ancestrales y el calendario agrícola.

Una de las manifestaciones rituales más populares en el mundo Occidental es el carnaval. Marcos Arévalo (2009), en su artículo *Los carnavales como bienes culturales intangibles*, nos explica que “una de las características de los rituales festivos, siéndolo por definición el carnaval, es la polisemia y la capacidad para adaptarse, con flexibilidad, al *cambio social*. Y otra, genérica para todos los ritos, es la de vincular el presente al pasado, y el individuo a la comunidad.” (p.1) Con respecto a nuestra vinculación con el pasado, diremos que existe una

relación inherente entre el ser humano y la naturaleza, en base a la cual en muchas culturas se practican rituales asociados a los ciclos planetarios y agrícolas, los cuales son la mayoría de las veces acompañados de la danza y la música, sin una diferenciación razonada entre éstas, de una manera simbiótica e indisoluble.

Parafraseando al mismo Arévalo (2009), diremos que la noción de patrimonio cultural ha adquirido, en las últimas décadas, un carácter mucho más relacionado con lo simbólico y lo inmaterial, con una “herencia intangible que caracteriza especialmente las manifestaciones culturales vivas, tales como los rituales y las fiestas [...] como depositaria de la memoria colectiva de los pueblos.” (p.1) En este sentido, pienso que es de fundamental importancia dar valor a los calendarios agrícolas de las culturas ancestrales, así como a los calendarios que proponen fechas importantes de celebración, ya sea en base a un hito cósmico o bien a una conmemoración histórica relevante. En el sentido de que “*la tradición implica una cierta selección de la realidad social*”, pienso que debe ser una elección consciente rescatar la sabiduría antigua que vinculaba a nuestros ancestros con la tierra y el cielo a través de la armonía.

Por ejemplo, Echeverría (2008), en su artículo *cruces con otras expresiones donde el cuerpo es memoria y territorio, Diablos rojos y bailes chinos*, obtenido de la página Cuerpo Carnaval, menciona en palabras de Rebecca Solnit que “considerar sagrada la tierra es vincular lo más bajo y más material con lo más alto y etéreo, cerrar la brecha entre materia y espíritu. Y lo subversivo de esta idea consiste en considerar que el mundo entero puede ser santo y que lo sagrado puede estar debajo de los pies” (p.13). También, Rodrigo Assef (2018a) en su artículo *el carnaval en Chile y la construcción de una identidad mestiza*, obtenido de la misma página que el anterior, menciona que “la cultura precolombina en los Andes centrales, extendida hasta Santiago, colocaba en fechas del calendario agrícola del hemisferio sur y su relación con el movimiento de las estrellas, prácticas rituales de fecundidad, muerte, agradecimiento, entre otros, como la procesión masiva a los cerros, acompañada de música y danza” (p.3). Algunas de estas costumbres se realizan incluso hoy en día en relación al calendario indígena representado por la ch’akana, el cual tiene diversos momentos de siembra, cultivo y cosecha, entre los cuales se encuentra la fiesta de la Anata, que en Santiago hoy en día se celebra como el “Abuelo Carnavalón” en el cerro Blanco.

3.2.2 Las fiestas dionisiacas y saturnales de la antigua Grecia y Roma.

Según Arévalo (2009) “hay quienes piensan que el carnaval fue introducido en Europa por los antiguos griegos y romanos. De manera que el cristianismo debió modificar las antiguas estructuras de los *rituales de inversión* celebrados en la antigüedad clásica (dionisias griegas, saturnales, lupercales y bacanales romanas...)” (p.3) y que “transformado en cuanto a sus funciones y significados, persiste o se recupera en la cultura popular durante la Edad Media y el Renacimiento” (p.3) a través de la liturgia cristiana como un envés de la cuaresma.

3.2.3 El carnaval en la Europa Medieval.

Para situarnos en el carnaval de la época, citaré a Olguín (2013), quien nos dice que “la herencia que la Edad Media deja a la Modernidad es la concepción de un mundo lleno de contrastes y de opuestos, de los cuales el carnaval sería uno de sus mejores ejemplos” (p.10).

Con respecto a la forma en que se apropiaba de los espacios públicos, Arévalo (2009), para quien esta fase del carnaval comprende una “*experiencia utópica*”, por la inversión de las jerarquías que implicaba, nos cuenta que “el carnaval de la antigüedad, aparte, ignoraba toda distinción entre actores y espectadores. Los espectadores no asistían al carnaval, sino que lo vivían, ya que el carnaval estaba hecho para todo el pueblo.” (p.3) En este sentido, se distingue de manera tajante al carnaval espectáculo que se puede vivenciar, según el mismo autor, en gran parte de las zonas urbanas de España, siendo más bien, en palabras de Olguín (2013) una “manifestación comunitaria”. Esta “*liberación transitoria*” de la que habla el autor, tiempo de transgresión de las normas sociales, donde las personas se permitían cuestiones que en su cotidiano no podían ocurrir, es visto por Burke, en Arévalo (2009), como “*tempus* de permisibilidad ante la severa formalidad de la cuaresma (Burke 1991: 274)” (p.3). Como nos cuenta Olguín (2013) “las expresiones artísticas se separan del culto eclesiástico, logrando una cierta independencia de la imagen a lo doctrinal religioso” (p.10), esto al parecer mediando el siglo XIII.

Las fiestas de locos, como un *tiempo fuera del tiempo* en la Edad Media, fueron según algunos autores algo semejante a los ritos paganos de la antigüedad romana. Esta fiesta, según Du Tilliot, parafraseado por Olguín (2013), “proviene de las saturnales romanas que se

celebraban el 16 de las calendas de enero, es decir, el 17 de diciembre” (p.10) y “se llevaba a cabo durante el transcurso de las fechas de Navidad a Epifanía teniendo especial ímpetu durante la llegada del año nuevo” (p.11). Además, nos indica Arévalo (2009) que “las *fiestas de locos* surgieron en una época en la que la gente tenía una capacidad muy desarrollada para la fiesta y la fantasía” (p.3), donde las personas invertían todo lo relativo a la liturgia católica, se disfrazaban de obispos, maldecían en vez de bendecir, los niños figuraban de adultos y viceversa, en fin, una “ridiculización de la jerarquía eclesiástica y los poderes civiles” (p.4), un mundo al revés. Si bien es impresionante que, según Olguín (2013), “esta fiesta se mantuvo por muchos siglos y se erigió paradójicamente al alero de la iglesia” (p.10), esto halla explicación en las palabras de Arévalo, quien plantea que en muchos casos el carnaval es funcional al orden social imperante a través de una lógica inversa, pues según Arévalo (2009) “aunque el carnaval en sus modalidades convencionales se presenta como un *ritual de rebelión*, en realidad opera como estrategia para reconducir a la gente, tras cierto estado de catarsis, a la situación anterior al paréntesis que significa la fiesta” (p.4). En suma, esta transgresión autorizada funcionaría como válvula de escape a las tensiones sociales existentes a través del estado de catarsis. El autor postula además que “el carnaval más que desestructurar el orden social contribuye a su reforzamiento; o sea, a vigorizar la ley en clave festiva.” (p.4). De esto segundo también se desprende que el carnaval se constituye como una herramienta para el control de las masas. En fin, aunque se intentó impedir *la fiesta de los locos* desde el siglo XII, esta excesiva e indecente expresión, sobrevivió más de 250 años (p.11). Y si bien su abolición fue hecha en el siglo XVII por órdenes clericales, sobrevivieron también diferentes manifestaciones que siguieron encarnando el espíritu del carnaval, en individuos como bufones, juglares e histriones.

Olguín (2013) describe al juglar como ícono de la irreverencia en los discursos populares, llevada a cabo a través de la ironía, el sarcasmo y la parodia (p.11), un personaje que tuvo que perseverar en contra de la censura y la persecución de las expresiones humorísticas populares por parte del clero y de las autoridades civiles, pero que sintetizaba en su estética las características del pueblo alegre y libre. Con respecto a los bufones y payasos, Olguín los menciona como “los personajes característicos de la cultura cómica de la Edad Media” (p.11) y que además son “los vehículos permanentes y consagrados del principio carnavalesco en la vida cotidiana” (p.12). Estas personas no se vestían de manera cómica para ciertas

ocasiones, si no que vivían constantemente en este estado, realmente encarnaban lo carnavalesco. Así como con los histriones, las autoridades medievales estaban ante una real disyuntiva, pues “ante las prohibiciones surgen las expresiones con mayor énfasis y por ende se hacen más controversiales y contestatarias a como se pensaron” (p.12), por lo que debían escoger entre las consecuencias contestatarias que tendría la censura, o bien permitir las mofas por parte de estos simpáticos personajes. La gracia que tenían recaía en que “ellos harán ver desde distintos enfoques, casi todos cómicos, que nadie está libre de ser parodiado” (p.12), aunque su predilección a la hora de burlarse fuera la casta clerical.

3.2.4 El carnaval Barroco.

Para Olguín (2013) la fiesta que hemos heredado en la llamada América, proveniente de la forma de vida del hombre barroco ibérico, representa a las fiestas de su cultura, “las que fueron exportadas y finalmente fusionadas con las costumbres propias desde el siglo XVI en adelante” (p.12). Esta fiesta heredada del Barroco tiene entre sus elementos fundamentales el artificio, a través de lo cual se engrandece y da brillo a ciertas instancias oficiales, pues el carácter pomposo y espectacular de la comedia en estos tiempos fue encauzada por las autoridades con un afán de dominio. Entre las fiestas que se nombran como esperadas en estos tiempos se encuentra el Carnaval, las Carnestolendas, San Juan y Corpus (p.13). En relación al arte escénico antes mencionado, indica Olguín (2013) que “lo aparentemente vano y mero divertimento, pasa a ser propaganda persuasiva a favor de lo establecido, contrario a lo que sería el carnaval” (p.13), todo se vuelve más exagerado, más cautivador, y en este encantamiento “se descubre el poder de los artificios como una técnica para persuadir al espectador” (p.13). Y toda esta pompa en que las autoridades lucían sus imágenes a todo el público, se parece a la forma en que hoy en día los personajes de la política se vanaglorian en las campañas que inundan todos nuestros sentidos (p.14). Similar al pan y circo de los romanos, los reyes y magistrados de la época descubrieron que la fiesta y el espectáculo, “como todo producto del barroco, es un instrumento, un arma de carácter político” (p.14), por lo que invirtieron en ello todo lo que no tenían.

En referencia a las Carnestolendas, la autora nos dice que, en relación a su investigación, la “apreciación de las Fiestas de Carnestolendas se sitúa bajo el contexto de las costumbres

populares del s.XVII en España” (p.14), fiesta que tiene una raíz semejante a la fiesta de los locos de la Edad Media, pues también se presenta como un desate previo a la cuaresma. Esto se evidencia también en su raíz etimológica italiana *carnevale*, que nos habla del tiempo en que se permite comer carne, previo a la cuaresma y su correspondiente ayuno. Estas fiestas eran celebradas por las diversas castas, donde que se enmascaraban y disfrutaban de las “mojigangas”, que eran grupos de personas con disfraces ridículos, muchas veces de animales, y con instrumentos musicales y ruidosos. También fueron llamadas comitivas o comparsas, las cuales fueron adoptadas, aunque de manera más humilde, pero no por eso carentes de sátira, por las clases populares. Una de las mascaradas famosas era la del matrimonio entre Don Carnal y Doña Cuaresma.

3.2.5 El carnaval después de la invasión: Sincretismo y resistencia.

Toda la cultura europea comienza a llegar a fines del siglo XV, donde la invasión trae consigo tanto a la espada como a la cruz. Y esta masacre afectó profundamente las vidas de todos los pueblos a los que tocó, los que, si no fueron muertos por la violencia, lo fueron por enfermedades que traían consigo los gloriosos conquistadores. Los demás fueron en su gran mayoría evangelizados. Rodrigo Assef (2018a), en referencia a los ritos indígenas anteriores a la invasión europea dice que “todos esos ritos debieron ser reinterpretados con las expresiones iconoclastas de la cultura europea, para ordenar la mentalidad de la fuerza de trabajo y reproductiva, en función de las necesidades del capitalismo mercantil” (p.3). Así fue que poco a poco “se acomodó el calendario católico europeo al calendario agrícola americano” (p.3) y se empezó a confundir los ritos con las fiestas, y entre las prácticas pícaras y hedonistas de los españoles, “finalmente el rito de la cuaresma católica se acomodó al rito de agradecimiento andino de la challa, formando lo que hoy llamamos Carnavales.” (p.3)

En la introducción de la tesis de Olgún (2013) que ya se abordó previamente, se da cuenta de cómo el carnaval vino a instalarse a Latinoamérica desde España, lo que se ha mal llamado conquista o colonización, nombres que maquillan la masacre que implicó la invasión a este territorio por parte de los europeos. Un ejemplo de esto es el autosacramental, que fue principalmente un instrumento de evangelización, y que deja huella con sus tradicionales fiestas religiosas en los actos rituales contemporáneos, tales como la Diablada de Oruro. Los

autosacramentales se llevaban a cabo en las fiestas del Corpus Christi y otras celebraciones católico-cristianas. Este sería realizado “por medio de la alegoría diversos personajes aluden a conceptos abstractos como la pureza o la tentación” (p.16). La autora también menciona que “existen los autosacramentales marianos, los que parecen ser el origen de diversas manifestaciones del culto mariano, entre ellas la danza de enmascarados: Diablada” (p.16). Los diablos de la Tirana, creada desde un sincretismo entre lo pagano y lo creyente, representa al mundo profano vencido ante los ojos católicos. Continúa Olguín, diciendo que “a fines del s. XVII las danzas eran más extravagantes o al menos el público ya había perdido el sentido devocional de ellas” (p.16), que fue cuando comenzaron a salir con el rito a la plaza pública, agregando carros a la celebración.

El sincretismo que se produce en los hitos latinoamericanos posteriores a la conquista, plantea Olguín (2013) que está enmarcado en las fiestas religiosas, bajo cuyo seno las celebraciones y la vida festiva popular logran resistir a los avances de la modernidad. En los intentos de evangelización, que en realidad fueron muy bien logrados, “tanto la iglesia como el Estado se vieron necesitados de los servicios que se prestaban mutuamente (Bethell, 1990: 187)” (p.18). Es importante recalcar que “dentro de las estrategias de evangelización se encuentran las representaciones de los auto sacramentales. (Del Saz, 1967: 13)”.

Olguín (2013) cuenta que “existía un espacio que no estaba totalmente subyugado: el culto indígena, por lo cual se empezó a producir un endurecimiento frente a las prácticas religiosas indígenas en las zonas centrales del dominio colonial” (p.19). Este recrudescimiento contra las costumbres nativas, tomo la forma de una Inquisición contra la idolatría, que se traducía en una “dualidad esquizofrénica” (Bethell, 1990); “exteriormente eran cristianos, mientras que en su interior seguían conservando las creencias religiosas indígenas” (p.19). Podríamos decir en palabras de Olguín (2013) que el sincretismo vive en las “apoteósicas fiestas religiosas, espacio en el que se alojan muchos ritos originarios” (p.19).

Es complejo abordar la amplia diversidad en lo que se refiere al carnaval latinoamericano, por lo que mencionaré solo su expresión andina. En la misma tesis de Olguín se nos muestra a la diablada como ícono de los enmascarados en el norte de Chile. Nos dice la autora que “actualmente en Bolivia la Ñusta es identificada como la Virgen del Socavón, Wari es Lucifer y los Urus la Diablada (el pueblo arrepentido) que presentan las plagas iconográficamente

tanto en el vestuario como en las máscaras de los Diablos, Osos y Cóndores de la Danza de la Diablada” (p.20). Se logra percibir el carácter marcadamente católico de la fiesta en sus símbolos exteriores, pero que guardan al interior la leyenda del pueblo originario.

3.2.6 El Carnaval en Chile: Carnaval mestizo.

El carnaval en Chile, según Echeverría (2008) “tiene una búsqueda de raíz, se influencia de otras tradiciones, como la andina, la africana, la gitana, la colombiana, chileno mestizo” (p.12) lo que refleja un claro sincretismo en la comparsa carnavalera de Chile. También agrega que “su resistencia va en que las comparsas con temáticas de culturas de otros países recuperan su folklore, rescatan raíces y visibilizan la diversidad existente en el país. Ha cambiado el concepto de “lo chileno”.” (p.12)

Maximiliano Salinas, en su texto *en tiempo de chaya nadie se enoja*, habla sobre la fiesta de la ch’alla o los chalilones, que, desde en uno de los textos de Assef (2018a) ch’alla es rociar algo, desparramar un líquido sobre algo, y chalilón viene de las raíces despedirse: chali; y carne: ilón, provenientes del mapudungún (p.3). Sobre estas fiestas Assef (2018a) nos cuenta que “durante la ‘reconquista española’ en 1816 el gobernador Marcó del Pont prohibía la celebración de la challa porque se encontraba ‘profundamente arraigada en las costumbres nacionales’, demostrando la necesidad de controlar el desborde popular festivo, como expresión de libertad.” (p.4). Con respecto al surgimiento del carnaval, podemos comprobar cómo este ha tratado de ser prohibido desde un comienzo. Sin embargo, como nos cuenta Assef (2018a), “a fines del s. xix ‘en Santiago y Valparaíso solamente, en el año 1883 se registran carnavales en Renca, Apoquindo, Resbalón de Las Barrancas, Cerro Blanco, Peñaflor, Melipilla, Limache, San Bernardo, Quillota, La Ligua y San Felipe’.” (p.4). Esto es un extracto de la tesis *El retorno del carnaval*, Sergio Guerra, (2014).

Es pertinente agregar que, en su investigación *Danza en carnaval, encuentro de saberes*, Avendaño & Eraso (2018) nos cuentan desde Colombia que “el carnaval saca a ese sujeto cotidiano, controlado corporalmente bajo unas reglas que ordenan su quehacer, para situarlo en un nuevo orden correspondiente al carnaval (Bataille, 2009)” (p.136). Esto nos sitúa en una forma del carnaval muy antigua y que se ha estado tratando de recuperar, que es impulsado desde las bases populares y no desde la dirección de aquellos que solo tienen el

afán de dominio de las masas, y que no conocen la idiosincrasia de los pueblos que habitan las numerosas ciudades contemporáneas.

3.2.7 El carnaval en Santiago y Valparaíso: Los carnavales barriales.

En base a la siguiente cita de Jocelyn Olgúin (2013) mencionaré 2 carnavales que personalmente no son de mi agrado, pues en ellos se logra entrever claramente un interés de las clases dominantes en la apropiación de la cultura popular construida con tanto esfuerzo por las personas en conjunto con las bases. La cita dice: “lo oficialmente artificioso y novedoso ayuda al discurso conservador, lo que alaba al sistema funciona a la perfección para la élite” (p.13). Esto con respecto al Paris Parade o al carnaval Santiago es mío, ambas iniciativas que buscan cooptar las iniciativas de carácter popular en pro de un discurso comercial y de espectáculo. He querido iniciar con esta cita para recordar lo que Arévalo (2009) distingue al separar el carnaval como fiesta y el carnaval como espectáculo. Claramente en esta investigación, al igual que en la de Olgúin (2013), se considera al carnaval como una instancia de “manifestación comunitaria”, donde se busca que el público no sea espectador, si no que sea partícipe activo de la situación, pues lo que se busca con el carnaval es que éste inunde todos los rincones del espacio público, y no tan solo que transite entre las barandas y el flash de las cámaras fotográficas. Es necesario vivir el carnaval.

En su artículo *Lenguajes artísticos en el carnaval de Santiago actual*, extraído de la página Cuerpo Carnaval, Francisca Muñoz (2018a) nos explica que “el aumento en el número de carnavales y agrupaciones artísticas ha estado creciendo fuertemente, en particular en los últimos 10 años” (p.2). Estos carnavales se llevan a cabo en distintos sectores de la ciudad, pero más específicamente en lo que se llama barrio, que según la misma autora es un “elemento que da soporte espacial a la expresión identitaria” (p.2), o sea, que es lugar mismo donde se presenta el carnaval, es el núcleo donde converge esta manifestación pública. Rodrigo Assef (2018b) plantea lo siguiente:

“el Barrio como espacio concreto se opone a un no-lugar o espacio inmaterial definido por la cultura oficial ejercido por la élite, que no cuenta con otros espacios que no sean aquellos privados, exclusivos, o en torno a la propiedad privada, que les aporta

seguridad y privacidad a sus prácticas; es decir, el Barrio es el lugar donde se desarrolla la cultura popular urbana y en oposición a la cultura oficial.” (p.2)

Estos barrios nos hablan de la historia de todas las personas que han habitado estos lugares, con momentos felices y momentos tristes, y que han llegado a habitar “de manera planificada o forzada” (p.2) este espacio, pero que utilizan como espacio público para la recreación de la cultura popular. Así es como “los carnavales barriales son expresiones de la cultura popular que se desarrolla en Santiago” (p.5) que conserva aquello que el pueblo ha querido heredar de su identidad mestiza para así “favorecer el reencuentro de raíces culturales diversas.” (p.5) Por otra parte, Muñoz (2018b) entiende que “por “carnaval barrial” nos referimos a aquellos que son convocados por organizaciones propias de esa localidad y/o que van dirigidos a las personas de la localidad” (p.6) o que le da un carácter territorial y de base, y a la vez autónomo y nacido desde las propias voluntades de las personas “ya sea con el fin de celebrar un aniversario o en concordancia con alguna otra temática que puede ir variando año a año” (p.6), y no desde los proyectos hechos entre cuatro paredes por unos pocos y por conveniencia.

Se puede discutir si estas manifestaciones callejeras barriales son carnavales, pero para efectos de esta investigación diremos que son carnavales barriales. Según Muñoz (2018b) este sería un “carnaval no religioso ni comercial, sino aquel de interés social y político” (p.1). Con respecto a las magnitudes que ha tomado el fenómeno, Muñoz (2018b) plantea que “hay al menos 3.902 intérpretes participando de carnavales no religiosos en Santiago” (p.3), lo cual es un número bastante amplio, pensando que son personas que provienen de distintas comunas, y que no son los únicos que participan del carnaval, si no que a éste se incluyen los familiares y conocidos de cada uno de estos intérpretes, además de todas las personas que se vinculan al carnaval de otras formas. Con respecto a las edades de las personas que participan, Muñoz (2018b) nos dice que “el rango etario mayormente representado es de edades entre 18 y 25 años, donde un 53% serían mujeres y un 47% hombres” (p.3), lo cual le da un carácter positivo, ya que, según la autora:

“La escuela carnavalera complementa su formación y desarrollo personal otorgando un fuerte sentido a su quehacer artístico, marcándolo con una orientación social y comunitaria, poniendo en práctica su capacidad de trabajo en equipo y en red,

realizando un uso sano y positivo del espacio público, y además de entregar un espacio para su desarrollo como intérpretes.” (p.3)

Podemos inferir que las organizaciones carnavales de Santiago de Chile son una manifestación cultural, por su marcado carácter ritual y simbólico, ya sea a través de celebraciones como We Tripantu o hitos cósmicos del calendario agrícola andino, o bien en base a conceptos como la resistencia con un potencial simbólico. Según Echeverría (2008) el carnaval “tuvo un origen religioso, pero actualmente puede celebrarse por diversos motivos comunitarios y sociales.” (p.13). Esto es muy revelador, y se complementa con las palabras de Muñoz (2018a), quien agrega que “no es simplemente la repetición de una tradición, sino también una bandera de lucha por la reivindicación del patrimonio cultural, una puesta en valor de formas expresivas que han persistido estando al margen del modelo neoliberal e individualista de la capital” (p.3). Todo esto parece darle a esta manifestación un marcado carácter popular, que parece buscar desde y para las personas que se adhieren a él lo que Rancière llama emancipación: “se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.” (p.11).

El crecimiento del carnaval ha tenido una velocidad alegremente exponencial, pues como Muñoz (2018a) indica, “durante el 2018 se han realizado, o está planificada, la realización de un total de 50 carnavales barriales y 10 conmemoraciones que utilizan el formato carnavalesco como medio de expresión. De estos un 44% tiene 4 versiones o menos, y un 86% tiene menos de 11 versiones. En general se realiza una versión anual” (p.5). Esto significa que casi la mitad de los carnavales que hoy en día se están celebrando en diversos barrios de Santiago tuvieron su origen entre el año 2014 y 2018. Esto implica que una gran energía se está generando dentro de estos espacios, lo que merece la debida atención, pues se tiene en las manos una hermosa capacidad de sinergia, a través de la cual es posible construir nuevos horizontes como sociedad, o por lo menos como movimiento. Finalmente, Muñoz (2018a) agrega que “26 de las 32 comunas de la provincia de Santiago tendrían carnavales, es decir un 81% de estas, a lo cual hay que sumar las comunas de San Bernardo y Puente Alto que pertenecerían a otras provincias” (p.7), por lo que se puede decir que el carnaval barrial ha llegado a gran parte de Santiago.

3.2.8 La comparsa carnavalera. El pasacalle.

La comparsa carnavalera es parte de lo que Assef (2018a) ha llamado “procesos de apropiación y significación del espacio público” (p.5). Esta llega, a través de la herramienta del arte, y desde los cuerpos mismos de sus intérpretes, a apropiarse de un espacio que nos pertenece a todos, todas y todes. La definición de comparsa carnavalera la dejaré para que las mismas personas entrevistadas la definan, generada a través de la síntesis de sus discursos. A continuación se definen, principalmente en palabras de Muñoz (2018a), los rasgos característicos de las comparsas carnavaleras:

- Forma: organización funcional de la comparsa, la cual puede estar determinada por distintos roles complementarios, como son bailarines, músicos, figurines u otros.
- Estilo: nos referimos al modo de bailar, abarcando pasos, líneas corporales, distribución de peso, ademanes y gestos, argumentos o temas presentados, vestuario, etc., y a descriptores musicales, como son el ritmo, armonía y orquestación.
- Carácter: hace referencia al ánimo o espíritu que se imprime en la forma y el estilo a través de la intención e interpretación de quienes ejecutan. Por ejemplo: coqueto, combativo, alegre, ritual.
- Roles: a grandes rasgos las agrupaciones artísticas se pueden conformar en la combinación de diferentes roles. Se diferencia el rol dentro de uno de los cuerpos, y el rol más libre e independiente de un cuerpo. El rol es una labor que cumple la persona con respecto al ámbito social o artístico de la comparsa.
- Cuerpo: grupo de personas que maneja el mismo rol y lenguaje expresivo dentro de la comparsa.
- Rol del figurín: este rol tendría sus orígenes en las expresiones carnavalescas de la Europa medieval, donde lo grotesco y lo excesivo eran parte de una cultura popular posicionada como antítesis de la elite.

- Disposición espacial: Orden que toman las formas de las comparsas en un pasacalle. Lo más común es que el cuerpo de músicos vaya en un bloque atrás, luego el cuerpo de danza adelante, con figurines que demarcan el espacio general. Cabe destacar que esta estructura se mantiene en avance, y por tanto debe poder adaptarse para girar en esquinas y seguir el recorrido.
- Rutereros: Suelen llevar una bandera. Estas son personas que tienen la misión de coordinar el avance de las comparsas, tanto en dirección, espacio y velocidad.

La autora agrega además que “la comparsa debe estar disponible para adaptarse coreográficamente al terreno por donde anda, por ejemplo, tomando acuerdos de cambios de formación, y estando siempre atentos al momento de reagruparse” (p.7), lo cual está relacionado con las direcciones internas de las comparsas, o bien sus acuerdos previos respecto al montaje artístico.

Con respecto a lo que sucede en el bloque de la banda, Muñoz (2018a) agrega que “a su vez dentro de las filas musicales los instrumentos tienen su propia lógica de orden, la cual variará según cada orquestación” (p.8). Esto se genera en base al tipo de instrumento, su timbre, y volumen. En relación a la elección de instrumentos para la comparsa, Muñoz señala que “tiene mucho que ver con la factibilidad de poder avanzar caminando mientras se toca, y con que el volumen del instrumento le permita ser audible y aportar a la composición” (p.8), donde se buscará tener una mayor cantidad de intérpretes para instrumentos de bajo volumen en la composición de una fila. Cabe destacar que los instrumentos de viento que más hacen falta son los bajos. Agrega Muñoz que “el origen del lenguaje artístico ejecutado también determinará el arreglo de la orquestación” (p.8), lo cual se relaciona con los ritmos que toca la banda, y por tanto con una característica del estilo de cada comparsa.

Con respecto a las conformaciones de los bloques o cuerpos de la escuela, es pertinente decir que sus estructuras fluctúan bastante, y que esto se da en gran parte por el constante recambio de espacios e individuos. Sin embargo, existen otras estructuras que se mantienen a través del tiempo, tales como ritos, modos de organización, repertorio musical, entre otras.

3.3 La escuela carnavalera Chinchintirapié: un estudio de caso sobre la pedagogía carnavalera.

A continuación, me dispongo a presentar el caso estudiado: La escuela carnavalera Chinchintirapié. Para comenzar quisiera hablar un poco sobre lo que es la orgánica. Según Muñoz (2018b) la orgánica es “aquel arreglo de roles dentro de un grupo a través del cual se distribuye tanto la toma de decisiones como el manejo de información, tanto de tipo artístico como administrativo, de producción u otros” (p.2). Para la autora “la orgánica interna es la que da pie al funcionamiento organizado del grupo en pos de los objetivos que esta misma se proponga y sus necesidades” (p.2). Las orgánicas internas de cada comparsa serán tan variadas como la cantidad de comparsas que existan, pues no existe una única forma de llevar a cabo la propuesta de una comparsa carnavalera.

En el caso de la escuela carnavalera Chinchintirapié, se puede decir que su funcionamiento es más parecido al que Muñoz (2018b) ha definido como “horizontal”. Menciona que “hay otras agrupaciones que buscan funcionar de un modo lo más *horizontal* posible, y que, sin designar roles, administran la información y la toma de decisiones en asambleas de participación abierta, desde donde surgen iniciativas y acuerdos en una dinámica flexible.” (p.2) En este caso, al hablar de roles entiendo que se refiere al rol de dirección que tienen algunas comparsas, donde las decisiones pasan solo por un núcleo de personas de manera más cerrada. Con esto no pretendo hacer una crítica, más bien busco diferenciar aquellas orgánicas con la de la escuela carnavalera Chinchintirapié, donde las asambleas e instancias de coordinación son de carácter abierto, o sea que cualquiera puede participar.

Cabe destacar una particularidad que tiene que ver con la participación de las personas en estos espacios, relacionado con una forma de ingreso voluntario, que deriva en un “ejercicio de liderazgos y diálogo que nada tiene que ver con las lógicas de organización empresarial ni de institucionalidad pública” (p.2). Por otra parte, esto implica que las personas que llegan a aprender o a enseñar a estos espacios no lo hacen porque haya algún incentivo monetario, si no que les motiva algún interés personal por aprender cierto arte popular, o bien la participación en la orgánica, los vínculos sociales que se generan, etc. Puede haber muchas razones por las cuales alguien participa de estos lugares.

3.3.1 Mis primeros acercamientos.

Uno de mis primeros contactos con los carnavales barriales de Santiago fue en un ensayo de la escuela carnalera Chinchintirapié en una explanada frente al edificio de Aguas Andinas a un costado de la estación Mapocho en el año 2008, aproximadamente en el mes de septiembre. En aquel lugar me enamoré de esta experiencia, de sus colores y su alegría, de la dedicación que había al elaborar cada uno de sus elementos, de su diversidad de artilugios y expresiones. El tiempo me llevó a conocer mejor aquel mundo, y no fue sino hasta el año 2010, con la motivación de las personas que me rodeaban y que participaban en esta organización, que decidí sumarme a un pasacalle a tocar el huiro o huira (me dijeron que le diera no más, que tenía ritmo y que había que tocar “este toque y este otro toque” y listo). Fue en este lugar donde aprendí a soltar mi cuerpo, poco a poco, lleno de ataduras impuestas por la sociedad e introyectadas en mi propio ser. Fui descubriendo que podía moverme y disfrutar de lo que sentía, sin aquel antiguo prejuicio de que “los hombres no bailan”. En este lugar me motivaban a hacerlo y a expresarme con todas las fuerzas posibles, dejando a un lado los temores y la vergüenza.

Comencé a participar de los ensayos regulares aquel mismo año, donde conocí mucha gente que hasta el día de hoy es muy importante para mí. Aprendí en este mismo lugar a amar la música: a llevar un pulso en común y sostenerlo, tanto en el instrumento como en las coreografías, a manejar distintas intensidades al tocar, a sacar mi voz para cantar las canciones de protesta y celebración elegidas por las creativas personas que habían trabajado anteriormente, a mirar a las personas con las que tocaba y a las que estaban en la calle directamente a los ojos y transmitirles toda la energía que recorre nuestro cuerpo de pies a cabeza. Los colores llenan las calles, la gente festeja, muchas veces eufórica, otras veces indiferente, pero siempre al son de la comparsa.

Por añadidura, la gente que conocí en este entorno me enseñó muchas otras cosas relacionadas a la música. Me enseñaron a tocar guitarra y reconocer varios ritmos chilenos y latinoamericanos, entre otras cosas. Me enseñaron a entonar mi voz, cantar variadas letras de cueca y a tocar el pandero. Aprendí sobre teoría musical y armonía, y fue en este lugar donde nació mi interés autodidacta por aprender música, con todas las personas y en todos los lugares posibles. En este espacio aprendí, y también tuve la oportunidad de enseñar, de

“traspasar” aquellos saberes legados, para hacer con ellos lo que estimáramos más conveniente, siempre desde el respeto y la dedicación. Es por esto que tengo la profunda certeza de que estoy en el camino correcto, al querer devolver a este espacio de forma potenciada todo aquello que me entregaron, por todos estos años transcurridos de experiencias y aprendizajes, inspirados en gran parte por la hermosa escuela carnavalera Chinchintirapié. Aquí aprendí las primeras cuestiones musicales, y mi intención es retribuir a la organización esta oportunidad de aprendizaje y enseñanza que me dio, esperando que siempre, quienes vivan esta experiencia, también retribuyan compartiendo sus saberes junto a quienes busquen aprender sobre el oficio carnalero y sobre la música.

3.3.2 ¿Qué es la Escuela Carnalera Chinchintirapié?

La Escuela Carnalera Chinchintirapié es una organización colectiva que habita la ciudad de Santiago de Chile y que se dedica, entre otras cosas, a la creación colectiva de montajes artísticos “carnaleros”. Las personas que la integran participan en diversos territorios y poblaciones de la ciudad, presentándose en un formato de pasacalle, en el cual se presenta al público la creación de un montaje artístico o bien una parte de su repertorio artístico, avanzando a modo de comparsa por las calles, o bien en un escenario, aunque esto sucede la menor parte del tiempo. A un costado del blog de la escuela carnalera Chinchintirapié, sin indicar quién lo escribió, se la define de la siguiente manera:

“Somos una escuela autogestionada y sin fines de lucro. Funcionamos desde *julio del 2006*, abierta a la comunidad de nuestra ciudad, interesada y dispuesta a crear y aprender desde la cultura del mítico *CHINCHINERO* y los oficios que se conjugan en el carnaval, como los *Bailarines, Figurines y Músicos*”.

Esta escuela se compone actualmente de 3 cuerpos: banda, baile y figuras, cada uno de los cuales congrega a cierto número de personas que se articulan entre sí a través de reuniones, ensayos y asambleas, para así elaborar la ejecución colectiva del montaje artístico carnalero. Otra cita del mismo blog nos cuenta que:

“Nuestra idea musical parte del chinchín como tambor base, de donde se toman sus ritmos y sonoridad para construir sobre ello nuestra propuesta carnalera. Tomamos

este instrumento al reconocerlo como EL TAMBOR CALLEJERO ORIGINAL Y GENUINO de nuestro país, que debe ser reconocido como tal en "*La Fiesta Popular Chilena*".

3.3.3 ¿Cómo nace la escuela carnavalera Chinchintirapié?

En un artículo de la Revista Calle y Carnaval (2017) elaborada en base a la propia autogestión de la escuela carnavalera Chinchintirapié, Rosa Jiménez, fundadora de la escuela, en un artículo llamado ¡*A 10 años de parir la Chinchintirapié...!* nos cuenta cómo ha sido este proceso tan hermoso y laborioso. He tenido el honor de ser su estudiante en diversas ocasiones, y además de poder entrevistarla para esta investigación. Su entrevista se puede encontrar en los anexos.

En lo que Rosa Jiménez define como una “crónica biográfica” podemos apreciar los matices emotivos de un montón de sucesos y hechos que dieron pie para la fundación de este espacio, como dice ella misma, junto a otros seres. Sus orígenes como bailarina se remontan al afro, bailando junto a personas de la Pincoya y Valparaíso, desde donde hace una convocatoria de lo cual nacería “La comparsa”, una comparsa carnavalera que tenía el fin de generar un repertorio para el carnaval de La Pincoya, Mil Tambores y La Marcha de los Pueblos Originarios. Con la finalidad de “fortalecer un espacio de creación comunitaria de arte popular” (p.18), Rosa ya tenía en mente desde un principio incluir como ritmos matrices a la cumbia y la cueca. Llegó mucha gente a participar de este espacio, y tuvo como sede el parque Bustamante y para los días de invierno un espacio facilitado por la Fech.

En este “camino de creación y asociatividad” se fueron encontrando “códigos de identidad carnavalera” y “aprendiendo desde la experiencia”. A través de la colaboración se creaba el “soporte material” y “los recursos expresivos” para los carnavales. La primera propuesta acabada que tuvo la comparsa llevó por nombre “Carnaval mestizo”. Un proyecto elaborado por Rosa para postular a fondos estatales, llevaría este mismo nombre, y en sus bases estaba la motivación de “darle constancia a la práctica carnavalera, asumiendo su potencial educativo desde una perspectiva integral” (p.19). Podemos ver que desde un inicio existía una noción y una perspectiva educativa del espacio. Nos cuenta Rosa Jiménez: “Yo tenía la

idea de hacer escuela para los carnavales, el concepto se recogía por el referente de la escuela de samba” (p.19).

Fue en la víspera del 18 de septiembre del 2005 que, junto a Jota, su compañero, conocieron a la familia de chinchineros Saavedra Toledo: un hombre, un niño de seis años y una organillera. De este encuentro surge la idea de “una escuela carnavalera donde se enseñara el chinchín como tambor base” (p.19), de lo que se desprende la necesidad de involucrar un equipo en la propuesta. Rosa trabaja arduamente en la reformulación de su proyecto inicial, en un año removido por la “revolución pingüina”, luego le muestra la propuesta a sus compañeros y compañeras, quienes le dan el visto bueno. En la búsqueda del equipo que conformará el proyecto, Rosa se contacta con Robinson san Martín, integrante del Teatro de Calle Mendicantes y figurín en la fiesta de la Tirana, quien estaría a cargo del Taller de Figurines; con Pavel Aguayo, cultor de tradiciones populares, cuequero y poeta popular, quien estaría a cargo del Taller de Chinchín; y Pavel le dice a Rosa que se contacte con Paulo Gaete, el “Punta”, que tenía una agrupación llamada Challa Carnavalito, y que junto con Pavel se habían acercado a aprender el chinchín con la familia Casanova y con el mítico Patricio Toledo “el Pepa”. Paulo Gaete estaría entonces a cargo del Taller de Percusiones. La participación de Pavel y Paulo era fundamental pues eran quienes tenían los saberes sobre el chinchín, que sería el tambor base “para diferenciarnos de las batucadas y reflejar un sonido que es parte de la historia cultural popular de la zona central” (p.20). Aparte de un taller de muñecos carnavales, se involucraron Viviana González como asistente del Montaje Carnavalero y Juan José Lazcano como encargado del área organización y autogestión. Rosa Jiménez asume como “coordinadora general del proyecto, y encargada del Taller de danza al ritmo del chinchín” (p.20).

El nombre Chinchintirapié nace de un juego onomatopéyico creado por Paulo y Pavel, quienes conjugan 2 palabras existentes en la cultura carnavalera, el chinchín, “nombre del instrumento por el sonido del platillo del bombo”, y el tirapié, “el cordel y la técnica que conecta el zapato con el accionar de los platillos” (p.21). Luego se fueron definiendo los “ritmos matrices” que tenía el chinchín, que se utilizaron de manera transversal a toda la escuela: la cumbia, la cueca y el foxtrot.

Según Rosa, en el papel “priman los valores de la educación popular, con el fin de potenciar procesos de asociatividad y de animación sociocultural entre jóvenes con experiencias diversas en las artes o simplemente que tengan el entusiasmo de formarse en una expresión del arte popular y de acceso gratuito” (p.21), también se pretendía “propiciar y construir un espíritu comunitario y festivo” y “de ser partícipes en la construcción de una propuesta carnavalera urbana” de “un espacio donde se cultiva la solidaridad, la organización social, la autogestión, la motivación en el aprendizaje individual y colectivo” (p.21). Se entregó el proyecto a principios finalizando el mes de marzo del año 2006 y además se generó un vínculo con la Fundación Víctor Jara, quienes facilitaron el espacio del Galpón Víctor Jara para el desarrollo de los talleres. A mediados de junio del 2006 llegaron los resultados del Fondart y la escuela se lo había ganado. Fue así que se acordaron entre los monitores los días para cada taller y para el montaje carnavalero, los que se pudieron realizar en el Galpón Víctor Jara y en la Facultad de Artes y Oficios, que gracias a la gestión inicial de Lorena Salazar, fue un espacio para la escuela durante 8 años. Se acordó una estrategia de difusión y las metodologías de trabajo para la creación del montaje. El inicio de la Escuela Carnavalera Chinchintirapié fue un domingo 23 de julio a las 17:00 horas en el salón Bulnes de la Usach. Reunidas unas 80 personas, como primer gesto se tocó y se bailó el repertorio de “la Comparsa”, ofrendando las bailarinas sus coreografías y sus faldas a este nuevo proyecto.

Desde sus primeras actividades de integración la comparsa ya se preparaba para ir a carnavales, lo que fue comunicado en esta primera reunión a través de una asamblea posterior a los talleres, donde se habló sobre los fines de la escuela. Los carnavales a los cuales se asistiría estas primeras veces fueron los Mil Tambores, el 6 de octubre del 2006 en Valparaíso y San Antonio de Padua, el 9 de octubre del 2006. Había solo 10 sesiones de montaje carnavalero hasta las fechas indicadas, y se escogieron delegados por taller para definir vestuarios, compra de telas y confección. En este proceso de creación colectiva surgieron varias ideas transversales para la creación, cada una con sus propios simbolismos: la comparsa, el juego, la sensualidad, la música “*como motor de acciones y de las atmósferas*” (p.23), el trompo humano, “*como forma de transición, motivo de movimiento que se toma de la danza del chinchinero*” (p.23), el desorden armónico-caótico, alternado con la simetría y el orden armónico-simbólico. Cumbia, foxtrot y cueca.

Posteriormente se unen Germán Thodes (trombón) y Daniel Trincado (trompeta), y aunque no estaba contemplado un taller de bronce, la motivación hizo nacer la marcha “Este Domingo”, lo que conformó la primera línea melódica de la Escuela. Luego Robinson san Martín se suma con su trombón e invita a trompetistas de la Banda Conmoción, quienes se habían articulado desde la sección musical de Teatro Mendicantes. Así se incorporaron Ítalo Osses y Pablo Morales. Así se abrió la posibilidad de montar un repertorio melódico con arreglos de Cristián Bidart, Daniel Trincado e Ítalo Osses. Como elemento final, Paulina Cepeda incluye un Taller de niños y niñas que Paulo Gaete llamaría “Chiquitín pumpum” lo que “permitía la integración y la proyección de un sentido de comunidad aún más profundo” (p.24).

El sábado 9 de septiembre se realiza la primera gran fiesta de la escuela carnavalera Chinchintirapié en el círculo de Jubilados de la Prensa, con una variada parrilla artística y un precio de entrada popular. La organización de la fiesta “fue una intensa jornada de trabajo comunitario, de goce y construcción colectiva” (p.25), generando cohesión social y aprendizaje organizacional. Luego de esto vino la salida a los carnavales que se habían programado, y luego a varios más que fueron surgiendo, cerrando el año con “un pasacalle en el Parque Quinta Normal en enero del 2007, instancia que nos inspiró para proyectar el carnaval de la Challa” (p.25). Durante Enero del 2007 evaluaron y proyectaron, acordando volver a encontrarse un 11 de Marzo en la Quinta Normal.

3.3.4 Volvamos al presente.

Actualmente, los cuerpos de banda, baile y figuras se organizan a través de instancias semanales realizadas en distintos espacios de Santiago (la principal sede de confluencia ha sido el liceo Paula Jaraquemada, ubicado en la comuna de Recoleta), también hay reuniones por equipos de trabajo, e instancias de asamblea donde se reúne toda la organización.

Para el proceso de creación de un montaje artístico se hacen necesarias herramientas musicales que apoyen la capacidad de creación musical colectiva, abordando tanto un solo ritmo como una diversidad de éstos. En el caso de la escuela carnavalera Chinchintirapié se trabaja en base a los ritmos matrices del chinchín tales como el foxtrot, el vals y la cueca, a los cuales se han incluido poco a poco otros ritmos tales como la cumbia, el cachimbo, el

festejo peruano, el samba y el baión (ritmos brasileños), la chilena (son mexicano), la salsa e incluso hoy en día el reggaetón. Se puede observar que el repertorio de herramientas rítmicas y musicales a manejar es bastante amplio, y no tan solo a un nivel técnico instrumental, sino también a un nivel estilístico y estético. Una de las ventajas que tiene la escuela con respecto a lo musical es que ha ejecutado y traspasado gran parte de estos ritmos desde hace 14 años. El problema podría situarse en la diversidad de ritmos a abordar. La adquisición de los nuevos ritmos, como el festejo afroperuano, la chilena de México, el samba de Brasil (en Brasil este ritmo es llamado *O samba*, que traducido al español sería de género masculino) y el reggaetón de raíz dominicana, se suma a las emergencias constantes de la sociedad en que vivimos, las que generan constantes fluctuaciones en los objetivos de la organización, tanto artísticos como sociales, los cuales deben adaptarse de manera flexible a las cambiantes condiciones políticas, en base a las reflexiones que genera la escuela en su conjunto. Tomando en cuenta que la escuela pretende responder tanto a los procesos formativos en base a estilos rítmicos fundamentales del chinchín como a la exigencia cultural, social y política del medio desde su reflexión y su accionar, entre otras cosas, pienso que los espacios cronológicos a los que nos atenemos deben ser utilizados con la mayor eficacia posible, siendo la planificación y gestión de las instancias de enseñanza-aprendizaje una clave importante para la efectiva gestación de un nuevo montaje artístico carnavalero, además del compromiso y la responsabilidad en la participación.

Dentro de las diversas dimensiones que requiere el desarrollo de la banda musical de una comparsa o escuela carnavalera, podemos considerar como habilidades a trabajar: ejecución del repertorio musical y coreográfico en cada fila y entre las filas; la relación musical y coreográfica de la banda en relación a los otros cuerpos de la comparsa; y el desarrollo del sentido de lo creado e interpretado (a nivel artístico y político), en relación a la escuela en sí misma, a otras organizaciones carnavales, y en relación a la sociedad nacional e internacional. Los procesos que apoyarán la articulación de un montaje artístico serán en gran medida musicales, pues su elaboración requiere la coordinación rítmica entre filas y cuerpos, la mantención de un pulso común, la ejecución precisa de cada ritmo, sus acentos en cada instrumento y en los cuerpos, individualmente y en conjunto, el reconocimiento del tempo o velocidad de cada canción y el trabajo de cada momento del montaje y su atmósfera en diferentes contextos posibles. En la relación entre los bloques o cuerpos de la comparsa, se

requerirán aptitudes para el ensamble de lo rítmico, lo melódico y lo armónico, con la generación de atmósferas, coreografías y cantos en cada momento del montaje, y, además, una propuesta clara e inteligible de expresión y transmisión del mensaje creativo diseñado por la escuela para quienes participen del carnaval, e incluso para los propios integrantes de la comparsa, en otras instancias rituales o festivas, o bien en conmemoraciones y marchas.

La expresión de un mensaje creativo y su transmisión o “traspaso” pedagógico interno son dos formas en que esta organización se desarrolla en el contexto, en convivencia con otras comparsas callejeras de Santiago de Chile y en constante interacción con la sociedad. Esta expresión creativa es a la vez una búsqueda interna y un llamado hacia el exterior. Es la capacidad de comunicar lo que está pasando en el interior de cada una de estas personas, y a la vez un llamado vital que congrega a la sociedad. Este llamado, que viene desde el interior de las personas, se articula y confecciona a su vez al interior de la escuela misma. Y su interior no es precisamente un territorio específico, pues los espacios comunes que habita la escuela cambian de año en año. Su interior tampoco son los individuos que componen su totalidad, pues estos individuos también cambian año tras año. Este interior se devela en la orgánica que sostiene a la escuela, la cual se transmite y transforma de generación en generación y de diversas formas. Este código impalpable, pero que se hace inteligible a través de la expresión, tanto para el contexto como para los sujetos participantes de la experiencia del carnaval, es el que nos dice cómo relacionarnos, cómo abordar nuestra existencia en esta ciudad, en este contexto y por qué debe ser de tal manera en tal momento. En gran parte creo que es aquello lo que busca nuestra expresión, tanto desde el individuo hacia el colectivo, como desde el colectivo hacia las comunidades y la sociedad.

Pienso que la investigación en torno a estos y otros procesos de enseñanza-aprendizaje son capaces de potenciar a las comparsas carnavaleras, a través del reconocimiento de herramientas para enfrentar constantemente nuestras necesidades musicales, y el desarrollo de nuestras capacidades expresivas y de transmisión dentro del colectivo mismo, buscando mejorar el fortalecimiento de las relaciones internas del conjunto año tras año y su correlato con otras organizaciones carnavaleras y la sociedad.

3.3.5 ¿Por qué escuela?

La Chinchintirapié puede considerarse una escuela por diversos sentires y razones. Por una parte, es un espacio abierto al intercambio de saberes desde diversas áreas, tanto provenientes de la academia, como del mundo popular con toda su sabiduría, situando a todos los saberes a la misma altura, en base a un discurso de reciprocidad. Esteban Méndez Beretta, en su artículo *Danza-canta en el carnaval* de la revista *Calle y Carnaval* (2017) nos cuenta cómo en los procesos de esta escuela “cada uno ofrenda sus saberes y prácticas culturales, y vamos viendo qué se construye”, y agrega, con respecto al modo de enseñanza-aprendizaje, que “excede la pedagogía tradicional de la danza y se abre a los saberes de todos los invitados” (p.33). Por otra parte, ya se habla desde hace varios años sobre una pedagogía carnavalera, la que Méndez retrata bien en su cita: “en el fondo la nuestra es una pedagogía viva, dialógica, libertaria, crítica, democrática, que ha funcionado desde el margen de la incertidumbre democrática” (p.34). Es un punto clave en la forma de enseñanza-aprendizaje de esta escuela la conformación de “coreografías desde la memoria oral y vivencial de los presentes”, así también como de los repertorios musicales, los cuales no podrían ser generados individualmente, por lo menos no hasta el punto de su manifestación. El autor recalca esta constante transformación a través de la colectividad al decir que sus formas de traspaso están “en constante interpretación, fásica, donde la permanencia sucede en constante cambio, valorando el codesarrollo de la integralidad del ser humano en un espacio de rescate del placer por moverse desde un jugar-crear” (p.35). La escuela además propicia momentos para la reflexión colectiva en torno a los procesos, sus aciertos y sus errores, develando una “pedagogía viva que tiene su correlato en una evaluación nunca singular, sino siempre colectiva, formativa, desde el diálogo sentipensante, entre la co y autoevaluación” (p.35).

En otro sentido, la escuela puede considerarse como tal al permitir la confluencia de educadores externos. Como lo describe Muñoz (2018b) “las agrupaciones también mencionan la colaboración de profesores externos, con un 25%” (p.11), la escuela carnavalera Chinchintirapié pertenecería a la cuarta parte de comparsas carnavales investigadas que incluye educadores externos. También se recalca en Muñoz (2018b) la intención de compartir saberes con respecto a lo musical en estos espacios, más allá de la propia comparsa, pues “al consultar cuales de sus saberes o experiencias tendrían interés de

compartir, se relevaron conocimientos referentes a la ejecución de instrumentos, ritmología, composición y arreglos musicales” (p.11). Existe pues, un interés notable en el movimiento de formarse a través de profesores expertos en alguna temática (lo que podrían ser las denominadas “clínicas”), o bien, de compartir saberes entre las diversas comparsas, de manera similar a lo planteado por la Educación Popular en sus principios.

Finalmente, cabe destacar otra cita de Méndez en la revista *Calle y Carnaval*, donde menciona la congregación de diversas afluentes del conocimiento: “en nuestra pedagogía siempre ha confluido lo académico-formal con la sabiduría popular, pues hemos apelado a la reciprocidad como principio eje, donde se ha abierto el espacio para que todos compartan lo que saben independiente de dónde lo han aprendido. Experiencia y estudios superiores no han sido los unos superiores a los otros.” (p.34)

3.3.6 ¿Por qué carnavalera?

La escuela carnavalera Chinchintirapié contiene en sus los orígenes a este término, como lo explica Rosa Jiménez en la *Revista Calle y Carnaval* (2017): “En una conversación del equipo discutimos si era una escuela de carnaval o una escuela carnavalera” (p.21), llegando finalmente al acuerdo de carnavalera, pues “no teníamos tradición de carnaval, y era difícil fundamentar esa idea, más bien asumíamos la construcción propia de lo carnavalero” (p.21). En este sentido lo carnavalero como concepto se asume como un término en construcción, relacionado al hacer de las personas que trabajan en la generación de un carnaval propio. El término ha alcanzado a otras esferas, apareciendo en Muñoz (2018b) como “expresión carnavalera” en relación a las manifestaciones territoriales de las diversas poblaciones (p.7), o también como “movimiento carnavalero” en relación a las personas que participan de los espacios de las comparsas carnavaleras a través de redes y tejidos de diversas experiencias y labores (p.11).

Es importante recalcar que lo carnavalero, en su cualidad de hacer del carnaval, se tiñe de la experiencia colectiva de estas fiestas, que en Olguín (2013) son entendidas como “manifestación comunitaria”, que es aquella “experiencia en la que no existe una división limitante entre espectador y espectáculo”, puesto que es el pueblo el participante de ambas vivencias. En otras palabras, “los propios espectadores son a la vez espectáculo”. Esta

experiencia colectiva se reafirma por las palabras de Sergio Salamó en Assef (2018b), quien nos dice que ““lo que define al carnaval como una manifestación ejemplar de la cultura popular, es la ausencia de toda clausura de la escena, la reivindicación total de la calle como lugar de interacción y el sistemático intercambio de papeles entre espectadores y celebrantes””. Con esto quiero decir que lo carnalero es siempre una experiencia colectiva.

3.4 Preguntas sobre la educación musical en las comparsas carnavaleras.

En consecuencia, planteado todo lo anterior, y recordando los objetivos de esta investigación, se plantean nuevas interrogantes abiertas *¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje son necesarios para la creación de un montaje artístico? ¿Cuáles son las estructuras de este montaje artístico? ¿Qué formas de enseñanza y aprendizaje existen actualmente en las comparsas carnavaleras y qué aspectos pueden ser consideradas como didácticas?*

La capacidad y posibilidad de las personas de acercarse a la música en este contexto alternativo de educación permite un acceso al aprendizaje musical a personas de diversas zonas territoriales de la ciudad, y sobre todo a quienes muchas veces no tienen los recursos suficientes para pagar clases particulares o en una academia. Además, las didácticas utilizadas en este contexto ayudan a generar una mayor cohesión y comunicación del individuo con los ámbitos comunitario y social, siendo la música, en este caso, un agente que no sólo nos educa en el área artística, sino que propicia la integración social y el desarrollo político e integral de las colectividades e individuos.

3.5 Educación general y educación artística.

Para comenzar citaré a José Touriñán (2010), quien en la introducción del libro *Artes y educación, fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* define la educación como “un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación” (p.10). En este sentido, la educación artística sería comprendida como “problema de educación” pues, como menciona el autor,

“la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación” (p.9), y las artes “son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas” (p.20). Desde este lugar, se proponen tres categorías problemáticas posibles de abordar desde la educación artística. Por una parte, desde el “ámbito general de educación”, lo que implica que el contenido y expresión de las artes sería parte inherente al sentido y significado general de la educación. Por otra parte, desde la “educación general”, que genera valores educativos singulares desde el arte para todos los educandos y mejora su desarrollo desde las finalidades mismas de la educación artística. Finalmente, desde la “educación vocacional y profesional” para el desempeño de estas características en torno al arte.

La educación artística es una formación posible en diversas disciplinas consideradas arte por sus fundamentos estéticos, tales como la pintura, la música, la danza, el dibujo, la escultura, la poesía, el cine, el teatro, etc. Esta educación estaría caracterizada por algo común a todas estas disciplinas, lo cual según los griegos es la técnica (que proviene del griego *areté*), o bien su relación en el ámbito estético, performativo o creativo. Además, la educación en las artes trabaja desde la sensibilidad de los seres humanos, pues desarrolla las cualidades de percepción y expresión, y también la capacidad para observar, pensar y crear. Si bien el arte tiene muchas veces un carácter elitista, aquí se alude preferentemente a una forma de arte relacionado con la sociedad, desde sus acontecimientos históricos y con una perspectiva popular, o sea de las clase bajas, las clases obreras, las subalternidades, las que han sido históricamente privadas de los privilegios que otorga la educación artística, y que también han sido constantemente rechazadas o desvaloradas como creadoras de visión y de arte, relegadas a lo que desde antaño se ha llamado, de manera peyorativa y clasista, artesanía. Podría decir que la educación artística a la que se apunta es una educación que reivindica las artes populares, y más precisamente al carnaval, las bandas musicales callejeras, músicos callejeros, ambulantes e itinerantes, el figurín, el danzante callejero, el poeta popular, entre otras, igual de importantes que las anteriores. Pienso que el bagaje cultural de estos artistas es amplio y rico por su contacto con las diversas capas de la sociedad, no tan solo con los sectores populares y subalternos, sino también con aquellos que son depositarios de la tradición (como el chinchín, la cueca y la lira popular), como con aquellos de estratos sociales medios y altos que se hacen parte del carnaval por la apertura democrática de éste, sobre todo

en su sentido estético, como instancia donde históricamente han participado las diversas clases, y que en medio del desorden que genera el carnaval, no distingue a las personas en base a los valores oficiales establecidos, y se transforman detrás cada máscara, de manera misteriosa y fugaz, las identidades de sus participantes.

Para fines de esta investigación, se comprenderá que las metas de la educación artística están centradas en la “actividad artística como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.” (p.9-10) En este sentido, propongo que la actividad artística estaría mediada por el cuerpo como instrumento, transversal a todas las áreas de la comparsa carnalera, el cual es abordado desde el ámbito específico del ritmo, desde donde comparte fronteras conceptuales con la música y con todas las artes. Como aclaración de lo anterior, diré en palabras de Touriñán (2010) que “la expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Precisamente por eso, la Pedagogía mesoaxiológica es, en el ámbito de las artes, *Pedagogía de la expresión mediada por el instrumento*” (p.10). A esta cualidad instrumental del cuerpo debemos agregar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, el cuerpo es un instrumento del sujeto emancipado, en tanto es él mismo quien, por su propia voluntad, lo utiliza para la expresión artística. Por otra parte, el cuerpo es un instrumento que se desarrolla a través de la disciplina, que en este caso sería una disciplina diferente a la planteada en el libro *Vigilar y castigar* de Foucault (2002), donde el objetivo es moldear al cuerpo como una masa dócil y útil, la que finalmente carece de una voluntad propia. En la acepción de disciplina planteada para esta investigación, domina la idea de una voluntad propia en la adquisición de conocimientos, técnicas y habilidades, lo que deriva principalmente de los medios internos, o, mejor dicho, del carácter constitutivo del sujeto emancipado. Además, los medios externos generados en base al diálogo y la horizontalidad en la participación y colaboración, para la creación del montaje artístico de la comparsa carnalera, entre otros procesos, son elaborados de manera transversal y abierta, donde cada sujeto participante tiene la posibilidad de incidencia, desde una estructura orgánica que busca prescindir de jerarquías en su grado máximo.

Por lo dicho anteriormente, haré una distinción entre los llamados *medios internos o directos*, que “suelen identificarse con aquellos que forman parte de la estructura personal de los agentes de la educación, tales como la observación, la actividad, la reflexión, la imaginación,

la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, etc.” y los *medios externos o indirectos* que “actúan desde el exterior para facilitar el logro del aprendizaje, tales como los procesos de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) y los recursos de aprendizaje (libros de texto, materiales didácticos, etc.)” (p.24). Por otra parte, la comprensión de la educación como una disciplina, desde la mirada de Foucault, hace referencia a los hábitos adquiridos en instancias formales de la educación, los cuales tendrían un carácter bancario, utilitarista y capitalista, aplicado al sujeto a través de diversos dispositivos, o medios externos, que ordenan sus estructuras subjetivas, y finalmente sus medios internos. Al contrario, el carácter popular o emancipador del contexto investigado, estaría basado principalmente en una mayor influencia de los medios internos sobre los medios externos, o bien de los medios externos que potencien los medios internos.

La pedagogía, en términos etimológicos, sería la dirección que se da al aprendizaje de los seres humanos desde la primera infancia. Hoy en día se incluye como sujeto de la pedagogía a personas de diversos rangos etarios, a través de corrientes como la educación permanente, que plantean un constante aprendizaje del ser humano durante toda su vida. Esto se comprueba en la práctica semana a semana por los educandos que se relacionan pedagógicamente con personas de todas las edades. Desde una mirada externa a la educación permanente, agregaré en palabras de Touriñán que “la educación artística es específicamente finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida” (p.20), lo que sitúa a la educación artística como cuestión fundamental para el desarrollo de sentido y de lo afectivo en personas de todas las edades durante toda su existencia. Esta mirada integral de la educación artística se basa en que “es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas” (p.20), lo que incluye que las personas que se nutren de la educación artística, no deben necesariamente optar por el arte como vocación o profesión, o dicho en palabras del autor, “no se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación Primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes” (p.22). Es especialmente relevante el carácter de inclusión etaria del carnaval, donde participan personas de todas las edades, desde los más pequeños, pasando por jóvenes, adultos e incluso adultos mayores. Podría decirse

que es una experiencia “familiar”, aunque pienso que el término “comunitaria” es más preciso. Es dentro de estas estructuras comunitarias, transversales y horizontales, que se aparece una pedagogía basada en voluntades recíprocas, donde todas las personas, de todas las edades, tienen la posibilidad de participar como aprendices o como maestros. Cada una de estas personas es un “maestro ignorante” en el sentido planteado por Jacques Rancière.

Según Touriñán, “en toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay: competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio y educación en valores relativos al medio.” (p.21). Con respecto a esto, se puede decir que las personas que se dedican al ámbito pedagógico en el contexto carnavalero, si bien muchas veces tienen herramientas adquiridas a través de la academia, es principalmente a través del contacto mismo con el medio que adquieren el dominio cultural y el conocimiento de sus valores relativos, bases necesarias para llevar a cabo una interacción pedagógica con el espacio, caracterizada por el intercambio de un conocimiento inscrito en la propia experiencia del sujeto, con su propia forma de transposición didáctica. Esta capacidad del sujeto emancipado del contexto, busca su confirmación a través de las experiencias relatadas por los entrevistados, y principalmente en sus respuestas respecto a *dónde aprendieron lo que enseñan*, lo que muchas veces está relacionado a ámbitos de tradición oral, transmisión directa y experiencia *in situ* del carnaval.

En cuanto a la didáctica, podemos decir que es una rama de la pedagogía que se ocupa de las actividades a través de las cuales se desarrollará el contenido de la disciplina, ya sea de una manera progresiva y ordenada, o a través de un método, lo que dará cierta coherencia a la instancia de enseñanza-aprendizaje. Es pues, el área que se ocupa de cómo será transmitido el conocimiento o el saber, de manera que sea adquirido efectivamente por el estudiante o aprendiz. Respecto a esto, Touriñán manifiesta que “el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa” (p.21). En el caso de la educación artística de las comparsas carnavaleras, como he mencionado anteriormente, se considerará al cuerpo como el instrumento a través del cual se desarrolla la expresión artística, siempre en relación a la característica musical del ritmo y su carácter transversal a toda la comparsa.

A continuación, me referiré al concepto de experiencia. En base a lo que dice Touriñán, se puede concluir que la finalidad de la educación artística como “una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual” (p.22) recoge de buena manera las características de aprendizaje individual y colectivo de las comparsas carnavales. Al hablar de experiencias también me refiero a aquello que viven los sujetos en su cotidianidad a través de las percepciones, y que tiene un significado profundo para éste, de manera que aquellas cuestiones más relevantes dejan una huella en su memoria y en su cuerpo, la cual es posible actualizar, trayéndola de vuelta al presente e incluyéndola en un mapa complejo de sentidos al interior de su conciencia. Estas experiencias, vistas desde un carácter fenomenológico, forman parte del mundo interpretativo de los sujetos y no tienen tan solo un fundamento racional y pragmático, si no también simbólico y empírico. Todo esto se genera en base al aparato nervioso que recibe y capta la experiencia, que en conjunto con los signos y símbolos que propicia el lenguaje, traduce la experiencia en una reflexión concreta del mundo exterior que, sustancialmente, sería diferente a esta proyección de lo que reciben los sentidos.

Finalmente, en relación a la aprendizaje académico de la educación, creo que la atracción central que se tenga por la música, lo cual pienso que muchas veces confunde a las personas al momento de escoger la carrera, pues muchas personas piensan que en ésta es central el desarrollo de la técnica musical cuando, ciertamente, las habilidades educativas no están necesariamente vinculadas al conocimiento del área disciplinar de la técnica artística. Como indica Touriñán (2010) “Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar esa arte.” (p.24).

3.6 La didáctica y el cuerpo.

La didáctica es un concepto que fue acuñado por Comenius en el siglo XVII y es una rama de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos para enseñar un conocimiento. Por definición el acto de educar se da de una manera espontánea, a diferencia de la pedagogía, la

cual implica una intencionalidad y dirección del acto educativo. La didáctica sería el área de la pedagogía que se ocupa de las formas de transmisión de un conocimiento. Por una parte, la educación siempre ha sido un privilegio de las clases acomodadas, y, además, la educación en occidente ha sido impartida en su gran mayoría para el conocimiento de las sagradas escrituras. Durante la reforma, el control de la educación pasa a manos del gobierno (Estado), quedando posteriormente en manos de los jesuitas. Ya en el siglo XVII Comenius plantea la “pansofía”, la que implica enseñar todas las cosas a todos los hombres. Durante el siglo XVIII la educación se vuelca al estudio de la naturaleza, a través de la observación directa (la que era impartida solo para hombres) y de la cual Rousseau es un fiel representante. En el siglo XIX se instalan los sistemas nacionales de escolarización en Europa, llegando a América inicialmente a Uruguay y Argentina. Ya en el siglo XX, se siente la influencia de EEUU en Latinoamérica a través de Ellen Key, con la educación basada en el niño, en la infancia.

Nos dice Comenio (1998) en relación a la creación de las escuelas lo siguiente: “De los egipcios, los griegos y de éstos, los romanos, tomaron la costumbre de fundar escuelas” (p.16). Esto nos muestra cómo se ha relacionado la educación a través de instituciones formales desde la más remota antigüedad. Es cierto además que la educación existe tanto en la naturaleza como en la cultura, lo cual es observable en las formas en que aprenden a volar los pájaros, entre otras cuestiones con las que la naturaleza dota a los seres para la imitación de sus progenitores y semejantes. A modo de cultivos, la educación formal es un espacio en el cual se forman los seres humanos a manos de sus “agricultores”, que en este caso serían los profesores y profesoras. Como bien dice Comenio “así como es indispensable la piscina para los peces y el vivero para los árboles, así las escuelas son precisas para la juventud” (p.17). Esto no deja de tener un cierto grado maquiavélico, en el sentido de que los espacios escolares son hechos para la dominación de la especie humana por parte de los más poderosos. Así nos lo explica Foucault (2002) en su libro “Vigilar y castigar”, principalmente en el capítulo *Disciplina*. Dice que “ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder” (p.140). Esta cuestión es clave para la investigación, pues se reconoce en el ámbito de la educación formal la disciplina de un cuerpo “que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p.140), para la cual lo importante es “controlar o corregir las operaciones del cuerpo” (p.140), muy diferente a la importancia que

se da al mismo en los ámbitos carnavaleros. Continúa Foucault diciendo que “en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (p.140). Explica el autor ciertas técnicas utilizadas sobre éste que son más nuevas, tales como *la escala de control*, lo que sería el cuerpo en su manejo infinitesimal de cada parte, el *objeto de control*, donde se presta central atención a la economía del cuerpo y su organización interna, y la *modalidad*, que se encarga de controlar aquello relacionado a la coerción ininterrumpida en el tiempo en relación a los procesos del cuerpo. De esta manera se manifiestan los fines de educar un cuerpo para la docilidad-utilidad, a lo que se puede llamar disciplina, diferente a lo que sería educar un cuerpo para la libertad, la autonomía y el desarrollo de la voluntad.

3.7 Interculturalidad y cultura popular.

Con respecto al área sociocultural de esta investigación, consideraré previamente algunas cuestiones que servirán para el abordaje del ámbito de las comparsas carnavaleras y del carnaval mismo. Comenzaré citando a Néstor García Canclini (2004) y su libro *Diferentes, desiguales y desconectados*, para así mencionar que el intercambio cultural recíproco que sucede en las instancias de carnaval es potencialmente intercultural, debido a que “en el actual horizonte se entrecruzan otras conexiones nacionales e internacionales: de niveles educativos y edades, mediáticas y urbanas” (p.15). Marcando como hito la caída del muro de Berlín (año 1990 aproximadamente), el autor nos explica cómo las fronteras culturales y económicas entre Oriente y Occidente se han abierto, donde “en pocos años las economías de países grandes, medianos y pequeños pasaron a depender de un sistema transnacional en el que las fronteras culturales e ideológicas se desvanecen” (p.16). Lo que el autor llama “ensamblado de culturas”, en el caso de los carnavales barriales, podría darse en lo intercultural, nutrido por personas de diferentes lugares de Latinoamérica principalmente, en base al contacto con la creciente migración extranjera en los últimos años en relación a la globalización, y también por las diversas voluntades políticas que llevan a este movimiento más allá de las fronteras. Un claro ejemplo de esto último es la asistencia de la escuela carnavalera Chinchintirapié al 1º Congreso Latinoamericano “Cultura Viva Comunitaria”, realizado en la Paz, Bolivia, entre el 17 y el 22 de Mayo del 2013, del cual se ha generado un

pasquín que relata las redes creadas por este movimiento, que se define como “un movimiento continental de arraigo comunitario, local, creciente y convergente que asume a las culturas y sus manifestaciones como un bien universal y pilar efectivo del desarrollo humano” (p.3). Por esto pienso no debemos perder de vista esta dimensión intercultural y global, para evitar una noción incompleta del mundo, que “aleja de las perspectivas macrosociales necesarias para comprender e intervenir en las contradicciones de un capitalismo que se transnacionaliza de modo cada vez más concentrado.” (p.22)

Para comprender mejor el fenómeno de las comparsas carnavaleras en Santiago de Chile me basaré en la concepción de Rodrigo Assef Saavedra (a) en torno a los carnavales barriales, los cuales según él “son expresiones de la cultura popular que se desarrolla en Santiago, conservando un patrimonio inmaterial que construye y proyecta nuestra identidad al favorecer el reencuentro de raíces culturales diversas.” (P.5). Para el mismo Assef (b) “el Barrio es el lugar donde se desarrolla la cultura popular urbana y en oposición a la cultura oficial.” (p.2). En este sentido, y como lo manifiesta Assef, el espacio de las comparsas carnavaleras está imbuido casi completamente en la interculturalidad. Para comprender de mejor manera qué es la cultura popular, hablaré sobre lo que Canclini (2004) relata sobre ciertos autores, quienes redefinen el concepto de cultura y “conciben *lo cultural* como sistema de relaciones de sentido que identifica “diferencias, contrastes y separaciones” (Appadurai, 1996:12-13), el “vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo” (Jameson, 1993: 104)” (p.21). En el caso de lo cultural existente en las poblaciones, podemos decir que existe una alta capacidad para la autogestión, en base a lo que Assef (2018b) llama identidad cultural, que “sería aquello que favorece el sentido de pertenencia a través de la producción, uso y reproducción de prácticas y símbolos que constituyen un universo que es comúnmente entendido por los sujetos que realizan esa misma producción simbólica y de costumbres” (p.1). Este sujeto popular, que ha trabajado de manera cooperativa tanto antes como después del retorno de la democracia, se constituye en base a una diversidad de manifestaciones espontáneas, y otras no tanto, que se caracterizan por la diversidad de motivaciones que existen detrás de éstas, pero que desembocan en conjunto en el espacio público como lugar de encuentro. Assef (2018b) asevera esto, diciendo que “existe una heterogeneidad de motivaciones entre quienes organizan actividades barriales y realizan pasacalles y carnavales, como entre las mismas agrupaciones

carnavaleras” (p.4). Esta relación que se produce en el espacio público resulta ser un tránsito hacia lo político, “facilitando su construcción en la apropiación de los contenidos culturales por parte del grupo social que vive en cada barrio” Assef (2018b) (p.5), tránsito que desde la mirada de la Educación Popular estaría caracterizado por un carácter dialógico y emancipador, generador de sentido y significado para cada una de esas personas.

Como señala Canclini (2014) “La perspectiva *emic*, o sea el sentido intrínseco que los actores dan a sus conductas, sigue siendo una contribución mayor de la antropología y un requisito ético y epistemológico indispensable para entender una dimensión clave de lo social” (p.21). Esto se relaciona estrechamente con la presente investigación, y se condice con lo que Assef (2018b) menciona al destacar la importancia de reconocer “cuáles son las motivaciones de individuos y las colectividades que entre ellos forman, para dar vida al fenómeno de los carnavales barriales en Santiago, como expresión festiva de la cultura popular” (p.1), para lo cual me he valido de la herramienta de la entrevista, a través de la cual se indagará en el mundo simbólico de los participantes del contexto a explorar. Además, agrega Canclini con respecto a las investigaciones del ámbito sociocultural, que “el interés por entender a la vez las teorías socioculturales y los fracasos políticos exige analizar, junto con lo que declaran los autores en los textos teóricos, las polémicas y las relaciones con instituciones, medios y movimientos sociales, a través de las cuales construyen su argumentación” (p.19), por lo cual, la indagación en torno al movimiento carnavalero como movimiento sociocultural podría significar un aporte a estas teorías. Me estoy refiriendo al sistema sociocultural de las comparsas carnavales, que, en esta investigación, y a través de un estudio de caso, busca analizar procesos educativos, pedagógicos y didácticos específicos, así como sus relaciones con las dimensiones artística y social, desde la mirada de personas que han participado en ellas desde el rol guía o formador, o sea de los “educadores” mismos de estos espacios, en el cual se da de manera espontánea la posibilidad de ser quien imparte un taller o quien guía un grupo en proceso.

3.8 Sobre la reciprocidad.

Esta investigación está fundamentada axiológicamente, por lo menos en dos aspectos, en la idea de reciprocidad. Como primer aspecto, es una elección que he tomado en base al

intercambio de saberes que existe en los espacios de las comparsas carnavaleras, lugar donde se aprende y se enseña de manera comunitaria, donde lo que mueve a las personas a compartir sus conocimientos no es el dinero, sino una motivación intrínseca del colectivo y los individuos. Como segundo aspecto, decido hacer esta investigación por todo lo que me ha entregado el espacio de la escuela carnavalera Chinchintirapié, lugar donde conocí a las personas que me enseñaron las nociones generales sobre la música y el movimiento, lo cual cimentó mi camino profesional y lo que considero mi oficio, que es la música. Para mí es un deber devolver al espacio todo aquello que me ha entregado, y es a través de esta investigación que quisiera saldar esta deuda, que por cierto he adquirido por voluntad propia. Pretendo con esto dejar como ejemplo lo que muchas personas ya saben: en este espacio comunitario se llega a aprender y a enseñar, y quienes lo habitamos estamos constantemente en este flujo, donde a nadie se le considera ignorante, pues cada persona trae consigo un montón de conocimientos y potenciales capacidades.

Este primer cimiento abre una mirada sociocultural para la investigación, englobando a los conceptos abordados a través de una mirada que se pretende intercultural, y si se me permite exagerar, interétnica. En base a lo anterior y para comenzar, diré que el concepto *ayni* significa para los pueblos andinos lo que conocemos en español como reciprocidad. ¿se puede decir que existe una educación recíproca entre los participantes de las comparsas carnavaleras? De ser así, ¿podría ser una contrapropuesta a la visión bancaria, utilitarista y neoliberal de la educación actual? Estas preguntas brotan en medio de una sociedad que violenta continuamente a los sectores subalternos, marginándolos e invisibilizándolos, y que, sin embargo, lucha construyendo espacios basados en la resistencia y la horizontalidad. Esta situación de asimetría sucede desde hace muchos siglos, y en este caso con un profundo carácter racista. Lo expongo a continuación.

Según Alberti & Mayer (1974), en el primer capítulo de su libro “reciprocidad andina ayer y hoy”, con respecto a ciertas comunidades andinas del Perú, mencionan que “los intercambios recíprocos siguen constituyendo uno de los fundamentos de la organización socioeconómica de la sociedad andina” (p.13). Si bien esta información data de hace casi 50 años, es importante reconocer que la forma de economía mencionada ha sustentado a la sociedad andina desde tiempos remotos. Aunque las relaciones de los *ayllu* o comunidades con el

Estado incaico tenían un carácter asimétrico, las relaciones internas se basaban en el intercambio simétrico, en base a que la *reciprocidad* era uno de “los principios fundamentales de la organización socio-económica de las sociedades andinas” (p.15). Se comprende la reciprocidad simétrica como elemento central en los intercambios dentro del “ayllu” o comunidad rural, sustentado en la posesión común de las tierras. Agregan los autores que “la reciprocidad, como concepto y como praxis, representa un elemento fundamental de un modo de producción de tipo comunitario que proviene desde los tiempos preincaicos” (p.14).

La forma en que vivían estas comunidades “es violentamente alterada por la Conquista” (p.18) La intervención de Occidente y su cultura provoca que “la arquitectura del sistema económico, político y religioso” (p.18) se venga abajo y que queden “sólo fragmentos que insertados en nuevos contextos sobreviven hasta la actualidad.” (p.18) Esto a causa también de la forma de comercio de los invasores, quienes tenían un sistema de mercado basado en el intercambio monetario. Una de las cuestiones históricas más desoladoras, y que acentúa la crisis de la sociedad andina, es la proletarización de los indios en las minas de Potosí y en otros lugares.

Pese a la invasión española, y en base a la resistencia de la cultura indígena contra la colonización, “formas recíprocas de intercambio subsisten en el interior de la comunidad, pero su magnitud se ve reducida, mientras que la reciprocidad entre el indígena y el español es prácticamente eliminada” (p.20). Es desolador el daño generado por esta masacre, pues “la población indígena, a la par que sufre desarraigo, proletarización y explotación, se retrae en sí misma y recurre a la reciprocidad interna, sobre todo en la forma de ayuda mutua en las relaciones de producción, como mecanismo de supervivencia en un contexto que la va destruyendo” (p.20). Cabe destacar que “la reciprocidad simétrica de las relaciones de producción y distribución en el interior de la comunidad” (p.21) es uno de “los hilos que unen la sociedad andina del pasado con la del presente” (p.21).

Con respecto al concepto, se aborda la reciprocidad como intercambio “continuo de bienes y servicios entre personas conocidas entre sí” (p.21), dejando de lado la parte normativa a la que alude el libro, y dando un enfoque más bien afectivo y comunitario. Este intercambio está “encubierto por formas de comportamiento ceremonial” (p.21), lo que en este caso pienso que implica al ámbito más ritual de las comparsas carnavaleras, como por ejemplo el

aprendizaje en círculo o la planificación constante en torno a un calendario carnavalero, donde “las partes interactuantes pueden ser tanto individuos” como, para nuestro caso, colectivos.

Con respecto a los tipos de intercambio simétrico y asimétrico, describiré el intercambio simétrico más básico con el siguiente esquema llamado “circuito de reciprocidad simétrica”:

Tiempo 1	Tiempo 2
Trabajo $A \rightarrow B$	$A \leftarrow B$ Trabajo
Comida $A \leftarrow B$	$A \rightarrow B$ Comida

Este intercambio se produce entre iguales y lo recibido debe corresponder a lo dado. “El intercambio simétrico generalmente requiere unidades igualmente constituidas y dotadas de recursos para la producción” (p.22). Si bien este esquema no representa de manera precisa el intercambio de saberes producido dentro de una comparsa carnalera, o más específicamente, dentro de la escuela carnalera Chinchintirapié, he querido describirlo pues según los autores “dentro de la comunidad ideal predominan las relaciones simétricas, las que por su misma naturaleza no permiten la acumulación de riqueza en manos de unos pocos comuneros” (p.24). En este caso, el intercambio recíproco de conocimientos entre las personas de las comparsas carnaleras, representaría una contrapropuesta a la acumulación de capital cultural en manos de las instituciones basadas en un sistema de educación bancaria. Es importante indicar que la mayoría de las comparsas carnaleras en Santiago tienen un carácter itinerante. Como indica Francisca Muñoz, en un texto de la página Cuerpo Carnaval, “otra dificultad relevante es el acceso a un espacio adecuado para ensayos, lo cual suele conseguirse por trueque o bien realizarse en lugares que no requieren pago, como son plazas, parques, o la calle” (Muñoz, 2018b). Y si en las sociedades andinas “el foco simbólico de esta sociedad igualitaria es la tierra” (p.24), en el caso de las comparsas carnaleras, para esta investigación, se interpretará al intercambio de conocimientos como el foco de una reciprocidad basada principalmente en un valor simbólico. Con respecto a las celebraciones de las comunidades andinas, se indica que las fiestas, en relación al concepto simbólico de la tierra, “constituyen los mecanismos de redistribución a toda la comunidad de lo acumulado

mediante relaciones asimétricas. A nivel de individuos se intercambian servicios, de equivalencia tal que lo dado es igual a lo recibido” (p.24). Lo anterior puede ser comparado, en relación a las comparsas u organizaciones que participan del carnaval, a todo lo que implica la preparación y celebración de una fiesta, donde muchas veces se realizan talleres colectivos para los territorios que reciben a las comparsas carnavaleras, otras veces se generan ollas comunes, entre otras cosas. En el caso de las sociedades andinas que “a nivel comunal se trasmite la obligación de servir a la comunidad de persona a persona, de manera que a cada uno le tocará servida. El concepto andino que rige este sistema es el turno (*mita* en quechua)” (p.25). Con respecto a este último concepto, creo que es algo que caracteriza muy bien la rotación de los roles de trabajo para el carnaval, así como el “turno” que cada territorio propone, abriendo sus puertas a las comparsas carnavaleras, ya sea para una conmemoración, una manifestación combativa, o una celebración, lo que se refleja en los distintos calendarios carnavaleros que tiene cada organización, o bien en la coordinación del mismo entre varias organizaciones.

Si bien las relaciones asimétricas “permiten la acumulación de riqueza” (p.25), lo que sucede en el caso de los intercambios de valor simbólico en estas instancias es una expansión, donde cada territorio, al momento de presentarse las comparsas carnavaleras y desarrollarse la correspondiente jornada, se enriquece en base al reconocimiento mutuo entre las personas en el hacer comunidad, en tanto el carácter intercultural, amplio democráticamente y pluridimensional del carnaval, imbrica personas del mismo barrio y de otros lugares de la ciudad, con personas de otras partes del país e incluso del mundo. En este caso la gestión cultural (que consideraré el eje de una relación asimétrica de intercambios principalmente simbólicos) permite una expansión de las riquezas culturales en vez de su acumulación, en una lógica inversa a los métodos económicos y materialistas del capitalismo.

Finalmente, cabe destacar que “la expansión de las fuerzas impersonales del mercado ataca los fundamentos valorativos que enmarcan las relaciones de reciprocidad, destruyendo de esta manera la esencia misma de la configuración socio-cultural de la comunidad andina” (p.31), lo cual también se ve reflejado en nuestra sociedad actual, donde el neoliberalismo ha llevado a la destrucción del tejido social y de las relaciones afectivas y de confianza entre las comunidades que conviven en el valle metropolitano. En parte es labor nuestra recuperar este

tejido, hacerlo más fuerte y vincularlo con la sabiduría de nuestros orígenes ancestrales, algunos de los cuales habitan este territorio desde mucho antes de la invasión europea, y que conocen mucho mejor las formas de convivencia armónica entre los seres humanos, el cielo y la tierra.

3.9 El concepto de ritmo. Relación con lo ritual y con el cuerpo.

Comenzaré este capítulo con la siguiente pregunta ¿qué es el ritmo? Tal vez es una pregunta demasiado ambiciosa, pero inicialmente y por el bienestar de esta investigación conjeturaré que existe una relación ineludible entre el ritmo y la música pues “antes que nada, la música vive de ritmo” (p.13). Estas palabras del libro *Breve historia de la música*, de Norbert Dufourcq (2016) nos llevan a una posible definición del ritmo en sentido musical. “¿Qué es el ritmo? Es una repetición de ruidos escandidos. Los primeros instrumentos de música fueron las manos del hombre, cuyo golpeteo constituyó la fuente primitiva del ritmo. Las danzas ritmadas, las poesías cantadas y ritmadas acompañaron al comienzo las ceremonias religiosas.” (p.13) Desde tiempos inmemoriales la música ha acompañado al ser humano en sus ritos y costumbres, siendo parte inherente del sentido de su vida. Uno de los componentes fundamentales de la música es el ritmo, la periodicidad de un pulso, su frecuencia, su orden, cualidad observable en muchos ámbitos de la naturaleza, ya sea en los latidos de nuestro corazón, en nuestro caminar, en nuestro hablar y cantar, así como en el paso del día y la noche, las estaciones y la gran mayoría de fenómenos celestes. El autor Matila Ghyka (1978a) define que “teóricamente, la palabra *ritmo* debería reservarse para lo que caracteriza la periodicidad de los acontecimientos en el tiempo” (p.145). Con respecto a la percepción del mismo, dice lo siguiente: “ritmo, definida sumariamente como periodicidad percibida” (p.145).

El ritmo nos acompaña constantemente en nuestro quehacer diario, en nuestras actividades de trabajo y en el movimiento de nuestro entorno. Ya al levantarnos por la mañana y caminar por las calles vemos una fila de autos danzando al son de un rítmico semáforo. Así también lo define Ghyka quien nos recuerda que “en efecto, el relieve explícito de la periodicidad es lo que distingue especialmente el ritmo sonoro (tanto en poesía como en música) del ritmo visual, plástico o arquitectónico.” Todo tiene su tiempo; al medio día las personas se reúnen

a almorzar y terminadas las labores del trabajo todos vuelven a sus hogares a reparar energías para un nuevo día de rutina. Sin embargo, el ritmo no es solo rutina y repetición agobiante. El ritmo también aparece implícito en los ciclos de la vida, o como diría Ghyka (1978b), en el segundo tomo de su libro *el número de oro, los ritos*: “las *constelaciones*, es decir, las posiciones recíprocas de los astros en un momento dado, y los *ritmos* que reglamentan estas posiciones, tienen una acción muy importante sobre el ciclo de la Vida terrestre, y hasta sobre las pasiones y los destinos de los hombres y de las naciones” (p.142), con lo cual podemos considerar los movimientos planetarios como un reflejo de nuestras celebraciones anuales, por ejemplo, de cumpleaños o año nuevo. Incluso cotidianamente se utiliza este concepto al decir que el “ritmo” de la vida es cada vez más acelerado. Ghyka lo explica bien con las siguientes palabras: “un estado de alma es frecuentemente un ritmo” pues “un ritmo puede ser a veces la causa y a veces el efecto de la expresión” (p.189). Todo cuanto nos rodea pertenece de alguna manera al ritmo, o, dicho de otra forma, todo lo que conocemos existe a través del tiempo. Tiempo y ritmo son dos conceptos íntimamente compenetrados, sobre los cuáles se manifiesta la irreversibilidad de la realidad y a la vez su eterno retorno. Es así como al hablar de la velocidad de una pieza musical hablamos de “tempo”, lo cual no es más que la frecuencia con que se expresa el pulso de la obra. También, en otras cuestiones cotidianas como mirar el cielo, nos preguntamos cómo está el tiempo, relacionando los signos presentes, como la presencia o ausencia de nubes, las tormentas y los vientos, o la posición del sol, con el pronóstico del clima o la época.

Los editores Bahgat Elnadi y Adel Rifaat de la revista *El correo de la UNESCO* (1993), en el número llamado *El gesto, el ritmo y lo sagrado*, lanzado durante el mes de septiembre del año citado, mencionan que “al parecer, hay gestos naturales, funcionales y ritualizados y ritmos biológicos, estacionales y cósmicos que acompañan en secreto nuestra relación íntima con las cosas, con nosotros mismos y con el mundo circundante.” (p.9) También mencionan que “desde hace dos siglos la sociedad industrial ha instaurado la preeminencia del intelecto sobre lo corporal y de la razón frente a la intuición” (p.9), cuestión que parece venir en parte por la separación entre cuerpo y alma propuesta por Descartes, y porque no decirlo, por la invasión y el sometimiento del continente que aún hoy llamamos América. Se hace evidente que en todo este tiempo se ha acentuado “una pérdida progresiva de la relación de cada cual

con su cuerpo, con su entorno y con los demás” (p.9) lo cual nos muestra la necesidad de reencontrar nuestra ancestral conexión entre cuerpo y naturaleza.

En relación a los ritos, el ritmo de la palabra es un artilugio fundamental, que desde tiempos remotos fue utilizado junto a otras gestualidades del rito para generar las condiciones necesarias del trabajo sobre la tierra y sus frutos. Matila Ghyka (1978a) nos explica que “el rito está siempre fundado sobre un ritmo (aunque sólo fuese el regreso periódico de la ceremonia misma).” También Dufourcq (2016) nos dice con respecto a los griegos que “en el teatro había una relación estrecha entre música y poesía: el ritmo del verso determinaba el ritmo de la música” (p.16) En este aspecto, la música es inherente a nuestra cultura, pues la organización de la realidad se ordena simbólicamente y materialmente a través de las vibraciones sonoras y periódicas procedentes de la misma. Así, las vibraciones que generan las palabras a través de su orden rítmico-poético, pueden influir incluso en la psiquis de las personas. De esta manera elemental, la música forma parte de nuestro desarrollo individual y de las relaciones humanas, tomando formas cada vez más complejas en la medida en que se complejizan las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.

Con respecto a la relación existente entre el ritmo y el cuerpo, los editores del Correo de la Unesco (1993) nos dicen:

“algunos piensan que el movimiento va aún más lejos y que probablemente su alcance sea más vasto, más esencial. A su juicio, consiste en un retorno a algo primordial: gesto y ritmo nos ofrecen un acceso privilegiado a algunas verdades fundamentales, a una sabiduría original que reconcilia la naturaleza con la cultura, lo profano con lo sagrado, al hombre con el cosmos.” (p.9)

Estas palabras encierran una triste verdad, relacionada con nuestra pérdida del contacto con la naturaleza y con las demás personas. Y me refiero al contacto concreto, el contacto mismo entre nuestras pieles y nuestros músculos, que parece estar obstruido por el ruido de una desconfianza heredada, inscrita en nuestras memorias corporales, históricas y ancestrales. En un extracto del Correo de la Unesco (1993) del artículo *El bebé y el santo*, Varenka Marc nos plantea la siguiente pregunta “¿Estas rupturas de continuidad de los ritmos corporales no podrían acaso explicar la pérdida del sentimiento de vinculación que se observa actualmente?” (p.12). Como respuesta a esta pregunta, pienso que el vínculo al cual se refiere

es elemental en la conservación de la armonía del ser humano con la naturaleza, y que una restitución de nuestra relación con sus ritmos nos puede llevar a encontrar un camino sustentable como especie en la tierra. En referencia a esta sensación de vínculo con la naturaleza, Varenka nos dice que “esta experiencia pertenece potencialmente a todos, que no es irreal, ni mágica ni misteriosa, que nos une a los demás y al mismo tiempo con el universo” (p.13). Según un artículo de la misma revista, llamado *El corazón, el día, la noche*, de Ysé Tardán-Masquelier “las cadencias corporales obedecen a la presencia originaria de una energía englobante y participativa, que los griegos llaman armonía” (p.14). Esta armonía formaría en conjunto con el ritmo la idea primordial “de un ordenamiento de partes que pueden formar un todo orgánico” (p.14), lo que se relaciona con lo dicho por Aristógenes de Tarento en Ghyka (1978a), que es que “el ritmo es una ordenación determinada de los tiempos” (p.151). También para Servien, en el mismo libro de Matila Ghyka, el ritmo tendría una implicancia profunda en relación al número y su capacidad organizadora, pues “siempre que se habla de ritmos se perciben los números, de una manera más o menos confusa [...] la única noción numérica capaz de seguir en toda su extensión la noción de ritmo es ésta: *Sucesión de números enteros en que se descubre una ley sencilla*” (p.152). Son estos mismos números, y su aplicación en la observación de los ciclos naturales los que rigen nuestros calendarios, basados en antiguos calendarios agrícolas, elaborados a través de la observación de ciclos periódicos observables en el cielo y la tierra. *Ritu*, palabra que proviene del sánscrito, significa “el momento temporal, la estación, el espacio del pasaje” (p.14), y parece tener una semejanza con la palabra rito. En relación al rito, el ritmo se puede caracterizar, según Ysé Tardán-Masquelier (UNESCO, 1993), como “vibración que revela la presencia de la vida y la sacralización de esa vida por medio de un conjunto normativo de gestos” (p.14-15). Una de las manifestaciones de esta vibración, que se vivencia en estados de éxtasis y en fiestas religiosas similares al carnaval es el trance. Según este mismo autor, el trance sería “la base de algunos de los más antiguos ritos sociales” (p.15) y “lo que hace del trance una experiencia propiamente religiosa es su condición de estado límite entre la vida y la muerte, entre lo humano y lo no humano, entre la lucidez y la locura” (p.15). En este trance aumentan los latidos de nuestro corazón, el cual guarda una relación simbólica con el pulso de la vida, pulso en base al cual nuestro cuerpo suda, se depura y adquiere salud. Se dice que “al igual

que la respiración, el músculo cardíaco marca de manera evidente el *tempo* de la vida” (p.17). Haciendo referencia a la ritualidad de los gestos, Ysé termina su artículo con la siguiente cita:

“Entrar en trance, cantar, bailar, tocar un instrumento musical representan de manera espectacular una intuición más primaria y envolvente, y por consiguiente más difícil de aprehender: crear es imponer un ritmo, o encontrar, como el poeta, el origen métrico del cosmos” (p.18)

3.10 Sobre la fenomenología y la hermenéutica.

César Lambert Ortiz, doctor en filosofía de la Universidad de Friburgo, Alemania, en su texto *La idea de la fenomenología (2016)*, nos dice que Edmund Husserl describe al conocimiento como una vivencia psicológica que se da en el sujeto que conoce, situando frente a ésta al “objeto conocido”, el cual no sería la vivencia misma. Lo anterior da origen al “enigma del conocimiento”, y es la teoría del conocimiento la que se ocuparía de dar luz a aquel enigma, pues aquella “apunta a determinar cuál es el sentido esencial de la objetualidad de un objeto en tanto este puede ser conocido” (p.520). Comprendo esto de la siguiente manera. Tengo una cuchara en la mano. Conozco a través de mi vivencia psicológica al objeto que está en mi mano como una cuchara. Luego, mi conocimiento sobre la cuchara (o sea mi vivencia psicológica) no es el objeto que está en mi mano. Luego, puedo conocer la representación que tengo en mi conciencia sobre la cuchara.

Agrega Lambert que “hay un sentido del objeto que le viene dado a priori por la correlación de conocimiento y objeto de conocimiento” (p.520), que viene a ser todo lo que yo entiendo por cuchara. Así, para Husserl, la crítica de la razón se centra en el conjunto de objetos mentados por el pensamiento natural, a los que llama “problemáticos”, pues “pone en tela de juicio el ser y valor de estos” (p.521). En mi caso, lo problemático es lo que pienso como cuchara, por ejemplo, sobre el género de la cuchara, podría cuestionarme si realmente lo que conozco como una cuchara es femenino, y preguntarme por qué no podría llamarlo un cuchara, o el cuchara. Esto deriva en lo que Husserl ha llamado la *reducción gnoseológica*, que implica en parte “*limitar el examen a la esfera de lo dado absolutamente*” (p.521). O sea, lo que está puesto en ese lugar del conocimiento sin ningún cuestionamiento. En consecuencia, la *epojé* o *reducción gnoseológica* es “el acto de limitarse al examen de las

puras vivencias como tales: ello se realiza volviendo reflexivamente sobre la vivencia sin hacerse cargo del ser de aquello a que la vivencia se dirige.” (p.521). Así, se puede decir que la fenomenología es un “acceso a la subjetividad trascendental” (p.521). Por lo anterior, es de vital importancia para esta investigación la experiencia que revelan los sujetos a través de sus discursos, puesto que aquella es la materia prima de la cual se elabora en la conciencia lo que conocemos como carnaval, una experiencia vivida desde muchas perspectivas y a través de muchos cuerpos.

Así es como la “fenomenología es ciencia filosófica de los fenómenos puros” (p.526). El *pensamiento natural* no se preocupa por las dificultades de la posibilidad del conocimiento, a diferencia del pensamiento filosófico, el cual estaría marcado “por una postura respecto de los problemas que atañen a la posibilidad del conocimiento” (P.526). La actitud fenomenológica sería una actitud crítica, pues “actitud natural y actitud crítica son los dos polos que entran en juego para definir la filosofía”. Un acercamiento de la fenomenología como teoría crítica, y, por tanto, como constructo de un paradigma alternativo al positivista y sus cercanos, es que “si no hay crítica de la razón, no es posible interpretar correcta y definitivamente los resultados de las ciencias no-filosóficas.” (P.527) Así se hace referencia a la importancia, e incluso la necesidad de la investigación cualitativa en todos los ámbitos del conocimiento. La “interpretación última” que apunta a la “dimensión entitativa”, solo sería posible desde la crítica del conocimiento.

Según Nelly Bautista (2011), en su libro *Proceso de la investigación cualitativa*, “en principio la Hermenéutica se entendía como el arte de interpretar textos para fijar el verdadero sentido de éstos” (p.48). En un principio usada para el estudio de la teología y la interpretación de las Sagradas Escrituras, hoy en día abarca tanto las teorías filosóficas como las teorías literarias. Este técnica, arte o filosofía intenta reconstruir comprender a través de la reconstrucción psicológica de lo que expresa el autor. Por su parte, Hans-George Gadamer (1999) indica que “comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, si no que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo.” (P.23) Continúa Bautista, diciendo que, a diferencia de las ciencias naturales, “las ciencias sociales buscan interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana” (p.49). De esta manera se busca dar respuestas fundamentales al origen y sentido de la acción humana. En esta forma,

se da una unidad sujeto-objeto que permite estudiar desde dentro la realidad, a la manera en que lo hacen las ciencias del espíritu, con autonomía frente a las ciencias de la naturaleza, y buscando comprender hechos particulares. Finalmente, indica Bautista que la hermenéutica debe ser comprendida como una “forma de comprensión crítica que permite analizar las relaciones humanas dentro del ejercicio de la razón de vida plena para toda la humanidad, ampliando el campo de la significación teórica.” (p.50)

4 Marco metodológico.

Paradigma: Fenomenológico, hermenéutico.

Método: Cualitativo.

Enfoque: Estudio de caso.

Diseño de la investigación: Exploratorio.

Esta investigación se ha llevado a cabo a través del método cualitativo, en el marco de la fenomenología y la hermenéutica, y con una estrategia de estudio de casos múltiples. Principalmente busca dar respuesta a sus interrogantes, en principio, a través de un análisis fenomenológico interpretativo (AFI), y posteriormente a través de un análisis de contenido, basado en los discursos de los entrevistados y la entrevistada pertenecientes al contexto de las comparsas carnavaleras, y principalmente de la Escuela Carnavalera Chinchintirapié, en la cual he participado desde el año 2010. Esto le da un carácter endógeno a la investigación, la que se abordará a través de entrevistas semi estructuradas a 4 personas que han realizado labores de enseñanza-aprendizaje propias del contexto, complementadas a través de experiencias personales que tuve en la escuela y con el material teórico correspondiente. Con respecto a los sujetos elegidos para las entrevistas, el criterio principal de elección es su rol formativo en estos espacios. Se ha optado por un diseño exploratorio del contexto pues, luego de abordar varias lecturas actuales del ámbito, he llegado a la conclusión de que existe poca información formal respecto a la pedagogía y didáctica musical de las comparsas carnavaleras de Santiago de Chile. Hace falta una sistematización de los conocimientos pedagógicos y didácticos para el área, lo cual en un flujo interconectado enriquecería el trabajo de muchas comparsas. Se pretende indagar en experiencias pedagógicas y didácticas desde la mirada de quienes fueron entrevistados, quienes, al mismo tiempo de haber enseñado, señalan haber aprendido en estos espacios. También considero esta investigación

una instancia para el enriquecimiento conceptual y teórico sobre el ámbito de las comparsas carnavaleras, integrando diversos aspectos que los sujetos consideran relevantes en el desarrollo artístico-musical, pedagógico y socio-cultural de sus propias organizaciones, nutriendo así mi labor como músico y profesor. Cabe destacar que se ha dado una importancia central al desarrollo de actividades de tipo rítmico musical abordadas desde el cuerpo y el movimiento.

Con respecto al paradigma desde el que está situada la investigación, me referiré a la fenomenología, la cual Edmund Husserl define, según César Lambert (2013), como “análisis descriptivo de vivencias intencionales” (p.517). De acuerdo con esto, serían las experiencias propias de las personas las que configuran el núcleo de interés de la investigación. Agrega Lambert que “la tarea fenomenológica consiste en sacar a luz esas partes, y en describirlas” (p.518). Estas experiencias de los sujetos son examinadas como la representación de “algo dado en sí”, prácticas de educación vivenciadas de manera empírica en el contexto. En términos metodológicos, habrá que descomponer estas vivencias intencionales en sus partes esenciales, lo cual se realizará posteriormente a través de la categorización y análisis de contenido.

Por otra parte, y con respecto a la hermenéutica, Carlos A. Sandoval Casimilas (1996), en su libro *Investigación Cualitativa* nos dice que ésta “no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto” (p.67), agregando a esta metodología de indagación una mirada doble de presente y pasado, constituyéndose en parte como “Fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans-Georg Gadamer” (p.67), y que es en parte la tendencia que abordaremos en la investigación. Esta tendencia se desarrolla a través de su carácter lingüístico del entendimiento apoyado en las categorías que el lenguaje proporciona. Se reconoce como principio la posibilidad de interpretar cualquier texto, en este caso, y de acuerdo a la teoría de Gadamer, como una interpretación literal. La aceptabilidad de las interpretaciones está mediada por a) la explicación de toda la información relevante y b) “que la interpretación planteada sea la más plausible para explicar los eventos o fenómenos interpretados”. (p.68)

4.1 La metodología fenomenológica hermenéutica.

Para reconocer en profundidad las características fenomenológicas de esta investigación, citaré este texto de Raquel Ayala (2008), en el cual indica que “para introducirse en la FH [fenomenología hermenéutica] de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48).” (p.411). Esto le ha dado a la investigación una mayor amplitud respecto a la forma de abordar sus etapas, las que se han realizado de una manera iterativa, a modo de un tejido que avanza y retrocede entre la trama y la urdimbre. Respecto a esta analogía debo hacer hincapié: he encontrado momentos donde he debido retroceder hasta donde quedó mal tejido un punto y deshacer todo el trabajo avanzado para volver a entramar de forma correcta. Es un trabajo que ha requerido mucha paciencia y atención en cada uno de sus momentos.

El uso por diversos autores del método FH de van Manen tiene un énfasis en sus conceptos “reductio” y “vocatio”, principalmente a través de los cuáles se aplica la fenomenología como una forma de indagar en el carácter empírico de los sujetos. Estas experiencias estarían basadas además en el conocimiento pático, que, según Van Manen en Ayala (2008), “es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás” (p.413). Con respecto al FH y sus objetivos ontológicos concernientes a la pedagogía, indica la autora que “el propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica” (p.414).

4.2 El estudio de caso.

En el marco del paradigma hermenéutico-interpretativo donde se ha situado la investigación, será realizará un estudio de caso de la escuela carnavalera Chinchintirapié. El autor Ponce Andrade (2018), en su texto *El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración*, cita a Stake (2005), para definir un caso como “algo específico que sigue patrones de conducta consistentes y secuenciales, es una entidad objeto de indagación.” (p.24). Además, lo describe como una “entidad en proceso de observación

y, por tanto, susceptible de ser problematizada conceptualmente.” (p.24). Parafraseando a Ragin (1992), el autor procede diciendo que existen cuatro versiones sobre la naturaleza de los casos, de entre las cuales utilizaré la tercera acepción mencionada en el texto, la que considera al caso como construcción entre lo teórico y lo empírico.

Según las dos concepciones generales planteadas por Ragin en Ponce Andrade sobre los estudios de caso, abordaré la investigación desde la concepción llamada por el autor concepción “instrumental”, la cual serviría para “encontrar proposiciones axiológicas, teleológicas y ontológicas en pos de alcanzar la comprensión de un fenómeno que va más allá de los casos en particular”, que para esta situación iría acorde con encontrar el tipo de pedagogía y de didáctica abordada en el resto de las comparsas carnavaleras. Es en la concepción “instrumental” del caso donde se comprende finalmente que “la idea es generar teoría desde el caso” (p.26).

Indica Ponce Andrade que los planteamientos de Eisenhardt (1989) “son compatibles con el modelo de construcción de *teoría desde el caso*” (p.27). Desde esta mirada, se construiría la teoría a través de las relaciones entre los constructos de una manera inductiva. Esto “tanto al interior, como dentro de los casos, así como los argumentos lógicos subyacentes” (p.27). En el mismo texto, parafraseando ahora a Eisenhardt & Graebner (2007), Ponce Andrade señala que es fundamental la *lógica de la replicación*, “que no solo dota a la teoría del carácter general y universalista que lleva a que el estudio de caso se pueda aplicar en otros contextos similares llegando a los mismos resultados, sino que ofrece criterios de validez y confiabilidad a través de los cuales se puede alcanzar un mayor punto de “objetividad” en la investigación.” (p.27). Finalmente agregaré la siguiente cita de la autora: “El estudio de caso es una estrategia de investigación usada para contribuir al conocimiento de los individuos o grupos sociales.” (p.27). Esto valida su aplicación basada en las experiencias de los sujetos en este contexto, en base a la necesidad de ampliar el abordaje de las áreas pedagógicas y didácticas planteado por el estado del arte.

Con respecto al análisis y a la triangulación de los datos con la teoría previa, se señala en el mismo texto que “algunos autores, como Ragin (1992; 2011) consideran el estudio de casos múltiple como un método comparativo, porque su estrategia permite examinar los patrones similares y diferenciales entre un número moderado de casos, siendo una característica

fundamental de los métodos comparativos, su interés por la diversidad.” (P.28). Además “el análisis de casos múltiple sirve para confirmar la teoría existente en que prevalece el criterio de confiabilidad en relación a la teoría testeada.” (P.31). Si bien esta investigación no se trata de caso múltiple, sí se busca, en base a una cierta diversidad de personas encargadas de las labores pedagógicas, y que han participado de diversas comparsas carnavaleras, en parte, confirmar los vínculos del ámbito educativo con la teoría de la Educación Popular.

Respecto a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se afirma que “al momento de su aplicabilidad, siempre debe considerarse criterios de validez y confiabilidad, y apuntar a la generalización analítica a través de la inferencia lógica” (p.32). Con respecto a la temporalidad de la investigación señala la autora que “No siempre deben ser estudios extensos y temporalmente largos, puesto que basta tener claramente definido el horizonte teórico a demostrar, o la perspectiva analítica desde la cual se quiere descubrir nuevos paradigmas explicativos, para seleccionar un número de casos discreto desde los cuales explorar los temas.” (p.32). Las cuestiones mencionadas darían la posibilidad de encontrar resultados confiables en un tiempo definido.

4.3 De la entrevista en el método etnográfico y el estudio de caso.

Si bien en un comienzo el objetivo fue abordar el contexto a través de un enfoque etnográfico, el contexto de pandemia mundial por covid-19 ha imposibilitado el trabajo de campo en ámbitos presenciales, por lo que se ha optado únicamente por el método de estudio de caso. No obstante, he conservado algunas cuestiones referentes a la etnografía que fueron útiles para esta investigación. En su libro *la etnografía* Rosana Guber (2001), describe que la etnografía es “en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural suscitado en torno a cómo es para los nativos de una aldea, una villa miseria, un laboratorio o una base espacial, vivir y pensar del modo en que lo hacen” (p.120), lo cual en este caso haría referencia al tipo de educación, ya sea desde la pedagogía como desde la didáctica, que se desarrolla o aplica en estos espacios. Como apoyo fundamental a la investigación de tipo etnográfica, Guber indica lo siguiente:

“los elementos del texto etnográfico son 1) la pregunta o problema, 2) la respuesta, explicación, o interpretación, 3) los datos que incluye como evidencias para formular el

problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (Jacobson 1991:2).”

Es por esto que se ha escogido la entrevista como herramienta para el análisis del contexto, realizable por medios virtuales como la plataforma Zoom. En términos concretos, la entrevista busca cuestionar incluso las propias concepciones del investigador, o como dice Guber “someter nuestras elucubraciones epistemo-etno-céntricas al diálogo con las urgencias, las historias y las vidas de los nativos de cualquier punto del planeta.” (p.121). Tomando en cuenta las condiciones en que me encuentro actualmente para realizar la investigación, las cuales no me permite llegar al contexto si no a través de entrevistas vía online con los sujetos y del análisis documental, se utilizará la entrevista semi-estructurada como herramienta de investigación, por su carácter abierto y espontáneo, y a la vez su utilidad en relación al marco teórico referencial, necesario para una indagación profunda del contexto y sus diversas realidades, el que será construido en base a las preguntas realizadas a los sujetos educativos, siempre en torno a los procesos pedagógicos y didácticos, sean estos dados, dándose o por darse, y con respecto a la literatura abordada en el proceso de construcción de la bibliografía básica en torno al tema. En relación a la entrevista Rosana Guber, en su libro “La etnografía”, plantea lo siguiente: “Desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro.” (p.76). En base a lo anterior se realizarán varias entrevistas de aproximadamente 1 hora a cada persona, con su correspondiente transcripción y análisis a través de la técnica AFI y del análisis de contenido, buscando así las conclusiones al problema de investigación.

Tomando en cuenta que, según Guber (2008), el entrevistador “debe aprender el repertorio metacomunicativo de sus informantes” (p.78), a través de las entrevistas reuniré datos sobre experiencias de educación rítmico-musical guiadas por sujetos que cumplen un rol formativo, situados en el contexto organizacional de los carnavales barriales en Santiago, indagando principalmente acerca de sus nociones y formas, tanto pedagógicas y como didácticas aplicadas en el contexto, y del lugar que se da en éstas al ritmo, al movimiento y al cuerpo. Según McCracken (1988) en Guber, la entrevista constaría de “[...] dos grandes momentos: el de apertura, y el de focalización y profundización. En el primero, el investigador debe

descubrir las preguntas relevantes; en el segundo, implementar preguntas más incisivas de ampliación y sistematización de esas relevancias.”

Si bien el tipo de entrevista que se ha realizado no es en profundidad, he tomado algunas citas del texto “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico” de Bernardo Robles (2011) para categorizar el tipo de preguntas que se han realizado a los entrevistados y para encaminar los elementos necesarios del análisis de resultados y su triangulación. Al respecto el autor menciona lo siguiente: “Algunos autores consideran adecuado formular preguntas en tres niveles de análisis; las descriptivas, las estructurales y las de contraste [Spradley, 1979, en: Varguillas y Ribot, 2007]” (p.43). Si bien en la entrevista realizada no fue posible realizar estos 3 tipos de preguntas, éstas pensadas para acceder poco a poco al mundo simbólico de los entrevistados. Señala el autor acerca de estas 3 categorías que :

“en las primeras; averigüemos las formas en cómo el entrevistado realiza sus actividades cotidianas, cómo registra y describe objetos, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general como específica. En las segundas, verifiquemos explicaciones de fenómenos definidos en entrevistas previas, así, podremos corroborar si los sucesos descritos se han interpretado adecuadamente y si han logrado significar la experiencia del entrevistado. Por último, las preguntas de contraste serán de utilidad para extraer las diferencias de los términos utilizados por los informantes, con ello, podremos explorar si algunos conceptos específicos son comprendidos por la forma en cómo se relacionan con ellos, por el uso que se les da, o por la similitud que existe con otros.” (p.43)

4.4 Respetto al tipo de sujeto a entrevistar.

Para reconocer a las personas a entrevistar, por la cercanía con el contexto, he generado los contactos necesarios, indagando quiénes son las personas que se han encargado de realizar este tipo de actividades en la organización.

Para definir al tipo de sujeto que he entrevistado recurriré a la definición que ha elaborado de este Alicia R. W. de Camilloni (1993) en su libro “El saber didáctico”. Según Camilloni,

el discurso didáctico a individuos reales, con historias personales, experiencias de formación y profesionales, “en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.” (P.63) Esta concepción del sujeto didáctico, del cual se busca la experiencia y al que se refieren los resultados, pretende dejar de omitir al sujeto del cual se hace referencia generalmente en la didáctica, reconociendo a los sujetos didácticos como seres de carne y hueso, y no como simples quimeras teóricas, pues “el sujeto concreto, diferenciado del sujeto abstracto, es necesario para que el espíritu alcance la conciencia de sí mismo, conciencia que es indispensable para que el espíritu logre su autorrealización.” (P.64) Es en este sentido, de máxima aspiración y vocación del sujeto didáctico, al que se apunta con esta definición, a través de la cual se pretende encontrar relaciones que no se basan en un interés subordinado a las lógicas mercantiles, si no a las voluntades políticas, y muchas veces afectivas, que inundan de ímpetu e impulsan a vivir experiencias enriquecedoras en diversos ámbitos del arte y la educación en la sociedad.

Como dice Camilloni sobre el maestro Pestalozzi que “se adapta a un lugar, un tiempo y un grupo social. El maestro pasa aquí, de ser general, a ser particular.” (P.67) En este sentido las personas que aprenden y luego enseñan o guían en estos espacios no deberían regirse de manera tajante por las propuestas teóricas y didácticas que aquí serán elaboradas, si no usarlas como una brújula que les puede orientar en el camino a recorrer, propio de la comparsa carnalera en la que estén participando.

4.5 Respetto al análisis de los datos.

Para comenzar a comprender el tipo de análisis que se pretende abordar, citaré a Duque, H. y Aristizábal Diaz-Granados, E. (2019), quienes en su texto “análisis fenomenológico interpretativo” (en adelante AFI) mencionan la importancia que tiene para el AFI el significado que le otorgan a la experiencia las personas. En base a la fenomenología de Edmund Husserl, los autores señalan que es parte de la interpretación “dejar suspendidas categorías predeterminadas y permitir que el fenómeno se exprese en sus propios términos.” (p.5). Es por esto que el análisis se ha centrado principalmente en los propios discursos de los sujetos, para posteriormente abordar la triangulación entre la teoría, los datos del contexto

y la mirada subjetiva del investigador. Al abordarse desde el mundo significativo de los sujetos, en la investigación es fundamental el “esfuerzo y compromiso hacia la interpretación por parte del investigador.” (p.5), lo que implica un profundo carácter hermenéutico. Si bien los mismos autores afirman que este tipo de investigación “asume un abordaje ideográfico, es decir, se centra sobre lo particular, sobre casos únicos e individuales para estudiarlos a profundidad” (p.5), en este caso se recurre a una cantidad reducida de sujetos, sobre los que se realiza un estudio a fondo de sus peculiaridades, pero en relación a categorías generales que provienen de ideas nucleares de sus propios discursos.

Con respecto a cuestiones específicas del AFI, los autores remarcan que “dos de los enfoques con los que comparte algunos de sus fundamentos teóricos son la fenomenología interpretativa de Benner (1994) y la fenomenología de la pedagogía de Van Manen (2016)” (p.5), y también nos dicen que el método “formula preguntas que sugieren una exploración a profundidad de los significados construidos sobre estas vivencias.” (p.6) lo cual se verá reflejado en los resultados del análisis. Para efectos del análisis en el AFI, señalan los autores “una serie de etapas, las cuales constituyen el proceso de análisis e interpretación de los datos.” (p.10). De estas cuatro etapas, que se describen en el texto, he escogido tres para comenzar con el análisis: **comentarios iniciales**, en los cuales, luego de leer varias veces los textos, se generarán las primeras ideas generales acerca de los tópicos que abordan las entrevistas. Según el autor “cada lectura generará nuevos *insights*” (p.11), con lo que se refiere a las nuevas reflexiones que cada lectura nos dará respecto a los temas tratados en la investigación. En conjunto a estas anotaciones iniciales, las que se sitúan al costado de las mismas entrevistas, se pasa a la segunda etapa que consta de los **temas emergentes**, de los cuales se obtendrán las futuras categorías de análisis, y en los cuales se considerarán aspectos emocionales, distinguiendo así entre las frases sin relevancia y aquellas con mayor riqueza semántica que tomarán un rol protagónico para los temas emergentes. Posteriormente se procederá al **agrupamiento de los temas**, regido por un “criterio semántico para el agrupamiento.” (p.13) El autor cita a Shinebourne (2011), según quien se debe “encontrar modelos o relaciones lógicas entre los temas que han surgido, y desarrollar una estructura que permita destacar un grupo de ideas que tienen relación” (p.13). Luego de hacer desde los comentarios iniciales hasta el agrupamiento por temas en base a la propuesta de la fenomenología-hermenéutica, comienzo el siguiente paso, descrito por Nelly Patricia

Bautista C. (2011), en su libro *Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones*, en el 8° capítulo *evaluación de resultados, conclusiones y recomendaciones*, donde la autora nos dice, con respecto al análisis de contenido, que éste hace referencia a la “interpretación de los datos recolectados en el transcurso de toda la indagación y que han sido registrados en diversos instrumentos para facilitar su estudio” (p.187). En este caso, los datos que serán interpretados son las entrevistas realizadas a cuatro personas que han participado en comparsas carnavaleras, quienes han pasado por o participan aun en la escuela carnavalera Chinchintirapié. Tres de estas personas son parte del origen fundacional de la organización. La cuarta persona es alguien muy cercano, de quien aprendí muchas cuestiones relacionadas con el cuerpo y la danza, así como del canto, especialmente de la cueca, quien además tiene experiencia en las artes que se manejan en los tres cuerpos de la escuela carnavalera, banda, baile y figuras. A través del análisis de contenido se busca develar un significado latente detrás del discurso de los entrevistados, haciendo surgir una interpretación a través del discernimiento.

Con respecto al primer paso del análisis de contenido, se menciona en el libro que es la reducción de los datos, lo cual “se refiere más que nada a la categorización de los datos” (p.188). Los puntos que se describen para este primer paso son: a) Conteo; b) Identificación de patrones y temas; c) Examen o identificación del nivel de plausibilidad de los hallazgos; d) Agrupación. Con respecto a la forma en que se ordenan los datos encontrados en este primer paso del análisis la autora habla de la categorización y la codificación. Refiriéndose a éstos, la autora nos dice que “el análisis de datos cualitativos se facilita mediante clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente” (p.189). Lo que se busca es la detección de regularidades, a través de comparaciones y contrastes hechos sobre los datos categorizados, la organización conceptual para el acceso a la información y la comprensión. Es un procedimiento textual y conceptual.

La categorización, según palabras de Bautista (2011) puede realizarse antes o después de la recolección de los datos. En este caso, se ha hecho la categorización después de la recolección de datos, para que así éstas tengan una relación concreta con lo que nos dice el contexto y para que haya una relación mejor integrada en relación al marco teórico, o como dice Bautista

“de acuerdo con elementos importantes que han surgido en el transcurso de la interacción con los sujetos y a partir de lo que la gente dice o hace” (p.189). En cambio, la codificación nace por la “necesidad de garantizar la fiabilidad de sus indagaciones” (p.190), lo que permite un acertado análisis de contenido y avala la credibilidad del estudio. En cuanto a su significado, Bautista dice que “es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (p.190). Esto puede ser el uso de colores o etiquetas que nos permitan distinguir categorías y subcategorías. En este caso he usado 5 colores para distinguir las 5 categorías, las cuales derivan en otras 14 subcategorías. Se ha generado una “lista de colores”, nombre que le he dado a la primera categorización amplia de conceptos, ordenándolos cromáticamente según las similitudes encontradas, para luego traspasarlas a la tabla 16 *Ejemplo de categorización* (p.191) del libro de Bautista (2011), generando las categorías de análisis en base a los objetivos de la investigación.

Con respecto a la relación entre teoría, recolección y análisis, citaré a la autora, quien nos dice que “la teoría depende de la práctica al igual que la práctica se explica a través de la teoría” (p.192). Por lo tanto, se “requiere una búsqueda profunda de respuestas, una observación activa y sostenida y un acertado repaso por cada una de las observaciones y datos recogidos” (p.192). Para esto, se integran 4 procesos cognitivos: la comprensión, la síntesis, la teorización y la recontextualización, seguidos en secuencia lógica.

Si la comprensión y la síntesis comienzan con los procesos de categorización y codificación, Bautista nos dice respecto a la teorización que “la importancia de la teoría radica en que sin ella los datos cualitativos podrían desconectarse de un cuerpo más grande de conocimiento” (p.193), definiéndola como “proceso por medio del cual se construyen explicaciones alternativas y se da cabida a éstas en relación con los datos, hasta que se obtenga una mejor, más conveniente y sencilla explicación de los datos” (p.193). Si bien la teorización “es inherente al análisis y consiste en buscar lo que subyace a los datos para desarrollar ideas” (p.194), debemos cuidarnos de que nuestros intereses o sentidos personales se interpongan en el análisis. Respecto a la recontextualización, la autora dice que “este proceso ocurre cuando el investigador prueba extender o extrapolar la aplicación de la teoría emergente a poblaciones o escenarios diferentes a aquellos en los cuales tuvo su origen” (p.194). Además,

nos explica Morse, citado por Sandoval en Bautista (2011), que “la teoría establecida provee un mecanismo que permite evaluar y demostrar la utilidad y las implicaciones de los hallazgos” (p.194).

El análisis de contenido según Carlos A. Sandoval Casimilas (1996), en su libro *Investigación Cualitativa*, es una estrategia metodológica especializada para el abordaje cualitativo de la realidad social (p.89), en este caso aplicado a un estudio de caso y al análisis del discurso de los entrevistados. Sus orígenes provienen de la psicología social y la sociología y de la pragmática de los textos, y es aplicado en los estudios de caso. El estudio de caso puede considerarse una “indagación empírica” (p.91), en este caso de una organización.

Con respecto al resultado de la recolección de datos y su análisis en relación al diseño cualitativo, el cual se caracteriza por su apertura, flexibilidad, sensibilidad estratégica y referencialidad o no prescriptividad, y parafraseando a Sandoval (1996), diremos que se realiza primero una reducción que consta de varias etapas, la primera de ellas descriptiva, la segunda de una manera segmentada, basada en la categorización de la información para una lectura distinta de los mismos datos, y una tercera basada en la interrelación de las categorías descriptivas y construcción de categorías de segundo orden o axiales para la presentación sintética y conceptualizada de los datos (p.150). Esta primera parte a la que se refiere Sandoval sería la misma reducción tratada por Bautista, la que se refleja en la “lista de colores” y la “tabla 16” antes mencionadas. A través de la elaboración de matrices se busca tanto la generación de significación y la prueba o confirmación de los hallazgos. Las primeras pueden variar desde la mera descripción hasta la más compleja explicación, de lo más concreto a lo más abstracto. Las segundas van del chequeo de la representatividad hasta la retroalimentación de los informantes, pudiendo incluir la triangulación, la réplica de los hallazgos y el análisis y la confrontación de explicaciones rivales.

A continuación, se describe una serie de 26 tácticas que aparecen en el libro de Sandoval (1996) para llevar a cabo esta fase de análisis, de manera descriptiva. Las primeras tácticas están relacionadas con la “identificación de patrones y temas, plausibilidad de los hallazgos”.

Agrupación (plano de los eventos, actos, actores individuales, procesos, escenarios, situaciones en su conjunto) / Por agregación y comparación / Familias de situaciones, (formadas al penetrar las filas de la matriz y su reordenamiento, cada familia se define

por el mismo conjunto de atributos críticos, como categorización axial o relaciones, se subordina casos o detalles más particulares a los más generales) / La metáfora (a medio camino entre lo empírico y la significación conceptual) / El conteo (para verificar una deducción o hipótesis tentativa) / División de variables. *Las siguientes son tácticas de inmersión, factorización e identificación de las relaciones entre variables* / Casos particulares dentro de un caso general / negociar o regatear (más específicamente discutir, argumentar, rehusar, ofrecer, conciliar) / Factorización, (comunalidad de las variables, dar nombre al factor agrupante, “clusters”, hipótesis de que “algunos hechos o palabras aparentemente dispersos tienen algo en común o pertenecen a un mismo conjunto) / Identificación de relación entre variables (relación entre conceptos, las matrices facilitan el empleo de inspección sistemático) / Hallazgo de variables intervinientes (como los valores, la integración o la transversalidad) / Construcción de una cadena lógica de identificaciones (primero inducción enumerativa como grupo variado de ejemplos en la misma dirección y luego la inducción eliminativa poniendo a prueba las hipótesis con otras alternativas de interpretación) / Conceptualización o teorización coherente (de lo empírico a lo conceptual, de las metáforas y sus interrelaciones hacia los constructos y luego hacia las teorías; hallazgos puntuales, relación entre hallazgos, nominación o enumeración de patrones identificados, identificación de uno o varios constructos correspondientes a los patrones).

Las segundas tácticas están relacionadas con “confirmación de hallazgos”.

Chequeo de la representatividad / chequeo de los efectos del investigador / triangulación / ponderación de la evidencia / chequeo de las notas al margen / uso de casos extremos / revisión del significado de los casos o datos extraordinarios (excepciones) / revisión de la evidencia negativa / realización de pruebas si... entonces... / resolver y eliminar las relaciones espúreas / replicar hallazgos / chequear explicaciones rivales / obtener la retroalimentación de los informantes [validación fenomenológica en Bronfenbrenner]. (p.157)

A continuación, se presentan algunas técnicas para adelantar el análisis luego del estudio de campo, según Sandoval (1996). Es importante distinguir análisis de campo con análisis posterior a la recolección de datos.

Para adelantar el análisis después del estudio de campo se utilizan.

- Códigos de contexto - escenario
- Códigos atinentes a las perspectivas de los informantes
- Códigos acerca de cómo los informantes piensan acerca de las personas y los objetos
- Códigos de proceso
- Códigos de actividad
- Códigos de estrategia
- Códigos de relaciones entre personas

Sumado a todo esto, se agrega, según el mismo libro de Sandoval, un proceso de “construcción y validación de las categorías”, la cual consta de tres etapas: una descriptiva, una relacional y otra selectiva.

Descriptiva: Fase exploratoria, primer tipo de categorías eminentemente descriptivas. Reducir las unidades de análisis. Códigos crudos o descriptivos, que pueden ser alternativa o simultáneamente vivos o sustantivos. Lo primero son las palabras textuales, y lo segundo denominaciones creadas apoyada en los discursos.

Axial o relacional: Aglutinación de las primeras categorías en nuevas categorías. Categorización relacional, en base a la conceptualización de los datos obtenidos. “Categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior” (p.159)

Selectiva: Luego del análisis de casos negativos, la triangulación y la contrastación con los informantes, procede la categorización selectiva con la identificación o desarrollo de una o varias categorías núcleo que articulan las categorías anteriores. Desarrollo de matrices de análisis. Uso de universales. “La legitimación de los hallazgos se tiene que dar en un proceso

de interacción y diálogo con los protagonistas de la realidad sociocultural objeto de análisis” (p.160)

Finalmente, el autor describe como herramienta necesaria los análisis preliminares o intermedios, que son la “identificación de patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades” (p.160). Estos se concretan a través de un conjunto de lo común y otro de lo diverso, yendo de lo concreto a lo abstracto. Esto profundiza en la validez interna en la revisión del discurso de los participantes, y aporta para la validez externa en la revisión de la teoría.

Es importante recalcar que la investigación ha sido realizada sin ningún tipo de software de análisis de datos, lo que hubiera facilitado en mayor medida la investigación. Sin embargo, por las actuales condiciones de confinamiento, por desconocimiento y por falta de las herramientas correspondientes, el análisis ha sido hecho directamente por el investigador.

5 Resultados de la investigación.

A continuación se presentan los resultados de la investigación, realizados a través de los métodos explicados anteriormente. Se ha dividido el capítulo en 4 partes: Categorías emergentes, categorías de análisis, análisis e interpretación de los resultados y conclusiones.

5.1 Categorías emergentes.

Las siguientes categorías son el resultado de un arduo análisis de las 4 entrevistas, las cuales fueron sintetizadas en diversos núcleos conceptuales basados en el discurso de los sujetos con una posterior reordenación de los mismos según la coherencia de sus temáticas.

Definición de comparsa carnavalera. Hibridación.

Estética carnavalera: los afluentes estilísticos.

El contexto sociocultural y las personas: Identidad mestiza, diversidad y versatilidad.

Los roles en la comparsa carnavalera.

La preparación del carnaval y el carnaval en la calle: organización y coyuntura.

Planificación y evaluación por bloques y articulación.

Dificultades en el proceso: Disgregación y dispersión. Precariedad y diletantismo.

La escuela carnavalera Chinchintirapié ¿por qué escuela?

El rol formativo o guía: influencias académicas y tradicionales.

Tipos de aprendizaje carnavalero: Observación, imitación y diálogo.

Coeducación y espejeo: encuentro de dos almas.
 Enseñar como una forma de aprender: Apadrinamiento o tercerización.
 La didáctica del juego: improvisación, exploración y experimentación.
 Los saltos en el aprendizaje.
 Autoevaluación y coevaluación: la participación, el proceso y el producto.
 Influencias musicales de la comparsa carnavalera: el chinchín y sus ritmologías.
 Ritmo y movimiento como didácticas del aprendizaje: los códigos colectivos.
 La experiencia carnavalera: el cuerpo presente, la conexión y la sanación.
 La memoria del cuerpo y el cuerpo de la memoria. El cuerpo ausente.
 Sobre el intérprete: irradiación y detonación.
 El carnaval como expresión latinoamericana: sincretismo, resistencia y subversión.
 Multidimensionalidad del carnaval: rito de celebración o conmemoración.
 Dimensiones del aprendizaje: transversalidad, horizontalidad, integración e interdisciplina.
 El círculo como estrategia de integración y símbolo de horizontalidad.
 La planificación en respuesta al contexto y las personas.
 La planificación en base al calendario carnavalero y el montaje artístico.
 Estudio personal y estudio colectivo: participación, motivación y compromiso.
 Gradiente social y gradiente artística: Oficio carnavalero.

5.2 Categorías de análisis.

A continuación se presentan las diversas categorías de análisis entroncadas en base al tema central de la investigación, su problemática y sus objetivos. Se han generado además algunas subcategorías para dar mayor precisión a la búsqueda de respuestas en torno a los objetivos de la investigación. Se presenta una tabla que muestra ordenadamente el entroncamiento de las categorías y posteriormente las matrices con la definición y los ejemplos para cada categoría.

Se ha tomado esta tabla del libro de Bautista (2011) del *Ejemplo de categorización* (p.191).

Tema de investigación.	Problema de investigación.	Preguntas de investigación.	Objetivos generales.	Objetivos específicos.	Categorías.	Subcategorías.
Tipos de pedagogías y didácticas que coexisten entre	Necesidad de sistematización pedagógica y didáctica en el	¿Qué tipos de pedagogías y didácticas coexisten en el	Realizar una investigación sobre el contexto educativo de las comparsas	Indagar a través de entrevistas los procesos formativos de las comparsas carnavales.	Procesos formativos de lo artístico y lo social.	Calendario carnavalero Montaje artístico.

comparsas carnavalera sen base a un estudio de caso de la escuela carnavalera Chinchintirapié.	contexto de las comparsas carnavaleras .	contexto de las comparsas carnavaleras?	carnavaleras , en base a un estudio de caso de la Escuela Carnavalera Chinchintira	Reconocer los métodos pedagógicos y didácticos de los procesos formativos.	Métodos pedagógicos y didácticos	Planificación. Traspaso. Evaluación.
		¿Qué valores de lo educativo en estos espacios se relaciona con los principios fundantes de la EP?	-pié, para reconocer los tipos de pedagogía y didáctica que coexisten entre estos espacios.	Reconocer las actividades rítmico-musicales a través de lo corporal, y su función en estos procesos.	Actividades rítmico-musicales a través de lo corporal y su función.	Ritmos musicales como metodología transversal Ritmo como código común.
				Reconocer sus valores transversales vinculantes con la Educación Popular (EP) en Latinoamérica.	Valores transversales vinculantes con la EP.	Diálogo. Emancipación.
			Reconocer las diversas afluentes que nutren a las personas que llevan a cabo la práctica carnavalera.	Afluentes que nutren a las personas para la práctica carnavalera	Academia Tradición Empirismo. Oficio carnavalero.	

5.2.1 Los procesos formativos de lo artístico y lo social: Calendario carnavalero y Montaje artístico:

Un proceso formativo es un “conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial”, “que forma o da forma”. En relación al ámbito carnavalero, estas fases dan forma a los roles que cada persona lleva a cabo en la organización, a través de los cuales se llevan a cabo las labores de lo social y lo artístico, relacionadas en este caso al calendario carnavalero y el montaje artístico. Se consideran como espacios e instancias de los procesos formativos: talleres, ensayos, asambleas, reuniones, pasacalles, entre otras. Según el entrevistado 3 (P.38) “la Chinchín tiene un calendario mucho más como armónico”, refiriéndose a la celebración de Wetripantu como uno de los hitos que define al calendario. Agrega que “varias comparsas se han afirmado de ese calendario”, ampliando la característica a otras comparsas. Según el entrevistado 3 (P.51) el montaje artístico en la escuela carnavalera Chinchintirapié es un proceso de construcción dirigido por muchas cabezas que llegan más o menos a acuerdo, y donde, en palabras del entrevistado 1 (P.34) las comparsas se dividen en diferentes bloques para poder trabajar mejor.

5.2.2 Métodos pedagógicos y didácticos: Planificación, Traspaso y Evaluación.

El método es “un modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa”, que en las comparsas carnavaleras está relacionado con una forma de llevar a cabo un procesos formativo en relación al calendario carnavalero y al montaje artístico. En el caso de los métodos pedagógicos y didácticos, se habla de aquellas formas en que se lleva a cabo la planificación, la transmisión del conocimiento o traspaso, y las distintas formas de evaluación.

5.2.3 Actividades rítmico-musicales a través de lo corporal y su función: Ritmos musicales como metodología transversal, ritmo como código común.

La actividad es un “conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad”, y en el caso de la organización, de las personas que se congregan para llevar a cabo un aprendizaje rítmico-musical a través del cuerpo. Como función, se entiende

la “tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas”, que aquí se refiere a la función de estas actividades en los procesos formativos de lo artístico y lo social. Las funciones consideradas en esta categoría son: los ritmos musicales como metodología transversal, el ritmo como código común y el cuerpo como base y vehículo de la conexión. Con ritmos musicales me refiero a las ritmologías y ritmos matrices, como el foxtrot, mencionados por el entrevistado 2 (P.39). Con “ritmo como código común” me refiero a lo que estéticamente Ghyka (1978a) entiende por ritmo, como “el relieve explícito de la periodicidad” (p.145), que se hace evidente en el pulso o los acentos comunes, o bien, como “las posiciones recíprocas de los astros en un momento dado, y los *ritmos* que reglamentan estas posiciones” (p.142), reflejado por el calendario y sus celebraciones.

5.2.4 Valores transversales vinculantes a la EP: Diálogo y Emancipación.

Un valor como una “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”, en este caso referidas a las cualidades que parecen ser transversales a nivel de escuela, y que, además, se relacionan con los conceptos centrales de la Educación Popular, dándoles un carácter vinculante con su teoría. Se consideran dos valores principalmente: el diálogo y la emancipación. Según Paulo Freire en Torres (2015) “el diálogo no es simple interacción verbal, sino que cobra sentido en la medida en que se refiere y se construye desde las prácticas transformadoras”. Para Jacques Rancière (2013) “se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (p.11), refiriéndose a la relación existente entre quien aprende y quien enseña.

5.2.5 Afluentes que nutren a las personas para la práctica carnavalera:

El afluente es un “arroyo o río secundario que desemboca o desagua en otro principal”, y en este caso me refiero a las vertientes de conocimiento que nutren a las personas que llevan a cabo la práctica carnavalera. Practicar se define como “usar o ejercer algo continuamente”. Por otro lado, respecto a lo “carnavalero”, Rosa Jiménez, en la revista Calle y Carnaval (2017), habla de “la construcción propia de lo carnavalero” (p.21) y Vicencio complementa al explicar que “el sufijo “era” que

denota profesión u oficio” (p.82). En definitiva, la práctica carnalera sería un ejercicio continuo en la construcción propia del oficio del carnaval. Se distinguen para esta categoría 3 afluentes principales: la academia, la tradición (popular o folclórica) y el empirismo.

5.3 Análisis e interpretación de los resultados.

Para el análisis de las categorías y su interpretación se plantea una triangulación entre la teoría, los datos y la mirada del investigador, buscando responder con esto a los objetivos de la investigación. Para esto, se han ordenado las categorías para proceder según cada objetivo específico de la investigación, dejando para el final el análisis del objetivo general. A continuación, el análisis:

Con respecto a la indagación inicial de los procesos formativos de las comparsas, se da respuesta a través de la categoría *Los procesos formativos de lo artístico y lo social: Calendario carnalero y Montaje artístico*. Dentro del discurso de los entrevistados, se han encontrado similitudes en torno a la idea de *Planificación de los procesos con respecto al calendario carnalero y al montaje artístico*. Con respecto a esto José Touriñan señala que las artes “son susceptibles de educación y constituyen en cada caso el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas” (p.20). En el caso de las diversas planificaciones, los entrevistados relatan que éstas se relacionan íntimamente con el calendario carnalero y el montaje artístico:

E.1 P.34. “entonces dentro de mi bloque, tomando en cuenta obviamente la planificación de la comparsa, planifico y evaluo el proceso de cada persona, y lo hago de acuerdo al tiempo en que vayamos a sacar un material nuevo o vaya a haber un carnaval próximo”.

En la cita anterior, podemos inferir que el entrevistado se refiere al calendario carnalero cuando habla de un “carnaval próximo”, y que se refiere al montaje artístico cuando habla de “sacar un material nuevo”. Esto se complementa con las palabras de la entrevistada 4, quien nos explica que:

E.4 P.31 “la temporalidad tiene que ver con el ciclo carnalero que esa comparsa está... se vincula ¿cierto? se compromete”.

Así se refiere a la temporalidad que tienen la planificación y la evaluación con respecto al ciclo carnavalero, lo que deriva en la elaboración de lo que podemos llamar *calendario carnavalero*. La misma entrevistada nos cuenta se “se superponen procesos”, hablando de la diferenciación entre los procesos del calendario y del montaje.

Se ha encontrado también que existen *procesos coyunturales*, relacionados con los acontecimientos del tiempo social, los cuales se pueden reconocer incluso desde el origen mismo de la escuela, tal como relata el entrevistado 2:

E.2 P.24 “de alguna forma en la escuela, con la Chinchín estoy hablando, creo que se empieza a generar como éste llámese carnaval o expresión callejera donde el chinchín era el protagonista”.

Estos procesos coyunturales, como nos cuenta el entrevistado 1, también se relacionan con las manifestaciones o movimientos sociales de protesta, pero desde una modalidad artística:

E.1 P.4 “las marchas, cuando empezaron con el “modo arte”, o cuando yo me integré al “modo arte”, era muy fuerte para mí, porque como que entré desde el arte, desde la música y la danza, a también manifestar lo que me sucedía y lo que podía hacer gritando, digamos, o haciendo pancartas”.

Las comparsas, que se organizan a través de bloques para los pasacalles, desarrollan sus procesos ya sea en base a la organización o la improvisación, como lo explica el entrevistado 2:

E.2. P.2 “hay comparsas que se establecen de alguna forma, que son más organizadas y creo que hay otras que son un poquito más improvisadas, que responden a esta cosa como de la espontaneidad del momento, o del contexto o de la localidad”.

Es complejo definir si todo lo relativo a la coyuntura del acontecer social desvía la energía centrada en los procesos más establecidos u orgánicos, como los ensayos semanales. La entrevistada 4 parece manifestar, refiriéndose al contexto santiaguino, un exceso del estar en la calle, lo que, sin embargo, hace que se releven ciertos hitos anuales como más importantes:

E4. P.37 “también en nuestro caso, me pasa que el contexto santiaguino, y por nuestro contexto político, también a veces me pasa que, como que se está en la calle, y se está en la calle”.

Todos estos procesos formativos producen finalmente *los roles*, a través de los cuales se llevan a cabo las labores artísticas, así como las labores sociales. Estos roles no están determinados tajantemente por la organización, sino más bien son, en palabras de la entrevistada 4, “fronteras laxas”:

E.4 P.22 “es un espacio donde se impulsa al ser humano a tomar roles nuevos, porque no son roles como estáticos, o tan formales”.

Finalmente, estos roles que pueden ser ocupados por cualquier persona, tienen además la cualidad de ser diversos en su propia conformación:

E.2 P.10 “cuando hacíamos los pasacalles, yo era como un tipo de ekeko con un mar de sonajeros, qué sé yo, par de campanas, claves, andaba con unas ollas”.

Con respecto a todo lo anterior, se distinguen los siguientes elementos de los procesos formativos: *Planificación de los procesos con respecto al calendario carnavalero y al montaje artístico, procesos coyunturales, y los roles.* Se puede decir que las temporalidades del *calendario carnavalero* se rigen, en parte por “las posiciones recíprocas de los astros en un momento dado, y los ritmos que reglamentan estas posiciones” (Ghyka 1978a, p.142). Por otro lado, las manifestaciones artísticas, tanto del *montaje* como aquellas que se emplean en los *procesos coyunturales*, responden, en relación a los procesos formativos de las comparsas, a lo que Jiménez llama “la construcción propia de lo carnavalero” (Revista Calle y Carnaval 2017, p.21). Finalmente, con respecto a *los roles*, nos dice Muñoz (2018a) que “el rol es una labor que cumple la persona con respecto al ámbito social o artístico de la comparsa”, confirmando la idea de que los roles son el medio a través del cual se llevan a cabo las labores carnavaleras.

Con respecto al objetivo de reconocer los métodos pedagógicos y didácticos de los procesos formativos, se responde a través de la categoría *Métodos pedagógicos y didácticos: Planificación, Traspaso y Evaluación*. Dentro de las similitudes que se han encontrado se puede destacar lo que he llamado *Planificación situada*. Para Touriñán (2010) “la educación

artística es específicamente finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida” (p.XX). Desde esta mirada, la constitución del sí mismo debe presentar el mayor de los cuidados con los sentires de cada persona por parte de quien educa, tal como relata el entrevistado 2:

E.2 P.35 “las pedagogías y las didácticas que se utilizan son cosas que le van aflorando a cada quien dentro del área. (...) yo creo que cada metodología o cada proceso, cada quién lo va abordando como le acomoda y como también va sintiendo a la gente”.

Se confirma la idea anterior en la totalidad de los entrevistados, quienes expresan de diversas maneras lo que he llamado *planificación situada*:

E.1 P.28 “A mí no me gusta planificar porque todo el conocimiento está en mi cabeza ¿cachai? como que está en mi cuerpo, en el hacer (...) cada sesión que se va realizando, se va realizando también de acuerdo a lo que le va pasando a la gente en el momento en que está realizándose la sesión”.

Respecto a la planificación, la evaluación y el contexto:

E.4 P.45 “la planificación y la evaluación siempre tienen que ir directamente relacionadas como, para mí, al contexto, a las personas con quienes yo estoy trabajando, al contenido ¿sí? al contenido que yo me estoy abocando, y obviamente que la evaluación tiene que ser siempre un espacio... tanto la planificación y la evaluación tienen que ser un espacio muy nutrido de la participación”.

Con respecto a la evaluación:

E.3 P.61 “obviamente que yo ponía las consideraciones necesarias en relación a las experticias de cada uno también”.

Si bien todas las consideraciones anteriores refieren a un ámbito de la educación artística en general, la escuela carnavalera Chinchintirapié no está exenta de lo que Touriñán ha llamado “educación vocacional y profesional”, la cual se refiere a la educación “para” un arte, que, en el contexto de las comparsas carnavales se hace a través del *Traspaso*:

E.4 P.30 “Entonces la educación también tiene que ver con el ir traspasando experiencias de aprendizaje, experiencias de saberes.”

Esta forma de traspaso o transmisión de conocimientos parece estar basado principalmente por *la imitación*:

E.1 P.10 “En los espacios que yo he estado participando, el aprendizaje es por imitación en su mayoría. ¿Ya? Esa es la forma de aprender. Observando, estando, participando, es donde más se logra un aprendizaje.”

Así lo confirma el entrevistado número 3, quien agrega además los elementos de *lo técnico* y de *lo tradicional*:

E.3 P.31 “y se enseña por imitación, se enseña por tradición, se enseña por elementos técnicos como aprender a leer música, trabajar la elongación del cuerpo a través de una práctica como el yoga o el chikung, el pilates o el Tai Chi, o simplemente un calentamiento aerodinámico ¿ya? que genera que tu cuerpo no se lesione.”

Para llevar a cabo este *Traspaso*, según la experiencia de los entrevistados, las personas cuentan con diversas *didácticas*, tales como la *aplicación de lo aprendido*:

E.1 P.12 “Cuando me refiero a permitir que la persona vaya enseñando también lo que va aprendiendo, es porque va adquiriendo nuevos conocimientos. Tiene que ver con cuando uno verbaliza lo que está sintiendo o lo que está aprendiendo, lo logra integrar mejor.”

Esta puede derivar en un *apadrinamiento o amadrinamiento*, lo cual facilita el proceso de aprendizaje a las personas que aplican esta didáctica:

E.1 P.13 “esa persona que enseñó ese paso y logró conectarse con la otra persona, como apadrinar en cierta manera o se van transmitiendo entre sí, entre los pares los mismos conocimientos, la siguiente sesión ya tienen otra forma de mirarlo, y aprenden más rápido, se acuerdan más de lo que hicieron, entonces uno puede ir avanzando un poquito más, que volver a retomar y volver a hacer todo este trabajo de recordar lo anterior”.

Por otra parte, también existen, entre las didácticas aplicadas, algunas que provienen del afluente académico, las que son aplicables a los tres cuerpos de la escuela carnavalera, y que se basan en una *curva de transformación energética*, la cual tiene los procesos típicos de inicio, medio y fin. El entrevistado 3 menciona el método de una bailarina de la comparsa Lambayeque, describiendo:

E.3 P.35 “una curva, de inicio, donde tú partes de una manera suave y vas incrementando la intensidad, llegas a un clímax de intensidad y luego vas descendiendo hasta que bajas de ese clímax y lo dejas (...) la diferencia entre el inicio y el término está en que el término ha pasado por toda la evolución energética y corporal del ejercicio para terminar. Entonces el resultado es una transformación corporal a partir de todo el ejercicio vivido, sea musical, sea dancístico, sea interpretativo.”

Una metáfora que incluye de buena forma a lo que, en palabras del entrevistado 2, he llamado *métodos de aprendizaje popular*, es la *metáfora del espejo*. Dentro de estos métodos incluyo el *traspaso por imitación*, las *didácticas de aplicación de lo aprendido* y *apadrinamiento o amadrinamiento*, como la *coevaluación*. A continuación, el mismo entrevistado describe la metáfora:

E.2 P.15 “en la otra parte, del aprendizaje popular, o el aprendizaje podría llamarse “informal” hay una totalidad que puede ser descubierta, se descubre a través de ese encuentro. Y es un encuentro que no es tan solo alumno-maestro, sino que es un encuentro bien importante, porque es como un encuentro de dos almas, que de alguna forma se espejean, se espejean y se comparten mucho.”

Con respecto a esta primera forma metódica de evaluación que nombraré, la *coevaluación*, se puede decir que es una forma de espejeo como muchas otras, y que, sin embargo, es vital para reconocernos en el otro durante el proceso:

E.1 P.35 “entre todos se hace una conversación abierta también, donde todos pueden opinar respecto a si esa persona debería salir o no, porque de repente estás en reunión y dicen “no, yo he hecho todo y la cuestión...” , y todo el mundo sabe que no ha hecho nada”.

De esta forma, el entrevistado denota que la *coevaluación* funciona como regulador de la *autoevaluación*, la cual requiere de una actitud autocrítica bastante especial:

E.2 P.41 “Tener como muy consciente esa parte, que tiene que ver con la honestidad de cada quien cuando se hacen las coevaluaciones, que cada cual habla de su proceso. Cada cual habla de su proceso y cada cual dice, y tiene que ser muy honesto por supuesto, para hablar de sí mismo”.

En todas estas evaluaciones se puede hablar, desde términos disciplinares más formales, de una cuestión que podría asemejarse a los *reforzamientos*, los cuales se basan en los *aspectos positivos* y los *aspectos negativos*:

E.2 P.40 “yo creo que siempre es bueno hablar de las fortalezas y las debilidades. Siempre los colectivos van a haber cosas que están flaqueando, que están débiles, y otras que son fortalezas que, por supuesto, hay que acentuarlas.”

En este sentido existe una forma evaluativa más semejantes a lo formal, con un carácter más directivo, que para efectos de la investigación llamaré *retroalimentación o valoración*, la cual puede tomar un *carácter amable*:

E.1 P.33 “hago una autoevaluación, que eso está dentro de una conversación (...) y yo después le hago un feedback sobre eso, y también respecto a lo que yo veo, también de acuerdo a las experiencias que he tenido yo, y también lo que planifica la comparsa en total”.

O bien, un *carácter riguroso*:

E.3 P.40 “depende de la comparsa, pero yo me acuerdo perfectamente que era: cuántos ensayos viniste, cuánto tiempo estás practicando, te mereces salir o no (...) éramos bastante estrictos en ese tema, de cuánto tenías para ofrecer, cuánto podías participar”.

Finalmente, se menciona la *evaluación general*, reflejo de un proceso más amplio, como puede ser, para la escuela carnavalera Chinchintirapié, el hito de Wetripantu, nombrado anteriormente:

E.4 P.36 “La evaluación va teniendo distintas dimensiones, que va desde lo más íntimo ¿cierto? de cómo fue la experiencia, qué significó en lo espiritual, en lo político ¿cierto? en lo emocional”.

Con respecto a lo anterior, los métodos pedagógicos y didácticos que han podido hallarse son los siguientes: primeramente se ha encontrado que los entrevistados se basan generalmente en una *planificación situada*, lo cual se aplica también al ámbito de la evaluación de acuerdo al contexto. Se desprende de lo anterior lo que se ha llamado *traspaso*, que involucra la transmisión del conocimiento, los saberes o las experiencias, basado principalmente en *la imitación*, pero que también implica aspectos de *lo tradicional*, y *lo técnico*. A estas tres formas del *traspaso* se han vinculado tres *didácticas*, respectivamente *la aplicación de lo aprendido*, el *apadrinamiento o amadrinamiento* y *la curva de transformación energética*. A su vez, estas se mezclan con lo que mencionaré más adelante como *las afluentes empírica, tradicional y académica*. Dentro de las formas de evaluación se ha considerado a la *coevaluación*, la *autoevaluación* y la *retroalimentación o valoración*, esta última de *carácter amable* o *carácter riguroso*. Por otro lado, se consideran desde términos disciplinares formales los *reforzamientos*, basados en los *aspectos positivos* y los *aspectos negativos*. Finalmente, se considera la modalidad de *Evaluación general*.

Se puede decir que lo que he se nombra *planificación situada* tiene características de la educación popular, pues ésta última, en palabras de Torres (2016), es “una práctica educativa con intencionalidad política” (p.103). En este sentido, la intencionalidad estaría puesta en situar por sobre las estructuras mismas de la planificación “lo que le va pasando a la gente”, o cómo quien enseña “va sintiendo a la gente”, en base a la participación y en relación al contexto. En relación a lo anterior, el *Traspaso* es la forma a través de la cual la escuela carnavalera Chinchintirapié significa sus prácticas educativas. El mismo autor nos explica que, “la pedagogía es un saber referido a las prácticas educativas, que puede asumir diferentes niveles de complejidad” (p.104). Estos niveles de complejidad se perciben en las formas del *Traspaso*, ya sea a través de la *imitación*, lo tradicional o lo técnico. A su vez, respecto a las *didácticas* se puede decir que éstas son “el saber que tematiza y que busca optimizar el proceso de enseñanza” (p.105), lo cual se representa en el análisis con los 3 casos demostrados. Pueden existir muchas otras más, esta vez presento aquellas. También quisiera

agregar, respecto a los conceptos de la evaluación antes planteados, el significado de valoración, propuesto por Verónica García Huidobro (1996) en su libro *Manual de pedagogía teatral*, donde nos dice “cuando valoramos, centramos la atención en las actitudes, de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje”. Pretendo contextualizar y actualizar este concepto que he comparado a la retroalimentación, en la que, en sentido literal, se devuelve a la otra persona aquello de lo cual nos ha alimentado, generándose una especie de círculo en el que las partes actúan de manera recíproca. La valoración tiende a esta circularidad, en tanto busca que ambas personas puedan hacer juicios sobre sus papeles en un proceso. Lo anterior corresponde a dar una mirada a los “medios directos” con los que cuenta la persona, los cuales, según Touriñán, “suelen identificarse con aquellos que forman parte de la estructura personal de los agentes de la educación, tales como la observación, la actividad, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, etc.”. Se puede decir además que los *reforzamientos* se consideran *medios externos o indirectos*, los cuales “actúan desde el exterior para facilitar el logro del aprendizaje, tales como los procesos de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) y los recursos de aprendizaje (libros de texto, materiales didácticos, etc.)” (p.XXIV-XXV).

Con respecto al objetivo de reconocer las actividades rítmico-musicales a través de lo corporal, y su función en estos procesos, se da respuesta a través de la categoría *Actividades rítmico-musicales a través de lo corporal y su función: Ritmos musicales como metodología transversal y Ritmo como código común*. Con respecto a lo primero, se plantea como cuestión general la posibilidad de crear métodos transversales en base a lo que el entrevistado 2 llama ritmología, que no es sino otra cosa que el estudio de un ritmo, generalmente relacionado con una danza, con sus características tanto musicales como históricas:

E.2 P.39 “hubo una etapa donde hicimos solamente ritmología del foxtrot. Entonces trabajábamos ese proceso, y ése era un proceso como transversal en toda la escuela.”

Si bien éste es solo un ejemplo, se han realizado muchas actividades en torno a una ritmología en la escuela, así como la cueca, el vals o la cumbia. Así también mencionan los entrevistados

que en otras comparsas donde han participado se hace todo en base a la clave de rumba, o se utilizan uno o dos ritmos para dar vida a una comparsa:

E.2 P.23 “Entonces son procesos casi mágicos donde se encuentran como por accidente estas ritmologías y dan paso por supuesto a estas comparsas después que van a interpretar un solo ritmo o dos ritmos.”

Con respecto al ritmo como un código común, la entrevistada número 4 nos cuenta cómo éste se presenta como una dificultad dentro de la comparsa:

E.4 P.49 “yo creo que quizás lo más complejo tiene que ver primero como con el fiato en el pulso, yo creo que ese es como uno de los... como las dificultades en lo musical que es como lo más básico ¿sí? es como, lograr tener esa como... engranaje de mantener el pulso. De mantener el pulso como la base de la conexión, porque además siento que lo rítmico-musical en el trabajo que hacemos nosotros como comparsa carnavalera es como la cinta que nos va uniendo”.

Respecto a lo anteriormente expuesto, según Servien, en Ghyka (1978a), el ritmo tendría una implicancia profunda en relación al número y su capacidad organizadora, pues “siempre que se habla de ritmos se perciben los números, de una manera más o menos confusa [...] la única noción numérica capaz de seguir en toda su extensión la noción de ritmo es ésta: *Sucesión de números enteros en que se descubre una ley sencilla*” (p.152). Así, es posible inferir que esta manifestación rítmica del número en nuestra percepción sonora, es capaz de organizar a toda persona que reconozca en él una marca o un signo, con la cualidad de proporcionar la misma señal a muchas personas en el mismo instante, gracias principalmente a su velocidad de propagación y a la distancia que recorre antes de volver al silencio. Respecto a los ritmos musicales como metodología transversal, no poseo un apoyo teórico para sustentar esta capacidad, sin embargo, cabe mencionar que las múltiples comparsas que habitan el continente latinoamericano basan sus bailes en un ritmo, y con respecto las palabras del libro *Breve historia de la música*, de Norbert Dufourcq (2016) menciona: “Los primeros instrumentos de música fueron las manos del hombre, cuyo golpeteo constituyó la fuente primitiva del ritmo. Las danzas ritmadas, las poesías cantadas y ritmadas acompañaron al comienzo las ceremonias religiosas” (p.13), siendo pues una característica que nos acompaña desde los tiempos más remotos. Como menciona Canclini (2014) “La perspectiva *emic*, o sea

el sentido intrínseco que los actores dan a sus conductas, sigue siendo una contribución mayor de la antropología”.

Con respecto al objetivo reconocer sus valores transversales vinculantes con la Educación Popular (EP) en Latinoamérica, se da respuesta en la categoría *Valores transversales vinculantes con la EP: Diálogo y Emancipación*. Estos dos conceptos han sido detectados en algunas de los discursos, apareciendo de manera indirecta más que enunciativa. Con respecto a lo que podemos reconocer como diálogo en la educación popular, el entrevistado 2 enuncia:

E.2 P.30 “Ese proceso de aprendizaje, como colectivo, es muy bello. Donde hay que ponerse de acuerdo, donde hay que gestionar muchas cosas, y también tienes que tomarle parecer a un otro, porque no estás sólo. Entonces tienes que tomarle el parecer al otro y ponerte de acuerdo con un otro, y ahí, claro, entran en juego varias cosas. Y de ahí, bueno, se generan discusiones. Siempre hay discusiones, si eso es inevitable. Pero los puntos de entendimiento y de encuentro, donde confluyen estas ideas, es mágico. Es mágico.”

Se habla en este caso de un constante reconocer en los demás la capacidad de crear, de ser los dueños de sus propios destinos, y trabajando en colectivo, se superan las más grandes dificultades, las que no tienen que ver simplemente con lo externo, si no que se vuelcan hacia adentro las diferencias que tiene la gente, pero que también es base de su riqueza. Por otro lado, se puede develar el carácter de emancipación de este espacio en la siguiente cita.

E.1 P.74 “A los niños les cuesta porque creen que son ignorantes ¿cachai? Y a los grandes, les cuesta porque también creen que son ignorantes ¿cachai? Y ahí ves 20 años de diferencia de aprendizajes distintos, que aún así la persona cree que es ignorante. Cuando uno, no es ignorante en la vida, sino que es ignorante en ciertas cosas no más ¿cachai? Como... así como uno es ignorante en algo, es sabiendo en otra cosa y así. Y puede ser algo de la vida, puede ser un oficio, el oficio carnavalero, o puede ser ¿cachai?, no sé, cocinar ¿me entiendes?”

Con respecto a esta categoría, se puede complementar lo referente al diálogo desde Torres (2016) quien menciona que se puede “entender el diálogo como experiencia intersubjetiva y hermenéutica colectiva”. A través del diálogo se genera la acción transformadora, y también,

al mencionar el mundo se construye la realidad. Es así como en las múltiples motivaciones existentes entre las personas pertenecientes a éste ámbito, aparecen muchas veces las discusiones, que serían diversas realidades que buscan hacerse materias, pero en cuanto somos capaces de considerar al otro, aparece esa capacidad mágica de crear en colectivo. Con respecto al ámbito de la emancipación, quisiera citar a Ranciére (2003), quien define como “*emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (p.11). Esta es la actitud básica de la emancipación para Ranciére. Nos explica con respecto a las inteligencias y las voluntades que “*existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia*”. En este sentido, el espacio de la escuela carnavalera Chinchintirapié sería un lugar de emancipación en tanto los sujetos que habitan en ella sean sujetos emancipados, pues al aprender de la manera en que lo hacen no responden a la arbitrariedad de otra inteligencia, si no que en base a una voluntad colectiva se llega a cuestiones que llevan a cada una de las inteligencias al lugar que más les parezca conveniente o necesario. Por lo mismo no hay maestros fijos en estos espacios, pues “*el hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto*” (p.11).

Finalmente, con respecto al objetivo reconocer las diversas afluentes que nutren a las personas que llevan a cabo la práctica carnavalera, se da respuesta desde la categoría *Afluentes que nutren a las personas para la práctica carnavalera: Academia, tradición, empirismo y oficio carnavalero*. Se considera brevemente esta cuestión para comprender que quienes enseñan y aprenden en estos espacios tienen diversas experiencias, todas válidas y reconocidas en este espacio, pues como dice Méndez en la Revista Calle y Carnaval (2017), la pedagogía de la Chichintirapié “*excede la pedagogía tradicional de la danza y se abre a los saberes de todos los invitados*” (p.33).

El primer entrevistado nos cuenta cómo lo que enseña en estos espacios está cruzado por lo folclórico y lo académico:

E.1 P.7 “Lo que enseñé en esos espacios, la mayoría lo aprendí en la universidad. Antes de eso también en un grupo folclórico en el que pertenecí, que se llama Raiquén, en puerto Montt.”

El segundo entrevistado habla de su afluente empírico en diversas comparsas carnavaleras:

E.2 P.2 “experiencias que he tenido con algunos colectivos, bueno con la escuela, con la Chinchintirapié y otras agrupaciones. Porque uno también igual es un poquito mercenario con estos temas, no te casas solamente con un puro grupo, siempre estás invitado a otros lugares, a otros colectivos.”

Por su parte, el entrevistado 3 explica su vinculación con lo folclórico, que lo lleva a conocer el mundo de la religiosidad popular, los cantores y payadores:

E.3 P.24 “El otro afluente es la... ¿cómo se llama? mi investigación folklórica a través de la raíz, que yo tengo de familia [...] una familia de folkloristas que tienen relación con la raíz también, y que eso me hace... me invita a visitar las fiestas religiosas, detrás de los cantores populares y detrás de los payadores, y de ahí empieza una hebra larga a tejerse.”

Finalmente, la entrevistada 4 nos cuenta lo que interpreta como oficio carnalero:

E.4 P.27 “El oficio carnalero creo que tiene que ver con cuando uno ya reconoce este espacio de expresión, de trabajo, de traspaso, de aprendizaje, como algo que es parte de tu vida ¿sí? que tú lo haces parte de tu vida por un buen tiempo.”

Con respecto a lo encontrado en los datos, se puede decir que está presente en las comparsas una variedad inmensa de conocimientos. En este lugar, donde no existe una valoración de unos conocimientos por sobre otros, se genera una mezcla híbrida de distintas procedencias, cuestión que hoy en día puede crecer aún más, pues, en palabras de Canclini (2004) “en el actual horizonte se entrecruzan otras conexiones nacionales e internacionales: de niveles educativos y edades, mediáticas y urbanas” (p.15). Todo esto se hace parte del contante trabajo que llevan a cabo las comparsas, las que tienen una intensa labor cotidiana y semanal, donde deben conjugar constantemente sus diversas ideas, en un espacio donde, en palabras de Assef (2018b) “existe una heterogeneidad de motivaciones entre quienes organizan actividades barriales y realizan pasacalles y carnavales, como entre las mismas agrupaciones carnavaleras” (p.4). Es en este escenario donde se sitúa un horizonte de nuevas posibilidades para una sociedad en crisis y en constante cambio.

6 Conclusiones.

Para comenzar quisiera recapitular las ideas iniciales de la investigación. Ésta estuvo motivada desde un principio en conseguir métodos pedagógicos y didácticos propicios para la transmisión del conocimiento en el ámbito de las comparsas carnavaleras y de manera ideal para las instancias escolares formales. Se plantea como interrogante principal de la investigación, ¿qué tipo de pedagogía y didáctica se desarrolla en el contexto de las comparsas carnavaleras? Entre muchas otras interrogantes, referentes a las personas que llevan a cabo los procesos formativos como ¿quiénes son las personas que se encargan de estos procesos?, sobre sus herramientas y su implicancia en los procesos ¿qué nociones de pedagogía y didáctica se aplican en estos espacios? y ¿qué clase de herramientas pedagógicas, actividades y métodos didácticos utilizaron los sujetos al implicarse en estos procesos? En el ámbito de la experiencia ¿cómo fueron las relaciones pedagógicas entre los sujetos participantes de estas instancias colectivas? Con respecto a los procesos formativos ¿cómo se denomina a aquellos procesos en estos espacios? Con respecto a sus características ¿Qué características estables o variables tienen estos procesos?

Todas estas interrogantes se apoyan, primero, en la historia del carnaval europeo y su sincretismo en Latinoamérica, situándose hoy en los carnavales barriales y en la experiencia de miles de personas. También se hace referencia principalmente a ciertas formas de la educación artística y algunos elementos con la educación popular de Paulo Freire, todo esto ligado al concepto de interculturalidad y cultura popular. También se consideran algunos aspectos rituales-ancestrales en referencia al ritmo, concepto que a la vez une a la danza con la música. Se plantea también un posicionamiento valórico en torno a la reciprocidad, cuestión que encuentra su eco tanto en los antecedentes como en los resultados de la investigación. Como hallazgos centrales de los capítulos antes mencionados, se puede destacar el abundante material respectivo al carnaval, su historia y las varias investigaciones con respecto a diversas comparsas, de las cuales una parte tienen como referente en varios aspectos a la Escuela carnavalera Chinchintirapié. También se destaca, con respecto a la reciprocidad, el rescate, el cuidado y la transmisión de los valores comunitarios legados por nuestros antepasados, así como de la historia contada por subalternidades y sujetos populares. Con respecto a la cultura popular y la interculturalidad, se abre un espectro importante de

posibilidades al fomentar el desarrollo de instancias de carnaval, donde es posible el desarrollo de pedagogías y didácticas alternativas a las oficiales. Se destaca también la importancia de la fenomenología y la hermenéutica y su aplicación en base a las entrevistas y el análisis de contenido, que permiten la profundización semántica en áreas novedosas para la educación musical.

En rasgos generales, se concluye del análisis de los datos que los tipos de pedagogías y didácticas presentes en el espacio de las comparsas carnavaleras provienen de distintas áreas de la sociedad, y llegan a materializarse en la acción y en la investigación de cada persona en base a su propia inteligencia y en la colectividad de voluntades. Así como hay personas que tienen herramientas pedagógicas de la academia, hay personas que portan un conocimiento heredado por sus familias o por investigación propia de tradiciones folclóricas y populares. Todo esto se potencia con el aprendizaje propio de la persona, y cómo integra diversos conocimientos en un espacio interdisciplinario y multidimensional, de manera empírica y recíproca. Además estas personas se adaptan a procesos que tienen que ver, por una parte, con la temporalidad carnavalera, relacionada con el tiempo de las fiestas y celebraciones, o bien, conmemoraciones e hitos, por otra parte los procesos coyunturales, los cuales se relacionan con los diversos intereses de los participantes de la comparsa, los cuales impulsan diversas manifestaciones y se adhieren en conjunto a ciertas causas y movimientos sociales. Todo esto desemboca en un calendario carnavalero, que le da cierta dirección a los procesos sociales que vive la comparsa, y que se entreteje con el proceso, en el caso de Chinchintirapié, del montaje artístico. Estos procesos provienen de los proyectos e iniciativas que levantan los diversos participantes, para llevar a cabo procesos formativos que derivan en el aprendizaje de un repertorio (corporal, vocal, instrumental), y de otras diversas habilidades, tales como confeccionar un vestuario, reconocer la historia de los ritmos que se está interpretando, llevar a cabo un proceso cooperativo y autogestionado, etc. Esto se lleva a cabo a través de lo que se denomina *los roles*. De alguna manera en estos espacios se desarrolla el entusiasmo a adquirir ciertos roles, ya sea a través de un mérito propio o en base a la guía de alguien con mayor experiencia en el rol y la labor que se quiere desempeñar.

Respecto a las herramientas pedagógicas y didácticas que utilizan las personas que desempeñan el rol formativo en estos espacios, se describen en las entrevistas diversas

metodologías, formas de planificación, didácticas específicas del ritmo, evaluaciones individuales y grupales, entre otras cuestiones que se relacionan más bien con el ámbito educativo cotidiano o espontáneo. Se destacan las herramientas que generan integración entre las personas, así como aquellas que llevan al cuerpo a su capacidad máxima y al desarrollo de la coordinación rítmica, la noción del pulso. Se aprecia el carácter recíproco de la pedagogía en el método de enseñar lo que he aprendido para incorporarlo. Se considera central la forma de la coevaluación y la autoevaluación como métodos de cierre y culminación de otros procesos, estando presente también la evaluación durante el proceso mismo por parte del guía o tallerista. Respondiendo a la pregunta de quiénes son las personas que llevan a cabo estas labores, se puede decir que son personas con mayor experiencia en uno de los ámbitos del carnaval, que en este caso corresponden a las personas que llevan a cabo actividades rítmicas a través del cuerpo, en base a algún objetivo particular como la coordinación rítmica o el desarrollo de un repertorio musical o coreográfico. Estas personas, en Chinchintirapié, llaman a este proceso *traspaso*, el cual tiene un carácter muy significativo para las personas que integran la comparsa, pues se relaciona con diversas experiencias simbólicas y vivenciales. Las relaciones que relatan los entrevistados son muchas veces de adaptación a las condiciones que impone el contexto, por lo que se torna una pedagogía sensible, situada en el presente y en las necesidades de las personas mismas. Se busca en el momento de la transmisión del conocimiento el reconocimiento a todas las personas que están presentes, involucradas, participantes, como sujetos autónomos, proactivos y respetuosos los unos de los otros. Por último, se rescata que la dispersión de la energía siempre exploratoria que tienen las comparsas se ha canalizado a un desarrollo de la versatilidad de las personas y de los roles que pueden cumplir en una misma comparsa.

7 Proyecciones y limitaciones.

La investigación ha sido realizada en una situación de pandemia por covid-19, lo cual pone claramente de relieve las limitaciones. En primer lugar, durante todo el primer semestre del año en curso no se pudo tener acceso a las bibliotecas, por lo que el material con el que se pudo nutrir la investigación se vio limitado a lo que se pudo encontrar en los medios virtuales y en base a la bibliografía que estaba a mano. Por otro lado, la situación redujo considerablemente los contactos con el profesor guía, lo que derivó en una carencia en la

retroalimentación del trabajo. Además, cabe agregar que las constantes complicaciones del medio social han tenido a las personas (y en eso me incluyo) en una constante tensión, la que muchas veces dificultó mis capacidades para investigar, si bien quienes trabajan investigando deben hacerlo de todas maneras.

Con respecto a las limitaciones metodológicas, en primer lugar, una investigación que se abordaría a través del método etnográfico se vio seriamente limitado por las circunstancias. En segundo lugar, el pobre manejo con las herramientas de tecnología no me permitió acceder a algún programa para realizar el análisis de contenido con mayor profundidad. Respecto a las limitaciones teóricas, el tiempo es lo único que ha dejado donde está su crecimiento.

Como proyecciones se plantea en principio que esta no es una investigación acabada: está abierta a seguir enriqueciéndose, y pretende ser la base de muchas otras dudas que surgen, con respecto a cuestiones tan variadas, como la misma historia del carnaval, estudios referentes a la semiótica y más específicamente a la semiótica musical, las que abren las puertas hacia un campo etnomusicológico. Por otro lado se abren muchos estudios sobre la interculturalidad, tanto del mundo andino como del pueblo mapuche, el cual no ha podido ser incluido por la carencia de aristas que se vinculen con lo que constituye aun una precariedad teórica y empírica. Las aristas que más se han enriquecido con esta investigación son aquellas relacionadas con el mismo contexto, siendo su carácter hermenéutico aquello que más me ha cautivado, por el nivel de profundidad que se puede alcanzar. Aunque ha sido una tarea ardua, los resultados heurísticos que se van revelando valen oro. Esta herramienta me ha dado pistas para abordar el conocimiento que no me imaginaba encontrar.

Respecto a las proyecciones específicas de la investigación, se plantea la coherencia que tienen los textos de Antonio Gramsci en la antología hecha por Manuel Sacristán, donde aparecen cuestiones referentes a lo orgánico y lo coyuntural, así como sobre lo espontáneo y la dirección consciente, entre muchos otros términos que permiten definir de buena manera el contexto estudiado. Si bien muchas de sus aplicaciones quedan desmedidas, lo concerniente a la espontaneidad es de un claro valor conceptual.

Por otra parte, se hace necesaria una investigación sobre ritmos musicales, con una base antropológica que sea capaz de enriquecer el contenido en cuanto a ritmos que manejan las comparsas carnavaleras a nivel latinoamericano. El carácter misceláneo de los ritmos

abordados por la escuela carnavalera Chinchintirapié le da un pie para abordar a través de la investigación muchos ámbitos a los cuales otras comparsas se limitan acceder.

Por último, es de carácter primordial la profundización tanto en educación popular como en pedagogías alternativas, pudiendo también observarse cuestiones vinculantes en la educación libre, la educación permanente y la educación para adultos. Además, dentro de las posibilidades que se espera se abran en el futuro, están las de investigar en el campo mismo la diversidad de comparsas existentes y los posibles métodos para enriquecerlas internamente, a través de actividades que expandan el desarrollo de las capacidades de los seres que habitan la región, tanto a un nivel cultural como incluso a un nivel espiritual.

8 Anexos.

8.1 Entrevistas.

8.1.1 Entrevistado 1.

La entrevista comienza en el minuto 0:45.

(E.1).

Bastián: ¿Qué entiendes por comparsa carnavalera?

E.1: P.1 Comparsa carnavalera es un grupo de gente que se junta a hacer carnaval o la idea de carnaval que se tiene, básicamente eso. Como basado también en las experiencias carnavales que existen a nivel mundial y el rescate que se hace de eso llevado a nuestro contexto. Eso básicamente. **P.2** Porque en el caso nuestro, claro, yo empecé en el mundo carnavalero con la... chileno con la Chinchintirapié. De ahí pasé por un par más de comparsas, que también tienen los mismos tintes chilenos, pero de... uno de afrocolombia y otro de afrocubano ¿cachai? pero, obvio que pasa por el cedazo de lo chileno, de nuestro territorio.

Bastián: Bueno, la segunda pregunta iba a eso ¿cómo ha sido tu experiencia las comparsas carnavales?

E.1: P.3 La experiencia de las comparsas carnavaleras ha sido muy buena, como enriquecedora en el aprendizaje, bueno, he aprendido mucho respecto a variados temas, transversales en torno a la música, la danza, al teatro, **P.4** también a lo duro que es hacer calle, también, que si bien, desde antes también uno hacía calle, era de otra manera digamos, como... no tenía que ver con el carnaval, y tenía que ver más con una forma de manifestación más cruda, digamos, como más... ¿cómo se puede decir? más visceral, como la marcha, ir a la protesta. Y acá se instaló... siempre las marchas, cuando empezaron con el “modo arte”, o cuando yo me integré al “modo arte”, era muy fuerte para mí, porque como que entré desde el arte, desde la música y la danza, a también manifestar lo que me sucedía y lo que podía hacer gritando, digamos, o haciendo pancartas. **P.5** Y es una experiencia... ha sido siempre buena, pero también entendiendo la experiencia de lo difícil que es hacer arte en la calle, de hacer arte sin presupuesto, de hacer arte con todo en contra. Tienes al gobierno en contra, tienes a los pacos en contra, tienes como parte de la gente también en contra, que son los menos en definitiva, cuando uno lo ve en la calle sabe eso digamos, que son los menos, pero existen también.

Bastián: No faltan. Oye, tú en la encuesta respondiste que no habías realizado como labores formativas en comparsas carnavaleras...

E.1: P.6 Ah yo entendí que... no po, sí he hecho harto, pero no, entendí la pregunta como de otra manera, como si tenía yo una formación como académica dentro de las comparsas. Pregúntamelo de nuevo... (risas) Yo no he recibido ninguna educación formal en torno a lo carnavalero ¿cachai? como, no sé, un diplomado, que sería como algo formal sin ser tan formal, un diplomado o algo así, no... tampoco he tomado una... una vez creo que tomé una clínica con unos chicos de “Los Mendicantes” así, que duró un día digamos ¿cachai? y sería. Lo demás es todo experiencial, en el hacer también. En el hacer, en el estar, básicamente. Sí, ahí se da, en el estar se da el aprendizaje. Eso.

Bastián: Buena. La pregunta que viene... te adelantas, todo el tiempo.

E.1: Discúlpame.

Bastián: No, no, es un elogio (risas). ¿Dónde y cómo aprendiste lo que enseñas en estos espacios?

E.1: P.7 Wow. Lo que enseñé en esos espacios, la mayoría lo aprendí en la universidad. Antes de eso también en un grupo folclórico en el que pertencí, que se llama Raiquén, en puerto Montt. **P.8** También de ciertas personas, también, como en conversaciones, también esto como... mucho de lo que se va enseñando, también es porque uno logra esa conversación con otras personas, otros entes que están dentro y tienen más experiencia que uno, y siempre en las conversaciones uno logra rescatar algo que te aporta después a la enseñanza de otras personas, a la transmisión del conocimiento. **P.9** Y también hay mucha inventiva. “Inventación” (risas). Sí, hay harta inventiva dentro de eso, que tiene que ver con ir creando cosas nuevas que van apareciendo, como, en este momento no tengo algo como tan fijo, pero... en la mente, pero no sé, uno ve que ciertos grupos aprenden de una manera, entonces uno empieza a buscar formas de que esa persona aprenda de esa manera, o sea, como le acomoda más, pero integrando otros contenidos también, que le ayuda también a comprender mejor lo que uno quiere entregar.

Bastían: Una pregunta más... esto es más hacia afuera quizás. Es ¿cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios?

E.1: P.10 Cómo se aprende. En los espacios que yo he estado participando, el aprendizaje es por imitación en su mayoría. ¿Ya? Esa es la forma de aprender. Observando, estando, participando, es donde más se logra un aprendizaje. **P.11** Y me refiero aprendizaje en todos los sentidos, porque se vuelve transversal cuando uno está con grupos de gente tan distintos, cuando da la posibilidad también de las otras personas enseñar lo que van aprendiendo, que es como parte de la metodología que también uso, bueno, y esa yo creo que es la mejor forma aprender. Estando, observando y participando. Aportando a lo que se va haciendo, como una cosa más transversal también ¿no? O sea, más horizontal que vertical, y transversal en las disciplinas también.

Bastían: Y lo que dijiste de que se le daba el espacio a la persona para enseñar lo que va aprendiendo...

E.1: P.12 Bueno, depende también de la persona que enseña, siempre ¿no? como que hay una... la persona que va entregando el conocimiento... bueno, me ha tocado de todo también, como en la vida así, a mí me ha tocado, o también, aprender de diferentes formas y de enseñar de diferentes formas. Cuando me refiero a permitir que la persona vaya enseñando también

lo que va aprendiendo, es porque va adquiriendo nuevos conocimientos. Tiene que ver con cuando uno verbaliza lo que está sintiendo o lo que está aprendiendo, lo logra integrar mejor. Como un... que tiene que ver con la metodología de la enseñanza, entonces lo que yo hago, por ejemplo, es, enseño un paso de cierta cosa ¿no? como un cierto ritmo, que estamos hablando del ritmo, o cierto movimiento, y después le pido esa persona... por ejemplo, si alguien llega y me pregunta algo, me dice “oye, ¿cómo era este paso?” por ejemplo, ya “el paso ‘tanto’ cómo era” y veo a la persona que está ahí como media... se lo sabe y todo, le digo, no sé, “mira Claudia ven, enséñaselo” ¿cachai? y me dice “¡pero yo! ¡pero si me lo acabo de aprender!”. “Sí, pero... dale, enséñaselo, cómo crees tú que es”. **P.13** Entonces, al hacer eso, el proceso en el cerebro permite que la persona tenga que separar y desmenuzar lo que está haciendo para poder enseñarlo. Entonces, cuando empecé a hacer eso, me di cuenta que funcionaba súper bien, también logra una integración entre las personas que participan de esta actividad formativa, y con eso logras... como que logras un aprendizaje... es como que subes un escalón ¿cachai? porque esa persona que enseñó ese paso y logró conectarse con la otra persona, como apadrinar en cierta manera o se van transmitiendo entre sí, entre los pares los mismos conocimientos, la siguiente sesión ya tienen otra forma de mirarlo, y aprenden más rápido, se acuerdan más de lo que hicieron, entonces uno puede ir avanzando un poquito más, que volver a retomar y volver a hacer todo este trabajo de recordar lo anterior y mucha gente ni se acuerda, porque sólo como que miró e hizo el paso así y acá y no... ¿cachai? no lo profundizó.

Bastián: Buena. Una pregunta más específica. ¿Qué tipo de pedagogías y didácticas están presentes en estas comparsas?

E.1: Mira, la metodología... metodología y didáctica ¿cierto? sí. Metodología...

Bastián: Pedagogía y didáctica.

E.1: **P.14** Ah, pedagogía. Tenemos... ya, tenemos el trabajo que es por imitación, que yo sigo a la persona que va adelante, me aprendo los pasos y va así como cañón ¿se entiende? como... apréndetelo, apréndetelo, apréndetelo, apréndetelo, apréndetelo, que me pasó en la Cumbiamba Caribe por ejemplo, y en la Conga La Kalle, que ese es el método, como, hay una profesora adelante y... hay una persona adelante que te enseña los pasos y tú te los aprendes. **P.15** Conjuntamente con eso, se le da contexto, que tiene que ver con la zona

geográfica de donde pertenece la danza, que también en si son más pinceladas dentro del aprendizaje que algo más en profundidad. Se le da ese trabajo a la persona, al estudiante en este caso que investigue y busque sobre eso ¿ya? **P.16** También existe mucho la integración, integración tiene que... hay siempre. Primero la integración y después... no, no siempre, casi siempre... pero hay, ¿sí? como parte de la metodología y la pedagogía, para también... lograr este espacio de distensión, donde se pueda aprender mejor y más libremente digamos, más abiertamente, también logrando que las personas se comuniquen con el resto ¿cachai? digamos, no tener gente callada o gente que se sienta separada del grupo. Como que uno puede ser callado, pero si se siente... está separado del espacio, ya vas perdiendo gente básicamente ¿cachai? aprendizaje, y esa gente se va a ir desligando, se va a ir que disgregando en el tiempo. **P.17** También. Harto... siempre acompañado de música también, en vivo, música en vivo, cuando se puede, en todas las comparsas que he estado siempre se busca eso, que haya música en vivo, porque, ‘tamos, pega más fuerte ¿no? Pega más fuerte que tener algo grabado también po. Y eso también es parte de la motiva... del poder motivar a la gente a que esté presente, no sé, escuchando los cueros y escuchando, no sé, una rumba, en el caso de La Conga digo, y poder estar ahí full con los tambores y todo eso también ayuda, también a la integración, también a la... a compenetrarte también con los instrumentos, con las danzas y los ritmos que se van enseñando. ¿Qué más? Eso básicamente. **P.18** También se terceriza, digamos, como que haya otras personas, que son más antiguas de los bloques, que van enseñando también su... parte de los pasos, también se graban los pasos se enseñan a través de... se dejan en plataformas, para que uno se los puede aprender. **P.19** No tanto así con la música. La música es más específico, ahí te pasan una partitura y se enseña más desde lo musical, digamos, como más específico, más... ¿cómo se podría decir? Ah, que no suene... más docto digamos. Sí, es más estudiado digamos, hay que saber música para poder hacerlo, entonces en ciertos espacios que, bueno, que he visitado y en los espacios que he participado, en algunos espacios, te enseñan los temas así a capela, pero... primero, para que salgas a la calle, y después te enseñan como lo musical, así más específico, y otras al revés, te enseñan lo musical y no te permiten salir a la calle hasta que tengas los temas aprendidos. **P.20** Entonces, eso te obliga, en cierta forma, a leer música y a... incluso hay evaluaciones, en algunos... yo en la... en lo que me ha tocado a mí hacer, yo no hago evaluaciones, hago la autoevaluación, que es como el proceso, y también es ver la participación de la persona. Si

la persona ha participado, se va a notar. En casos yo he dirigido figurines, entonces, en figurines si tú no tienes la máscara o el traje listos no vas a salir, digamos, ya comenzando por ahí, y ahí uno ya sabe... ve la participación que hay dentro de eso ¿cachai? Eso.

Bastián: Buena. ¿Qué es para ti el oficio carnavalero y cómo se relaciona con lo educativo?

E.1: P.21 Ya. Para mí el oficio carnavalero es parte esencial de la vida, digamos, como de la... es parte esencial de la vida de las personas de una sociedad cualquiera, como que tiene que haber... tiene que estar el momento de desatar, de expandir, de soltar todo lo que le va sucediendo, como en, no sé, la fiesta de la chaya ¿cachai? que es una celebración. Es una celebración, pero también es despojarse y lograr soltar todo lo que te va pasando, es de alguna forma un despiche también de la tensión de la misma sociedad en la que vives, independiente de la época, creo yo. Como... y desde ahí pff (gesto con la mano como barriendo algo). Alegría, pasarla bien, disfrutar. Ese para mí es como el... bueno, el carnaval en sí y parte de la sociedad. **P.22** Y el oficio carnavalero es lograr cultivar eso de la forma más verdadera posible. Verdadera en torno a la sociedad en la que habita ¿cachai? No sé si se entiende eso. Como...

Bastián: Como algo contextualizado quizás.

E.1: Sí, que sea contextualizado al espacio donde se realiza, digamos. **P.23** Si hablamos de la Chinchintirapié, y hablo del carna... como del carnaval rescatando las tradiciones chilenas, o la música chilena, o los oficios de Chile, o del territorio en que habitamos en Chile digamos, vendría siendo como cultivar lo más fidedigno, lo más pulcro, lo más... que, no sé si llamarlo profesional, porque en realidad no hay una... no sé, no hay una universidad del carnaval digamos, y no debería existir según mi punto de vista, porque se hace con la población también, se hace... el oficio carnavalero se hace con la gente y para la gente ¿cachai? entonces enfrenta formas... es rescatar también lo que va pasando con la ciudadanía digamos, o la población, y ver qué pasa. **P.24** Es como cuando hablas de la Quema del mono, cuando hablas de quemar lo malo para recomenzar algo así, ese evento, que lo podríamos llamar un carnaval, que sería así su pasacalle con esta quema del mono, tiene que ver con eso también. **P.25** Es contextualizarlo, es dónde estoy parado ¿sí? Distinto sería cuando hablas del Paris Parade, que le llaman el carnaval urbano y todo, pero se aleja demasiado de eso digamos, porque no rescata lo que... el sentir de la gente, lo que le va pasando ¿cachai? te ponen un

Bob Esponja plástico, gigante, inflado (risas). Entonces no tiene relación po, no hay una... Ya, eso es el oficio carnavalero, y ¿el otro era...?

Bastián: Cómo se relaciona con la educativo.

E.1: P.26 Ah, cómo se relaciona con lo educativo. Bueno, es lo mismo. Cuando uno va a la calle... ya, yo voy a partir de algo como súper simple, que es un pensamiento que, obviamente, se va madurando en el tiempo yo creo. Cuando uno sale a la calle y muestra un arte carnavalero, va a mostrar lo mejor que tú puedas mostrar ¿cachai? como persona y como agrupación, o como... sí. Eso es para mí como la base de la parte formativa educativa digamos, en este caso de la gente que observa ¿cachai? porque no es lo mismo que... simple, no es lo mismo ver un grupo de gente tocando algo improvisado por la calle, que sí puede ser alegre, bonito, y vistoso, que... pero, y con ropa de calle, que alguien que se prepara para hacer eso. Para hacer lo mismo, pero preparado. Entonces se viste de una manera, contextualizado también al espacio, toca temas contextualizados también a esos espacios y a su momento ¿cachai? y a lo que quiere transmitir, y eso, alguien lo ve en la calle, ya, no importa la edad que sea, va a decir “wow” ¿cachai? de una así. Va a decir “wow, qué bonito” ¿sí? y no va a decir bonito “ah porque, no sé”, hay escalafones de bonito digamos. Por eso te digo, lo mejor que uno lo puede hacer, digamos ¿cachai? Porque no en todos los lugares uno puede hacer, no sé po, lentejuelas, miles de lentejuelas, o parches del norte de Chile, o lo que sea. Son cosas... de ahí parte como la primera educación, que tiene que ver con estar dentro, o sea, lo que pasa dentro de las comparsas, cómo las comparsas abarcan la idea de hacer carnaval, la idea de estar en la calle, la idea de transmitir. Eso es como la primera parte para mí de la educación ¿cachai? y... también es, bueno, es vinculando, vinculando directamente con la gente. **P.27** La murga “La Clandestina” tiene un trabajo súper social, así súper arraigado, que si bien no es carnaval... bueno, es parte de los carnavales uruguayos ¿cachai? pero no sería catalogado como carnaval pasacalle ¿no? es más una fiesta, que se presenta en escenario y todo, pero lo bacán murga es que abarca esos espacios, que son espacios internos en los que se trabaja para las tablas y las letras, lo que se transmite, los trajes que también transmiten mucho ¿sí? como todo esto, o sea, la puesta en escena y todo eso, y también aparte el trabajo social que hace la murga, pero que va por fuera de la misma presentación o de la preparación del espectáculo ¿ya? como que las murgas están muy asociadas también a eso,

como al trabajo social, en territorio, que va naciendo. Y bueno, la murga en la que estoy me gusta mucho por eso también, porque también trata de pulsar todo el tiempo eso, con sus integrantes, y estar presente en las actividades sociales que se vayan haciendo ¿cachai?. Es una forma de sa... para mí, eso también es educación digamos, como pasar al... vamos educando digamos ¿cachai? en el hacer, en la letra, en la... como... dándole énfasis a eso po. No sé qué más decir (risas). Puedes ser más específico y yo puedo seguir hablando.

Bastián: Oye, viene una pregunta que quizás no te guste, porque dijiste que no te gustaba planificar. Es ¿Cómo se planifican y evalúan las actividades en las comparsas que has participado?

E.1: Ya. He tenido de todo po mijo. (Risas)

Bastián: De todo un poco.

E.1: **P.28** Sí. Planificación de actividades. Claro, llega un momento, que... por ejemplo, a mí me sucede esto. A mí no me gusta planificar porque todo el conocimiento está en mi cabeza ¿cachai? como que está en mi cuerpo, en el hacer, entonces, si bien no es que no planifique nada, voy siguiendo una línea digamos, voy quemando etapas, procesos para llegar a un resultado, cada sesión que se va realizando, se va realizando también de acuerdo a lo que le va pasando a la gente en el momento en que está realizándose la sesión. **P.29** Entonces, uno llega a una clase con un inicio, un punto que quieres desarrollar, y un final digamos, un desenlace, que sería la bajada ya. Entonces, yo planificó el inicio, sé a lo que quiero llegar ¿cachai? y planificó el final, cómo quiero terminar. Pero cuando comienzo, me doy cuenta que el punto que quiero desarrollar no se va a poder desarrollar, entonces la planificación que uno hace, no sé, mensual, por ejemplo, de repente me salto de la clase 1 a las 5 y de la 5 a la 2, porque tiene que ver mucho con lo que le va pasando a la gente. **P.30** Entonces, yo no planifico, me refiero a no planificar en que yo no soy estricto en esa línea y no lo podría hacer, digamos, porque no puedo obligar a un grupo de gente que está en otro proceso, a que entre a ese proceso. Entonces, lo que hago yo es ir moldeando, así moviendo un poquito para allá, un poquito para acá, en el momento digamos, porque es un acto... es algo como muy intuitivo. Vas viendo lo que le va pasando a la gente de acuerdo a cada actividad que vas

realizando ¿Ya? Y esas actividades que uno va realizando, como ya se han probado antes, al probarlas yo ya sé que, por ejemplo, si algo no me funciona puedo probar otra cosa. **P.31** Y sé que sí, sé que... me ha pasado también que, en algún momento que, forzando situaciones, me queda la tendalá po. De repente hay gente que se descompensaba ¿sí? porque le recordé a la abuelita o, no sé, pasan tantas cosas. Entonces me enfocó más en el ser humano básicamente. Entonces, tengo un grupo de 30 personas, me enfocó en cada ser humano. Entonces, lo que va pasando ahí lo voy moldeando o moviendo para que esté toda la gente dentro de eso y dentro de la misma idea. **P.32** Entonces en vez de, por ejemplo, si tengo que subir el nivel lo subo, pero pensando en los que están más abajo, y viceversa también ¿cachai? si lo tengo que bajar, pensando en los que están más arriba. Entonces tengo que buscar un punto medio de lo que se va transmitiendo y de lo que se va haciendo. No sé si te responde un poco eso la ...

Bastían: Sí, responde más o menos al tema de la planificación.

E.1: **P.33** Planificación, sí, para evaluar. Para evaluar primero es autoevaluación, evaluación de proceso. Yo evalúo el proceso y evalúo... y hago una autoevaluación, que eso está dentro de una conversación, se hace una sesión con oncecita, cositas ricas, blablabla... preparamos el espacio para eso y se prepara una conversación, dónde podemos ir diciendo “mira, cómo te autoevalúas” y yo después le hago un feedback sobre eso, y también respecto a lo que yo veo, también de acuerdo a las experiencias que he tenido yo, y también lo que planifica la comparsa en total. **P.34** Yo estoy hablando de un grupo acotado en este caso ¿sí? como... bueno, las comparsas se dividen en diferentes bloques para poder trabajar mejor, entonces dentro de mí bloque, tomando en cuenta obviamente la planificación de la comparsa, planifico y evalúo el proceso de cada persona, y lo hago de acuerdo al tiempo en que vayamos a sacar un material nuevo o vaya a haber un carnaval próximo. **P.35** Entonces se evalúa... yo lo hago así. Evalúo el proceso y hago la autoevaluación. Entonces entre todos se hace una conversación abierta también, donde todos pueden opinar respecto a si esa persona debería salir o no, porque de repente estás en reunión y dicen “no, yo he hecho todo y la cuestión...”, y todo el mundo sabe que no ha hecho nada. Entonces... ¿cachai? entonces, sí, bueno. No pasa mucho, pero pasa también po, que hay gente que quiere estar presente, muy entusiasta y todo, pero no participa dentro de los espacios. **P.36** Entonces la participación que tiene que

ver... y lo otro es la autoevaluación, que tiene que ver con el autoconocimiento también. Que eso también lo trabajo siempre en las clases, como ir chequeándose, chequeando que es lo que le falta, que es lo que encuentra que le sale muy mal, o le sale... que considera esa persona que le sale mal, porque de repente sale hermo... ya, a la gente le salen hermosas las cosas y no se da cuenta, o a veces esa misma falla es hermosa ¿cachai? y ojalá tu particularidad no la quites ¿sí? que eso es importante, pensando también que cada persona es única e irreplicable, y no... y que no sea un ejército, sino que sea gente participando dentro de un mismo espacio con sus propias ideas y sus propias formas.

Bastían: Buena. ¿Qué dificultades presentan los procesos pedagógicos de lo rítmico musical en las comparsas carnavaleras?

E.1: **P.37** Mira, la dificultad, la primera dificultad es que la gente no está asociada al ritmo cuando no hablamos de música ¿ya? Entonces... o sea, cuando no hablamos de músicos. Si hablamos de un bloque distinto al de los músicos, la gente no tiene idea... o más que no tenga idea, no sabe cómo mantenerse, no sé, en un pulso constante, o hacer un ritmo constante, porque no hay una costumbre de hacerlo en el tiempo digamos. Y corporalmente es más difícil todavía, porque la gente no está acostumbrada a mover el cuerpo de maneras no habituales. **P.38** Entonces hacer esa asociación es lo primero, digamos, como para lograr asociar la música con el movimiento y con movimientos no habituales, no sé, como tirarse al piso, pararse de cabeza o hacer una estatua durante un minuto o más, o sólo mover una parte específica del cuerpo. Entonces, es la conciencia del propio cuerpo en torno a la música, es lo que... es lo más difícil de conectar, en los grupos en los que he estado por lo menos. Escuchar la música. Lograr escuchar la música y conectarla con el cuerpo.

Bastían: La siguiente pregunta... qué estructurado.

E.1: Tiene que serlo, así que no te preocupes. Yo lo sé.

Bastían: ¿Qué importancia crees que tiene el cuerpo en la educación rítmico musical?

E.1: **P.39** ¡¿Qué importancia tiene el cuerpo?! (Risas). Me lo dices a mí. Yo diría todo. Bueno, comenzando con que nosotros... el cuerpo nunca se detiene hasta que está muerto, el corazón tiene... está constantemente moviéndose, la sangre, las vísceras, todo. Entonces es primor... o sea, es la base, digamos. Como, desde el útero para adelante, cuando nosotros

estamos en la guatita de la mamá, escuchando los latidos de la mami ¿cachai? que se sincronizan con el del bebé ¿me entiendes? Entonces, como desde ahí para adelante es el cuerpo. **P.40** Ahora, es distinto que ahora en nuestra sociedad lo que se busca es omitir el cuerpo y darle presencia la cabeza no más ¿cachai? entonces hay un corte ahí desde el cuello para abajo, de lo que debería hacer algo integral, porque somos todo, nosotros somos todo cerebro todo cuerpo y todo... y todos po, somos todo uno. **P.41** Voy a contar una cuestión, voy a contar otra cuestión nada que ver, pero... o sea sí tiene que ver, pero no sé si... quizás te pueda servir, qué sé yo. ¿Has cachado que cuando hay gente bailando, los bailarines, las bailarinas, les bailarines, cuando bailan tienen cara de palo? No tienen expresión del rostro ¿cachai? una cara de pared así, como, así, pueden estar expresando todo con el cuerpo, así wuaaa, y el rostro... (cara de seriedad). Nada. ¿Has cachado o no eso? (Risas). Muchas veces pasa, especialmente con los bailarines más profesionales ¿cachai? como en la danza más profesional así, les pasa más eso. Y es porque... y eso pasa mucho porque, claro, el bailarín tiene del cuello para abajo todo así full. **P.42** Yo lo digo del cuello para abajo, pero igual se ocupa el cuello, se ocupa el pelo, se ocupa la cabeza ¿viste?, pero me refiero como a la idea del cerebro versus el alma digamos, la conexión más... no, no sé qué palabra ocupar, pero la conexión con todo lo que somos. **P.43** Y al revés, me pasa por ejemplo con los músicos, músicos, que cuando están tocando ¿cachai? la expresión está toda en el rostro, y la concentración máxima ahí paa, y que se transmite también a los dedos obvio, y a la guitarra si hablamos de la guitarra, o del instrumento que toquen ¿cachai?, pero no tienen la conec... pero, muchos de ellos, y se nota, porque yo eso como que me dedico mucho a observar eso como, se nota que no están sin... como que el cuerpo no está sintiendo, como que el resto del cuerpo no pasa nada, pero todo se canaliza del cerebro directo a la parte ejecutante. Entonces, ya, la batería taa, pero qué pasa con el resto del cuerpo, como, a mí... siempre me he preguntado eso, no sé, digo, si una persona que toca batería ¿cachai? debería estar sentada para tocar batería ¿cachai? quizás debería estar de pie, moviéndose completamente, así taa, taa. No sé, me paso esos rollos ¿cachai? **P.44** Entonces, la importancia de eso, es que a través de la piel, a través de las sensaciones que me produce... que produce a través de las vibraciones ¿cachai? puedes percibir mucho más todo lo que pasa. Entonces, en vez de hacer el proceso como de con... de concentración, que no sé si... pero la concentración, en vez de concentrarlo hay que expandirlo ¿cachai? como que la concentración no sea para dentro, y

en realidad lo que hay que hacer es abrir, y hacia afuera sentir, percibir lo que pasa ¿cachai?

P.45 Bueno, en ese sentido, yo ocupo un clásico, que funciona mucho, que le digo a la persona que cierre los ojos, cuando no puede seguir un pulso o algo, y le tocó el hombro, la manito y le percuto, que es una posibilidad y la otra, es más sensible, le aprieto nomás ¿cachai? y cuando le aprieto es heavy, porque hay gente que dice “noo, yo nunca había pasad... lo había sentido así” Entonces escucha la música... por ejem... cuando enseño cueca por ejemplo, escucha la música y le digo “¿escuchas el cajón, el bombo, la base, el boom boom, boom boom?”, y la gente me dice “no, es que no logró percibir entre todo eso”. “Cierra los ojos. Escucha los instrumentos.” Ya, y escucha los instrumentos, alguna gente logra separar esos instrumentos, pero cuando llega el momento así, como de tener ese pulso “trata de hacerlo con... golpéate una parte del cuerpo para... o hazlo con la voz, tararéaló, lo que tú quieras”. Y no lo logran hacer po, entonces uno va y le toca la manito así, y le empiezas... aprietas así tuc tuc, tuc tuc (gesto de apretar con la mano) ¿cachai? y dicen “¡oh! ¡oh!” ¿cachai? y quedan locos. Y eso en diferentes partes del cuerpo ¿cachai? entonces... y partes que uno no suele conectar con otra gente habitualmente. Entonces el contacto es primordial, así. Sensibilizar el cuerpo para lograr múltiples aprendizajes ¿cachai? o transmisiones de diferentes aprendizajes.

Bastián: Buena. Ya, esta pregunta parece que es igual de posiblemente amplia ¿En qué ámbitos de la comparsa carnalera ésta implicado el ritmo?

E.1: **P.46** En qué ámbitos de las comparsas... ¿en todos?! (risas) ¿puedo decir todas las anteriores? Sí, es que ayuda demasiado a aunar todo. Como comprenderse por onomatopeyas, por ritmos específicos, bases rítmicas, para poder seguir ciertas cosas. Ayuda mucho. **P.47** En las comparsas, no sé, en la conga por ejemplo, ocupamos todo el rato claves. Entonces, para enseñar los temas, no necesitas tener la música en sí, sino que solamente con la clave 2 3, vas sacando, así ta ta ta ta ta, 5 6 7 8, le mandamos el 5 6 7 8 de danza, o el ¡pa!, y parte el paso, digamos, ¿cachai? entonces internalizar eso... por ejemplo, la base en la conga la calle es esa, es la clave, y todos ensayan con eso ¿cachai? con esa clave, el 2 3 ¿cachai? y claro, hay otras variaciones, pero es la que se usa como base. Entonces tienes el cencerro y el cencerro va... o el sartén, digamos... o lo que sea metálico que suene fuerte y que dure en el tiempo, para poder hacer el... para congrega, aunar a la gente en una sola cosa ¿cachai? Eso

independiente de la melodía, cualquier melodía... termina siendo la base de todo digamos ¿cachai? por eso digo que nosotros... en las comparsas está ahí. Todo el tiempo así (risas). Todo el tiempo.

Bastián: Ya, a ver, qué más quedan... quedan tres preguntas. Respondes súper rápido.

E.1: Hablo muy rápido.

Bastián: Sí. No, y vas como a lo preciso. Como que no te das vueltas, así, como en otras cosas.

E.1: (Risas). ¡Puedo! Respondo lo que me preguntan. Ya dale.

Bastián: ¿Qué tipo de actividades rítmico musicales se dan en estas comparsas carnavaleras?

E.1: ¿Qué actividades?

Bastián: Qué tipo de actividades. Rítmico musicales.

E.1: **P.48** Qué tipo de actividades. Hay juegos percutidos que se usan harto, esos son ba... ayudan harto a distender también, así como a congregar el grupo en círculos grandes, pero juegos rítmicos, en todas las comparsas qué he estado, también como forma pedagógica así, juegos, juegos. Juegos rítmico-corporales por ejemplo, separación también de esos ritmos, en la misma. Entonces, por grupos, entonces vas combinando ritmos distintos, entonces uno marca un pulso, el otro marca un ritmo, y otro otro, entonces se van... son juegos que ayudan también a ir separando y profundizando también en las bases percutidas, digamos, que después te sirven para todo, te sirven para la danza también, porque también se... en el caso de la konga, tú bailas también percutiendo ¿cachai? tiras un aplauso, o marcas a piso, o marca la cadera. Es muy claro en ese sentido y ayuda mucho a tener esa idea. **P.49** Entonces las actividades pasan por eso. Pones un ritmo y de poner ese ritmo hay una variedad de ejercicios, pasos. Pasos de danza es lo que más se usa. Nosotros usamos paso de danza para todo... para todes. En figurines, danza y músicas también ¿cachai? porque es necesario, uno se ha dado cuenta que... en el tiempo se ha dado cuenta, que sin eso pierdes mucho de lo que uno puede lograr en un tiempo determinado. **P.50** Entonces, no sé, hay gente que... en la conga La Kalle, por ejemplo, hay gente que faltó mucho en el año, y después tú la veías bailando y estaba completamente perdida, entonces... y es porque, claro, en su bloque, en su momento,

no estaba presente, y al no estar presente se pierde toda esta... todo este... esta absorción ¿cachai? que se van haciendo. **P.51** Actividades. Generalmente son juegos. Juegos de palmas, juegos de pies, juegos también de caminatas con pasos de danza, con... cantando también, y ahí ya más melodía, pero también... onomatopeyas también ¿cachai? ¿Pero necesitas ejercicios como... actividades más específicas? ¿O puede ser así amplio como te lo estoy contando?

Bastián: No, así bien general, como qué... cómo son las actividades, en general. No necesito el detalle de la actividad, sino más bien que me expliques cómo...

E.1: P.52 Claro. Hay una cosa que se ha masificado, bueno el... yo lo digo masificado porque, como vengo de la Chinchintirapié, así, como que es mi base de todo, y que es la base de la mayoría de las comparsas de este país po ¿cachai? y quizás afuera también, así. No, si no, estoy hablando en serio, así, como cuando se armó la conga La Kalle, llegó gente de la Chinchintirapié a enseñarle a la conga La Kalle el oficio de la máscara. Cuando llegué yo me dijeron “¡oh, bacán que llegó alguien de la Chinchín y la cuestión!”, y yo no le había dicho a nadie que era de la Chinchín. Pero cuando me preguntaron, les dije “pucha, vengo de esta, vengo de aquí, también de acá” y claro, es un referente. **P.53** La Chinchintirapié es un referente para las comparsas del puerto por ejemplo, ¿cachai? para las comparsas como La Gritona, como la comparsa La Kalle, que son comparsas que son... si uno lo ve, tienen un símil, aunque usan otro tipo de música, pero también, no sé, la conga La Kalle tiene a la conga como tambor base ¿cachai? y es todo de afrocuba, pero es la misma idea que hace la Chinchín, y La Gritona es lo mismo, también tiene sus... otros temas más variados, es más amplio su repertorio, pero también tienen la misma idea basada en la conga ¿cachai? y en los bronces. **P.54** Entonces, cuando uno ve eso y, bueno, y se da... se da cuenta que empiezan a ocupar la misma metodología, porque son de... también de separar a la agrupación en diferentes partes. Los músicos, la danza, en nuestro caso tener danza de mujeres y danza de pareja, y figurines ¿cachai? Entonces, se va... bueno, y los percu también po, se separa la música de los percu, los bronces ¿me entiendes? es el mismo sistema al final, porque también funciona... ayuda mucho también a aunar esa energía en una sola cosa, digamos, como... y después juntarlo. **P.55** De ahí que es tan importante esta base rítmica que tiene la conga, que para todo va eso, que de repente yo decía “hueón, pero es que está todo el rato sonando, así

como, ocupemos otras cosas, otras músicas”, pero no po, esa es su base, ¡pa!, la base y ¡va! la base. Aunque es un poco de terquedad podría decir, porque podríamos... podría moverse por otros mundos... se mueve por ese, digamos ¿cachai? Eso. No sé si responde tu pregunta.

Bastían: Habías dicho que hay una actividad, ibas a decir, que se había como masificado ¿o no?

E.1: P.56 (Risas) Sí, bueno las actividades que son... o sea, me refiero a eso, como a separar por bloques las comparsas ¿cachai? y esa es una forma súper estratégica y funciona... ha funcionado en todas las comparsas en que he estado. **P.57** Te separas por grupo... no sé, en la Cumbiamba Caribe, por ejemplo, se trabajaba en un gimnasio gigante ahí en... por Santa Rosa, y claro, todos seguíamos a la Canela, que era la direc... ¿cachai? y habían hombres, entonces los hombres seguían al Diego que era el varón, que es el percusionista también. Entonces, se hacía todo en masa po, y eran, no sé, 50 personas, es un gimnasio gigante men, así, y todos siguiéndola, una filita gigante, infinita, de dos, tres filas ¿cachai? y después lo que se hacía era... y mientras los músicos hacían... los bronces ensayaban por su lado, tenías una percu que iba siguiendo este... iba ayudando a que se pudiera hacer la parte dancística, y el resto estaba todos en lo suyo, los maracones estaban en otro lado ¿cachai? practicando. **P.58** Entonces yo creo que esa forma de trabajar, que si bien no es un gran descubrimiento, así, no es el último descubrimiento del mundo, digamos, es muy funcional a lo que se hace ¿cachai? **P.59** En el caso... en las actividades... si hablamos de actividades en sí, podríamos hablar de las actividades que son grupales, en círculo, que al final también llegan más o menos a lo mismo ¿no? como juegos rítmicos, juegos de autoconocimiento y juegos de conocimiento de tus pares dentro de la comparsa. Entonces son juegos de integración generalmente, que no son... se suelen repetir. **P.60** Yo he visto mucho eso, que son juegos que se repiten, que son juegos que vienen del teatro, o vienen de la danza o la expresión corporal y otros que vienen de la música, y que se van... es como cíclico, así, cada año, en cada agrupación, aparece gente nueva, pero que tiene esas mismas ideas, que en su base son lo mismo, pero van cambiando los detalles, digamos. Como... ¿sí? van cambiando un poco las directrices, puedes cambiar alguna cosa u otra, pero la base sigue siendo la misma.

Bastían: Buena. Oye, quedan dos preguntitas. Dice ¿cómo influyen las actividades rítmico musicales en los procesos colectivos?

E.1: P.61 En los procesos colectivos aúnan. Aunar. Eso es lo que hacen. Aunar, todo el rato, todo el rato. Hay cosas que van quedando pegadas. Cachai que, no sé, hay ejercicios que quedan pegados, actividades que quedan así... quedan en la mente y después, no sé, tú estás con la misma gente, en distensión, carrete, en otra cosa, y aparece el ejercicio y te das cuenta qué no lo hace solamente la gente de solo un sector, si no que todos, aparecen todos haciendo lo mismo y se vuelve una fiesta de eso mismo ¿cachai? y ayuda en la conexión digamos, en definitiva. **P.62** Entonces, no sé, nosotros en la conga tenemos unos pasos, que son LOS pasos, con la música, que es LA música, entonces tienes la clave, tienes una conga y un loco cantando. Y lo otro, no sé, con una... con un chequeré o algo así, y todo el mundo bailando. Y los mismos temas, porque, en definitiva, que parte... que son cosas que parten de los mismos ejercicios y se transforman en danza en las mismas fiestas que se hacen. **P.63** Yo creo que el... o sea, yo diría que el... que congregan y... congregan a la gente en otros espacios, que no son los mismos de la comparsa, y dentro de la comparsa, ayudan a unificar. ¿Cachai? aunar en un todo. **P.64** Bueno, aparte del rol pedagógico que tienen, digamos como ¿cachai? que te ayudan a entrenar, bueno, a aprender si no lo sabes, porque todos tenemos ritmo, pero hay que como entrenarlo digamos, te ayuda a entrenar ese ritmo, y mantener ciertos ejercicios en el tiempo ayuda a aunar y a mantener esta cohesión también de grupo, que va ayudando. Y se va enriqueciendo también.

Bastián: Y la última... la última pregunta que tengo aquí escrita es ¿cuáles son los objetivos colectivos que se busca alcanzar a través de estas actividades?

E.1: P.65 Ah, creo que eso lo respondí igual. Sí, tiene que ver con lo mismo. Cómo lograr eso, o sea el... o sea, va a ser eso... logra que la gente que está presente, en esa comparsa, tenga una profundización de la temática que tenga la comparsa. ¿Cachai? Como... o sea, si hablamos de La Conga, hablamos de ese tambor, ¿cachai? y de esa cultura, y de esa forma de hacer la danza. La actividad en el tiempo le va ayudar a compenetrarse con eso. **P.66** Hay una cosa muy graciosa que hay que, por ejemplo, el Dani... el Dani po (risas), el Dani, viste que se metió a La Conga, y a aprender conga y todo, y a su casa tú entras y no le abre a nadie la puerta si no toca la clave en 2 3 ¿cachai? Entonces tú le golpeas tak tak, tak tak tak (golpe con la mano sobre madera) y el loco va y abre, y sabe que es alguien de la conga ¿cachai? como que es alguien conocido, y claro, y puede ser algo muy, así como, azaroso y chistoso,

no sé, se le ocurrió, pero toda la gente que va para allá toca así ¿cachai? Entonces claro, me decían “oye y por qué tocas así”, me pregunto una vez una amiga que no cachaba nada de eso, que íbamos a la casa del Dani, y yo le digo “pero, es la clave de la rumba po”, ¡pa!, y ahí hay un conocimiento que esa persona no tenía respecto a algo ¿cachai? No sé, por decirte... y es como la... al mantenerlo en el tiempo va logrando que se vaya transmitiendo, se vaya expandiendo en el mundo ¿cachai? Ese oficio carnavalero que se está realizando ¿cachai? Y no sólo en eso, porque en otros... en otros más po. En los figurines también usamos la misma clave para miles de cosas ¿cachai?, porque, si bien podemos ir libremente, no yendo con la música, no yendo con eso, se conecta mucho más si está presente ¿cachai?

P.67 O sea, nosotros teníamos gente que no bailaba nada. Nada, cero así. Y habían coreografías... habían partes que exigían coreografías de figurines, y yo era súper contrario a eso y decía “loco si tú no sentís que tenís que bailar ahora, no bailes y figura nomás” ¿cachai? Y, obviamente, se va reforzando ese ejercicio en el tiempo y esas personas que no sabían nada, cero, terminaron bailando ¿cachai? Y lo que es más, les terminó gustando el bailar ¿cachai? gente que no bailaba así, ingeniero no sé cuánto, de este que estudia, no sé ¿cachai?, cosas que no tienen nada que ver con el movimiento, terminaron... les terminó agradando eso ¿cachai? Y después terminaban bailando en cualquier lugar, o sacándose pasos de baile gracias a que lograron comprender esa... comprender la música desde otro lado ¿cachai?

P.68 Entonces, no sé, hay un caso que es muy entretenido, que es el Joaco de la conga La Kalle, el loco se iba meter a danza, pero el loco no tocaba... porque no bailaba nada. Cero ritmo, cero, cero así. Cero hermano, cero así ¿cachai? Pero el loco tocaba música, así, espectacular po, y guitarreaba, así, pa, y se peinaba. Después, cuando ya lo conocí, se compró un acordeón, lo vi dos meses después, y tocando el acordeón así. El loco tenía, obviamente tenía todas esas cualidades, pero no en el cuerpo ¿cachai? ¡Las tenía en la cabeza po!

P.69 Como que... ¿me entiendes la diferencia, cuando desconectas la cabeza del cuerpo? Es que tú puedes, claro, vas a poder hacer... vas a poder seguir el ritmo, vas a hacer música, lo que quieras, pero el cuerpo se desconecta ¿cachai? así... se vuelve una máquina, una marioneta de lo que está haciendo el cerebro. Y cuando conectas todo junto, se expande. Entonces se expande el cuerpo, se expande la música y se expande lo que esa persona... o sea el cerebro, el cuerpo y la música se expande a través de ese ser humano.

P.70 Y es la gran diferencia cuando uno ve a alguien interpretando algo por... ¿porque le pagan? y, si bien, le gusta tocar

el instrumento, pero no le gusta tocar lo que está tocando ¿cachai?, versus esa misma persona en el carnaval, loco, disfrutando una cuestión que... porque lo hace porque lo disfruta y porque está conectado con el externo ¿cachai? Entonces, claro, hay gente que uno la ve, y loco, irradia energía po. Y está bailando, está tocando, y le, y... que es... es el plus ¿cachai?, es como ese plus distinto que hace que una persona sea de una manera u otra, digamos, en la interpretación, en el hacer ¿cachai? **P.71** Bueno, el Joaco ahora (para terminar esa pequeña historia), el Joaco ahora está pololeando con una bailarina de la conga ¿cachai? y el loco también baila. ¡Baila! Y enseñó los pasos, estuvo enseñando los pasos, pasó al siguiente proceso ¿cachai? y bacán po, es como de sentir el cuerpo básicamente. Y trabajarlo para que llegue a eso, digamos. ¿Cachai?

Bastían: ¿Pasar a enseñar en... después de haber aprendido en las comparsas, es como una especie de graduación quizás? ¿Podría verse así o no?

E.1: P.72 Sí, se podría ver como una especie de graduación, aunque yo considero que no tiene que ver con eso, porque podría no bailar nada e igual podría enseñar ¿cachai? Yo creo que una persona podría enseñar cualquier cosa ¿cachai?, teniendo el conocimiento... o más bien... sí... teniendo el conocimiento en la mano, digamos, o en el cerebro ¿cachai? o fuera tuyo o dentro tuyo, si sabes cómo canalizarlo, lo podrías transmitir ¿cachai? Si al final tiene que ver con cómo ese canal se traspasa. **P.73** Yo creo que es más interesante el hecho de poder transmitir lo que vas aprendiendo ¿cachai? Y para mí ese es uno de los plus más grande, así, dentro de la enseñanza, que, en la misma clase incluso, poder decirle a la persona, mira ya... no sé po, yo a los niños en el colegio les digo “¿Entendiste?, ¿entendiste más o menos lo que estoy diciendo o no?” “Sí sí sí” “ah ya bacán -le digo yo-. Enséñaselo a él.” ¿Cachai? (Risas) Y el niño me mira así, me mira... “No, no entendí”, “Ya, pero para qué me mentís po, si no tienes para qué mentirme” ¿cachai? “si no es necesario”. Además que soy como el loco buena onda y la cuestión, entonces es como “no tienes para qué mentirme, si no sabes, me preguntas de nuevo, y te vuelvo a enseñar y volvemos a hacer eso, para que después tú se lo puedas enseñar.” “¿Pero porque se lo tengo que enseñar?!” Bueno, pero es que tiene que ver con esos procesos. **P.74** A los niños les cuesta porque creen que son ignorantes ¿cachai? Y a los grandes, les cuesta porque también creen que son ignorantes ¿cachai? Y ahí ves 20 años de diferencia de aprendizajes distintos, que aún así la persona cree que es

ignorante. Cuando uno, no es ignorante en la vida, sino que es ignorante en ciertas cosas no más ¿cachai? Como... así como uno es ignorante en algo, es sabiendo en otra cosa y así. Y puede ser algo de la vida, puede ser un oficio, el oficio carnavalero, o puede ser ¿cachai?, no sé, cocinar ¿me entiendes? **P.75** El otro día un maestro me enseñó a... yo sabiendo construir ¿cachai? fui a ayudar a hacer un techo en un cerro acá po ¿cachai? hace unos días atrás. Y partí para allá, y toda la cuestión, y dije “no tengo herramientas. Voy con mi martillo nomás po”. Y llegó allá, y llega un loco así, joven, y había estado en la cana ¿cachai? y estaba 7 años limpio, y había estado como 5 años en la cárcel ¿cachai? y el tipo construía bacán. Era seco, así, el loco me puro enseñó. Entonces, yo decía, loco, yo vine a pegar unos clavos nomás po ¿cachai? El loco simplemente se dedicó a hacer lo que él hace, y ya el haciéndolo, me enseñó caleta. **P.76** Entonces, siento que el oficio también de calle, el oficio de la calle, y el oficio en este caso carnavalero, ayuda mucho a abrir la percepción de las cosas, como más a observar y menos... más observar que hacer ¿cachai? y... para poder después hacer mejor, digamos. ¿Cachai? La observación. Observación de la calle, observación de tí en el carnaval en la calle, de tu gente en la calle, de la gente que va a observar o va a participar también, así por fuera del carnaval. Es que pasa en ese mundo ¿cachai? y cómo eso te ayuda a comprender mejor lo que va pasando, ahí se hace el oficio, ahí es como... la parte más importante es eso, la observación de, para el aprendizaje. Y siento que el oficio carnavalero ayuda mucho a eso, a poder observar antes de hacer ¿cachai? y no tirarse a lo loco, y todo eso. Porque al principio uno hace eso ¿cachai? va a lo loco ¡paaa!, y de repente, terminaste el carnaval, y no te das cuenta que pasaron miles de cosas ¿cachai? Ahora, en este tiempo, me pasa que salgo a un pasacalle un carnaval y lo observo todo ¿Cachai? Lo observó todo y me acuerdo de tantas cosas, y son cosa que... o sea hay cosas, hay muchas cosas que me acuerdo y otras que no, pero esas cosas que no, me acuerdo después, cuando llega el momento de tener que acordarme de ellas ¿cachai? Entonces es bacán igual ese... lograr en el tiempo también ese conocimiento ¿cachai? Ese conocimiento a la observación y a través de la observación.

Bastían: Bueno, hay una pregunta extra que es ¿quisieras agregar algo más?

E.1: (Risas) No sé. Yo creo que me gustaría que me preguntaras algo específico, si quieres saber, y para poder yo responder.

Bastián: (!) (Cara de impresión) A ver, algo específico... Sabes que no se me ocurre nada en este momento, pero...

E.1: P.77 Mira, me gustaría agregar algo como al... en torno al oficio carnavalero, pero más al trabajo corporal. Corporal... rítmico también, sí, pero que tiene que ver con la idea de que somos un todo, que lo... como, lo voy a repetir un poquito, y ya lo dije, pero ¿cómo se llama?, un ser humano completo. No estamos separados ¿cachai? No somos seres separados de... la cabeza del cuerpo, ni la respiración de la vista, ni nada. Somos todo uno ¿cachai? Y al ser todo uno, tú puedes hacer la hueá que se te ocurra hermano, o sea, lo que tú quieras hacer, en tu vida, lo vas a poder hacer, comprendiendo que el cuerpo humano, y el cerebro, y el alma ¿cachai? y la intención, y todo lo tuyo está ahí, está todo ahí ¿cachai? **P.78** No sé po, cuando... a mí me encanta siempre acordarme de la Coni ¿te acuerdas? de una chica que estaba en silla de ruedas, que termine yo aprendiendo a andar en silla de ruedas, y le enseñé y toda esa cuestión.

Bastián: Sí me acuerdo.

E.1: Para que saliera al carnaval ¿cachai? Y siempre me gusta acordarme de eso, porque... no por mí, sino que por ella ¿cachai? porque ella tenía... ella decía que no iba a poder hacerlo. Siempre dijo que no iba a poder hacerlo, así, hasta que vio que otra persona lo pudo hacer ¿cachai? Eso es todo. Y eso es todo. Y bueno, casos de esos hay por miles. **P.79** Entonces, es todo lo... como ente completo tú, sí, puedes hacerlo. Y ahí uno opta lo que quiere hacer en la vida, y también hay inteligencias que son más... que uno tiene más interiorizadas que otras ¿cachai? y eso también... ¡ah!, eso podría agregar, y bueno, eso también es súper importante ¿cachai? Que las inteligencias múltiples, que es la teoría de Gardner, que habla de que nosotros tenemos capacidades más desarrolladas que otras, no es que no las tengamos, sino que tenemos capacidades más desarrolladas que otras, entonces hay gente que es más... la música se le da muy bien, y hay otra gente que la botánica se le da muy bien ¿cachai? Y es porque esa inteligencia está más desarrollada de antes. Y yo tengo la kinestésico espacial, que es la de la danza, la que ayuda a tener la... ubicar las cosas en el espacio ¿cachai? No sé, yo puedo caminar aquí por la casa, aunque esté todo oscuro, y sé dónde están las cosas ¿cachai? Y las ubicó en el espacio sin tener que ver po ¿cachai?, que un ciego sería espectacular po ¿cachai? como tener esa capacidad po, una persona que es ciega... y que la

desarrolla ¿cachai? si no la tiene la desarrolla por obligación, entonces sabe dónde está todo en su casa, y puede caminar tranquilamente, sin miedo a chocar constantemente po ¿cachai? Pero hay gente que no la tiene po, y está toda su vida tanteando las cosas para... aunque sea ciega ¿cachai? y conozca bien toda su casa, igual va con el bastoncito y tantea todo. Me ha tocado observar ambas cosas ¿cachai? **P.80** Entonces, dentro del oficio carnavalero ¿cachai? se combina todo. Se combina todo, lo que permite desarrollar desde diferentes puntos de vista lo mismo que estás haciendo ¿cachai? Entonces, cuando yo hablo por ejemplo de los figurines, le hacemos danza, le hacemos la danza junto con la música, desarrollamos el tema de la clave, y conjuntamente con eso, rítmicamente... **P.81** por ejemplo, cuando trabajo el ritmo, trabajo lo que sería la percepción. Cuando le pido que cierre los ojos, escuche la música, o le pido que cierre los ojos y le percuto en el cuerpo lo que tiene que hacer ¿cachai? de diferentes formas. Entonces desarrollo... tratando de buscar desde diferentes sentidos la misma enseñanza ¿cachai? Los sentidos, de diferentes inteligencias, se conectan para lograr ese objetivo ¿cachai? Entonces, quiero que aprenda, cierto movimiento, con cierto ritmo, y veo que la persona no está cachando nada, cambio la metodología ¿cachai?, todo lo que tenía preparado, y ya, entonces paramos aquí y vamos a cerrar los ojos, y vamos... ¡pa!, y pongo una clave, pongo una música o la hago yo mismo, con las palmas, con un palito, alguna cosa, y voy desarrollando, voy desarrollando, y después a las personas. Le tocó (golpes con la mano en su cuerpo). Y cuando cuesta eso, parto más a la base, entonces cierra los ojos y siente tu corazón ¿cachai? **P.82** En cierta forma, tú puedes... sí puedes concentrar la energía ¿cachai? si, no es que no se pueda hacer. Puedes concentrarlo todo en el cerebro, estar sentado y aprenderte cierto ritmo, cierta música, cierta cosa. Te lo puedes aprender. Pero cuando lo llevas a través del cuerpo, se graba en tu cuerpo ¿cachai? Entonces, lo primero que hay que hacer, es reconectar el cuerpo y la percepción que tiene ¿cachai? Sin eso perdemos la mitad. Perdemos tiempo, si lo vemos como en algo así eficiente y eficaz, digamos, perdemos tiempo ¿cachai?, porque tenemos que volver a rehacer, rehacer, rehacer, rehacer. Pero cuando desarrollamos con el cuerpo, junto con el cuerpo ¿cachai? hay muchos más canales que están fusionados. ¿Cachai? **P.83** Entonces fusiono a través del cuerpo, de las articulaciones, de la piel, de la vista si quiero mostrar un ritmo, que también lo uso ¿cachai? yo lo escribo, escribo las notas, o le escribo los puntitos para diferentes cosas y digo, no sé, la cueca, escribo del 1 al 6 y le digo dónde marca los tiempos. Y todo eso son diferentes metodologías que ayudan

a lo mismo ¿cachai? Hay gente que no lo entiende escuchándolo, entonces lo tiene que leer, entonces lo lee y lo entiende. Y hay gente que se lo haces en el cuerpo y lo entiende al tiro, pero le pones la música y no lo logra procesar. Entonces, es cómo ir combinando todas esas formas para llegar al ser humano, integral, completo ¿cachai? que aprende. **P.84** Cuando logras eso como que sube, que me ha pasado, como de empezar a desarrollar eso así, cómo usarlo, veo ese cambio, de aquí a acá al tiro ¿cachai? como un cambio mucho más rápido. Y eso me sirve mucho a mí en el colegio, por ejemplo, que me exigen metas en ciertas épocas del año y cuando ocupo eso, por ejemplo, el año pasado ocupé esa metodología ¿cachai?, de enseñarle al otro, de percibir. Entonces, ocupé diferentes inteligencias para llegar a lo mismo, que eran danzas folklóricas, entonces para llegar a lo mismo, diferentes metodologías, ocupe así, infinidad de metodologías, tratando de abarcar las diferentes inteligencias ¿cachai? y logré llegar con un producto súper bueno, en un tiempo súper acotado ¿cachai? Entonces, en 2 meses tenía a niñas bailando y disfrutando la música ¿cachai? Disfrutando la danza, disfrutando las letras, porque les enseñaba las letras de la música también, para que las cantarán. Entonces cantaban, tocaban, percutían ellas con las palmas ¿cachai? hacían palmas y bailaban. Todo en una misma presentación ¿cachai? Y fue así como ¡Wow! sí funciona ¿cachai? **P.85** Y bueno, claro, en el caso de los niños, es más... uno lo hace nomás. Si tú les explicas no lo van a entender. Un adulto no lo entiende, pero está dispuesto a hacerlo, digamos, que... sabe que está aprendiendo algo, y cuando uno es más empático en la forma de transmitir el conocimiento, la persona lo recibe también, y también se pone más receptiva. ¿Cachai?

Bastían: Claro. Buena. ¿Entonces tú crees que es muy importante la memoria corporal? Por ejemplo ¿Existe una memoria corporal?

E.1: **P.86** Existe la memoria corporal y creo que es fundamental. Creo que es fundamental ¿por qué? porque, cuando uno aprende a través del cuerpo, esa información pasa a través del cuerpo, la procesa, pasa al cerebro, así en lo inmediato ¿cachai? como ¡oh!, recibí esto, tuc ta ti ta, lo recibí, y después, lo puede desechar ¿cachai? la memoria a corto plazo la desecha digamos, la puede desechar po, y a la otra clase tú seguramente no te vas a acordar. Entonces si tienes una vez por semana, a la otra clase ya no te vas a acordar de eso, pero si tú le das, lo vuelves a hacer... vuelves a hacer eso y le agregas algo más, en dos clases más, la persona

ya va a tener eso, y lo va a tener porque lo sintió de una manera que no lo sentía. **P.87** Por ejemplo, si yo te hago a ti sólo la música, aquí mismo yo te digo apréndete esto, tan tirín tarán tirín tintín tirín tará tirín tintín ¿Ya? tú lo puedes recibir y decir “ya, me lo aprendí”, pero si yo se lo hago percudido en el cuerpo, y le tocó, no sé, la pantorrilla ¿cachai? y le tocó la pantorrilla, y le aprieto la pantorrilla ¿cachai? y le toco la pantorrilla, y le aprieto la pantorrilla, en ese ritmo, la persona va a decir “cresta huevón, me acordé de que en la pantorrilla me tocaba, ¿cómo era que me tocaba?” y el cuerpo se acuerda ¿cachai? Entonces, es muy posible, si no tiene un acercamiento a la música ni nada, que no se acuerde exactamente cómo es, pero se va acordar mucho de cómo es eso. Entonces, cuando lo vuelve a escuchar, se va a acordar inmediatamente. ¿Entiendes? **P.88** Como que de ahí esa... de ahí la finalidad que también tengan... de ir innovando como en la forma de educar o de transmitir el conocimiento, ¿cachai? como, innovar en la forma de transmitir el conocimiento, no solamente hablando y escribiendo se aprende ¿cachai? o viendo en una pantalla, sino que es fundamental a través del cuerpo. **P.89** Y por eso yo ahora estoy para la cagá, porque... disculpa que diga la cagá... pero estoy para la cagá, porque, claro, me piden hacer clases en línea, y yo no puedo hacer clases en línea ¿me entiendes? porque no puedo... o sea sí, la persona algo va aprender de eso, pero todo el conocimiento extra que tiene que tener que es presencial, es físico, es de contacto ¿cachai? de la per... es como, cómo está la voz en ese momento, cómo está la gente en ese momento, cómo se va moviendo, que tiene que ver con esto que te decía antes que... de la planificación ¿cachai?, o sea que mi planificación es no planificar ¿cachai? porque en el momento pasan cosas, y si tú vas con... **P.90** en el caso del colegio, digamos tú vas... que sí tengo las planificaciones obviamente, pero si tú vas viendo cómo va progresando, los niños no van así, no van un escalón así subiendo, los niños van así, tac tú, bajan, ti ta tu, porque van para todos lados, digamos, porque el cerebro... están en todos lados ¿cachai?, el cuerpo está todo... todo lo quieren conocer, todo lo quieren ver, todo lo... ¿cachai? Entonces, uno no puede ir planificado pensando en que le quiere enseñar una danza a unos niños en el colegio, y no pensando en que es posible que quiera hacer miles de otras cosas más aparte de bailar, y te estoy hablando de una hora de clases, no te estoy hablando de todo un día de clases, no po, en una hora, o en media hora, o en 10 minutos, un niño quiere hacer 50 mil cosas ¿cachai? Entonces claro, tú se las puedes prohibir para que se concentre en hacer eso, en hacer lo que tú quieres que haga, pero el niño no va a estar

receptivo a aprenderlo. ¿Cachai? Lo que es más, va a odiar lo que tú le estás enseñando. Y lo que tú... ¿cachai?... (Risas).

Bastián: Después no va a querer hacer nada más.

E.1: **P.91** Exacto. Entonces claro, por ejemplo, yo que transmito folklore ¿cachai? (...) yo voy y le transmito folclor a la gente, ¿cachai? claro, cuando te... ese conocimiento, esa enseñanza ¿cachai? Y yo lo único que he tenido, en la vida, son comentarios de gente que odia el folclor. ¿Cachai? Y yo quiero transmitir el folclor, yo no quiero que la gente odie el folclor po, si no... mi pega no es que la gente odie el folclor, mi pega es que la gente ame el folclor ¿cachai?, y lo quiera, y lo sienta parte de su vida, y que si se le ocurra bailar una cueca cuando la escuche, o escuche otra danza y se la sepa, y la quiera bailar en cualquier... en una fiesta ¿me entiendes? en una reunión familiar en una... esa es la labor ¿cachai? de como... mía, **P.92** si me dices así como, ¿profesor de folclor? ¿si yo soy profe de folclor? Hago eso ¿cachai? Yo no me... mi fundamental no es enseñar los pasos ¿cachai?, la cuadratura de eso, es enseñar la esencia, las ganas de que el folclor perdure en el tiempo, y que, ojalá, rebrote quizás en algo más nuevo, no sé, pero rebrote ¿cachai?. No sé, se las danzas de Chiloé, que están perdidas, ya extintas, sólo son representaciones, cómo lograr que esas danzas dejen de ser representaciones y vuelvan a ser parte del hacer de la gente ¿cachai?, del hacer habitual.

Bastián: Oye Jaimito, ya... vamos...

E.1: Sí, estamos.

Bastián: Sí po. Oye, gracias por tanto. Muchas gracias.

E.1: Lo que necesite hermanito.

En el minuto 1:17:30 termina la entrevista.

8.1.2 Entrevistado 2.

La entrevista comienza en el minuto 1:30

(E.2)

Bastían: ¿Qué entiendes por comparsa carnavalera?

E.2: **P.1** O sea, para mí, siempre hablando como desde mi experiencia, para mí la comparsa carnavalera, bueno, es un proceso de, podríamos llamarlo, de hibridación. Por lo menos lo que pasó en Chile, donde engloba, bueno, un colectivo de gente que hace danza. Está la banda, puede haber figurines, zanquistas, dependiendo de la comparsa. Y bueno, es un colectivo que en realidad engloba todo esto. La gente también que se va uniendo a estas comparsas, llámense malabaristas, gente del circo teatro, bueno, tamborileros, hay comparsas que no tienen bronces por ejemplo, y es un bloque que avanza en un espectro callejero, en un contexto callejero y de carnaval. No sé si precisamente dentro como del contexto de carnaval, pero si en una fiesta popular. Una fiesta popular callejera podría decirse. **P.2** Eso es lo que más o menos yo visualizo por comparsa, y en base a las experiencias que he tenido con algunos colectivos, bueno con la escuela, con la Chinchintirapié y otras agrupaciones. Porque uno también igual es un poquito mercenario con estos temas, no te casas solamente con un puro grupo, siempre estás invitado a otros lugares, a otros colectivos, y en realidad hay comparsas que se establecen de alguna forma, que son más organizadas y creo que hay otras que son un poquito más improvisadas, que responden a esta cosa como de la espontaneidad del momento, o del contexto o de la localidad. Eso es lo que más o menos entiendo yo por comparsa.

Bastían: Lo siguiente sería ¿cómo ha sido tu experiencia en las comparsas carnavales?

E.2: **P.3** (Risas) Bonita pregunta. Bueno mi experiencia es bien relativa igual. Es bien relativo porque hay momentos y momentos, y han habido momentos que pareciera que dentro de la precariedad más absoluta se generan esos procesos de alquimia que se transforman las cosas, que se transforma todo. **P.4** Por ejemplo, hubo un carnavalito, en volcán creo que fue, que participamos con la escuela, y en este carnavalito, uno va por supuesto con la intención de entregar, de compartir, pero no se imagina lo que va a pasar, nunca se sabe lo que va a

pasar en un contexto carnavalero o de comparsa, siempre todo es muy incierto, y esa también es una riqueza que yo la valoro mucho, entonces habían unos... íbamos pasando, me acuerdo que hacía mucho calor y las calles eran muy chiquitas, los pasajes eran muy angostos, entonces recuerdo que, claro uno empieza a oler ya con el tiempo los lugares donde culturalmente o socioculturalmente viven esta precariedad, entonces íbamos pasando por ese pasaje y hacía tanto calor que la gente empezó a sacar las mangueritas (gesto de agua cruzándose con las manos) como de las rejas de los pasajes y se formaban como unos cruces de agua que obviamente envolvían a esta atmósfera carnavalera y tocando así y con el agua encima, fue uno de los momentos, o sea para mí, en base a mi experiencia, más maravillosos, uno de los momentos. He tenido hartos momentos, pero yo creo que ese es notable. **P.5** Es notable porque dentro de toda esta precariedad, podría llamarse así, se genera esto, que es como la flor de loto, que en medio de todo este pantano de situaciones adversas, se genera esta luz, se genera esta florcita que crece y da brillo, y me acuerdo que era súper entretenido porque habían unos cabros chicos, no sé si viste la película “Ciudad de Dios” ¿te suena un poco?

Bastián: Sí.

E.2: Te acuerdas que habían unos chicos que eran puros enanos como de entre 6 y 10 años que siempre andaban peluseando, entonces había uno de los cabros chicos que me trataba de tirar el instrumento ¿me cachai? y yo como con la actitud corporal del figurín como que lo correteaba con una varilla y el cabro chico se reía. No, era como muy insólito, todo muy surrealista. **P.6** A veces hay momentos dentro de la experiencia carnavalera que son dignos de un libro de García Márquez. Es realismo mágico, tú te topas con situaciones y cosas que es muy realismo mágico, que nunca te esperaste de eso, pero ocurrió y así es nomás po. No tiene mayor explicación. Eso es como, bueno, una de las experiencias. Sí, han habido varias, pero esa yo creo fue notable. Fue muy bonito, muy bella.

Bastián: Bueno yo acudí a ti porque me nombraron en algún momento que tú eras parte de la... fuiste parte del comienzo de la Chinchintirapié y ayudaste ahí a formar algunos procesos de los ensambles según entiendo.

E.2: **P.7** Sí, y colaboré yo en ese tiempo. La idea, claro, era tratar de generar un bloque, porque todo era como muy, no improvisado dentro de la escuela, si bien el concepto de

escuela uno lo tiene como la escuelita, acá en esta escuela íbamos todos a aprender. Todos además de entregar aprendíamos mucho, porque ese espejeo también que tú tienes con tus pares, no solamente músicos, sino que amigos, actores, gente que nos conocimos en esa primera generación, se daba mucho eso transversal de compartir el conocimiento, de ayudarnos, de compartir guías, libros, música, etc. **P.8** Entonces dentro de ese proceso y yo traté de alguna forma, porque a mí siempre me ha interesado mucho el espacio de la feria, creo que la feria es una instancia muy interesante donde aún se conserva eso como, no sé cómo llamarlo, pero eso como muy esencial que tiene que ver con el hablar, con el sentir, con ese diálogo popular, que está muy presente dentro de un pueblo chileno, latinoamericano. Entonces a mí me llamaba mucho la atención la feria por esas atmósferas sonoras también y que tiene que ver con esa como idiosincrasia del chileno, que el chileno es como cuentero. Tiene como esa cosa poética, que habla mucho y te puede llegar a seducir con eso. Entonces siento que esa picardía que tiene el chileno, sobre todo en los pregones cuando los compadres de la feria gritan. Por ejemplo, había un pregón que decía “¡choclos para la amante! ¡choclos para la amante!” gritaba. Y un día una amiga, andábamos por la feria iba y se le acerca y le pregunta al tipo, y le dice, “oye, pero ¿cómo choclos para la amante?” “¡Para la mantequilla pues señora!” y se arma como la risotada. Entonces eso a mí me llamaba mucho la atención. Siempre, siempre como esa cosa de transformar que engloba una cosa como media picaresca. **P.9** Entonces, bueno, dentro de ese proceso se me ocurrió el tema de la feria y llevar la feria por supuesto al ensamble y también que aflorara lo, podría decirse, ese lado como salvaje del carnaval. Siempre me ha interesado mucho eso, como que esté presente, porque más que estructura me interesa como romper un poco las estructuras. Las estructuras rítmicas, las estructuras melódicas, llámalo como quieras. Entonces sentía que había que de alguna forma chasconiar esa parte como de los bombistas, chasconear esa parte como de las estructuras, y el carnaval por supuesto fuera más libre, fuera más libre y esa parte salvaje de la percusión, que por supuesto el percusionista es un tipo que tiene una capacidad de poder abarcar muchos mundos. **P.10** Entonces esos mundos, bueno pueden ser la prolijidad, puede ser la parte del estudio, puede ser lo mecánico, lo rítmico, lo relojito, siempre el percusionista es como bien relojito, pero a mí no me interesaba tanto eso, me interesaba la otra parte que tiene que ver con lo performativo, que tenía que ver con el salvajismo, como, cómo adaptamos esa parte más teatral y llevarla a la percusión, y por supuesto que se generará esa trenza rítmica con

los chinchines, con los bombos, entonces esa fue como la cosa que me sedujo un poco, de hecho, bueno, cuando hacíamos los pasacalles, yo era como un tipo de ekeko con un mar de sonajeros, qué sé yo, par de campanas, claves, andaba con unas ollas. Y le pegaba las señaléticas de estas cuestiones del tránsito, de las huevadas de los postes, qué sé yo. Entonces de alguna forma se generaba algo ahí que no era mi intención de que fuera violento, sino que fuera diferente, que generara algo potente. Que también, bueno, tiene que ver con la personalidad de cada quien. Hay gente que igual es más piola, pudo haber hecho otra cosa, pero a mí me llamaba la atención eso. Mezclar los mundos, mezclar este como realismo mágico, con el salvajismo, con la pasión, con esta cosa media teatral también, y llevarla a los bombos, y que por supuesto los bombos, los chinchineros tuvieran ese complemento rítmico.

Bastían: Otra pregunta ¿qué importancia crees que tiene el cuerpo en la educación rítmico musical?

E.2: P.11 O sea, es fundamental. El cuerpo yo creo que es algo que, de alguna forma, bueno los músicos vivimos un poquito en el desamparo de eso, pero la gente que ha tenido la posibilidad de hermanarse un poquito o de juntarse con estos tipos del teatro, estos tipos del teatro a uno le enseñan mucho, uno aprende mucho con el tema de la corporalidad. Creo que es fundamental porque en base a tu actitud corporal tú vas a tratar de expresar algo. Y que expresas, bueno, lo que nos pasa y vivimos todos los días nomás. Expresas descontento, expresas rabia, expresas dolor, expresas alegría, expresas muchas cosas. **P.12** Entonces en base a ese trabajo corporal que, por supuesto uno tiene que realizarlo, a veces uno se pone medio flojito para esas cosas, pero igual de alguna forma tratas de ser o intenta ser disciplinado. El trabajo corporal para mí es algo muy importante, de hecho, a veces no es tan compatible con el desorden este carnavalero, porque se chascone todo con el carnaval, pero sí es importante tenerlo presente. O sea, si sabes que te vas a tomar 40 piscolas y al otro día tienes que carnavalear, y tienes que salir a tocar, te vas a tomar 20. Te tomas la mitad. (Risas).

Bastían: Claro.

E.2: Pero hay muchos que eso no lo tienen claro, se toman igual las 40.

Bastían: Si po, es un ámbito super fiestero también.

E.2: P.13 Dentro de esas fiestas se tiende mucho a descuidar esa parte, pero uno de alguna forma, como yo en mi vida estuve como expuesto a estos tipos del teatro, y a otras tendencias también, y aprendí mucho que había que cuidar el cuerpo porque uno trabaja con el cuerpo, entonces diferentes técnicas me ayudaron, y no tan sólo como del tema de la expresividad con el teatro, si no que el chi-kung por ejemplo, hay unas cositas de yoga también que por ahí me aprendí, y por aquí por allá uno va recopilando, si al final estos son como, cada conocimiento es como una naranja. Tú agarras la naranja, y la exprimes, y le sacas todo lo que te sirve y ahí ya no te queda más y agarras, la dejas por ahí y te vas a otra, entonces creo que es súper importante estarse nutriendo, nutriendo el cuerpo. **P.14** Y no tan sólo con la técnica que te entrega la academia con el tema de la percusión, porque la academia te entrega una cosa, pero los maestros y el aprendizaje popular que uno adquiere en otros lados es otra cosa. Yo creo que se complementa igual, por supuesto. sin tirarle la... (risas y gesto con la mano hacia afuera) porque igual yo soy medio punky a veces, como que la academia me (gesto con la mano sobre la cabeza) me deja un poco chato. Claro, igual uno dentro de esa rebeldía, no pesca mucho la academia, pero si, igual tiene que escuchar, cuando hay que escucharla hay que escucharla, y a veces tratas de complementar esos aprendizajes. Son fundamentales, son muy importantes.

Bastían: Oye, otra pregunta ¿Dónde y cómo aprendiste lo que has enseñado en estos espacios?

E.2: P.15 Mira, principalmente, yo me considero más autodidacta que de academia. Mi paso por la academia fue un accidente así (risas) bien extraño. Fue como muy fugaz y muy extraño. Y principalmente han sido maestros. Más que academia yo valoro mucho más el aprendizaje del maestro, porque creo que hay una diferencia que se produce en esa instancia donde se encuentran dos seres y uno le transmite al otro por supuesto lo mayor de sí, lo mejor de sí, cosa que no se produce mucho en la academia porque, por supuesto, hay un colectivo de gente y el profesor se limita un poco a ciertas cosas. En cambio, en la otra parte, del aprendizaje popular, o el aprendizaje podría llamarse “informal” hay una totalidad que puede ser descubierta, se descubre a través de ese encuentro. Y es un encuentro que no es tan solo alumno-maestro, sino que es un encuentro bien importante, porque es como un encuentro de dos almas, que de alguna forma se espejean, se espejean y se comparten mucho. **P.16** Por

ejemplo, en lo que aprendí con el Pepa, con Pepita que tú sabes, ya que está en el cielo, el chinchinero, el más grande de todos los tiempos. Con el Pepa yo aprendí algo muy importante, que no sé, no quiero desvalorar el tema de la academia, pero por ejemplo con este personaje que es un personaje con una riqueza descomunal, siendo analfabeto incluso, me entregó a mí una parte, que es un oro que yo atesoré mucho, y tiene que ver con esa capacidad de alquimia, con la capacidad de transformar la nada en todo. Porque te digo esto, porque el Pepa... por ejemplo, una vez llegue y tenía una vasija, un recipiente como con un par de palitos de helado, y uno dice estos son un par de palitos, es una huevada nomás, y le pregunto, le digo, oye pero qué es lo que es eso. Grasa. Y le digo ¿grasa? pero como si uno la grasa la conoce como en otra textura, como la típica grasa que uno compra en la ferretería, y esta grasa, claro, tenía como otra textura, era como más oscura y era diferente. Y me dice “no si la sacó de los camiones” “¿Cómo?” le dije yo, “¿de qué camiones?” “No po, si por eso yo ando con los palos de helado, si yo raspo los...”, has cachado que los camiones en la parte trasera antes del acople, o sea, tú sacas el acople y queda el trailler ¿verdad? con la colita, entonces arriba de ese trailler, arriba de esa cola queda como un plato, que es como una especie de U al revés, un plato, y de ahí el Pepa raspaba la grasa (risas), porque no tenía para comprar grasa, o a lo mejor tenía, pero no quería gastar plata en comprar grasa. Uno la compra, o la compraba, porque no se te ocurría ¿cachai? Entonces, esa situación mezclada con miles de otras situaciones que tenía que ver con eso como de agarrar esa precariedad y transformarla en algo, en una totalidad, eso es maravilloso, Yo siento que dentro de mi aprendizaje eso fue fundamental, porque a veces de cosas muy simples, de cosas muy precarias, de cosas muy básicas, tú las agarras y las puedes transformar en algo muy bello. Esa capacidad de alquimia para mí es maravillosa.

Bastían: Sí, grande el Pepa, yo lo he escuchado nombrar por mucha gente. No lo alcancé a conocer desgraciadamente, pero he visto a su hijo y para mí es un honor saber de un ser tan maravilloso, que le enseñó a tantas personas.

E.2: P.17 Él era un ser... un tipo muy querido, un tipo que tenía ese poder, esa capacidad de transformar, de utilizar la alquimia. Yo creo que un artista, un músico, o una persona que vive y está vinculado al arte tiene que despertar esa capacidad, eso es muy importante. De agarrar algo poco, y de transformarlo en mucho. Porque eso se da, o sea se da de hecho en

muchos carnavales, en muchas comparsas, en muchos colectivos en Santiago, y bueno, en otros lugares también de que lidian, están lidiando todo el rato con esto de que no hay recursos, pero lo que hay, hay que transformarlo y convertirlo en algo bello para poder entregárselo a un otro, entonces creo que eso es fundamental, es muy importante tenerlo presente, o sea, más que presente, es como hacerlo consciente, hacerlo consciente y poder transmitirlo.

Bastián: Volviendo un poco al tema de los ensambles, y quizás de otras comparsas carnavaleras en las que hayas estado, quería preguntarte ¿qué tipo de actividades rítmicas musicales se dan en estos espacios?

E.2: ¿Pero con respecto a qué?

Bastián: A las comparsas carnavaleras principalmente.

E.2: **P.18** Las actividades en las que yo he... es que yo partí con las batucadas en los años 90. Yo me he dado hartas vueltas por diferentes ritmologías, y en las batucadas me acuerdo que principalmente era el tema de agarrar los ritmos del Brasil y trabajarlos, por supuesto había ritmos como la levada, habían ritmos como el baión, habían ritmos como la samba reggae, yo, cuando aprendimos, por ejemplo, voy a ir como por quintal de harina a otro quintal, parto con las batucadas primero, entonces de alguna forma se aprendían esos ritmos y después de esos ritmos había que hacer algo más, entonces después de la samba, después de la samba reggae, etcétera, empezamos a explorar otras cosas, porque es como el tema de las naranjas, ya cuando se te acaba algo, tú exprimes y ya tienes que irte para otra. Entonces como estaba muy latente en ese tiempo el tema del Brasil tratábamos, de alguna forma, de buscar otros referentes. **P.19** Bueno, de ahí pasó... yo me fui al afro, toqué mucho tiempo percusión africana, y en el afro no ocurrió mucho eso de la exploración. Después del afro toqué un poco de folklore, y en el folclor, en ese pasaje del folclor llego al chinchín. Llego al chinchín por mi gran amigo Pavel Aguayo, compañero... fuimos compañeros de banda, de colectivo, de escuela, y él en una conversación en la casa 5 de abril, fue como el año (risas), fue hace mucho, se me va a caer el carnet aquí, fue como en el año 97 98, no recuerdo bien, tiene que haber sido por ahí, 97, 98, y me menciona el tema del chinchín, y ahí bueno ahí se producen momentos como de enamoramiento, al final como que un percusionista, todas estas ritmologías son como medias pololas, después terminas, la abandonas te vas a

otra ¿cachai? entonces con el chinchín fue un tema de enamoramiento y empecé a investigar. Me acuerdo que fuimos a La Bandera, a Santa Rosa como por el 26, 27, fuimos a la casa de los Casanova. Tengo un hermano que trabaja audiovisual, un poco de cine, y me acuerdo que hicimos unos registros de fotos, etcétera. Yo quedé tan prendido con el tema como del chinchín que empecé a investigar a investigar, hasta que llegue en la calle, siempre como en la onda callejera, en la calle conocí al Churrete, que era el Jorge, el hermano del Pepa, y yo como que me empecé a pololear al churrete, sin cachar muy bien qué es lo que hacía el Churrete, porque yo lo vi con un bombo y dije “ah este es chinchinero ya bacán, sigámoslo”. Hasta que un día le pregunté si me podía hacer clases. Y me dijo “no, sabís que yo no hago clases, no estoy ni ahí con esa hueá, pero sí habla con mi hermano.” Y ahí llamo al Pepa, y en ese tiempo, claro, iba a clases allá cuando vivía en el campamento, después se cambió para el otro departamento, bueno, donde vive ahora la Lola, vive el felipito creo, porque el Chipilín está en otra parte, que ahí no quiero mencionar. Y de ahí, bueno, conocí al Pepa, y bueno, de ahí empieza como ese tema del enamoramiento hacia esas ritmologías, y ahí empecé como bueno, a desarrollar el chinchín, las ritmologías del chinchín, foxtrot, el vals... me llamó mucho la atención una vez que un amigo, Chucho, trompetista, llegó con un cachimbo, entonces me decía como es el ritmo “tá tá tá, así es el ritmo, pero métele poh huevón”, ya y ahí se me ocurrió algo y al final salió como una ritmología que es como... como un paso medio tanguedo, tiene una onda así bien especial. **P.20** Y bueno de ahí el chinchín, de ahí hubieron unas clases de batería, qué sé yo. Y de ahí es la exploración que tiene que ver con la otra parte. Tiene que ver con la parte ya no tan salvaje, esta como del chinchín, sino que un poquito más de introspección, más teatral, que tiene que ver con los lavatorios con agua. Y ahora bueno, toco el chinchín, pero también estoy explorando otras cosas, meto darbukas, cajón peruano y todos estos elementos que tienen que ver con otros sonidos y con otras atmósferas sonoras. Como el lavatorio con agua, que a mí me llama mucho la atención eso porque es un juego, es un juego, siempre lo veo desde el punto de vista del juego, la percusión y las ritmologías también.

Bastían: ¿A qué te refieres cuando dices ritmología?

E.2: **P.21** Son diferentes patrones. Patrones que están en 12 octavos, en seis octavos, en cuatro cuartos. Por ejemplo, hay una ritmología con el chinchín, que está como en un ritmo

de festejo ¿cachai? Entonces fuimos adaptando cosas. Con challa carnavalito también hicimos un trabajo ahí de exploración. Exploramos desde la melodía hacia el ritmo y desde el ritmo para la melodía ¿cachai? Y fue como un viaje así bien extraño, bien loco (gesto con las manos hacia los lados) de explorar. Cuando se pedía algo de la melodía el chinchín tenía que aportar con el ritmo, y al revés también.

Bastían: Yéndonos al ámbito más colectivo ¿Cómo influyen las actividades rítmico musicales en los procesos colectivos?

E.2: P.22 Buena pregunta. Mira yo creo que los ritmos, por lo menos cuando se empieza a dar, o esa idea o noción que uno tiene de como influyen los procesos de los colectivos y el carnaval, creo que es una cosa que confluyen muchos, muchos ritmos, pero principalmente desde los ritmos brasileños, después se empiezan a dar los ritmos que vienen por ejemplo del norte, y ahí se produce un fenómeno muy bonito porque se genera como una hibridación de ritmologías y una mezcla de tambores y de gente que iba a hacer diferentes tipos de expresión a las comparsas y al carnaval, porque se empiezan a juntar, por ejemplo, en el carnaval de La Pincoya, estaban los cabros, los batuqueros, y estaban los cabros por ejemplo como de Cerro Negro creo, y la otra gente que hacía por ejemplo ritmos de la tirana, entonces se juntan y ya no podían estar por separado, había que hacer algo como para poder estar juntos y presentarse, por supuesto, en estos espacios de calle. Entonces es súper interesante ese fenómeno como de hibridación, como cómo se genera esta mezcla de tambores, de ritmologías que venían del Brasil, otras del Norte y se genera eso, se genera como ese espacio donde confluye todo esto. **P.23** Luego llegan los malabaristas... hablé el otro día con un amigo malabarista, me dijo “hueón, si yo estuve en ese primer carnaval donde hubieron los apagones”, por ejemplo, “en la población, en Patria Nueva 1 en la 2, y nosotros fuimos invitados y andábamos con nuestros artilugios, nuestras cosas de los malabares, con fuego”, ellos prendieron los fuegos e iluminaron el carnaval. Entonces son procesos casi mágicos donde se encuentran como por accidente estas ritmologías y dan paso por supuesto a estas comparsas después que van a interpretar un solo ritmo o dos ritmos. **P.24** Bueno, con la Chinchintirapié era el ritmo, podría decirse base, los ritmos pilares fundamentales, eran el foxtrot, la cumbia, el vals y ahí fuimos agregando un par de ritmos más, pero principalmente era eso. Entonces de alguna forma en la escuela, con la Chinchín estoy hablando, creo que se

empieza a generar como éste llámese carnaval o expresión callejera, donde el chinchín era el protagonista, el chinchín con sus ritmos matriz era el protagonista y en base a eso se creaban por supuesto los cuadros de danza, se creaba el trabajo de los figurines, se creaban y se acoplaban las melodías. Y eso, bueno, tuvo una replicación importante, porque después de eso salieron hartos grupos y mucha gente que quería aprender el chinchín, mucha gente que quería aprender estos ritmos matrices, y mucha gente que también después exploró y generó otros ritmos. Entonces yo creo que eso fue importante igual, ese trabajo, bueno, con la Chinchín y todo eso.

Bastían: Yendo hacia un ámbito un poco más específico ¿cuáles son los objetivos colectivos que se buscan alcanzar a través de las actividades rítmico musicales?

E.2: P.25 Bueno, los objetivos colectivos siempre están como muy vinculados, muy ligados a la contingencia. Los objetivos siempre, creo yo, nacen desde las mismas inquietudes de la gente, y eso está muy conectado también con situaciones de contingencia, situaciones sociales, socioculturales, situaciones de incomodidad el ciudadano, situaciones que te pasan todos los días. Las mismas injusticias, las mismas cosas que están patas para arriba en los gobiernos, las mismas desigualdades, los problemas de salud, de vivienda, de educación. Yo creo que parte de eso. O por lo menos con la escuela siempre tratamos de reflejar estas dificultades, llámalo así, y tratar de expresarlo por supuesto en la calle en clave de fiesta (risas) podría llamarse, pero nacían como de esas inquietudes, de cosas que nos pasaban a nosotros mismos, y que le pasan a todo el mundo por supuesto, que tiene que ver con eso. Tiene que ver con las desigualdades, tiene que ver con expresar... ¿cuál es el objetivo, me dices tú? El objetivo es muy simple, expresar su descontento. Expresar tu dolor y poder expresar en clave de fiesta en la calle, en ese espacio popular, lo que te está pasando. **P.26** Creo que, si hiláramos un poquito más profundo dentro como de una psiquis de cada carnavalero, cada gente que va a las comparsas... igual voy a hablar como de mí, pero creo que a muchos les pasa. Creo que dentro, en el fondo de su alma, cada carnavalero tiene una parte oscurita, media depresiva, que de alguna forma la quiere iluminar en el carnaval. Quiere iluminarla, quiere decirla, pero no puede porque no encuentras la instancia, no encuentras la atmósfera, no encuentras el escenario. Entonces de alguna forma la persona que va al carnaval, que va y asiste a la comparsa, yo creo que muchos tienen eso. Por lo menos yo creo

que yo la tengo, tengo esa parte como en el inconsciente, en lo más profundo del inconsciente o del alma, que es un poquito depresiva, que es un poco oscura. y quiero iluminarla, y no encuentro mayor cosa o instancia que el carnaval para poder decirlo, o para poder iluminarla. Entonces creo que es eso.

Bastián: ¿Como una especie de catarsis podría ser ¿no?

E.2: P.27 Sí, yo creo que el carnaval es un catalizador que de alguna forma transforma la pena, transforma nuestros dolores en luces, en libertades, en deseos, en sueños. Porque también dentro del carnaval hay muchos sueños. Lo que tú me dices, cuál es el objetivo dentro de cada comparsa, cuál es el objetivo final, yo creo que es eso, expresar su descontento, expresar tus sueños, expresar tus ganas y esa pena que tienes en lo más profundo del corazón, o del alma, o de la psiquis, llámalo como quieras. (Risas)

Bastián: Bueno ya son las 3, pero ¿podemos seguir?

E.2: Sí, Dale. Yo me apasiono igual, perdona si me apasiona un poco. (Risas)

Bastián: No, tranqui, si de eso se trata. Una pregunta que tiene que ver con el oficio carnavalero ¿qué es para ti el oficio carnavalero y cómo se relaciona con lo educativo?

E.2: P.28 Ya, bonita pregunta. Mira, el oficio carnavalero, se supone que uno como artista o como una persona que expresa algo, su momento cúlmine, si tú eres músico, por ejemplo, tu momento cúlmine de tu trabajo, es llegar al escenario ¿verdad? se supone. Tal vez para otros músicos el momento cúlmine o del clímax es otra cosa, pero para muchos, o para un pintor por ejemplo el momento climático de ese pintor es compartir su obra. Es compartirla en una exposición, es compartirla en una galería de arte, es compartirla en un salón, se entiende ¿verdad?

Bastián: Sí.

E.2: Pero creo que para llegar a ese momento cúlmine de estar arriba del escenario hay un proceso muy muy bello, que tiene que ver con, por lo menos en el mundo del carnaval, hay una cosa que desaparece ese clímax y desaparece esa noción de artista escenario acá arriba y público acá abajo. Entonces esa dimensión de espacio tiempo en el carnaval tiende a desaparecer, desaparecen los egos, entonces ¿cuál sería el momento cúlmine para un

carnavalero dentro de la atmósfera de carnaval? Es muy simple. **P.29** Un amigo mío antropólogo y payaso también me dijo un día “mira, yo creo que la risa es la expresión más linda de la vida”. Y yo lo quedo mirando así, como que me reí un poco. “Sí, puede ser”. Y ya después como de 20 años de recorrido como por espacios y dimensiones carnavaleras, claro, este loco tenía razón porque, como desaparecen los egos, tú ya no tienes el escenario ahí, pasan situaciones como muy espontáneas, y situaciones que pueden durar un segundo, pero ese segundo es el néctar, es el oro de toda la cuestión, porque cuando tú miras a una persona en el carnaval y esa persona se ríe, y tú te ríes, ahí se genera un momento mágico, donde se produce una doble felicidad, es doble alegría, entonces eso se potencia y crece como un fuego, crece, crece, crece, crece, crece. Indestructiblemente, crece. Entonces, bueno, ese es un punto, y yo creo que hay miles (risas), podría estar toda la tarde aquí hablándote, pero voy a acotar igual, voy a resumir un poquito más. Ese es uno de los puntos, cuando encuentras con un otro y esa persona te responde la sonrisa. Ese momento para mí es mágico, creo que es una de las magias del carnaval. **P.30** Bueno, yo creo que también dentro del proceso de aprendizaje es muy interesante el proceso de la preparación para ese carnaval, porque la preparación es un espacio muy complejo. Es simple, pero también es complejo, donde hay que resolver muchas dificultades, hay muchas dificultades y hay que resolver muchas cosas, porque, por ejemplo, llegó este mono con el vestuario que se le cayó la lentejuela, y siempre en los carnavales hay uno que se le salió algo al vestuario, y están cosiéndolo apurados, pero además de eso hay un montón de cosas que hay que conseguirlas, y qué pasa cuando no tienes plata para conseguir eso, tienes que ingeniártelas. Y así es como se hacen las completadas, se hacen los bingos, se hacen las miles de fiestas y cuestiones como para prepararte para el carnaval. Ese proceso de aprendizaje, como colectivo, es muy bello. Donde hay que ponerse de acuerdo, donde hay que gestionar muchas cosas, y también tienes que tomarle parecer a un otro, porque no estás sólo. Entonces tienes que tomarle el parecer al otro y ponerte de acuerdo con un otro, y ahí, claro, entran en juego varias cosas. Y de ahí, bueno, se generan discusiones. Siempre hay discusiones, si eso es inevitable. Pero los puntos de entendimiento y de encuentro, donde confluyen estas ideas, es mágico. Es mágico. Creo que esos procesos de aprendizaje son muy entretenidos, son muy valiosos, y muy bellos también, porque tienes que lograr sortear todo esto que en algún momento... ¿te acuerdas que en algún momento hablamos del Pepa? de transmutar esta energía, se tiene que producir también allí en ese

momento donde tú utilizas tu mayor capacidad de alquimia, para transformar ese poquitito que tú tienes en algo maravilloso, en algo bello que después, por supuesto, se lo vas a compartir un otro, a la gente, a los que van a presenciar el carnaval.

Bastían: Continuando con estos procesos, estas cosas que se dan internamente en y para el carnaval, también quería preguntarte ¿cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios?

E.2: **P.31** Cómo se aprende. Dentro, yo creo, del proceso de aprendizaje del carnaval, hay saltos cuánticos que se pueden vivir. Porque la academia te dice una cosa, te dice “tú tienes que hacer... mira, para llegar al número 5 tú tienes que hacer 1, 2, 3, 4, 5”, pero en esos procesos hay una magia que tú te puedes saltar ciertos pasos. Entonces, no sé cómo explicarlo técnicamente, pero sí hay gente que da saltos cuánticos, y ese proceso de saltarte el 2, el 3, o el 4, es un proceso mágico, que no se da, creo, en otros espacios. **P.32** Es que es tanta las ganas, ahora le encuentro razón y sentido a lo que decía la Violeta. La Violeta decía, más puede... o sea lo que no puede... ¿Cómo era lo que decía? ¿Lo que no puede el pensamiento lo puede el saber? Creo que era así ¿o no?...

Bastían: Claro, dice lo que no puede... lo que puede el sentimiento...

E.2: ¡No lo ha podido el saber!

Bastían: Ese

E.2: (Risas) Ahí está. Lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber. Entonces, esas palabras de la Violeta a mí me resuenan mucho, porque le encuentro sentido, porque, claro, tienes un paso del 1 al 8, y hay monos que van al carnaval y en estos procesos educativos, y se saltan el 3, el 4, el 5 ¿cachai? y uno dice, a ver y ¿por qué este mono se saltó este paso sí tenía que hacer el cuatro y el cinco? ¡Ya!, ¡se lo saltó no más! ¿Y cómo te explicas eso? No lo puedes explicar. Si llegara un académico aquí y te dijera “oye y ¿porque te saltaste el cuatro y el cinco?” y el otro mono, el que está aprendiendo le dijera “no po, se me dio la gana y me lo salté, y ándate a la chucha” (risas). **P.33** Es como un poco esta analogía del pololo. No sé si tú ubicas el pololito este, el chiquitito, que es un insecto muy chiquitito, que es como gordito, que tiene las alas muy grandes. Si llegará un ingeniero aeronáutico y le dijera a ese pololo sabes qué, tú no puedes volar”, y el pololo lo queda mirando y le dice “¿y porque?” “¡no! - le diría el ingeniero - porque tus alas proporcionalmente son muy chicas, y tú tienes

el cuerpo muy grande”, y el pololo lo queda mirando y le dice “no po, es que yo no sé esa hueá, yo vuelo nomás” (risas). ¿Cachai? es como un poquito de eso, como para que se entienda la analogía. **P.34** Hay procesos mágicos dentro de las comparsas y del carnaval porque la gente tiene muchas ganas, tiene muchas ganas de aprender, tiene muchas ganas de expresar, y va con pasión, va con todo su ser, va con el corazón, y te saltas. Te saltas pasos. A veces, claro, hay gente que los sigue al pie de la letra y hace el 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, pero hay otros monos que no están ni ahí y llegan y hacen y se saltan pasos, y uno los queda mirando y les dice “oye, pero ¿cómo hiciste eso?”. “No sé” te dicen. “No sé. me lo salte nomás”. (Risas).

Bastián: Buena. Ya, mira, la pregunta que viene quizás es más específica y quizás... bueno, te la voy a hacer, ¿qué tipo de pedagogías y didácticas están presentes en estas comparsas?

E.2: P.35 Yo creo que las pedagogías y las didácticas que se utilizan son cosas que le van aflorando a cada quien dentro del área. No sé bien cómo responderte esa pregunta, pero yo creo que cada metodología o cada proceso, cada quién lo va abordando como le acomoda y como también va sintiendo a la gente. Hay que adaptarse mucho yo creo a la gente, y hay que entender mucho y escuchar mucho a la gente, porque si hay alguien que llega con un problema, esa forma pedagógica o esa didáctica se te puede ir a la cresta. **P.36** Si hay alguien que, por ejemplo, a mí me pasó una vez, hubo una historia. Yo fui a trabajar un tiempo con Pabel allá a la Villa Francia, a un colectivo que se llamaba Unka Mau, en la población Santiago, y yo tenía ganas de entregarle unos ritmos a los chicos, venía con unas ideas nuevas, qué sé yo, quería montar un par de cortes. Entonces las circunstancias fueron otras y tuve que cambiar yo mi forma de abordar la situación porque estaban todos callados y nadie me explicaba nada, y yo le decía “oye Jimmy ¿qué pasa? y ¿por qué hay tan pocos hoy día?”. Y nadie quería hablar. Hasta que de repente salimos del centro cultural, y el Jimmy me suelta la pepa, me dice “no, es que sabes que está en cana uno de los cabros y no tenemos ganas de tocar hoy día porque necesitamos hacer la plata porque vamos a mojar al actuario”. Y yo, claro, me cae la teja, entonces hubo que cambiar la estrategia, hubo que cambiar la estrategia, hacer otra cosa. **P.37** Entonces yo creo que responde mucho a las circunstancias. Como, dependiendo cómo esté la gente, cómo estés tú. El carnaval yo creo que atiende mucho eso,

como, atiende mucho a una situación de cotidianidad, como de lo espontáneo que está pasando con la misma gente, con el profesor o el monitor, o llámalo como tú quieras.

Bastián: Siguiendo con el tema como pedagógico, la pregunta que viene dice ¿cómo se planifican y evalúan las actividades las comparsas que has participado?

E.2: P.38 Cómo se planifican. Bueno, principalmente las planificaciones las hacía la Rosita, por lo menos en la escuela, en la Chinchín, las hacía ella, ella estaba como a cargo de ese tema como de planificación. Por supuesto, claro, nos reuníamos el equipo de monitores, pero principalmente ella hacía las planificaciones y era como en base a seguir ciertos procesos que tenía que ver con montaje, que tenía que ver con desarrollo, por ejemplo, de algunas ritmologías. **P.39** Por ejemplo, hubo una etapa donde hicimos solamente ritmología del foxtrot. Entonces trabajábamos ese proceso, y ése era un proceso como transversal en toda la escuela. Todos los percusionistas tenían que aprenderse algún patrón de foxtrot en cuatro cuartos, los chinchineros tenían que aprenderse un patrón de foxtrot, desarrollar el baile también, las bailarinas tenían que hacer bailes, por supuesto en base al foxtrot, y así sucesivamente. Después pasábamos a otro proceso, tipo era, por ejemplo, la cumbia. En la cumbia, por ejemplo, estaba la cumbia catraña y la cumbia que era como más colombiana. Entonces la cumbia catraña, fue muy bonito eso, porque la cumbia catraña fue la cumbia que de alguna forma el Pepa la desarrolló. Y la cumbia catraña al final le gustaba más a la gente en la comparsa y todos querían desarrollar y tocar los temas que tenía con la cumbia catraña, porque tiene un paso muy lindo como con el eje y el zapato, entonces íbamos como en base a eso, a trabajar cada proceso con cada ritmología y con cada tema, con cada temática. Después pasamos a otra cosa, después pasamos a la cueca, después pasamos al baión, y así se iba dando.

Bastián: Eso como planificación, como evaluación ¿qué podrías decir?

E.2: P.40 Como evaluación. Bueno, yo creo que siempre es bueno hablar de las fortalezas y las debilidades. Siempre los colectivos van a haber cosas que están flaqueando, que están débiles, y otras que son fortalezas que, por supuesto, hay que acentuarlas. “Oye, si te está saliendo bien este paso trata de pulirlo, métele esta cosita acá, y mejor algo así o asá”, y si hay debilidades, “oye la banda, o los bronces por ejemplo está guateando con esto, hay pocos ensayos, a qué se debe eso, la gente porque está rotando tanto”. Entonces yo creo que es

importante eso de las fortalezas y las debilidades. **P.41** Tener como muy consciente esa parte, que tiene que ver con la honestidad de cada quien cuando se hacen las coevaluaciones, que cada cual habla de su proceso. Cada cual habla de su proceso y cada cual dice, y tiene que ser muy honesto por supuesto, para hablar de sí mismo, cosa que a los chilenos nos cuesta igual (risas). Un poco (risas). Hablar de sí mismo y hablar sobre todo de las debilidades, porque nadie quiere hablar de las derrotas, todos quieren hablar de los triunfos, que eso tiene que ver un poquito como la visión occidental de enfrentar el arte, nadie quiere contar las derrotas y nadie quiere contar por lo adverso que pasó para llegar a un resultado, entonces creo que eso, tener como muy muy claro eso, muy presente la debilidad y la fortaleza.

Bastián: En un ámbito más personal ¿cómo planificas y evalúas tus actividades de tipo rítmico musical?

E.2: **P.42** ¡Wow! Yo soy igual como bien disperso en ese sentido. Lo que pasa es que yo como músico... bueno, si alguien llegara y me preguntará si soy músico o no, no sabría qué responder, porque yo tengo como hartas inquietudes artísticas. De hecho, tengo hermanos que... bueno, tengo un hermano pintor que se dedica al cine, siempre los libros estuvieron muy presentes en la casa, entonces como que me gusta de todo un poco ¿cachai? (risas). Me gusta mucho el tema de los libros, me gustan las letras, me gustan las imágenes, a veces pinto, hago acuarelas ¿cachai?, pero trato de dar espacios, aunque me cuesta un mundo, debo admitirlo, y debo reconocer que soy como bien disperso en ese sentido del rigor, de acercarme como a un training de estudio y a un training como para planificar los ensayos. Bueno, con la banda, tenemos ensayo una vez a la semana, uno sabe que tiene que ir, pero cumple con esa función mecánica que va y ensaya, pero en el sentido como personal soy como muy cucarro, muy trompo en ese sentido, no me planifico mucho, porque también tengo una volá con las estructuras, no me gustan para nada las estructuras, de hecho, las detesto (risas). No me gusta cumplir muchos horarios ¿cachai? Pero sí, tomo conciencia de que sé que un par de veces a la semana tengo que trabajar el cuerpo, tengo que articular, tengo que desarrollar un poco la técnica, y tengo que estudiar igual la percu. Pero también me vuelo con otras cosas, me gustan igual (risas). ¿Cachai?

Bastían: Oye, sabes que me quedan dos preguntas, ya completamos la hora. Es ¿qué dificultades presentan los procesos pedagógicos de lo rítmico musical en las comparsas carnavaleras?

E.2: P.43 Qué dificultades. Yo creo que principalmente la dificultad de la rotación. La gente, sobre todo cuando está iniciando un proceso en una comparsa, generalmente es gente que tiene entre 20 o entre 18 y 25 años. Generalmente. Llámalo así, como... entonces una persona que tiene entre 18 y 25 años (risas) tiene mucha energía y quiere hacer muchas cosas, entonces se meten... la gente se mete en una cantidad de cuestiones y situaciones que hay veces que no dan abasto con tanta cuestión en que están metidos. Porque están en la cuestión del telar, están en el taller de expresión del teatro, están en el taller de no sé qué, el otro está estudiando en la Chile, el otro está... ¿cachai? entonces están haciendo tantas cosas, tantas cosas que finalmente hay veces que no les da el tiempo. Tal vez el cuero te dé, porque a los 20 años tienes más energía que la cresta, pero el tiempo no les da, entonces llegan atrasados, a veces faltan. Entonces esa rotación que se produce, de gente, en los procesos carnavaleros y de aprendizaje, es bien extraño, creo yo. Es bien complejo tener a la gente amarrada y que se comprometa. Por supuesto que la gente se compromete, eso es indudable. Un carnavalero yo diría incluso que es más comprometido que un huevón de acá de mí... (risas), pero a veces hacen tanta cosa, hacen tanta cosa y están metidos en tanta cuestión que no llegan. No llegan a los procesos. O sea, a los ensayos ¿cachai? y quieren ir a los recitales, y quieren ir a los encuentros de poesía, y quieren estar en los talleres, y quieren estar en 1.000 huevadas metidos. Algunos llegan y otros no llegan.

Bastían: Oye y ¿tú a eso le ves alguna solución?

E.2: P.44 Yo creo que la solución a eso... no sé en realidad si tendrá solución o no. No sé si yo sea el indicado (risas) para darte esa respuesta. Es muy difícil esa respuesta, pero sí, creo que la motivación del monitor es fundamental. La motivación de un líder. No de un jefe. Porque hay harta diferencia entre un jefe y un líder, y creo que la motivación de ese personaje es fundamental porque este tiene que, de alguna forma, seducir para que tú encuentres un leit motiv, que encuentres algo que te cautive mucho a participar, a entregar, a comprometerte, a estar. Y estar. No se trata de que estés tú ahí, y estés conectado con el celular, y estés pendiente de lo que te está pasando a 40 millas. Significa estar presencia presente. Estar.

Estar en todo tu ser. Entonces esa es una conversación como casi filosófica que tiene que tener un monitor, o que tiene que tener un líder de la comparsa para sus compañeros y para sus pares y para sus alumnos, o llámalo como tú quieras. Creo que eso es fundamental, como para poder de alguna forma envolver este concepto que tiene que ver con compromiso, que tiene que ver con la horizontalidad, que tiene que ver con muchas cosas, pero este personaje a cargo de esta comparsa, este director, tiene que tener eso, tiene que tener esa capacidad de alguna forma de llegar filosóficamente al espíritu de esta persona, para que esta persona también se comprometa en una totalidad. Se comprometa casi espiritualmente (risas).

Bastían: Es casi religioso.

E.2: Es casi religioso.

Bastían: La última pregunta que la deje por ahí entremedio, no sé por qué la dejé para el final, pero es ¿en qué ámbitos de la comparsa carnalera está implicado el ritmo?

E.2: P.45 En qué ámbitos. En todo ámbito. Está implicado en todo ámbito porque finalmente el ritmo es el corazón. Había un tipo, que no recuerdo bien el nombre, creo que es de apellido como... nunca se me olvidó porque era como tomate, era como un tomate (Risas). Era un tipo, un francés, creo que era un fonoaudiólogo. Si lo encuentras por ahí y me equivoco me corriges. Pero este tipo descubrió que las frecuencias agudas llegan y te logran tocar la mente de los seres humanos, y las frecuencias graves son las frecuencias que te mueven el cuerpo. Entonces, el ritmo, sobre todo del bombo... cuando tú tienes un bombo que hace tun tun, tun tun (gesto con el puño chocando con fuerza la otra palma), ese ritmo ya es algo que está penetrando todas las células de tu cuerpo. Entonces es indudable y es innegable la existencia de este ritmo. Ahora, sí tú lo cambias y te vas a otros ritmos, ahí hay un juego muy bello. Pero la melodía es lo que te conmueve y el ritmo es lo que te mueve. Para mí. Porque la melodía, claro, te hace viajar en el tiempo, tú te conectas con otras dimensiones, tal vez de tu ser con la melodía, por supuesto la psiquis, y ahí se va al corazón, pero con el ritmo pasa algo un poquito diferente, porque con el ritmo tú ya te estás moviendo, se mueve tu cuerpo. No es casualidad que, por ejemplo, tacata tacata tacata tacata tacata (el mismo gesto anterior), que es como un 12 octavos, las minas, las bailarinas, están moviéndose y están vibrando con esos 12 octavos, con ese ritmo tan fuerte. Es porque ese ritmo tiene el poder dentro de las frecuencias graves para mover tu cuerpo. Por eso yo creo que es fundamental. O sea, está

presente absolutamente. **P.46** Y también hay momentos de silencio en las comparsas que son muy bellos, donde desaparece el ritmo y se da paso a otros espacios, a otros espacios más poéticos, más líricos, más del pregón, más de la décima, más del hablar. El poder de la palabra también creo que es muy importante, pero esos juegos también se producen mucho en el carnaval. El carnaval es un espacio maravilloso donde se genera todo esto. Tú puedes encontrarlo todo en el carnaval. O sea, si quieres encontrar la magia, una de las magias de la vida, ándate a un carnaval (risas). Ahí está todo.

Bastián: Bueno esas eran todas las preguntas que tenía más o menos pauteadas.

La entrevista termina en el minuto 1:08:25.

8.1.3 Entrevistado 3.

La entrevista comienza en el minuto 5:50

(E.3)

Bastián: Estoy haciendo estas entrevistas que están relacionadas con la tesis, y bueno, son unas 15 preguntas que me gustaría que respondieras, y en verdad, se supone que esto es semiestructurado, entonces a medida que se vayan respondiendo las interrogantes, como que se pueden saltar algunas preguntas, o no, pero es aproximadamente 1 hora, y bueno, es primera vez que yo hago entrevistas, entonces no tengo mucha experiencia

E.3: Expertís, digámoslo.

Bastián: Claro, estoy recién aprendiendo, pero, eso, la idea es que, nada po, vayamos conversando, contestando las preguntas. Pensaba empezar con una...

E.3: Súper.

Bastián: ...que tengo acá que es ¿qué entiendes por comparsa carnavalera? Con esa pregunta quisiera empezar.

E.3: Qué entiendo por comparsa carnavalera.

Bastían: Claro.

E.3: **P.1** Entiendo un grupo personas que, en base algún ritmo particular, y con... y con una danza particular, se desplazan por distintos espacios, y que tienen... además, son acompañados de música, que pueden interpretar ellos mismos, a través de sus cuerpos o acompañados de instrumentos, y que reúnen en sí una serie de características extra cotidianas, como la exacerbación de los movimientos del cuerpo, la exacerbación de los vestuarios, con lo que se visten, tanto en el color como en la forma, como también puede ser la exacerbación del cuerpo, sin vestuario, desnudo también. **P.2** O sea me refiero a como... depende el estilo que se desarrolle, es la exacerbación que se busca ¿ya? Hay gente que pone al cuerpo en primera perspectiva, y es el cuerpo el que se muestra, pintado, libre, o con un par de cosas encima y chao fue. Y hay otros que se llenan de cosas ¿cierto? parece que son una instalación andante ¿ya?, eso va a depender de las características de la zona de adonde provenga, y a qué se refiera ese vestuario. **P.3** Y también entiendo una comparsa carnavalera con gente que está festejando algo ¿ya? En general es una acción liberadora, y que también puede llevar máscaras o gente enmascarada. Y que cada uno... toda esa complejidad de cosas que se suman ¿cierto? sea la música, la danza, la estética, y el arte representativo a través de la máscara, tienen un sentido ritual respecto a las zonas donde se desarrollan. Eso entiendo yo por una comparsa carnavalera.

Bastían: Ya, buena. Bacán. Ya. La segunda pregunta es ¿cómo ha sido tu experiencia las comparsas carnavaleras?

E.3: **P.4** Mi experiencia ha sido de varios ámbitos. El primero fue desde el ámbito del teatro, como un lugar de expresión artística, desde la teatralidad, luego desde el ámbito de la escuela popular, que es una comparsa determinada como la escuela Chinchintirapié, de la cual fui parte de su fundación y que me hizo también aprender, porque era todo nuevo. Entonces, desde ese ámbito también aparecieron una serie de cosas que yo no conocía, pero que desde el teatro pude empujar. **P.5** O sea la base estético-cultural y educativa que yo tenía, desde el teatro, me fundamentó para poder sostener mi propuesta dentro de la escuela de carnaval ¿entiendes? O sea ser un aporte... a la vez que era aprendiz, también podía aportar ciertos contenidos que la escuela necesitaba, porque en el fondo el aprendizaje era cómo hacer escuela, carnaval, bajo la idea que teníamos nosotros. **P.6** Porque no he experimentado vivir

en un lugar y haber nacido en un lugar donde haya carnaval, o sea, que sea inherente a la zona o al terruño donde yo part... convivo ¿me entiendes? y que me di cuenta de eso cuando empecé a viajar por Latinoamérica y a ver distintos carnavales, y comprendí que eran parte de su naturaleza. O sea, la gente nacía con esa naturaleza encima, no era algo que ellos crearan, ya estaba hecho, y que tenía que ver con un ritual ancestral de cada pueblo. **P.7** En algunos casos rituales originarios y en otros casos rituales adquiridos. Adquiridos a través de la ¿cómo se llama?... la transculturización ¿cierto? de los mestizajes y de las ¿cómo se llama? de las resistencias de las capas más populares, porque en el caso del carnaval indígena es algo inherente a su cosmovisión ¿me entiendes? En el caso de los carnavales que son de transculturización tienen un claro signo de resistencia y de liberación. **P.8** Entonces se asume la caléndula, que es el carnaval, la fiesta de la carne ¿cierto? europea, como el momento donde se permitía al pueblo irse hasta el límite, exacerbarse en el sexo, en el alcohol, en todas las posibilidades para luego entrar en la cuaresma, que es un momento de recogimiento completo, y que finalmente es una movida política de dominio, porque dejar que se moviera el pueblo es soltar la válvula, descomprimir la frustración la rabia y la impotencia por la opresión. Entonces el pueblo tiene derecho a reírse, a festejar sin tener sin ser perseguido. Entonces en ese carnaval el pueblo liberaba, se emborrachaba, se perdía, se volvía loco, se distorsionaba, en el jolgorio, en el desbunde, para sentirse libre y luego volver a su misma estructura, sobre todo las religiones católicas, que es lo que yo creo que en Latinoamérica ha sido muy fuerte, el carnaval cristiano, claro, es muy potente. La influencia, me refiero. **P.9** Y también viene todo todo ahí la... el ala afrodescendiente que tiene otra característica, que también es ritual, más como, digámoslo, más pagano. También completamente liberador. Pero que acá se mezcla con la resistencia. Y acá también sucede el mismo fenómeno, los indígenas y la gente más popular lo toma como el momento de resistencia y la organización social. **P.10** Hay muchos levantamientos, sobre todo en Bolivia, que se forjaron en los carnavales. Como era el momento donde se mezclaban todos y el momento de libertad, podían ahí elucubrar y congeniar, ir juntando fuerzas y acumulando tiempo para poder gestar levantamientos. Y así fue como hubieron varios levantamientos que fueron después de carnaval. Es una forma de resistencia también.

Bastián: Como... o sea, tiene como varias aristas el carnaval entonces.

E.3: P.11 Muchas. Yo diría que muchas. Se mezclan muchas cosas, porque es imposible que no, porque está todo el pueblo metido. Primero es altamente democrático ¿cierto? Todo el mundo participa, no hay nadie que está ajeno al carnaval. Sólo la gente que se quiera restar no está en el carnaval, pero puede estar de rey a paje ¿cierto? y también la oligarquía se vestía para poder hacer lo que moralmente no podía hacer, entonces también era parte de su liberación, enmascararse, salir, follarse en las calles, emborracharse, hacer todo lo que no podían hacer o que lo hacían, pero a manera escondida, lo hacían libremente durante cuarenta días, que es lo que duraba el carnaval. Y el pueblo también lo hacía, era como una emparejada de cancha. Y de hecho había momentos, a través de las representaciones sacras y a través de la [¿inundación?] ¿cierto? que tiene que ver con la representatividad del ser humano, que tiene... son orígenes del teatro también, en cómo se asumía este momento también, para poder jugar a invertir el poder. Cómo los pueblos, los locos, los vagabundos, hacían misa. Cómo hacían sus propias leyes, sus juicios públicos, jugaban a tener el poder durante un tiempo. **P.12** Y es así que nacen muchas expresiones culturales a partir de esta... de este cúmulo. Si nosotros lo analizamos y llevamos toda esta misma idea, y la bajamos directamente a la Chinchintirapié, por ejemplo, que es una escuela que tú conoces, en su contenido interno tú puedes ver que toda la gente que integra también fluyó a hacer otras cosas. Ese espacio carnavalesco, de libertad, de fluxus, de fluido de ideas, emociones, sentimientos, resistencia, ejercicio de hacerlo ¿cierto? ya, del trance, genera lazos que generan otras cosas, o sea es un caldo de cultivo de otras cosas. Y eso mismo pasó en todos los carnavales, porque son tantas las fuentes que tiene, son tantas las cosas que lo cruzan, que es imposible que no dé algo, tiene frutos el carnaval. Y en cada zona y lugar y comparsa tiene frutos distintos, según los componentes que haya. Según la alquimia que se produzca.

Bastían: Nombreste algo que me parece súper importante, y yo también he sabido que tú participas en bailes chinos ¿sí?

E.3: Claro.

Bastían: En los bailes chinos, cómo... me gustaría saber cómo ha sido tu experiencia con respecto a lo que nombreste, que es el trance. Como, qué importancia tiene el trance en el carnaval.

E.3: P.13 Ya. El baile chino, y algo que pasa mucho en Chile, con la fiesta de la tirana, con las fiestas ceremoniales religiosas católicas, son fiestas religiosas, no son carnavales. Por lo cual, se rigen por otra estructura estética. Cuando hablo de estética no hablo de cómo se visten, digo de mirada al mundo ¿ya? La estética de cómo uno ve a una sociedad ¿no? y que tiene que ver con cómo se cruzan las religiones, ideologías, como están... sobre que se sustenta, cual es la filosofía que lo compone. En el caso de los bailes chinos, está circunscrito bajo el alero de la iglesia católica. **P.14** Hace un par de domingos atrás escuché a un chino hablando, y dentro de los cuales está Claudio Mercado, que tienen muy claro el tema de la línea antropológica que tiene el baile chino, o sea, es uno de los pocos bailes e instrumentos que se mantiene solo, que no ha sido intervenido con otros instrumentos extranjeros. Entonces su pureza, en términos de la forma, el formato sonoro, se ha podido sostener, porque no... es difícil acompañarlo con una guitarra. Se puede. Si nosotros hacemos fusión, por supuesto que lo puedes mezclar con lo que quieras. De hecho lo hemos hecho, pero, en su esencia no comparte musicalidad con otros instrumentos más que con sus pares ¿ya? y de esta expresión, de un sonido pareado, hay mucho en Latinoamérica. **P.15** Todas las culturas tienen este sonido pareado. Y distintas formas de hacerlo ¿cierto? y distintos portes, y construcciones distintas de elementos que generan estos sonidos pareados. En el caso de la flauta china, es una flauta de tubo complejo, o sea tiene dos tubos, uno ancho y uno delgado, lo cual genera el sonido rajado ¿ya? Y para poder generar ese sonido tienes que soplar de una manera consistente, constante y fuerte. Con esto no digo que no puedas expeler el aire suave. **P.16** Esto que te estoy diciendo es súper técnico, pero va directamente relacionado con tu pregunta que es el trance, porque el trance es una hiperventilación ¿cierto? una súper hiper oxigenación del cuerpo y una exacerbación de la sangre adentro del cuerpo con el movimiento. Y eso te lleva a que se genere un nivel energético tan fuerte, que tu cuerpo entre y sobrepase la medida del cansancio, y entres en otra esfera del trance ¿cierto? Hay gente que lo logra a través de la ingesta de plantas. Que también, pasa el estómago, se transforma en sangre, la sangre circula por el cuerpo y genera esta misma idea de trance ¿entiendes? Por eso lo toco, porque se llega... a los dos lados se llega al mismo hecho, con la diferencia en que hay trances donde alucinas, hay trances que son plantas alucinógenas y otros trances que no son alucinógenos como las plantas, pero igual puedes alucinar. Me refiero, por ejemplo, los bailes chinos. Más que tú veas cosas, sino que te elevas, te transformas y ves situaciones

o percibes las cosas... quedas en un estado perceptivo súper interesante, que lo logras porque has soplado mucho, te has hiperventilado y el oxígeno ha movido mucha sangre por tu cabeza, por tu cerebro, por tu cuerpo, entonces está todo el cuerpo a una temperatura muy fuerte, muy caliente. Las articulaciones se han calentado de tal manera que ceden completamente el paso (...) situación de la sangre y la energía. Entonces tienen un cúmulo de nutrición y cosas que están dando vuelta en tu cuerpo que sostienen, y que te hacen poder bailar, bailar, bailar, bailar y bailar, y no cansarte, y romper el límite finalmente del cansancio. Que es a lo que se llama trance, que es entrar en otra esfera. Ya no sientes el cuerpo. Y no poder detenerse, que es otra cosa ¿ya? El momento en que el trance tú no puedes detener. Tú intentas detenerlo y tu cuerpo te lo pide, que son, yo creo, de los momentos más interesantes de la danza finalmente, cuando tú entras en una esfera de libera... porque el cuerpo se libera. Se libera completamente de todo. Pasas a un estado donde no hay... donde el cuerpo domina la situación completamente. **P.17** Entonces el espíritu como que se abre y se libera. Y eso es lo que a todo el mundo le... por qué crees que los chinos, por ejemplo, son tan adictos a las flautas chinas. Entonces, de repente, no es porque sean adictos a la virgen, también hay una cosa religiosa detrás, pero el efecto que tienen las flautas sobre el cuerpo es súper potente. Porque tú sientes finalmente en el cuerpo cómo quedas después también, cómo sientes después de soplar y de haber pasado el rito. Primero el rito sonoro de ir con alguien ¿cierto? con un par, y encontrarse en ese par, en esa sonoridad y generar un sonido en conjunto ¿cierto? que hace comunión con lo que tienes que comunicarte con alguien, a través del sonido ¿cierto? y luego elevar ese sonido, porque una cosa es engancharse y otra cosa es elevarlo. Y esa elevación hace que tú te conectes también con otra persona. Entonces se genera una dinámica energética que es súper potente, y lo que va elevando la energía entre las personas. Y cuando hay muchas más personas dentro de un baile que están al mismo tono, todo el baile se eleva, entonces como que se genera una gran masa ¿cierto? de sinergia, que genera una cosa así potente, y todos se levantan. Entonces es más fuerte aún la elevación. **P.18** Entonces por eso es... hay momentos de unos bailes, que todos engancharon, y todos quedaron súper hiper requecontra prendidos, porque la fuerza que genera eso es súper potente. Cuando son islas se siente de manera más particular, porque te pasa también, porque va a haber un baile que no todos están al mismo tono, no todos lograron engancharse, no todos tienen la misma potencia con su flauta, no todos suenan, o no todos

tienen la misma comunión, entre parejas, entonces no se generan esos vínculos. Pero cuando tú encuentras el vínculo, la cosa genera esta cosa llamada trance, que finalmente es muy liberador, y es por eso. Como sanador también, porque ocupas mucha... como que el cuerpo se depura, sudas mucho, te hiperventilas. Entonces la sangre bombea y al bombear también pasa por todas las partes del cuerpo. Onda, a veces quizás no llega con tanta fuerza. El cerebro te queda súper despierto. Eso sucede.

Bastían: Claro. Buena. Sí, si yo en algún momento viví una experiencia, cuando fui a San Antonio creo, que ahí nos vimos de hecho. Y claro, logré sentir, así como una energía que bajaba de arriba, así como... y otra que subía por mis pies. Sentí varias cosas en verdad, súper interesante y... bueno, eso. Quisiera continuar con lo que viene, que sería ¿dónde y cómo aprendiste lo que enseñas en estos espacios? Yo entendí que tú estudiaste teatro ¿cierto?

E.3: P.19 Claro. Sí, yo la base que tengo para... donde partí metiéndome en la escuela de carnaval, fue desde el teatro. Fue en los figurines, fue en la máscara, fue en el ser representativo... no el ser representativo, si no que el ser que conecta a la sociedad con la comparsa, que es un catalizador. Y entré por ahí, por el tema de la máscara, porque como vengo del teatro, uso máscara, y está este vínculo que yo te digo, de estos seres que se enmascaran para poder desdoblarse y conocerse a sí mismos en otras etapas, porque finalmente la máscara posibilita que tú seas otro ente, y por eso es tan enigmática y tan adictiva la máscara, y por eso genera tanta búsqueda, por eso se utiliza tanto también, porque te permite. Hay gente que es súper tímida, o es súper extrovertida, los dos límites, y que la máscara como que les extrae otra cosa que no han tenido en su interior... o que la tienen, pero no han podido expresar, más bien. Eso es. Lo contienen, pero no saben cómo canalizarlo. La máscara es un canalizador de eso. Y en base a eso, me llamó mucho la atención esto de integrar una comparsa y trabajar la máscara. **P.20** También hay otra ruta que es la... que son los fundamentos de la investigación festiva, que también me llevan a tener material para poder trabajar, que fue la... es la asistencia e investigación en distintos carnavales, y haber bailado. Por ejemplo, yo bailé en las llamadas de Uruguay, como [¿gravillero?] ¿ya? soy figurín de la tirana. Entonces tuve ese... también ese material en el cuerpo, en la piel también, para poder no solamente hablar desde lo técnico-teatral desde afuera, sino que también desde lo vivencial, de lo interpretativo, del rito. De hacer la pasada completa, de vivir el trance, de

ejercitar la... el desbunde de llenar espacios, de transformar el lugar, **P.21** que también era otra cosa que me... que fue uno de mis leit motiv al participar, que tenía que ver cómo un espacio cotidiano se transforma en un espacio extra cotidiano, cómo tú al hacer pasar una comparsa por una calle, puedes transformar completamente el espacio. Ese espacio común, diario y cotidiano se puede transformar en un espacio completamente extra cotidiano según lo que la comparsa vaya haciendo. Y por eso los figurines, porque nos posibilitaban generar más aún, aparte de la danza, el baile y la música, un tercer elemento, que es un ser enmascarado, que genera acciones que son completamente extra cotidianas ¿me entiendes?

Bastían: Claro. Buena.

E.3: No sé si quedó clara la respuesta en relación a tu pregunta, porque ¿me preguntaste qué es lo que yo podía enseñar? o ¿dónde yo había extraído lo que enseño? ¿eso?

Bastían: Claro, dónde y cómo aprendiste lo que enseñas en estos espacios.

E.3: P.22 Ah, ya. En el ejercicio del carnaval y en la escuela de teatro. Eso.

Bastían: Claro, es como una mezcla entre la institución, digamos, como teatral, y como tu experiencia en los mismos carnavales.

E.3: P.23 Es que claro, la institución teatral me entregó ciertas herramientas, que son concretamente la máscara, por ejemplo. El estudio de la teatralidad. Eso. La antropología teatral, [¿porque la U me educó en esa volá?], de la antropología teatral ¿me entiendes? es una corriente dentro del teatro. No todo el teatro es antropológico. O sea, no toda la gente se dedica a hacer antropología teatral, que es distinta ¿ya? Yo tomé de una vertiente que es distinta, que es una vertiente contemporánea, ¿ya? que nace de los laboratorios de Eugenio Barba y de Grotowski, ¿ya? y que tiene que ver con la antropología teatral, que es la búsqueda del teatro en las raíces de cada pueblo, y para eso hay que investigar las raíces de los pueblos, con sus bases, con sus rituales, con sus instrumentos, con sus formas ¿cierto? y desde ahí nace el rollo. **P.24** El otro afluente es la... ¿cómo se llama? mi investigación folklórica a través de la raíz, que yo tengo de familia [...] una familia de folkloristas que tienen relación con la raíz también, y que eso me hace... me invita a visitar las fiestas religiosas, detrás de los cantores populares y detrás de los payadores, y de ahí empieza una hebra larga a tejerse. Esos son mis afluentes.

Bastían: Ya, la pregunta que viene es un poco más hacia... hacia afuera podríamos decir, pero también tiene que ver con el aprendizaje. Es ¿cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios? o sea, con estos espacios me refiero a las comparsas carnavaleras. Yo no sé si tú consideras que los bailes chinos sean comparsas carnavaleras, primero.

E.3: P.25 Eso es lo que te explicaba delante, que no po. Que ni los bailes chinos, ni las danzas que van a la tirana, a las fiestas religiosas, son comparsas carnavaleras. Son bailes religiosos, son cofradías religiosas, que sus leit motivs son otros ¿entiendes? No es mostrarse, no es el placer, no es el desbunde, sino que es la devoción. Y a través del ejercicio de el arrojo energético, yo alimento mi devoción y le respondo a la imagen que yo necesito responder, a los compromisos espirituales que yo tengo. Con esto puede ser una manda, puede ser la devoción misma, puede ser a través de un familiar, etcétera ¿me entiendes? O ser un instrumento de, como los cabros chicos que la mamá los viste y los ponen como manda ¿te fijas? los tiran ahí a la parrilla, y el cabro chico lo sacrifican a la manda finalmente ¿ya? que pasa mucho ¿ah?, que las mamás ofrecen a su hijo a veces como su pagar ¿cachai? En el fondo le ofrecen, a cambio del favor, le ofrecen que su hijo va a bailar por tanto, y finalmente quién paga la manda es el cabro chico, que se ve como sometido a todo este proceso, que no es menor, porque son muchas horas, es mucho tiempo, es mucha dedicación, y este tema del cuerpo que echas a andar, porque el cuerpo es el que está ofreciendo finalmente, la energía corporal. **P.26** Entonces son dos cosas distintas. La escuela de carnaval tiene que ver con un placer, un disfrute, un desbunde, una... que puede tener una raíz religiosa, que puede tener una raíz indígena, puede tener una raíz, no sé, de transculturización, como en el caso nuestro, una idea de ir por el puro placer de hacerlo ¿ya? y por las ganas de fomentar esta idea donde la libre expresión callejera a través del carnaval, que es otra fórmula ¿te fijas? También pasa lo mismo, hay gente que se mete, pero es una... no se requiere tener una religiosidad para hacer eso, puede entrar cualquiera. **P.27** En cambio un baile religioso es completamente distinto. Y los bailes chinos son danzas ancestrales, que para poder subsistir tuvieron que generar esta transculturización con la Iglesia Católica ¿cierto? y meterse y ser... y dejarse someter en ciertos aspectos ¿ya? para poder sostener el sonido de la flauta. **P.28** Digámoslo, que la flauta china es EL instrumento, creo yo, de, por lo menos de aquí de Chile y de toda esta zona de Latinoamérica, que logró sostenerse sólo. No tiene cruce con otro instrumento y que logra sostener el sonido, que es... una hay una flauta que encontraron en unos ¿cómo

se llama? en unos desentierros aquí en la Serena, en unas tumbas que encontraron, que son anteriores al paso de Behringer, que era como la teoría, la gran teoría, de que habíamos sido poblados por el paso... mentira, chao. Fue eso, ya no existe. Esta cuestión la echó por la tierra este encuentro. Y encontraron flautas. Y las flautas eran las que soplamos nosotros de piedra, con el tubo complejo, por eso es tan importante este tema del tubo complejo, del tubo ancho y el tubo delgado, porque ese signo dice que esa flauta existía hasta el año de la pera ¿me entiendes? y que era una flauta ritual. Si tú ves la forma de baile, tiene que ver con el oficio que ejercía cada indígena en su zona, pero también tiene una característica de [¿correa?], porque es una danza muy fuerte. Entonces esa danza fue sostenida, y el sonido se ha sostenido, a través de esta resistencia siento yo, que tiene la flauta en sí misma, este instrumento y el sonido. **P.29** Distinto es la escuela de carnaval y los ejercicios carnavaleros ¿ya? Ahora, si tú me preguntas “y entonces, ¿qué pasa con las fiestas carnalescas indígenas?” Los carnavales del norte, por ejemplo, ¿son rituales religiosos? o sea, si po, ellos tienen una cosmovisión súper distinta a la nuestra, pero están súper de acuerdo con los ritos solares, y están en eso, está todo el rato. O sea, el fundamento es ese. Y en base a la siembra, a la cosecha y a todo, a todo le ponen su momento de celebración y generan estos carnavales. Y ellos también asumen está... como somos... ¿cómo se llama? como fuimos colonizados ¿cierto? por los españoles, se genera también este cruce, para poder sostener sus rituales solares ¿cierto? tienen que aceptar e ingresan, los rituales católicos, ingresan sobre estas fiestas, entonces hay una mezcla también. Entonces por eso tú puedes encontrar a un indígena, en una iglesia en Bolivia, arrodillado frente a la imagen, pero comiendo hojita de coca. Y por eso tú ves dibujar a la virgen ¿cierto? en los grandes murales que hay, los indígenas, tú ves a la virgen con un tremendo velo, y es un cerro. Entonces era la Pachamama. Y entonces ahí tú puedes ver que ellos no abandonan nunca sus ideas, jamás. Eso es lo que ha sostenido el fundamento de esto, porque tiene mucha raíz. **P.30** Entonces, finalmente el carnaval, claro, se pone religioso en cierto aspecto, pero no lo es. Es un rito, que en el caso de los indígenas son ritos solares, y en el caso de los afrodescendientes... yo lo desconozco, no sé cuál realmente es el origen, pero también tiene que ser ritual de la tierra, no creo que sea otra cosa, es muy difícil que no ¿cachai? como que lo traen impregnado en sí mismo.

Bastián: Como de los Orishás debe ser, algo así.

E.3: Claro, claro que sí po. Por supuesto que sí.

Bastían: Oye Robinson, y hablando específicamente de las comparsas carnavaleras, ¿tú podrías como decir cómo se aprende y cómo se enseña en esos espacios?

E.3: P.31 Ah verdad. De múltiples formas ¿ya? Se aprende en la insistencia, en la repetición ¿cierto? y se enseña por imitación, se enseña por tradición, se enseña por elementos técnicos como aprender a leer música, trabajar la elongación del cuerpo a través de una práctica como el yoga o el chikung, el pilates o el Tai Chi, o simplemente un calentamiento aerodinámico ¿ya? que genera que tu cuerpo no se lesione. **P.32** Porque está ese concepto ¿cachai? Contemporáneamente, porque yo no sé cómo fue antes ¿ya? por ejemplo, yo veo a los bailes chinos, los viejos no entrenan, los viejos se lanzan al toque, no hay precalentamiento ¿cachai? Los que ya son más viejos algo cacharon y se masajean los músculos y se meten un poco de Calorub en las rodillas y se... ¿cachai? como que... o ya están más cagaos, pero los que no, no, le dan ahí a pelo, no hacen precalentamiento. Algunas generaciones más jóvenes, a partir del deporte, han cachado que es necesario. Pero ¿te fijas que ahí entra algo? entra como el concepto de la preparación física del cuerpo antes de hacer algo. Hay un concepto ahí que se aprendió de algún lugar, o en un club deportivo, algún profesor de educación física, en el colegio, o un profesor de danza de alguien que le enseñó, le dijo “oye calienta un poquito el cuerpo antes de ocuparlo sino te vas a dañar” ¿ya? Por eso yo lo veo más contemporáneo, lo veo ahora, hace 10, 15 días años, no lo veo antes, no me lo imagino antes la verdad. Y si existió, no lo sé, y ojalá que haya sido así, porque sino... porque el cuerpo queda súper deteriorado si es que no se cuida, porque tú vas contra el cemento, no vas contra... el piso no es piso flotante ¿cachai? **P.33** Y lo mismo le pasa a las comparsas carnavaleras, también van a pelo, van a la calle, van al cemento duro. Y entonces se aprende, yo siento que ahora hay varios afluentes. Se mezcla la tradición, se mezcla la imitación, pero también hay una gran influencia de ciertas bases pedagógicas que han ayudado mucho a levantar como la factura de las escuelas carnavaleras ¿ya? porque hay hartos músicos que pasó por escuela, hay harta bailarina que pasó por escuela, hay hartos intérpretes que pasó por escuela. Y los que no, aprenden de eso por imitación, aprenden también por sinergia, aprenden porque se les enseña y porque se suman a ese aprendizaje ¿te fijas? Y eso es lo bueno de una escuela carnavalera, que los aprendizajes son compartidos, porque como el ejercicio es común, y es democrático,

y es transversal, ¿cierto? y horizontal, la... finalmente se empareja la cancha para todos lados ¿te fijas?

Bastián: La pregunta que viene, después tiene que ver un poco con lo que nombraste de la pedagogía, que es ¿qué tipo de pedagogías y didácticas están presentes en estas comparsas? Eso es mucho más específico en verdad.

E.3: P.34 Mira, yo no podría hablar de... sólo de las que he participado, no conozco el resto. Creo que he visto, en Lambayeque vi de un tipo de pedagogía ¿ya? que, como te digo, es una bailarina que enseña todo a partir de la danza y de sus conceptos dancísticos, y que entrega todo un material ¿cierto? basado en un aprendizaje de academia, o sea como elongar el cuerpo de manera correcta, como calentar la musculatura de manera correcta, para luego poder utilizar el cuerpo de manera correcta y llevarlo al límite, para luego retroceder e ir bajando la intensidad y armonizar el cuerpo hasta dejarlo como se empezó. **P.35** O sea, si tú ves, estoy describiendo una curva, de inicio, donde tú partes de una manera suave y vas incrementando la intensidad, llegas a un clímax de intensidad y luego vas descendiendo hasta que bajas de ese clímax y lo dejas como... con la diferencia de que el término... la diferencia entre el inicio y el término está en que el término ha pasado por toda la evolución energética y corporal del ejercicio para terminar. Entonces el resultado es una transformación corporal a partir de todo el ejercicio vivido, sea musical, sea dancístico, sea interpretativo. Porque pasa lo mismo con un instrumento, tú no puedes tomar un instrumento sino calentaste antes. Primero para calentar el instrumento, segundo para calentar la articulación, segundo para calentar la musculatura, segundo para entrar en onda, tercero para poder tocar y a cantar. Y luego aguantar la pasada completa, que es larguísimo. Entonces también tiene que ver con eso, con la resistencia. Si no se entrena, no se puede resistir. **P.36** Entonces, si tú ves, ahí hay varios métodos que están mezclados ¿ya? que tiene que ver con los métodos de preparación. Cómo se prepara un cuerpo o mente ¿cierto? para, luego, que aprenda la estructura que se va a trabajar y el lenguaje, que es súper importante, porque una cosa es la estructura y otra cosa es el lenguaje ¿ya? O sea, tú tienes un ente que lo preparas físicamente, de manera neutra, por ponerle un sentido ¿ya? pero amasas una masa, a esa masa luego le das forma y luego contenido o color, por llamarlo de una manera ¿cierto? para que luego pueda resistir y detonar en el hecho social, cuando se realiza la comparsa ¿te fijas? ese método yo lo he visto en todos

los lugares donde he participado ¿ya? en unos lugares de manera más pulida y en otros lugares de manera menos pulida. **P.37** Por ejemplo, yo dirigí varias comparsas de carnaval en los carnavales culturales de Valparaíso dentro de un límite acotado. O sea, no tuve un año entero para trabajar, sino que tuve un mes o dos meses para hacer todo el proceso. Creo que el más largo fue de 3 meses ¿ya? O sea, en un tiempo muy acotado, versus a una escuela de carnaval, que lleva todo un año trabajando para salir a distintos carnavales, de distintos momentos, que generalmente son más en el verano ¿ya? **P.38** Es distinta la Chinchín, porque la Chinchín tiene un calendario mucho más como armónico ¿te fijas? Es decir, por Wetripantu... y bueno, y varias comparsas se han afirmado de ese calendario ¿ya? son distintos momentos del año, no salen solamente en el verano, si no que salen durante todo el año en distintas fiestas que se hacen. Pero cuando tú... por eso los procesos son distintos, cuando tienes más tiempo tienes una capacidad de que el cuerpo resista de mejor manera una pasada larga, y que esté el cuerpo... en el fondo, se detone en sí mismo de una manera mucho más potente ¿ya? porque tiene más cúmulo, ha tenido más trabajo, ha estado mucho más insistentemente probando, probando, probando, insistiendo, insistiendo, insistiendo, hasta que el cuerpo asimila, la mente, la san... todos los componentes que tiene el cuerpo, se nutren de eso para poder, en el momento que es la pasada finalmente... que yo hablo del detonamiento, porque supuestamente en la pasada tú no puedes pensar, tienes que vivirlo, disfrutarlo. No vas a marcar la coreografía, vas a vivirla, vas a... cuando tocas no estás pensando “chucha, la nota, me estoy pifiando”, estoy cagado de la risa tocando. Siempre y cuando cumpliste el método de estudiar. Por eso es tanta la insistencia y el trabajo. **P.39** No así en una comparsa que tiene 3 meses de preparación, donde tú tienes un momento mucho más acotado y donde es mucho más estructurante ¿te fijas? el error es menos permitido, el ejercicio de prueba, de ensayo-error, es mucho más acotado también. Entonces... y te menciono esta característica, porque yo la trabajé. Al trabajar carnavales culturales aplique todos los contenidos que tenía desde el teatro para poder utilizar, en un muy corto tiempo, una gran cantidad de energía y sacar el mejor provecho a la gente que tenía, según las capacidades de cada uno ¿me entiendes? que tampoco es método pedagógico.

Bastían: Ya. Pero igual... o sea ya... yo siento que ya implica una pedagogía, por ejemplo, el prepararse durante tanto tiempo y decir que, al momento de salir, uno ya como que va a dar la vida, ya no va como a ensayar a la calle. Eso ya siento que es como un principio

pedagógico que debiera tener clara la gente que participa de estas comparsas. Que debiera enseñarse pienso yo. Como, en eso igual veo algo pedagógico.

E.3: Si po, es una mirada.

Bastián: Quería preguntarte... lo que viene es sobre el oficio carnavalero.

E.3: **P.40** Disculpa un poquito. Que... y es por eso que tú le preguntas al... depende de la comparsa, pero yo me acuerdo perfectamente que era: cuántos ensayos viniste, cuánto tiempo estás practicando, te mereces salir o no, y según, me acuerdo yo perfecto, el tiempo que yo participé, no sé cómo será ahora el tema, pero el tiempo que nosotros participamos, éramos bastante estrictos en ese tema, de cuánto tenías para ofrecer, cuánto podías participar, porque finalmente te echas al bolsillo el trabajo de todos tus compañeros, que han dado sangre, sudor y lágrimas, han estado quemándose las pestañas todo el tiempo para salir, para ir a las salidas, y tú no hiciste nada y fuiste igual a la salida y diste jugo finalmente, pero te fuiste ensalzar a ti mismo y a pasarlo bien y a sentirte súper bacán con tu súper pasada carnavalera en tu cuerpo ¿te fijas? que es una huevá muy ególatra finalmente, porque... que no tiene que ver con... tan el gusto con la comparsa carnavalera. **P.41** La comparsa carnavalera es un lugar de comunión, donde la fuerza colectiva es la que genera el hecho, y para hacer fuerza colectiva hay que estar todos afinados en el mismo tono, si no muestras es la condición de la flauta. Si el partner que llevas al frente no toca nunca y no práctica su flauta, obviamente, por más ganas que tenga no lo va a lograr. Por más ganas que tenga. Por más corazón, por más esfuerzo. Y va ser súper loable, y va ser súper bonito verlo y todo, pero no va a llegar a exacerbar realmente y a sacarle brillo a lo que está haciendo, y a las posibilidades que tiene la sonoridad de la flauta. **P.42** Pasa lo mismo con un cuerpo en la comparsa de carnaval. Pasa exactamente lo mismo. Si no está preparado no va a llegar al tono que puede llegar, entonces la cuestión se nivela para abajo y no para arriba ¿ya? y es la gran discusión, creo yo, que hay, que es como, somos escuela artística o somos escuela social ¿te fijas? que pasa en varios espacios también, no solamente en la escuela Chinchintirapié. O por lo menos esa es la discusión que se daba en el tiempo que yo estaba, estoy hablando como viejo culiao, pero...

Bastián: Sí. No y... bueno, yo creo que no ha pasado tanto tiempo, también hay cosas que se mantienen. La diferencia es que el movimiento yo siento que ha crecido, entonces ha llegado harta gente como que no... que se enganchó, digamos, por lo que vio, y no había

vivido lo interno, entonces llega, y también llega a transformar un poco el espacio, se vuelve como, no sé po, a veces se vuelve un espacio de más de disfrute que de... más social digamos, que de algo como artístico y se pierde como ese trabajo a veces, pero va como variando. Después llega alguien que dice como “oigan cabros, esto hay que arreglarlo” o sea hay que trabajar, hay que trabajar en esto, que se vea bien y todo. Va variando, siempre, pero no ha cambiado tanto eso... esas personas, por suerte siguen estando... o sea, no sé si por suerte, por voluntad siguen estando presentes esas personas que motivan al trabajo. Ya, la siguiente pregunta es ¿qué es el oficio carnavalero y cómo se relaciona con lo educativo? Quizás hay ciertas cosas que se van como repitiendo, pero...

E.3: P.43 Sí, pero igual, definirlo como oficio carnavalero es súper interesante, porque yo he visto otros lugares que es un ejercicio social más que un oficio ¿cachai? un ejercicio social donde cada uno se pone para el momento que tiene que ser y tiene esa característica, que es un momento de liberación y de disfrute, y donde comparten todos, y es como verte, pasarlo bien y disfrutar ¿cachai? Cuando ya te lo tomas como un oficio, tiene que ver con que tú quieres conseguir algo, cuando ya tiene una... estás buscando frutos, más allá de lo momentáneo que entrega una... un mes de carnaval ¿me entiendes? Porque un oficio requiere dedicación, construcción, afinamiento. Eso entiendo yo como oficio ¿ya? No lo miro... en ningún caso lo pongo debajo de una profesión, por el contrario, encuentro que los oficios son tan potentes como una profesión, a lo que se llama profesional ¿cachai? porque si uno hace un oficio de una manera súper detallada, comprometida, constante, puede llegarse a una cuestión súper sublime finalmente ¿ya? como el arte de hacer máscaras, por ejemplo. Como el arte de bailar, como el arte de tocar instrumentos, como el arte de enseñar esto mismo, tiene que ver con... con eso el oficio. **P.44** Y yo no sé si toda la gente que está dedicada en las comparsas tiene oficio carnavalero. Yo haría una distinción ahí, no sé si todos están capacitados, si todos están en la veta de tomarlo como un oficio ¿ya? Yo entiendo un oficio a la gente que se dedica a eso constantemente. O sea que insiste e insiste, investiga, estudia, practica, va ¿me entiendes? No que estuvo un par de años metido y, ya, y fue 5 años súper carnavalero y después se fue para la casa y siguió siendo... y asumió el oficio de carnaval ¿cachai? porque el oficio requiere de mucho tiempo, o sea si basta ver cuánto se demora un cultor en trabajar... todo su trabajo, todo el material que necesita para poder tener productos ¿me entiendes? Eso entiendo yo por oficio carnavalero. **P.45** Yo siento que, en mi caso, no

me siento... no siento que mi oficio sea el carnaval ¿te fijas? siento que es como... siento que mi oficio son... fue el arte teatral. Ese era mi oficio, y que yo a través de ese oficio pude entregar contenidos y generar aportes a estructuras carnavaleras ¿ya? Yo creo que me gustaría ver quién se llama, quién... a quién se autodenomina que esto lo está tomando como un oficio, y que lo demuestre. No para mí, digo para el hecho carnavalero ¿te fijas? Es como cuando la gente cultiva algo y tienes respeto a la tradición. Es como... mira, yo después de cómo 15 años, yo creo que llevo... llevo como 20 años yendo a los bailes chinos, como 18, 18. Y creo que recién, hace 4 años atrás, yo recién me sentí chino, danzante. Recién. Y todavía... o sea chino, ni siquiera, así como oficiante de chino, porque siento que, no sé po, que tiene que ver con la... mucho más que eso. Con parar una fiesta con hacer... hacer todo completo lo que significa... todo lo que significa ser un chino ¿te fijas? Y lo mismo pienso de un carnavalero ¿ya? que es desde hacer el vestuario, hacer las danzas y montar los temas, generar la pasada, inventar un carnaval ¿te fijas? para poder transmitir algo que sea real. **P.46** Si no es como... es como la gente que se lee un libro y cree que por leerse el libro está listo ¿cachai? Tienes que ponerlo a prueba, tienes que practicarlo. Si te lees una huevada y no la pones a prueba, ¿cómo sabes si es verdad? Sólo porque lo dijiste tú o lo dijo tal loco, lo dijo Foucault, ah, porque lo dijo él está bacán la huevá, entonces está súper bien. Como, ¿cachai? Ah lo dijo Marx, ah entonces es verdad po huevón, lo dijo Marx po, ¿cachai? No po huevón, pruébalo, comprueba si es verdad la huevá o no. Como que, tiene que ver con la dialéctica. Si yo te enseñé hacer una cuestión a ti y tú no la pruebas, me dices “ah no, es que yo aprendí a tocar el instrumento” ya po, toca ¿a ver? ¿sabes tocar o no sabes tocar? “Sí”. Ah le sacas las notas, pero ¿sabes tocar? ¿manejas todas las escalas? ¿improvisas? ¿sabes tocar el instrumento? Sí. Ah bacán, estamos entonces. O si no eres un aprendiz todo el tiempo ¿cachai? Y generalmente uno es aprendiz muchos años. Eso creo que es una parte de la pregunta, que es como el oficiante ¿no? el oficio carnavalero ¿Y cuál era la otra parte de la pregunta, disculpa?

Bastían: Cómo se relaciona con lo educativo. Si es que se relaciona.

E.3: **P.47** Ah. Eso po, yo creo que está completamente relacionado, en cuánto tú le pones de... de estudio al tema. Uno es el estudio colectivo ¿cierto? que es el estudio más sabroso, porque tú compartes el peso del estudio ¿te fijas? y tienes una retroalimentación directa, que

es constante, que es como “juntémonos a ensayar” ¿cachai? “puta, saquemos los pasos”, “oye tomemos un copete y, huevón, y deliremos con la huevá y se nos ocurren mil ideas más”. Bacán ¿cachai? ahí hay un ejercicio compartido. Y el ejercicio particular, sólo, de hacerlo sólo, es un ejercicio mucho más complejo, que tiene que ver con la auto educación, que tiene que ver con insistir y sacarte brillo a ti mismo, dónde son tus talones de Aquiles para lograr tal o cual cosa. O sea que en el fondo cuál es tu aporte particular para entregar en un lugar, cuál es tu puesto dentro de la escuela de carnaval. Tocas el güiro, tocas el cencerro, tocas el acordeón, tocas el trombón, eres bailarín, eres figurín, dónde estás instalado tú dentro de la comparsa y cuál es tu aporte. **P.48** O eres el loco que hay que arrastrarlo y lo van llevando, o el loco shúper loco que se deja llevar con toda la comparsa, porque pasai piola, como son 50 no te ves ¿cachai? entonces viviste un momento carnavalero y soy un huevón más no más, que vas ahí como chupando sangre, o realmente eres un aporte energético, que logras sostener... y tu irradiación musical o interpretativa genera que se llene un espacio, y eso [...]... por eso es importante esa huevá de la [...] de cada uno llenar un espacio, porque eso genera que la comparsa cope toda la calle, llene realmente el espacio, completo, no solamente con la música, ni porque se muevan bien, sino porque energéticamente pasa algo en el interior de cada intérprete que se está redoblando en el esfuerzo ¿cachai? porque insistió tanto tiempo, que en el momento de hacerlo el loco brilla, y se agiganta, ¿cachai? y por eso cuando tú... tú ves una comparsa agigantada te quedas... flipai po. **P.49** Por eso la Chinchín arrastra tanta gente, porque tiene momentos gigantes ¿cachai? y tú lo puedes ver, y la huevá es la... “oh huevón, la cagó, la huevá mortal”. ¿Cachai? Y tiene momentos juatos po, donde la huevá se va a pique ¿cachai? y la huevá te dan... no te dan ganas ni de mirarlo, y pa, y fa, y todo para abajo ¿cachai? Y que le pasa a todas las comparsas, si, no le pasa solamente a la Chinchín, lo digo porque es la comparsa que yo conozco y la tengo más cercana ¿cachai? y es la que está dentro del corazón, pero le pasa todos los grupos, porque es difícil sostener eso si es que no todos vibran de la misma manera ¿te fijas? con sus colores particulares por supuesto, yo no puedo hacer lo mismo que tú, porque tú eres un ser particular, igual que yo ¿cachai? pero en conjunto podemos hacer huevás mortales, que eso es la idea que te digo, esta de cómo se educa, cómo se transmite este oficio o esta fórmula ¿cierto? Yo creo que son dos esferas, una es ésta que se comparte ¿cierto? entre 10, 15, 1, una pareja, lo que sea, y eres tú como persona.

Bastían: Buena. Oye, mira, ya son las 1:03 (pm), no sé si podemos extender un poco la reunión. ¿Te parece?

E.3: Sí dale. Dale. Démosle, démosle. Terminemos.

Bastían: Bacán, que me quedan varias preguntas. Estas tienen que ver ahora con... más con la planificación y la evaluación, porque esta investigación es pedagógica. Y la pregunta es ¿cómo se planifican y evalúan las actividades en las comparsas que has participado?

E.3: Dame un segundito... Ahora sí, disculpa. Dale. Repíteme la pregunta, porque estaba contestando algo importante.

Bastían: ¿Cómo se planifican y evalúan las actividades en las comparsas que has participado?

E.3: P.50 Ya. En el caso de la... voy a partir de mi experiencia teatral. Ya, en las comparsas que yo he trabajado, son planificaciones, como te digo, súper dirigidas ¿ya? con metas súper concretas, y con un producto artístico ¿ya? y que se evalúa en la medida de su efecto en el momento de hacerlo, y cómo quedó la gente después, de cómo llegó, vivió el proceso y cómo terminó. Como el proceso es acotado, en ese tiempo tú tienes que ver toda esa intensidad del proceso de la persona que vivió el contenido y cómo terminó. Si lo logró, no lo logró, si fue bacán, si le sirvió, no le sirvió, si logró los conceptos que tú le entregaste, si los logró asimilar ¿cachai? Ya, eso es como un tema... más acotado. En el caso de la Chinchín... ah, y acá hay una dirección única, o sea, me refiero... hay alguien que corta el queso en general, pero que se nutre de distintas direcciones. La dirección musical, la dirección artística, [...] ¿cierto? hay un compartir de los saberes, pero hay alguien que lleva y dirige ¿ya? **P.51** mi experiencia en la Chinchín era que había muchas cabezas que dirigían ¿ya? que llegaban más o menos a acuerdo y que eso se veía en la calle como un ejercicio. Un ejercicio de verdad, por supuesto, bastante en serio, pero ejercicio. Porque digo así, porque finalmente sabíamos que iba a haber aportes, que no estaba todo sellado, porque no era una obra artística, sino que era un proceso de construcción, que cada pasada es una capa más que se le va llenando al proceso para que después sea... tenga... vaya cobrando mayor musculatura finalmente. Es como un gran esqueleto que tu lo ves por un... tendones, músculo, piel, lo vas llenando finalmente. Ya, y eso lo da el tiempo. No es tan sencillo. **P.52** En la experiencia que te cuento anterior, tú

entregas todo, entregas la musculatura, entregas los tendones, entregas todo. Le metes todo el cuerpo completo. Le facilitas y apuras ese proceso. En cambio, en mi experiencia en la escuela de carnaval fue distinto, fue una experiencia completamente empírica, y de ir capturando lo que mejor iba quedando, y también leer lo que la calle va entregando, en sí las pasadas van retroalimentando ¿ya? **P.53** también tiene que ver con los lugares, dónde se hace el carnaval, para quién, también eso es como un buen amigo para seguir, por qué en ese lugar, con quién, dónde, en qué fecha, bajo qué sentido, quién [armó el nicho de] ese carnaval, también te hace un sentido, porque eso le da una característica estética dónde tú te paras. Entonces... me perdí de la pregunta, disculpa...

Bastián: Cómo se planifican y evalúan las actividades en las comparsas...

E.3: **P.54** Ahí está. Quería llegar a la evaluación. Entonces, la planificación está hecha desde una planificación general, de cómo unir todos los cuerpos en un dibujo escénico. Escénico-coreográfico por supuesto me refiero ¿cachai? cómo se desenvuelve la comparsa y vas avanzando, y tú le vas dando pie y pase a cada uno de los cuerpos, para que todos los cuerpos se puedan mostrar y tenga cierta [...] que no sea una comparsa plana, donde tú veas al mismo grupo pasar y que no... **P.55** generalmente la Chinchín tiene hartito de eso, y que yo creo ayudó a varias comparsas a tenerlo como una idea, porque la gente se inspiró en la Chinchín. Cuando nosotros partimos, había pocas comparsas. Eran 10, 15, con suerte. Ahora hay 50. ¿Te fijas? O sea, es un nivel de así... una huevita así extra limitada de cómo aparecieron comparsas hasta debajo de las piedras ¿cachai? Entonces le inspiró a mucha gente esto de no ver solamente un grupo que va avanzando, y que en sí mismo muta, que va cambiando según la coreografía, pero la Chinchín hizo algo más que eso, que fue cómo, pasar el cuerpo de figurines para adelante, el cuerpo de baile para atrás, abrir, separar los cuerpos, hacer paralelas ¿te fijas? o sea tienes una estructura, como los músicos, donde todos los componentes jugaban. **P.56** Ya, eso fue la noción, fue una visión que tuvimos. Fue una conversación larga ¿ya? y que tenía que ver con dinamizar el hecho y darle foco a todos los cortes que tenía ¿ya? no dejar que el espectador pudiera capturar... ser capturado, y seguimos completamente, porque siempre va a aparecer algo nuevo, y que en el momento que se [...] ya había pasado por lo menos una hora, o 45 minutos de proceso, hasta que tú te repitieras de nuevo el plato. Que es más o menos lo que dura una pasada ¿no? 40 minutos, 30 minutos es

más o menos... dura una pasada completa. Entonces tú veías eso po. Y te puedes dejar... y abandonar a la comparsa, porque la viste entera, pero después de 45 minutos, es harto, seguir a un grupo completo y ver lo que va pasando, porque son muchas cosas, es multidimensional ¿te fijas? Van los figurines por allá, están estos locos bailando, están los músicos, y todos van así, full coreografía y full onda ¿cachai? pero también fue la otra. **P.57** Que la... por ejemplo, para partir, lo que pasaba en la... en el cuerpo de baile, y por las características de los músicos que había en las primeras pasadas, nosotros también empezamos a bailar. Porque yo dirigía figurines, pero además tocaba en la banda, porque faltaban bronces, entonces yo me metí a la banda a tocar en, mientras los figurines [...] en la Chinchín. Entonces, los que estábamos ahí en la banda, éramos los huevones secos para el hueveo, nos encantaba ir bailando también, entonces metimos ese rollo de que los músicos también tienen que moverse y bailar. Cosa que, si tú ves en otros lugares, los músicos van tocando nomás, y hacen cada coreografía así nomás, y mueven el instrumento para arriba y para abajo, como que tienen ciertas coreos ¿cachai? muy determinadas, que son como pequeñas ¿ya? pero a esta altura hay comparsas que [...] los locos van todos vacilando, la comparsa entera ¿ya? los músicos van todos, hasta los tambores, todos van bailando, marcan pasos, tienen cortes rítmicos y cortes de cuerpo. **P.58** Entonces eso también es una característica, de cómo tú vas estructurando una comparsa y cómo le vas dando dinamismo. Ya, eso estaba, en nuestro caso, pensado. No nació de la calle, se fue afinando en la medida en que nos dio resultado una cosa u otra, o era muy pajero, o era muy... era muy, cómo se llama... fome, era muy entorpecedor, o era muy latigudo, o era demasiado corto, eso nos fue dando la... la temperatura de la calle nos fue dando y también la resistencia del intérprete, también nos fue ayudando a entender cómo ir dinamizando, o agrandando, o achicando, o acortando ciertas partes. **P.59** Y cómo se evalúa eso, en dos aspectos. En el aspecto particular de los figurines, yo era súper crítico en ese aspecto ¿ya? Si bien entendía que tenía un grupo de compañeros que no todos provenían del teatro, casi nadie en realidad, eran muy pocos, ni de la danza, sino que era gente que estaba toda... asumiendo este rol, yo era súper exigente en ese sentido, porque había salido recién de la escuela, entonces me gustaba el método, y toda la onda, y súper así, como exigente, y toda la huevá ¿cachai? Entonces... y era súper [...] con el cuento y todo, entonces era súper exigente en ese sentido, entonces tuve la suerte de que toda la gente me compró los boletos y se puso súper exigente con... súper autoexigente. Entonces era bacán,

porque los resultados de las conversaciones eran del piso para arriba, no era para abajo. Nivelábamos para arriba, entonces las conversaciones eran súper potentes. Y las críticas y autocríticas también eran fuertes, eran como... no me refiero a hirientes, sino me refiero a fuertes en el sentido de que eran consistentes. “Putita loco, [...] te fuiste y te quedaste atrás y no aperraste al momento, porque no me acompañaste, tienes que estar más vivo”, como que era así, como todo pah, pa’ delante, pa’ delante, pa’ delante, pa’ delante. **P.60** Entonces eso generó una dinámica súper fuerte en el proceso de la... sabíamos que la retroalimentación final, después de la pasada de carnaval, era potente y era interesante, [...] “oye, que lo pasamos bien, puta que estuvo bueno el carrete después de la huevía”, ¿cachai? ese no era el tema, porque ese es un tema que queda en el año, o sea, que va con el carnaval, pero no es lo sustancial ¿cachai? Entonces, en mi caso, cuando yo estuve los figurines, eso pasaba. Era muy potente el análisis final, la retroalimentación era súper importante, porque era lo que nos daba pie para lo que íbamos a hacer en adelante, y cómo lo íbamos a tomar. **P.61** Y obviamente que yo ponía las consideraciones necesarias en relación a las experticias de cada uno también. Porque había gente que, no sé po, teníamos una compañera por ejemplo que tenía una lesión en la pierna, que tenía una pierna mucho más delgada que la otra, entonces le costaba mucho más generar, y poder hacer la coreografía al mismo temple que todos, pero la loca huevón [...] y las hacía todas, o sea, para sus capacidades la loca era bacán. Y eso se logró, que, como la gente que fuimos succionando hacia los figurines, lograron subirse al tono. **P.62** Yo no recuerdo cómo eran los análisis particulares de los músicos y de los... ¿cómo se llama? Y de los bailarines. Bueno en la música es más concreto, porque tocaste los temas bien, no tocaste los temas bien, cuánto te lo sabes, cuánto te pifiaste, esta huevía sonó, no sonó, cuántos ensayos tienes encima. Súper concreto ¿cachai? como que, también no es tan ad libitum. **P.63** Y luego el análisis general, recuerdo que... si bien recuerdo, creo que hicimos hasta una pauta. Hasta esa volá nos fuimos en un momento ¿cachai? pero una pauta bien... no tan estricta, pero como indicadora porque tenía... claro, la Rosita y yo teníamos experiencia pedagógica, veníamos de lugares con cierto back ground de pedagogía, entonces teníamos esas estructuras pedagógicas que se aplicaron también ¿cachai? que era “ya, cuántos más o menos”, “cómo estuvo”, “serán 20 de esto, o 30 de esto otro”, “ah mira, en relación a esto, como que hicimos esto otro”, era como, la evaluación también tenía un sentido académico, bien académico ¿ya? No era tan así como... como, “oh, que est... ya sí, pero

igual estuvo más o menos”, “sí, es que yo lo sentí...”, no, era como concreto, “mira, los pasos...”, “qué pasó aquí”, “esta coreografía acá”, “mira, aquí una pifia”, “esto no se enganchó bien”, “mira, el traspaso de esto a esto otro no está claro, porque hay algo borroso aquí” ¿te fijas? Era un análisis bien detallado de cada parte, era bien diseccionado, no era como un general. Y eso habla de que tienes una estructura académica y de enseñanza detrás de lo que estás haciendo.

Bastían: Buena. Oye, a ver... quedan varias preguntas, entonces voy a acotar un poco, porque... ya, a ver, la que viene tiene... las que vienen tienen que ver un poco más con lo rítmico musical. Y dice... dice ¿cómo planificas y evalúas tus actividades de tipo rítmico musical? Si es que has realizado... bueno, eso sería lo primero, como, si has realizado alguna actividad de tipo rítmico musical.

E.3: P.64 Sí po. Obvio. Un figurín tiene que puro hacerlo todo un rato, porque es la... disociar el cuerpo con la acción de la máscara, con la musicalidad de la comparsa. No es llevar... el figurín debe llevar en su cuerpo la musicalidad de la comparsa, y su acción debe estar disociada de la música, para poder entrar y salir desde la danza ¿me entiendes? pero mantener el ritmo que lleva la comparsa, para ir a tono con el espectro que se está viviendo ¿me entiendes? Como si nosotros pusiéramos atmósfera A. Ya, y tú y yo vamos en la atmósfera A, pero tú realizas C y D, y yo hago F y G ¿cachai? pero la atmósfera que nos convoca es A, y en ese tono vamos ¿cachai? Entonces, claro, los ejercicios rítmicos corporales son básicos. Y sí, montones de ejercicios rítmicos corporales, desde percutidos en el cuerpo, después en base a las coreografías, en base a los ejercicios rítmicos de la máscara, para que la máscara tenga un ritmo particular, también tienes ejercicios rítmicos de la máscara, en sí misma.

Bastían: Personalmente ¿tú tienes alguna forma de planificarlo, algún método?

E.3: P.65 Sí. Una estructura. Que tiene que ver con... con ir mezclando, desde el despertar del cuerpo, ¿cierto?... o sea, en el fondo lo que yo hago es como, generar un engranaje, donde van varias piezas al mismo tiempo funcionando, para que el cuerpo se pueda afinar al mismo tiempo en varios aspectos. Entonces, en dos o tres ejercicios puedo componer varias cosas al mismo tiempo, y eso es lo que yo hago ¿te fijas? para partir de un ejercicio rítmico, que también le puedes ir poniendo distintas capas. Generalmente son por capas ¿cachai? Parte en 1, 1 + 2, 2 + 3, 1 + 2 + 3, 1 + 2 + 3 + 4, 1 + 2 + 3 + 4 + 5, así ¿te fijas? de manera sumatoria.

Entonces, que tu cuerpo vaya calentando, asimilando, y después bien energética y también de capacidad de organización. No sé po, si te propongo un ritmo (ritmo hecho con las palmas y el cuerpo) musical, parto del pulso, y le puedo sumar otro ritmo más, y así ta, ta, por capas, por capas, hasta que tú ocupas todo el cuerpo, entonces finalmente estás moviendo todo el cuerpo, utilizando los dos hemisferios, que en el fondo son los que hay que articular, y generar que el cuerpo tenga esa dinámica para poder diferenciarse después. Eso.

Bastián: Lo otro sería cómo evalúas, como... ¿personalmente tienes alguna forma de evaluación al momento de hacer talleres?

E.3: **P.66** Sí, dos formas. Una que sensorial, o sea cuánta irradiación tienes tú como intérprete, cuánto me llega, o sea, sí vibro o no vibro con lo que te pasa, con lo que estamos haciendo, si me pasa algo finalmente, y eso tiene que ver con la intensidad de irradiación que tienes, **P.67** y cuánto de lo que tú tienes lo has podido... que es la segunda etapa de evaluación, cuánto de lo que tú tienes lo has podido explotar a través de los elementos que yo te he entregado. O sea, tu material en bruto ¿cierto? yo te digo, ya, tú tienes que... te pido algo, te entregué un material, y tú, depende de cuánto lo hayas trabajado, vas a poder explorar y sacar de ti lo necesario ¿me entiendes? Ahí una segunda evaluación. **P.68** Y una tercera de resultado, las dos cosas, la de irradiación personal, cuánto me... realmente me llega lo que tú haces, me conmueve o no me conmueve, me incita o no me incita, cómo era tu temperatura, y cómo tú te autoalimentas con los contenidos que yo te puedo entregar para que puedas vertir lo mejor, y eso cómo se concreta a lo que vinimos. Por ejemplo, en una máscara. O cómo se concreta en un vestuario, o cómo se concreta en una coreografía ¿me entiendes? **P.69** Porque puede ser, por ejemplo, que tú seas un huevón súper... tengas una muy buena luz de irradiación, o sea súper amoroso verte en escena, o en un escenario, que asimiles y puedas detener bien tus contenidos, pero tu capacidad muscular y física no es tan fuerte, entonces no puedes traspasarlo correctamente a tu cuerpo, porque te falta tiempo ¿cachai? Y eso también es una evaluación, obviamente. Eso es también entender cuál es el material que uno contiene, porque no puedes pedirle a un árbol que de frutos si lleva recién plantado cuatro meses.

Bastián: Oye, otra pregunta. ¿Qué dificultades presentan los procesos pedagógicos de lo rítmico musical en las comparsas? Dificultades que tengan los procesos.

E.3: A nivel rítmico musical.

Bastían: Sí, a nivel rítmico musical más específicamente.

E.3: **P.70** O sea, la dificultad principal es que la persona que está interesada no practique, que le parezca fome lo que tú le planteaste, o que el contenido que tú planteaste sea extremadamente latero y que no tenga sentido ni brillo, ni pase nada ¿cachai? que no te estimule. Yo creo que son los dos conflictos más fuertes. Una, que el contenido que se entregue sea un contenido latero y yo no me logré estimular ¿cachai? ni activar en ti lo que tú necesitas como para participar en una escuela carnavalera y tener esa activación rítmico musical ¿ya? o sea, que sea básico, pobre y fome. Y lo segundo es que yo te entregue un tremendo material, y sea súper dinámico, entretenido, y sea súper difícil, y que tú no pesques, no hagas la pega ¿cachai? **P.71** Y en el fondo, es lo que te hablaba de ese personaje que está en toda escuela de carnaval, que es el huevón que va a chupar sangre, que no le pone ni un cuarto de gramo de lo que tiene que ponerle. Él cree que le está poniendo todo ¿cachai? se jura bacán, se jura que le está poniendo todo el perenchenque al tema y no pasa nada ¿cachai? Mucho ruido pocas nueces ¿te fijas? En cambio, está el otro loco que es piola, que va, que está aplicado a estudiar y que asume, y que entiende que él es una partícula dentro de un tema, y que vale como partícula, por lo cual tiene que sumar. Y para sumar tiene que vibrar. Entonces ahí es donde está el tema, eso es estudiar, pasarlo por tu cuerpo, experienciarlo, vivirlo. Yo creo que la dificultad es esa, o que el que está entregando el contenido es muy charcha, el contenido es fome, penca y malo, y latero, o demasiado básico, o el que lo recibe no hace la pega. **P.72** Porque una cosa es que tú tengas problemas... una cosa es que tú tengas problemas rítmicos ¿cachai? Te doy un ejemplo, hay un figurín que nosotros teníamos, que tenía... el huevón no le pegaba ni al quinto voto con el ritmo. Todos para la derecha, el pa' la izquierda. Todos para arriba, él para abajo ¿cachai? Todo al revés. Pero el huevón tenía una huevada, un ángel espectacular, entonces... y tú, aunque que fuera para dónde fuera, el huevón lo llenaba entero, completo, lleno. Su máscara la raja, toda la hueva mortal, el huevón hizo un figurín a todo cachete ¿cachai? Puta, la raja po huevón. Sumando todo el rato. Desde la diferencia, desde el... como, podríamos decir "puta, el huevón, siempre te vas para el otro lado". Te lo juro, todos para allá y el loco para el otro lado. Era como el disidente ¿cachai?

Pero entero po, lleno, lleno. Lleno energéticamente, comprometido con su cuerpo, con todo lo que estaba haciendo. Entonces no había drama po, estaba perfecto. De hecho, era perfecto.

Bastián: Oye, me recordaste un concepto que leí alguna vez, creo... no sé si de Stravinsky (¿Stanislavski?) que dice... le llama diletantismo, no sé si has escuchado sobre ese concepto, que es como... es como la negligencia, digamos, del artista, de alguna manera. Es como ese artista que tú dices, que como... no trabaja, no trabaja lo que hace, y lo hace como porque... lo tiene porque tiene “el don” casi, y es como espontáneo. No me refiero a la persona que estabas nombrando, sino a la persona que va como a chupar sangre que...

E.3: No, sí po. No si te entendí. Sé a quién te refieres... dame nombres. No, quiero nombres. (Risas).

Bastián: No, no voy a...

E.3: Estoy hueviando.

Bastián: Oye, vamos terminando yo creo. Voy a tirarte las últimas dos preguntas que tengo acá.

E.3: A ver, dale. Lee las dos.

Bastián: Las dos. Ya, mira, dice ¿cuáles son los objetivos colectivos que se buscan alcanzar a través de las actividades rítmico musicales? y ¿cómo influyen las actividades rítmico musicales en los procesos colectivos? O sea, primero hay una búsqueda de algo, de un objetivo, me gustaría saber cuál es, y lo otro es cómo influye al colectivo, cómo lo desarrolla, cómo lo hace crecer.

E.3: P.73 Ya mira, en las respuestas anteriores yo creo que te respondí un poquito el tema de cuál es el objetivo rítmico musical. Primero que es juntar, así como una cuestión básica es unir los dos hemisferios del cuerpo, primero que nada. Si no tienes los dos hemisferios unidos, no puedes tener como dominio y control de tu cuerpo ¿ya? Lo siguiente también es eso, que la comparsa entera tenga dominio de lo que hace. Al tener un fuerte dominio rítmico musical, contienes la base esencial para cualquier comparsa carnavalera, porque vas al ritmo de la danza, puedes llevar el musical, puedes figurar al ritmo de la comparsa, o sea tienes un sentido rítmico de lo que se está haciendo y del ritmo que, como cada comparsa tiene claves

distintas musicales, y maneja ritmos distintos, tienes que ir en el tono del ritmo ¿cachai? o incluso, para ir en contra del ritmo, hacer el contrapunto, o de un ritmo completamente distinto al ritmo, tienes que saber qué ritmo se está haciendo, porque también puede ser que yo vaya por ¿cómo se llama?... por antagonista a la comparsa ¿te fijas? eso se puede. **P.74** De hecho un figurín perfectamente lo puede hacer ¿ya? y hay gente que es arrítmica completamente, entonces debe, dentro de su arritmia, encontrar su propio ritmo para poder ser parte de la comparsa, como la comparsa es una comparsa democrática, y no busca... no hace selección de talentos, sino que son tus ganas de participar ¿cierto? se acepta a cualquiera. Entonces, dentro de [...] entra gente que es arrítmica, que a la gente arrítmica le cuesta caleta al principio, pero yo he visto varias experiencias de gente súper arrítmica que termina siendo súper rítmico dentro de su arritmia ¿te fijas? y lo digo puntualmente dentro de la escuela de carnaval. Y lo digo puntualmente dentro del cuerpo de figurín. Pero si estoy hablando en serio, estoy hablando de una cuestión pedagógica, de gente que no tiene como la capacidad rítmica y que la ha podido sortear, y que lo logró hacer perfectamente, y dar el ancho, el tono y la vibración correcta, sin ser... sin tener esa capacidad rítmica, siendo completamente arrítmicos ¿cachai? Súper loco lo que estoy diciendo, pero es verdad.

Bastían: Sí, logro entenderlo. De hecho, ayer leía algo que diferenciaba al ritmo del compás. Decía como que el compás le ha quitado mucho al ritmo, que en verdad el ritmo no es esa como figura acompañada y a tiempo, y cuadrada, digamos, mensurada, sino que eso es el compás. Cuando uno habla de ritmo, el ritmo es más libre, tiene como otras posibilidades, y ese sentido me hace un poco, que las personas tienen...

E.3: P.75 Entonces, mira, el sentido rítmico musical es fundamental para el desarrollo correcto de la comparsa. Cuando hablo de correcto, no hablo de algo lindo, hermoso o súper perfecto. Digo correcto en el sentido de lo que justo tú me estás hablando, de este caudal energético que va avanzando por una calle. Porque, por ejemplo, tú puedes ver un río que viene y el afluente trae una velocidad, un ritmo y todo, pero puede tener distintas fases según lo que se vaya encontrando. Se va comportando según el espacio donde va pasando. Entonces, en una parte se puede *rallentar* o en una parte, en una pendiente más fuerte, puede tomar más ritmo ¿te fijas? Esa capacidad ¿cierto? que tiene el agua de poder fluctuar ¿cierto? si lo vemos y si lo ponemos como analogía a una comparsa carnalera, es lo mismo.

Entonces la capacidad del torrente, del cúmulo que lleva, va a tomar distintos [...], distintos ritmos según cómo es el torrente, y este torrente, si no está afinado, que para mí es el tema rítmico musical, es muy complejo que lo logre ¿cachai? por eso tiene que haber una comunión rítmica musical. Y para eso no tienes que ser bailarín, tienes que estar solo al tono y estar en comunión con todo el resto. Y por supuesto practicar po huevón, como estamos con... se practica, no cae del cielo ¿cachai? [...] Uno tiene que practicarlo y mover el cuerpo, mover el cuerpo, moverlo, moverlo, hasta que el cuerpo... porque el cuerpo es un lector, es un músculo lector que se educa, y que finalmente uno aprende ¿cachai? y se acostumbra, y después lo necesita, que es lo más interesante. Eso con respecto a tu primera pregunta. ¿La segunda era...?

Bastían: Cómo influyen las actividades rítmico musicales en los procesos colectivos.

E.3: **P.76** Ah. En los procesos colectivos son fundamentales también, porque hace que la... que, si el cuerpo completo tiene una buena rítmica musical y corporal, puede llegar a lugares más profundos y más amplios de lo que se está haciendo. Si el límite es acotado, o sea, tú y yo no somos capaces de entrar en comunión rítmica, no vamos a subir mucho, entonces nuestra comunión energética no va a detonar ¿cachai? vamos a ir bailando y la vamos a pasar bien, lo más seguro, pero no vamos a ir un punto más allá, no vamos a pasar al trance, no vamos a llegar a lugares donde “oh huevón cachaste ese momento en que tú huevón solo me miraste y yo te miré y ahí ¡gua! hicimos una huevá y salió así espontáneamente” ¿cachai? Ya, esa es capacidad de comunión, de conexión... insisto, esa comunión y esa conexión no nace de las papas fritas. No viene un huevón iluminado y te lo pone encima. Entonces se trabaja ¿cachai? y hay momentos en que sí brilla por sí mismo, y es natural y espontáneo, y es como que cayera del cielo, que es lo mágico ¿ya? pero son los menos momentos. Los más son los que hay que sostenerlo a través de un estudio consistente, y regular, y constante. **P.77** Entonces el... en la medida en que ayuda a las comparsas, es que finalmente las lleva a otros lugares, a otros espacios, y esos otros lugares y otros espacios, yo los relaciono con que se autodetona a sí misma y crece energéticamente la comparsa. Crece también a nivel estético ¿cachai? o sea, el contenido que está entregando, lo que está queriendo decir la comparsa, toma mucho más vuelo ¿cachai? tiene mucho más fuerza el lenguaje y tu discurso, que está detrás de lo que estás diciendo, ¿porque? porque la gente no mira tu error, ni ve lo cansado

que estás. Está disfrutando contigo lo que tú le quieres decir ¿cachai? porque el otro tema está saldado, que es la gran discusión que yo tengo con las comparsas ¿cachai? que no se preocupan artísticamente de lo que están haciendo, sino que se preocupan más de lo social y de cumplir como con el hecho del placer personal del baile ¿cachai? **P.78** Yo creo que detrás del carnaval y detrás de la estética carnavalera hay un discurso estético político, y que ese discurso estético político no se ve, no se entiende si la huevá es juata, y es charcha, y es débil ¿cachai?, y es carente, y es flaite, y es descuidada, y es poco trabajada, ¿cachai?, y es shúper loca carretiá, y es shúper loca [...] ¿cachai?, como que no tiene peso po huevón ¿cachai? Entonces el discurso, todo lo que tú quieres decir, se va al carajo, no se lee nada, se ve un montón de huevones locos bailando [...] que van con caleta de carteles, de resistencia, de la libertad, de la tierra, y de todas las huevás, pero no decís nada, es un panfleto ¿cachai? Que yo lo puedo ver botado en la calle, puedo... mejor paso... saco un spray y lo rayo po huevón, me queda y... dura mucho más, y es mucho más interesante incluso, hasta bonito ¿cachai? Pero cuando tú estás generando una visión estética, desde la resistencia y todo lo que hablamos en el principio, tiene un cúmulo huevón súper grande po. Hay mucha sangre de por medio ¿cachai? hay mucho pueblo oprimido detrás de eso. Entonces cuando tú vas a relamerte a ti mismo, y a elevar tu ego, no eres un grano de aporte a la situación, el discurso se va al carajo. Si la gente ve huevones felices no más en la calle, que están como solos en su volá... entonces hay un poste, y le bailan al poste cachai, y toda la volá... para eso salgo solo, y pelo el cable solo, y me emborracho ¿cachai? si se puede, es fácil, es más barato incluso y se requiere menos tiempo, y menos esfuerzo ¿cachai? Pero cuando tú estás metido en un rollo estético, que es una comparsa, tiene esa... esa es la calidad que tiene, y la cualidad también y la visión, y ese es el ejercicio que te exige una comparsa carnavalera, que tú estés al tono de lo que la comparsa está diciendo, porque por algo estás bailando un ritmo. **P.79** En el caso del Chinchintirapié, qué se está haciendo, es rescatando a la figura del chinchinero. Y la figura del chinchinero es un bailarín músico en sí mismo ¿cierto? y que toca una serie de ritmos ¿cierto? que tienen pasos definidos, y esos pasos definidos tienen estéticas definidas y afluentes. El foxtrot qué es lo que es, qué mezclas hay dentro del foxtrot ¿te las sabes? ¿qué mezclas hay para que se formara la cueca? ¿te la sabes? ¿qué mezclas hay para que se forme la cumbia? ¿te las sabes? ¿me entiendes? Cada estilo musical tiene su propia afluente que lo conformaron, y detrás de eso hay un montón de gente y un montón de hechos

sociales que ocurrieron para que eso funcionara. Como el tango, que es mezcla de habanera, de zamba. Hay tres o cuatro cosas que se mezclan para que aparezca el tango ¿te fijas? Lo mismo pasa con la cueca. Canto a la daira, el verso ¿cachai? la forma de tocar el pandero y la guitarra. **P.80** Entonces no es una cosa por sí misma, entonces el que baila, y le hace honor a ese baile, para aportar en algo, tiene que saber por lo menos que eso tiene un afluente, una estética, y eso... se tiene un respeto, como dicen, son un montón de gente que lo ha cultivado y lo ha sostenido. Si no tiene esa capacidad rítmico musical, que es a donde quiero llegar, la comparsa va a seguir siempre pobre ¿cachai? Ahí nomás. Y puede ser chistosa, entretenida, dinámica, pero es como el club de las abuelitas po huevón, que ya no... que no levantan una pata, pero como se ven tan lindas en la calle bailando, son adorables. Y yo no estoy viéndolo de manera peyorativa, por supuesto que no, porque me parece súper bien, sino que estoy yendo un poco más allá, porque cuando tú hablas de una comparsa carnalera hay una apuesta detrás ¿cachai? Eso lo digo yo.

Bastián: Buena Robinson. Oye ¿quisieras agregar algo más?

E.3: Shh, no, ya he hablado como 4 horas po huevón. Suficiente ¿no?

La entrevista termina en el minuto 1:31:05

8.1.4 Entrevistado 4.

La entrevista comienza en el segundo 10.

(E.4)

Bastián: Voy a comenzar con las preguntas de la entrevista. La primera es ¿qué entiendes por comparsa carnalera?

E.4: P.1 Ya. Entiendo por comparsa carnalera una agrupación de personas que se reúne en torno a la celebración de lo que se denomina carnaval. Y esa agrupación de personas se reúnen con el fin de articular sus oficios de artes populares para conmemorar los carnavales, entonces se conjugan personas como músicos, danzantes, mascareros, depende del tipo de estética de la comparsa carnalera. Entonces eso. **P.2** Y lo que también tiene como distinción para mí la comparsa carnalera es también que tiene un uso del espacio público.

Como el fenómeno del carnaval es un fenómeno público, social, externo, la comparsa ocupa el espacio público en la experiencia de conmemorar y celebrar los carnavales, como espacio natural de ejercicio de su oficio carnavalero. Eso.

Bastían: La segunda pregunta es ¿cómo ha sido tu experiencia en las comparsas carnavaleras?

E.4: P.3 Ha sido una experiencia muy intensa, bella, de mucho aprendizaje, y también de ir reconociendo la diversidad de comparsas, las diversidades como orígenes, agrupaciones, expresiones ligadas a la expresión popular y de los pueblos en torno a la música, la danza, a la representación a través de sus vestuarios, sus máscaras. **P.4** En mi caso mi experiencia parte a partir primero de batucadas, cómo de ese tipo de agrupaciones y un poco ir entendiendo los estilos afro, después empezó a haber lo andino, y así un sinnúmero de expresiones y también de formas de cómo se va articulando ese aprendizaje de oficios, cada una de ellas de acuerdo a su origen, a su estética. Entonces para mi experiencia, me ha aportado en el ámbito de conocer, en el ámbito de relacionarme con muchas personas diversas, me ha generado experiencias de conocer diferentes territorios, también diferentes formas de organizarse. Ha sido una experiencia súper diversa y bonita. Intensa. Eso.

Bastían: Nombraste la estética. ¿Cómo definirías la estética de la Chinchintirapié?

E.4: P.5 La estética de la Chinchintirapié. Claro, yo siento que es una estética que se funda en un sentido mestizo, desde una visión híbrida, una estética que apela a un imaginario popular, indígena, y cuando digo popular donde también se entrecruza la cultura de masa, la historicidad del territorio y la memoria que carga ese territorio. Entonces también es una estética que responde a un territorio como es Santiago, con toda su diversidad, interculturalidad, pero también reafirmando una estética que busca reconocer su mestizaje. Es una estética también, me da la impresión, como también que busca... no sé si ese, definir estética, pero es como libertaria, que busca canalizar expresiones diversas, que apela también como a buscar símbolos comunes que logren interpretar una colectividad que se va como “auto procreando” (risas). No sé. Es como... es una estética... una estética popular, cómo que apela a las artes populares, una estética colectiva también, que ha resultado de un proceso colectivo. Cuando uno habla como de... se me confunde un poco como... uno también podría decir que es como una estética... así como también posmoderna, porque también hay

reflexión sobre nuestro proceso de creación, pero también hay como... es como ecléctica también en la forma de construcción. Así como responde a muchos intereses, a mucha diversidad. Eso.

Bastían: Como el carnaval mismo. Como que el carnaval es súper diverso.

E.4: P.6 Claro. Diverso. Sí. Sabes que, a partir de lo que también señalas, claro, es una estética que también responde a una expresión que está en la calle ¿sí? como que cuando tú hablas de la estética del carnaval, claro, responde también a eso, al fenómeno también que trata de entender, aportar, accionar. Y claro, súper bien cuando tú también haces ese vínculo, porque efectivamente cuando pienso en los trajes de las bailarinas, de los bailarines, que tienen que ser no se po, como llamativos, como grandes, como también un maquillaje que es como muy expresivo, que siempre responde como a la exageración del barroco, al exceso también. Claro, entonces, qué bueno que tú me hiciste ese vínculo, porque también hago como toda esa reflexión y también a cómo se construye una imagen que te da sentido como colectivo, como comunidad dentro del espacio público, entonces también hay una estética que, en lo musical, en lo coreográfico, es una estética multidisciplinaria también ¿cierto? Porque hay muchas disciplinas que con... interdisciplinaria. **P.7** Entonces en ese sentido, claro po, como que también el cómo la máscara, o la creación de personajes también va respondiendo al género del carnaval, que busca ser subversivo, que busca ser crítico, que busca ser bufón, que busca ser sensual también en términos de exacerbar la vida. Entonces, la estética de la Chinchín tiene de exacerbar la vida y la muerte y las contradicciones también. Como exacerbar también la sensación, la estimulación, ¿sí? en los colores, las formas, en los imaginarios que aparecen con las músicas, con lo que podemos hacer con los cuerpos, y también la estética de la comunión, porque también la estética del carnaval, cuando pienso en la estética del Chinchintirapié, también es como... es súper distinto ver, no se po, un grupo musical de 3 personas tocando, que 80 personas o 60 personas bailando, tocando ¿me entiendes? Como que el peso de también de que también como que sea un grupo grande le da también otro sabor ¿me entiendes? como que se pierde un poco la individualidad. Entonces eso también es fuerte en la estética como del chinchín, o del carnaval. Porque una espera como que se sienta una cosa comunitaria, una estética comunitaria. Es interesante el concepto, porque yo nunca me he puesto a pensar, así como en términos muy agudos

conceptualmente lo que es estética, porque filosóficamente es muy amplio, la forma de poder agarrarlo y relacionarlo tan directamente al arte de la Chinchín, al arte carnavalero. Bacán.

Bastían: La siguiente pregunta es ¿dónde y cómo aprendiste lo que enseñas en estos espacios?

E.4: P.8 Yo creo que son varios procesos, yo creo que, obviamente, que mi primer espacio de aprendizaje fue la batería de La Pincoya, como agrupaciones artísticas de la población La Pincoya. Como que yo ahí vi por primera vez esta organización como comunitaria entorno a este carnaval de La Pincoya, en torno a la música, como esa fuerza de autoorganizarse y de estar convencido de que quieres hacer algo, y como distribuirse roles y hacerlo como de ese... y por otro lado también, siento que en mi caso, aparte como esa vivencia de estar cerca como de esas organizaciones, de involucrarme con ellos en algún momento de mi vida, también se me fueron nutriendo otros espacios de formación que yo también pongo en práctica en mi rol como facilitadora del carnaval, o educadora carnavalera, que tiene que ver con mis oficios, porque yo soy trabajadora social y por otro lado también soy bailarina, profesora de danza, entonces tanto el trabajo social, en mi trayectoria como persona, que no nace solamente cuando estudio la carrera profesionalmente, sino que tiene que ver con mi historia política social de la adolescencia, donde me nutro de hacer colonias urbanas, de trabajar en una comunidad cristiana, donde sí había mucho trabajo en comunidad, de organización, de jugar, de que el juego por ejemplo en poblaciones con niños era una herramienta de sanación, de recreación, en cantar, jugar era algo como que a mí siempre me gustó, y ahí yo aprendí harto, yo ahí quise estudiar trabajo social. **P.9** Y bueno, yo ahí seguí vinculándome como con distintas herramientas que te da el trabajo social en términos teóricos y educativos, políticos, en el sentido de, no se po, conceptos bonitos como la animación sociocultural, la educación popular. Y yo me fui por el lado del desarrollo comunitario, entonces para mí todo como donde había gente reunida para tratar de solucionar sus problemas era como bueno po ¿cachai? así como en vivienda, en salud. Entonces cuando me puse estudiar danza me pasó también que, claro, como que también había ahí otro espacio de aprendizaje, que tenía que ver con el cuerpo, que tenía que ver con el ser humano, con las sensaciones. **P.10** Entonces, claro, cuando aparece este espacio en La Pincoya como del carnaval donde había gente reunida solucionando sus ganas de cantar, tocar, bailar, hacer

fiesta, me pareció maravilloso. Como algo que unía mundos. Y bueno, posteriormente, esa experiencia de estar ahí, el trabajar en danza es también un trabajo grupal, colectivo que es muy sensible, entonces como que también ahí uno va agarrando herramientas de trabajo también con otros, y por otro lado después de que yo en un momento decidí hacer una comparsa, ahí también fue un proceso de aprendizaje. De aprender haciendo, de poner en práctica, de proponer cosas. Y así po. **P.11** Y después ya cuando gestamos la escuela Chinchintirapié, también po, lo mismo po, pasó a ser otro espacio de, tanto su proyecto como de pensarlo, de un imaginario antes de ponerlo como visualizado, así como con personas, como cuando lo pre visualizas, y ahí había como un aprendizaje también. **P.12** Pero cuando lo pones en práctica y ves que hay cosas que resultan, cosas que no resultan, cosas que... aparecen términos nuevos, otros te aportan cosas... uy ha sido un constante ir aprendiendo, e ir probando también, porque uno si bien como educadora, como maestra, el contexto hace también harto de cómo una también puede ir probando, y el tipo de personas también ¿sí? como que el... a ver, repíteme la pregunta, porque de repente me puedo ir como por las ramas y...

Bastián: No, no. Vas súper bien... ¿Dónde y cómo aprendiste lo que enseñas en estos espacios?

E.4: **P.13** A ya. Entonces finalmente, uno como educador, yo creo que uno se nutre de la vida entera nomás. Porque, si bien yo te estaba diciendo que había como un contexto educativo ¿cierto? que es muy distinto... Yo por ejemplo enseño en un jardín infantil y trabajo con niños muy pequeños, ahora, de 2 a 4 años. Y por ejemplo también en momentos he trabajado con señoras De 50 a 70 años. Y simultáneamente estoy haciendo carnaval, estoy trabajando con personas de, no se po, mayoritariamente entre 20, o 18 y 30, 40 años, pero con una mayoría entre los 20 y los 35 me imagino. Entonces cuando te hablo de estos contextos, como que también siento que todas las experiencias me van nutriendo, pero también me adecuó, uno se adecua al grupo humano también, a los códigos de ese grupo humano. **P.14** Pero, por otro lado, cada experiencia, uno como educador, a veces hay cosas que son super transversales, por eso yo te hice esa comparación entre los niños, la Chinchín... porque, por ejemplo, yo he hecho las mismas cosas en los tres lugares, y eso es muy bonito, porque también te das cuenta de que hay cosas, como contenidos esenciales que van

generando como la misma búsqueda ¿se entiende? Pero uno me nutre en una cosa que no puedo hacer en el otro ¿me entiendes? Porque es particular de acuerdo a su contexto con los niños, con los adultos mayores. **P.15** Yo creo que claro, que uno como educador se nutre de, obviamente de todas las experiencias que uno puede sentir que pueden ser traspasadas en este espacio. Obviamente que, en mi caso, que yo he estado en el ámbito del baile y del canto en la escuela, claro, ahí yo traspaso mis experiencias más importantes, que estudié en una carrera, que estoy siempre bailando, que estoy siempre como enseñando, o estoy siendo intérprete, entonces de repente aprendo cosas y lo llevé ahí. Por otro lado, en la misma escuela participo en otras organizaciones, aparecen ideas de cómo organizarse, también uno lo puede llevar ahí a la Chinchín o al espacio que... bueno, a la Chinchín básicamente, que es el espacio que nos vincula en este ámbito. Eso.

Bastián: Ahora una pregunta un poco más general ¿cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios?

E.4: **P.16** Cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios. Ya, lo que pasa es que cuando dices en estos espacios es como que me es difícil, porque también cada espacio tiene una particularidad. Ya claro, cómo se enseña y cómo se aprende en los sambos caporales dirigidos por tal persona ¿me entiendes? y como que no sé a qué te refieres, si quieres que yo lo hablé desde la Chinchín o te hable como en términos genéricos.

Bastián: Hablemos desde las comparsas carnavaleras en las que has participado.

E.4: **P.17** Ya, desde las comparsas carnavaleras que he participado. Claro, yo he participado en comparsas de afro en mis inicios, la comparsa que formamos en el 2004-2005, he participado en comparsas andinas, y distintas, porque, por ejemplo, no se po, bailé en una comparsa andina en el carnaval de Puno de la virgen de la Candelaria, ¿cachai? como que también... y no sé po, y he participado en la Chinchintirapié por muchos años también, que es como la comparsa más potente. Ya entonces como que ese sería... y estuve muy vinculada también a una comparsa que es un baile religioso, pero tiene el mismo código de la tirana. Pero ¿me entiendes? es como que, creo que cuando tú me... la pregunta es: cómo se aprende y cómo se enseña en estos espacios ¿cierto?

Bastián: Sí.

E.4: P.18 Ya, lo primero yo siento que hay que entender es que ese aprendizaje y esa enseñanza van a estar mediatizados por un contexto histórico-territorial particular donde habita esa comparsa. Eso es lo primero que creo. Y, por otro lado, creo que ese aprendizaje y esa enseñanza van a estar también mediado, determinado, por qué esa comparsa está haciendo ese aprendizaje de enseñanza, para qué. A dónde, va a ir a un carnaval, de qué tipo, de qué fiesta, en qué momento ¿sí? Y además algo fundamental, ese aprendizaje y esa enseñanza va a estar mediada también por personas que la componen ¿cierto? que habitan un territorio, que habitan una memoria ¿cierto? y que han construido sus trasposos a partir también de otros procesos colectivos que le anteceden muchas veces ¿cierto? entonces eso como en términos genéricos ¿sí? **P.19** Y en términos como vivenciales o experienciales, como de ejemplos que yo puedo tener, se aprende desde la experiencia, desde el compromiso de vivir un proceso en torno al carnaval. En el caso nuestro, porque hay otras comparsas que se aprende porque es. Porque es ¿me entiendes? que es distinto. Es porque está y porque tu familia lo ha hecho toda la vida y porque es parte muy metida en la cultura (gesto de las manos entrelazadas) tradicional de una comunidad o de un lugar. Por eso te decía, por ejemplo, en Puno, me acuerdo que había ahí niños que estaban ahí bailando, tocando porque era ¿cachai? a mí me tocó distinto yo aprendí de una manera mucho más como desde una... y enseñó más bien desde quizás desde una instalación, desde una invención desde dentro de este territorio ¿cachai? como: aprendo y enseñó como desde una voluntad política y de una necesidad como histórica. Quizás ahora hay niños que pueden estar aprendiendo porque es algo que está en mi barrio, ¿se entiende que es distinto?, que es algo como que está cercano. Eso es como una primera cosa. **P.20** Ahora, en términos más como microespacio, bueno, se aprende desde el diálogo, desde la ejercitación, desde la organización. Y se aprende y se enseña como desde los mismos conceptos ¿cachai? Porque de alguna manera yo siento, y sobre todo porque... y sobre todo pensando como en mi experiencia en la Chinchintirapié, yo creo que todo lo que te estoy diciendo tiene que ver mucho más ligado con eso. **P.21** Y yo creo que se enseña, se aprende y se enseña por una necesidad ¿ya? Tiene que haber una necesidad, de que esto persista, y de que esto se mantenga, y de que esto tenga una... hay una función, hay una utilidad, hay un sentido, un significado que permite que esta práctica logre mantenerse. Entonces yo creo que se aprende enseñando hábitos, enseñando ritualidades. Aprendiendo y enseñando (risas) ¿cierto? Esos hábitos, ya sea, hábitos en... y

técnicas en torno a cómo puedo tocar un instrumento juntos a otro, cómo puedo tocar instrumentos y junto a otros bailando esa misma música que yo hago ¿me entiendes? es como... Es un ejercicio permanente de ir como nutriendo repertorios corporales, performáticos, que se tienen que hacer carne en la medida en que yo también hago, ensayo, como que practico, y hago el rito de, celebro mi carnaval. Porque yo aprendo y enseño ¿para qué? para que celebremos lo que queremos conmemorar como comunidad ¿me entiendes? Eso es lo más importante. Y para que podamos ofrendar lo que queremos ofrendar de acuerdo a nuestro sentido colectivo de lo que el carnaval para nuestro territorio se está significando, conmemorarlo, ya sea en términos como políticos, rituales ¿cachai? No sé si contesto tu pregunta o quieres que sea más específica con la didáctica.

Bastían: No, no. Creo que está bien, porque ahora viene una más que habla de la didáctica. es ¿qué tipo de pedagogías y didácticas están presentes en estas comparsas?

E.4: P.22 Yo siento que, claro, son pedagogías que, para mí, de tipo social, comunitarias. Como que siento que, en el sentido de que es un espacio donde se impulsa al ser humano a tomar roles nuevos, porque no son roles como estáticos, o tan formales ¿cierto? como, en un colegio por ejemplo tú necesitas tener que eres, no sé po, un educador de. Pero en una comparsa puede ser que de repente hay un educador natural, porque salió bueno para el güiro por ejemplo y para bailar. Entonces naturalmente, como no tenemos una estructura de escuela y no tenemos una sustentabilidad que tiene que ver con una idea de una organización racional que logra como... ¿se entiende la diferencia? como una escuela que tiene... la escuela es una organización racio... enteramente como racionalizada ¿me entiendes? Nosotros también estamos pensados, pero de alguna manera no estamos institucionalizadas a un nivel que per... oy, espérate, como que me perdí. Dime la pregunta de nuevo.

Bastían: Qué tipo de pedagogías y didácticas están presentes en estas comparsas.

E.4: Ya, entonces yo estaba hablando de la pedagogía comunitaria, de la pedagogía social, entonces hablaba de que había roles que era más... los roles educativos son fronteras más laxas ¿cierto? Cuando te daba el ejemplo que una persona que tiene habilidad para traspasar o para hacer un oficio carnalero puede terminar enseñando en este espacio. No así en un colegio, qué necesita... hay una mayor regulación y un mayor control social. **P.23** Aquí como el... de alguna manera como que la... es una pedagogía muy de la experiencia, de lo

pragmático ¿sí? del sostener la práctica, y de ahí de alguna manera siento que es una pedagogía que también habita el error, y el ensayo y el error, en nuestro caso porque no tenemos una tradición tan fuerte, entonces no hay alguien que te está diciendo “¡oye, esto se hace así!” (gesto con la mano firme). No, hay como que, nosotros estamos, en el caso de la Chinchín, no estoy hablando de todos los espacios, ¿sí? porque me imagino que, no se po, los sambos tienen una tradición súper más... o la diablada ¿cachai? como mucho más “esta es la diablada, así se baila”, porque lleva muchos más años de tradición, entonces siento que... pero la pedagogía en torno a las artes, a los géneros festivos carnavales más tradicionales también tienen una pedagogía interna ¿me entiendes? como, ahí hay alférez, guías de fila, hay una pedagogía que también tiene que ver con la imitación de quién lo vali... quien lo hace bien y es validado por la propia comunidad ¿cierto? pero, en el caso de la Chinchín también yo siento que hay una pedagogía que trabaja mucho también la exploración y la creación. **P.24** Creo que eso también es una particularidad también por nuestra juventud en este espacio ¿sí? y por nuestra necesidad también de tener como un lenguaje que refleje también este champurreado que tenemos los que nos sentimos desde una identidad mestiza. Mestiza chilena. Ya, también hay que asumirlo ahí, como que no habito Colombia, habito Chile con toda su historicidad crítica. Entonces, y con todas sus simbologías también que habitan mi imaginario, y que es una identidad también dinámica. Entonces también siento que es una pedagogía que apela a la identidad ¿cierto? A la memoria, así como a entender qué somos, qué queremos decir, y también es una pedagogía que busca ser, en mi caso, creo yo, y también pensando en la Chinchín, y quizás también pensando en otras comparsas, que también habla de la resistencia, de estéticas que no son validadas por artes de vanguardia, o más que no validadas, si no como que tienen otros espacios, ocupan otros códigos, otras funciones. **P.25** Pero cuando, por ejemplo, no se po, como cuando yo también me veo a mi misma, no se po, como en espacios de danza contemporánea, al espacio de la danza carnaval ¿cachai? es como que son otros espacios, son otros públicos. Y la danza contemporánea puede ser súper crítica e interesante también, y romper estructuras, pero va jugando como con otras estéticas (en una mano). Y aquí (en la otra mano) hay otras estéticas, hay otros juegos, hay otros espacios, hay otras complicidades ¿sí? Porque es otro fenómeno también. Esta danza del carnaval alude a otro fenómeno, lo mismo que la música. **P.26** Entonces es una pedagogía que tiene que ver con eso po, a su propio contexto. Es una pedagogía

carnavalera, en mi caso, en la Chinchín. Entonces nos tenemos que preguntar, bueno, y sobre todo acá en Santiago que no tenemos tradición de carnaval, que no fue heredado como te decía, como esa niña de Puno que ya vi... que no sé, yo me imagino que claro, cuánta gente ahí vivió tocando quena desde... están ahí po ¿cachai? como que la fuerza indígena en la ancestralidad de la fiesta es muy potente ¿cachai? pero aquí nos cercenaron, se cortó, entonces nosotros hemos tenido que como... es una pedagogía como de la resignificación, la reinención también, creo yo. Porque tampoco es algo como nuevo, porque estamos haciendo rito y algo que se hacía, que se ha hecho siempre que es como congregar la danza, la música, La teatralidad, la comunidad. Ya, es como una pedagogía de arte comunitario. Es como, yo pienso, en el arte primitivo, y pienso que, claro po, como que la gente, los chamanes se juntan como cuando la gente... pero hacemos nuestra propia misa carnavalera ¿cachai? es como (risas) esas cosas. Con todo lo que el carnaval contiene también, que es como es espacio de libertad y como esa complicidad que cada uno tiene que saber cómo la cuida para que se sostenga la magia, la magia de ese rito.

Bastían: Ya, la siguiente pregunta es ¿qué es para ti el oficio carnavalero y cómo se relaciona con lo educativo?

E.4: **P.27** El oficio carnavalero creo que tiene que ver con cuando uno ya reconoce este espacio de expresión, de trabajo, de traspaso, de aprendizaje, como algo que es parte de tu vida ¿sí? que tú lo haces parte de tu vida por un buen tiempo. Yo creo que alguien que se sienta con oficio carnavalero, no se po, como que ¿5 años? ¿4 años?

Bastían: Por lo menos.

E.4: Yo creo que ya, si po, como que una carrera, no sé, es como que, es como entender una dinámica de construir. Y de construir tanto hacia sí mismo, pero con otros. Es una... el oficio carnavalero, para mí, tiene que ver con un trabajo de entender, porque yo hago arte comunitario, con ciertas expresiones que yo asumo como mi forma de tejerme con otros para celebrar el carnaval en mi territorio. Como que de alguna manera el oficio tiene que ver con una corresponsabilidad de sostener esta ritualidad carnavalesca ¿cierto? Entonces yo... el oficio tiene que ver con que yo aporto, en mi vivencia, cómo yo me comprometo con un auto aprendizaje y también con facilitar a otros aprendizajes y construcciones para que de manera colectiva podamos tejernos y poder hacer entre todos nuestros oficios. **P.28** Es un oficio

social, comunitario y artístico ¿Por qué? porque el arte que yo tomo para tejeme con otro en este rito artístico, performático que es el carnaval ¿cierto? Y cuando hablo de performático hablo como de todas estas como repertorios que nos vamos aprendiendo, y nos vamos como entendiendo los códigos y las complicidades en términos de lo que significa ese canto, esa danza, esa máscara, ese momento de la escuela en nuestro caso, lo sostengo con mi trabajo ¿sí? y con mi trabajo que puede ser tanto como un rol artístico como acompañando ¿cierto? a la comparsa, como cuando hay aguatero ¿cierto? como que yo siento que ahí también hay oficio carnavalero ¿cachai? como que no es solamente como el que tiene como, ah, la máxima atención... ya, es bonito también cuando uno ve comparsas, no se po, que tienen como el tremendo muñeco y que son impresionantes porque uno ve que hay mucho trabajo colectivo para lograr eso ¿sí? Entonces como que, sí, pero también en todos los detalles ¿cachai? porque por ejemplo cuando uno ve, cuando vas a Oruro y ves comparsas como de, no se po, 500 bailarines, ya, el trabajo, El ejercicio de ponerse de acuerdo, de aprenderse una frase rítmicamente para que todos nos podamos deleitar de ver a 500, 800 bailarines bailar con el mismo pulso y con la misma cadencia. Eso es tener oficio, porque uno busca en este tejido y en ese aprendizaje y en ese querer estar y querer invertir en un traje y querer... de vivir ese momento, de regalarnos ese momento de deleite, de belleza también ¿cierto? De lo que podemos lograr haciendo juntos por algo que nos significa, que puede ser ir a saludar a la Virgen del Socavón, o ir a saludar a los pobladores de La Legua en su aniversario, no sé, de su carnaval número 15 ¿me entiendes? Porque para nosotros es importante ese poblador, porque es importante reivindicar esa población o porque, no sé, para nosotros es importante ir a saludar a esta virgen, y además saludar a todos nuestros ancestros andinos, y a los apu ¿me entiendes? con la danza. **P.29** Entonces creo que el oficio carnavalero tiene que ver, en mi caso, tiene que ver con entender por qué yo hago lo que hago y hacerme cargo de que, como lo hago, lo hago con la manera lo más honesto posible, pero también desde un compromiso amoroso con lo que estoy aprendiendo y traspasando ¿sí? como, si yo me aprendo una coreografía ¿cierto? porque quiero bailar en el carnaval de los copihues, porque quiero celebrar Wiñol Tripantu, es porque, claro, me la aprendo con esa... y porque me quiero tejer con los otros ¿cierto? y quiero celebrar con los otros esta... entonces me lo aprendo. Y ahí hago mi oficio, y lo hago, y, desde mi perspectiva, lo hago porque tengo un sentido ¿sí? entonces, en lo educativo, lo primero es entender porque estoy aprendiendo lo

que estoy aprendiendo, y cómo lo aprendo ¿cierto? Y por qué, si elegí tocar un clarinete o elegí tocar un chinchín... ah porque me gusta, entonces... Y ahí también hay un oficio po, que lo va a dar cada arte también. Que yo, no se po, quiera aprender o quiera ejercer en el oficio dentro del carnaval. No sé si te contesto ya con todo eso.

Bastián: Sí.

E.4: Porque la pregunta era oficio carnavalero y ¿como educativo?

Bastián: Cómo se relaciona con la educativo.

E.4: P.30 Claro, porque de alguna manera cuando uno va haciendo oficio, en la medida también vas entendiendo las distintas dimensiones de este aprendizaje, de vivir el carnaval ¿me entiendes? Quieres aprender un rol artístico, pero también es saber hacer comunidad, que hay que organizarse, que el carnaval tiene momentos, que hay ciertos códigos, entonces cuando uno va teniendo oficio, obviamente que eso te permite de alguna manera tener mejores herramientas para traspasar, porque uno va teniendo experiencia. Entonces la educación también tiene que ver con el ir traspasando experiencias de aprendizaje, experiencias de saberes. Entonces yo, esa experiencia siempre se va alimentando como a través del tiempo y a través de la reflexión y de la sistematización, entonces esa sistematización también permite ir entendiendo cómo se construye oficio, que se valora en la pluridimensionalidad que tiene el carnaval, porque tiene muchos elementos ¿cierto? como fenómeno social y cultural. Eso.

Bastián: Ya, las siguientes preguntas sobre la planificación y la evaluación, pero relativos a lo rítmico musical ¿Cómo se planifican y evalúan las actividades en las comparsas que has participado?

E.4: P.31 Bueno, yo creo que la planificación siempre está mediada por el momento de ir a celebrar el carnaval. Como que también la temporalidad tiene que ver con el ciclo carnavalero que esa comparsa está... se vincula ¿cierto? se compromete. Esa es una primera cosa. Y... ya, ¿la planificación en torno a la evaluación?

Bastián: No, no, no. La planificación y la evaluación, como dos cosas diferentes, de las actividades en estas comparsas.

E.4: Claro, lo que pasa es que también, claro, yo te hablaba que la planificación estaba directamente relacionada con el ciclo carnavalero, con la temporalidad carnavalera. **P.32** No se po, en el carnaval va a depender, si hay una comparsa que es orureña, obviamente que va a depender del carnaval de Oruro y cómo va a ser su temporalidad y planificación en torno a las metas que se van a ir poniendo de acuerdo a eso. En el caso, por ejemplo, de la Chinchín, también po, uno con el tiempo ha ido entendiendo que hay ciertos ciclos, que hay ciertos hitos. Entonces también uno, la planificación de ese tiempo, va a depender de esa temporalidad. **P.33** Pero, por otro lado, en el caso de la Chinchín que es más particular, en el sentido de que también hay una planificación que tiene que ver con el proceso creativo, nosotros hemos inventado esta idea de hacer montajes carnavales ¿sí? También hay ahí como que se superponen procesos, se han ido superponiendo procesos.

Bastián: Claro.

E.4: Entonces, claro, ahí hay una planificación que tiene que ver con un proceso como de... que en este caso yo he visto distintos tipos de planificación a partir de cómo un grupo humano particular va a ir atendiendo los procesos de creación colectiva para denominar, “ya, este montaje está listo”, y eso tiene que ver cuando ya hay un vestuario, hay un diseño, hay una cantidad de temas más o menos que le dan cierta identidad a ese montaje. Y esa planificación está un poco como supeditada a los procesos creativos, no al ciclo tan directamente temporal del carnaval, puede que uno le asocie como la vinculación del cierre de un proceso creativo en una salida de carnaval, pero eso va a ser súper, en nuestro caso, más libre. Entonces yo creo que, claro, la planificación, como decía, tiene fuertemente ese componente de la temporalidad de cuándo es que yo quiero como tener la vivencia carnavalera como espacio de conmemoración. **P.34** Y en términos de evaluación yo también creo que el mismo carnaval también te va poniendo el hito de evaluar un tiempo ¿cachai? porque como que, sobre todo cuando uno tiene menos carnavales, y carnavales más importantes, es más fuerte ese hito ¿cierto? es como que siento que van marcando, van marcando como temporalidades o cómo lo vivimos, la evaluación va teniendo distintas capas también, lo mismo que la planificación ¿cierto? Porque como hablábamos de que también la experiencia carnavalera, la práctica carnavalera es interdisciplinaria o multidimensional ¿cierto? También uno puede planificar distintas líneas ¿cierto? se planifica, no sé po, la banda, se planifica baile, se planifican los

figurines en nuestro caso, por otro lado, como la estética de toda la comparsa, cómo se articulan todas esas planificaciones para que realmente sea un resultado común, entonces hay planificaciones que tienen que ver con los distintos espacios que habita la organización de estas comparsas. En este caso, nosotros sí somos... si pongo el ejemplo de la escuela o pongo el ejemplo de una batucada. En una batucada, no se po, hay líneas de instrumentos y cada línea tiene... hay una pedagogía en torno a la batucada ¿cierto? Y de repente, ya, vienen las bailarinas y tienen que ensayar juntos para cachar los pulsos y viene también todo este tema como de la espacialidad, y bueno, que va adelante y quién va atrás, entonces hay dimensiones de la planificación que tienen que ver con el género también carnavalesco ¿cierto? Entonces cómo tú planificas toda esa articulación, que va desde los diseños de vestuario, la música, la coreografía, el estar en la calle, y ya. **P.35** Y por otro lado está como la planificación logística de cómo nos trasladamos, de cómo llegamos, de a dónde es, de quiénes son, por qué vamos ¿cierto? qué sentido tiene ir a este carnaval, que también apela a una planificación de información, de flujo de la información. **P.36** Y lo mismo pasa con la evaluación. La evaluación va teniendo distintas dimensiones, que va desde lo más íntimo ¿cierto? de cómo fue la experiencia, qué significó en lo espiritual, en lo político ¿cierto? en lo emocional... siempre me pasa cuando uno ve, no se po, que cuando uno va fiestas que son muy antiguas, no se po, como por ejemplo los uruguayos que tienen su candombe, tienen como que sus tablados y tienen... como que también van marcando hitos en la familia, en la biografía personal y colectiva de un lugar ¿me entiendes? que va haciendo como referencia del tiempo también, y de la vida. Entonces cuando uno dice “ay, te acuerdas el último We Tripantu, Wiñol Tripantu” ¿cachai? como que también vas teniendo como esos elementos. Pero, es lo mismo cuando uno tiene como esas fiestas como que son importantes y te van marcando la vida. **P.37** Pero, también en nuestro caso, me pasa que el contexto santiaguino, y por nuestro contexto político, también a veces me pasa que, como que se está en la calle, y se está en la calle ¿cachai? como que, naturalmente se han ido como relevando algunos hitos, ¿me entiendes? o algunos momentos, la Challa, pero ha sido por el tiempo y por el sentido también ancestral que tienen esos momentos ¿cachai? eso es bonito, así como invierno, primavera ahí, aparece la primavera como algo también que hay que celebrar, y entonces se van haciendo relaciones en nuestros imaginarios y en nuestros discursos también, y que van... va apareciendo ahí una ancestralidad. Entonces también esa dimensión se va evaluando, porque

también es como cómo uno va construyendo memoria, historia, y va haciendo como asociaciones del sentido festivo ancestral indígena mestizo, que también resiste en esta práctica. Entonces, claro, todo eso se va evaluando, se va evaluando la experiencia en todas las dimensiones que involucra el carnaval. ¿Te conteste o fue muy general?

Bastián: Sí, está bien. Lo que podríamos hacer ahora, como para situar un poco más las respuestas...

E.4: Ah, y me hablaste de ritmo, me hablaste del ritmo y yo hable como muy genérico. Me hablaste de la planificación y la evaluación entorno al ritmo musical. Eso me dijiste.

Bastián: Sí, pero no te preocupes. Las preguntas que vienen preguntan también sobre el ritmo musical. Entonces, Para situarnos un poco, abordemos más bien los carnavales que tengan como este carácter barrial en general, y que sean como los que se dan en Santiago o Valparaíso. Los Mil Tambores, como ese tipo de espacios y carnavales. Para que no nos vayamos tanto al carnaval como religioso quizás, yo digo como para situar un poco más la conversación, y la pregunta que viene es ¿cómo planificas y evalúas tú las actividades de tipo rítmico musical que impartes en las comparsas carnavaleras?

E.4: P. 38 La planificó siempre desde la vivencia corporal, como de la relación movimiento corporal-ritmo, acento, acento-pulso, claro, como que lo más básico siento yo que es la sensación, como que, habitar la cualidad del lento-rápido y sus posibilidades, como que eso es lo más básico, como que...y la quietud, la pausa, el silencio ¿cachai? Como que siento que esas son como, yo creo que claro pues, eso que yo te comento también tiene que ver con mi experiencia como bailarina, como profesora de danza, entonces mi relación con el ritmo y el movimiento corporal, y la música como motor a la acción, y motor a una emoción también, como... y de un imaginario es súper potente, entonces, también es como que, claro, como que básicamente creo que ahí hay una primera como elemento así, como en relación a la sensación tiempo-espacio que implica la sensación del ritmo ¿sí? Porque cuando uno, por ejemplo, habita un tiempo muy lento, (risa) muy lento ¿cachai? muy pausado en el movimiento (gesto lento con las manos), eso va a generar una sensación de espacio también diferente ¿cierto?, y también te genera una emoción también diferente, te va a conectar con algo, te va a conectar con una emoción que está asociada a tu experiencia de lo lento. Y lo mismo pasa con, ya lo más rápido así ¿cachai? ya, lo más rápido cómo ¿lo rápido con fuerza o lo rápido con...? y

eso también, cuando hablamos de, claro, como que siento que cuando hablo del ritmo, siento que la vivencia didáctica tiene también que ver con esa eukinética que tiene que... cuando hablo de eukinética, hablo muy de la danza, muy de las cualidades ¿cachai? como entendiendo cómo es la relación entre energía, tiempo y espacio ¿cierto? **P.39** Entonces es distinto como sentir un triángulo ¿me entiendes? “tin” (sonido de triángulo) lento así “tin” (sonido de triángulo), que sentir un bombo andino “pum” (sonido de bombo) en el mismo pulso (risas) ¿Me entiendes? En el mismo pulso. Entonces... y ahí estamos asociando cualidades ¿cierto? energías, como tensiones diferentes, aunque sea el mismo pulso de lento. Entonces yo creo que esa vivencia es súper importante como para entrar a una primera vivencia como general, como la vivencia del tiempo, de lo lento de lo rápido y ahí, de ahí empezar a encontrar el tema del pulso, como un espacio que es muy bonito en el sentido como del ritmo siento yo, que tiene que ver con darnos códigos de diálogo po, de unión. **P.40** Y ahí, el acento. El acento ¿cachai? y ahí el acento es otra experiencia que también va generando una vivencia del ritmo po, fundamental po ¿cachai? que ya cuando tú, no se po, cuando hablábamos de un pulso ¿cierto? que me va dando una sensación de lento-rápido y viceversa ¿cachai? Después viene el acento que me da una sensación de cadencia ¿Cierto? y ahí las cadencias y las métricas son un mundo po, son un mundo tanto para la vivencia desde el cuerpo, la vivencia de la música, pero sí son el vehículo para la conexión entre la danza y la música, maravillosa, porque si yo doy el acento y la música lo da también nos maximizamos en la comprensión del fenómeno del ritmo. Por eso es tan bonito que hay muchos géneros danzarios musicales que se llaman de la misma manera ¿cierto? la cueca. Entonces... porque se baila y se toca ¿cierto? con un acento común y se juega con su ritmo, en entonces siento que... ¿volvamos a la pregunta? dímelas de nuevo.

Bastían: ¿Cómo planificas y evalúas tú las actividades de tipo rítmico musical que impartes?

E.4: **P.41** Ya. Claro, entonces, la planificación va a ir entendiendo el ritmo que quiero abordar. El ritmo y el pulso. Y si, además le doy, no sé po, el pulso y el carácter ¿cierto? de la melodía o de los instrumentos asociados a esa vivencia, de ese pulso y de ese ritmo ¿cierto? Entonces ahí hay un estilo también po, que uno va recogiendo, que va a impregnar a la vivencia del cuerpo. Entonces es súper importante también ir entendiendo, claro, cómo voy a ir abordando el ritmo, en qué pulso, en qué timbres, en qué sonoridades y cómo también yo

voy haciendo el traspaso de la comprensión de los acentos en las partes del cuerpo ¿cierto? o ¿lo acentúo con todo el cuerpo? ¿lo acentúo con algunas partes del cuerpo? ¿con varias partes simultáneas del cuerpo? Entonces esa vivencia es infinita también, en cómo yo también puedo ir planificando. **P.42** Pero, obviamente, por ejemplo en el caso de los bailarines carnavaleros o de la gente que ejecuta un instrumento, hay un ejercicio de disociación súper interesante que, de alguna manera, yo siento que la planificación es llevar a la persona que uno quiere facilitar una experiencia rítmica ¿cierto? musical, corporal, es como, en mi caso, primero que haya como una vivencia más desde la sensación, y desde como de la práctica ¿sí? y después como ir trabajando un elemento más teórico en la comprensión del por qué el acento, o de guiar la observación también yo creo, que eso también es súper interesante, como de facilitar ciertos elementos para darse cuenta, más que decirlo, sino como hacer preguntas gatilladoras que te permitan decir, a ver, cómo lo siento, por qué lo repetimos, dónde siento el acento, me cuesta o no me cuesta sentir el acento de este ritmo, o el pulso ¿sí? o el pulso, de repente, claro, tienes unas cuecas en seis octavos súper rápidas ¿cachai? y otras que son súper valseadas y lentas. Y la gente, cuando es valseada y lenta, le cuesta más, porque... y depende del tipo de estilo, porque hay gente que no acentúa tanto, entonces les cuesta, y hay otras cuecas súper acentuadas. **P.43** Entonces, como que también, ir también probando esa diversidad, como ir abriendo la percepción entorno como a la percepción del ritmo en el cuerpo de uno, al goce también, que eso también es súper importante. Porque yo siento que la vivencia del ritmo, en mi caso como bailarina, está asociada como a un goce también, que se potencia con la música ¿sí? Y esa como de ir al ritmo, como eso, también es algo que se contagia ¿ah? **P.44** Entonces, por un lado, como que también hay una planificación de cómo uno puede entender que hay un proceso educativo, didáctico en torno al ritmo y la música, entendiendo también, obviamente, fijándose también en quien está... a quiénes va dirigida esta experiencia, porque, eso también, la planificación y esa evaluación, va a ir directamente relacionada... hablabamos del contexto ¿me entiendes? Entonces ¿quiénes son? ¿son niños? ¿son jóvenes en el carnaval? Ya, son jóvenes. Hay gente que tiene distintos repertorios ¿cierto? Entonces siempre me ha... lo que siempre yo hago es como, a ver, qué experiencia puede tener esta persona sobre el ritmo que yo quiero que vivencie, eso es como que algo siempre me pregunto ¿tendrá algún repertorio anterior? En un niño, yo por ejemplo puedo poner una música y, a ver, muévase,

y no les doy ninguna referencia. Les puedo poner una música hindú, unas tablas hindús, y unos tambores djembé, puede que ellos reaccionen muy similares, los dos, no sé, pero, por ejemplo, ya, una persona mayor, que tiene un repertorio, tiene un bagaje, van a ir pasando cosas. Eso creo que es interesante también, cómo se responde. Ya, después puedo empezar a dar modelos ¿cierto? de comprensión de cómo yo quiero que se vaya vivenciando y observando una acentualidad, un timbre, un acento, una división del tiempo, que me da una cadencia y una vivencia del pulso, de lo lento-rápido, del tempo ¿cierto? **P.45** Entonces, claro, la evaluación... Entonces la planificación y la evaluación siempre tienen que ir directamente relacionadas como, para mí, al contexto, a las personas con quienes yo estoy trabajando, al contenido ¿sí? al contenido que yo me estoy abocando, y obviamente que la evaluación tiene que ser siempre un espacio... tanto la planificación y la evaluación tienen que ser un espacio muy nutrido de la participación, de la observación también de las personas que están queriendo aprender ¿cierto? Sobre todo, cuando hay voluntad de querer aprender, cuando la gente es más adulta, como que uno también tiene que preguntarles, como ¿cuáles son tus necesidades? ¿cómo te sientes? ¿en qué te falta? lo mismo cuando uno evalúa ¿cómo te sientes? ¿lo logramos? ¿no lo lograste? o yo cómo te veo también en esto, cómo te observo, cómo te evalúo, pero cómo te evalúas tú. También me parece que la autoevaluación y el poder, también en la planificación, integrar cosas que las personas sientan que son necesarias para su comprensión del ritmo, o por ejemplo qué música les gusta también, o qué les gusta también, creo que también es interesante, si por ejemplo nosotros estamos, ya, en la escuela decimos “sí, nos gusta bailar cumbia” “ya po, qué cumbia te gusta bailar”, también ahí hay un enganche ¿me entiende? en la planificación que ayuda también a que la gente se motive en el aprendizaje, y en lo mismo que entonces... y en la evaluación, bueno ¿vamos todos al mismo tiempo? ¿estamos entendiendo el pulso, la su subdivisión del ritmo? o ¿cómo vamos nosotros con el cuerpo jugando, haciendo otra polirritmia con el ritmo que nos propone una música? ¿me entiendes? entonces todas esas cositas uno las puede ir evaluando y planificando, como en la conversación. **P.46** En el caso, por ejemplo, cuando pienso en niños pequeños, es como que uno tiene que ir como observando mucho, y preguntando, así como, hay como mucha observación y preguntando también. Los niños también son súper claros. Cuando uno planifica y no les gusta o no es bueno, no funciona no más. Y la evaluación va a hacer que los niños vayan entendiendo, y la gente más adulta y más joven creo que, claro,

ahí hay como que más elementos como más complejos que la gente tiene que aportar en la construcción de la planificación y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Bastían: Ya, buena. La pregunta siguiente es ¿qué dificultades presentan los procesos pedagógicos de lo rítmico-musical en las comparsas carnavaleras?

E.4: P.47 Claro, a mí igual me cuesta cuando me hablas de las comparsas, porque cada comparsa es un mundo ¿cachai? Cuando... si te hablo de una batucada, es un mundo, que es otro rollo. Cuando te hablo de la morenada, es como que cada género representa una dificultad y una propia, como... y un propio contenido rítmico-musical que se ve asociado a un géneroailable ¿cachai? entonces como que, como la pregunta tan genérica, creo que de alguna manera para mi respuesta necesito como para que sea más, necesito que sea más acotada. Entonces yo te voy a responder desde mi experiencia en la Chinchín, que es mi experiencia más larga de... como de ejercicio de estar en una comparsa carnavalera. Que me decías, ¿me puedes volver a repetir la pregunta?

Bastían: ¿Qué dificultades presentan los procesos pedagógicos de lo rítmico-musical?

E.4: P.48 Ya, en los procesos pedagógicos de lo rítmico-musical en la Chinchín. En la Chinchín la diversidad de ritmos y músicas que tocamos. Claramente. Como que siento que, como que ahí hay un desafío en términos de la diversidad, que implica también... claro como... a ver, la otra vez hablaba con... espérate, que se me fue la palabra que quería como decir. Claro, pero es como diversidad... ¡versatilidad! Esa es la palabra. Como también esta idea de una versatilidad rítmica que también implica que, a veces como... se hace un poco como desafiante abordar tantos ritmos ¿sí? Tanta versatilidad. Y en ese sentido a veces el no poder profundizar en un solo ritmo hace que... que no logremos como... una mayor como... fiato, o investigación más profunda con respecto a esa... ese tipo rítmico... a ese tipo de género. Pero, sin embargo, igual yo siento que hemos ido abordando como la cueca, o hay temas que se han ido manteniendo, que sí se ha ido notando como el aprendizaje, o como en el “Charagua” ¿me entiendes? como la sensación del vals, la cueca, las cumbias, **P.49** y yo creo que quizás lo más complejo tiene que ver primero como con el fiato en el pulso, yo creo que ese es como uno de los... como las dificultades en los musical que es como lo más básico ¿sí? es como, lograr tener esa como... engranaje de mantener el pulso. De mantener el pulso

como la base de la conexión, porque además siento que lo rítmico-musical en el trabajo que hacemos nosotros como comparsa carnalera es como la cinta que nos va uniendo po ¿cachai? Aparte de la calle y los espacios, y como los códigos escénicos, pero es como, es súper fuerte la función de la música y del ritmo ¿me entiendes? Porque... y como también podemos generar la polirritmia los juegos, pero de alguna manera la dificultad que siento que tiene que ver con lograr entender el pulso de un tema del repertorio que tenemos que ese ya está redondito en todas las filas, en la sensación del cuerpo ¿me entiendes? eso es como un trabajo que requiere mucha práctica, como ensayo. Ensayo y conocimiento del tema. **P.50** Y ¿qué otra dificultad? hacer engranaje como del proceso como educativo, porque también yo creo que las comparsas como, es un espacio donde se promueve la autoeducación, la educación colectiva donde tampoco hay como una formalidad externa que te esté diciendo “oye tú aquí te vamos a dar un cartón de, no se po, de algo (risas)”. No hay una... no hay como un... no hay una exigencia formal entorno a tu aprendizaje, como que hay una exigencia que es como muy personal y como colectiva, entonces, también hacer como que estos aprendizajes y estos oficios vayan como cuajándose para que resulte una buena ejecución musical en todos los sentidos, no es tan fácil, porque se superponen distintas habilidades y aprendizajes musicales y rítmicos, entonces, quizás hay un compañero que está súper llevando el pulso y hay otro que está acelerándose, entonces, en ese... en esa... y lo mismo pasa en lo corporal, hay gente que le cuesta el acento de la cueca, pero también lo bonito de esto es que en la medida es que vayamos cohabitando este espacio y siendo tolerantes también con estas diversidades de aprendizajes simultáneos, y sobre todo la gente que tiene más experiencia, que tiene más conocimiento, tiene como también la tolerancia de ir ab... como ir acompañando al que le cuesta, igual que... más que le cuesta, todavía no entiende, todavía no percibe, porque más que le cuesta hay una cosa como de percepción en todo esto, que no es tan fácil, que tiene que ver con mirar, con observar, con estar en la experiencia del ritmo, del cuerpo, de la música. Y es puro ejercicio y vivencia, entonces como que... y por otro lado, claro po, como que... eso también, ahí hay un proceso de engranaje que a veces no es tan fácil, que implica tolerancia, que implica también ir comprendiendo el ejercicio, porque quizás el que ya domina el pulso le dice “oye yapo, pero apúrate”, le dice “tienes que ejercitar más para que lo hagamos bien”, y éste dice “no, me cuesta, porque no tengo tiempo, porque...” ¿me entiendes? y también en esta confluencia de que el oficio,

nuestros aprendizajes no están asociados como a una productividad, como a lograr el cartón, a sacarse un 7, es como y también hay una cosa entre como exploratoria, y como que hay gente que está un ratito y se va, a hay otros que lo mantienen y logran... hay otros que son enamorados no sé, enamorados del oficio y aprenden son súper como... entonces esa diversidad también de experiencias de aprendizaje en torno al espacio que te da el carnaval, también genera dificultades a veces como en el engranaje, o también como un engranaje con, que es como, no sé po, como cuando yo le decía alguna vez al cuerpo de baile como que, no sé, la escuela es cíclica, depende de las personas, de repente ves un grupo humano y miras la coreografía, y la coreografía tenemos 7, así, y al otro fin de semana llegó otro grupo humano y se generó... y no sé po, y la coreografía yo la veo y, en mi juicio personal, tiene un 4 ¿cachai? Entonces esa como oleada es como... entonces esos ciclos, en el caso nuestro es como súper bien dinámico, entonces quizás esa dificultad a desapegarse a veces al producto, a entender el proceso, a entender que a veces el producto de lograr que este aprendizaje musical y rítmico se logre, cuando tú dices como “oh qué suena lindo, qué sonó lindo que íbamos todos como en el mismo día” es como lo que uno espera, como el deleite ¿cierto? El deleite de todos estos lenguajes que se engranan para producir este lenguaje carnavalero.

P.51 Claro, a uno le hace la referencia de que vamos bien ¿se entiende? Entonces, quizás, a veces la dificultad tiene que ver con que no nos damos el tiempo para evaluar o para detenernos en el error, o a veces, no sé, también la dificultad en lograr los dispositivos para tener personas que vayan enseñando, traspasando lo que saben, a veces también quedan como vacíos. La dificultad también puede estar en... bueno, aparte del engranaje, de que se superponen procesos de aprendizaje, de percepciones...quizás la ansiedad también de que, a veces, las cosas resulten rápidamente de una manera, también a veces generan dificultad, porque es como no entender lo que va pasando, porque son procesos educativos que, siento que son multifactoriales en mí... el caso nuestro po ¿cachai? porque también va a depender de las fuerzas de las personas y de los colectivos y de las sanidades de los colectivos. Nadie te está pagando para sostener este espacio, nadie te está obligando, uno viene porque uno quiere, porque uno desea, porque uno se compromete, nadie firmó nada ¿me entiende? Entonces como que, la dificultad básicamente puede ser que, cuando los aprendizajes no están amparados también en un espacio cálido comunitario también se puede volver hostil el aprender, entonces eso también, no sé, como que hay hartas dificultades también po, como

que... pero también hay hartos facilitadores. Y otras dificultades que puede haber tiene que ver con no tener condiciones no muy adecuadas para aprender, el no tener, no se po, buenos instrumentos, o no tener guías que puedan dar buenas herramientas, o no tener sentido para aprender. Esa es otra dificultad, cuándo no tiene sentido, para qué hago lo que hago, que yo tengo que tener claro, saber porque estoy acá, qué quiero... eso. ¿Está bien? no sé ¿cuál era la pregunta? (risas).

Bastían: No tranqui, está súper. Está súper bien. Si se trata de eso al final, como de explayarse, creo yo, en torno a lo que estamos hablando. ya, otra pregunta que yo creo que debería hacerte mucho sentido, porque habla del cuerpo. ¿Qué importancia crees que tiene el cuerpo en la educación rítmico-musical?

E.4: P.52 Super fundamental, básica. Porque la experiencia del cuerpo es nuestra primera experiencia rítmica, brígida así, es como que, partiendo por el corazón y la sensación de pulso, es como lo que... es increíble, entonces como que...y además la vivencia del ritmo del día y la noche está en nuestro cuerpo ¿me entiendes? cuando uno entiende que el ritmo, el tiempo es una cualidad de la vida ¿cachai? entonces, obviamente que... y el movimiento como fenómeno físico habita el ritmo y habita el tempo ¿cachai? obviamente que... y el cuerpo es vehículo de la vivencia, la existencia y la realidad, entonces es como que, es básico po, es básico, y así también... claro po, y no se po, como que el ritmo se da en lo sonoro, se da en lo visual, se da en lo kinético ¿cierto? en lo... entonces, también, y en la asociación de esas dimensiones sensoriales ¿cierto? habita también la vivencia del carnaval ¿cachai? y habita, y obviamente, la vivencia de todos esos ritmos son parte de nuestros sentidos corporales ¿cachai? entonces, de nuestra capacidad de escuchar, de nuestra capacidad de ver, de nuestra capacidad de percibir el cuerpo y el movimiento y el tacto ¿cachai? y la temperatura también po, ¿cachai? **P.53** Entonces, y eso también, en ese sentido como que, claro po, el ritmo... cuando uno piensa, por ejemplo, yo en mi caso trabajo, mucho tiempo, trabajo con danzas africanas, hago danzas afro ¿sí? más que africanas, danzas latinoamericanas, y la vivencia del ritmo en las danzas es fundamental ¿cachai? como que... y el... entonces esa relación de que el tambor baila en el cuerpo de la bailarina es como ancestral, y es ancestral lo que hablábamos delante po, en estos géneros danzarios tradicionales, donde hay una música que se denomina de la misma manera que el baile ¿me

entiendes? y esa música contiene una temporalidad y un ritmo asociadas a ese movimiento corporal, entonces, evidentemente la vivencia de ritmo creo que se completa con el cuerpo ¿cachai? **P.54** Me pasa que, por ejemplo, cuando uno ve un músico tocar, toca con el cuerpo po, obvio, toca con el cuerpo, uno sabe como que el instrumento y su cuerpo pasan a ser uno, cuando uno ve como un loco como, oh, es seco instrumentista es porque el loco está compenetrado su cuerpo con su técnica y ese elemento ¿cachai? Uno ve que ahí hay una apropiación corporal y rítmica de lo que ese instrumento le asocia a él en su cuerpo, y eso uno lo puede percibir, como espectador. Entonces claro po, entonces uno se da cuenta que claro po, que el cuerpo es el vehículo po, es el vehículo para aprender, para tener todas estas vivencias ¿cachai? de la danza, de tocar un instrumento, y por tanto el ritmo ¿cachai? como que los niños, el aplaudir, el sentir el tiempo desde el cuerpo, el caminar ¿cachai? el saltar, va teniendo como... el saltar de un pie a otro, repetir dos saltitos en un pie, dos saltitos en el otro, ahí vas sintiendo un juego distinto ¿cachai? en el cuerpo ¿me entiendes? el acento. No, es brígido. Cuando uno empieza a jugar con figuras rítmicas y partes del cuerpo es como que entras en un mundo de sensaciones súper diferente ¿cachai? Entonces como que, sí po, el cuerpo es como un vehículo súper natural, espontáneo de la vivencia del ritmo po ¿sí? en mi caso, siento yo. **P.55** Y en otro, bueno, depende de las culturas po. También, hay culturas que uno ve que el... cuando uno empieza como a analizar, no sé po, como claro, músicas y tipos de danzas en distintas geografías... bueno ahí me fui para otro lado, pero claro, como que también influye todo un tema como geo cultural, como la geografía y de cómo el cuerpo se relaciona con ciertas rítmicas, y cómo el cuerpo también expresa esos ritmos igual... porque pensé en el purrún por ejemplo también ¿cachai? que también tiene un peso y tiene una cosa como (gesto del peso del cuerpo hacia la tierra) ¿me entiendes?, pero no hay polirritmia en los torsos ¿cachai? hay como un... (gesto de peso con las manos). Y hay otras culturas que son polirítmicas en sus formas de sentir el ritmo en todo el cuerpo ¿cachai? y van haciendo disociaciones. Y hay otras que, no sé po, que uno siente que son los pies y las manos. Ay, pensé en las hindús ¿sí? como... entonces como que también, es loco como también... y los andinos ¿cachai? Sus pies, hay una cosa también, los piececitos y en las manos, pero también un torso que es muy tranquilo en general en el mundo andino, así como más ancestral, pensando en la gente. No sé, como que me vinieron, cuando hablo de estas sensaciones ritmo-cuerpo, claro, como que, por un lado, es un vehículo natural de una expresión como básica,

donde cada cultura va generando códigos de expresión de sus ritmos en sus danzas, y que va enfatizando distintas partes del cuerpo. Eso.

Bastián: Buena. La siguiente dice ¿qué tipo de actividades musicales se dan en éstas? Con eso me refiero como a los espacios de los cuales hemos estado hablando. Como si podrías describir, así como bien generalmente, los tipos de actividades que has visto que se han dado en estos colectivos.

E.4: Ya, en lo rítmico musical.

Bastián: Sí.

E.4: P.56 ¿Sí? Escuchar. Escuchar la música, escuchar el tiempo, escuchar los estímulos sonoros. Que tiene... los estímulos sonoros que nos van dando códigos de acción conjunta, ya sea un silbato, ya se han llamado, ya sea un corte. Es como la escucha, escucharnos. Obviamente la observación. La observación en torno también a lo que implica... la observación sonora, la observación visual, con respecto a lo que implica la ejecución de los instrumentos, la ejecución, y la percepción también de cómo se va dialogando la relación danza música, porque eso también es súper importante ¿ya? Los músicos no tocan solo para ellos, tocan también para las personas que están bailando la música, y eso también es súper importante que se entienda, entonces, por ejemplo, también hay una observación. Si ves que, por ejemplo, no sé... a ver volvamos a la... es que me empiezo a ir... volvamos a la pregunta.

Bastián: ¿Sí? Qué tipo de actividades rítmico musicales se dan en estos espacios. Hablaste de la escucha, ahora la observación.

E.4: Ya. De la observación, claro. De la observación en el sentido de entender los códigos ¿cierto? de entrada, de acción, y por otro lado de conexión ¿cierto? hay que conectarse al código que vamos teniendo en común, ya sea una melodía, ya sea un patrón rítmico ¿cierto? ya sea un canto, porque también esa es otra experiencia, el saber ejecutar, hay una... es un ejercicio, hay una práctica que tiene que ver con saber incorporar elementos de expresión sonora en el caso del canto, percutiva si es que tengo que aplaudir en algún momento, de ejecutar también el movimiento en mi cuerpo, u oponerlo. **P.57** No sé po, que de repente haya... nosotros en la Chinchín, por ejemplo, nunca ha habido una pausa en movimien... un silencio musical y un ruido corporal ¿se entiende? No, si quizás ha habido, pero más... por

ejemplo, imagínate un momento en el que no suena nada, y todos nos estamos moviendo, como si ahora yo hiciera como silen... (silencia el audio de la entrevista y se empieza a mover. Yo también le respondo con un movimiento) No sé ¿me entiendes? Es como que, cuando me voy a... porque cuando me fui a esa idea estoy hablando de... Hablé de la observación, de la escucha, de la ejecución y de la conexión ¿sí? y de ejercitar ¿cierto? Entonces cuando uno también va teniendo ejercicios, siempre estamos en ese ejercicio también, de ponernos de acuerdo en esos códigos ¿cierto? de cómo nos vamos a relacionar con la música, con lo corporal ¿cierto? y con el ritmo como elemento cohesionador y como elemento también comunicador de un mensaje ¿cierto? **P.58** Porque también, no sé po, me acordé cuando terminábamos en la cueca del payaso ¿te acuerdas? que había una parte que se aceleraba...

Bastían: Sí.

E.4: Claro ¿me entiendes? Entonces ahí también había una idea, una idea que queríamos comunicar, que era como una locura ¿cierto? Entonces también... y ese ritmo, y ese pulso, y no sé po, y entonces también...el ejercicio también yo creo que es importante entender el porqué de ese ritmo, qué quiere decir ese ritmo, esa música, cuando también... el ejercicio de entender la historia de esa rítmica y de esa musicalidad también ha sido importante en los espacios que yo he habitado de comparsas. Ya ¿por qué yo hago afro? ¿por qué, no sé, se tocan toques bahianos? ¿y de dónde viene el toque bahiano, y las danzas de Orixas? Ya. Entonces también hay un ejercicio de entender la historia de esa rítmica, la historia de esa musicalidad, entonces también esa es otra actividad po, el entender la memoria de ese ritmo y de esa música que estamos tocando, que estamos bailando, y de alguna manera implica entender el sentido, el por qué comunicamos, el por qué lo hacemos ¿sí? **P.59** Entonces hablamos del escuchar, hablamos del observar, hablamos de la conexión, hablamos de ejercitar, también hablamos de dialogar y conversar sobre la memoria de ese ritmo y de esa música, y también es importante, siento yo... y de la memoria tanto biográfica, de los sujetos que nos estamos encontrando ahí... oye, no sé po, yo en un momento me pregunté porque estaba bailando, no sé po, samba, no sé y... no sé po ¿cachai? Samba brasileña. Me pregunté. Entonces... o cómo aprendí, o cómo llegué acá, por qué me gusta. También creo que es un ejercicio importante de hacer. ¿Volvamos a la pregunta? vuélvemela a... vuelve...

Bastían: Qué tipo de actividades rítmico-musicales se dan en estos espacios.

E.4: P.60 Ya. Bueno, probar po, también. Es probar, explorar las posibilidades que te da el ritmo ¿cierto? Creo que la ejercitación, pero también la exploración, como la experimentación, como un espacio de creación. La improvisación, también creo que es importante, como lograr mantener un espacio de improvisar sobre alguna base, también creo que es importante eso. Yo creo que la Chinchín ha... bueno, en algunos momentos, recuerdo muy buenos momentos, como de improvisación, de estar tocando, de insistir. O la repetición, creo que también es súper importante. La repetición también creo que, del repertorio rítmico-musical que te vas tiñendo. ¿Qué otra cosa más? la repetición, la exploración, la creación, el diálogo, la conversación sobre esta musicalidad y este ritmo. Yo creo que por ahí va. **P.61** Y bueno, hablaba de escucha, observación... y también, bueno, lo que hablábamos también po, la planificación y la evaluación, de cómo van resultando también estas experiencias, de ejercitación, de lo que voy escuchando, qué vamos a escuchar, cómo lo vamos a escuchar, cómo lo vamos a montar ¿cierto? Eso. Y cómo también... es super distinto hacerlo... vivirlo en ensayo y después cómo lo vives en un carnaval, también ahí hay un tema. También se van haciendo dimensiones, porque el ensayo es una experiencia previa, pero cuando estás en el fenómeno... y depende del carnaval, depende del día, depende de cuántos éramos ¿me entiendes? y también todos esos factores que van influyendo en ese ejercicio po ¿cachai? porque... eso también es importante, como entender esa temporalidad también en esta práctica del carnaval, y del aprendizaje carnavalero.

Bastían: Van quedando 2 preguntas ¿las alcanzamos a responder?

E.4: Sí.

Bastían: ¿Sí? Ya bacán.

E.4: Sí, si soy yo la que me extiendo.

Bastían: (Risas) No, todo bien. Ya ¿cómo influyen las actividades rítmico-musicales en los procesos colectivos?

E.4: P.62 Ay, son súper importantes po. Son súper importantes, porque el ritmo es un código de unión súper bacán po. Bacán, así como que todos tengamos, como que la comprensión de que, no sé, de que este es un pulso, nos da un pulso ¿cachai? Nos da una aceleración, nos da una vivencia común, en términos de la vivencia del tiempo-espacio-energía, en el caso de

que, obviamente, ese ritmo y esa música está asociada a un timbre, a una historia, entonces efectivamente nos da un código de unión, de comunión y de construcción ¿cierto? y de identificación, y de comunicación, de diálogo en relación también a un espectador, a una persona que quizás no es parte del oficio carnavalero, pero sí es parte de la experiencia del carnaval, a estar siendo observador, participante activo, como quiera, pasivo. Participante activo sería como, no sé po, la señora que se pone a bailar contigo nomás po ¿cachai? es activo. Y el participante pasivo, será el que te mira y se ríe ¿cachai? Y el participante indiferente, el que pasó y tuvo que mirar porque está obligado, porque es el espacio público ¿cachai? Pero, no sé po, y el que está súper engrupido haciendo su oficio ahí ¿me entiendes? Claro po, la música es un código de comunión, y el ritmo también, así fundamental, fundamental. Siento que es un enlace, es un tremendo motor de comunión, siento yo.

Bastián: Y la otra pregunta es ¿cuáles son los objetivos colectivos que se buscan alcanzar a través de estas actividades?

E.4: De nuevo, ¿a ver?

Bastián: ¿Cuáles son los objetivos colectivos que se buscan alcanzar a través de estas actividades?

E.4: ¿A través de lo rítmico-musical?

Bastián: Sí, a través de las actividades rítmico-musicales. Qué se busca alcanzar colectivamente.

E.4: **P.63** Se busca componer un repertorio carnavalero que le haga sentido al grupo, que sea también entregado a un otro, a una comunidad, que lo haga vibrar, que lo haga conectarse con sus memorias, que lo haga... que lo provoque en términos de su identidad, de su territorio, que lo pueda espejar, que nos pueda también... ser un espacio de canalización de nuestros imaginarios políticos, artísticos, estéticos. Creo que, sí po, porque la música y el ritmo, como un elemento central de la música y de los géneros también ¿cachai? porque uno dice “¿ay, qué ritmo estás bailando?” ¿cachai? es como que te habla de un género, de un... y entonces, claro, como que... y entender esa diversidad que engloba la música, que tiene que ver también con una diversidad cultural, claro po, es también una decisión política y estética el qué toco, el qué ritmo, con qué ritmo quiero identificarme, quiero entregar, llegar a la

comunidad, quiero conmemorar a mis antepasados, y quiero conmemorar a mis deidades, o quiero conmemorar a mi pueblo y a mi territorio ¿cachai? como que... Entonces siento que... que eso po, que tienen un... me hablaste de la función ¿cierto?

Bastían: Claro, los objetivos que se buscan alcanzar con las actividades.

E.4: P.64 Claro, como... sí po. Implica... el objetivo es aglutinar, comunicar, cohesionar. Sí, dije que eran como esos objetivos. Provocar. Lograr también sentir un... sentir cómo hilar estas escenas carnavaleras ¿me entiendes? estos repertorios, porque yo siento que, por ejemplo, en el caso del fenómeno del carnaval y mi experiencia de la Chinchín, a diferencia del teatro ¿cachai? que el teatro, cuando uno habla del teatro, uno dice “ah ya, pero ¿qué tipo de teatro?” (risas) ¿cierto? pero uno dice, ya, la palabra, la dramaturgia ¿cierto? pero claro, hay teatro que son solamente del cuerpo, hay teatro musical, “ah, ya, el teatro musical estaría un poquito más cerca del carnaval”, pero ¿cierto? pero claro, pero nosotros... si uno ve como la experiencia de la Chinchín, la música va generando escenas, escenas. Y va generando coreografías ¿cierto? o las coreografías van definiendo música, bai... danza y música son hermanas ¿cierto? o una idea de figurines, como cuando hicimos esta idea de, no sé po, de la cuando, en “Zaratustra”, que esa fue como yo creo que la escena más compleja que hemos, yo hasta ahora hemos trabajado con la Chinchín ¿cachai? así como que, levantando y con Zaratustra y después Rocky y como que... y toda una escena, y como todo un lenguaje performático, y esto estaba creciendo, y esto estaba acá y nos uníamos y hacíamos círculo, y después estamos todo de frente, ¿cierto? claro pues, ahí hay un... la música va siendo un hilo conductor de un accionar ¿cachai? entonces... **P.65** y por otro lado, claro, que cuando nosotros vemos el repertorio y decimos ya, y armamos el repertorio a partir de los temas musicales también. Y bueno, cada montaje también ha tenido su historiografía y su lógica de creación, que también es súper interesante, que quizás es súper diferente, quizás como... como es la música también en la tradición, no sé po, de las batucadas, hay tipo batucadas que ellos tienen ritmos que están asociadas a ciertas cualidades ¿cachai? y a ciertos cantos y melodías ¿me entiendes? como que también ahí hay una... y lo mismo con los andinos, ¿cachai? como que tienen sus tarqueadas y que está asociada a una época de carnaval, entonces tiene una musicalidad y tiene un... y el bombo. Entonces, claro, como que también

ahí el repertorio, la musicalidad y ese ritmo van generando como el... la escena, tipo el sentido ¿cachai? de... es súper importante, súper importante... para mí. Y para el carnaval.

9 Referencias bibliográficas.

ALBERTI, GIORGIO & MAYER, ALBERTI (1974). Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos. Instituto de estudios peruanos. Ediciones IEP. Lima, Perú.

ARÉVALO, JAVIER MARCOS (2009). Los carnavales como bienes culturales intangibles. Espacio y tiempo para el ritual. Cáceres, España. ISSN 0214-7564. Gazeta de Antropología, 2009, 25(2), artículo 49. <http://hdl.handle.net/10481/6906>

ASSEF, RODRIGO (2018a). El carnaval en Chile y la construcción de una identidad mestiza. Consultado el 16/09/2020 en www.cuerpocarnaval.cl. Santiago, Chile.

ASSEF, RODRIGO (2018b). Rearticulando cuerpos tullidos. Arte, política y carnaval en Santiago. Consultado el 16/09/2020 en www.cuerpocarnaval.cl. Santiago, Chile.

AVENDAÑO, CAROLINA & ERASO, LUIS (2018). Danza en carnaval, encuentro de saberes. Bogotá D.C., Colombia, Revista Diálogo de Saberes, No. 49, julio - diciembre de 2018, (pp. 133-153). Conseguido en <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/5251> 16/09/2020.

AYALA CARABAJO, RAQUEL (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, 26(2),409-430. [Fecha de Consulta 10 de septiembre de 2020]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283321909008>

BAUTISTA C., NELLY PATRICIA (2011). Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno. Bogotá, Colombia.

COMENIO, JUAN AMÓS (1998). Didáctica Magna. Editorial Porrúa. Av. República Argentina, México.

DE CAMILLONI, ALICIA R. W; COLS, ESTELA; BASABE, LAURA; FEENEY, SILVINA (2007). El saber didáctico. Capítulo 4: el sujeto didáctico. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

DUFOURQ, NORBERT (2016). *Breve historia de la música*. Editorial Fondo de cultura económica. 2º edición, México: FCE.

DUQUE, H. & ARISTIZÁBAL DÍAZ-GRANADOS, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.
DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>

ECHEVERRÍA, CAROLINA (2008). Cruces con otras expresiones donde el cuerpo es memoria y territorio. Diablos rojos y bailes chinos. Consultado el 16/09/2020 en www.cuerpocarnaval.cl. Santiago, Chile.

EL CORREO DE LA UNESCO (1993). El gesto, el ritmo y lo sagrado. Septiembre

Escuela Carnavalería Chinchintirapié en el 1º Congreso Latinoamericano “Cultura Viva Comunitaria”. La Paz, Bolivia, entre el 17 y el 22 de mayo del 2013, Pasquín.

FOUCAULT, MICHEL (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

(<http://chinchintirapie.blogspot.com/>) Obtenido el 06/09/2020

GADAMER, HANS-GEORGE (1999). Verdad y método, vol. I. Ediciones Sígueme, colección Hermeneia, Salamanca, España.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

GARCÍA HUIDOBRO, VERÓNICA (1996). Manual de pedagogía teatral. Editorial Los Andes.

GHYKA, MATILA (1978a). El número de oro I, los ritmos. Editorial Poseidón. Barcelona, España.

GHYKA, MATILA (1978b). El número de oro II, los ritos. Editorial Poseidón. Barcelona, España.

GUBER, ROSANA (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma. Bogotá, Colombia.

LAMBERT, CÉSAR (2006). Edmund Husserl: la idea de fenomenología, artículo del libro Teología y Vida, VOL XLVII, p. 517-529.

MUÑOZ, MARÍA FRANCISCA (2018a). Lenguajes Artísticos en el Carnaval de Santiago Actual. Consultado el 16/09/2020 en www.cuerpocarnaval.cl. Santiago, Chile.

MUÑOZ, MARÍA FRANCISCA (2018b). Magnitud e impacto del movimiento carnavalero en Santiago de Chile actual. Consultado el 16/09/2020 en www.cuerpocarnaval.cl. Santiago, Chile.

PONCE ANDRADE, ANA LUCÍA (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5 No 15. (2). 2018, 21-34. ISSN 1390-9304

RANCIÉRE, JACQUES (2003). El maestro ignorante. Núria Estrach. Editorial Laertes. 1º edición: abril. Barcelona, España.

REVISTA CALLE Y CARNAVAL (2010). Edición 10 años. Escuela carnalera Chinchintirapié.

ROBLES, BERNARDO (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52),39-49. [Fecha de Consulta 10 de septiembre de 2020]. ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35124304004>

SANDOVAL CASIMILAS, CARLOS A. (1996). Investigación Cualitativa. ICFES. Bogotá, Colombia.

TESIS. OLGUÍN, JOCELYN (2013). Enmascararse y transfigurar la realidad: Principios y elementos de diseño en el danzante enmascarado de la Escuela Carnalera Chinchintirapié. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Santiago, Chile.

TOURINÁN, JOSÉ; PEREIRA, CARMEN; SOTO, JORGE; GUTIÉRREZ, MARÍA DEL CARMEN; LONGUEIRA, SILVANA (2010). Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Editorial Netbiblo. www.netbiblo.com. La Coruña, España.

TORRES CARRILLO, ALFONSO (2016). Educación popular y movimientos sociales en América latina. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.